



HAL
open science

Évolutions de l'enseignement des langues à l'école primaire

Marion Cavailles

► **To cite this version:**

Marion Cavailles. Évolutions de l'enseignement des langues à l'école primaire. Education. 2012.
dumas-00840661

HAL Id: dumas-00840661

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00840661v1>

Submitted on 2 Jul 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'Académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »

Mémoire de recherche de 2^{ème} année

Année universitaire 2011 - 2012

EVOLUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES A L'ECOLE PRIMAIRE

Difficultés et réussites des enseignants dans l'adaptation des évolutions françaises et européennes
de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

Marion CAVAILLES

Directeur de mémoire : Gilles DIEUMEGARD

Tuteur du mémoire : Sabine ULRICH

Assesseur : Gilles DIEUMEGARD

Soutenu en JUIN 2012

« Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue »

Johann Wolfgang Von Goethe.

Dans un premier temps questionnement national puis réel enjeu Européen, les langues étrangères et leur apprentissage sont au centre des débats éducatifs actuels.

La question se pose alors de savoir comment les enseignants arrivent à intégrer dans leurs classes les différentes réformes concernant l'enseignement des langues vivantes. D'abord travail de synthèse documentaire puis étude empirique, ce mémoire de recherche tentera de répondre à cette interrogation.

Volonté de bilinguisme précoce, nécessité de résultats permanente, absence de formation des enseignants, mais aussi difficultés et réussites d'intégration dans les programmes des directives européennes, seront quelques uns des thèmes et problèmes abordés tout au long de ce mémoire.

Mots clefs : Langues – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues –Eurydice – Formation des enseignants.

« Those who know nothing of foreign languages know nothing of their own.»

Johann Wolfgang Von Goethe.

At first, a national and then a real European question, the learning of foreign languages is at the core of today's educational debate.

We can wonder in what measure teachers manage to apply in their classes the different reforms around language teaching. This paper will consist in a work of synthesis based on several researchers' articles and then in an empirical approach in an attempt to provide some answers to this burning issue.

A clear desire to reach a precocious bilingualism, a constant necessity of progress in the field of language learning, the lack of teacher's training as well as the hardships and success in the integration of language learning in the various European curriculums will be some of the questions this paper will deal with.

Key words: Languages, Common European Framework of Reference for Languages, Eurydice, teachers' training.

Remerciements :

Je tiens tout d'abord à remercier ma tutrice, Sabine ULRICH sans qui, je pense, rien de tout cela n'aurait été possible. Je la remercie pour ses conseils précieux, son aide, sa motivation, sa disponibilité mais avant tout pour l'investissement personnel dans mon travail dont elle a fait preuve jusqu'au dernier moment.

Je remercie également Gilles DIEUMEGARD et Pierre IMBERT pour leur aide lors de mon T.E.R, travail sur lequel je me suis beaucoup basée pour faire ce mémoire de recherche. Leurs conseils tant sur le fond que sur la forme m'auront toujours été d'une aide précieuse.

J'ai une pensée pour les personnes qui ont bien voulu répondre à mes questionnaires et qui se sont investies dans ce projet. Madame GUIRAUD, Madame MCNAMARA ainsi que toute l'équipe de l'école George Bizet d'Aspères, Mademoiselle ROUQUETTE et Monsieur DELMOTE que je remercie de m'avoir accordé du temps et d'avoir été réellement disponibles et à mon écoute.

Ces remerciements sont également pour les membres de ma famille, Colette CAVAILLES, Emilie CAVAILLES et Jean-Pierre CAVAILLES qui m'ont toujours épaulée, soutenue et motivé tout au long de l'année et ce jusqu'à la toute dernière seconde. Si ce mémoire est entre vos mains et si j'en suis là aujourd'hui c'est en partie grâce à eux aussi.

SOMMAIRE

Introduction	p 1
<u>I – Cadre théorique et synthèse bibliographique</u>	p 3
A- <u>Cadre institutionnel pour l’enseignement des langues étrangères</u>	p 3
▪ En France	p 3
▪ En Europe	p 16
▪ Trois rapports majeurs concernant l’enseignement des langues	p 17
a) EVLANG	p 18
b) EURYDICE	p 21
c) Annie SCOFFONI	p 23
B – <u>Les enseignants, acteurs fondateurs du système</u>	p 25
▪ Objectifs et finalités attendus	p 26
▪ Faire émerger une matière transversale	p 28
▪ Etat des lieux sur la formation des enseignants	p 30
C – <u>Des enseignants parfois démunis face aux nombreuses difficultés rencontrées</u>	p 31
▪ Une formation parfois trop « bancale ».....	p 31
▪ Un enseignement trop précoce ?	p 34
<u>II – Recueil de données</u>	p 37
A – <u>Elaboration des questionnaires</u>	p 37
B – <u>Choix des personnes interrogées</u>	p 39
<u>III – Analyse des questionnaires et synthèse finale</u>	p 42
A – <u>Analyse des questionnaires et de l’interview réalisée</u>	p 42
▪ Le CECRL	p 42
▪ Le niveau des élèves	p 44
▪ Solutions possibles pour améliorer l’enseignement des langues	p 46
B – <u>Synthèse du mémoire</u>	p 48
Conclusion	p 51
Bibliographie	
Annexes	

A l'heure de la construction européenne et d'un désir toujours plus grand de mobilité des personnes, la langue semble être le pilier fondateur de ce virage Européen.

L'enseignement des langues ne se borne pas à une seule et même compétence. C'est une discipline transversale qui mobilise autant langue, parole, discrimination des sons que culture et ouverture d'esprit. Les langues vivantes sont un des enjeux majeurs de l'école primaire française du 21^{ème} siècle. Cette discipline n'a pas toujours été aussi présente dans les débats c'est pourquoi il semble pertinent et intéressant de savoir comment les enseignants se sont adaptés aux différentes réformes, mais aussi comment l'apprentissage des langues a évolué en France.

