

RAPPORT SUR LE SUIVI DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES A L'ECOLE PRIMAIRE

Annie SCOFFONI
Inspectrice générale de l'Éducation nationale
Groupe des langues vivantes

JUIN 2002

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1. LE CADRE GENERAL	6
1.1 Définition de la mission	6
1.2 Méthode de travail	7
1.3 Note de synthèse	7
2. LES VOIES DE LA REUSSITE	10
2.1 Des facteurs de réussite bien identifiés	10
2.2 Des exemples d'enseignement réussi	12
2.2.1. L'entraînement à l'expression orale en classe de CM2.	13
2.2.2. L'apprentissage de la compréhension de l'oral	15
<i>La compréhension d'une histoire</i>	15
<i>L'exploitation de chansons dans une classe de CM2</i>	17
2.2.3. L'apprentissage du lexique dans un cours de CM1 et de CM2	18
2.2.4. Des approches différentes de l'écrit	19
2.2.5. L'utilisation du tableau	21
2.2.6. Des activités de réflexion sur la langue	21
2.2.7. L'utilisation de supports spécifiques pour la présentation d'éléments culturels	22
2.2.8. Des activités d'éveil en langue étrangère	24
2.2.9. Les apports d'un début d'ouverture internationale	25
<i>Deux exemples d'échange entre élèves de cours moyen :</i>	26
3. LES AMELIORATIONS INDISPENSABLES	28
3.1 Le développement de l'expression orale	28
3.2. Le suivi de l'enseignement des langues vivantes au collège	30
3.2.1. Ce qui complique le travail des professeurs de sixième :	30
3.2.2. Ce qui explique l'absence de suivi	33
3.2.3. Les acquis des élèves	34
<i>Ce que les élèves savent en début d'année</i>	34
<i>Ce que les élèves savent au début du troisième trimestre</i>	34

4. LES BESOINS EN FORMATION	36
 4.1. Les priorités dans la formation pédagogique et didactique	36
4.1.1. Des connaissances nécessaires	36
4.1.2. La formation à la didactique de l'enseignement des langues vivantes	37
 4.2 Quelques domaines complémentaires de formation	38
 4.3. Des modalités de formation possibles	39
CONCLUSION	40

Ce rapport a bénéficié de contributions rédigées par des membres du groupe des langues vivantes et de celui de l'enseignement primaire qui ont participé aux enquêtes sur le terrain et à la réflexion du groupe de travail national. Les corps d'inspection territoriaux ont également collaboré étroitement pour les visites dans les écoles et les collèges ; qu'ils en soient remerciés.

INTRODUCTION

Les observations réalisées dans le cadre de cette mission de suivi de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire ont été réalisées dans une phase transitoire. En effet, cet enseignement n'était pas encore obligatoire en 2001-2002, les programmes n'entreront en application qu'à la prochaine rentrée et, enfin, l'aide mise en place au niveau national n'est pas encore aboutie ou connue et *a fortiori* utilisée. Elle concerne pourtant de nombreux domaines comme la réalisation du site Prim'langues, la mise en ligne d'outils pédagogiques pour aider les enseignants et intervenants à sélectionner ou à trouver du matériel adapté, l'information systématique des familles, l'élaboration d'outils pour l'évaluation diagnostique des élèves,

Dans ces conditions, il est évidemment impossible de porter un jugement définitif sur la qualité de cet enseignement, d'autant plus qu'il s'agit d'une discipline nouvelle à l'école, ce qui signifie que plusieurs années seront nécessaires avant que les résultats soient significatifs. L'objectif de ce rapport, qui complète un autre rapport de l'IGEN¹ et en confirme les conclusions, notamment en ce qui concerne les horaires et les équipements, est donc plutôt d'analyser les conditions de réussite pour que l'enseignement généralisé des langues à l'école primaire soit le plus efficace possible. Le parti pris consiste à présenter des exemples de bonnes pratiques dans diverses langues et à en tirer les leçons pour réorienter un travail souvent moins abouti. Même si certaines de ces expériences sont très liées au contexte et au talent du maître, il est intéressant d'en identifier les éléments transférables. Les exemples signalés par les observateurs en arabe, en allemand, en anglais, en espagnol, en italien, portugais et en russe sont parfaitement généralisables. Pour ces raisons, la présentation privilégie le compte rendu des activités ; les langues concernées ne sont donc pas systématiquement citées.

Malgré quelques poches de réussite, il subsiste des domaines dans lesquels les effets de ce nouvel enseignement ne sont pas encore perceptibles. Il s'agit notamment de l'enseignement des compétences orales ou de l'évaluation. Dans d'autres secteurs un infléchissement des pratiques est indispensable si l'on vise une certaine efficacité. C'est le cas du suivi au collège.

Ce rapport tentera enfin de définir ce qui pourrait faire l'objet d'une attention particulière dans les contenus de formation.

¹ L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire ; Février 2001

1. LE CADRE GENERAL

1.1 Définition de la mission

Par lettre du 11 mai 2001, le ministre a demandé que soit mis en place par l'Inspection générale de l'Education nationale un groupe de suivi de la qualité de l'enseignement dispensé dans le cadre de la généralisation des langues vivantes à l'école primaire. Cette mission, définie pour une durée de cinq années, a principalement pour objet l'observation des pratiques pédagogiques, le suivi de l'enseignement au collège ainsi que la diversité des langues étudiées. Elle donne lieu à un rapport annuel.

Par ailleurs, le programme de travail de l'Inspection générale, arrêté le 20 août 2001, inscrit les langues vivantes dans le cadre du suivi permanent des dispositions adoptées à l'école primaire. Une note d'étape a été remise en janvier 2002. Elle étudie surtout l'organisation de l'enseignement dans les académies et n'a apporté que des éléments de réflexion modestes sur la qualité de l'enseignement dispensé, les observations de classes étant en cours au moment de sa rédaction. Centrée sur les problèmes liés à l'organisation de cet enseignement dans les académies, elle met en évidence certaines tendances, souligne certains risques et fait quelques propositions qui seront reprises et complétées en conclusion de ce rapport.

1.2 Méthode de travail

L'enquête a porté sur dix départements : les Alpes-Maritimes (Nice), les Deux-Sèvres (Poitiers), l'Eure (Rouen), la Gironde (Bordeaux), les Hautes-Pyrénées (Toulouse), la Moselle (Nancy-Metz), le Nord (Lille), le Rhône (Lyon), les Yvelines (Versailles), et l'académie de Paris.

Dans chacun de ces dix départements, des équipes constituées d'un inspecteur général du groupe de l'enseignement primaire et d'un inspecteur général du groupe des langues vivantes ont rencontré les instances académiques et départementales pour des entretiens. Puis, dans un second temps, des équipes d'observateurs composées d'inspecteurs généraux et d'inspecteurs des corps territoriaux, inspecteurs de l'éducation nationale et inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux, se sont rendues dans un certain nombre de classes, essentiellement de cycle 3, et dans les classes de sixième des collèges qui accueillaient les élèves des écoles visitées, afin d'apprécier le suivi de l'apprentissage.

Les outils élaborés pour cette étude par des membres du groupe de l'enseignement primaire et des membres du groupe des langues vivantes comprennent un guide d'entretien, une grille d'observation pour les classes du premier degré, une grille d'observation pour les classes de sixième dont une fiche a été remise aux professeurs lors d'une première visite afin qu'ils observent l'évolution de leurs élèves et leurs progrès en compréhension et en production orales sur un plus long terme. Lors d'une seconde visite qui a eu lieu au cours du troisième trimestre, les équipes d'observateurs se sont à nouveau rendues dans les classes de sixième pour recueillir les témoignages des professeurs et les compléter par une seconde observation.

1.3 Note de synthèse

Bien qu'il soit difficile de porter un jugement définitif sur la qualité de l'enseignement des langues à l'école dans une période transitoire, de grandes tendances se dégagent. Certaines confirment les observations réalisées en 2001-2002 et les conclusions du rapport de l'IGEN remis en février 2001. Il s'agit notamment d'**insuffisances dans les domaines didactique et pédagogique**. Ces carences ne sont pas sans répercussion sur l'efficacité dans la

mesure où, les progressions ne sont pas toujours rigoureuses, les activités souvent juxtaposées, l'évaluation et le recours à l'écrit insuffisants et les compétences orales peu développées. Ces déficits sont encore accrus par l'absence d'ouverture internationale des écoles et par le fait que les maîtres n'exploitent pas leur polyvalence pour mieux intégrer les langues à leur enseignement quotidien.

Il existe pourtant des classes dans lesquelles la langue étrangère est abondamment utilisée. Elles sont sous la responsabilité de bons pédagogues qui, spécialistes ou non de l'enseignement des langues, sont conscients de la nécessité d'introduire et de faire pratiquer la langue dans des situations communicatives en insistant toujours sur la qualité phonologique des modèles et des énoncés produits. **Ces enseignements réussis**, quoique encore trop rares, prouvent, si besoin était, la forte implication d'un nombre non négligeable de maîtres dans cet enseignement et pourraient être commentés dans des actions de formation. Initiés à la didactique des langues en formation continue ou par goût personnel, ils ont su tirer parti de l'enthousiasme des élèves face à cette nouvelle matière, de l'espace de liberté qu'elle leur offrait, pour donner libre cours à leur créativité tout en appliquant à l'enseignement des langues des techniques pédagogiques rigoureuses auxquelles ils sont rompus. Les pratiques de ces quelques excellents pédagogues, décrites et analysées, permettent de tirer des leçons sur ce que devrait être un enseignement des langues efficace et généralisé et de répondre aux principales questions qui préoccupent enseignants et intervenants divers : Comment entraîne-t-on les élèves à mieux comprendre et à s'exprimer oralement ? Comment construit-on des activités communicatives ? Quelle est la place du lexique dans l'apprentissage d'une langue ? La priorité donnée à l'oral signifie-t-elle que l'écrit est proscrit ? Les leçons doivent-elles se dérouler entièrement en langue étrangère ? Un support culturel s'exploite-t-il de la même façon qu'un support didactisé ? Est-il possible de concilier réflexion grammaticale et entraînement à la communication ? Comment mettre en place un échange ? Comment aider l'intervenant lorsqu'on ne parle pas la langue enseignée ?

Le suivi au collège de l'apprentissage des langues est un domaine dans lequel on a peu progressé.

Lorsque les élèves arrivent en sixième, l'hétérogénéité des connaissances est grande et ses causes sont multiples : cursus plus ou moins longs, changements de langue à l'entrée en sixième, multiplicité des écoles de recrutement et donc grande différence des acquis et des méthodes utilisées. Ces connaissances très diverses compliquent considérablement la

tâche des professeurs qui ont de surcroît des difficultés à mettre en œuvre une pédagogie différenciée dans des classes aux effectifs souvent chargés. **Il apparaît donc urgent que les programmes du cycle 3 entrent en application le plus rapidement possible au cours moyen.**

Pour prendre en compte cette hétérogénéité et essayer de la réduire, la réflexion didactique et le savoir-faire pédagogique du professeur de sixième ne suffisent pas. C'est toute une équipe éducative qui doit se mobiliser et le principal de collège a un rôle déterminant à jouer en collaborant avec l'IEN, en organisant une évaluation des élèves en langue en début d'année, en suscitant le travail d'équipes de professeurs de langue et en mettant à leur disposition des structures adéquates : emplois du temps en barrettes ou modules de mise à niveau par exemple.

