

Inspection générale
de l'éducation nationale

Les enseignements à tirer des résultats des élèves de troisième lors de l'étude européenne réalisée en 2011 sur les compétences en langues étrangères

Rapport à

monsieur le ministre de l'Éducation nationale



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

**Les enseignements à tirer des résultats des élèves
de troisième lors de l'étude européenne réalisée en 2011
sur les compétences en langues étrangères**

Juillet 2013

François Monnanteuil
*Inspecteur général
de l'éducation nationale*

Pascal Jardin
*Inspecteur général
de l'éducation nationale*

Avec la collaboration du groupe des langues vivantes

SOMMAIRE

Introduction	1
1. L'étude européenne et ses résultats	2
1.1. La méthodologie.....	2
1.2. Les résultats d'ensemble des tests.....	3
2. Les questionnaires de contexte.....	4
2.1. Le poids de l'environnement	5
2.2. L'importance de la motivation.....	6
3. Les tests	7
4. Eléments d'explication des résultats français	8
4.1. Les réponses aux tests	8
4.2. La convergence avec d'autres études.....	10
4.3. L'observation des pratiques de classe.....	10
5. Les pistes d'amélioration des résultats	11
5.1. La présence des langues dans l'environnement des élèves.....	12
5.2. La construction de stratégies de compréhension en cours de langue	14
5.3. L'articulation entre école et collège.....	16
5.3.1. <i>Les langues vivantes à l'école élémentaire, un enseignement au statut encore fragile</i>	<i>16</i>
5.3.2. <i>Des liaisons école-collège à renforcer autour des ressources et des documents institutionnels trop souvent ignorés.....</i>	<i>17</i>
5.3.3. <i>L'académie de Rouen, une politique linguistique inscrite dans la durée.....</i>	<i>18</i>
5.3.4. <i>L'académie de Strasbourg, une politique linguistique volontariste dans un contexte porteur</i>	<i>19</i>
5.3.5. <i>L'académie de Nantes, une académie « ordinaire »</i>	<i>22</i>
5.3.6. <i>Recommandations pour une continuité école / collège des apprentissages en langue vivante :.....</i>	<i>24</i>
Annexe	26

Introduction

Au programme de travail de l'inspection générale de l'éducation nationale pour l'année scolaire 2012-2013 figure, dans les études et missions thématiques, un thème de travail portant sur **les enseignements à tirer des résultats des élèves de troisième lors de l'étude européenne réalisée en 2011 sur les compétences en langues vivantes étrangères**.

Il s'agit de l'étude européenne sur les compétences en langues (ESLC) dite *Surveylang*, du nom du consortium qui avait remporté l'appel d'offre européen. Lancée en 2007, elle avait pour objectif d'évaluer les compétences des élèves au terme du premier cycle de leur scolarité secondaire (CITE 2 selon la nomenclature OCDE) et de servir à l'élaboration de l'indicateur européen des compétences linguistiques demandé par le Conseil européen de Barcelone en mars 2002.

L'étude porte sur trois activités langagières, la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite, évaluées par rapport aux niveaux du cadre européen de référence pour les langues (CECRL) adopté par le Conseil de l'Europe en 2001. Elle concerne les deux langues les plus enseignées dans chacun des pays participants parmi les cinq choisies par la commission : allemand, anglais, espagnol, français, italien. En France, il s'agissait de l'anglais et de l'espagnol.

Les résultats, publiés par la Commission européenne le 21 juin 2012, ont été jugés décevants par les institutions européennes elles-mêmes : seuls 42 % des élèves évalués parviennent au niveau d'un utilisateur indépendant défini par le CECRL (au moins B1) pour la première langue étrangère évaluée et 14 % n'atteignent pas le niveau d'un utilisateur élémentaire (A1). Dans la seconde langue évaluée, 25 % des élèves atteignent le niveau d'un utilisateur indépendant et 20 % ne parviennent pas au niveau d'un utilisateur élémentaire.

Les élèves français ont des résultats nettement inférieurs à la moyenne européenne en anglais et plus favorables en espagnol. C'est en compréhension de l'oral que les élèves français sont le plus en difficulté : ils sont 41 % à ne pas atteindre le niveau d'un utilisateur élémentaire (A1) en anglais alors que la moyenne européenne pour cette activité langagière dans la première langue étudiée est 17 %. Un tel écart suscite évidemment beaucoup d'interrogations. Il est d'autant plus préoccupant qu'il correspond aux constats de l'évaluation CEDRE réalisée en mai 2010 par la DEPP sur « *L'évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège* »¹. Cette évaluation fait apparaître une baisse générale des résultats par rapport à la précédente enquête analogue de 2004 pour l'anglais et l'allemand, les deux langues où la comparaison était possible. Et c'est en compréhension de l'oral que la baisse était particulièrement nette : – 11 % en anglais, – 7 % en allemand.

Surveylang est la première étude internationale de cette envergure sur les compétences en langues étrangères. Toutes les difficultés inhérentes à une entreprise d'une telle complexité n'ont pas pu être surmontées dans cette étape initiale. Et l'expression orale n'est pas évaluée,

¹ Note d'information 12.05, avril 2012.

alors que c'est l'activité langagière à laquelle l'opinion publique est souvent la plus sensible : il est généralement admis que connaître une langue c'est d'abord la parler.

Il convient donc de ne pas survaloriser les résultats de *Surveylang*, mais la convergence avec d'autres études invite à analyser l'image des compétences en langues de nos élèves qu'elle dessine et à étudier les savoir-faire évalués dans les tests proposés afin d'envisager des pistes d'amélioration du niveau de nos élèves.

1. L'étude européenne et ses résultats

L'étude a été réalisée dans 14 états de l'Union européenne (ou 16 entités administratives puisque la Belgique comporte trois communautés linguistiques) : Angleterre, Belgique, Bulgarie, Croatie, Espagne, Estonie, France, Grèce, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Slovaquie et Suède. Près de 50 000 élèves ont été évalués. Dans chaque entité administrative, un échantillon distinct d'élèves était constitué pour chaque langue. Il devait comporter 1 800 élèves, à raison de 25 élèves au moins dans chacun des 71 établissements retenus. Chaque élève était évalué dans deux des activités langagières de l'étude.

Le consortium *Surveylang* qui a réalisé l'étude associait de grands organismes certificateurs en langue des pays où se parlent les langues évaluées², des spécialistes de l'évaluation (l'institut néerlandais CITO) et des enquêtes par échantillon (Gallup).

Le travail du consortium *Surveylang* n'est disponible qu'en anglais. Le rapport final et le rapport technique sont accessibles en ligne et téléchargeables³.

1.1. La méthodologie

La méthodologie suivie est décrite dans la *note d'information* de la DEPP qui présente les résultats⁴. Elle reprend les principes des grandes enquêtes internationales sur échantillon associant tests étalonnés construits avec la méthode des cahiers tournants et questionnaires de contexte, avec quelques spécificités qui doivent être soulignées.

Les élèves concernés ont des niveaux très variés, pouvant aller, dans l'échelle du CECRL, de A1 à B2, et même, pour certains, C. Il est impossible d'évaluer des niveaux si différents avec un seul protocole. Il a donc été nécessaire d'organiser un test de positionnement préalable pour déterminer si l'élève relève plutôt du niveau A1, du niveau B1, ou du niveau B2. Ce test de positionnement qui permettait de construire le cahier d'évaluation attribué à chaque élève reposait uniquement sur la compréhension de l'écrit. Cette activité langagière est donc utilisée comme une indication déterminante du niveau de compétence en langue des élèves alors que l'un des apports du CECRL est précisément de permettre l'identification d'un

² Le CIEP, Institut Goethe, Cambridge ESOL, Institut Cervantès, université de Pérouse, université de Salamanque.

³ <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

⁴ Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire. Premiers résultats de l'Étude européenne sur les compétences en langues 2011 *Note d'information* 12.11 juin 2012.

niveau de compétence différent pour un même individu dans chacune des cinq activités langagières.

La diversité des choix de langues dans les pays qui participaient à l'étude conduisait à la comparaison de résultats obtenus pour des langues différentes. Le consortium *Surveylang* s'est attaché à rendre comparables les tests des diverses langues, notamment en proposant pour chacune d'elles des exercices qui s'inscrivent dans le même contexte d'utilisation de la langue, voire décrivent les mêmes situations : rédiger le courriel qui accompagne la photographie de vacances adressée à un ami ; faire acte de candidature auprès d'un organisme d'échanges scolaires ; comprendre le message placardé dans la rue pour retrouver un chat qui a disparu ou comprendre une conversation entre deux amis qui se racontent leur week-end.

Ce choix a ses limites. Il conduit à estomper les références culturelles spécifiques des pays où se parle la langue cible ou à supposer générales des pratiques plus communes dans certains pays d'Europe que dans d'autres. La présentation orale du scoutisme par un ancien chef de ce mouvement est évidemment plus immédiatement accessible dans les pays où cette activité est très répandue, même si, pour éveiller la curiosité des élèves, il prend bien soin de mentionner que David Beckham et Fausto Coppi ont été scouts.

Contrairement à PISA, l'étude ne portait pas sur des jeunes du même âge. Les élèves de l'échantillon sont en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire, ou en début de second cycle pour la seconde langue évaluée lorsqu'elle n'est pas étudiée en premier cycle. En France les élèves évalués avaient en moyenne 14 ans, alors que les Espagnols, les Estoniens, les Maltais, les Suédois ou les francophones de Belgique avaient 15 ans. Cet écart doit nuancer les comparaisons.

1.2. Les résultats d'ensemble des tests

La langue étrangère la plus étudiée est l'anglais dans 13 des 16 entités administratives participantes et le français dans les trois autres, l'Angleterre et les communautés néerlandophone et germanophone de Belgique.