Les langues permettent de communiquer à travers le monde, de s'enrichir d'expériences, d'évoluer sans cesse et de pouvoir échanger à tout moment. Mon intérêt pour les langues n'est pas né avec ce mémoire ; en effet, après un parcours en Sciences de l'Education, j'ai choisi de poursuivre mon cursus pendant une année à l'étranger (Espagne). Forte de cette expérience qui m'a fait évoluer autant sur un plan personnel que professionnel, je me suis toutefois heurtée à un problème de taille : l'incapacité de savoir communiquer réellement avec les locaux. J'ai pourtant étudié l'espagnol pendant presque dix ans et une fois sur place toutes ces notions avaient, semble-t-il, disparu. J'ai donc commencé à m'intéresser à l'apprentissage des langues étrangères et leur enseignement dans les classes de primaire qui sont, à mon sens, les fondations de nos apprentissages futurs. C'est forte de cette expérience et désireuse d'en apprendre d'avantage que j'ai décidé d'orienter mon mémoire vers ce sujet.

Le Travail d'Etude et de Recherche effectué l'année dernière m'a permis d'approfondir les textes, les rapports concernant l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. Sorte d'état des lieux, ce travail a servi, cette année, de support et de base à mes nouvelles interrogations, et m'a aidé également à confronter les données que j'ai pu recueillir avec les différentes théories, rapports, extraits de programmes officiels ou de circulaires que j'avais pu récolter grâce à des questionnaires et une interview.

Il est intéressant de rappeler que, ces dernières années ont été le témoin d'un mouvement rapide et d'une volonté forte de changement au niveau de l'enseignement des

langues vivantes à l'école. Nous pouvons donc nous demander comment les enseignants ont pu s'adapter aux différents changements dont notamment les évolutions dans les pratiques induites par l'approche actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence en Langues ? Et qu'elles sont les principales difficultés et réussites rencontrées ?

Ce mémoire est divisé en trois parties. En premier lieu, il d'agit d'un travail de synthèse des documents traitant du sujet de l'enseignement des langues à travers la confrontation d'auteurs, d'articles, d'analyses et de bulletins officiels. Puis, dans un deuxième temps, un travail d'étude empirique expliquera mes observations et les données recueillies. La dernière partie peut être vue comme une « discussion » entre les auteurs et les observations réalisées et expliquées auparavant.

Dans ce mémoire, il sera donc question de confronter attentes politiques, objectifs pédagogiques et réalité du terrain. La langue étant un objet d'étude en mouvement permanent, il faut donc souligner le fait que les vérités d'aujourd'hui en matière d'enseignement des langues vivantes seront sûrement remises en cause dans quelques années.

I – Cadre Théorique et Synthèse bibliographique

Nous savons qu’aujourd’hui les langues et leur apprentissage sont un passage obligatoire dans la scolarité de chaque écolier européen. D’abord géré par les institutions nationales, l’apprentissage des langues fait aujourd’hui partie d’un cadre européen et représente une réelle volonté de la part des différents pays d’Europe. Dans cette synthèse bibliographique il sera donc fait état en premier lieu d’une redéfinition du cadre institutionnel des langues que ce soit en France ou en Europe en s’appuyant sur deux études menées à ce sujet.

Après avoir posé un cadre institutionnel pour l’apprentissage des langues en France et en Europe, nous nous intéresserons dans un second temps aux cas des enseignants, acteurs fondateurs du système, puis enfin, dans une dernière partie, aux difficultés rencontrées dans le cadre de cet enseignement. Il apparaît intéressant de mesurer l’adéquation entre les objectifs fixés par les gouvernements et les moyens mis à disposition des enseignants pour les atteindre. Avec l’aide des sources bibliographiques rencontrées, nous tenterons donc de répondre à cette question.

Toutefois, il est nécessaire de préciser que la problématique de ce mémoire de recherche se centrera davantage sur le cas de l’enseignant que sur la matière enseignée ; En effet, nous allons nous demander comment les enseignants du primaire pensent pouvoir atteindre les objectifs fixés par les programmes et par le **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)**.

A) Cadre institutionnel pour l’enseignement des langues étrangères

▪ En France

En ce qui concerne le cas de la France, il est important de se rappeler que l’enseignement des langues vivantes a été introduit dans le système éducatif français depuis 1829 et à l’école primaire depuis 1950. Cette première sous-partie va permettre d’établir un historique concernant la mise en place de l’enseignement des langues vivantes à l’école

primaire afin de mieux comprendre la situation actuelle. Les exigences en matière d'enseignement des langues ont beaucoup évolué, il est donc intéressant de nous rendre compte de comment, mais aussi en quoi sont-elles nouvelles aujourd'hui. Cela nous permettra également de mieux comprendre l'évolution de cet enseignement, de repérer les problèmes rencontrés par les enseignants au fil des années et constater ceux qui pourraient encore perdurer aujourd'hui.

L'enseignement des langues aux enfants a connu une histoire mouvementée depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Le très net renouveau d'intérêt actuel s'inscrit dans un enchaînement de hauts et de bas. Ainsi, une première vague d'expériences a eu lieu dans les années 1960 et une seconde a commencé dans la deuxième moitié des années 1980 et dure encore actuellement. (O'NEIL 1993 : 46)

L'enseignement des langues étrangères est un débat qui ne date pas du 21^{ème} siècle, c'est un sujet qui a divisé la classe politique française à de multiples reprises et qui a été source de nouvelles lois et directives depuis plus de 20 ans.