D'autre part, un travail en commun des professeurs des écoles et des intervenants avec les professeurs du collège d'accueil lors de la transmission des résultats d'une évaluation pratiquée en fin de CM2 pourrait constituer un moment fort d'une concertation indispensable et faciliter une meilleure compréhension des méthodes, objectifs et difficultés des deux ordres d'enseignement.

Plusieurs facteurs sont donc indispensables pour garantir un suivi de qualité. Outre la mise en place d'une évaluation digne de ce nom, la nature et l'exploitation de documents de liaison détaillés, la collaboration des maîtres du premier et du second degré, l'existence de programmes de collège définissant clairement les niveaux de compétence à atteindre, par exemple en référence au cadre européen commun de référence, et de manuels qui intègrent un début d'apprentissage avancé en langue permettraient sans aucun doute de mieux prendre en compte les acquis et de mieux gérer l'hétérogénéité.

Définir des contenus de formation dans les domaines didactique et pédagogique n'est pas chose aisée tant les catégories de personnes qui enseignent les langues à l'école sont diverses. Il n'en demeure pas moins que, à supposer que la compétence en langue ait été acquise et vérifiée, même si les modalités et les contenus peuvent sensiblement varier selon les publics, un certain nombre de domaines doivent être abordés en formation si on ne veut pas que l'enseignement des langues se résume à l'application de «recettes» ou soit assujetti à un quelconque manuel. Ce rapport tente donc de délimiter des champs de formation qui doivent être abordés pour une meilleure qualité de l'enseignement des langues à l'école.

2. LES VOIES DE LA REUSSITE

2.1 Des facteurs de réussite bien identifiés

Depuis l'introduction de l'enseignement des langues à l'école se sont précisées les caractéristiques d'un enseignement ludique, informel, dégagé des contraintes obsessionnelles de correction grammaticale, enseignement qu'il convient cependant de mieux structurer tout en lui conservant ses atouts. On a retenu comme objectifs prioritaires le goût et le plaisir d'apprendre, objectifs considérés comme secondaires voire absents pour l'enseignement des langues au collège, sans doute parce que non mentionnés dans les textes officiels. Aussi le rapport aux langues instauré chez des écoliers habitués à une entrée ludique s'en est trouvé modifié.

L'attrait de la découverte génère une motivation importante chez les jeunes débutants, préalable indispensable à un apprentissage réussi. Au cours des nombreuses visites effectuées dans des classes de cycle 2 ou de cycle 3, les observateurs n'ont jamais relevé une quelconque lassitude ni un sentiment d'ennui chez les élèves. Même les plus timides se risquent à prononcer quelques mots en langue étrangère. Il convient cependant de s'interroger sur la source de cette motivation et ne pas l'attribuer uniquement à la découverte d'une langue étrangère. D'autres facteurs comme la structuration de l'espace, l'utilisation d'accessoires, le recours à des tâches motivantes et variées qui sollicitent l'élève activement et l'absence de sanction concourent à l'entretenir. Des changements de comportement peuvent être en effet observés lorsqu'on passe à des activités beaucoup plus fastidieuses de répétition ou de reproduction à l'identique.

Le plaisir de faire lié à la joie de dire est évident même chez les élèves les plus faibles qui participent plus volontiers pendant la séance de langue que lors d'autres séances. Cette forte motivation que l'on constate presque partout, bien qu'elle ne garantisse pas l'efficacité de l'apprentissage, est toutefois une condition indispensable à sa mise en place. Si le plaisir de participer peut s'expliquer par l'absence d'une évaluation qui viendrait sanctionner les erreurs commises, il faut en tirer parti pour développer l'expression orale et mettre en place une évaluation qui ne se focalisera pas sur les lacunes des élèves mais prendra en compte ce qu'ils savent faire.

Cette attitude favorable à l'apprentissage des langues apparaît dans la bonne volonté dont les élèves font preuve pour assumer des identités, jouer des rôles ou accomplir des tâches qui ne correspondent pas nécessairement à leur maturité. Il n'est en effet pas exceptionnel

de voir des enfants de CM1 écouter attentivement une histoire plutôt puérile ou habiller un ours en peluche en suivant les directives du maître. La mise en scène de la langue rend plus crédibles les situations d'apprentissage. On pourra d'ailleurs prendre appui sur cette forte motivation et sur cet enthousiasme pour redonner sa place à l'apprentissage par cœur de textes.

La structuration et l'utilisation de l'espace contribuent à créer une ambiance favorable et une attitude détendue et active chez les élèves. En effet, il n'est pas rare d'entrer dans des classes où un espace a été dégagé pour leur permettre de s'asseoir par terre, de bouger, de jouer des saynètes, de mimer, c'est-à-dire d'occuper l'espace. Cette configuration des lieux qui contribue grandement à casser la relation de collectif frontal maître/élèves, pourrait d'ailleurs être plus souvent mise à profit pour organiser des activités communicatives.

L'utilisation de matériel et d'accessoires divers (marionnettes, objets, peluches, masques, jeux de société...) collabore grandement à donner vie à la langue et à théâtraliser les échanges. La médiation d'un costume, d'un personnage enlève mainte inhibition et participe d'un environnement ludique et agréable.

Des tâches ludiques bien conçues et choisies en fonction de leur rentabilité linguistique permettent aux élèves de pratiquer une langue fortement contextualisée de la façon la plus naturelle qui soit dans un contexte scolaire et de produire des énoncés de plus en plus complexes. Même si l'articulation de ces tâches entre elles et leur inscription dans une progression restent à améliorer, elles constituent une spécificité forte et intéressante de l'enseignement des langues à l'école.

Les réalisations concrètes (cartes de voeux, objets divers) effectuées en prolongement de la séance de langue renforcent l'authenticité des activités proposées.

Les chansons et les comptines que l'on apprend par cœur, **les histoires** que l'on écoute favorisent le développement de la mémoire et les apports culturels qu'elles introduisent sont assimilés sans peine. Ce type de textes, assez souvent utilisés comme supports d'apprentissage, contribue à créer une atmosphère détendue dont pourrait davantage bénéficier l'apprentissage de la compréhension.

Des maîtres détendus qui n'ont pas l'obsession de la correction de la langue proposent des activités plus centrées sur la communication et l'utilisation naturelle de celle-ci et ont une influence bénéfique sur les élèves. On constate, d'ailleurs, une très grande corrélation entre la conviction du maître et la motivation des élèves. Même s'il faudra rééquilibrer la part d'exercices contraignants et d'activités plus libres, la patience, la conviction et les encouragements prodigués sont à l'évidence des facteurs de réussite. Les enseignants ont dans leur grande majorité le souci de choisir des activités proches des préoccupations des enfants de cet âge. Lorsque la langue est enseignée par le maître de la classe, les rapports sont plus étroits. Au contraire, lorsque l'intervenant est étranger au groupe : maître d'une autre classe, assistant, intervenant extérieur ou professeur du second degré, la relation est parfois plus difficile et on met plus de temps pour mettre en place les activités qui n'ont pas toujours été choisies en fonction des possibilités des élèves.

L'émergence d'une **conscience métacognitive** est grandement facilitée lorsque le maître de la classe, qui connaît bien ses élèves, les encourage à expliquer en termes simples comment ils s'y prennent pour comprendre, pour mémoriser, ce qu'ils préfèrent et pourquoi. Ces techniques, très présentes dans le premier degré, sont utilisées en prolongement des séances de langue et contribuent à rendre les élèves plus autonomes.

2.2 Des exemples d'enseignement réussi

Les questions les plus fréquemment soulevées à propos de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire concernent le développement des compétences orales, le rôle de l'écrit, la place du lexique et de la réflexion grammaticale, le choix des supports. S'y ajoutent des préoccupations d'ordre plus pédagogiques concernant notamment la gestion des activités communicatives et l'utilisation des auxiliaires pédagogiques (magnétophone, tableau...) ainsi que des demandes sur la façon de mettre en place un échange avec l'étranger. Sur la base des observations réalisées, des exemples particulièrement probants sont analysés ici afin d'apporter des réponses aux questions évoquées ci-dessus.

2.2.1. L'entraînement à l'expression orale en classe de CM2.

C'est la deuxième année d'apprentissage pour ces élèves de cours moyen deuxième année avec qui l'institutrice d'une autre classe travaille deux fois par semaine. La séance se situe au début du mois de novembre. Il s'agit aujourd'hui de réactiver une nouvelle structure récemment introduite et d'amener le groupe à l'utiliser avec d'autres structures mieux maîtrisées dans des situations de plus en plus ouvertes.

L'écoute d'un court enregistrement au cours duquel les élèves doivent repérer les intentions d'un personnage est destinée à réactiver les verbes d'action et les structures indispensables à l'activité d'expression qui va suivre. La classe est ensuite séparée en deux groupes ; les uns doivent expliquer ce qu'un personnage a l'intention de faire afin que leurs camarades puissent sélectionner les objets dont il aura besoin. Les premières minutes de réactivation sont intenses, laborieuses. Il faut en effet donner des exemples, guider les échanges par des consignes précises en langue étrangère, reprendre les erreurs sans décourager mais obtenir des formulations correctes tant sur le plan syntaxique que phonologique.

Certains élèves doivent enfin choisir un cadeau d'anniversaire pour un jeune garçon avec l'aide de leurs camarades qui connaissent ses goûts. Dans cette phase les énoncés sont plus complexes et le travail de l'enseignante différent : il s'agit de relancer l'expression par des stimuli divers : geste, dessin, mot inscrit au tableau, de faire la part entre correction phonologique et sens du message que les élèves essaient de transmettre, d'encourager les plus timides, de faire répéter les énoncés satisfaisants et les noter au tableau

Cet exemple de construction d'une compétence langagière permet de dégager quelques principes sur la conception d'activités communicatives, et de mieux comprendre ce qu'est l'activité en classe de langue. Il met également en évidence certains gestes pédagogiques dont la maîtrise est indispensable.

Concevoir des activités communicatives requiert l'utilisation de contextes clairs et authentiques qui permettront au maître d'introduire les nouveautés (structures, fonctions) de façon univoque, sans trop intervenir, et aux élèves d'utiliser la langue le plus naturellement possible dans des situations qui font sens. Si ces conditions ne sont pas respectées, les structures seront introduites et pratiquées de façon artificielle. En revanche, quand la situation de communication est bien choisie, elle offre des contextes d'expression naturels qui donnent aux élèves l'occasion de s'exprimer de façon beaucoup plus abondante. Tandis que, lorsque l'activité n'est qu'un prétexte à la production de formes grammaticales,

l'expression se réduit à la répétition d'une phrase que l'on reprend jusqu'à ce qu'elle soit correcte et l'ennui n'est pas loin.

