

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE

**L'ENSEIGNEMENT DES
LANGUES VIVANTES ETRANGERES
A L'ECOLE PRIMAIRE**

Rapporteurs : Hélène BELLETTTO-SUSSEL

Annie SCOFFONI

Henri-Georges RICHON

Février 2001

SOMMAIRE

INOTE DE SYNTHÈSE	2
I CADRE INSTITUTIONNEL ET PILOTAGE NATIONAL.....	6
1 Les textes officiels : une longue maturation.....	6
2 Les apports des différents dispositifs	6
2-1 L'enseignement d'initiation aux langues vivantes étrangères (EILE).....	6
2-2 L'initiation aux langues vivantes (ILV).....	7
2-3 L'enseignement des langues vivantes (ELV).....	7
3 Cadrage et suivi institutionnel (habilitations et inspections)	8
3-1 L'habilitation	8
3-2 Le rôle des inspecteurs de l'éducation nationale	10
II ORGANISATION, CONTENUS, METHODES ET RESULTATS.....	11
1 Les acquis : des attentes démesurées qu'il convient de tempérer.....	11
1-1 Les représentation des maîtres : les langues vivantes étrangères une discipline en voie de scolarisation.....	12
1-2 Conditions matérielles et horaires : un matériel et un contact avec la langue insuffisants .	12
1-3 Didactique et pédagogie : une juxtaposition d'activités orales et ludiques.	16
2 L'indispensable mise en place d'un enseignement structuré.....	20
2-1 Du référentiel à la progression : un itinéraire difficile.....	20
2-2 Une culture d'évaluation à développer.....	21
2-3 La cohérence intercycles.....	22
III LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DANS LE CADRE D'UNE DIVERSIFICATION ET D'UNE GÉNÉRALISATION DE L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE.....	24
1 Les difficultés liées à la diversification.....	24
1-1 Diversification et demande sociale	24
1-2 Diversification et continuité.....	25
1-3 Diversification et carte des langues	25
1-4 Diversification et mobilité des populations scolaires	25
1-5 Diversification et vivier d'enseignants.....	26
2 Le vivier de compétences	27
2-1 Le manque de personnel qualifié.....	27
2-2 Forces et faiblesses des différentes catégories	27
3 La formation initiale.....	30
4 La formation continue	31
CONCLUSION	
ANNEXE	

NOTE DE SYNTHÈSE

Les propositions faites dans ce rapport cherchent à apporter des éléments de réponse dans trois domaines : le pilotage, la qualité des enseignements et la gestion des ressources humaines et s'organisent autour des axes suivants.

LES HABILITATIONS

- Harmoniser les procédures et le niveau d'exigence actuellement très différents selon les académies.
- Favoriser l'habilitation en deux temps pour certaines catégories de personnels.
- Ne pas accorder l'habilitation une fois pour toutes, mais envisager de la retirer en cas de constat de carence.

LE RÔLE DES INSPECTEURS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Donner des instructions claires relatives aux inspections des séances de langue et au contenu des animations pédagogiques, et organiser des universités d'été ou des stages nationaux.

L'EFFICACITÉ DES ENSEIGNEMENTS

- Favoriser plusieurs séances d'apprentissage brèves et fréquentes relayées par des activités ou reprises par d'autres outils (émissions télévisées, TICE) pour renforcer le contact avec la langue.
- Expérimenter la mise en place de périodes intensives.
- Encourager l'utilisation d'autres disciplines comme supports de l'enseignement des langues.
- Redonner sa place au travail personnel.
- Développer les échanges avec les pays étrangers.
- Mettre en place des formations complémentaires didactiques et pédagogiques pour les enseignants.

LA STRUCTURATION DE L'ENSEIGNEMENTS ET L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES

- Elaborer des programmes et des documents d'accompagnement.
- Rédiger un cahier des charges précis pour la publication de matériels pédagogiques destinés à l'école par les éditeurs.
- Mettre en place des évaluations en cours d'apprentissage.
- Concevoir une évaluation des performances des élèves en fin de cursus élémentaire et l'élaborer en relation avec le cadre commun de référence du Conseil de l'Europe.

LE SUIVI ENTRE L'ÉCOLE ET LE COLLÈGE

- Organiser des réunions CM2/6^{ème} au sujet des langues vivantes pour informer les professeurs de sixième sur le cursus, la progression suivie et le niveau atteint par chaque élève, et les aider à construire de nouvelles progressions.
- Multiplier les stages mixtes de formation continue s'adressant aux personnels du premier et du second degré.
- Réécrire les programmes du collège.

LA DIVERSIFICATION

- Elaborer un argumentaire expliquant le choix de diversification.
- Proposer l'introduction d'une seconde langue en sixième dès la rentrée 2003.
- Recenser les compétences dans différentes langues et faire un effort de formation initiale et continue dans toutes les langues afin de pouvoir répondre aux demandes les plus faibles.
- Elaborer une carte des langues cohérente pour le premier et le second degré.
- Etiqueter les écoles et prendre des mesures incitatives pour encourager les maîtres à poser leur candidature.

LE VIVIER DE COMPETENCES

- Recenser le vivier des enseignants compétents pour toutes les langues et constituer des fichiers académiques régulièrement mis à jour.
- Mettre en place des postes de maîtres itinérants dans les départements les plus ruraux.
- Faire évoluer le statut des professeurs du second degré pour leur permettre, si besoin est, de compléter leur service dans le premier degré.
- Développer les accords d'échanges avec les autorités des pays européens, en adaptant leur durée aux souhaits de chacun.
- Recruter des locuteurs natifs avec des contrats de plusieurs années, après vérification de leur aptitude à exercer des fonctions dans le cadre de l'école.
- Donner un statut de contractuels aux intervenants extérieurs titulaires des diplômes requis.
- Reconsidérer la manière d'utiliser la compétence des assistants.

LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE

- Assurer aux futurs professeurs des écoles une formation linguistique combinée avec une formation didactique, sur la base d'un contrôle préalable de la compétence linguistique.
- Subordonner l'inscription au CRPE à la preuve d'une compétence réelle en langue(s) vivante(s) attestée par la possession de titres et/ou d'une pratique reconnue.
- Offrir une option " langues vivantes "aux volontaires.
- Faire une place à la langue vivante dans l'épreuve d'oral professionnel.
- Rapprocher la formation initiale en langue des professeurs des écoles de celle des professeurs de lycée et de collège par le biais d'enseignements et/ou de stages communs.
- Renforcer la coopération contractuelle avec les universités et/ou les instituts de formation étrangers.
- Mettre à la disposition des autorités académiques et départementales un guide de ressources en formation pour la mise en place de l'enseignement des langues.
- Garantir la cohérence de la mise en place de l'enseignement des langues par la création d'une administration de mission.
- Organiser des stages regroupant différentes catégories de personnels (professeurs des écoles, du second degré, assistants étrangers, intervenants extérieurs).
- Profiter de la présence dans les classes des PE2 en stage pour organiser à l'attention des titulaires ainsi libérés des formations linguistiques intensives en France ou à l'étranger.
- Créer une option " langues vivantes " au CAFIPEMF.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES A L'ECOLE PRIMAIRE : ETAT DES LIEUX

L'enseignement des langues vivantes étrangères faisant l'objet chaque année d'enquêtes quantitatives de la DESCO et de la DPD, c'est une perspective qualitative qui a été privilégiée dans ce rapport, les très légères variations des données statistiques que l'on aurait pu observer d'une année sur l'autre n'auraient pas été de nature à modifier la situation, non plus que notre manière de l'appréhender.

Cinq académies à la fois représentatives et contrastées (Créteil, Nice, Strasbourg, Toulouse et La Réunion) ont été retenues. Une série d'entretiens avec des inspecteurs d'académie, des inspecteurs de l'éducation nationale, des pilotes académiques de langues vivantes, des formateurs et différents intervenants a été complétée par une enquête auprès des IA-IPR de langue et suivie de visites de classes.

Les langues telles que l'arabe, le portugais et le russe, qui n'étaient pas nécessairement représentées dans les académies sélectionnées, ont fait l'objet d'une enquête au niveau national.

Très vite est apparue avec netteté une difficulté à laquelle on est inévitablement confronté : comment concilier, dans toutes les classes concernées par le dispositif de généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire, les critères rigoureux, en termes d'organisation et de pédagogie, qui garantissent une qualité égale pour tous ?

Depuis l'expérimentation contrôlée de 1989, la volonté d'installer l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école a été une préoccupation constante. De nombreux textes et circulaires ont tenté de définir cet enseignement et de lui donner un cadre ; plusieurs dispositifs ont été expérimentés. Les objectifs qui devaient être assignés à cet enseignement, le niveau auquel il fallait l'introduire, l'horaire qui devait lui être consacré, les enseignants les plus aptes à le dispenser, la pédagogie qui le caractérisait, tous ces aspects ont été étudiés dans des perspectives différentes. Ce long cheminement qui, vu de l'extérieur et de façon superficielle, pourrait être assimilé à une succession d'atermoiements et à un manque de conviction, a néanmoins permis d'appréhender toutes les difficultés liées à l'introduction d'une nouvelle discipline à l'école, et conduit à des choix éclairés, désormais sans ambiguïté.

Aujourd'hui, la volonté politique est nette : tous les élèves doivent désormais apprendre une langue à l'école à partir de la grande section de maternelle, les langues vivantes sont enfin appelées à obtenir un statut de discipline obligatoire, l'objectif d'apprentissage et de continuité dès le début du cycle 3 est clairement affirmé.

Cependant des interrogations demeurent : Où trouver suffisamment de maîtres compétents pour dispenser cet enseignement ? Comment garantir à tous les maîtres concernés, en formation initiale et continue, une compétence linguistique et didactique, compétence indispensable pour assurer la qualité et l'efficacité de cet enseignement ? Comment faire en sorte que cet allongement du cursus des élèves se traduise par une meilleure compétence en langue ?

Ce rapport tentera, après avoir analysé le cadre institutionnel, d'apporter des éléments de réponse dans le domaine pédagogique et dans celui de la gestion des ressources humaines.

I CADRE INSTITUTIONNEL ET PILOTAGE NATIONAL

1 Les textes officiels : une longue maturation

Le tableau placé en annexe fait apparaître le contenu essentiel des textes officiels qui se sont succédé au cours des onze dernières années.

L'apprentissage précoce des langues vivantes a fait l'objet de nombreux débats, et les différentes étapes récapitulées dans ce tableau reflètent l'évolution des mentalités.

2 Les apports des différents dispositifs

2-1 L'enseignement d'initiation aux langues vivantes étrangères (EILE)

Cette expérimentation contrôlée, lancée en 1989, venait après une longue interruption qui avait suivi le rapport Girard en 1974. Ce dernier pointait les différents obstacles à la généralisation : le manque de personnels compétents, de matériaux pédagogiques adaptés, et l'absence de suivi entre l'école et le collège ; il préconisait également une expérimentation nationale contrôlée.