La diversité est plus marquée pour la seconde langue la plus enseignée dans chaque système scolaire. C'est l'allemand dans huit d'entre eux (Angleterre, Bulgarie, communauté francophone de Belgique, Croatie, Estonie, Pays-Bas, Pologne et Slovaquie), le français dans trois pays (Espagne, Grèce et Portugal), l'espagnol dans deux (France et Suède) et l'italien dans un seul, Malte.

Le consortium a publié un résultat global pour chaque entité participante fondé sur une moyenne des trois activités langagières évaluées, ce qui est scientifiquement contestable, d'autant que l'un des apports du CECRL est de distinguer les niveaux de compétence pour chacune des cinq activités langagières qui y sont décrites.

Les écarts de niveau sont considérables. Pour la langue la plus enseignée, le pourcentage d'élèves qui atteignent le niveau d'utilisateur indépendant varie de 82 % pour l'anglais à Malte et en Suède à 14 % pour l'anglais en France et à peine 10 % pour le français en Angleterre. Pour la seconde langue évaluée, le niveau d'utilisateur indépendant est atteint par

4 % des élèves en Suède pour l'espagnol, 6 % en Pologne pour l'allemand, 11 % en France pour l'espagnol, et 48 % aux Pays-Bas pour l'allemand⁵.

Contrairement aux résultats de l'étude PISA, le rapport de *Surveylang* ne mentionne pas les erreurs d'estimation, ce qui efface tout chevauchement dans les résultats voisins de plusieurs entités administratives et renforce inutilement l'effet de palmarès.

En l'état, la Suède apparaît en tête pour la première langue étrangère, la France à la 15^{ème} place et l'Angleterre en 16^{ème} et dernière position. Pour la seconde langue étrangère, c'est la Suède qui est en dernière position, et la communauté néerlandophone de Belgique à la première place. La France est en 12^{ème} position.

La comparaison des résultats pour la seconde langue étrangère évaluée est délicate puisque le statut de cette langue est incertain : s'agit-il d'une première langue moins enseignée que l'autre, d'une deuxième langue au sens où on l'entend en France, voire d'une troisième langue lorsque l'une des langues très étudiées dans le pays ne figure pas dans l'évaluation, comme le russe en Estonie ? Le rapport d'évaluation de *Surveylang* que la Commission européenne a demandé à une équipe conduite par le *Danish Technological Institute* insiste sur ce point et la Commission semble prendre appui sur ce constat pour définir le critère de référence (*benchmark*) envisagé pour la seconde langue étrangère en pourcentage d'élèves plutôt qu'en niveau de compétence attendu, contrairement à ce qui est prévu pour la première langue étrangère.

La comparaison des résultats des élèves d'un même pays dans les deux langues peut s'avérer intéressante. Il est ainsi à noter que les élèves suédois sont les meilleurs de l'enquête dans la première langue étrangère évaluée, l'anglais, et les moins compétents pour la seconde langue évaluée, l'espagnol. Une telle différence ne peut s'expliquer qu'à l'aide des renseignements fournis dans les questionnaires de contexte.

2. Les questionnaires de contexte

Dans les questionnaires de contexte adressés aux élèves évalués, aux professeurs et aux chefs d'établissement, l'étude s'est concentrée sur les facteurs qui peuvent être modifiés par la politique éducative et ne s'est pas particulièrement intéressée aux facteurs démographiques, sociaux ou économiques. Le croisement entre les données relatives à ces domaines et les résultats aurait été rendu difficile par la taille réduite de l'échantillon et de la population évaluée dans chaque activité langagière puisque, pour réduire le temps de l'évaluation, chaque élève n'est évalué que dans deux activités langagières.

Comme dans toutes les études de ce genre, le taux de réponse aux questionnaires de contexte est très variable et ne permet pas d'obtenir pour toutes les questions posées des résultats exploitables. Il n'a pas été possible de parvenir à des corrélations claires entre la formation des professeurs et les résultats des élèves. Une telle corrélation n'aurait, de toute façon, pu être établie qu'au niveau du système scolaire, puisque le cahier des charges donné au

⁵ Rapport final de *Surveylang*, *Conclusions*, p. 99-100, et *England results*, p. 242

consortium *Surveylang* interdisait de corrélér les résultats des élèves d'un établissement aux réponses de leurs professeurs aux questionnaires de contexte.

Certaines questions n'ont manifestement pas été comprises par les élèves. Beaucoup de Français assurent qu'ils étudient l'anglais parce que c'est obligatoire, confondant ainsi obligation administrative et pratique majoritaire.

La convergence des réponses à des questions différentes sur des thèmes proches permet néanmoins de dresser des constats significatifs.

Le consortium a ainsi constaté que plus les élèves apprennent de langues – étrangères ou anciennes – plus leur niveau de compétence augmente. Ce critère est plutôt favorable aux élèves français. Ils étudient le même nombre de langues que leurs homologues suédois⁶.

Les Français ont étudié une langue étrangère aussi longtemps que les Estoniens, les Grecs ou les Suédois, et moins longtemps que les Espagnols ou les Polonais⁷. Pourtant, pour la première langue étrangère évaluée, les élèves polonais ne réussissent nettement mieux que les Français que dans une seule activité, la compréhension de l'oral, et les Espagnols ont précisément dans cette activité des résultats médiocres, proches de ceux des Français. La durée de l'apprentissage ne saurait donc être un facteur décisif pour expliquer les médiocres résultats de nos élèves.

2.1. Le poids de l'environnement

Le consortium observe une corrélation positive entre le niveau de compétence en langue et la présence de la langue dans l'environnement des élèves, la connaissance de la langue par leurs parents ou l'utilisation de la langue dans les médias.

À partir des réponses des élèves au questionnaire de contexte, *Surveylang* a construit un indice de connaissance de la langue cible par leurs parents. Pour l'anglais en Suède il est supérieur à 2 et il n'atteint pas 0,5 pour l'espagnol⁸. L'indice « exposition à la langue dans l'environnement » des élèves suédois atteint presque 3 pour l'anglais et tout juste 1 pour l'espagnol⁹. Ce sont là d'importants éléments d'explication de la grande différence de résultats des Suédois dans les deux langues évaluées.

Les élèves français sont ceux pour qui la première langue étrangère est la moins présente dans leur environnement¹⁰. L'espagnol est encore moins présent dans l'environnement des Français, mais la situation est comparable à celle de beaucoup d'autres pays pour la seconde langue évaluée.

La France est, avec l'Espagne et la Belgique francophone, l'une des trois entités administratives participantes où les émissions de télévision sont généralement doublées, tout

⁶ Rapport final figure 52 p. 165.

⁷ Rapport final figure 47 p. 159.

⁸ Rapport final figure 54 p. 169.

⁹ Rapport final figure 56 p. 171.

¹⁰ Rapport final figure 56 p. 171.

comme les films au cinéma. Et, on l'a vu, les piètres résultats des Espagnols en compréhension de l'anglais oral sont très proches des résultats français¹¹.

Toutes ces indications vont dans le même sens. La présence de la langue étudiée dans l'environnement immédiat et quotidien des élèves est un facteur essentiel de l'apprentissage. Son effet est cumulatif, de génération en génération, comme l'indique la question relative à la connaissance par les parents de la langue étudiée par les élèves évalués.

Sans doute l'environnement a-t-il souvent été invoqué spontanément pour expliquer des différences de résultats en langues étrangères d'un pays à l'autre¹², mais c'est la première fois qu'une enquête internationale en souligne tout le poids.

2.2. L'importance de la motivation

Le consortium établit aussi que les élèves qui jugent utile l'apprentissage d'une langue étrangère ont un meilleur niveau et que ceux qui trouvent que cet apprentissage est difficile ont un niveau plus faible.

En général, les élèves jugent que l'apprentissage de la première langue est plus utile que celui de la seconde langue évaluée. La perception de l'utilité de l'apprentissage de l'espagnol par les élèves français est très comparable à celle des autres élèves pour la seconde langue. Mais les Français sont ceux qui voient le moins d'intérêt à l'apprentissage de la première langue évaluée, à l'exception des Belges néerlandophones¹³. Il s'agit pour eux du français, dans un contexte géopolitique très particulier.

La perspective de l'insertion professionnelle ne suffit pas à motiver : 45 % seulement des élèves français pensent que l'anglais est utile pour trouver un travail, alors que c'est l'opinion de 61 % de l'ensemble des élèves évalués.

Dans la plupart des pays de l'étude, les élèves considèrent que la seconde langue évaluée est plus difficile à apprendre que la première. Il n'y a que deux exceptions : la Belgique néerlandophone, où l'apprentissage de l'anglais est jugé plus facile que celui du français, ce qui confirme les effets du contexte géopolitique évoqué à propos de l'intérêt de l'apprentissage, et la France, où l'apprentissage de l'espagnol est jugé plus facile que celui de l'anglais, même si l'écart de perception entre les deux langues est le plus faible de toute l'étude¹⁴.

Il y a évidemment un rapport entre le peu d'intérêt manifesté pour un apprentissage et la perception de sa difficulté, sans qu'il soit possible d'indiquer si l'une de ces attitudes entraîne l'autre et laquelle. On peut voir dans les réponses des élèves la traduction dans notre système scolaire du peu de présence des langues dans notre société, ou plutôt de leur faible visibilité. Notre pays s'est construit, parfois à marche forcée, sur l'unité de la langue et la conviction de

¹¹ Rapport final figure 18 p. 46.

¹² Par exemple, le rapport du comité stratégique des langues « *Apprendre les langues, Apprendre le monde* », janvier 2012.

¹³ Rapport final figure 95 p.209.