Précisons toutefois que la préconisation souvent réitérée qui consiste à proposer aux élèves des activités variées afin d'éviter ennui et démotivation a souvent été mal interprétée et s'est traduite par une multiplication exagérée de tâches qui risque d'aboutir à l'effet inverse de celui escompté, à savoir des élèves étourdis qui ne comprennent plus pourquoi ils font les choses.

L'activité en classe de langue ne doit sûrement pas se confondre avec agitation. Quand on fait référence à l'activité de l'élève, c'est bien sûr d'activité cognitive dont il est question. Rendre l'élève actif, c'est donc lui permettre de mettre en œuvre des stratégies cognitives indispensables à sa future autonomie de linguiste. Un élève qui écoute un texte, effectue différents repérages, isole ce qu'il connaît, infère le sens de mots inconnus, l'associe à des images, est un élève actif bien que silencieux tandis qu'un élève qui court, saute, mime et parle français ne l'est pas.

Un non spécialiste qui observe une séance de langue a souvent une impression favorable parce que « les élèves ont été actifs ». Certes ils ont bougé, mimé, colorié, dessiné, chanté tous en chœur mais qu'ont-ils produit ? Cette question constitue un bon paramètre pour l'observation car il est toujours intéressant d'évaluer ce que les élèves sont capables de dire à la fin d'une séance et ceci indépendamment de tous les mouvements qu'ils ont effectués. Il ne faut pas que l'activité corporelle prenne le pas sur la production verbale et certains coloriages ou dessins débutés en classe pourraient aisément être terminés à la maison afin que la séance de langue soit la plus rentable possible.

S'il n'est pas rare d'observer des leçons au cours desquelles les élèves sont confrontés à sept ou huit tâches différentes qui ne sont que très exceptionnellement articulées en démarche, on remarque dans le cas décrit ci-dessus que les tâches sont peu nombreuses (tâche de compréhension, travail en binômes puis en groupes), qu'elles ont toutes un objectif précis, qu'elles sont articulées (réactivation des acquis en compréhension puis en production, complexification des énoncés dans une prise de parole plus personnelle) évitant ainsi l'écueil de la juxtaposition et de l'émettement préjudiciables à la construction de savoir-faire. On remarque également qu'elles ne sont pas trop longues ; on peut en effet considérer qu'au-delà de dix minutes l'élève fatigué n'a plus l'attention nécessaire pour poursuivre une tâche avec profit.

La gestion elle-même d'un travail en binômes ou en groupe n'est pas chose aisée pour des non spécialistes. Elle nécessite disponibilité linguistique, conscience claire des obstacles, équilibre entre introduction d'éléments et production des élèves, entre autonomie

et guidage. Si, à l'école, on varie comme il se doit les formes de travail, il faudra que les travaux de groupe facilitent la communication et ne restent pas purement formels pour conduire des activités que l'on pourrait très bien mener en classe entière. Ils doivent être contrôlés, organisés sans agitation excessive ni niveau de bruit inacceptable.

2.2.2. L'apprentissage de la compréhension de l'oral

Bien qu'en entretien les maîtres déclarent que la compréhension de l'oral est leur première préoccupation, il est très rare d'assister à une leçon qui a pour l'objectif un entraînement à cette compétence. L'entraînement à la compréhension est souvent confondu avec l'écoute de mots ou de courtes phrases prononcées par l'enseignant. De nombreux maîtres du primaire ne pensent pas à transférer à l'enseignement d'une langue étrangère des techniques pédagogiques fréquemment utilisées pour l'enseignement du français (anticiper, repérer les mots clés pour comprendre, retrouver la logique, émettre des hypothèses, les confirmer, les infirmer à l'écoute). Ceci explique pourquoi, lorsque les observateurs ont essayé d'évaluer la capacité des élèves à comprendre les informations essentielles d'un document nouveau ou à déduire des informations sur une situation, ils n'en ont que très rarement eu la possibilité.

Les supports oraux les plus utilisés sont, par ordre décroissant de fréquence, les paroles prononcées par le maître, les chansons enregistrées, de courtes vidéos, les camarades. Ils sont généralement très courts, comptine, chanson, mini dialogue ; leur fonction essentielle est de présenter la langue dans le but de la faire reproduire, ce qui ne devrait pourtant pas occulter un travail de compréhension. On éviterait ainsi le psittacisme. En effet, les élèves ne sont pas assez entraînés à comprendre une langue orale authentique. Il en résulte une sous-exposition à la langue vivante et des résultats médiocres pour ce qui concerne la compréhension des informations essentielles et une absence de compétence totale pour ce qui concerne la déduction d'informations sur une situation, les sentiments ou les intentions des personnages ou encore la signification d'un mot inconnu ; stratégies pourtant indispensables à un auditeur autonome.

Les exemples suivants montrent comment deux activités, très fréquentes dans l'enseignement des langues à l'école : l'écoute d'une histoire et l'exploitation d'une chanson, ont donné lieu à un bon entraînement à la compréhension de l'oral.

- *La compréhension d'une histoire*

L'étude du support oral avait été précédée d'un travail préparatoire à partir d'images et de textes. Pour mettre les élèves en confiance, l'institutrice avait introduit de courtes histoires

issues d'un même album pour présenter les personnages qui apparaissaient dans l'histoire enregistrée. Cette phase préparatoire, plus longue en début d'apprentissage pourra être peu à peu réduite à quelques échanges simplement destinés à permettre aux élèves d'orienter leur écoute. L'exercice d'écoute proprement dit est précédé d'une phase d'expression orale au cours de laquelle les élèves s'expriment au sujet des images qu'ils devront remettre dans l'ordre. Tour à tour ils décrivent, réagissent, demandent la signification d'un mot, posent des questions sur ce qu'ils aimeraient savoir, se préparant ainsi efficacement à une écoute active. Chaque tâche d'écoute est accompagnée de consignes brèves et précises données en langue étrangère. Elle est exécutée au cours d'un enregistrement morcelé et corrigée lors de nouvelles écoutes qui permettent aux élèves de confronter leurs hypothèses à la bande sonore. Ces corrections constituent une occasion supplémentaire pour eux de s'exprimer de façon spontanée puisqu'elles se font oralement en langue étrangère. Le repérage des éléments porteurs de sens (personnages, leurs relations, ce qu'ils font, les lieux..) est progressivement complété et se conclut sur une reformulation des grands traits de l'histoire facilitée par les notes que le professeur a consignées au tableau au fur et à mesure de la leçon.

Cet entraînement très réussi à la compréhension de l'oral qui, rappelons-le, doit se faire textes cachés, montre combien le travail préparatoire sur des thèmes ou supports parallèles est utile. Il met en évidence l'importance de la phase d'anticipation qui permet aux élèves de formuler des attentes sous forme de questions et d'émettre des hypothèses que l'écoute viendra confirmer ou infirmer. Il souligne la nécessité de proposer plusieurs écoutes ciblées dont on rend compte au fur et à mesure, de coupler travail de compréhension et d'expression, d'amener peu à peu les élèves à repérer les éléments porteurs de sens pour en faire la synthèse. L'enseignante a fort judicieusement privilégié les exercices d'apprentissage de la compréhension et a ainsi permis à sa classe de mettre en œuvre des stratégies qui seront très utiles pour comprendre d'autres supports.

L'utilisation du magnétophone est ici exemplaire : écoutes successives morcelées ou en continu, recours fréquents à l'enregistrement pour aider les élèves à comprendre, retour sur la bande sonore pour les amener à corriger leurs erreurs. Si ce précieux auxiliaire est généralement utilisé en continu pour faire écouter une chanson ou un mini-dialogue, très peu de maîtres et d'intervenants divers savent segmenter une écoute, revenir en arrière, faire réécouter un passage et amener ainsi peu à peu les élèves à repérer les éléments saillants pour comprendre le document.

Le choix du support, enfin, répondait bien à l'objectif visé : la mise en œuvre de stratégies d'écoute pour « décoder » une langue orale authentique. Il n'était ni trop long ni trop difficile,

ce qui est important si on ne veut pas décourager les élèves par une multitude d'éléments inconnus. Distincts des mini-dialogues destinés à introduire des structures en contexte afin de les faire reproduire, puis produire ou de chansons à mémoriser, les supports destinés à entraîner les élèves à comprendre une langue authentique doivent être raisonnablement longs pour permettre la mise en œuvre de véritables stratégies d'écoute. Ils seront précédés d'un travail introductif destiné à lever les obstacles infranchissables, et feront l'objet de plusieurs écoutes ciblées et orientées par des tâches de repérage successifs.

Dans la séance décrite, les activités de compréhension étaient d'une durée et d'un niveau adaptés, évitant ainsi fatigue et stress synonymes de performance médiocre et donc de découragement et de démotivation.

- *L'exploitation de chansons dans une classe de CM2*

Les chansons arrivent en tête des supports enregistrés présentés aux élèves. Elles sont la plupart du temps utilisées comme simple illustration sonore et plus rarement, lorsque la musique est enregistrée sans paroles, pour soutenir le groupe qui chante. Elles sont destinées à être mémorisées, même lorsque leur caractère authentique les rend difficiles.

La séance relatée ici montre comment une chanson peut être exploitée dans le domaine de la compréhension et de l'expression et constituer une entrée originale dans la langue.

L'enseignante présente à la classe une série d'images qui illustrent les situations de la chanson. Elles lui servent tout d'abord à introduire le lexique nouveau qui est répété puis écrit au tableau et illustré. Elles sont présentées dans l'ordre car elles ont une fonction d'aide. Lors d'une première écoute, les élèves repèrent les mots qu'ils connaissent tandis que l'institutrice, qui utilise un rétroprojecteur, les écrit face aux images correspondantes. Puis les élèves complètent un texte lacunaire qui résume la chanson. Afin qu'ils n'aient pas à écrire au cours de l'activité, l'institutrice a reproduit les paroles sur des vignettes que les élèves placent au bon endroit. La compréhension globale est ainsi mise en place.

C'est un travail de discrimination auditive basé sur des rimes que l'on propose ensuite, les élèves devant relier les mots qui riment entre eux.

Le script, recopié sur des banderoles, est alors distribué au hasard. Chaque binôme doit, au cours d'une audition fractionnée, se lever et venir coller les paroles au tableau. A la fin de l'exploitation, tous les élèves chantent en cœur et reçoivent le script en désordre pour le reconstituer chez eux ainsi qu'une grille de mots croisés qui est destinée à leur faire réutiliser les mots de la chanson.

La leçon à tirer de cette exploitation est avant tout qu'une chanson doit être élucidée, donnée à comprendre, exploitée au cours d'activités comme le serait un dialogue par exemple. Or, cet indispensable travail de présentation et d'élucidation qui précède la phase de compréhension est le plus souvent escamoté. Les locuteurs natifs surtout ont tendance à croire que la simple exposition à la langue suffit pour garantir l'apprentissage et oublient tout simplement de sélectionner les éléments à privilégier afin de les présenter dans des contextes clairs qui en éclairent la valeur énonciative avant de les faire pratiquer. Ils se contentent souvent de faire répéter des éléments de langue et pensent que la répétition constitue une explicitation. Or le bain linguistique à raison de deux séances de 45 minutes n'est pas la panacée et la reproduction approximative, en choeur, de chansons non comprises n'est pas une technique efficace.