Line AUDIN dans son article sur les langues à l'école, (2011) Paris, Expolangues, table ronde APLV, tient à rappeler au lecteur que, depuis quelques décennies maintenant, l'école primaire Française a connu de nombreux bouleversements. Autant au niveau des apprentissages, qu'au niveau de la pédagogie, l'école primaire a été le théâtre des différents courants et directives des politiques qui se sont succédés au cours des années. Toutefois, pour l'objectif qui nous intéresse ici, à savoir l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, il s'agit de transformer de manière totale les mentalités et les méthodes et modes d'apprentissage puis d'intégrer ce nouvel apprentissage, au plus tôt dans les programmes scolaires.

Dans le but de développer et démocratiser l'enseignement des langues vivantes dès le plus jeune âge, Lionel JOSPIN met en place en 1989 « l'Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères » (EILE). L'EILE peut être considéré comme une expérimentation concernant l'enseignement des langues vivantes à l'école :

Les élèves pourront ainsi acquérir quelques réflexes sociolinguistiques qui leur permettront de s'initier à la langue étrangère et à la connaissance des sociétés qui la parlent dans le pays d'origine et dans d'autres pays du monde. Voici un inventaire dans lequel il appartient à chaque enseignant de puiser librement, suivant les motivations de ses élèves et les circonstances, suivant aussi les matériaux dont il dispose : fruit de sa recherche et des apports des élèves, méthode spécifique adaptée aux goûts et aux besoins d'enfants de 9 à 11 ans. (Circulaire n° 89-141 du 14 juin 1989)

Dans son article « *Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école* » (DUCANCEL, 1992) G. DUCANCEL, reprend un extrait du Bulletin Officiel de 1989 concernant les langues vivantes :

Cet enseignement d'initiation doit servir le véritable apprentissage ultérieur d'une langue étrangère. En même temps, il doit contribuer à assurer les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire, favorisant ainsi une meilleure réussite scolaire.

Les langues sont donc, dès lors, perçues comme un palier et un moteur essentiel à la réussite scolaire et l'ouverture culturelle des élèves.

L'enseignement dit EILE est rapidement suivi par le plan ILV (Initiation aux Langues Vivantes) en 1995 initié par François. BAYROU alors Ministre de l'Education Nationale. Ce plan est instauré dès les plus petites classes afin de mieux sensibiliser les élèves aux langues étrangères : « Cette opération prendra appui sur l'expérience acquise depuis 1989 dans le cadre de l'EILE et concernera les mêmes langues ; mais elle s'adresse à un public différent et se voit assigner des modalités et des objectifs nouveaux » (B.O N° 19, 1995). Dès lors, l'enseignement des langues vivantes débute dans un cadre officiel dès l'entrée en classe de CE1 et doit se poursuivre jusqu'à la fin du secondaire et ce de manière de plus en plus soutenue au fil des années.

La circulaire du 9 Mai 1996 poursuit désormais le chemin vers une « initiation » aux langues vivantes dans les programmes de l'école primaire « Au CE1, l'initiation s'étend en nombre de classes engagées. Au CE2, les élèves se voient offrir, soit une deuxième année

d'initiation s'ils l'ont amorcée au CE1, soit une première année s'ils n'ont pu en bénéficier l'année précédente »

Tout ce qui a été mis en place et enclenché en 1995 n'est bien entendu pas oublié, mais il s'agit dans cette nouvelle optique d'initiation

Cette sensibilité aux contrastes phonétiques s'amenuise progressivement au profit des seuls phonèmes de la langue de l'environnement. C'est pour prendre en compte cette faculté que l'école introduit désormais une première année de sensibilisation à une langue vivante étrangère dès le début du cours élémentaire. (B.O N° 19, 11 Mai 1995)

La sensibilisation se fait désormais au début du parcours scolaire puis s'intensifie au fur et à mesure de la progression dans les classes des élèves :

sensibiliser à une langue étrangère, c'est d'abord éduquer l'oreille en la familiarisant avec les sonorités et les rythmes de la langue à l'aide de chansons, de comptines, de petits dialogues mimés dans des situations de communication authentiques. C'est commencer à travailler les organes de phonation en faisant reproduire des mots, des phrases, des fragments de langue ou des saynètes simples pour faire acquérir la capacité à prononcer les sonorités spécifiques d'une langue étrangère ; c'est également proposer aux enfants quelques images du pays étranger. (CIRCULAIRE N° 95-103, 1995)

Avec le dispositif d'ILV (Initiation aux Langues Vivantes) l'enseignement des langues en France commence donc « officiellement » en CE1 et doit se poursuivre jusqu'à la fin du secondaire, sans interruption

Ce sont au départ des enseignants volontaires qui participent à cette initiation mais, sans une véritable formation encadrante. Dès lors, la formation du corps professoral va constituer une priorité et l'un des piliers fondateurs dans la volonté d'un enseignement réussi des langues vivantes à l'école : « la formation des enseignants, actuellement maillon faible du dispositif, constitue la priorité des actions à conduire dans le département » (B.O N° 20, 1996). L'enseignement des langues apprend donc de ses erreurs, change et s'intensifie années après années, les priorités sont redéfinies et les langues acquièrent peu à peu un statut de plus en plus important au sein de l'école primaire.