¹⁴ Rapport final figure 96 p. 210.

son rayonnement universel, ce qui ne porte pas à accorder beaucoup d'intérêt à la connaissance des langues étrangères. De ce point de vue, la situation des élèves français n'est pas sans analogie avec celle des Anglais que la portée mondiale de leur langue ne motive guère pour l'apprentissage des langues étrangères. Et les élèves anglais sont les seuls de l'enquête dont les résultats sont inférieurs à ceux des Français.

Au niveau individuel, une telle situation peut renforcer l'image stéréotypée du Français et de l'Anglais qui ne seraient pas doués pour les langues, attribuant à de prétendues caractéristiques des individus ce qui relève de leur environnement quotidien, comme le montre *Surveylang*, et c'est l'un de ses grands mérites.

La place des langues dans notre système scolaire a pourtant beaucoup évolué en un peu plus d'une décennie : un véritable apprentissage à l'école primaire a été introduit en 2002 ; l'obligation de l'étude de deux langues étrangères au lycée a progressivement gagné dans toutes les séries générales, où elles font maintenant partie du tronc commun des enseignements, dans les séries technologiques et les sections du baccalauréat professionnel relevant des services.

La présence dans le système scolaire ne suffit donc pas à créer la motivation pour viser un haut niveau de compétence. Il faut aussi mieux donner à voir et à entendre les langues dans l'environnement immédiat des élèves et valoriser ceux qui parviennent à de bons niveaux de compétence, pour montrer à tous que c'est possible.

3. Les tests

L'analyse ne peut se fonder que sur les items rendus publics dans le rapport de *Surveylang*. Ils sont peu nombreux et ce ne sont peut-être pas les plus discriminants, qui ont vraisemblablement été gardés secrets pour servir d'ancrage dans le second cycle de l'étude qu'a annoncée la Commission européenne. Ils donnent pourtant une idée des critères retenus pour les construire.

Les tâches proposées pour l'expression écrite sont identiques d'une langue à l'autre. La difficulté est graduée. Les supports visuels ne sont utilisés qu'au niveau A1. En passant de A1 à A2, puis à B1 et B2, la production écrite demandée est de plus en plus longue et de moins en moins guidée. Les thèmes restent toujours du domaine du familier, la famille, l'école, les sports, les sorties entre amis.

Les situations évoquées se veulent très analogues d'une langue à l'autre dans les items de compréhension. Les spécificités culturelles des pays dont on étudie la langue n'apparaissent qu'à travers des références très ponctuelles, comme des noms de lieux ou d'institutions. Un chat perdu fréquente les toits de King Street dans le test d'anglais et ceux de la rue de la Victoire dans le test de français. Des olympiades de langue se déroulent dans une école internationale non définie pour le test d'anglais, à l'Alliance française pour le test de français. Curieusement, il s'agit d'olympiades de français à Lyon dans le test de français, d'olympiades d'espagnol à Salamanque pour le test d'espagnol, d'olympiades d'allemand à Dresde dans le test d'allemand, mais aussi d'olympiades d'allemand à Dresde dans le test d'anglais, qui

n'échappe donc pas à la mondialisation de la langue puisqu'il ne fait pas référence à un pays anglophone¹⁵.

Dans le même esprit, les éléments lexicaux déterminants pour la réussite aux items de compréhension semblent relever plutôt de notions générales¹⁶ que du lexique directement lié à la situation évoquée, y compris pour les niveaux A1 et A2. L'analyse des tests de compréhension de l'oral et de l'écrit proposés pour le niveau A1 en allemand, en anglais et en français, montre que 92 % des éléments sémantiques qui permettent effectivement aux élèves de choisir de façon pertinente parmi les réponses proposées relèvent de notions générales. Pour les tests de niveau A2, c'est le cas de 58 % des éléments déterminants.

L'étude des exemples de *Surveylang* pour l'allemand fait apparaître que les éléments lexicaux dont la compréhension était indispensable à la réussite aux tests sont conformes au classement opéré par les germanophones pour *Profile Deutsch*¹⁷. Cette publication d'un consortium d'établissements publics germanophones identifie les éléments linguistiques d'une langue dont la maîtrise, en compréhension ou en expression, correspond aux descripteurs de compétences des niveaux du CECRL¹⁸.

La progression entre les exigences pour les niveaux A1, A2 et B1 mérite d'être précisée. Elle ne passe pas du repérage de termes fréquents à la compréhension d'énoncés simples puis à la compréhension des idées essentielles. La hiérarchie observée prévoit au niveau A1 un repérage lexical complété par la compréhension d'énoncés simples, puis la compréhension d'énoncés simples sans aide lexicale au niveau A2, et la compréhension des idées essentielles en dépassant le seul décodage lexical et syntaxique au niveau B1. Les tests de niveau A1 vont donc au-delà du simple repérage lexical. C'est l'usage pour les grands organismes internationaux de certification en langues qui faisaient partie du consortium et ont conçu les exercices, mais ce n'est pas la pratique courante dans notre enseignement.

4. Eléments d'explication des résultats français

4.1. Les réponses aux tests

Pour réussir les tests dès le niveau A1, les élèves doivent avoir été habitués à ne pas prêter une trop grande importance au repérage de termes connus. Dans le texte de compréhension de l'écrit proposé en anglais pour le niveau A1, il est question d'un chat qui *often sits on top of the houses*. Le QCM demande aux élèves d'indiquer où ce chat aime aller ; ils ont le choix entre *in gardens*, *under cars* et *on houses*. Pour donner la bonne réponse, il faut comprendre que *on houses* convient et ne pas s'accrocher à *top of*¹⁹. Seuls 52 % des élèves français ont bien répondu à cette question alors que leur taux de bonnes réponses pour les trois autres

¹⁵ Rapport final p. 117-127.

¹⁶ On distingue en général les « notions générales » (par exemple, l'expression du souhait, du regret, des relations logiques ou chronologiques) et le lexique thématique (liens familiaux, loisirs, école, animaux).

¹⁷ *Profile Deutsch*, éditions Langenscheidt, 2005.

¹⁸ Un tel inventaire existe aussi, entre autres, pour l'espagnol et, pour certains niveaux de compétence, en français langue étrangère.

¹⁹ Rapport final p. 117.

questions portant sur le même texte est 68 %, 84 % et 88 %. Si certains ignorent peut-être *top*, il est vraisemblable que beaucoup ont été désarçonnés par l'absence dans les réponses proposées du terme qui pouvait leur sembler essentiel dans le texte parce que plus précis.

La faiblesse de nos élèves pour la compréhension de l'oral en anglais invite à étudier tout particulièrement ces tests.

La variation du taux de bonnes réponses aux questions de l'exercice proposé au niveau A1²⁰ est révélatrice. Les élèves réussissent bien les questions où il faut identifier sur un dessin un mot prononcé (82 % de bonnes réponses) ou visualiser l'information donnée (64 %). Ils sont en difficulté pour les deux autres questions. Dans l'une, il faut repérer et mettre en relation avec le contexte (29 %) ; dans l'autre (38 %) les élèves peuvent être déstabilisés par l'énumération de tout ce que la jeune fille qui parle n'a pas dans sa chambre. Il leur faut identifier qu'elle a *a nice chair* alors que le dessin proposé pour la réponse présente plutôt une chaise des plus banales. Là encore le repérage d'un mot (*nice*) ne doit pas faire écran au sens.

Pour les niveaux supérieurs, les repérages ne suffisent évidemment pas. Au niveau A2²¹, il faut associer au repérage une capacité à discriminer entre des univers proches (la discothèque et le concert d'un groupe musical), et le grand nombre de personnes mentionnées nécessite une mobilisation de la mémoire qui va au-delà de la simple compréhension.

Au niveau B1²², il faut traiter l'information et la reconnaître lorsqu'elle est reformulée avec des mots différents. Ainsi *work with musicians I trust and who understand me and my music* correspond dans les réponses proposées à *work with people she likes*. Une fois encore la reformulation est plus générale que le texte entendu.

Pour le niveau B2²³, la difficulté de compréhension des propositions écrites des QCM vient se superposer à la compréhension de l'oral, et elles sont parfois aussi complexes que ce qui a été entendu. La compréhension relève d'une interprétation du message et de l'intention de l'auteur. À la question qui aborde cet aspect du document, le taux de bonnes réponses chute nettement (6 % contre 26 % ou 51 % pour d'autres items du même exercice), d'autant que l'enregistrement fait référence à l'univers des scouts dont tous les élèves français ne sont pas familiers.

Toutes ces analyses suggèrent que nos élèves sont en difficulté pour aller au-delà du repérage dans tous les exercices de compréhension. L'une des conséquences à en tirer est la nécessité, dès le début de l'apprentissage, d'habituer les élèves à, certes, prendre appui sur le repérage lexical, mais à le compléter par une analyse des énoncés.

²⁰ Rapport final p. 133-134.

²¹ Rapport final p. 135-136.

²² Rapport final p. 136-137.

²³ Rapport final p. 137-138.

4.2. La convergence avec d'autres études

Cette difficulté a déjà été constatée dans d'autres circonstances.

L'analyse du faible taux d'élèves germanistes ayant atteint le niveau B1 en compréhension à la session 2012 de la certification DSD1 (A2/B1) a conduit à constater que la stratégie des élèves semble « *s'arrêter à un simple repérage lexical. Ils ne disposent visiblement pas de la capacité à analyser spontanément l'énoncé repéré* ».

Dans son étude des résultats de l'évaluation CEDRE des compétences en anglais en fin de collège, la DEPP observe, à propos de la compréhension de l'oral : « *On constate toujours, pour l'ensemble des élèves, une différence de réussite importante entre la compétence "reconnaître et identifier" d'une part et la compétence "construire le sens" d'autre part... Cette dernière compétence souligne le plus la différence de performance entre les groupes²⁴* ». En compréhension de l'écrit aussi, la compétence « *construire le "sens" est la moins réussie. Comme en compréhension de l'oral, les élèves les plus faibles ne disposent pas de connaissances linguistiques suffisantes sur lesquels construire leur compréhension et mettent en œuvre des stratégies transversales ou compensatoires, qui peuvent parfois les faire accéder directement au sens²⁵* ».