2.2.3. L'apprentissage du lexique dans un cours de CM1 et de CM2

La révision lexicale que ce professeur des écoles a prévue en espagnol est exigeante puisqu'elle a pour objectif de rebrasser de nombreux mots, efficace puisqu'elle permet de conjuguer révision grammaticale et lexicale et rebrassage des contextes abordés ; intelligente dans la mesure où elle associe toujours le sens à la production d'énoncés, vivante parce que les élèves ont des tâches à accomplir ; ludique parce que ces tâches sont amusantes et se déroulent dans un contexte d'émulation.

Il s'agit dans un premier temps de compléter collectivement les colonnes d'un grand tableau avec des noms d'animaux, de lieux, les paroles d'une chanson, des mots dont la prononciation ou l'orthographe posent problème, des verbes, des adjectifs. Le maître demande systématiquement aux élèves de rappeler les contextes d'apparition de ces mots : le couplet d'une chanson, une comptine, le passage d'une histoire. Par groupes de deux, les enfants doivent ensuite en temps limité, rédiger quelques phrases qu'ils viendront lire et mimer. Cette dernière activité est l'occasion de faire produire des énoncés de plus en plus complexes en demandant précisions ou explications.

Ce travail exemplaire est rarissime. En effet, la majeure partie des enseignants et des intervenants n'ont pas conscience de l'importance du développement de savoir-faire dans l'apprentissage d'une langue étrangère et privilégient les savoirs, surtout lexicaux. Or, s'il est impossible de communiquer sans mots, il n'est pas non plus pensable de communiquer efficacement uniquement avec du lexique. Comme on n'associe pas introduction de lexique et de structures les élèves ignorent comment construire des énoncés et *a fortiori* les enchaîner. Il en résulte une production orale très pauvre : mots isolés en réponse à des sollicitations diverses (images, questions etc.).

2.2.4. Des approches différentes de l'écrit

La place insuffisante généralement réservée à l'écrit dans les cours de langue à l'école peut s'expliquer par une mauvaise interprétation des textes officiels et de ce que l'on entend par priorité à l'oral, ou, tout simplement, aux représentations ou convictions personnelles de certains enseignants qui considèrent que l'introduction prématurée du code écrit est à proscrire. Si le primat de l'oral signifie bien que les éléments de langue nouveaux sont, dans un premier temps, introduits et pratiqués à l'oral, il ne signifie pas qu'il faille se priver de l'écrit.

Cette attitude a des conséquences néfastes. Tout d'abord, le rythme d'acquisition est considérablement ralenti, les maîtres devant sans cesse réactiver ce qui a été vu la fois précédente puis oublié entre temps. Ne pouvant s'appuyer sur une trace écrite qui permettrait de fixer les acquis, d'aider le travail de la mémoire, de servir de base à quelques activités personnelles, ils bâtissent sur un terrain mouvant qui se dérobe sans cesse. La révision de ce qui a été vu se fait donc en début de cours, comme il se doit, et prend un temps considérable au fur et à mesure que l'on avance dans l'année car il ne s'agit plus de revoir ce que l'on a introduit lors de la leçon précédente mais au cours de plusieurs semaines. Les débuts de leçons sont donc souvent très longs et fastidieux d'autant plus que les maîtres, les professeurs des écoles surtout, bien conscients qu'ils sont de la nécessité de réactiver les acquis antérieurs, interrogent tous les élèves dans un souci d'exhaustivité. L'absence d'écrit les prive également de la possibilité de donner aux élèves du travail personnel sous forme de diverses activités qui, même ludiques, permettraient la mémorisation des éléments de langage introduits. Certains élèves qui ont plus que d'autres besoin du code écrit pour apprendre, se trouvent ainsi mis en difficulté. Le décalage entre un enseignement quasi exclusivement oral et des évaluations toujours écrites est contre productif. Enfin, une discipline qui ne s'appuie pas aussi sur l'écrit comme le font les autres matières au cycle 3 est dévaluée aux yeux des élèves.

Cet instituteur allemand qui réalise un échange poste pour poste avec un collègue français a décidé de présenter les structures nouvelles en associant les codes écrit et oral. Pour ce faire, il réalise de grandes banderoles sur lesquelles sont inscrites les phrases à introduire et il les colle au tableau au fur et à mesure de la présentation, de l'élucidation, de la pratique des éléments nouveaux. Afin que la confusion phonie/graphie ne vienne pas altérer les productions des élèves, il prend soin de toujours associer la forme orale, de faire abondamment répéter et d'utiliser des *chants*² pour faciliter la mémorisation des sons et

² Chant : terme anglais qui désigne des phrases scandées et répétées

des rythmes. Peu à peu les élèves se substituent au maître pour actionner une marionnette, poser des questions et, à la fin de la leçon, la plupart d'entre eux ont mémorisé l'échange introduit aujourd'hui et n'ont plus besoin de regarder le tableau pour le reproduire, tandis que d'autres, rassurés par le soutien de cette trace écrite, n'hésitent pas à participer.

Pour ces enfants de CM1, qui apprennent le russe depuis un mois seulement, pas question de s'appuyer sur le code écrit puisqu'ils ne maîtrisent pas encore l'alphabet cyrillique. C'est donc un enseignement uniquement oral que dispense le professeur de lycée mais en intégrant un apprentissage progressif de l'alphabet, chaque lettre étant associée à un mot modèle auquel on rattache tout mot nouveau. Grâce à de nombreuses mises en situation les sketches et chansons sont mémorisés et les réponses aux questions du professeur sont précises et rapides. Bien que le recours à l'écrit ne soit pas possible pour fixer et consolider les éléments introduits oralement, l'écrit est omniprésent dans la classe : de grands panneaux affichés au mur reprennent les échanges, chansons et comptines, l'alphabet et les mots modèles sont également affichés, les élèves disposent d'un classeur dans lequel ils rassemblent la trace écrite de tous les sketches appris. Ce contact superficiel avec le code écrit s'avère pourtant très utile puisque le professeur explique que les élèves apprennent à lire très progressivement sans effort particulier.

Ces deux utilisations différentes de l'écrit montrent à quel point une attitude raisonnée est indispensable.

Au cours de toutes les séances décrites ici, toutes les consignes ont été données en langue étrangère limitant ainsi au maximum le recours au français. On constate d'ailleurs que, dans l'ensemble, **le recours au français** n'est pas excessif, sauf paradoxalement pour les locuteurs natifs. Les maîtres semblent avoir bien compris que l'usage de la langue étrangère est de règle pendant le cours de langue et que le passage abusif d'une langue à l'autre est nocif à l'apprentissage puisqu'il met les élèves dans une situation de dépendance constante et devient ainsi préjudiciable au développement de bons réflexes pour un apprenti linguiste. C'est souvent par peur de ne pas être compris que les locuteurs natifs traduisent tout ce qu'ils disent ou parce qu'ils ne font pas assez confiance aux capacités d'inférence des enfants, ou encore, parce qu'ils ne savent pas accompagner les consignes de gestes et mimiques qui les rendraient transparentes. Les quelques maîtres francophones qui parlent trop français le font car ils ne sont pas assez à l'aise dans la langue pour gérer les situations de classe et mettre en place des activités en langue étrangère. Un travail systématique sur le langage de la classe et le corpus des consignes qui constitue un ensemble limité mais très rentable devient alors indispensable. L'aide que leur fourniront dans ce domaine le site pour

l'apprentissage des langues à l'école et les documents d'accompagnement sera très précieuse.

2.2.5. L'utilisation du tableau

Le tableau est en général trop peu ou mal utilisé, soit parce qu'on s'interdit toute utilisation de l'écrit, soit parce qu'on ne sait pas quoi écrire ni à quel moment on doit le faire. L'exemple ci-dessous montre plusieurs utilisations possibles du tableau : comme un brouillon, pour relancer l'expression, apporter de l'aide, rectifier une prononciation défective, stimuler l'expression par un dessin ou un mot ; trace écrite éphémère destinée à être effacée ou trace écrite de référence élaborée en cours de route ou en fin de leçon.

Cet exemple est également une bonne illustration de la façon dont un maître astucieux gagne du temps en préparant à l'avance une partie de la trace écrite (exemples d'échanges, mots nouveaux illustrés..) et en distribuant aux élèves des phrases ou des textes à coller dans leurs cahiers.

Cette professeure des écoles qui enseigne l'anglais par échange de service dans une classe de CM1 utilise le tableau pour structurer sa leçon, élucider le lexique nouveau, attirer l'attention du groupe sur des mots aux prononciations voisines, noter la correction d'un exercice d'écoute. Autant d'éléments qui seront effacés au fur et à mesure de leur exploitation. Parallèlement, elle a préparé de grands panneaux avec les exemples d'échanges qu'elle souhaite faire pratiquer. Ces derniers, après avoir été présentés sont affichés au mur et constituent ainsi une trace écrite collective utilisée comme rappel lorsqu'il s'agit de réviser, ou de complexifier une trame minimale. Les élèves disposent parallèlement d'un cahier dans lequel ils collent ces exemples et divers éléments destinés à être mémorisés (mots nouveaux, scripts de chansons, poèmes...). On évite ainsi de perdre trop de temps à recopier la trace écrite.

2.2.6. Des activités de réflexion sur la langue

Par souci de « ne pas compliquer les choses », « de ne pas mettre les élèves en difficulté », « de ne pas leur donner l'impression que la matière est trop sérieuse », mais aussi parce qu'on espère que « les choses se mettront en place toutes seules », on néglige le plus souvent le travail de conceptualisation. Or, en milieu scolaire, dans des conditions d'exposition et de périodicité trop limitées, la réflexion sur la langue doit faciliter l'apprentissage de certains éléments que la seule pratique en contexte ne suffit pas à fixer. La présentation magistrale de règles de grammaire, qui n'est heureusement l'exception,

estavantageusement remplacée par des activités caractéristiques de l'enseignement des langues à l'école.

C'est ainsi que pour sensibiliser les élèves à la syntaxe, un maître a eu l'excellente idée d'accrocher de grandes vignettes représentant les éléments constitutifs de la phrase (mots et ponctuation) aux T-shirts des enfants qui doivent se placer en bon ordre afin de construire des phrases correctes, chasser les intrus et parviennent ainsi à visualiser l'ordre des mots avant de verbaliser la règle.

Qu'il s'agisse de franchir une rivière grâce à des pierres de gué où sont inscrits des mots et de ne pas faire de faute sous peine de se faire dévorer par des crocodiles ou de réviser le lexique introduit au cours de plusieurs séances en reconstituant des mots composés à l'aide d'un jeu de dominos, les élèves sont actifs, réfléchissent et découvrent les règles sans utiliser une métalangue importante.

2.2.7. L'utilisation de supports spécifiques pour la présentation d'éléments culturels

Le choix d'un support authentique ou didactisé est subordonné aux objectifs que l'on souhaite atteindre. Il doit permettre d'introduire des éléments de langue dans des contextes clairs et/ou de servir de tremplin à la communication ou encore de présenter un intérêt culturel. Il sera exploité de différente façon selon le cas. Simple illustration parce que la langue qu'il utilise n'est pas accessible aux élèves, un document authentique pourra néanmoins servir de base à quelques repérages : reconnaissance de mots connus ou de dates par exemple, et être exploité dans d'autres matières. Didactisé, il devra générer des activités linguistiquement rentables.