Les problèmes à résoudre concernaient la généralisation de l'enseignement des langues vivantes, la didactique spécifique d'un enseignement précoce, le choix entre un objectif de sensibilisation plus facile à atteindre dans le cadre d'une généralisation et plus propice à l'offre diversifiée de plusieurs langues d'une part et, d'autre part, un objectif d'apprentissage, plus efficace mais plus coûteux, et qui risquait en outre d'accentuer la prédominance de l'anglais.

A l'issue de deux années d'expérimentation, la circulaire du 6 septembre 1991 opte clairement pour un objectif d'apprentissage, tout en précisant que « l'enseignement d'initiation n'est pas la reprise à l'identique des modalités de l'apprentissage d'une langue vivante au collège ». On pressent enfin que, pour être pleinement intégré aux apprentissages fondamentaux et, plus concrètement, à l'emploi du temps de la classe, cet enseignement devrait être confié aux maîtres du premier degré.

2-2 L'initiation aux langues vivantes (ILV)

La mise en place de l'ILV, en 1995, modifie sensiblement l'approche des langues vivantes, puisque tous les élèves doivent être initiés quotidiennement pendant quinze minutes à une langue vivante étrangère à partir du cours élémentaire première année au moyen d'outils audiovisuels mis à la disposition des maîtres par l'institution (collection « sans frontière »). C'est là un objectif de sensibilisation qui est privilégié, même si les textes précisent que l'« on s'inscrira progressivement dans une perspective d'apprentissage ». La mise en place de ce dispositif est d'autre part fondée sur le volontariat des maîtres qui restent libres, dans le cadre du conseil d'école, de choisir la langue qu'ils souhaitent enseigner.

On a tiré de cet épisode des leçons multiples :

L'enseignement des langues vivantes doit être confié à des maîtres du premier degré, pour trois raisons essentielles : l'accueil très favorable des acteurs et des élèves, l'intégration mieux réussie de la discipline « langue vivante » lorsque le maître la prend en charge lui-même, la fréquence des séances.

Le recours à des outils facilite la tâche des enseignants, mais ne saurait se substituer à leur compétence, notamment linguistique, qui doit faire l'objet d'une vérification préalable.

Une formation rapide et ciblée sur l'utilisation d'outils ne débouche pas sur une compétence satisfaisante.

La mise en place de dispositifs qui ne s'inscrivent pas dans une politique globale de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes ne constitue pas un mode de pilotage satisfaisant.

Notons la coexistence, en 1998, de deux dispositifs différents au cours moyen première année : d'une part l'initiation-sensibilisation de l'ILV, et, d'autre part, l'initiation-apprentissage de l'EILE qui, lorsqu'il donnait satisfaction, n'a pas été remis en cause. Cette situation a conduit à la présence dans la même classe d'élèves relevant de ces deux dispositifs et provoqué des interruptions de cursus pour nombre d'entre eux.

2-3 L'enseignement des langues vivantes (ELV)

Compte tenu des conclusions que l'EILE et l'ILV ont permis d'établir, le dispositif de l'ELV donne un statut différent aux langues vivantes à l'école, en substituant explicitement la notion d'apprentissage à celle de sensibilisation. Aux maîtres volontaires, on préfère des enseignants et des intervenants « possédant des compétences en langue ». La généralisation sera progressive : commencée au CM2, elle sera peu à peu étendue au CM1 pour concerner enfin tout le cycle 3. Les autres dispositifs (EILE et ILV) sont maintenus ; il est vrai que le manque de maîtres compétents est toujours un problème d'actualité et que l'on fera également appel à des intervenants extérieurs agréés et à des assistants étrangers.

Aujourd'hui, l'enseignement des langues vivantes à l'école se caractérise par une grande variété. Certains élèves ont été initiés depuis le CE1, d'autres depuis le CE2, avec une interruption au CM1, suivie d'une reprise au CM2. Ceux qui ont connu une interruption se trouvent l'année suivante avec des élèves dont le cursus est ininterrompu depuis le CE1 ou le CE2. Il semble difficile, dans ces conditions, de construire un enseignement structuré. Désorientés par des objectifs différents, souvent éloignés de l'information, les enseignants ont fini par se forger leurs propres certitudes.

Ces expériences sont toutefois riches d'enseignement. Nous ne pouvons plus envisager d'aborder l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire par le biais de dispositifs. Seuls un cadrage général, des programmes, des horaires fixés avec précision garantiront la continuité pédagogique et la cohérence d'un d'enseignement des langues vivantes. En outre, si l'on veut éviter qu'une nouvelle discipline ne vienne s'ajouter à celles qui existent déjà, il convient de penser sa place par rapport à un ensemble, en explicitant notamment les compétences transversales que cet apprentissage permet de développer.

3 Cadrage et suivi institutionnel (habilitations et inspections)

3-1 L'habilitation

En 1999, l'habilitation fait l'objet d'un cadrage national. Mises en place dans la plupart des académies, et concernées par la plupart des langues, les commissions d'habilitation fonctionnent cependant selon des modalités très diverses. Les séances de langue n'étant qu'exceptionnellement observées par des inspecteurs ou formateurs compétents en langue étrangère, **cette procédure d'habilitation, qui représente actuellement la seule possibilité de vérifier les compétences linguistiques et les aptitudes didactiques des intervenants, demeure indispensable.**

On constate que malgré le cadrage officiel (cf. circulaire du 17 juin 1999), les modalités d'habilitation varient d'une académie à l'autre en fonction des réalités historiques, géographiques et conjoncturelles.

Des modalités diverses

La dispense d'habilitation. Outre les personnels mentionnés dans la circulaire de 1999, assistants étrangers et professeurs du second degré, il arrive aussi que soient dispensés de l'habilitation certains intervenants extérieurs (germanophones et dialectophones à Strasbourg par exemple) qui reçoivent un agrément. Mais suffit-il d'être locuteur natif (cf. les assistants étrangers) pour être reconnu apte à enseigner les langues vivantes à de jeunes élèves ? Les maîtres du premier degré ne relèvent certainement pas tous de la procédure d'habilitation, et l'on pourrait envisager, sous certaines conditions, d'accorder des habilitations sur dossier, afin d'alléger le dispositif et le travail des commissions.

L'habilitation sur dossier pratiquée à Strasbourg requiert que trois conditions soient remplies : comptabiliser trois années au moins d'enseignement d'une même langue à l'école primaire entre 1995 et 2000, justifier d'un niveau de langue adapté (diplômes, séjours, expérience professionnelle à l'étranger) et témoigner de compétences pédagogiques attestées par l'inspecteur de circonscription ou le conseiller pédagogique en langue.

L'habilitation sur entretien, telle qu'elle est définie dans les textes, est la plus répandue. On constate toutefois, d'une académie à l'autre, de grandes disparités dans les supports utilisés pour l'entretien en langue étrangère, et dans les attentes. Sans doute conviendrait-il d'harmoniser les exigences et de faire en sorte que l'entretien d'habilitation débouche, comme les textes l'y invitent, sur un véritable compte rendu qui permette au candidat de se situer par rapport au niveau requis, et d'entreprendre une formation adaptée.

L'autorisation sur titre se pratique dans certaines académies (Nice par exemple). Elle est accordée aux maîtres titulaires d'une licence de langue. Cette étape intermédiaire, avant l'habilitation, dont elle ne dispense pas, est destinée à couvrir rapidement, en quelque sorte dans les situations d'urgence, les besoins éventuels des écoles.

L'autorisation provisoire. Il arrive parfois que, pour permettre l'ouverture d'un enseignement de langue, certains maîtres soient momentanément autorisés à intervenir après un rapide entretien avec un formateur.

L'habilitation en deux temps. Dans l'académie de La Réunion, une habilitation provisoire est attribuée à l'issue d'un entretien, l'habilitation définitive étant délivrée après un stage obligatoire qui inclut l'observation d'une séance de langue par un membre de la commission d'habilitation. Dans le cas d'insuffisance dûment repérée, l'habilitation définitive n'est pas accordée. Ce dispositif a l'avantage de promouvoir un enseignement de qualité, même s'il semble un peu lourd pour être généralisé et appliqué à tous les personnels.

Après l'habilitation

Les candidats qui ont passé avec succès l'épreuve d'habilitation ont, dans certaines académies, la possibilité de suivre un stage, dont la durée varie d'une à six semaines. Ces stages, parfois situés en fin d'année en raison des difficultés de remplacement durant l'année scolaire, interviennent trop tard pour être pleinement efficaces. A cette occasion, il convient d'insister sur le fait que tous les maîtres habilités réclament une formation complémentaire.

Dans certaines académies, par exemple à Nice, on propose aux candidats n'ayant pas obtenu l'habilitation des stages de remédiation linguistique.

Les résistances et les difficultés

La diminution progressive de personnels qui sollicitent l'habilitation est préoccupante. Soit on trouve encore un nombre suffisant de candidats, mais leurs résultats sont parfois si décevants que l'on a scrupule à les envoyer devant des élèves, soit il n'y en a plus assez.

Dans certains départements, des maîtres qui interviennent depuis des années dans le cadre de l'EILE ou de l'ILV ne comprennent pas pourquoi ils devraient être soumis à une habilitation alors qu'ils en étaient jusque-là dispensés.

Notons enfin que certains maîtres enseignent une langue vivante avant d'avoir obtenu l'habilitation.

PROPOSITIONS

Si l'on veut rendre le plus efficace possible le système de l'habilitation des maîtres, on pourrait envisager les mesures suivantes :

- Harmoniser les procédures et le niveau d'exigence.
- Proposer des stages, de manière systématique, aussi bien aux maîtres habilités qu'à ceux qui n'ont pas obtenu l'habilitation.
- Ne pas accorder l'habilitation une fois pour toutes, mais envisager son retrait en cas de constat de carence.
- Favoriser l'habilitation en deux temps pour certains maîtres.

3-2 Le rôle des inspecteurs de l'éducation nationale

L'inspection devrait apporter un autre regard sur l'enseignement dispensé dans les écoles primaires. Les IEN s'impliquent beaucoup, en début d'année, dans sa mise en place. Ils signalent unanimement les innombrables réajustements qu'ils sont obligés d'effectuer dans l'urgence au moment de la rentrée afin de pallier les carences liées aux mutations, démissions d'assistants, refus d'intervenir de certains maîtres, difficulté d'organisation des échanges de service, prise en compte de la compétence des maîtres. Et il faut leur rendre hommage pour l'énorme travail qu'ils accomplissent. Cependant, dans le domaine des inspections, leur implication reste très faible. Ils n'intègrent que très exceptionnellement la séance de langue à leurs observations, soit parce qu'ils ne se sentent pas assez compétents dans la langue étrangère, soit parce qu'ils répugnent à décourager les maîtres, qui malgré une formation insuffisante, se sont déclarés volontaires. L'institution ne « reconnaissant » pas, par le biais de ses inspecteurs, cette partie de l'activité des enseignants, finit par la dévaloriser à leurs yeux. Cette absence d'inspection nous prive, en outre, d'un état exhaustif de l'enseignement des langues au niveau des circonscriptions.