La circulaire du 24 Avril 1997 précise et renforce les programmes d'enseignement des langues à l'école primaire. L'enseignement va désormais toucher un nombre de plus en plus grand de classes ; En effet, les classes de CE1 CE2 et CM1 sont concernées : « En septembre 1997, l'initiation à une langue vivante à l'école primaire entre dans sa troisième année de mise en œuvre dans les classes des maîtres volontaires et concerne désormais trois niveaux de classes : au CE1 et au CE2, l'initiation s'étend en nombre de classes engagées au cours moyen première année (CM1) » (CIRCULAIRE N° 97-102 du 24 avril 1997)

Les élèves initiés depuis une ou deux années au programmes EILE se mélangent aux élèves alors débutants « Au cours moyen, le nouveau dispositif coexiste avec l'EILE » (CIRCULAIRE N° 97-102 du 24 avril 1997). Cet enseignement reste encore basé sur la volonté des enseignants de mettre en place ou non un enseignement des langues vivantes dans leur classe, le choix des méthodes, des supports de travail, des situations d'apprentissage sont également laissées au libre choix des enseignants « les directeurs continuent à encourager le volontariat des maîtres » (CIRCULAIRE N° 97-102 du 24 avril 1997). Nous pouvons donc penser que les disparités entre les classes, les écoles, les villes ont été nombreuses. Lors des séances, l'apprentissage se fait uniquement sur une base d'oral et sans évaluation : « Ces circulaires n'envisagent pas une évaluation formelle des acquis des élèves » (CIRCULAIRE N° 97-102 du 24 avril 1997). Des vidéocassettes composées de différentes saynètes sont proposées aux enseignants. Dans cette circulaire, la formation des enseignants est de nouveau évoquée, elle est vue comme une priorité et des « actions en matière de formation doivent désormais être envisagées à échelle départementale et académique » F. BAYROU (M.E.N). Sans réelle formation stable des enseignants, il n'est en effet pas concevable d'envisager un enseignement solide et efficace pour les élèves, même si certains enseignants font preuve d'une réelle motivation et d'une grande volonté.

C'est en 2001 que naît un texte qui va redéfinir les priorités, mais aussi les objectifs en matière d'enseignement des langues, à savoir le **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)**. Fruit de plusieurs années de recherches au sein du conseil de l'Europe, c'est un outil dont le but a été de trouver une démarche commune dans le domaine culturel et le développement de l'enseignement des langues à l'école primaire. C'est la démonstration Européenne d'une volonté de promouvoir le plurilinguisme à travers les états : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » objectif atteignable grâce à « l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (CECRL, 2000)

Les apprenants seront donc divisés en trois groupes A, B ou C, chacun des paliers indiquant le niveau linguistique. Grâce à ces groupes de niveaux, les programmes et les objectifs peuvent être définis de manière plus uniforme. Les activités langagières ne sont plus basées uniquement sur de l'oral : on peut retrouver la RECEPTION (écouter et lire), la PRODUCTION (s'exprimer oralement et écrire), l'INTERACTION et la MEDIATION (interprétation et traduction). Les programmes de l'école primaire vont donc peu à peu être modifiés et vont intégrer ces nouvelles conceptions de l'enseignement des langues.

Dans le même temps, Jack LANG, alors ministre de l'Education Nationale, fixe de nouveaux objectifs, encore valables aujourd'hui, à savoir : un réel enseignement des langues de la Grande Section de Maternelle jusqu'au CM2 et ce de manière systématique dans toutes les écoles de France. J. LANG pendant son mandat va faire de l'enseignement des langues une véritable priorité et va enclencher d'ambitieux programmes de développement et de renforcement des langues dans les écoles. Il l'annoncera lors d'un discours sur l'éducation :

Ma conviction que la maîtrise des langues vivantes est une condition de la réussite personnelle et professionnelle de tous les élèves m'a déjà amené à prendre des mesures importantes pour augmenter l'efficacité de cet enseignement (Discours 1997, education.gouv.fr)

L'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes deviennent donc un savoir essentiel à la réussite future, une preuve d'ouverture sur une Europe grandissante et sans cesse en mouvement. Il faut donc que les programmes et les objectifs mis en œuvre soient cohérents et communs afin d'avoir un meilleur enseignement des langues et de meilleurs résultats avec les élèves.

De 2002 à 2004, ces ambitions seront tempérées avec l'arrivée au ministère de Luc FERRY. Il donnera aux différentes académies un poids dans cet apprentissage car elles devront faire avec leurs propres moyens. Chaque académie « choisira » la part financière à accorder au développement des langues dans leurs écoles, le souhait étant de ne pas rogner sur la qualité des enseignements au profit de la quantité.

Au niveau départemental, un groupe de pilotage sera mis en place. Il comprendra, sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, des inspecteurs chargés de circonscriptions et des conseillers pédagogiques généralistes et spécialisés ainsi que des formateurs de l'institut universitaire de formation des maîtres, et pourra s'ouvrir à des inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (dans la perspective de la continuité école/collège) et à des universitaires. Il aura la charge d'organiser le recueil d'informations sur les réalisations mises en place en application des nouveaux programmes (dans les classes et les écoles ainsi qu'en matière d'accompagnement des équipes pédagogiques), sur les obstacles aux évolutions, sur les besoins en formation ou en documentation des équipes pédagogiques. Les modalités d'association des représentants des personnels seront arrêtées par les autorités académiques (CIRCULAIRE N° 2002-075 du 10-4-2002)

Dès lors, la classe de CE1 va constituer une étape majeure dans le parcours linguistique des élèves « le CE1 constitue la première étape de ce parcours linguistique, qui continuera au-delà de l'école »

Le Bulletin Officiel N° 5 du 12 Avril 2007 stipule et réaffirme le fait que, la condition essentielle au succès de l'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire repose sur un personnel qualifié autant sur un plan linguistique que pédagogique. Nous pouvons voir cela comme un partenariat entre Ministère-Recteurs et Inspecteurs d'Académie qui sera la clé d'un enseignement de qualité et la garantie de la réussite des élèves. Concernant la mise en place « pratique » de cet enseignement

Le volume horaire annuel consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère est de 54 heures. Cet horaire peut se décomposer en trois séances hebdomadaires de 30 minutes ou deux séances de 45 minutes pendant lesquelles l'enseignement est conduit avec méthode. En outre, le projet d'école peut prévoir l'organisation d'un enseignement plus intensif de la langue étrangère en concentrant, par exemple, les séances d'enseignement et des activités de réactivation sur un nombre plus limité de semaines (B.O N° 5, 1997)

Quant au Bulletin Officiel N° 3 du 19 Juin 2008, il définit les programmes sur lesquels les enseignants se basent aujourd'hui dans leur pratique, les attentes, les compétences et les dispositifs en matière d'enseignement des langues sont définis et précisés. Ils définissent clairement des objectifs attendus à chaque pallier :

Durant les quatre années d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, l'élève doit acquérir les éléments fondamentaux de cette langue et les consolider afin de construire une compétence de communication élémentaire, telle qu'elle est définie par les niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Ces deux niveaux constituent le socle commun de connaissances et de compétences en langues vivantes étrangères. A l'école primaire, c'est l'acquisition du niveau A1 qui est visée.