Ces constats conduisent à s'intéresser à la place accordée à la compréhension de l'oral dans notre enseignement des langues au collège et sur les stratégies mises en place pour construire cette compétence.

4.3. L'observation des pratiques de classe

En 2008, en analysant 155 rapports d'inspection individuelle réalisés dans des classes de troisième et de seconde de 11 académies²⁶ les inspecteurs généraux d'allemand ont observé que 70 % des rapports examinés mentionnent une pratique régulière d'entraînement des élèves à la compréhension. Les deux pratiques très majoritaires consistent soit à demander une recherche des idées essentielles ou des faits majeurs dans un texte, soit une identification d'informations ciblées. Cette tendance apparaît de façon plus évidente dans les pratiques de compréhension de l'oral. Il semble aussi que la pratique qui consiste à demander aux élèves de comprendre la totalité des informations pertinentes comprises dans un récit ou un exposé oral soit assez rare (14 %). Les élèves entendent des récits, des témoignages ou des dialogues. Mais, lors de ces écoutes, ils doivent essentiellement repérer des informations particulières, un avis ou un argument. Cet entraînement ne semble pas être complété par une audition visant à suivre le déroulement d'un message d'une certaine longueur.

Ces constats sont volontiers partagés par les inspecteurs d'autres langues. En anglais notamment, des documents sonores sont souvent utilisés en classe, mais ils ne conduisent pas vraiment à un entraînement à la compréhension. Ils servent surtout à introduire une situation,

²⁴ *Anglais en fin de collège : l'évolution des compétences 2004-2010*, SCEREN-CNDP, janvier 2013 collection Évaluation élèves pages 24-25.

²⁵ Ibid. p. 35.

²⁶ Créteil, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Orléans-Tours, Paris, Poitiers, La Réunion et Strasbourg.

un thème de travail, au mieux un point de vue. Dans cette perspective le repérage de certains termes essentiels peut suffire. Pour développer la compréhension il faudrait aussi prendre l'habitude, par exemple, de repérer l'articulation logique ou chronologique d'un document et de distinguer entre les avis de locuteurs ou de personnages différents sur une même thématique.

De fait, dans les classes, la compréhension d'un document, qu'il soit sonore ou écrit, sert souvent d'amorce à l'expression. Sans doute est-ce inévitable dans un premier temps de l'évolution de notre enseignement, lorsque l'insistance est légitimement mise sur l'expression orale. Il est d'ailleurs quelque peu frustrant que les activités d'expression orale, en continu et en interaction, ne soient pas prises en compte dans les évaluations standardisées, celle de *Surveylang* comme celle de la DEPP, alors que l'observation des classes invite à penser que les élèves s'expriment maintenant plus volontiers et mieux qu'il y a une dizaine d'années.

Il n'en reste pas moins que les compétences de compréhension sont indispensables, pour faciliter la communication et pour permettre l'enrichissement de la langue. C'est l'un des domaines où il faut trouver des leviers d'amélioration des résultats de nos élèves.

5. Les pistes d'amélioration des résultats

L'analyse des résultats de *Surveylang* dégage deux grands axes : ce qui tient à l'environnement des élèves et à leur motivation, pour suivre l'analyse des questionnaires de contexte, et ce qui relève des stratégies à construire pour améliorer les compétences de compréhension.

La faiblesse des résultats en compréhension de l'oral dans *Surveylang* et dans l'évaluation CEDRE 2010 de fin de collège intrigue d'autant plus que l'évaluation CEDRE 2010 de fin d'école montre des résultats satisfaisants dans ce domaine et constate même des progrès par rapport à l'évaluation de 2004. En allemand, la distribution des élèves entre différents groupes de maîtrise de la compréhension de l'oral se resserre et en anglais « *les performances des élèves ont fortement progressé* »²⁷. Selon cette étude 62,6 % des élèves maîtrisent de façon satisfaisante la compréhension de l'oral en anglais à la fin de l'école primaire. Comme le niveau visé est A1, l'écart entre ce résultat et celui des élèves de troisième, dans CEDRE comme dans *Surveylang*, étonne. Certes, ce ne sont pas les mêmes générations d'élèves. Ceux qui étaient en fin d'école en 2010 n'étaient qu'en sixième au printemps 2011 lors de *Surveylang*. On pourrait penser que les progrès enregistrés en fin d'école vont peu à peu se faire sentir au collège, à mesure que chacun s'approprie mieux les programmes. L'écart entre la fin d'école et la fin de collège semble toutefois trop important pour qu'on puisse s'en tenir à cette vision optimiste. Il conduit à s'interroger sur le parcours d'un élève en langue et à voir dans une meilleure articulation entre l'école et le collège une autre intéressante piste d'amélioration de notre enseignement des langues.

²⁷ Note d'information 12. 04 L'évaluation des compétences en langues des élèves en fin d'école de 2004 à 2010.

5.1. La présence des langues dans l'environnement des élèves

Surveylang montre que c'est une composante importante de l'efficacité de l'enseignement des langues. La place des langues dans la société ne saurait être changée facilement. Il faut donc se concentrer sur l'environnement immédiat des élèves.

Depuis peu, certains médias proposent des séries et des films étrangers en version originale sous-titrée, mais, pour les suivre, il faut quitter le canal habituel de diffusion. Il faut espérer que l'évolution ainsi amorcée va se poursuivre pour que se prenne l'habitude de consulter des documents audio ou vidéo en langue étrangère. Il est facile d'accéder à de tels documents sur internet, et dans de très nombreuses langues, notamment pour les stations de radios ; encore faut-il oser se lancer, donc avoir pris confiance dans ses capacités à comprendre la langue orale.

Ce doit être l'une des fonctions de l'institution scolaire, pour les langues étrangères qu'étudient les élèves.

Le développement des outils numériques nomades (baladodiffusion, tablettes numériques) permet aux élèves d'écouter et de regarder des documents en langue étrangère hors des cours de langues. Ils peuvent ainsi approfondir l'étude d'un document abordé en classe, prendre connaissance de documents complémentaires qui leur ont été recommandés, enregistrer et travailler des documents qu'ils ont eux-mêmes trouvés sur internet et qui illustrent un thème d'étude ou un bref exposé qu'ils doivent préparer. Comme ces outils permettent aussi de s'enregistrer, il n'y a pas de coupure entre compréhension et expression. Ces outils peuvent être aussi utilisés en rapport avec des enseignements en langue étrangère, ceux des sections européennes comme celui mis en place dans les séries technologiques industrielles des lycées.

- **Recommandation : utiliser toutes les possibilités offertes par les outils numériques nomades en liaison avec le travail en classe.**

Les contacts avec les pays où se parlent les langues étudiées peuvent aussi s'engager par l'intermédiaire de la correspondance numérique, comme le permet *e-twinning* par exemple. Les échanges de courriels sont devenus indispensables pour préparer une mobilité. Même lorsque les circonstances ne permettent pas de se déplacer dans le pays dont on apprend la langue, les échanges de courriels peuvent s'organiser autour d'un projet susceptible de mobiliser aussi d'autres professeurs que les spécialistes de langues. Il est maintenant possible d'échanger des fichiers son, donc d'avoir l'occasion d'entendre son correspondant.

- **Recommandation : utiliser toutes les ressources des échanges de courriels et de fichiers son pour permettre les contacts avec le(s) pays dont on étudie la langue.**

Des documents en langue étrangère doivent être accessibles dans les centres de documentation et d'information. On y trouve souvent des magazines. Il pourrait y avoir plus systématiquement des œuvres de fiction pour développer le sens de la construction d'un récit. Aux livres, pourraient s'ajouter des DVD de documentaires ou de films.

Dans le même esprit, il serait intéressant de donner aux élèves accès à des chaînes de télévision des pays dont les élèves étudient la langue. Ce serait particulièrement utile pour les

internes pendant leurs moments de détente. Il serait inutile – et même contreproductif – de prévoir un contrôle de la compréhension. Il s'agirait plutôt d'exposer les élèves à un flux de langue continu, sans possibilité de retour en arrière, ce qui est rarement le cas en classe. Une fois surmontées les inévitables réticences initiales, ils pourraient souvent constater qu'ils comprennent plus qu'ils ne le pensent a priori et prendre ainsi confiance dans leurs compétences.

- **Recommandation : donner accès dans les établissements à des DVD et des médias en langue étrangère.**

Les rencontres avec les langues étrangères hors de l'enseignement de langue proprement dit ne passent pas nécessairement par des supports numériques. L'opération *Science in Schools*, conduite par le *British Council*, donne l'occasion de rencontrer des savants venus parler de leurs recherches. Portés par l'intérêt de cette découverte intellectuelle et humaine, les élèves mobilisent au mieux leurs connaissances de la langue pour suivre de telles interventions. Il peut se trouver dans les établissements et autour d'eux des personnes qui sont susceptibles de s'exprimer dans les langues qui y sont enseignées sans être professeurs de langues : des professeurs d'autres disciplines, des professeurs étrangers de passage, des chercheurs d'universités ou d'entreprises proches, des sportifs des clubs de la ville, des accompagnateurs de jumelage, ou tout simplement des parents d'élèves. Il serait possible d'organiser une rencontre ponctuelle entre ces personnes et un groupe d'élèves pour qu'ils leur parlent, en fonction de leurs personnalités, d'un sujet abordé en classe, de leur métier ou des raisons de leur séjour en France et de ce qu'ils en retiennent. Les professeurs de langues pensent à ce genre d'interventions quand l'occasion s'en présente pour un thème abordé en classe, mais ils ne connaissent pas tout le vivier d'intervenants possibles autour de leur établissement.