La mobilisation des IEN est impérative si l'on veut encadrer la généralisation de l'enseignement des langues vivantes. Elle implique que se tiennent une ou plusieurs réunions nationales ou inter-académiques, dès que seront prises les grandes décisions politiques. Il faudrait alors adresser aux inspecteurs des instructions claires, concernant le contenu des animations pédagogiques, les stages de circonscriptions ou encore le rythme et l'objet des inspections. A court terme, l'effort de formation dans leur direction passe par l'organisation d'universités d'été ou d'automne, ou de stages nationaux, dans lesquels chaque département si possible, en tout cas chaque académie, devrait être représenté.

PROPOSITIONS

Mobiliser les IEN, et dans ce but :

- Donner des instructions claires relatives aux inspections des séances de langue et au contenu des animations pédagogiques.
- Organiser des université d'été ou des stages nationaux.

II ORGANISATION , CONTENUS, METHODES ET RESULTATS

1 Les acquis : des attentes démesurées qu'il convient de tempérer.

En l'absence d'une évaluation généralisée des acquis en fin de CM2, il faut s'en remettre aux témoignages des maîtres, des professeurs de collège, et aux observations de classes pour dresser un bilan.

L'amélioration des compétences de compréhension chez les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement de langues vivantes étrangères à l'école est unanimement observée par les professeurs qui les accueillent en sixième. Ils sont notamment plus aptes à découvrir le sens de mots inconnus à l'écrit comme à l'oral (capacité d'inférence). On relève également chez eux une motivation plus grande pour l'apprentissage et une confiance accrue lorsqu'ils sont en situation de découverte.

Cependant ces points positifs et le plaisir évident que l'on constate chez les élèves lors des séances de langue ne doivent pas faire oublier que **les acquis linguistiques sont modestes**.

Même si la demande sociale d'efficacité immédiate, voire de bilinguisme précoce est irréaliste et irréalisable à l'issue d'un cursus au cours duquel l'exposition à la langue reste réduite (dans le meilleur des cas en général une centaine d'heures : deux séances par semaine d'octobre à juin pendant deux ans pouvant être réduites à une cinquantaine d'heures dans le cas d'une seule séance) force est de constater que la compétence d'expression orale reste bien en deçà des attentes. Lorsqu'on observe des classes de sixième composées d'enfants ayant tous reçu un enseignement de langue à l'école, on a du mal à distinguer leurs performances de celles de débutants sans que cette situation soit uniquement imputable à l'absence de suivi entre l'école et le collège.

A la fin du cursus, les élèves ont un savoir figé, c'est-à-dire qu'ils connaissent des mots isolés, quelques structures et des formules toutes faites, mais que, le plus souvent, ils ne sont pas capables de combiner ces éléments linguistiques dans des contextes nouveaux.

Les raisons sont sans doute à rechercher dans le statut accordé aux langues vivantes à l'école, mais également dans les représentations des maîtres, les conditions dans lesquelles les séances de langue vivante sont organisées (horaires insuffisants, fréquence aléatoire..) et les principes didactiques qui le sous-tendent.

1-1 Les représentations des maîtres : les langues vivantes étrangères, une discipline en voie de scolarisation

Il convient en préambule de souligner **la forte motivation** d'un nombre de plus en plus important de maîtres du premier degré pour l'enseignement des langues vivantes étrangères et leur **réelle implication**. Certains y consacrent un temps de préparation considérable et il faut rendre hommage à tous ceux qui se dévouent pour aider des collègues débutants, se former sur leur temps libre, partir à l'étranger et faire vivre cet enseignement. Les professeurs du secondaire impliqués souvent par conviction sont eux aussi enthousiastes et reconnaissent volontiers que la réflexion menée dans le cadre de cet enseignement à l'école ainsi que la recherche d'activités nouvelles ont modifié leur perception de ce que devrait être l'enseignement des langues au collège où le cadre plus contraignant, la nécessité d'attribuer des notes chiffrées, la crainte de perdre du temps rend difficile une évolution de leurs pratiques. Quant aux assistants, ils sont bien démunis face aux exigences pédagogiques de cet enseignement et seraient plus efficaces s'ils étaient mis à contribution pour améliorer la compétence linguistique des maîtres.

Ces derniers dans leur grande majorité **ne considèrent pas la langue étrangère comme une matière dans la mesure où elle n'est pas évaluée** et où la place de l'écrit est minimisée. Cette attitude est à la fois positive et néfaste. Si ce point de vue permet d'entretenir plaisir et motivation chez leurs élèves et encourage les maîtres à s'investir, il s'avère préjudiciable à la mise en place d'un véritable apprentissage, car on ne considère pas cette matière avec autant de sérieux que les autres. C'est le moment de récréation, « la bouffée d'oxygène », « le moment de plaisir » qui intervient après l'effort, l'écrit, la note, l'activité scolaire.

Lorsqu'on demande aux maîtres du premier degré ce qui, d'après eux, différencie l'enseignement de la langue étrangère à l'école et au collège, ils soulignent l'aspect « moins sérieux » de ce qui se fait à l'école, le fait qu'il n'y ait pas de leçons à apprendre, pas de livre, qu'on est « plus décontracté », plus libre, du fait que l'on n'a pas de notes à fournir. Ils comparent d'ailleurs le passage du CM2 au collège, en langue, à celui de la maternelle au CP pour la lecture.

Il en résulte que l'aspect ludique et le sentiment de liberté font obstacle à un apprentissage structuré mais sont aussi une source de richesse que l'assimilation de la langue vivante à une discipline risque de mettre en péril.

1-2 Conditions matérielles et horaires : matériel et contact avec la langue insuffisants

Le lieu où se déroule la séance de langue, lorsqu'il n'est pas imposé par des contraintes d'occupation des salles liées à des découloissements divers, est la salle habituelle. Certains maîtres ont pris le temps d'organiser un « espace langue vivante » : cartes postales, photos, objets divers créent un coin de pays étranger, un environnement culturel qui donne un cadre plus authentique aux échanges. Mais ces espaces restent une exception et il arrive même que les cours soient même relégués au réfectoire ou dans un réduit exigu lorsque l'enseignement de plusieurs langues est dispensé en parallèle.

La plupart des salles ne sont pas équipées pour l'enseignement des langues. Les magnétophones sont de piètre qualité et les rétroprojecteurs quasiment inexistant. Les écoles disposent en général d'un téléviseur et d'un magnétoscope ce qui nécessite des déplacements et une organisation stricte dans le cas d'utilisation de cassettes dans les écoles comportant plusieurs classes d'un même niveau. Les connexions à l'internet pour les échanges épistolaires par courrier électronique sont insuffisantes. Les ordinateurs en nombre très limité rendent l'usage d'outils multimédia quasiment impossible.

L'enseignement des langues est **rarement dispensé durant l'intégralité de l'année scolaire.** Le rapport DESCO 99/00 signale que seules 8% des classes bénéficient de cet enseignement pendant 36 semaines. Les causes sont multiples :

- les contraintes d'organisation conduisent à décaler sa mise en place de plusieurs semaines par rapport à la rentrée scolaire.
- Les assistants n'arrivent que début octobre et partent fin avril. Leur intervention est même interrompue dans l'académie de La Réunion pour un mois de vacances.
- Le recrutement des intervenants extérieurs s'échelonne sur plusieurs semaines, et il est retardé par l'annualisation budgétaire. Les inspecteurs d'académie rencontrent de nombreux problèmes au moment de la signature des contrats et les intervenants sont rémunérés avec plusieurs mois de retard.
- Les professeurs du secondaire ne peuvent pas intervenir tant qu'ils n'ont pas connaissance de leur emploi du temps définitif.

A toutes ces raisons vient s'ajouter le fait que, même lorsque deux séances de quarante-cinq minutes sont prévues, certains maîtres préfèrent dédoubler les classes réduisant ainsi l'horaire-élève de moitié. La raison invoquée est la plus grande facilité pour dispenser un enseignement de type communicatif, mais c'est souvent l'organisation en parallèle d'un soutien en mathématiques ou d'un groupe informatique qui est la véritable cause de ce dédoublement.

Bien que les textes recommandent de prélever **l'horaire des séances** de langue sur le français, il **est en fait pris sur toutes les autres disciplines.** Si les enseignants ont bien du mal à dire sur quelle matière ils prennent le temps des séances de langues vivantes, ils parviennent toujours à les placer et ne signalent pas de surcharge pour les enfants. Même dans les établissements situés en ZEP, les élèves n'éprouvent pas de difficultés particulières à suivre les séances de langue. Dans le cas d'enfants dont le français n'est pas la langue maternelle, on signale même les effets bénéfiques de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère pour l'apprentissage du français. Les comparaisons que les élèves font entre les deux langues semblent bénéfiques à la structuration de la langue française. Ces remarques, assez fréquemment entendues pour ne pas être négligées, mériteraient de faire l'objet d'une évaluation spécifique.

La régularité n'est pas assurée puisque la place des séances dans la semaine est fonction de la disponibilité de l'intervenant et des contraintes liées aux échanges de service. C'est bien sûr lorsque

le maître intervient dans sa propre classe que les conditions les plus favorables sont réunies. La fréquence étant un élément décisif pour l'efficacité de cet enseignement, il conviendrait d'étaler les séances. La reprise quotidienne, si elle était rendue possible, faciliterait la mémorisation. Le développement de la compréhension et de l'expression au cours de séances courtes, ciblées sur un objectif précis atteint par le biais d'activités brèves et variées serait ainsi plus efficace tout en n'excédant pas la période d'attention des enfants de cet âge.

La place dans l'emploi du temps varie en fonction des types d'intervenants, du matériel utilisé (vidéo), des échanges de service et de la représentation qu'ont les maîtres de cet enseignement. Certains préfèrent ainsi placer les séances le matin avec les mathématiques ou le français, car « le besoin d'attention est grand », d'autres les relèguent l'après-midi parce que « c'est moins scolaire », d'autres après une récréation, ce qui permet de « prolonger le moment de détente ».

La durée et le nombre de séances varient d'un département à l'autre, d'une circonscription à l'autre, voire d'une école à l'autre. (Cf. ; tableau DESCO). Même si la durée adoptée (45 minutes) facilite l'organisation de cet enseignement et la collaboration d'intervenants extérieurs, on peut penser qu'elle est trop longue et gagnerait à être limitée à 30 minutes.

Les séances de langue assurées par un intervenant extérieur à la classe (assistant, vacataire, professeur du second degré voire autre maître de l'école) n'étant que **très exceptionnellement relayées** par le maître titulaire, il en résulte un contact insuffisant avec la langue étrangère. La situation est certes meilleure lorsque l'instituteur dispense l'enseignement de la langue dans sa classe, mais dans l'ensemble, les maîtres n'exploitent pas assez toutes les possibilités de réactiver ce qui a été introduit. La plupart du temps, le maître n'est d'ailleurs pas présent pendant le cours de l'intervenant, pour toutes sortes de raisons (échange de service, tâches diverses à accomplir) ce qui rend impossible un prolongement du travail effectué par le linguiste.