L'apprentissage d'une langue vivante concourt, comme les autres disciplines, à la découverte d'espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains. L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences et aiguise la curiosité et l'envie de communiquer.

A1 – Niveau de l'utilisateur élémentaire (demandé en fin de CM2)

Activités langagières	Capacités L'élève sera capable de :
Comprendre, Réagir et parler en interaction orale	<ul style="list-style-type: none"> • communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire : • se présenter ; présenter quelqu'un, demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé • répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats.) • épeler des mots familiers
Comprendre à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> • comprendre les consignes de classe • comprendre des mots familiers et des expressions très courantes le concernant, lui, sa famille, son environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement • suivre des instructions courtes et simples • suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées
Parler en continu	<ul style="list-style-type: none"> • reproduire un modèle oral • utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire, décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires • lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition • raconter une histoire courte et stéréotypée
Lire	<ul style="list-style-type: none"> • comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations) • se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel
Ecrire	<ul style="list-style-type: none"> • copier des mots isolés et des textes courts • écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles

	<ul style="list-style-type: none"> • renseigner un questionnaire • produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même, sur des personnages.
--	---

(B.O N° 3 2008)

C'est à la lecture de ces programmes que nous pouvons nous rendre compte des attendus en matière de savoirs et savoir-faire en langue aujourd'hui. Souvent considérés comme les programmes de « retour aux fondamentaux », ils sont organisés en liaison avec le socle commun de connaissances et de compétences. L'entraînement et la pratique des langues seront réguliers afin de mieux ancrer les savoirs et les connaissances nouvelles au fil du temps. A l'issue des cinq années passées à l'école primaire, chaque élève devra avoir l'ensemble des connaissances nécessaires à une communication de type A1 (d'après les compétences du CECRL). Compréhension et expression restant une priorité, le but de l'école primaire est donc de laisser partir vers le collège des élèves ayant eu un réel apprentissage d'une langue vivante.

Depuis 2008, les objectifs, jumelés avec le CECRL, sont donc clairs : le but de l'enseignement des langues vivantes est de pouvoir non seulement comprendre un locuteur natif, mais également de pouvoir s'exprimer selon ses connaissances le plus aisément possible. D'une manière plus générale, les auteurs et les chercheurs en langues vivantes s'accordent à dire que la langue étant un système vivant, l'oral doit y avoir une place majeure dans les processus d'apprentissage, la finalité principale étant la communication directe entre les personnes. C'est aux enseignants de faire parvenir les élèves au niveau attendu et favoriser les situations de communication.

Ce bref historique permet donc de mettre en lumière les différentes tendances qui ont permis l'introduction des langues vivantes à l'école primaire. Cela permet également d'avoir un aperçu de la difficulté d'avoir introduit cet enseignement dans les programmes au fil des années et des gouvernements successifs. La formation, voire même la volonté de pallier au manque de formation criant des enseignants est resté une priorité depuis 1995. Afin que les principales avancées soit encore plus visibles, nous pouvons les découvrir sous la forme d'un tableau regroupant plusieurs catégories et les principales années citées précédemment.

Tableau récapitulatif des différentes évolutions en fonction des Bulletins Officiels et des Circulaires de l'Education Nationale

Années	Niveau des élèves	Objectifs visés	Evaluations et activités proposées	Formation des enseignants
1989	« [...] qu'ils soient accessibles à des élèves de CM1 et CM2 »	« susciter une forte motivation et l'utiliser de manière judicieuse » « il convient de s'en tenir linguistiquement à des notions essentielles et à des fonctions fondamentales, telles que, par exemple : nommer, situer, compter, interroger, justifier etc »	« les documents sonores et/ou visuels, et/ou textuels pris comme supports, présenteront des modes de vie, des comportements, des lieux, des temps, des personnes, une flore, une faune etc »	« Ce programme indicatif est d'abord destiné à fournir à l'enseignant des critères de choix objectifs des matériaux pédagogiques les plus adéquats » « Dans le cas où l'instituteur assure lui-même l'enseignement de la langue étrangère il ne manquera pas de s'entretenir avec le professeur qui accueillera ses élèves en 6 ^{ème} »
1995	« l'école prévoit que tous les élèves reçoivent dès l'école primaire une initiation à une langue étrangère » « Une première sensibilisation se fera dès le CE1. Au cours du cycle des approfondissements, on s'inscrira progressivement dans une problématique d'apprentissage »	« Cet apprentissage, centré sur l'enfant, doit tenir compte, dans ses objectifs comme dans ses méthodes, de l'âge des élèves, de leur psychologie, de leurs goûts, de leurs habitudes de travail et des difficultés de la langue étudiée pour un francophone »	« Au CE1, une première sensibilisation [...] à l'aide de chansons, de comptines, de petits dialogues mimés [...] dans le cadre de séquences denses, courtes et fréquentes, dix minutes à un quart d'heure par jour » « Cette découverte porte sur la langue étrangère elle-même, proposée d'abord oralement et en situation. » « Il ne faut pas prendre le risque de confronter les enfants au sentiment de l'échec, en les soumettant à des exigences de performances trop marquées »	« Les instituteurs et professeurs d'école sont les mieux placés pour assurer l'enseignement des langues » « La modification des formations en IUFM, l'introduction à terme d'une épreuve de langue au concours de recrutement, la poursuite des actions de formation continue engagées dans les académies permettront dans l'avenir à chaque maître d'enseigner une langue dans sa classe » « des stages de perfectionnement linguistique ou des programmes d'échanges européens de maîtres du premier degré »