Si le choix des supports est généralement adapté dans la mesure où ils correspondent bien aux objectifs de l'enseignement des langues dans le primaire, aux modes de travail de cet ordre d'enseignement et aux intérêts des élèves, il reste néanmoins trop restreint. Ce sont en général des images et des chansons enregistrées auxquelles on a recours, les vidéos (essentiellement des extraits de la collection « sans frontières » ou des vidéos publiées par le secteur privé) sont peu répandues car la disponibilité du magnétoscope dans la salle de classe n'est pas la règle. Les marionnettes sont également utilisées assez fréquemment pour l'enseignement de certaines langues, mais les outils multimédia ont peu de succès.

D'autre part, l'absence de matériel adapté dans certaines langues ou la difficulté de choisir parmi une multitude d'ouvrages dans d'autres font que les enseignants et intervenants divers

utilisent beaucoup trop de photocopies. On perd un temps précieux à les faire d'abord, à les distribuer ensuite et les avantages pour les élèves égarés dans la multiplicité des documents ne sont pas évidents.

Les supports sélectionnés par cette professeure des écoles sont de deux ordres : ceux destinés à la compréhension, à l'introduction et à la pratique des éléments linguistiques nouveaux et ceux destinés à la présentation et à l'approfondissement de contenus culturels. Elle différencie ainsi progression linguistique et introduction de faits culturels tout en veillant à ce que les supports à visée culturelle soient toujours l'occasion d'activités linguistiques. Elle exploite ainsi des photos, des cartes du pays étranger, des textes adaptés au niveau des élèves, des recettes, des comptines, des chansons, des bandes dessinées pour demander aux élèves de réaliser des tâches diverses : jeux de recherche, mots croisés, association de photos et de légendes, remise en ordre de vignettes, remplissage de bulles... Ces activités autour de faits culturels sont courtes, ciblées, plutôt orientées vers la compréhension orale et écrite et/ou la reproduction écrite. Elles alternent avec des activités d'acquisition de la langue. Elles permettent le rebrassage de structures et de mots introduits et, parfois, une première introduction d'éléments nouveaux. Cette enseignante évite ainsi l'écueil qui consiste à utiliser pour faire pratiquer la langue orale des supports qui ne s'y prêtent pas toujours mais exploite toutes les occasions de « réinjecter » dans les leçons les éléments culturels présentés.

Si elle saisit toutes les occasions de contextualiser les échanges dans le cadre d'activités qui introduisent des éléments culturels, elle a très vite compris les limites d'une entrée thématique culturelle ou lexicale. En effet, la juxtaposition d'une séquence sur *Hallowe'en*, d'une séquence sur Noël, d'une autre sur la St Valentin, et d'une dernière sur Pâques, même si elle permet d'aborder des notions, fonctions et structures variées, ne constitue pas une organisation rigoureuse des contenus linguistiques du programme. Il n'est, de plus, pas rare de voir des élèves fêter *Hallowe'en* le 15 novembre et Noël jusqu'à la fin janvier. L'autre entrée thématique, elle, procède par champs lexicaux (les animaux, la nourriture, les parties du corps..) qui sont abordés par l'étude de plusieurs supports (chansons, poèmes, jeux..) et restent prioritaires par rapport à la progression grammaticale. Si on aborde bien des structures lors de ces études de champs lexicaux, c'est au hasard des possibilités qu'offrent tel ou tel support, tel ou tel domaine (la nourriture par exemple se prêtera bien à l'expression des goûts) et non en fonction du niveau de difficulté ou de priorité en termes de rentabilité linguistique.

L'élaboration d'une progression reste un domaine très mal maîtrisé dans l'ensemble.

Elle passe par l'étude du programme ou des référentiels existants pour isoler des structures que l'on présentera du plus simple et du plus rentable linguistiquement au plus complexe en ayant le souci de donner très vite aux élèves les moyens de communiquer efficacement. Il faudra ensuite choisir des contextes dans lesquels ces éléments de langue sont employés naturellement et qui correspondent aux intérêts de la tranche d'âge concernée. Le lexique se greffera ensuite naturellement sans être prépondérant.

2.2.8. Des activités d'éveil en langue étrangère

Lorsque les élèves bénéficient de deux séances de quarante-cinq minutes par semaine, ce qui n'est pas toujours le cas dans les petites écoles par exemple où l'organisation d'un échange de service rend difficile la mise en place de plusieurs séances, et lorsque ces séances sont correctement espacées (lundi, jeudi par exemple), on peut considérer que le temps d'exposition à la langue est raisonnable. Parfois pourtant, même lorsque c'est le maître de la classe qui assure cet enseignement, il préfère le faire en une seule séance d'une heure. Ce choix est défavorable à l'efficacité de l'enseignement d'une langue étrangère qui exige une fréquence et une périodicité telles que la mémoire puisse l'emporter sur l'oubli ; l'apprentissage d'une langue, plus que d'autres apprentissages, est soumis à un effet de seuil pour ce qui concerne la durée, la fréquence et le temps d'exposition en deçà duquel il est illusoire d'envisager une quelconque appropriation durable.

Lorsqu'il y a réactivation au cours d'autres enseignements, la situation est nettement plus favorable. Mais ces cas de figure sont exceptionnels et l'intégration de l'enseignement des langues à d'autres disciplines, qui devrait pourtant être favorisée par la polyvalence des maîtres, reste rarissime.

Initiés depuis le CP par des assistantes américaines rétribuées par la municipalité, ces élèves de cours moyen deuxième année qui apprennent l'anglais dans le cadre de l'ELV en sont à leur cinquième année d'initiation/apprentissage. En concertation avec l'institutrice, l'assistante a préparé pour aujourd'hui une leçon d'éducation au goût en relation avec le programme de sciences. Les élèves vont goûter divers produits anglais (*marmite, lemon curd, Stilton, pickles, Cheddar, mince pies, hot cross buns..*) et les classer en sucrés, salés, doux ou amers. Cette activité est l'occasion pour l'assistante de réactiver les structures permettant d'exprimer le goût, la préférence, de dire que l'on aime ou que l'on n'aime pas quelque chose et de demander aux élèves de justifier leurs choix (*I don't like, it's too sour, I prefer.....*). Cette activité langagièrre s'accompagne d'informations d'ordre culturel (recettes, traditions) présentées par le biais de courts textes illustrés et de chansons.

La collaboration entre le linguiste intervenant extérieur ou assistant et le maître est ici particulièrement réussie. Même s'il n'est pas évident pour un maître d'être relégué au second plan par un « étranger » à la classe et s'il ne sent pas à l'aise parce qu'il ne maîtrise pas la langue enseignée, il doit être convaincu qu'il peut être très utile et pas seulement pour assurer la discipline. Il peut en effet aider l'intervenant à mettre en place les activités, orchestrer des répétitions, superviser un travail de groupe, lui demander d'expliquer ou de répéter une consigne mal comprise, l'orienter dans le choix des activités afin qu'elles ne soient pas trop décalées par rapport à celles proposées à l'école. Pendant la semaine, le maître fait régulièrement réécouter les chansons ou textes présentés en classe de langue, supervise le travail à partir de supports culturels, veille à ce que le travail donné soit fait. Cette collaboration trouve également une illustration dans la participation à des classes linguistiques organisées par les PEP et la Ligue de l'enseignement. Ce type d'attitude positive a des répercussions importantes sur la perception qu'ont les élèves de cette nouvelle matière et sur leur motivation. Il est évident qu'un maître qui considère les langues comme une obligation à laquelle il faut bien se soumettre mais qui fait perdre un temps précieux pour enseigner autre chose aura une influence beaucoup plus négative.

2.2.9. Les apports d'un début d'ouverture internationale

L'efficacité de l'enseignement des langues exige de porter une attention particulière à l'authenticité de la langue enseignée et des références culturelles. Il s'agit de « faire entrer » l'étranger dans la classe. L'ouverture internationale est l'occasion de faire vivre la langue vivante en faisant prendre conscience aux élèves qu'elle est réellement utilisée et qu'elle peut leur servir à entrer en contact avec d'autres enfants originaires du pays étranger. Elle contribue à mettre en place un projet qui donne du sens aux apprentissages et qui les finalise.

L'attitude des élèves vis-à-vis de cet apprentissage s'en trouve modifiée. Le matériel utilisé en classe est également différent. En effet, les documents authentiques sont plus nombreux et l'utilisation qui en est faite plus communicative : on consulte un horaire de train pour organiser une excursion, on étudie un dépliant pour préparer une visite, on déchiffre un plan pour repérer les lieux que l'on va visiter ou au sujet desquels on souhaite interroger la classe étrangère, on lit une lettre adressée par les correspondants pour découvrir leur village et leur mode de vie. Le lexique introduit et manipulé est parfaitement contextualisé et peut même être plus « spécialisé » : il est parfois surprenant d'entendre des enfants utiliser les termes de cultures, de châteaux en ruines, de vélodrome ou de plantes aromatiques pour décrire leur environnement. La majeure partie de la progression peut être organisée autour de l'échange, à condition bien sûr qu'un projet le sous-tende : se présenter, faire connaissance,

parler de sa famille et de ses goûts, décrire son environnement, raconter ses coutumes sont autant de fonctions que l'on peut aborder très naturellement.

Or, l'ouverture internationale des établissements est encore insuffisante, les échanges d'élèves restent exceptionnels et les échanges internationaux concernant les enseignants sont trop peu répandus. La demande pour des appariements est très forte chez les maîtres français mais les partenaires étrangers sont rares.

Les raisons souvent invoquées par les enseignants du premier degré et les directeurs pour expliquer l'absence d'ouverture internationale de leur école sont la difficulté à trouver des partenaires, le manque de stabilité du corps enseignant dans certaines écoles de ZEP ou d'application, et l'accessibilité du matériel informatique en ce qui concerne les échanges via la messagerie. Si toutes ces raisons sont bien réelles, et si le rôle des DARIC pour aider les écoles à trouver des partenaires est décisif, il n'en demeure pas moins que les raisons invoquées laissent percevoir une conception lourde de l'ouverture internationale avec essentiellement visites d'élèves et échanges d'enseignants. Une option plus modeste et facilement intégrable à la démarche peut être privilégiée dans un premier temps. Pour développer ce volet essentiel de l'enseignement des langues à l'école, il conviendra sans doute d'inclure une formation à l'international dans la formation initiale des professeurs des écoles et de donner en formation continue des exemples de ce que peut être le dialogue avec l'étranger.

- *Deux exemples d'échange entre élèves de cours moyen :*

L'échange entre Beyrède (65) et Monzón (Aragon) existe depuis plusieurs années et a été officialisé par un appariement.

Il concerne les élèves de l'école primaire qui ont pris l'habitude de se rencontrer chaque année en mai et en juin. Jusqu'à présent, les rencontres ne durent qu'une journée car les familles françaises sont réticentes à laisser leurs enfants séjourner plus longtemps en Espagne.