- **Recommandation : saisir toute occasion de donner aux élèves la possibilité d'entendre des personnes parler dans la langue qu'ils étudient de leur expérience personnelle.**

Parmi les élèves, il s'en trouve parfois qui, pour des raisons familiales, ont quelques connaissances en langue étrangère. Lorsqu'il s'agit d'une langue enseignée dans l'établissement, il y a tout intérêt à s'appuyer sur cette compétence, ou à la développer si elle est encore à l'état de potentiel. Certains parlent chez eux une langue autre que le français qui n'est pas enseignée dans l'établissement. Ils ont déjà l'habitude de passer d'un code linguistique à l'autre. Ils font quotidiennement l'expérience de différents systèmes syntaxiques et phonologiques, de différentes représentations du monde. C'est une compétence linguistique qui facilite l'apprentissage des langues étrangères qu'ils étudient dans l'établissement, d'autant mieux qu'elle est reconnue comme telle et consciemment mise à profit. Montrer aux élèves que certains de leurs camarades ont l'expérience d'une forme de bilinguisme, aussi fragmentaire soit-elle, signifie que la capacité à s'exprimer dans plusieurs langues est plus accessible que beaucoup n'ont tendance à le penser.

- **Recommandation : prendre appui pour l'apprentissage des langues étrangères sur le répertoire linguistique des élèves susceptibles de s'exprimer dans une autre langue que le français.**

Chaque projet d'établissement comporte un volet international. Il est souvent présenté sur le site internet, mais presque toujours en français. Lorsqu'il prévoit des contacts ou des échanges avec des pays où se parlent les langues enseignées dans l'établissement, il paraîtrait naturel que cette partie du projet soit aussi présentée dans la langue du pays. C'est trop rarement le cas. Ce serait pourtant une façon d'assurer une meilleure visibilité des langues qui sont enseignées dans l'établissement. Ce n'est d'ailleurs qu'un exemple. Les initiatives peuvent varier selon le contexte scolaire et la place des langues dans le projet d'établissement. Il s'agit toujours d'affirmer la présence des langues étrangères dans l'environnement quotidien des élèves.

- **Recommandation : donner à voir et à entendre dans les établissements les langues qui y sont enseignées.**

5.2. La construction de stratégies de compréhension en cours de langue

Les programmes de collège²⁸ mettent en avant dès le palier 1 la nécessité de développer des stratégies d'écoute fondées sur l'attention au document, la prise en compte de sa spécificité et l'identification de la situation d'énonciation. Les ressources mises en ligne sur Eduscol donnent des exemples de mise en œuvre pour toutes les langues concernées. Il est exclu de reprendre ici l'ensemble de ces préconisations et de ces suggestions, qui concernent toutes les activités langagières. Ce qui suit ne vise donc qu'à donner quelques indications, nécessairement limitées, directement liées aux faiblesses en compréhension de l'oral qui apparaissent dans *Surveylang*.

La découverte d'un document, sonore ou écrit, est souvent la première étape dans le déroulement d'une séquence pédagogique. Elle est rarement préparée d'un point de vue thématique ou linguistique. L'absence d'horizon d'attente suffisamment précis pour les élèves rend la rencontre avec le document plus difficile. Cette étape se ramène alors au repérage de quelques mots qui émergent, l'accès au sens devant de toute façon être assuré par les échanges oraux ultérieurs, le plus souvent sous la conduite de l'enseignant. Il faudrait préparer la découverte du document à partir d'hypothèses sur les éléments de lexique susceptibles de s'y trouver en fonction du sujet abordé, et surtout, à partir d'hypothèses sur le contenu proprement dit du support, en mobilisant la connaissance du monde qu'ont les élèves.

- **Recommandation : construire un horizon d'attente avant la découverte d'un document.**

Pour dépasser le repérage de mots isolés et parvenir au sens du document, il faut repérer les articulations logiques et chronologiques, distinguer les points de vue et les avis de locuteurs différents et mettre en relation et en cohérence ces éléments les uns avec les autres.

- **Recommandation : développer les capacités de mise en relation des éléments repérés pour accéder au sens.**

²⁸ Palier 1 : arrêtés du 25 juillet 2005 (BO hors série n° 6 du 25 août 2005) et du 17 avril 2007 (BO hors série n° 7 du 26 avril 2007) ; palier 2 : arrêtés du 17 avril 2007 (BO hors série n° 7 du 26 avril 2007) et du 24 juillet 2007 (BO n° 32 du 13 septembre 2007).

Contrairement à d'autres activités langagières, la compréhension de l'oral ou de l'écrit est souvent mise en œuvre dans les classes comme moment de l'exploitation d'un document ou du déroulement d'une séquence pédagogique, mais elle est moins souvent conçue comme une compétence devant faire l'objet d'une construction raisonnée.

- **Recommandation : élaborer une progression dans la maîtrise des connaissances et des savoir-faire nécessaires à l'activité de compréhension.**

La compréhension est aussi une question de lexique. Les programmes de collège donnent des indications précises, langue par langue, à ce sujet. Ils indiquent même, au palier 1 puis au palier 2, les formulations que les élèves doivent être en mesure de reconnaître et celles qu'ils doivent pouvoir produire. Encore faut-il que les manuels en tiennent vraiment compte et que les élèves parviennent à mémoriser le lexique. Il est à noter que la mise en relation des éléments repérés spontanément suppose l'identification, donc la connaissance, du lexique des notions générales de la langue, plus systématiquement travaillé dans la perspective de l'expression plutôt que de la compréhension.

- **Recommandation : s'attacher à la mémorisation du lexique, notamment celui des notions générales qui permet la mise en relation des éléments repérés.**

Placée en début de séquence, la compréhension de l'oral est souvent oubliée ensuite. Tout en pratiquant l'expression, notamment orale, en cours de séquence, rien n'interdirait pourtant que la tâche finale prévue dans une séquence relève de la compréhension de l'oral. Ce serait une manière très concrète de montrer aux élèves l'intérêt pour la construction de cette compétence. Ils auraient ainsi l'occasion de mobiliser les savoir-faire acquis dans ce domaine en cours de séquence et de percevoir clairement leurs progrès dans cette activité langagière.

- **Recommandation : ne pas s'interdire d'envisager une tâche de compréhension de l'oral à la fin d'une séquence.**

Il faut permettre aux élèves de faire l'expérience de la réussite en compréhension de l'oral. Il ne serait donc pas inutile de faire entendre aux élèves un court document inconnu portant sur une thématique déjà abordée dans une séquence précédente, qui ne serait présenté qu'une seule fois. Il ne s'agirait pas d'en vérifier ensuite la compréhension exhaustive mais de valoriser ce qui aurait été compris. C'est un genre d'exercice où les progrès sont rapides s'il est pratiqué régulièrement.

- **Recommandation : entraîner les élèves à aller le plus loin possible dans la compréhension d'un document entendu une seule fois.**

L'analyse des tests de *Surveylang* a montré que nos élèves ont pu être désarçonnés par la construction même des QCM. Ce n'est sûrement pas la seule façon d'évaluer la compréhension de l'oral et il s'agit d'une évaluation déconnectée de tout enseignement construit. Ce ne saurait devenir le mode unique d'évaluation dans nos établissements, ne serait-ce que pour que l'évaluation porte sur ce qui a été effectivement enseigné. Les pratiques d'évaluation d'un même enseignant avec les mêmes élèves sont nécessairement diverses au fil de l'année scolaire, en fonction de la fonction assignée à l'évaluation. Il n'en reste pas moins que les protocoles d'évaluation de *Surveylang* ont été construits par de grands organismes certificateurs en langues (Cambridge ESOL, Institut Cervantès, le CIEP...). Les certifications

qu'ils produisent sont valorisées, voire requises, dans la vie professionnelle. Il serait donc opportun que la formation des professeurs de langues comporte une initiation aux modalités d'évaluation des grands organismes certificateurs. La certification proposée aux élèves de seconde des sections européennes en anglais et en espagnol a permis d'initier les professeurs de lycée et influence judicieusement leurs pratiques pédagogiques, tout comme la certification en allemand proposée aux élèves de troisième et de seconde.

- **Recommandation : former les professeurs de langue aux modalités d'évaluation des grands organismes certificateurs.**

5.3. L'articulation entre école et collège

La convergence entre *Surveylang* et les évaluations CEDRE, qui constatent des progrès à l'école primaire, conduit à s'interroger sur toutes les possibilités d'améliorer et de renforcer la liaison école / collège pour mieux prendre en compte les acquis de l'école sur lesquels il convient également de porter un regard lucide.

5.3.1. *Les langues vivantes à l'école élémentaire, un enseignement au statut encore fragile*

Il est certain que la mise en œuvre à partir de 2005 du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes et sa place désormais institutionnelle en tant que palier 2 du socle commun ont eu une influence positive sur l'enseignement de cette nouvelle discipline par rapport aux années antérieures. À cet égard, l'enquête de la DEPP conduite dans le cadre des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE)²⁹ et portant sur les écarts de performances en anglais pour la période 2004-2010 indique que les élèves de fin de CM2 possèdent de réelles connaissances, même si elle souligne aussi une certaine hétérogénéité de leurs résultats.