Des expériences destinées à prolonger la séance de langue (élaboration d'un site internet pour relayer les séances assurées par un maître itinérant) existent pourtant dans certaines circonscriptions (Ariège). Ce type d'initiative est à développer au niveau académique ce qui nécessite une homogénéisation des contenus afin de ne pas devoir créer un site par circonscription et un accès via le serveur académique.

La mise en place de telles procédures, si elle ne garantit pas l'efficacité, permettrait tout au moins d'éviter la rupture complète avec la langue d'une semaine sur l'autre.

L'utilisation d'autres disciplines comme support de l'enseignement des langues serait également de nature à augmenter le temps d'exposition à la langue. Mais actuellement, les langues étrangères sont juxtaposées à d'autres disciplines. La méthodologie appliquée à l'enseignement des langues n'est pas réinvestie dans d'autres disciplines et l'enseignement de la langue trouve peu d'écho dans les autres matières. Les liens possibles avec la langue maternelle sont parfois exploités (activités de grammaire comparée, consignes données en langue étrangère, rappels en histoire ou en géographie)

mais dans l'ensemble les maîtres mentionnent peu de retombées de l'enseignement de la langue vivante sur celui des autres matières. Certaines expériences qui se distinguent par une utilisation réfléchie de la compétence des assistants existent pourtant. Elles exploitent pleinement leur qualité de locuteurs natifs et leur font jouer leur rôle d'ambassadeur de leur langue aux yeux des enfants en les associant à des activités diverses qui ont pour objectif une utilisation de la langue étrangère dans d'autres contextes. Ces activités qui peuvent se dérouler à la cantine, en sport ou lors d'ateliers divers restent bien sûr sous la responsabilité pédagogique du maître.

	% classes CM 1999 - 2000		% classes CM 1998 - 1999	
	Toutes classes	Classes nouvelles	Toutes classes	Classes nouvelles
Moins d'1heure hebdomadaire	7%	9%	1%	1%
1h hebdomadaire	19%	14%	24%	21%
Dont 1h en une seule séance	15%	12%	21%	15%
1h30 hebdomadaire	69%	70%	65%	77%
Dont 1h30 en 2 séances	63%	67%	59%	71%
Plus d'1h30	6%	7%	10%	2%
Dont plus d'1h30 en 2 séances	3%	4%	3%	1%

Enquête DESCO 1999-2000 (premiers résultats)

L'effort pour inscrire l'ELV dans le projet d'école reste insuffisant, les langues n'ayant pas encore acquis le statut des autres disciplines.

PROPOSITIONS

- Inciter les municipalités à investir dans **du matériel de qualité**.
- Favoriser **plusieurs séances d'apprentissage brèves et fréquentes relayées** par des activités ou reprises par d'autres outils (émissions télévisées, TICE) pour renforcer le contact avec la langue et atteindre un seuil minimum en dessous duquel l'apprentissage est impossible.
- **Expérimenter la mise en place de périodes intensives** qui permettraient d'optimiser la présence de l'assistant, de rationaliser l'intervention de maîtres itinérants ou d'intervenants extérieurs. Il faudra toutefois veiller à éviter les écueils que constituent la marginalisation de cet enseignement aux yeux des maîtres et la difficulté pour les intervenants à gérer l'apprentissage dans le cadre d'un horaire globalisé (répartition du volume horaire annuel et non hebdomadaire).
- **Encourager l'utilisation d'autres disciplines comme supports de l'enseignement des langues**
- **Reconsidérer la manière d'utiliser la compétence des assistants.**

La place respective des compétences

La compréhension de l'oral, qui prend appui sur des enregistrements divers, fait rarement l'objet d'un apprentissage systématique destiné à doter les enfants de stratégies d'écoute efficaces, propres à en faire des auditeurs autonomes. Le magnétophone est généralement mis à contribution pour faire écouter une chanson, un dialogue, mais peu utilisé pour mener un travail de compréhension structuré. Il est vrai que les appareils ne sont pas nombreux ni de bonne qualité. Compréhension et expression sont plus nettement séparées qu'au collège. En effet, à l'école, la compréhension n'est pas associée à l'entraînement à l'expression en langue étrangère comme c'est l'usage dès la sixième. Si le plaisir de comprendre n'est pas altéré par la difficulté de dire, il n'en demeure pas moins que les vérifications sont le plus souvent collectives et qu'un nombre non négligeable d'enfants parviennent à accomplir la tâche demandée par simple imitation de leurs camarades et non parce qu'ils ont compris. Il en résulte un grand flou sur les véritables compétences de chacun.

C'est **la reproduction de formules figées** qui se taille la part du lion, ainsi qu'une production orale guidée qui exclut toute initiative personnelle. La production autonome n'est pas la priorité du cours de langue en primaire, il est vrai que l'espacement des séances ne permet que rarement un entraînement intensif à la prise de parole.

Même si les modèles fournis sont satisfaisants, ce qui est le cas lorsque les commissions d'habilitation ont pleinement joué leur rôle, **la qualité phonologique** des productions d'élèves n'est pas toujours recherchée. Par crainte de « bloquer » les élèves, certains enseignants préfèrent ne pas corriger et n'exploitent pas assez les facilités des enfants de cet âge pour reproduire des sons et des intonations. On tente d'offrir de bons modèles phonologiques, mais on est moins exigeant quant à la restitution de la ligne mélodique et de la prosodie. Les techniques de correction sont rarement maîtrisées. On n'entraîne pas assez les élèves à s'auto-corriger et à corriger leurs camarades, techniques qui favorisent l'écoute mutuelle.

La très forte prédominance de l'oral dans les activités observées s'explique avant tout par le fait que les enseignants se conforment aux différentes instructions officielles, mais aussi qu'à leurs yeux, **l'écrit** donnerait un caractère plus scolaire à la discipline langues vivantes et risquerait de mettre les élèves en difficulté. On regrette aussi parfois la récente introduction de l'écrit au cours moyen. Dans d'autres cas, l'écrit intervient beaucoup trop tôt et il en résulte une prononciation défectueuse due aux confusions phonie/graphie. Mais derrière le terme général d'écrit, il faut distinguer ses différentes fonctions : fixer des éléments déjà introduits oralement, repérer notamment des relations phonie/graphie, reproduire ou produire des mots, de courts énoncés pour répondre à des questions, remplir une fiche de renseignements, compléter une lettre ou rédiger une carte postale par exemple. Dans ce cadre-là, l'utilisation de l'écrit est non seulement possible mais souhaitable.

Le travail de compréhension qui, à partir de courts textes permettrait de développer notamment les capacités d'inférence, la reconnaissance d'éléments introduits, de mots transparents, la relation phonie-graphie est absent.

Les enseignants ont pour la plupart du temps recours à une trace écrite au tableau dont le but essentiel est d'introduire et d'élucider les éléments nouveaux. Lorsqu'elle est bien organisée et ne se limite pas à une liste de mots sans élucidation ni repères phonétiques, elle constitue un outil précieux pour structurer la séance.

L'usage du cahier est bien répandu ; on y colle des comptines, chansons, images, on y note quelques mots et quelques phrases, mais on donne beaucoup plus rarement aux enfants une tâche à accomplir chez eux pour revoir ce qui a été noté.

S'agissant de la construction de compétences, on peut donc s'interroger sur la pertinence des activités proposées.

La démarche et les activités

La démarche adoptée se rapproche de celle qui est en usage en maternelle et au CP (importance donnée au jeu, activités en binômes, type de matériel utilisé, élèves assis par terre, effacement de l'écrit, mimes) et représente une rupture par rapport aux pratiques pédagogiques en cycle 3 et en sixième. Si cette approche qui associe le dire et le faire est à encourager, elle ne devrait pas consister à cantonner les élèves dans le rôle de mimes répétant sans toujours les comprendre les éléments introduits.

L'économie de la séance, lorsqu'elle est bien pensée, respecte les étapes indispensables (rebrassage, travail de compréhension, introduction d'éléments nouveaux, pratique, transfert, prise de notes), ce qui n'est pas facile dans un temps réduit. Elle est à concevoir avec rigueur, car l'absence de leçons à apprendre, la faible fréquence des séances de langue, le peu d'activités visant à développer la mémoire ont pour effet néfaste une **mémorisation défectueuse** qui donne aux enseignants l'impression de devoir tout recommencer à chaque séance, et aux élèves celle de ne pas avancer. Le rebrassage s'apparente souvent au piétinement. On est en effet surpris de voir des enfants qui en décembre, après une année de CM1 et un trimestre de CM2, apprennent encore à se présenter.

Lorsque les enseignants n'utilisent pas de méthode, ils ont recours à **des matériels divers**, certains étant particulièrement inadaptés à ce type d'enseignement (méthode d'enseignement pour adultes). Il en résulte une très grande disparité d'une classe à l'autre, d'un maître à l'autre. Les plus à l'aise dans le maniement de la langue étrangère fabriquent volontiers leur matériel ou le puisent dans diverses méthodes appréciant cette liberté qui leur permet de donner libre cours à leur créativité. Si certains réussissent fort bien à motiver leurs élèves et à dispenser un enseignement efficace, force est de constater cependant que, lorsque les compétences linguistiques du maître sont fragiles, cette façon de faire renforce la juxtaposition et le manque de cohérence. Les « mallettes pédagogiques » mises à

disposition pour consultation dans certaines circonscriptions renforcent d'ailleurs l'attitude qui consiste à puiser des supports à de nombreuses sources, sans réflexion préalable sur leur compatibilité et leur mise en cohérence.

Lorsqu'ils utilisent un manuel, les enseignants le suivent fidèlement et le complètent parfois.

Les vidéos et livrets d'accompagnement de la « collection sans frontière » sont encore parfois utilisés au cours élémentaire dans le cadre de l'ILV. Les maîtres volontaires, dont la plupart ne possèdent qu'une compétence linguistique fragile, n'ont pas pu ni su tirer parti de ce matériel, preuve que la qualité du matériel pédagogique, si elle est une condition nécessaire à la mise en place d'un enseignement efficace, n'est pas suffisante lorsqu'elle ne va pas de pair avec une maîtrise suffisante de la langue étrangère et des qualités de bon pédagogue.

Pour certaines langues (anglais par exemple), le fil rouge d'une séance à l'autre est souvent thématique et exploite les fêtes célébrées dans le pays dont on étudie la langue. Cette entrée, qui présente l'avantage d'introduire des éléments culturels en lien étroit avec les préoccupations des enfants de cet âge, n'est pas compatible avec une quelconque rentabilité linguistique, tant lexicale que grammaticale, lorsqu'elle est mal utilisée et sans relation avec des objectifs linguistiques. On fait par exemple trop peu souvent la différence entre le lexique culturel indispensable à la compréhension et à la mémorisation de poèmes, de chansons et de formules liées à la célébration d'un événement, et le vocabulaire destiné à être pratiqué, mémorisé et réinvesti dans des contextes nouveaux. En règle générale, **le lexique** présenté est bien trop abondant pour que les élèves, en l'absence d'activité de mémorisation ou de rebrassages fréquents, aient l'occasion de le retenir. L'apprentissage des structures en pâtit et un rééquilibrage s'impose.