Le programme est de ce fait très dense et la préparation de ces journées occupe grandement les élèves : échanges de courriers individuels et collectifs, appels téléphoniques et depuis cette année, échanges par courrier électronique. Le contrat de travail est fixé entre maîtres français et aragonais en début d'année. Il peut s'articuler autour des légendes locales favorisant alors un travail interdisciplinaire avec le français et déboucher sur l'écriture d'un scénario et la réalisation d'une cassette vidéo ou, comme cette année, concerner les jeux traditionnels français et espagnols d'autrefois. Recherche de jeux, apprentissage lexical, rédaction de règles en langue étrangère avec échanges via l'internet pour solliciter l'aide des correspondants, précèdent la rencontre au cours de laquelle les divers jeux auxquels les

enfants peuvent participer sont présentés aux correspondants par les élèves dans la langue du voisin.

Cette année, les enfants vont également chanter tous ensemble en français et en espagnol. En effet, parmi les activités qu'on retrouve régulièrement pendant ces échanges figurent en bonne place les chants et les danses traditionnels de l'une et de l'autre région.

Même si pour le moment les échanges entre élèves peuvent paraître modestes, il faut souligner que des liens se créent entre les deux groupes et que souvent, pendant les vacances, les correspondants se retrouvent à l'occasion d'un séjour avec leurs parents.

Cet autre échange a lieu dans le cadre du jumelage des deux villes : Ribérac (Dordogne) et Rietberg (Westphalie) et de l'appariement de deux établissements scolaires du premier degré : l'école Jules Ferry (Ribérac) et la Katholische Grundschule (Rietberg).

L'échange entre les deux villes existe depuis 22 ans, l'appariement entre les deux écoles primaires depuis 10 ans. Il a lieu chaque fois sur deux ans : la première année, les élèves de Rietberg (4^{ème} classe) viennent pour une durée d'une semaine à Ribérac, sont logés dans les familles de leurs correspondants, participent avec leurs camarades français à des activités organisées dans le cadre scolaire et à des excursions préparées par les enseignants français afin de leur faire découvrir la région de la ville jumelée à la leur.

L'année suivante, ce sont les élèves français des CM1 et CM2 qui partent et qui sont reçus dans les mêmes conditions par leurs camarades allemands.

Les activités pratiquées en classe prennent appui sur une correspondance avec la classe d'outre-Rhin qui prépare la rencontre des deux groupes, projet qui place la communication au premier plan.

Si ces divers exemples montrent qu'il est possible d'atteindre des objectifs d'efficacité et de qualité, ils restent encore trop rares. Il subsiste plusieurs domaines dans lesquels un infléchissement des pratiques est indispensable. Toutes les observations convergent en effet pour attirer l'attention sur la faiblesse des performances des élèves en expression orale. Elles insistent également de façon unanime sur l'impérative nécessité de prendre en compte au collège ce qui a été fait à l'école.

3. LES AMELIORATIONS INDISPENSABLES

3.1 Le développement de l'expression orale

Cette tendance dégagée lors des observations réalisées en 2000-2001 se confirme : on n'exploite pas assez dans l'ensemble l'aptitude des élèves à produire autre chose que des mots isolés ou des formules apprises par cœur. Or le développement de cette compétence est d'autant plus important que le public mesurera l'efficacité de cet enseignement à l'aune des performances orales des élèves.

Les activités de répétition et de reproduction sont largement majoritaires ; or la répétition prive l'élève du désir légitime de réagir, donc de communiquer. Même si la partie reproduction est naturellement plus importante en début d'apprentissage, et constitue une étape indispensable au développement d'une expression plus personnelle, même si on peut parier que des élèves qui, après un mois d'apprentissage, sont capables de jouer des sketches, réciter des poèmes, répondre à des questions en langue étrangère n'auront aucun mal à réagir plus spontanément et personnellement avant la fin de l'année scolaire, il n'en demeure pas moins qu'une expression plus libre se prépare méthodiquement et que le dosage entre pratique très guidée et communication doit être équilibré.

Si on analyse les productions des élèves on constate qu'ils savent dans l'ensemble reproduire des éléments isolés (sons, mots) ou combinés (phrases, comptines, chansons) en respectant les aspects phonologiques mais sont beaucoup moins nombreux à produire des messages spontanés, appropriés et linguistiquement simples pour réagir à une sollicitation visuelle ou auditive (image, bruit, dialogue tronqué). S'ils répondent de façon générale correctement à des questions, pourvu que le contexte soit connu, ils ne sont pas entraînés à le faire dans le cadre d'une conversation brève. Les contextes communicatifs n'étant pas toujours bien choisis, les énoncés produits sont souvent inauthentiques.

La qualité phonologique des courts énoncés produits mesurée sur une échelle de 1 à 5 se situe en moyenne au niveau 2, avec une exception pour l'espagnol dans l'académie de Toulouse où les productions des élèves sont de bien meilleure qualité. Un observateur commente à ce sujet : « il est certain que la phonologie locale n'y est pas étrangère », mais constate toutefois que le soin apporté par les maîtres pour obtenir une bonne prononciation est primordial. La prononciation des élèves n'est pas meilleure lorsque le maître est locuteur natif mais mauvais pédagogue. Il faut en effet que les locuteurs natifs soient en même temps de bons enseignants pour qu'il y ait un gain significatif dans la qualité des productions des élèves. Le simple exemple ne peut pas suffire à obtenir un résultat satisfaisant ; pour ce

faire, il existe des connaissances et des techniques spécifiques qui doivent être présentées et pratiquées en formation.

Rappelons que les activités de pratique ne sont pas les seules occasions que les élèves ont de s'exprimer en classe et qu'il existe **des moments privilégiés pour développer une prise de parole** guidée ou autonome pendant une leçon.

On ne manquera pas bien sûr d'exploiter les moments ritualisés de la classe (les salutations, le temps qu'il fait, ce que l'on a fait la veille, l'appel etc.) et on veillera en début de séance à proposer des tâches qui permettent de vérifier les acquis. Ces tâches seront d'autant plus riches qu'elles s'appuieront sur un travail fait à la maison : activités ludiques de mémorisation, de reproduction, d'association, de remise en ordre, etc. Elles favoriseront donc le développement d'une expression plus spontanée et fournie puisqu'elle se construit à partir d'éléments connus.

Il faudra aussi savoir tirer profit de la correction d'un exercice de compréhension pour entraîner les élèves à rendre compte de façon spontanée des repérages effectués. Mais la compréhension n'est que très rarement couplée avec l'expression et les tâches d'écoute isolées et ne sont donc pas exploitées comme il le faudrait pour entraîner les élèves à s'exprimer.

De même, lorsque l'on fait chanter un groupe, on en profitera pour écouter les élèves individuellement ou par groupes réduits, ce qui évitera l'écueil du chant collectif qui ne permet pas de repérer ceux qui sont en fait silencieux ou ceux qui ont de réelles difficultés de reproduction.

Rappelons enfin que plus l'enseignant est silencieux, plus les élèves auront l'occasion de s'exprimer. Lorsque le maître parle trop, il le fait au détriment du temps de parole de l'élève dont les productions restent squelettiques, se réduisant souvent à une phrase minimale voire à un mot. Les maîtres et intervenants divers ne savent pas toujours s'effacer pour déléguer la parole à la classe. Il suffirait pourtant parfois de peu de choses pour augmenter le temps de parole des élèves : interrompre une série de questions pour leur demander de prendre la place du maître, exploiter le principe du jeu de devinettes pour susciter les interrogations, les solliciter par des images ou des sons, exiger des phrases complètes quand la situation l'impose.

La correction des erreurs faites à l'oral n'est pas satisfaisante aussi bien chez les locuteurs natifs que chez les francophones non spécialistes qui ignorent les techniques de correction : autocorrection, correction par les pairs, par le maître, répétitions de la forme correcte, gestuelle pour mettre en évidence un schéma intonatif, discrimination fine de sons voisins,

oppositions, etc. Lorsqu'ils corrigent, ils s'attachent, en général, plus à la qualité des sons qu'aux problèmes de prosodie.

3.2. Le suivi de l'enseignement des langues vivantes au collège

Une des clés de la réussite de l'introduction précoce de l'enseignement des langues est sans aucun doute la qualité du suivi entre premier et second degré, condition indispensable pour garantir la prise en compte des acquis de l'école et donner aux élèves les moyens d'avancer plus vite et mieux.

3.2.1. Ce qui complique le travail des professeurs de sixième :

La gestion de l'hétérogénéité vient en premier lieu. La généralisation en CM2 étant en principe effective depuis la rentrée 2000, on s'attend à trouver de plus en plus de classes de sixième composées d'élèves qui ont tous reçu un enseignement de langue à l'école. Or, on est surpris par l'hétérogénéité de la plupart des groupes. Les changements de langue à l'entrée en sixième restent fréquents pour diverses raisons : suivi non assuré, déménagements, choix des familles. Toutes les classes de CM2 n'étant pas couvertes, les classes à plusieurs niveaux notamment, les élèves débutants sont encore en nombre significatif. C'est aussi parfois la durée du cursus ou tout simplement de l'année d'initiation qui est en cause (de six à dix mois selon la qualité de l'intervenant). Les acquis peuvent aussi varier d'une école à l'autre, non seulement parce que le nombre de séances n'est pas le même, mais aussi en raison de la grande diversité des enseignants et des intervenants dont la qualification, la formation et les compétences sont très variables. Les contenus d'enseignement eux-mêmes diffèrent en fonction de l'interprétation que chacun veut en faire, et ceci malgré le cadrage officiel. Il en résulte une très grande inégalité des acquis encore aggravée par l'absence de liaison école/collège dans le domaine des langues vivantes.

Cette hétérogénéité représente un défi pédagogique que les équipes éducatives doivent relever pour assurer une véritable continuité dans les apprentissages. Les réponses sont certes à rechercher dans une adaptation des pratiques s'appuyant sur une réflexion didactique, le savoir-faire des professeurs de sixième et des matériaux pédagogiques renouvelés. Mais des réponses individuelles ne peuvent suffire. Elles supposent une concertation entre les enseignants de l'école et du collège mais aussi entre les professeurs de langue de sixième. Elles doivent enfin prendre appui sur une évaluation des élèves en langue en début d'année scolaire ainsi que sur une organisation adéquate de cet

enseignement : emplois du temps en barrette, modules permettant à certains élèves de combler leurs lacunes, etc.

Comme on le voit, le défi posé par l'hétérogénéité des élèves de sixième quant à leur passé dans la langue vivante concerne l'ensemble de l'équipe éducative et l'action du chef d'établissement, en collaboration avec l'IEN.

Une participation insuffisante des professeurs de langue de sixième aux réunions intercycles aggrave encore la solution de continuité entre l'école et le collège. Les professeurs de langue de sixième n'assistent en effet que très exceptionnellement aux réunions CM2/6^{ème}. Si le français et/ou les mathématiques sont le plus souvent représentés, les langues le sont beaucoup plus rarement. Lorsqu'un professeur de langue est présent, il n'est pas toujours choisi en fonction du niveau auquel il enseigne mais de sa disponibilité au moment de la réunion et il ne répercute pas nécessairement l'information en direction de ses collègues. Pour expliquer cet état de fait, les principaux invoquent leurs difficultés à réunir les équipes de linguistes.