Ces résultats, pour encourageants qu'ils soient, ne doivent cependant pas masquer les difficultés qui pèsent encore sur l'enseignement de la langue vivante étrangère à l'école primaire. L'étude sur l'application des programmes 2008, menée par l'inspection générale à la demande du ministre de l'éducation nationale, montre que la langue vivante étrangère, même si elle est désormais enseignée à plus de 90 % par les professeurs des écoles, souvent en utilisant les échanges de service, est toujours considérée par une majorité d'enseignants du premier degré comme ne faisant pas partie du champ de leur polyvalence disciplinaire³⁰. Dans tous les départements, les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de la mission « langues » indiquent d'ailleurs de façon quasi-unanime que le manque de confiance en soi, le défaut de maîtrise, et l'absence de compétences réelle ou imaginée des enseignants en particulier concernant les aspects phonologiques, constituent actuellement le premier obstacle pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école, parce qu'elle influence grandement les pratiques de classe. Par ailleurs, l'horaire réglementaire des 54 heures annuelles (1 h 30 hebdomadaire) n'est pratiquement pas respecté au cycle 2 et guère mieux au cycle 3, même s'il est affiché à l'emploi du temps. La conséquence en est que le temps

²⁹ *Anglais en fin d'école primaire, l'évolution des compétences 2004-2010* ; SCÉREN-CNDP 2013.

³⁰ Rapport n° 2013-066 – Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire 2008

d'exposition à la langue, dont on s'accorde à penser qu'il est primordial pour progresser dans les acquisitions, se trouve réduit d'autant et qu'il devient difficile dans ces conditions d'atteindre les objectifs fixés par les programmes en fin de cycle 3³¹.

Cette même enquête de l'inspection générale montre également une mise en œuvre très contrastée dans les classes des cinq activités langagières contenues dans les programmes, les compétences les moins travaillées étant l'interaction orale, la prise de parole en continu et l'écrit. Enfin la validation du niveau A1 du CERCL reste en l'état actuel des choses très problématique et ne recouvre certainement pas les mêmes réalités d'une académie et d'un département, voire d'une circonscription à l'autre sur l'ensemble du territoire national.

De cette grande diversité des situations, il résulte que les acquis des élèves en langue vivante étrangère à leur sortie de l'école élémentaire ne sont que fort peu pris en compte au collège. Dans la plupart des cas, les professeurs de collège, alléguant la trop grande hétérogénéité des acquis des élèves issus des écoles qui alimentent leur établissement, s'en tiennent à leur pratique ancienne et ignorent les connaissances et compétences acquises dans le premier degré, même si certains admettent que les élèves « *savent déjà un peu quelque chose* ».

5.3.2. *Des liaisons école-collège à renforcer autour des ressources et des documents institutionnels trop souvent ignorés*

L'enquête menée par l'inspection générale évoquée plus haut montre d'une part que les liaisons école - collège ayant pour thème les langues vivantes sont rares et d'autre part qu'elles peinent à trouver un contenu concret. Pourtant, il existe de nombreuses ressources institutionnelles mises à disposition des établissements et de l'encadrement pédagogique, mais elles restent trop méconnues et souvent dédaignées par des enseignants qui préfèrent chercher ailleurs leur inspiration. C'est pourquoi, il convient de rappeler que la première priorité serait d'amener les professeurs des premier et second degrés à une meilleure connaissance mutuelle des programmes respectifs de l'école et du collège. En effet, ces programmes de langues ont été élaborés en parfaite complémentarité les uns avec les autres afin de construire une vraie progressivité des apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire, les programmes du collège contenant pour chacune des compétences un rappel en italique de celles acquises à l'école. De même, il serait pertinent de mieux expliquer à l'ensemble des maîtres l'approche actionnelle qui caractérise les programmes. Le futur cycle de consolidation, qui va lier les classes de CM2 et de sixième, permettra de travailler la continuité et la progressivité des apprentissages.

Par ailleurs, la direction générale de l'enseignement scolaire, l'inspection générale de l'éducation nationale et l'ESENESR organisent chaque année depuis 2006 des séminaires à l'intention des inspecteurs du premier degré chargés de la mission départementale sur l'enseignement des langues vivantes étrangères, auxquels participent également des IA-IPR. Ces séminaires produisent des documents de différente nature destinés précisément à donner un contenu aux liaisons école - collège. Nombre de sites académiques (CRDP), départementaux ou de circonscription, les ont mis en ligne au côté de leurs ressources propres

³¹ Sans parler des « expériences » ayant cours dans certaines académies où deux langues sont enseignées sur le même horaire, divisant encore par deux ce temps déjà réduit d'exposition à la langue.

et assurent leur diffusion lors des animations pédagogiques ou des stages. Mais d'une part, selon les inspecteurs, les stages concernant l'enseignement des langues vivantes sont relativement peu nombreux et ne sont pas choisis en priorité, et d'autre part les enseignants semblent ne pas faire confiance aux ressources institutionnelles.

À cet égard, il apparaît que la mobilisation de l'ensemble des corps d'inspection du premier et du second degré est un levier efficace pour faire évoluer représentations et pratiques de classe. La mission d'inspection générale a pu le vérifier en se rendant dans trois académies aux caractéristiques différentes qui ont mis en place un tel dispositif, l'académie de Rouen, l'académie de Strasbourg et l'académie de Nantes.

5.3.3. *L'académie de Rouen, une politique linguistique inscrite dans la durée*

Depuis 2003 la continuité du parcours de l'élève de l'école au collège constitue l'un des objectifs principaux du projet de l'académie de Rouen, notamment dans le domaine linguistique. À cet effet, un dispositif d'évaluation du niveau A1 du CECRL a été mis en place, privilégiant le regard croisé et concerté des enseignants du premier et du second degré afin d'optimiser la prise en compte au collège des acquis linguistiques et culturels des élèves de la fin du cycle 3 et d'éviter les ruptures dans les apprentissages de la langue étudiée à l'école. 99,40 % des élèves de l'académie de Rouen suivent un enseignement en langue anglaise à l'école élémentaire.

Dès 2002, un protocole d'évaluation académique portant sur les cinq activités langagières a été élaboré par un groupe de réflexion inter-degrés, puis expérimenté dans quelques secteurs de collège, avant d'être généralisé par étapes à tous les élèves des écoles et des collèges en 2009. Cette évaluation mobilise tous les maîtres de CM2 et tous les professeurs de langue de 6^{ème} ainsi que les personnels de direction des collèges publics et privés. Elle se déroule en deux temps : à la fin du CM2 au mois de juin pour les trois activités « comprendre à l'oral », « lire » et « écrire », et au début de la classe de 6^{ème} au mois de septembre pour les deux autres activités « parler en continu », « réagir et dialoguer ». Il s'agit de favoriser le travail d'équipe, de développer la culture de l'évaluation par compétences, d'harmoniser les pratiques d'enseignement et de donner du sens à la validation du niveau A1, notamment en production orale. La comparaison des résultats obtenus en juin et en septembre permet en effet une validation objective pour chaque élève. En septembre 2011, il a été décidé de remettre aux élèves ayant atteint le niveau requis une attestation cosignée par l'inspecteur de circonscription et le principal du collège. Il convient de noter que les professeurs des écoles participent à la passation individuelle des oraux en 6^{ème}.

En novembre et décembre ont lieu des réunions de bilan dans chaque secteur de collège afin d'analyser les résultats, d'identifier les points forts et les besoins des élèves. Une note annuelle d'information rectorale³² sur le modèle de celles de la DEPP est publiée chaque année, donnant des indicateurs de pilotage quantitatifs et qualitatifs aussi bien au niveau académique et départemental que de circonscription, d'école et d'établissement. Ces données permettent également de bâtir le plan de formation inter-degrés et les animations

³² *Note d'information*, académie de Rouen 02.2012. Octobre. *Note d'information*, académie de Rouen 01.13.février. Consultables sur le site de l'académie de Rouen.

pédagogiques. De même, à partir de l'analyse fine des erreurs récurrentes relevées dans les tests d'évaluation, des outils d'aide à l'évaluation diagnostique sont élaborés par le groupe académique « banquoutils » regroupant enseignants du premier et du second degré. L'ensemble du dispositif est piloté depuis le début par un IA-IPR d'anglais.

Nous avons vu plus haut que la validation du niveau A1 du CECRL recouvrait des réalités très différentes sur le territoire national et n'était que fort peu prise en compte au collège ; l'avantage de la procédure ici décrite est de fiabiliser cette évaluation que 90% des élèves de l'académie valident avec succès et qui est parfaitement reconnue par les professeurs de collège.

On notera que cette validation se fait par des tests ponctuels et non par une évaluation continue tout au long de la scolarité élémentaire, mais c'est peut-être la seule manière efficace de lui donner crédibilité et reconnaissance en évitant toute dispersion et regard purement subjectif des maîtres sur les compétences des élèves en langue vivante étrangère. Par ailleurs, au-delà du dispositif de l'évaluation, l'académie a accordé depuis plus de vingt ans une grande importance à l'enseignement des langues vivantes ; ainsi en 1992 un module obligatoire de 36 heures de langue à l'IUFM a été mis en place et en 1995 un module de 18 heures pour les professeurs des écoles qui ne choisissaient pas l'option langues au concours. De même, jusqu'en 2012, des stages lourds de formation continue réunissant les enseignants des deux degrés ont été organisés dans chacun des deux départements de l'académie, même si le manque de remplaçants en limite désormais le nombre. Les animations pédagogiques et les stages sont copilotés, autant que faire se peut, par les inspecteurs de circonscription et l'inspection pédagogique régionale d'anglais. Enfin, de nombreux projets linguistiques concernant écoles et collèges voient le jour, tels que pièces de théâtre, comédie musicale, journées anglaises, jumelages...

Il convient de souligner qu'une telle liaison entre l'école et le collège n'a pu être obtenue que grâce à une coopération sans faille de l'encadrement pédagogique du premier et du second degré portée par une volonté rectorale jamais démentie malgré les changements des responsables académiques. L'unité du pilotage – c'est en effet le même inspecteur pédagogique régional d'anglais qui est responsable du dispositif depuis le début –, le fil jamais rompu d'une réflexion persévérante et évolutive de groupes de travail inter-degrés et l'inscription de cette politique linguistique dans la longue durée sont les principaux éléments qui expliquent ces résultats.