Les activités proposées sont variées, rythmées; elles visent davantage à la réactivation d'éléments déjà introduits qu'à la découverte de nouveautés linguistiques, mais il est difficile de dire si la présence d'observateurs n'a pas modifié les pratiques des enseignants. Peut-être n'ont-ils pas osé ce jour-là se lancer dans l'introduction de faits de langue nouveaux avec tout ce que cela comporte d'hésitations, de difficultés, d'efforts et de déceptions.

Ces activités, toujours **ludiques**, sont choisies en fonction de la motivation des élèves et pas nécessairement d'objectifs d'apprentissage. A ce sujet, le terme « ludique », appliqué aux activités pédagogiques mérite sans doute d'être mieux compris. Le recours au jeu se justifie, bien entendu, car il fait partie de l'univers de l'enfant et lui donne l'occasion d'utiliser la langue de façon naturelle dans une situation non inhibante qui lui est familière. Il présente en outre certaines caractéristiques de la situation d'apprentissage (mise en projet, compagnonnage, prérequis, objet d'apprentissage, évaluation.) et offre des situations complexes qui améliorent les stratégies de communication, il développe enfin des attitudes favorables à l'apprentissage d'une langue étrangère (interactions sociales, confiance en soi, goût de l'effort, valorisation personnelle, intérêt pour l'objet d'apprentissage, motivation). Ces activités ludiques sont donc parfaitement utiles et légitimes dans la mesure où elles sont adaptées à un objectif d'apprentissage linguistique. Or on observe dans les classes que les critères essentiels de pertinence et de rentabilité linguistique, qui devraient présider

au choix de ces activités, sont souvent négligés ou même oubliés, ce qui pourrait laisser croire qu'il suffit de bouger pour apprendre. Si de telles activités sont effectivement très précieuses et ont toute leur place à l'école comme au collège, elles n'ont pas de vertus magiques, et c'est seulement lorsqu'elles sont intégrées dans un projet pédagogique cohérent, au service d'objectifs linguistiques précis, qu'elles deviennent pleinement efficaces

L'absence de travail personnel, d'évaluation, de structuration de cet enseignement ne contribue pas à donner aux élèves la mesure des efforts à fournir pour apprendre une langue vivante, apprentissage dont la charge cognitive reste très élevée. La conviction, souvent exprimée qu'il faut dédramatiser (ne devrait-on pas plutôt entendre "déscolariser") l'enseignement des langues n'aurait-elle pas conduit à une impasse ? A trop vouloir dédramatiser (pas de devoirs, pas de leçons à apprendre, pas d'attentes, pas d'objectifs linguistiques terminaux précis, pas d'évaluation), n'aurait-on pas oublié de transmettre un savoir et une compétence ?

La réflexion sur la langue

La place réservée à **la conceptualisation** varie selon les intervenants et les langues : les instituteurs considèrent que leur rôle consiste à mettre en place des automatismes sans que la réflexion intervienne. Ils ont parfois recours à un étiquetage simple et exploitent plus volontiers les similitudes avec la langue maternelle que les différences. Les professeurs du second degré considèrent qu'une part de conceptualisation est indispensable pour asseoir les acquis. Tous cependant rejettent le cours de grammaire traditionnel et l'apprentissage de structures au moyen d'activités mécaniques déconnectées du sens et plaident pour une réflexion adaptée, menée par le biais d'activités de manipulation qui nécessitent une terminologie réduite.

L'ouverture sur l'extérieur

Les échanges, jumelages, utilisation des TICE, correspondance scolaire restent insuffisants. Il en résulte un manque d'ancrage de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans la réalité. Certains projets européens réussis inscrits dans le projet d'école, et observés ici ou là, mettent pourtant les apprentissages en perspective pour les enfants comme pour les maîtres.

PROPOSITIONS

- Mettre en place des **formations complémentaires didactiques et pédagogiques** (processus d'apprentissage d'une langue étrangère, techniques favorisant la prise de parole, techniques de correction ...) pour les enseignants
- Redonner sa place au **travail personnel**.
- Développer les **échanges** épistolaires et physiques.

2 L'indispensable mise en place d'un enseignement structuré

Bien qu'il n'y ait jamais eu de demande institutionnelle de programmation d'un enseignement pensé en termes d'apprentissage, les conditions pour le mettre en place sont connues. Outre des enseignants compétents en langue, un horaire minimum suffisant, des séances courtes et fréquentes, un cursus suivi, un programme et des objectifs terminaux et intermédiaires clairement définis en terme de savoirs et de savoir-faire, un apprentissage construit nécessite une progression et une évaluation des acquis.

2-1 Du référentiel à la progression : un itinéraire difficile

L'enseignement des langues à l'école est encadré par de nombreux textes et référentiels, il est cependant encore largement **caractérisé par l'initiative personnelle**. En effet, les documents officiels dont l'existence est de mieux en mieux connue grâce aux diverses actions de formation sont peu utilisés, le recours aux référentiels fait peur, car on les considère comme trop techniques et les enseignants n'ont pas conscience d'être liés par un contrat. Cette totale liberté est renforcée par l'absence d'un regard extérieur porté de façon systématique au cours d'inspections.

L'existence de référentiels ne garantit pas la mise en place de progressions qui nécessitent un agencement des faits de langue du plus simple au plus complexe, du plus utile au moins usité, qui combinent graduellement les éléments introduits pour enrichir les moyens ; tâche délicate pour des non spécialistes. La plupart des enseignants, qui déclarent pourtant suivre une progression juxtaposent plus qu'ils ne construisent, et les éléments linguistiques sont très souvent introduits de façon plus ou moins aléatoire sans être repris à intervalles réguliers dans des contextes nouveaux pour en faciliter l'acquisition. S'ils ont une idée de ce qu'ils vont faire lors de la séance suivante, ils ont plus de difficulté à exposer leur progression sur plusieurs séances.

La forme des référentiels existants d'autre part (listes de structures regroupées en fonction de communication) n'est pas un outil structurant pour l'apprentissage et encourage souvent à **introduire des structures de façon juxtaposée**.

Le caractère général des objectifs assignés par les orientations pédagogiques pour la mise en œuvre au CM2 et CM1 (4 novembre 1999) : « entraîner à affiner l'écoute, entraîner à comprendre c'est-à-dire à reconnaître les informations essentielles du message, entraîner à reconnaître avec exactitude la prononciation, entraîner à s'exprimer à titre personnel.... » **ne facilite pas le repérage des progrès effectués**. Les objectifs de savoirs par contre sont jugés plutôt ambitieux pour un enseignement de deux ans, dispensé par des maîtres dont la compétence est fragile, selon un horaire insuffisant et mal réparti dans la semaine.

Confrontés à ces problèmes, les formateurs sous la houlette des IA-IPR ont élaboré des progressions départementales ou académiques. Ces dernières sont pourtant mal connues même lorsqu'elles

figurent sur le serveur académique (Toulouse par exemple). C'est seulement lorsque ces progressions sont présentées en séances de formation (Strasbourg) qui rassemblent les différentes catégories d'intervenants qu'elles ont des chances d'être appliquées et qu'elles constituent un outil précieux pour la structuration de l'enseignement à l'école et le suivi au collège tout en donnant les bases indispensables à une évaluation.

Enfin **l'absence de méthodes de référence** qui faciliteraient la mise en place d'un apprentissage structuré, comme cela se passe dans le secondaire, rend encore plus difficile le suivi d'une séance sur l'autre. Pour la majorité des enseignants, la mise à disposition d'un matériel adapté accompagné de conseils d'utilisation serait bénéfique même si le risque encouru d'assujettissement au manuel est bien réel.

D'ailleurs, les instituteurs qui travaillent déjà avec une méthode ne pourraient pas concevoir de s'en passer et apprécient l'aide qu'elle leur apporte pour trouver des supports sonores, iconographiques et culturels, des activités et une progression.

PROPOSITIONS

- Elaborer **des programmes et des documents d'accompagnement** qui tiendront compte de la faible qualification des divers intervenants et d'une année scolaire réduite (cf. p.3). Une répartition des contenus par année devra compléter la présentation d'un programme par cycle afin de le rendre utilisable pour les praticiens.
- Rédiger un **cahier des charges précis pour la publication de matériels pédagogiques pour l'école** par les éditeurs
- **Réécrire les programmes du collège** pour mettre en place le suivi.

2-2 Une culture d'évaluation à développer

L'évaluation des acquis des élèves en langue est insuffisante ou inexistante. Même lorsque les outils existent (académie de Toulouse) et sont disponibles sur le serveur académique, ils ne sont pas connus. L'usage du Portfolio pour le primaire est d'ailleurs très peu répandu. L'évaluation est la plupart du temps considérée comme chronophage, très technique, et du ressort de spécialistes. De plus, nombre d'enseignants n'évaluent pas car ils se situent encore dans une logique d'initiation. Pour eux, l'absence de notes dans cet enseignement ne classe pas les élèves, donc ne les pénalise pas et peut leur redonner confiance. Evaluer reviendrait à assimiler la langue étrangère aux autres disciplines plus scolaires et à en diminuer l'attrait. Lorsqu'elle est pratiquée, l'évaluation ne remplit pas sa fonction d'outil pour le pilotage ; il est vrai qu'un nombre non négligeable d'enseignants donnent des évaluations très simples pour ne pas décourager les élèves, « pour qu'ils aient tous une bonne note ».

Si on évalue des savoirs et des savoir faire, on ne s'intéresse qu'exceptionnellement à l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage ou à la vérification de stratégies adaptées et on ne distingue pas ce qui est du domaine de l'observation de classe, de l'auto-évaluation, de tests plus formels.

En l'absence d'une évaluation systématique, élément indispensable à l'organisation d'un suivi, la cohérence intercycles n'est pas assurée.

PROPOSITIONS

- Intégrer **un volet “évaluation” dans la formation des enseignants** du premier degré afin de développer une véritable culture d'évaluation spécifique qui ne néglige pas les compétences.
- Mettre en place des **évaluations en cours d'apprentissage** afin de structurer cet enseignement et de permettre aux élèves de progresser
- **Informersur les outils déjà existants** dans les académies, certains étant déjà diffusés sur divers serveurs académiques
- Concevoir **une évaluation en fin de cursus élémentaire** qui sera élaborée en relation avec le cadre commun de référence du Conseil de l'Europe.

2-3 La cohérence intercycles

De même que nous avons souligné les représentations stéréotypées des maîtres du primaire concernant le collège, force est de constater que les professeurs du second degré dans leur ensemble sont peu informés de ce qui se passe à l'école. Cette ignorance réciproque a des conséquences néfastes sur le suivi intercycles.

Dans la majorité des académies, il est inexistant. On en est encore à sensibiliser les professeurs de collège qui accueillent les élèves initiés. Ces derniers ne tiennent pas compte des acquis des enfants qui arrivent en sixième et, gênés il est vrai par l'hétérogénéité des publics due à des cursus d'initiation plus ou moins longs, recommencent à zéro. Ils reconnaissent tout au plus aller un peu plus vite avec certains enfants initiés, mais affirment que les différences sont très vite gommées. Malgré une amorce de réflexion sur l'évaluation et malgré l'objectif affiché de continuité dans les départements, on a privilégié le quantitatif.