Années	Niveau des élèves	Objectifs visés	Evaluations et activités proposées	Formation des enseignants
1996	<p>« Au CE1 l'initiation s'étend en nombre de classes engagées »</p> <p>« Au CE2 les élèves se voient offrir soit une deuxième année d'initiation soit une première année »</p>	<p>« L'initiation aux langues vivantes ne constitue pas encore un apprentissage systématique »</p> <p>« Il s'agit de faire entendre aux élèves d'autres sons que ceux de leur langue maternelle, de les sensibiliser au caractère relatif de toute langue et de favoriser leur ouverture sur le monde »</p> <p>« Les compétences attendues des élèves de CE2 reprennent et enrichissent celles du CE1. L'objectif est surtout de consolider les acquis par la récurrence et la reprise »</p>	<p>« Les maîtres demeurent libres du choix des méthodes et des supports à utiliser dans leur classe. [...] A la rentrée de 1996, les maîtres de CE1, nouveaux volontaires recevront la série CE1 sans frontières »</p> <p>« Les situations proposées conduiront à utiliser un lexique renvoyant à la vie quotidienne d'un enfant de 8/9 ans »</p>	<p>« Des enseignants du second degré et/ ou des intervenants extérieurs agréés apportent leur concours »</p> <p>« La formation des enseignants, actuellement maillon faible du dispositif, constitue la priorité des actions à conduire dans le département »</p> <p>« Toutes les compétences, acquises par les maîtres au cours de leurs formations initiales et continues, seront valorisées et réinvesties dans les classes »</p>
1997	<p>« l'initiation à une langue vivante à l'école primaire entre dans sa troisième année de mise en œuvre »</p> <p>« Concerne désormais trois niveaux de classe CE1 CE2 CM1 »</p>	<p>« L'initiation aux langues vivantes ne constitue à aucun des niveaux de l'école primaire un enseignement systématique et évalué »</p>	<p>« Au cours de brèves séquences quotidiennes (10-15 minutes) il s'agit de faire entendre aux élèves d'autres sons que ceux de leur langue maternelle, de leur donner par l'approche d'une culture différente, le sens du relatif et de favoriser ainsi leur ouverture sur le monde »</p> <p>« Une suite à CE2 sans frontières est proposée aux maîtres de CM1 à la rentrée de 1997 »</p>	<p>« Des classes de maîtres volontaires »</p> <p>« Sous la responsabilité de l'inspecteur de circonscription, les directeurs continuent à encourager le volontariat des maîtres et maintiennent ou mettent en place les échanges de service nécessaires »</p> <p>« Les enseignants doivent bénéficier d'un dispositif efficace d'accompagnement et de soutien. »</p>

				<p>C'est pourquoi les langues vivantes constituent l'une des priorités nationales des trois prochaines années (1997-2000) pour la formation continue des enseignants du premier degré »</p> <p>« Elle doit, à terme faire partie d'une formation de base garantie à tous les maîtres »</p>
2006	<p>La pratique d'une langue vivante étrangère entre dans le socle commun de connaissances et compétences des cycles 2 et cycles 3</p>	<p>« Le titre premier du décret consacre l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues »</p> <p>« Un apprentissage centré sur une activité langagière dominante : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit et expression écrite »</p>	<p>« L'échelle de référence du Cadre Européen (A1, A2...) aide les professeurs à identifier les besoins et à construire une progression en hiérarchisant les difficultés à chaque niveau de l'échelle et pour chaque activité langagière »</p>	<p>« La mission des assistants en IUFM est de contribuer à l'amélioration des performances linguistiques des futurs professeurs des écoles »</p> <p>« La réussite de ce plan passe par la formation des professeurs des écoles [...] l'année 2006-2007 prévoira des actions de formation ... »</p>
2007	<p>« le CE1 constitue la première étape de ce parcours linguistique qui continuera au-delà de l'école »</p>	<p>« développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation..), éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle, lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités prioritairement à l'oral »</p>	<p>« les séances courtes et fréquentes sont liées le plus souvent à des activités de la vie de la classe qui se caractérisent par l'association du dire et du faire et non par une étude réflexive de la langues »</p> <p>« L'évaluation formative effectuée par l'enseignant de la classe et à laquelle l'élève est associé prend la forme d'une observation explicite »</p>	

			des attitudes, des réussites et des difficultés éventuelles de chaque élève »	
Années	Niveau des élèves	Objectifs visés	Evaluations et activités proposées	Formation des enseignants
2008	Les élèves de cycle 2 et 3 sont concernés. Plus l'apprentissage et la familiarisation avec une langue étrangère se fait tôt meilleures seront les répercussions par la suite sur le niveau des élèves.	Objectifs jumelés avec le CECRL, pouvoir comprendre un locuteur natif mais également s'exprimer selon ses connaissances le plus aisément possible. L'oral a une place centrale dans les processus d'apprentissage.	Une approche actionnelle, propose des situations, des activités qui ont un but et une tâche finale. L'élève doit être capable de se situer et comprendre ce qu'il est en train d'apprendre et pourquoi. Le but est de donner du sens aux apprentissages.	Les enseignants doivent faire parvenir les élèves en fin de cycle 3 à une communication et un niveau A1, c'est à eux de favoriser les situations de communication en classe.