5.3.4. *L'académie de Strasbourg, une politique linguistique volontariste dans un contexte porteur*

À l'inverse de l'académie de Rouen et des autres académies sur le territoire national, les élèves de l'académie de Strasbourg pratiquent la langue allemande à près de 90 %. Deux modalités d'enseignement sont offertes : un enseignement d'allemand dit extensif, commençant en général dès la petite section de l'école maternelle à raison de 3 heures hebdomadaires jusqu'en CM2, et un enseignement bilingue dit paritaire avec l'enseignement délivré en français de 12 heures hebdomadaires tout au long de la scolarité primaire et se poursuivant au collège avec, en plus de l'horaire réglementaire de langue, l'utilisation de l'allemand dans au moins deux disciplines dites « non linguistiques ». Il est à noter que dans

cette académie, l'allemand a un statut de langue régionale et son enseignement est encadré par une convention État-région dont la première mouture remonte à 2000 et qui a été régulièrement reconduite. La convention actuellement en vigueur couvre la période 2007-2013. Dans son préambule il est stipulé que

« par la présente convention, qui s'inscrit dans le prolongement de celle signée le 18 octobre 2000, l'Etat, la région Alsace et les départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin conjuguent leurs efforts pour développer une politique régionale des langues vivantes s'appuyant sur l'apprentissage précoce de la langue régionale d'Alsace sous les deux formes, dialectale et allemand standard. Cette politique vise à exploiter au bénéfice des jeunes d'Alsace les atouts spécifiques du patrimoine linguistique et culturel pour permettre à l'Alsace d'assumer sa vocation d'ouverture européenne qui exige un véritable plurilinguisme »³³.

En fin de cycle 3, les élèves ayant suivi l'enseignement extensif doivent avoir acquis le niveau A1+ et ceux du cursus bilingue paritaire le niveau A2.

Les évaluations sont standardisées et leur passation a lieu dans la première moitié du mois d'avril. En 2012, 51,5 % des élèves avaient validé le niveau A1+ et 31,3 % le niveau A1 « simple », soit au total 82,8 % des élèves ayant atteint les objectifs fixés par les programmes en fin de scolarité élémentaire.

En fin de troisième le niveau visé est B1 pour les élèves du cursus dit extensif tandis que pour ceux du cursus dit paritaire, l'objectif est B1+ en production et B2 en compréhension.

Par ailleurs, la convention prévoit une formation initiale et continue des enseignants des premier et second degrés adaptée aux besoins linguistiques constatés avec stages dans les écoles des pays germanophones voisins. Les collectivités signataires de la convention s'engagent à couvrir à hauteur d'un million d'euros par collectivité et par an les surcoûts générés par cette politique volontariste.³⁴

Les classes bilingues dans le premier degré ont deux maîtres qui enseignent chacun 12 heures exclusivement en allemand ou en français, selon le principe « une langue, un maître ». 9,6 % des classes de l'académie de Strasbourg offrent cet enseignement paritaire et une cinquantaine de collèges publics sur les 147 que compte l'académie comportent au moins une division bilingue, auxquels s'ajoutent 6 collèges privés. Dans ces classes de collège, le volume horaire varie de 7 à 13 heures d'enseignement en langue allemande. Ainsi dans le collège visité par la mission d'inspection générale, les élèves de la classe bilingue paritaire suivent 4 heures d'enseignement de la langue allemande auxquelles s'ajoutent 2 heures de mathématiques, 2 heures d'histoire-géographie et une heure d'EPS en allemand, soit 8 à 9 heures de cours en langue allemande par semaine, sans compter une heure de langue et culture régionale obligatoire depuis 2007³⁵. Quelques collèges privés assurent une parité complète avec l'enseignement en français, soit 13 heures hebdomadaires sur 26.

³³ Convention portant sur la politique régionale des langues vivantes dans le système éducatif en Alsace prenant appui sur un apprentissage précoce de la langue régionale. Période 2007-2013. Préambule p. 3.

³⁴ Voir convention, p. 9.

³⁵ Collège Fustel de Coulanges à Strasbourg.

Au DNB, les élèves passent une épreuve d'histoire-géographie en allemand dans la continuité de cet enseignement suivi à l'école élémentaire.

Comme dans l'académie de Rouen, les corps d'inspection pédagogiques territoriaux, équipes de circonscription du premier degré et IA-IPR, sont mobilisés pour accompagner et encadrer didactiquement les enseignants. Une autre caractéristique commune aux deux académies est la pérennité de la politique linguistique menée sans rupture depuis de longues années et, dans le cas de l'académie de Strasbourg, contractualisée dans une convention cadre qui oblige l'ensemble des acteurs.

Il est certain que cet investissement massif et conjoint de l'État et des collectivités territoriales dans l'enseignement de la langue allemande, soutenu par un contexte linguistique porteur, largement germanophone du fait de la relative vigueur du dialecte alsacien, qui reste la langue vernaculaire pour 47 % de la population, d'une part, et la proximité avec l'Allemagne, d'autre part, donnent des résultats qui ne peuvent être atteints sur le reste du territoire national pour l'enseignement de l'anglais. Dans ces conditions, il est donc parfaitement justifié que les niveaux requis pour les élèves alsaciens en fin de scolarité élémentaire et obligatoire soient supérieurs à ceux indiqués dans les programmes nationaux.

Cependant, au-delà de cet environnement particulièrement favorable, il convient de remarquer aussi que le choix a été fait de considérer la langue allemande standard comme une langue régionale et de n'enseigner aucune autre langue en même temps à l'école, ce qui évite la concurrence linguistique et cognitive avec l'apprentissage d'un autre idiome comme cela est le cas dans certaines académies. Par ailleurs, le cursus bilingue paritaire est choisi par les familles appartenant à un milieu socioculturel plutôt favorisé ou qui, à tout le moins, s'engagent à soutenir et accompagner leurs enfants dans ce parcours ; seuls 3 % de ces élèves ne suivent pas d'étude dans les filières générales et technologiques et s'orientent vers le lycée professionnel. C'est donc un triple investissement politique, institutionnel et familial qui explique en grande partie les résultats dans un environnement linguistique favorable. Il paraît difficile de recréer un tel contexte sur l'ensemble du territoire national.

Dans ces deux académies aux caractéristiques géographiques, linguistiques et historiques différentes, un effort volontariste et inscrit dans la longue durée a permis de surmonter quelques-unes des difficultés qui pèsent sur les performances linguistiques des élèves, en construisant notamment une réelle cohérence et une vraie continuité entre l'école et le collège, et en crédibilisant l'évaluation en fin de cycle 3. De ce point de vue, les objectifs nationaux sont atteints. Dans l'académie de Strasbourg, l'enseignement de la langue allemande, considérée comme langue régionale, bénéficie en outre d'un soutien politique et financier de grande ampleur.

Mais tous les problèmes n'ont pas été résolus pour autant. Les horaires règlementaires ne sont toujours pas réellement assurés à l'école élémentaire ; les 3 heures hebdomadaires de l'enseignement extensif de l'allemand sont souvent réduites à 1 h 30 ou 2 heures. Les enseignants, en dehors de ceux qui sont parfaitement bilingues, continuent d'éprouver une forme de malaise et d'insécurité pour enseigner la langue vivante étrangère malgré les formations dont ils bénéficient dans ces deux académies. L'approche actionnelle reste problématique et les nouvelles technologies sont relativement peu utilisées.

Dans l'académie de Strasbourg, le niveau atteint par les élèves, notamment ceux du cursus bilingue paritaire, est très nettement supérieur à celui des élèves des autres académies dans les cinq activités langagières, mais en production ils ne parviennent pas encore à un véritable bilinguisme. Du reste, selon l'inspection régionale d'allemand, ce ne sont pas toujours les élèves issus de ce cursus qui obtiennent les meilleurs résultats à l'Abi-bac ; une certaine « fossilisation » des compétences intervient à mi-parcours, sans doute due à la relative aisance linguistique acquise tout au long de la scolarité, qui leur permet de faire face à toutes les situations quotidiennes, mais les dispense de travailler davantage pour hausser encore leur niveau.

Ce constat devrait permettre de relativiser une certaine vulgate diffusée par les médias et parfois reprise dans le discours politique concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères, qui fixe comme objectif au système éducatif un bilinguisme voire un plurilinguisme presque total à l'issue de la scolarité des élèves. Cette utopie peut être féconde dans un premier temps et créer une dynamique favorable, mais elle se heurte naturellement aux réalités et il faudra veiller à ce qu'elle ne soit pas utilisée pour instruire un nouveau procès de l'École. L'objectif du bilinguisme total est irréaliste et irréalisable dans un cadre scolaire.

En effet, il est communément admis que plus on est jeune, mieux on apprend les langues vivantes étrangères et que passé un certain âge, cela devient beaucoup plus difficile. Cette assertion est à la fois vraie et fausse. En fait, tout dépend des conditions dans lesquelles une langue étrangère est apprise. La maîtrise complète d'une langue étrangère, quand précisément on n'est pas bilingue de naissance, est un travail de longue haleine, il y faut effort, persévérance et forte motivation.

5.3.5. *L'académie de Nantes, une académie « ordinaire »*

En matière d'enseignement des langues vivantes étrangères et de liaison école-collège autour de cette thématique, l'académie de Nantes se rapproche davantage de la situation moyenne des autres académies que de celle des deux académies précédentes. Non pas parce que les autorités académiques auraient délaissé le sujet, mais parce que l'enseignement des langues n'a pas entraîné une mobilisation aussi forte et cohérente de l'encadrement pédagogique sur une aussi longue durée.