La variété des situations à l'école (séances de durée et de fréquence inégale, hétérogénéité des intervenants, absence de programme, variété des matériels utilisés, cursus différents), le fait que la circulaire du 6 septembre 1991 qui recommande aux principaux de regrouper les élèves initiés dans une même classe ne soit pas toujours respectée, l'absence d'évaluation, et de réunions CM2/6^{ème} organisées autour de l'enseignement des langues, le fait que les programmes de 6° prennent insuffisamment en compte les acquis (il était d'ailleurs difficile de faire autrement étant donné la situation très hétérogène qui régnait au moment de leur élaboration) mettent en péril le suivi au collège et amènent à conclure à une absence de progrès.

Lorsqu'ils existent, les modes de transmission des résultats aux professeurs du collège d'accueil varient d'une académie à l'autre et peuvent être décrits de la façon suivante :

- Document passerelle DESCO ou académique renseigné et transmis au collège de secteur.
- Evaluations glissées dans le carnet d'évaluation de l'élève.
- Information orale lors de réunions CM2/6 qui laisse le suivi dans le domaine du subjectif.
- Le passeport personnel de l'élève qui relate ses goûts, ses activités préférées, ses zones de réussite, les points restant à améliorer ainsi que son parcours (CE1 et/ou CE2 ; CM1 sans frontière ou ELV, CM2)

Mais ces documents, transmis sans être présentés et explicités restent lettre morte. L'écueil essentiel auquel se heurtent les tentatives de suivi réside dans la difficulté que rencontrent les enseignants pour élaborer une progression linguistique différente de celle que leur propose le manuel qu'ils utilisent, une progression qui rebrasse les acquis, intègre les éléments nouveaux, s'attarde sur les points mal assimilés, glisse sur ceux qui l'ont bien été. On ne travaille pas davantage les compétences supérieures en compréhension, car on soumet essentiellement les élèves à l'écoute de dialogues dont le but principal est de présenter des éléments de langue en situation, éléments qui sont destinés à être pratiqués et mémorisés au fil d'une étude intensive. C'est ainsi que les élèves ne sont jamais confrontés à des documents enregistrés plus longs et difficiles (authentiques ou semi-authentiques) afin de mettre en œuvre des stratégies d'écoute différentes et plus élaborées.

Il convient donc d'organiser des visites de classes réciproques par les maîtres du primaire et les professeurs du collège d'accueil, il faut organiser des réunions de travail école/collège autour des langues vivantes afin que les objectifs des deux degrés d'enseignement soient bien compris et que des échanges fructueux concernant les acquis, les approches, les activités, les matériaux choisis puissent avoir lieu.

PROPOSITIONS

- Rapprocher les cultures des premier et second degré afin d'éviter toute solution de continuité , et pour cela
- mettre en place des **réunions CM2/6^{ème}** au sujet des langues vivantes comme cela existe déjà pour le français et les mathématiques.
- Informer les professeurs de sixième sur le cursus, la progression suivie et le niveau atteint par chaque élève.
- Aider les professeurs de sixième à **construire de nouvelles progressions** prenant en compte cet enseignement.
- Multiplier les **stages mixtes de formation continue** s'adressant aux personnels du premier et du second degré.

III La gestion des ressources humaines dans le cadre d'une diversification et d'une généralisation de l'offre d'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire

1 Les difficultés liées à la diversification

La diversification des langues enseignées, en dépit du poids des arguments d'ordre culturel et politique qui militent en sa faveur, se heurte dans l'enseignement primaire à des obstacles considérables dans un pays dont le tissu scolaire est d'une exceptionnelle densité. Il est évidemment plus difficile dans une petite école de mettre en place un système d'échanges de services, de faire appel à des intervenants extérieurs réguliers ou de garantir la continuité de l'enseignement d'une langue en cas de mutation du maître concerné. Or sur 35000 écoles françaises, 15000 ont trois classes ou moins, parmi lesquelles 5873 sont à classe unique.

1-1 Diversification et demande sociale

Actuellement les langues enseignées à l'école élémentaire sont majoritairement l'anglais (76,7 %) et l'allemand (17,8%). L'espagnol, troisième langue enseignée à l'école ne concerne que 2,8 % des élèves et l'italien 1,7%¹ des élèves. Pour les autres langues les pourcentages ne sont plus significatifs, puisque, le portugais n'est implanté que dans vingt-six écoles (sur six académies), l'arabe dans cinq écoles (sur deux académies) le russe dans huit écoles (dont aucune en région parisienne alors qu'y sont concentrés 75 % des effectifs du second degré). L'anglais est d'une part en progression année après année ; d'autre part, la proximité géographique ne semble plus être suffisante pour influencer de façon déterminante sur le choix des langues enseignées. En effet, les académies, visitées au cours de l'enquête, dont les particularités géographiques semblaient favorables à une diversification des langues enseignées (Nice, Toulouse) ont dû avoir recours à des mesures incitatives (implantation de classes européennes en espagnol dans plusieurs collèges ariégeois, et d'italien en langue bis dans les Alpes-Maritimes). Grâce à ces mesures, des langues peu représentées à l'école ont vu leur situation s'améliorer. A Nice par exemple, l'italien est passé de 0% à un peu plus de 18% en dix ans ; en Ariège l'espagnol concerne à présent 13,77% des élèves

Le pourcentage très élevé de l'anglais s'explique en partie par le fait que les instituteurs, même ceux qui maîtrisent une autre langue de façon satisfaisante ont également certaines connaissances en anglais et que la langue proposée dans la classe est celle qui est commune au plus grand nombre. Une offre de langues diversifiée favorisera une meilleure gestion des ressources existantes et permettra à des maîtres compétents dans une langue autre que l'anglais d'intervenir, ce qu'il n'étaient pas toujours en mesure de faire jusqu'à présent.

¹ Source DPD : répartition des élèves du premier degré public par langue étudiée. Pourcentages pour le public.

Il n'en demeure pas moins qu'une politique de diversification résolue devra s'accompagner auprès des maîtres comme auprès des parents d'une argumentation accessible et convaincante.

1-2 Diversification et continuité

L'objectif de continuité de l'apprentissage assigné à l'enseignement des langues depuis 1998 ne favorise pas la diversification. Jusqu'à présent, la diversification mise en place à l'école élémentaire est synonyme de sensibilisation à plusieurs langues durant le cursus scolaire, sans continuité d'une année sur l'autre. Ce type de dispositif (italien en CE2, allemand en CM1, anglais en CM2 par exemple) dont l'intérêt pour les élèves n'a jamais été sérieusement évalué, existe encore ici ou là.

C'est seulement pour les langues enseignées en LV1 en sixième (essentiellement allemand et anglais) que diversification et continuité deviennent compatibles, ce qui prouve, si besoin était, le rôle déterminant que peut jouer la carte des langues dans chaque académie.

1-3 Diversification et carte des langues

Les objectifs conjoints de diversification et de continuité nécessitent une **cohérence de la carte des langues qui associe le premier et le second degré**. Cette cohérence existe déjà le plus souvent pour l'allemand et toujours pour l'anglais. Mais on peut penser que d'autres langues seraient plus largement représentées dans le premier degré si elles étaient offertes dès la sixième. Or l'imperfection actuelle de la carte des langues dans la plupart des académies rend pour le moment difficile une diversification plus large.

L'enseignement de deux langues en sixième est un facteur de diversification essentiel. Soit que les parents, certains que l'anglais sera offert dès la sixième, acceptent que leurs enfants apprennent une autre langue à l'école ; soit que dans le cas où ils opteraient pour l'anglais dès le troisième cycle (dans l'hypothèse où l'implantation d'un enseignement obligatoire de langue dès l'école élémentaire renforcerait cette demande), l'offre de diversification soit garantie au collège. La date de 2005, initialement annoncée pour l'introduction d'une seconde langue en sixième, paraît donc bien lointaine.

1-4 Diversification et mobilité des populations scolaires

La mobilité des élèves, qui n'est probablement pas appelée à se réduire dans notre société moderne, doit également être prise en compte dans l'examen des difficultés que pose l'offre diversifiée de langues à l'école primaire et leur suivi. **Comment garantir en effet aux enfants qui changent d'école qu'ils pourront poursuivre l'apprentissage de la langue qu'ils ont choisie ?** Comment cette obligation de continuité, qui s'impose dès l'instant que la langue vivante devient une matière obligatoire, sera-t-elle respectée ?

Au-delà du problème des qualifications (le choix actuel des familles au collège et au lycée, se porte massivement sur l'anglais en LV1 et sur l'espagnol en LV2 et laisse mal augurer à moyen terme du nombre d'enseignants ayant des connaissances dans d'autres langues), se pose la question de l'affectation initiale et des mutations ultérieures des enseignants. C'est ainsi que **l'enseignement des langues étrangères**, soumis à la présence d'un maître compétent, **est à la merci des mutations**, et qu'on peut voir, à la suite d'un mouvement du personnel, des enseignements proposés ou supprimés d'une année sur l'autre. Pour pallier cette incohérence, il apparaît possible soit de mettre temporairement à la disposition de l'école concernée un enseignant itinérant, compétent dans la langue en question, comme cela se fait déjà dans certains départements, soit d'étiqueter l'école elle-même et d'y subordonner toute nomination à une compétence linguistique reconnue et appropriée. **L'étiquetage linguistique des écoles** (et non des postes, ni des enseignants) semble la technique la plus compatible d'une part avec les contraintes du mouvement, d'autre part avec la nécessité d'une continuité, d'un suivi et d'une cohérence minimum. L'étiquetage des écoles permet, en outre, de conduire une politique discrète d'incitation à la diversification. Les risques d'inégalité qui pourraient en dériver seront prévenus par le choix des sites : rien n'interdit d'aller jusqu'à l'implantation de sections européennes en ZEP. Cet étiquetage, toutefois, mis en œuvre à titre expérimental dans certaines académies (La Réunion), ne résout que partiellement le problème : certaines écoles, moins attractives, ne sont pas, ou sont moins demandées. Un vivier de maîtres habilités et des écoles étiquetées peuvent donc coexister sans que pour autant soit effective la couverture des besoins. Il conviendra sans doute, à l'instar des politiques conduites dans les zones prioritaires, de recourir à des mesures incitatives.

Par ailleurs, dès aujourd'hui, il apparaît que certains maîtres disposant des compétences linguistiques nécessaires répugnent à en faire état, par crainte de se voir contraints d'intervenir, ou que certaines équipes d'école, dans lesquelles il serait techniquement possible d'enseigner deux langues, rechignent devant les efforts d'organisation que leur mise en place exigerait, ou devant la multiplication d'interventions extérieures qu'elle nécessiterait.