D'autre part, **les carences de l'évaluation** en fin de CM2 ou en début de sixième renforcent l'impression de flou sur ce que les élèves savent et confortent les professeurs dans une attitude qui consiste à ignorer le cursus antérieur. Lorsque des évaluations ont été faites en fin de CM, elles concernent essentiellement les connaissances grammaticales, lexicales et plus rarement culturelles et, parfois, la compétence de compréhension de l'oral. L'expression orale, elle, n'est jamais évaluée. Ces évaluations ont plutôt un rôle de bilan et ont lieu en fin de trimestre ou d'année. On constate donc un manque de cohérence entre les objectifs prioritaires annoncés à savoir le développement des savoir-faire oraux, et les domaines testés.

L'évaluation est le reflet de pratiques dans lesquelles seuls les contenus ont de l'importance. Or, si il est légitime de tester la maîtrise de savoirs, il ne faut pas oublier que l'apprentissage d'une langue vivante passe essentiellement par le développement de savoir-faire qu'il convient d'enseigner et donc d'évaluer. Les évaluations pratiquées ne ponctuent pas une démarche pédagogique dans le but de l'infléchir, elles ne jouent pas un rôle formatif et n'informent pas les élèves sur leur degré de maîtrise de certaines capacités.

Les observateurs dans les différentes langues n'ont pas eu l'occasion de voir une quelconque exploitation des évaluations proposées.

Actuellement **les résultats** des évaluations, lorsqu'ils sont transmis, le sont par le biais des inspecteurs de l'Éducation nationale et des principaux de collège. Ils ne font jamais l'objet d'une transmission directe de maîtres à professeurs, commentée et exploitée lors de

rencontres spécifiques organisées autour des langues vivantes. Ceci en limite considérablement l'impact et l'efficacité.

Un travail commun des professeurs des écoles et des intervenants avec les professeurs du collège d'accueil lors de **la transmission de ces résultats** pourrait constituer un moment fort d'une **concertation** indispensable, et, s'il est vrai qu'une seule rencontre en fin d'année ne suffit pas à assurer un suivi de qualité, elle en est un moment privilégié parce qu'elle s'appuie sur des documents (des travaux d'élèves, les évaluations proposées, le document de suivi..) et est organisée autour de tâches précises : la présentation du travail accompli durant l'année pour les uns et l'élaboration d'une progression qui prend en compte ce travail pour les autres.

Les documents de liaison doivent non seulement renseigner le professeur de sixième sur la progression suivie et les acquis linguistiques sur lequel il peut s'appuyer pour faire progresser l'élève mais également sur la nature des supports et des activités proposés.

Pour ce qui concerne chaque élève, le professeur de sixième doit également disposer d'informations sur la durée de son cursus, son attitude vis-à-vis de la langue vivante et de son apprentissage et son degré de motivation, son niveau en compréhension et expression orale et écrite, sur les connaissances qu'il maîtrise, mais aussi sur ses activités préférées, ses domaines de réussite et ses difficultés particulières. Or, qu'il s'agisse de documents passerelles, d'une information orale donnée lors de réunions CM2/6^{ème} ou des évaluations glissées dans le carnet d'évaluation de l'élève, **les documents de liaison sont peu satisfaisants et l'exploitation qui en est faite reste très limitée.**

Même si un début d'apprentissage plus précoce n'a pas terni **l'intérêt et la motivation des élèves**, ces derniers ont trop souvent tendance à considérer les langues comme une matière qui ne nécessite pas d'effort personnel, ce qui ne facilite pas la tâche du professeur de sixième.

Un recours à l'écrit souvent inexistant ou trop différé, n'a pas facilité la fixation des éléments de langue introduits et pratiqués à l'école et oblige le professeur à consacrer parfois trop de temps à cet apprentissage au détriment de l'amélioration des compétences orales.

3.2.2. Ce qui explique l'absence de suivi

L'absence de suivi entre l'école et le collège n'est pas seulement perceptible dans la non prise en compte des connaissances antérieures mais également dans des pratiques pédagogiques très différentes. Qu'il s'agisse de l'organisation de l'espace, du choix des matériels et des activités, les habitudes divergent.

Au collège, la classe, qui n'est pas toujours exclusivement réservée à l'usage des langues, est rarement décorée et demeure organisée de façon classique, les élèves faisant le plus souvent face au professeur. Cette configuration limite les déplacements et les activités communicatives. On utilise beaucoup moins d'accessoires et de matériel qu'à l'école : le manuel et les produits annexes (cahier d'activités, cassettes) se taillent la part du lion. On ne réactive que très exceptionnellement les activités habituelles du cours de langue à l'école. Jeux, chansons, comptines et histoires n'ont pas droit de cité en sixième, ce qui est bien dommage car c'est souvent le souvenir d'une activité qui permet aux élèves de se remémorer le langage qui l'accompagne. Au collège, la préoccupation essentielle reste la correction des structures pratiquées, quel que puisse être l'habillage communicatif des activités.

Même dans les académies où toutes les conditions sont réunies pour assurer un suivi de qualité (évaluation passée dans les écoles en fin d'année ou en avril avant le départ des assistants, transmission de ce document aux professeurs, évaluation passée en début de 6^{ème}, journée de liaison CM2/6^{ème} associant tous les enseignants de langue de 6^{ème} et de CM2), les visites de classes conduisent à des observations encore décevantes pour ce qui concerne la prise en compte de l'amont.

Fortement modélisé par les manuels choisis en sixième, l'enseignement des langues se fait donc majoritairement à partir des documents qui y sont proposés.

Le principal avantage est que les supports sonores de qualité sont plus nombreux et variés, le principal inconvénient est le manque de supports auxquels les élèves étaient habitués (chansons, comptines, histoires, jeux). Ils ont donc souvent l'impression que « c'est moins drôle » et « qu'on n'est pas là pour s'amuser », ce qui a parfois des effets néfastes sur leur motivation.

La prégnance du manuel est donc si importante que les pratiques évoluent peu et on peut craindre que, tant que des programmes de langues qui définissent clairement des niveaux à atteindre n'auront pas été rédigés pour le collège et tant que de nouveaux manuels ne prendront pas en compte les acquis de l'école, on ne s'appuiera guère sur ce qui a été fait en amont.

3.2.3. Les acquis des élèves

- *Ce que les élèves savent en début d'année*

Il convient en préambule de signaler qu'en l'absence d'évaluation en début de sixième, il faut s'en remettre aux témoignages des professeurs et aux observations effectuées pour dresser un bilan des acquis des élèves à l'arrivée au collège, ce qui en limite la fiabilité. La banque d'outils pour l'évaluation en langue vivante mise à la disposition des enseignants à la rentrée 2002 devrait, si elle est effectivement utilisée, affiner ce bilan.

Les professeurs de collège, qu'ils assurent ou non l'enseignement de la langue à l'école, s'accordent dans leur grande majorité à dire que les acquis sont quasiment inexistant. L'évaluation toute subjective qu'ils font des connaissances de leurs élèves les amène à déclarer "qu'ils aiment bien, mais qu'au bout de trois ou six mois, il n'y a plus d'écart entre initiés et non initiés".

Ces constats pessimistes sont pourtant démentis par des évaluations pratiquées à l'échelle de toute une académie (Reims) puisque les élèves initiés testés en début de sixième obtiennent d'excellents scores en compréhension de l'oral, et par plusieurs observations qui ont confirmé que les élèves de sixième initiés aux langues se distinguent de leurs camarades débutants par une attitude beaucoup plus confiante : ils hésitent moins à prendre la parole, redoutent moins la nouveauté, y compris lorsqu'il s'agit d'enregistrements. Ils n'ont rien perdu de leur motivation, ils sont heureux de parler et leur fraîcheur demeure.

Après deux ou trois mois d'apprentissage, ils connaissent beaucoup plus de structures que des débutants, même si le professeur a dû réactiver abondamment les acquis. Ils reproduisent correctement saynètes et chansons et peuvent produire pour la plupart des messages appropriés et linguistiquement simples dans le cadre d'échanges du type question/réponse. Ils ont, en revanche, toujours autant de difficulté à produire des énoncés complexes et à s'exprimer plus longuement, soit dans le cadre d'échanges, soit de manière autonome, ce qui n'est pas étonnant, ces compétences n'ayant pas fait l'objet d'un entraînement à l'école.

- *Ce que les élèves savent au début du troisième trimestre*

Il existe une telle corrélation entre la qualité de la démarche du professeur et les progrès réalisés par les élèves qu'il est parfois difficile de dire si le bénéfice en revient à l'effet maître ou à l'effet ELV.

Lorsque l'enseignant a sans cesse rebrassé les acquis tout en les enrichissant, et placé les élèves en situation de communiquer entre eux ou avec lui pour décrire, interroger, dialoguer, deviner, au cours d'activités ludiques, variées, articulées et de complexité croissante, ces élèves sont, au mois d'avril, capables de s'exprimer avec des énoncés complexes qu'ils peuvent même enchaîner. S'ils ont encore quelques difficultés à respecter l'intonation, tout concentrés qu'ils sont sur l'élaboration syntaxique de l'énoncé, ils sont dans l'ensemble capables de produire des messages appropriés et linguistiquement simples (questions, réponses et commentaires) dans le cadre d'une conversation brève ou pour réagir par exemple à une sollicitation visuelle ou auditive (image, bruit, dialogue tronqué) ou une situation imprévue. La plupart d'entre eux corrigent spontanément leurs erreurs.

Dans le domaine de la compréhension, il se préparent mieux à l'écoute qu'ils ne le faisaient à l'école et comprennent les informations essentielles d'un message sans toutefois toujours être capables de déduire des informations sur la situation, les sentiments des personnages, leurs intentions

Lorsque par contre le professeur a « repris à zéro », lorsqu'il a cantonné les élèves dans des échanges du type question du professeur/réponse de l'élève, lorsqu'il a accepté des bribes de phrases et des mots pour toute réponse, lorsque le recours au français est devenu trop fréquent, lorsqu'il n'a pas été attentif à la qualité de la prononciation, les progrès sont inexistants et l'expression orale des élèves reste très décevante.

L'efficacité de l'enseignement des langues vivantes à l'école dépend de la qualité du suivi au collège. Ce suivi passe par une authentique évaluation des acquis des élèves à l'entrée en sixième et une exploitation de ses résultats ; par l'existence et la transmission de documents de liaison informant sur les savoir-faire des élèves et les activités qu'ils ont pratiquées à l'école ; par une collaboration effective entre les maîtres du premier et du second degré. La mise en place par les professeurs de sixième d'une progression prenant en charge dans la durée les acquis linguistiques et comportementaux des élèves nécessitent qu'ils aient à leur disposition des programmes et des manuels qui tirent toutes les conséquences de la situation créée par le début de l'apprentissage d'une langue vivante à l'école primaire.