Ainsi, les modalités d'évaluation, souvent expérimentales, conçues depuis 2007, ont beaucoup évolué et ne se sont pas vraiment inscrites dans la continuité. En effet, si de 2007 à 2009, des dispositifs d'évaluation ont bien été mis en place en classe de 6^{ème} à partir des protocoles élaborés en commun par les inspecteurs de circonscription du premier degré, les maîtres-formateurs et les inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), à la rentrée 2010, ce sont les professeurs des écoles qui valident eux-mêmes le niveau A1 à l'aide du livret académique de suivi pour chaque élève ; dès lors cette évaluation fait apparaître les difficultés qui sont signalées dans la majorité des académies, en particulier son manque de fiabilité en raison de la diversité des procédures de passation et du caractère purement déclaratif des résultats obtenus.

Depuis la rentrée 2011 se déroule une expérimentation de l'évaluation du niveau A2 en fin de cinquième à partir d'un protocole bâti par les inspecteurs pédagogiques régionaux et des formateurs pour les langues anglaise, allemande, espagnole et italienne. Contrairement aux deux académies précédemment évoquées, seules trois compétences langagières sont testées, l'expression orale n'est pas évaluée. Par ailleurs, il n'y a pas d'analyse détaillée des résultats, qui font toutefois apparaître des performances très faibles en compréhension orale, plus correctes en compréhension et production écrite. Cependant, il convient de noter que l'étroitesse de l'échantillon (24 classes en anglais, 3 en allemand et en espagnol, 1 en italien) rend l'analyse délicate.

Les enseignants du premier degré sont heureux de disposer du livret de validation académique du niveau A1 car il les aide à construire des séquences et les sensibilise aux attentes de l'évaluation. Le risque existe cependant qu'ils s'en tiennent strictement aux items proposés qui ne comprennent pas les compétences de production orale, et qu'ils ne pratiquent que des activités d'entraînement en vue de faire réussir les élèves aux tests.

Les résultats des évaluations en langue vivante sont mis en ligne sur les sites des directions académiques départementales et les livrets transmis aux collèges. Mais les professeurs et les chefs d'établissement ne les consultent guère, de sorte que ces évaluations n'ont aucun effet notable au niveau académique sur la liaison école - collège. Ce point est du reste confirmé par les réponses à l'enquête de l'inspection générale sur l'application des programmes 2008, faite par les IEN chargés de la mission langue vivante dans l'académie de Nantes. Comme dans la plupart des académies, les enseignants du collège mettent en avant la trop grande hétérogénéité du niveau des élèves et le manque de fiabilité de l'évaluation pour pouvoir tenir compte des acquis linguistiques de l'école élémentaire. Une telle attitude finit par décourager les professeurs d'écoles, qui passent beaucoup de temps à renseigner les questionnaires du livret de compétences. Ce constat n'est pas de nature à favoriser les liaisons écoles-collège autour de l'enseignement des langues.

Cependant, grâce à l'excellent travail réalisé par le service académique de l'évaluation et de la prospective, des tableaux et des « radars », présentés par circonscription et par collège, permettent de recueillir de très nombreuses données, parmi lesquelles les taux de validation des niveaux A1 et A2 du CECRL, consultables par les différents acteurs du système éducatifs (directeurs d'école, corps d'inspection, chefs d'établissement). Ces données soulèvent des questions intéressantes, comme par exemple celle des « distorsions » qui existent entre de forts taux de réussite des élèves au niveau A1 et de faibles résultats en A2 ou inversement ; de même ils font apparaître des résultats très différents voire opposés dans des écoles ou des collèges de même profil ou situés dans le même secteur.

Toutes ces informations produites par le service académique de la prospective sont notamment étudiées, bassin par bassin, au moment du séminaire de rentrée des trois collèges d'inspecteurs ; elles sont également utilisées par les quatre groupes inter-degrés créés en 2011-2012 dans le cadre de la mise en place de « l'école du socle ». Le groupe langues vivantes inter-degrés est composé des IEN chargés de la mission LV dans les cinq départements composant l'académie, du doyen des IEN et d'un IA-IPR de mathématiques, tous les deux chargés de mission auprès du recteur pour l'école du Socle, des IA-IPR de LV dont celui chargé de la mission académique pour les LV. Ce groupe s'est donné pour thèmes

de travail l'élaboration d'un outil pour les formations inter-degrés, ainsi que d'une grille commune d'observation de séance de LV pour des visites croisées d'IEN et d'IPR dans les classes, une réflexion sur la différenciation et la mise en place de formations de formateurs. L'académie de Nantes s'est en effet dotée d'un groupe de 50 formateurs, principalement enseignants / formateurs de collège, LP et quelques conseillers pédagogiques et formateurs PE, spécialisés dans « l'école du socle » ; ils ont élaboré un « document - repère » pour chaque champ et assurent les formations inter-degrés.

En outre, de nombreuses initiatives voient le jour telles que l'association d'un enseignement de langue vivante avec celui d'une autre discipline (mathématiques, sciences, EPS, éducation civique) sur des thématiques partagées avec des partenaires étrangers dans le cadre de projets européens (Comenius) ; certaines classes adaptent des séances dispensées dans une école partenaire, les séquences pouvant être menées alternativement en français (mise en place des compétences disciplinaires) et en anglais (réactivation). Mais il apparaît qu'il est difficile de pérenniser les apprentissages des élèves et les pratiques pédagogiques du professeur au-delà de la fin des projets.

Le chant choral, le théâtre, les rituels, des échanges de fichiers sonores entre élèves français et britanniques dans le cadre d'un appariement international, l'accompagnement d'un voyage scolaire d'élèves de CM2 par un professeur de 6^{ème} du collège de secteur, un contact entre enseignants de CM2 et professeurs de collège au cours du premier trimestre de l'année de 6^{ème} - jugé plus favorable qu'à la fin de l'année de CM2 -, une mobilité des professeurs d'école grâce au programme Jules Verne, constituent autant d'actions qui sont toutes perçues comme innovantes.

Par ailleurs, dans quelques écoles de l'académie, les élèves étudient deux langues vivantes qui se partagent le même horaire, certaines dans le cadre d'une expérimentation menée par l'université du Maine au Mans.

Loin de négliger l'enseignement des langues vivantes, l'académie de Nantes en fait donc un thème de travail important et beaucoup d'acteurs s'en préoccupent, mais il s'agit, à certains égards, davantage d'un foisonnement sympathique et assez disparate, que d'une stratégie véritablement cohérente et inscrite dans la longue durée, animée par des responsables moins nombreux, mais conduisant des actions plus ciblées et pérennes. En cela, l'académie de Nantes ressemble à la grande majorité des académies sur le territoire national.

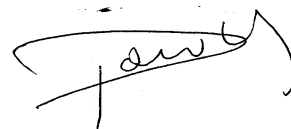
5.3.6. *Recommandations pour une continuité école / collège des apprentissages en langue vivante :*

- Assurer une meilleure connaissance mutuelle des programmes de l'école et du collège par les enseignants du premier et du second degré et engager la réflexion sur les perspectives ouvertes par le futur cycle commun CM2 – 6^{ème}.
- Élaborer une évaluation standardisée et fiable des acquis de l'école élémentaire en mobilisant les corps d'inspection des deux degrés et en incitant fortement les professeurs de collège à en tenir compte.

- Constituer un groupe de pilotage restreint coordonné par un seul responsable académique chargé de proposer des actions ciblées et cohérentes, en lien avec les DASEN.
- Développer et diffuser des ressources pédagogiques et didactiques susceptibles d'être utilisées à l'école, notamment au CM2, et au collège : manuels et méthodes choisis en commun, scénarii et albums, supports sonores et films reprenant les mêmes thématiques ou les mêmes personnages, mais permettant de construire une progressivité des apprentissages et une réactivation des notions et du lexique vus antérieurement.
- Mettre en œuvre des actions communes écoles / collèges destinées à développer chez les élèves la motivation pour apprendre une langue étrangère en les sensibilisant à son utilité culturelle et sociale (utilisation des TICE, *e-tweening*, organisation d'une journée anglaise, allemande... au collège, à l'école pendant laquelle il ne faudrait utiliser que la langue du pays, etc.)
- Conduire une politique linguistique dans la longue durée appuyée sur une stratégie clairement définie et mobilisant l'ensemble des acteurs concernés autour d'objectifs peu nombreux, mais partagés et accessibles.
- Éviter le foisonnement des initiatives sans cohérence les unes avec les autres et souvent non évaluées.
- Évaluer les effets de la politique linguistique par des indicateurs fiables permettant de suivre les évolutions sur au moins cinq ans.



François Monnanteuil



Pascal Jardin

Annexe

Pour cette étude, les inspecteurs généraux de l'éducation nationale ont rencontré, au début de leur travail, M. Bruno Trosseille chef du bureau de l'évaluation des élèves à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP B2), et M. Pascal Bessonneau, chargé d'études dans ce bureau : ils ont présenté leur analyse de *Surveylang* et de sa méthodologie et ils ont communiqué les résultats des élèves français, question par question, aux items rendus publics.

Les inspecteurs généraux se sont déplacés dans trois académies, Nantes, Rouen et Strasbourg pour étudier la liaison école - collège en langues vivantes. Ces journées de travail ont été organisées avec les IA-IPR de langues vivantes de ces académies. Elles ont permis de rencontrer des DASEN, des IEN, des responsables des services statistiques, des formateurs IUFM, des conseillers pédagogiques, des professeurs de langue en collège, des professeurs d'école et de voir des pratiques de classe.

Même si l'enquête *Surveylang* ne porte que sur les deux langues étrangères les plus enseignées dans chaque pays, l'ensemble du groupe des langues vivantes de l'inspection générale a été associé à ce travail.

L'enquête *Surveylang* a aussi été étudiée avec les IA-IPR et les IEN-ET EG spécialistes d'anglais pendant les journées d'animation de l'inspection générale les 16 et 17 mai 2013.