PROPOSITIONS

- Elaborer, à l'intention notamment des partenaires du système éducatif, un argumentaire expliquant et justifiant le choix de la diversification.
- Proposer l'introduction d'une seconde langue en sixième dès la rentrée 2003.
- Faire un effort de formation initiale et continue dans toutes les langues afin de pouvoir répondre aux demandes les plus faibles.
- Recenser à l'échelon de chaque circonscription les compétences dans différentes langues.
- Elaborer une carte des langues cohérente pour le premier et le second degré.
- Etiqueter les écoles et prendre des mesures incitatives pour encourager les maîtres à poser leur candidature.

2 Le vivier de compétences

2-1 Le manque de personnel qualifié

Le principal obstacle à la généralisation – à savoir le manque de personnels linguistiquement compétents – a été repéré dès le rapport Girard en 1974, et confirmé dans les rapports suivants. La suppression des postes de professeurs de langues dans les écoles normales, au cours des années 80, a aggravé la situation. Chaque inspecteur d'académie a tenté de répondre aux besoins et de couvrir les écoles où l'enseignement d'une langue vivante au cours moyen n'existait pas. L'action volontariste menée au niveau des cours moyens deuxième année à la rentrée 2000-2001 a d'ailleurs eu pour effet de dégarnir les cours moyens première année dans certains départements. Les réponses sont multiples : maîtres itinérants à temps complet dans tel département rural, aide temporaire sous la forme de maîtres itinérants à mi-temps qui seront retirés l'année suivante, contribution en grand nombre des professeurs de collège, ceux-ci pouvant en certains endroits représenter un pourcentage égal ou supérieur à celui des maîtres du premier degré, recours massif à des intervenants extérieurs, contribution des assistants.

2-2 Forces et faiblesses des différentes catégories

Le vivier dont dispose le système éducatif pour mener à bien, dans les années qui viennent, la généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire est caractérisé par sa diversité, pour ne pas dire son hétérogénéité.

Les maîtres du premier degré

Le recours aux maîtres du premier degré pose, dans l'immédiat, des problèmes essentiellement techniques et, au-delà, des questions d'ordre plus général, même s'il est bien entendu qu'à terme, ce sont eux qui devront majoritairement prendre en charge cet enseignement.

Pour le moment, l'enseignement des langues n'ayant pas de statut, il est soumis à la bonne volonté de chacun puisque l'habilitation ne contraint pas les maîtres à intervenir. A titre d'exemple, on peut citer le cas d'un département où sur un total de 460 maîtres habilités, 259 n'interviennent pas. Les raisons sont diverses : il arrive que les maîtres habilités ne soient pas employés pour diverses raisons : parce que dans certains cas leur affectation les place dans une école où la langue qu'ils pourraient enseigner n'est pas représentée, ailleurs parce qu'il refusent d'intervenir, craignant des sollicitations multiples qui les éloigneraient trop souvent de leur propre classe, ailleurs encore parce que les échanges de service ne suscitent pas l'enthousiasme. En effet les contraintes d'organisation sont parfois très grandes lorsque plusieurs échanges de service ont lieu dans une même école, et la multiplication d'intervenants dans une même classe fait parfois craindre une atomisation néfaste aux élèves.

Soumis aux décisions individuelles et aux aléas des mouvements ou de la carte scolaire, l'enseignement des langues n'est pas nécessairement assuré de façon équitable et le principe d'égalité des chances peut ne pas être assuré. En garantissant l'obligation, la loi pourrait faire naître un risque fort de contentieux avec les parents d'élèves.

Au-delà des ces questions techniques, l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire pose des problèmes inédits liés à l'introduction d'une nouvelle discipline qui nécessite des compétences spécifiques et soulève des questions d'articulation avec les autres enseignements. Cette spécificité doit-elle pour autant se traduire par une remise en cause du principe de la polyvalence du maître, qui enseigne toutes les matières entre lesquelles il établit des liens ?

Le constat établi dans le rapport de l'IGEN en 1997² n'a pas changé. Si les interventions extérieures et les échanges de service sont bien contrôlés par l'autorité académique, les autres difficultés soulignées n'ont pas disparu. En particulier, les outils mis à la disposition des maîtres pour conduire un enseignement vraiment interdisciplinaire restent rares, pour ne pas dire exceptionnels et, de manière générale, la polyvalence relève toujours davantage de l'incantation plus ou moins identitaire que de la réalité d'une mise en œuvre quotidienne.

A l'heure actuelle, on constate d'ailleurs que, malgré les nombreuses contraintes induites, les enseignants qui pratiquent les échanges de service sont pour la plupart satisfaits : la possibilité d'enseigner à plusieurs niveaux, de retrouver d'anciens élèves leur procure maintes satisfactions et l'idée du maître repère, du référent unique dans l'intérêt des enfants n'est plus unanimement défendue ; on fait souvent allusion à un maître principal qui assurerait la cohérence entre les divers intervenants.

Cette évolution de fait pourrait encourager un infléchissement de la profession d'enseignant dans le premier degré qui inclurait notamment la mise en place d'une véritable **polyvalence d'équipe**, supposant que des valences spécifiques puissent se constituer dans le domaine des langues, mais aussi dans celui des disciplines artistiques par exemple. Toute évolution dans ce sens pose néanmoins un problème d'ordre culturel, voire politique et d'ordre technique (classes uniques, petites écoles et, plus généralement, contraintes liées à la ruralité).

Les personnels du second degré

Spécialistes de l'enseignement des langues, les personnels du second degré interviennent sur la base du volontariat et sont rétribués en heures supplémentaires, puisque selon leur statut ils ont vocation à enseigner dans des établissements secondaires et ne peuvent donc pas compléter leur service dans le premier degré. Indispensables à l'heure actuelle, puisqu'ils sont **dans certains départements plus nombreux que les maîtres du premier degré, ils ne constituent cependant pas un vivier stable**, car la surcharge de travail, les incompatibilités d'emplois du temps les empêchent de reconduire leur intervention d'une année sur l'autre. Cependant, même lorsque l'enseignement des langues vivantes sera majoritairement pris en charge par les maîtres du premier degré, **il serait dommage de se**

² Rapport Bouchez : *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire. (1997)*

priver de leur compétence et des possibilités qu'ils offrent à une meilleure liaison inter-cycles indispensable pour prendre en compte les acquis des élèves. La pédagogie mise en oeuvre au collège d'autre part peut tirer parti de cette expérience dans un autre cycle d'enseignement.

Les maîtres itinérants

Nombreux dans certains départements ruraux, assez peu répandus ailleurs, **ils constituent l'ultime recours dans les zones rurales**, mais rien n'empêche de les employer aussi dans les zones urbaines. En outre, leur affectation provisoire dans une école, à la suite de la mutation du maître, permet de poursuivre l'enseignement d'une langue. Les contraintes liées à la carte scolaire, aux remplacements, les risques de sous-utilisation, conduisent toutefois de nombreux inspecteurs d'académie à n'envisager cette solution qu'avec certaines réticences.

Les assistants étrangers

Ces personnels indispensables comme référents culturels des langues enseignées devront, à court terme, être employés à d'autres tâches que celle pour laquelle ils ne sont pas formés ni préparés : l'enseignement solitaire face à des élèves. A cet égard, l'exemple de l'académie de Strasbourg, où ils n'interviennent qu'en présence et/ou en collaboration avec le maître de la classe, devrait être constamment suivi.

Reste que les nombreuses défections liées aux déplacements, le peu d'intérêt que la majorité des assistants porte à ce niveau d'enseignement, leur formation très insuffisante (2 jours en début d'année en général), leur arrivée tardive (octobre) et leur départ précoce (avril) sont autant d'obstacles qu'il faut surmonter.

Les intervenants extérieurs.

L'étalement de leur recrutement sur plusieurs semaines, leur absence de statut, l'obligation qui leur est faite de limiter leurs interventions à 270 heures par an, ne constituent pas, en dépit de l'engagement dont ils font preuve, des conditions favorables à leur stabilité. La difficulté qu'il y a d'autre part à les intégrer à des stages de formation en raison notamment de la perte financière qu'ils subissent lorsqu'ils y participent (leur rémunération est soumise à leur présence effective devant des élèves) rend leur participation parfois fragile.

PROPOSITIONS

- Recenser le vivier des enseignants compétents pour toutes les langues et constituer des fichiers académiques régulièrement mis à jour.
- Mettre en place des postes de maîtres itinérants dans les départements les plus ruraux.
- Faire évoluer le statut des professeurs du second degré pour leur permettre si besoin est de compléter leur service dans le premier degré.
- Développer les accords d'échanges avec les autorités des pays européens en développant des modalités particulières, notamment une durée plus adaptable aux souhaits de chacun.
- Recruter des locuteurs natifs avec des contrats de plusieurs années après vérification de leur aptitude à exercer des fonctions dans le cadre de l'école.
- Donner un statut de contractuels aux intervenants extérieurs titulaires des diplômes requis.

3 La formation initiale

Le renouvellement important dont le corps des professeurs des écoles va bénéficier, pour des raisons démographiques, dans les années à venir, pose de manière cruciale la question de la formation initiale.

Tous les nouveaux professeurs des écoles devront en outre posséder une double compétence linguistique et didactique. S'il apparaît difficile d'assurer en un an une formation linguistique de qualité à un futur enseignant qui n'en disposerait pas dès son entrée en première année d'IUFM, il semble en revanche réaliste, à la supposer acquise et vérifiée, de la compléter entre autre par une formation didactique dont tout ou partie sera délivré dans la langue étrangère.

S'agissant du concours, la mise en place d'une épreuve spécifique et obligatoire de langues peut sembler coûteuse et complexe, d'autant qu'à moins d'introduire une note éliminatoire, elle ne serait pas nécessairement garante de la compétence linguistique des candidats. Rien n'empêche en revanche de **conditionner l'inscription au concours à la possession de titres ou de diplômes suffisamment récents** (CLES, DCL, DEUG, diplômes délivrés par des universités et/ou des institutions étrangères) pour attester cette compétence, d'autant plus que les candidats ont parfois un âge et une pratique professionnelle antérieure qui leur ont donné l'occasion d'utiliser, en France ou hors de France, mais de manière relativement continue, une ou plusieurs langues vivantes étrangères. Il apparaît enfin également possible, sous réserve de modalités d'organisation à préciser, de proposer à l'occasion de l'oral professionnel des documents en langue étrangère et/ou relatifs à son enseignement, sur lesquels porterait une partie de l'entretien dans cette langue. Ceci ne remettrait pas en cause la **possibilité pour certains candidats de présenter une option "langues vivantes"** au concours afin de faire valider un haut niveau de compétence qui leur permettrait de choisir en deuxième année une dominante "langues vivantes".

En ce qui concerne les modalités et les acteurs de la formation, la priorité est sans doute à l'utilisation des ressources disponibles. Naturellement, le recours à des PIUMF(professeurs d'IUFM) linguistes ne

saurait être que renforcé, à condition que leur pratique aille dans le sens d'une instrumentalisation : la langue étrangère, qui serait alors utilisée pour dispenser une partie de la formation didactique, pourrait aussi servir, éventuellement à l'enseignement d'autres disciplines. De même, la pratique des conventions et d'échanges avec des universités étrangères, des organismes culturels étrangers implantés en France ou des instituts de formation étrangers doit-elle être encouragée.