L'enseignement des langues en France est en perpétuelle quête d'amélioration et s'inspire depuis quelques années de ses voisins européens. Il est donc dans les souhaits politiques et sociaux de donner à chaque élève Français les moyens de pouvoir réellement maîtriser une langue vivante. A l'heure où les objectifs d'enseignement de langues vivantes deviennent de plus en plus globaux (enjeux à l'échelle européenne puis mondiale), la France ne pouvait pas rester en queue de peloton et a donc entamé depuis plus de 20 ans de fortes réformes en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues vivantes. Toutefois, après un travail de recherche sur le cadre institutionnel des langues en France, il semble que les avancées majeures ont eu lieu grâce à l'impulsion de l'Europe et au « Cadre Commun de Référence pour les Langues » mis en place depuis quelques années. L'Europe a un poids considérable en matière d'apprentissage des langues aujourd'hui, c'est pourquoi nous allons à présent aborder certains rapports d'importance majeure dans la matière.

▪ **En Europe**

Les volontés Européennes tendent à la mobilité des hommes au sein de l'Europe mais également à une échelle internationale. C'est donc dès l'école primaire que les enseignants doivent tout mettre en place pour tendre vers ce but final de communication entre les peuples en Europe.

En introduisant un enseignement obligatoire des langues vivantes dès l'école primaire, la France suit la voix ouverte par les pays Nordiques souvent cités en exemple en matière d'enseignement. Nous pouvons penser à la Finlande, la Suède ou la Norvège, pays qui offrent un enseignement « bilingue » depuis les années 1950.

Le sommet de Barcelone en 2002 a mis l'Europe face à ses carences linguistiques et son manque de volonté et de politique en matière de développement de l'enseignement des langues. En favorisant la continuité de l'enseignement des langues vivantes après le collège et en sensibilisant tous les acteurs éducatifs à cette problématique, l'Union Européenne, dès lors, a pu mettre en place une réelle politique d'enseignement des langues vivantes dans chacun des pays d'Europe.

L'objectif de l'acquisition des langues s'est opéré au sein du « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ». Ce cadre permet à tous les pays de l'Union Européenne d'avoir une base, un socle afin de développer l'enseignement des langues à l'école. Pour ce qui nous concerne ici, à savoir l'enseignement à l'école primaire, ce cadre impose aux élèves un niveau A1 dès la fin du cycle 3 avant l'entrée au collège. Le CERCL s'est réellement mis en place à l'école primaire à partir des années 2005.

Dominique GROUX (1998) fait une synthèse du livre de J.C HERRERAS *Enseignement des langues dans les pays de l'Union Européenne* (Revue Française de pédagogie, N° 130, janvier-février-mars 2000). Elle nous rapporte quelques idées de l'auteur vis-à-vis de l'enseignement des langues. Selon elle, l'auteur présente un avis plus que favorable à l'apprentissage précoce des langues étrangères « *Dans ce contexte, l'apprentissage précoce des langues représente, pour la plupart des auteurs, une options extrêmement intéressante qui représente certainement l'avenir des langues en Europe. C'est la seconde grande tendance qui se dégage de l'ouvrage de José Carlos Hererras.* » (Revue Française de pédagogie, N° 130, janvier-février-mars 2000). Une fois de plus, l'apprentissage des langues le plus tôt possible semble être le meilleur atout pour un enseignement le plus positif possible.

Ainsi, à un moment de création d'une Europe unie et compétitive, il est essentiel de se rendre compte que la langue est le facteur essentiel et principal pour la communication des hommes ; C'est pourquoi la langue est un tel enjeu aujourd'hui dans chacun des sommets Européens. Il faut familiariser les élèves dès le plus jeune âge à la diversité linguistique. Dans ce cadre commun de référence des langues, nous pouvons trouver les contenus et les objectifs attendus par le Conseil de l'Europe. Nous allons à présent nous rendre compte des différents rapports, programmes et études qui ont été réalisés et qui servent de référence lorsque l'on traite de l'apprentissage des langues à l'école.

▪ **Trois rapports majeurs concernant les langues**

Afin de mieux percevoir les changements en matière d'apprentissage des langues vivantes de nombreuses enquêtes ont été menées en France et en Europe. Deux rapports sont incontournables et semblent être considérés comme de véritables références européennes:

EVLANG et EURYDICE. Le « rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire » publié par A. SCOFFONI (Inspectrice de l'éducation nationale) servira également à comprendre et analyser les moyens mis en œuvre ainsi que la qualité de l'enseignement des langues vivantes.

a) EVLANG

EVLANG est un programme européen d'innovation pédagogique et de recherche mis en place entre 1997 et 2001 dans 130 classes de cinq pays différents. Le rapport général final est publié par S. GENELOT en juillet 2001. Les cinq pays concernés par cette étude sont : l'Espagne, la France, l'Italie et la Suisse. Le rapport articule à la fois un volet quantitatif, mesurant l'impact du programme sur un échantillon d'élèves mais également qualitatif grâce aux observations effectuées sur les enseignants et les élèves, dans des classes témoins. Les activités du programme EVLANG ont été mises en place de janvier 1999 à juin 2000. Les concepteurs du programme avaient pour but de développer un dispositif permettant d'améliorer l'acquisition des langues, puis d'en observer les résultats sur un plan linguistique et culturel d'une part, puis sur un plan métalinguistique et métacognitif d'autre part (capacités d'observation et de raisonnement). Après avoir noté, observé, quantifié, le rapport EVLANG tel que nous pouvons le trouver aujourd'hui a été rédigé. Il souligne les performances des élèves touchés par les activités mises en œuvre dans les classes témoins et permet de comparer les résultats obtenus du point de vue des élèves, des dispositifs pédagogiques, des enseignants, mais également selon les différents pays participant au programme.