4. LES BESOINS EN FORMATION

Les observations effectuées font apparaître que, quand ils ont été habilités, les maîtres ou intervenants ont généralement un niveau de compétence dans la langue qu'ils enseignent suffisant pour conduire un enseignement efficace et pour contrôler les prestations orales de leurs élèves. Les besoins les plus criants, quand la maîtrise linguistique est avérée, concernent la pédagogie de l'enseignement d'une langue vivante à ce niveau de classe. En effet, on ne s'improvise pas professeur de langue, que l'on soit locuteur natif de cette langue ou bon pédagogue du premier degré. Si l'on veut que l'enseignement des langues vivantes commencé à l'école élémentaire soit efficace, il faut former tous les maîtres et les divers intervenants à la didactique et à la pédagogie de l'enseignement des langues vivantes et former les professeurs de langue du second degré à la spécificité de l'enseignement dispensé à de jeunes enfants.

4.1. Les priorités dans la formation pédagogique et didactique

En complément de l'acquisition de la compétence linguistique et des connaissances culturelles indispensables, les contenus de formation initiale et continue devraient s'articuler prioritairement autour des deux axes suivants :

4.1.1 Des connaissances nécessaires

L'appropriation par les maîtres du contenu des programmes et des textes officiels et leur aptitude à élaborer sur cette base des progressions à moyen et long terme supposent qu'ils soient armés de quelques savoirs de base sur l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes.

Sans excès de connaissances théoriques, la présentation de certains invariants dans la construction de compétences en langue par de jeunes enfants permettrait de mieux faire comprendre l'importance et le sens de la priorité accordée dans les programmes au développement des compétences orales, en particulier dans le domaine de la prononciation. Il en va de même pour l'équilibre nécessaire entre transmission de savoir et acquisition progressive de savoir-faire dans la construction des compétences de communication, pour la façon la plus appropriée d'analyser et de traiter les erreurs des élèves dans leur production orale.

De telles connaissances sont visiblement indispensables pour faire disparaître des pratiques les effets négatifs de malentendus, souvent entretenus par des souvenirs personnels de l'enseignement des langues vivantes dans d'autres contextes ou avec des élèves plus âgés.

4.1.2. La formation à la didactique de l'enseignement des langues vivantes

Dans le domaine didactique, certaines habitudes positives semblent s'être imposées, comme par exemple le lien entre l'utilisation de la langue et une activité, le souci d'associer la langue apprise et le plaisir de comprendre ou de s'exprimer par l'intermédiaire de tâches ludiques.

D'autres savoir-faire doivent venir compléter ces acquis didactiques pour qu'un véritable enseignement de langue vivante puisse être dispensé. Les maîtres doivent encore, dans leur majorité, apprendre à **structurer leur enseignement** par la mise en place de progressions élaborées à partir des indications fournies dans les programmes. Il veilleront aussi à **se fixer des objectifs** quant aux savoirs et aux savoir-faire et à les évaluer régulièrement. **Le rebrassage** systématique des acquis et **la remédiation** des erreurs ou des incompréhensions constatés sont également à privilégier. La formation reçue devrait également leur permettre de mieux distinguer l'entraînement des élèves à des compétences grâce aux activités d'apprentissage et l'évaluation nécessaire de ces niveaux de compétence.

Pour la **construction des séances de langue vivante**, les maîtres et intervenants doivent être capables de :

- choisir des supports, ce qui nécessite notamment de jeter un regard critique sur les méthodes et matériels disponibles et de reconnaître les potentialités didactiques d'un document authentique pour les adapter ;
- s'assurer que les pré-requis pour l'exploitation des supports ou la réalisation des tâches sont maîtrisés ou pourront l'être ;
- identifier les difficultés phonologiques, lexicales, structurales ou culturelles des supports et des activités prévues ;
- élaborer des tâches communicatives et les traduire en consignes ;
- sélectionner ou créer des jeux linguistiques efficaces ;
- intégrer la dimension culturelle aux activités linguistiques ;
- respecter l'économie générale d'une séance : réactivation rapide sous forme de jeux de rôles ou autre de ce qui a été fait la fois précédente ; présentation des nouveaux éléments de langue (lexique et structures) et travail d'écoute active ; pratique guidée orale qui doit aboutir à mettre en place des automatismes et assurer la mémorisation des éléments introduits précédemment ; production orale plus personnelle.

Le début de l'apprentissage d'une langue vivante à l'école primaire fait apparaître des exigences de formation spécifiques des maîtres du premier degré et des professeurs de langue du second degré, notamment dans deux domaines :

- l'utilisation d'un **document passerelle entre le cours moyen et le collège** pour indiquer de façon claire le parcours linguistique des élèves et pour faciliter la prise en compte des acquis à l'entrée en sixième ;

- **l'intégration de cet enseignement aux autres matières.** Seule une explicitation en formation des compétences transversales que l'apprentissage des langues vivantes permet de développer est de nature à mieux tirer profit de la polyvalence des maîtres du premier degré. Ceux-ci doivent également apprendre à prévoir et à organiser des activités de renforcement linguistique assurées par un autre intervenant (échanges de service, intervention d'un assistant de langue). Les professeurs de collège doivent, quant à eux, être incités et aidés à exploiter les acquis des élèves pour construire des itinéraires de découverte ou pour introduire le plus tôt possible des activités dans la langue apprise liées à d'autres disciplines, voire l'enseignement partiel d'une discipline dans cette langue.

4.2 Quelques domaines complémentaires de formation

Afin de donner une vision la plus exhaustive possible des besoins de formation, d'autres champs complémentaires peuvent être énumérés :

- mise en place et exploitation pédagogique d'une **ouverture internationale et d'échanges** avec des élèves parlant la langue enseignée ;
- **gestion des activités communicatives** : langue de la classe et langue utilisée par le maître pour les consignes, entretien de la motivation des élèves par le choix des centres d'intérêt, émulation entre les membres du groupe et variété raisonnable des activités qui doivent toujours faire sens ;
- **maîtrise des techniques pédagogiques** pour le développement de l'expression orale guidée et libre, pour l'intégration de l'apprentissage du lexique, la complexification des énoncés et la réaction aux erreurs des élèves ;
- **utilisation des auxiliaires pédagogiques** (magnétophone, vidéo, tableau, rétroprojecteur, TICE) **et de la documentation** pour se procurer des matériels adéquats, ou trouver des sites utiles et des ressources documentaires ;
- **participation à l'élaboration d'un parcours de formation** dans le domaine linguistique (auto formation, ressources multimédia, séjours linguistiques), dans le domaine didactique (lectures, conférences, stages) et pédagogique (visites de

classes de collègues, solliciter les conseils extérieurs). Cette attitude doit aider les maîtres à savoir identifier leurs besoins en formation et à ne pas hésiter à faire appel à une personne extérieure (IEN, CP langue) pour les y aider.

4.3. Des modalités de formation possibles

Un test de positionnement préalable devrait permettre de mettre en place des modalités adaptées au statut et à l'origine des stagiaires (professeurs des écoles, professeurs de collège ou de lycée, intervenants extérieurs, assistants) dont les besoins linguistiques ou didactiques diffèrent grandement.

Les formations intégrées qui donnent des occasions aux stagiaires de réaliser des tâches de manipulation de la langue étrangère en langue étrangère semblent les plus efficaces.

L'organisation de stages « mixtes » regroupant l'ensemble des professeur de sixième d'un collège et de tous les intervenants et enseignants des écoles du secteur favoriserait une meilleure collaboration.

CONCLUSION

Après deux années d'observation, il est possible d'identifier certaines conditions indispensables à l'efficacité d'un enseignement des langues introduit plus tôt. Le maître dans sa classe est bien sûr directement concerné comme nous avons pu le constater, mais l'école et les instances départementales et académiques ont également un rôle important à jouer.

Un maître efficace est un maître raisonnablement compétent en langue. Vérifiée au concours, cette compétence sera entretenue et perfectionnée au cours d'actions de formation continue à priorité linguistique, ateliers réguliers ou périodes de formation intensives, pour les instituteurs et les professeurs des écoles en poste qui vont se lancer dans l'enseignement des langues. L'entretien de la compétence linguistique des maîtres sera facilité si les assistants affectés dans le premier degré sont prioritairement utilisés dans ce but, si des échanges, même de courte durée, se développent entre enseignants et si le contrôle que constitue l'habilitation est généralisé. Des formations viennent compléter ces formations linguistiques pour permettre aux enseignants de s'initier à la didactique et à la pédagogie des langues

Les maîtres qui réussissent particulièrement bien dans l'enseignement des langues savent, comme nous l'avons vu, créer une ambiance propice à l'apprentissage et respecter les besoins d'expression des élèves sans pour autant négliger la correction de la langue. Ils motivent leurs élèves et les entraînent à s'exprimer en concevant des tâches communicatives qu'ils organisent rigoureusement au sein d'une progression annuelle. Ils sont en contact avec les professeurs du collège d'accueil dont ils connaissent les méthodes et les objectifs et collaborent avec eux pour organiser le suivi de l'apprentissage des langues.

Les écoles où l'enseignement des langues est inscrit dans le projet d'école et organisé par échanges de service par exemple, en dépit des complications que cette organisation peut occasionner, réussissent mieux que les autres. Un minimum de deux séances hebdomadaires y est assuré durant toute la durée de l'année scolaire. La liaison avec le collège d'accueil y est toujours forte ; des rencontres entre enseignants ont lieu. Une ouverture internationale, même modeste y a été mise en place et contribue fortement à finaliser l'apprentissage linguistique. Une évaluation régulière et pertinente est organisée. Même les maîtres qui ne sont pas directement concernés par l'enseignement des langues s'y intéressent, et leur attitude positive influence la motivation et donc les résultats des

élèves. Si, en outre, ils s'engagent à se former pour prendre le relais de l'intervenant qu'on a mis à leur disposition, l'enseignement des langues sera durablement installé.

Au niveau départemental, lorsque les IEN sont fortement mobilisés pour implanter un enseignement de langue dans les écoles et assistent à des séances de langue lors de leurs inspections, la qualité de cet enseignement s'en ressent. Ils ont aussi souvent organisé un réseau de maîtres ressources pour aider et guider les collègues qui débutent et proposent des actions de formation en concertation avec l'échelon académique. La présence d'un conseiller pédagogique langue contribue grandement au succès.

Des centres ressources de proximité implantés dans des CDDP ou des collèges viendraient utilement renforcer ces dispositifs. Ils aideraient à briser l'isolement imaginé ou bien réel de certains maîtres, à favoriser les échanges entre premier et second degré. Ils offriraient un lieu pour l'organisation de formations de proximité, optimisant ainsi les équipements du collège (parabole, salle informatique, magnétoscopes, laboratoires de langue etc.) pour la formation des maîtres du premier degré.

Afin de soutenir, de compléter et de mettre en cohérence les initiatives prises ici ou là, une politique linguistique sans ambiguïté doit être affichée **au niveau académique**, les rôles de chacun (IA-DSDEN, pilote langues vivantes, IA-IPR, IEN) doivent être clairement définis, cohérents et complémentaires. Des objectifs et des contenus de formation destinés à être mis en œuvre sur le terrain seront clairement annoncés. Des écoles dans lesquelles il apparaît possible de diversifier l'offre des langues en cohérence avec le collège pourront être identifiées et le mouvement des enseignants de l'école primaire adapté.