Des modules de formation communs (mémoires, stages partagés, leçons-modèles, etc.) **aux lauréats du CRPE** (concours de recrutement des professeurs des écoles) **et du CAPES** (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) pourraient également être mis en place dans les IUFM, jetant ainsi les bases d'une coopération entreprise précocement. A très court terme, il est certainement possible de faire en sorte que les futurs professeurs des écoles effectuent les stages de seconde année dans une ou plusieurs classes où les langues sont enseignées.

PROPOSITIONS

- Assurer aux futurs professeurs des écoles une formation linguistique combinée avec une formation didactique, sur la base d'un contrôle préalable de la compétence linguistique.
- Subordonner l'inscription au CRPE à la preuve d'une compétence récente et réelle en langue(s) vivante(s) attestée par la possession de titres et/ou d'une pratique reconnue.
- Faire une place à la langue vivante dans l'épreuve d'oral professionnel.
- Rapprocher la formation initiale en langue des professeurs des écoles de celle des professeurs de lycée et de collège par le biais d'enseignements et/ou de stages communs.
- Offrir une option "langues vivantes" aux volontaires
- Renforcer la coopération contractuelle avec les universités et/ou les instituts étrangers.

4 La formation continue

La complexité des questions de formation continue est accentuée, aujourd'hui, par la disparité des niveaux linguistiques et pédagogiques des personnels comme par celle de leurs statuts et de leurs disponibilités.

La mise en place des stages est très inégale d'un département à un autre, même s'ils sont limitrophes. En outre la prise en charge de la formation des enseignants du premier degré par les instances académiques diffère sensiblement, selon que le plan académique de formation oriente, voire remplace les plans départementaux, ou qu'au contraire l'autonomie du niveau départemental reste sensible. Les solutions aujourd'hui adoptées localement pour former l'ensemble des enseignants du premier degré sont extrêmement variées : stages longs, essentiellement linguistiques, partiellement effectués à l'étranger, suivis d'une évaluation-habilitation ; stages plus courts, parfois segmentés, à composante principalement didactique.

Le recours à des « maîtres ressources » (Créteil), dûment habilités, mérite d'être mentionné. Il s'agit à l'origine de volontaires qui, pour accompagner la mise en place de l'initiation aux langues vivantes, interviennent (à raison d'une personne par circonscription en allemand et en anglais ; les deux langues représentées au collège) sur le plan local (accueil dans leur classe, présentation de documents pédagogiques) et départemental (participation à des actions de formation, interventions pour assurer une dynamique pédagogique, relais auprès de l'IUFM et de l'inspecteur d'académie, permanence pour conseiller les collègues en méthodes et matériels divers, assistance pédagogique auprès de l'équipe de circonscription). Pour tout le temps qu'elles consacrent à promouvoir l'enseignement des langues vivantes, ces personnes ressources sont dédommagées par quelques heures supplémentaires consacrées au fonctionnement du dispositif, reconnaissance symbolique, et l'on peut se demander s'il est bien raisonnable de fonder l'accompagnement sur un bénévolat de fait. Parmi les solutions les plus originales et sans doute les plus efficaces que nous ayons pu observer, on citera aussi l'exemple **des conseillers pédagogiques en langues**, mis en place notamment en Alsace. Si l'on a parfois constaté que l'existence de conseillers pédagogiques spécialisés risquait de conduire à un engagement moindre des enseignants, il faut néanmoins distinguer entre un enseignement bien installé et un enseignement nouveau comme celui des langues vivantes. Des conseillers pédagogiques départementaux (un pour deux ou trois circonscriptions), choisis par une commission dans un premier temps, recrutés dans un second temps parmi les titulaires d'un CAFIPEMF (certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur, professeur des écoles maître formateur) option "langues" auraient notamment pour tâche, sous l'autorité des inspecteurs départementaux, de présenter les textes officiels et les programmes, d'aider les enseignants débutants et les plus expérimentés à construire des progressions et des évaluations, d'assurer le suivi pédagogique des enseignants, de faciliter la liaison école/collège, d'intervenir en formation initiale et continue, de rechercher des classes d'accueil pour les stages des professeurs des écoles, d'assurer le lien entre l'échelon académique et l'échelon départemental, de recruter des vacataires,

Le pilotage de la formation continue, aux plans académiques et départementaux, n'est pas toujours suffisamment cohérent, ni structuré. Le fait que le pilote soit un IA-IPR ne facilite pas, dans l'état actuel des relations entre le premier et le second degré, la mise en place d'actions efficaces. Il est aussi difficile d'adjoindre au pilote académique un inspecteur de l'éducation nationale qui s'adresserait, au nom du recteur, aux inspecteurs d'académie DSDE sous l'autorité desquels, par ailleurs, il serait placé, qu'il est difficile au pilote académique d'intervenir dans le premier degré.

Dans la mesure où la généralisation des langues est une opération nationale de grande ampleur, impliquant premier et second degré, niveau départemental et niveau académique, moyens pédagogiques de toute nature et formateurs de tout niveau, **la mise en place de missions académiques ou inter-académiques** apparaît comme une nécessité. Ces missions pourraient être confiées à des chargés de mission, peut-être des inspecteurs d'académie ayant eu la responsabilité de la direction départementale de l'éducation et placés immédiatement, pour une durée limitée, auprès des recteurs. Ces chargés de mission piloteraient entre autres, après l'inventaire des

ressources disponibles (humaines, notamment, mais pas exclusivement), la mise en place d'un plan de formation continue massif, adapté, dans le cadre des grandes orientations nationales, aux spécificités locales.

PROPOSITIONS

- Mettre à la disposition des autorités académiques et départementales un guide de ressources pour la mise en place de l'enseignement des langues.
- Garantir la cohérence de la mise en place de l'enseignement des langues, notamment en ce qui concerne la formation continue, par la création d'une administration de mission.
- Organiser des stages regroupant différentes catégories de personnels (professeurs des écoles, du second degré, assistants étrangers, intervenants extérieurs)
- Profiter de la présence dans les classes des PE2 (professeurs des écoles stagiaires en deuxième année) qui effectuent leur stage pour organiser à l'intention des titulaires ainsi libérés des formations linguistiques intensives en France ou à l'étranger
- Développer les stages à l'étranger et les échanges poste à poste en adaptant la durée.
- Créer une option "langue" au certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur.

La situation actuelle, nouvelle et favorable, mais encore fragile, est l'aboutissement d'une évolution historique

Les entretiens que nous avons conduits avec les acteurs concernés ont apporté la preuve de l'implication, voire de l'enthousiasme de tous. Cet optimisme doit toutefois être tempéré lorsque l'on mesure l'importance des difficultés qui restent à surmonter.

Quoi qu'il en soit, la nécessité d'enseigner les langues vivantes à l'école est désormais présente dans les esprits.

Année	1989-1992	1995-1997	1998-1999	2000-2001
Sigles/Niveaux	EILE Enseignement d'initiation aux langues étrangères Cours moyen	ILV Initiation aux langues vivantes CE1, CE2, CM1	ELV Enseignement des langues vivantes CM2 puis CM1	ELV 2000 : poursuite de la généralisation au CM2 2001 : généralisation au CM1 2002 : généralisation au CE2, début en grande section
Circulaires MEN	6 mars 1989 mars 1990 6 septembre 1991	3 mai 1995 9 mai 1996 note de service 97-048 du 19 février 1997	11 mai 1998, 23 juin 1998 17 juin 1999	circulaire n° 2001-051 du 21/03/01. B0 du 29 mars 2001 : préparation de la rentrée scolaire 2001 dans le premier degré
Choix des langues, diversification	« Proposer aux familles le choix de toutes les langues proposées au collège »	« Le choix des langues est effectué par les parents parmi les langues offertes dans l'école. »	Offre au CM des langues existant en 6 ^{ème} Elaboration d'une carte des langues en cohérence 1°/2° degré	Mesures en faveur de la diversification, notamment l'introduction de l'anglais en sixième, élaboration d'une carte des langues, intégration des ELCO, contribution des langues régionales
Objectifs	1989 et 90 : une initiation qui doit servir le véritable apprentissage en 6 ^{ème} . 1991, véritable apprentissage.	CE1 : première sensibilisation (en prévision d'un véritable apprentissage au cycle des approfondissements). CE2 - CM1 : pas d'apprentissage systématique	CM1 CM2 : un apprentissage.	Un statut de discipline, avec programme et horaire, est annoncé.
Horaires	1989 : 2 à 3 h par semaine maximum 1991 : deux séances de 40 -45 minutes par semaine. Au moins	15 minutes par jour	1h 30 par semaine, séances courtes et régulières.	L'horaire, à ce jour, n'est pas encore déterminé.
Enseignants	« Des personnels qualifiés sur les plans linguistique et pédagogique » Des professeurs. Des intervenants extérieurs agréés.	Des maîtres volontaires	« personnels linguistes compétents » ; (« enseignants du premier et du second degré, assistants étrangers, intervenants extérieurs agréés. ») Maîtres habilités. Aides-éducateurs (atelier TIC) compétents en langue.	Incitation aux échanges de service Augmentation du nombre d'assistants et des crédits pour les vacances des intervenants extérieurs.
Formation	1989 : « stages nationaux, interacadémiques [...] et/ou départementaux. » Formation organisée par les IA-IPR et les IDEN	Plans départementaux de formation pour initier les maîtres à l'utilisation des supports pédagogiques. Approfondissement linguistique : MAFPEN, programmes LINGUA.	« une formation linguistique, didactique et pédagogique renforcée, mettant l'accent sur la langue orale [...] »	Formation initiale de tous les maîtres du 1° degré 2003 : exigence d'un niveau de langue validé pour le CRPE Formation approfondie pour certains stagiaires Plan pluriannuel de formation continue dans chaque département Création d'une option langue au CAFIPEMF
Evaluation	Evaluation institutionnelle des acquis. Évaluations qui ne devraient pas nuire au devenir scolaire de chaque élève.	1995 : une évaluation des acquis au cycle des approfondissements Une évaluation en 6° (annoncée mais jamais réalisée) 1997 : il n'est pas question d'évaluation	1999 : l'évaluation est partie intégrante du projet de travail.	Evaluation de la compétence en langues à la sortie de l'école
Suivi en 6°	« Nécessaire continuité de cet enseignement avec les classes de 6° ».	1995 : annonce d'une évaluation en 6 ^{ème} et de séances de soutien pour les non initiés (jamais réalisé). Il n'y a pas d'objectif de continuité, les élèves peuvent changer de langue chaque année.	« [...] la continuité [...] sera favorisée par un bilan explicite, d'une part, des fonctions langagières travaillées et des situations proposées et, d'autre part, des acquisitions effectuées par chaque élève. »	Continuité affirmée
Matériel et référentiels	Programme indicatif très souple, objectifs et priorités, liberté de choix du matériel pour les intervenants.	Matériel CNDP : vidéo CE1/CE2 et CM1 sans frontière et référentiel	Référentiel	Un programme à paraître