Toutes les variables qui pourraient faire influencer cette étude dans un sens ou un autre sont prises en compte telles que : les caractéristiques sociodémographiques, les caractéristiques des enseignants, des classes, les compétences linguistiques familiales des élèves, mais également le fait ou non d'avoir bénéficié des activités d'éveil aux langues prévues par le programme. L'étude ne prend donc pas uniquement en compte le fait que les élèves aient été exposés ou non aux activités EVLANG et permet donc de faire ressortir de vrais indicateurs en matière d'évaluation de la progression en langue.

Le choix des échantillons ne s'est pas fait au hasard : « les groupes témoins et les groupes expérimentaux dans chaque pays ou région devaient être très proches en ce qui

concerne les caractéristiques des enseignants, des classes et des élèves » (Rapport EVLANG, 2001). 2843 Elèves ont été concernés par cette étude ; en France 526 ont participé au programme sur une année et 774 élèves sur deux années allant de la classe de CE2 jusqu'au CM2.

L'étude est basée sur trois différents tests : test d'attitudes, test d'aptitudes métalinguistiques et enfin test en langue de l'école. Des questionnaires ont également été transmis aux enseignants ainsi qu'aux élèves afin de recueillir un maximum de données et pouvoir comparer le groupe témoin et le groupe ayant participé aux activités d'éveil aux langues.

Les consignes indicatives données aux instituteurs par les concepteurs du programme EVLANG étaient « d'organiser les activités d'éveil aux langues sur un rythme de deux séances de 45 minutes par semaine » (Rapport EVLANG, 2001).

L'étude explique ensuite de manière longue et détaillée comment les différents tests se sont déroulés, quels étaient les postulats de départ ou les variables qui ont pu entrer en jeu lors des ateliers de langues mis en place.

C'est dans la dernière partie de cette étude que l'impact des ateliers, la progression des élèves, leur motivation ainsi que celle des enseignants sont analysés et mis en parallèle avec les données recueillies au départ. En définitive, il apparaît que ce sont les caractéristiques sociodémographiques des élèves (âge, sexe, catégorie socioprofessionnelle des parents...) qui sont majoritairement responsables de la variation de la progression des élèves. L'effet du programme « EVLANG » par rapport aux classes témoins apparaît également de manière assez nette : « on notera un « effet EVLANG » sur les capacités de mémoire et de discrimination auditives des élèves dans le cas des curricula en 2 ans » (Rapport EVLANG, 2001). Le niveau scolaire de base de l'élève est également une donnée qui entre énormément en jeu dans la progression. En effet, il apparaît que sur les élèves, « en France métropolitaine, en Suisse et en Italie, meilleur est le niveau scolaire meilleures sont ses capacités de discrimination et de mémorisation auditives » (Rapport EVLANG, 2001). L'effet « classe » est également mis en relief dans cette étude, « le fait pour un élève d'être scolarisé dans telle ou telle classe pouvait influencer, de façon importante, sur sa progression au cours d'une année scolaire » (Rapport EVLANG, 2001). De la même manière plus les activités EVLANG sont

intégrées dans d'autres disciplines scolaires, meilleure est la progression en langue des élèves dans leurs résultats finaux. Les élèves vivant dans un environnement familial plurilingue sont également plus ouverts et intéressés par la diversité des programmes proposés que les élèves monolingues, l'intérêt pour l'apprentissage des langues et la culture sont croissants pour les élèves ayant bénéficié des activités d'éveil aux langues par rapport aux élèves des classes témoins.

Le maître et sa pratique ont également des effets notables dans cette recherche, même si, la plupart des critères sont axés autour de l'élève, de ses capacités linguistiques, métalinguistiques ou culturelles certaines données font entrer la pédagogie de l'enseignant en jeu. Nous pouvons nous apercevoir que « plus la part des activités EVLANG intégrée aux autres disciplines scolaires est forte, plus forte est la progression des élèves dans leurs compétences métalinguistiques à l'écrit » (EVLANG, 2001 p.53). Cela présuppose que plus l'instituteur arrive à faire des langues une matière transversale meilleurs seront les effets sur l'apprentissage par la suite :

seuls les élèves dont l'enseignant intègre au moins la moitié du temps consacré aux activités EVLANG aux autres disciplines scolaires progressent significativement d'avantage (+ 5 points) que ceux dont les enseignants pratiquent les activités EVLANG comme une discipline « à part » (EVLANG, 2001 p.53).

Les résultats de l'étude EVLANG¹ présupposent donc que l'enseignant doit être capable de faire ces « ponts » entre les matières afin que sa pratique en didactique et pédagogie des langues soit la plus efficace possible.

En conclusion le bilan de ces quatre années d'étude et de recherche fournit des données précieuses concernant l'apprentissage des langues vivantes à l'école. Cette étude a permis d'évaluer : les aptitudes et attitudes des élèves vis-à-vis de cet enseignement ainsi que leur motivation, mais également l'enseignement dispensé par le maître lors de cet apprentissage. Ainsi, grâce à cette étude qualitative et quantitative, nous pouvons remarquer et affirmer que l'apprentissage et l'intégration d'une langue vivante étrangère a eu un impact plus que positif au cours de l'année scolaire sur élèves.

¹ Voir tableau récapitulatif de l'étude EVLANG en annexe 1

b) EURYDICE

C'est en 2004 qu'apparaît pour la première fois un Commissaire européen chargé de l'éducation et de la culture et ayant pour responsabilité le multilinguisme. Volonté Européenne et challenge éducatif, l'enseignement des langues prend une place centrale dans la vie politique. L'expansion européenne amène avec elle le défi de l'ouverture culturelle et celui de l'importance de l'enseignement des langues, l'intérêt de l'étude et du rapport EURYDICE étaient donc de fixer un cadre européen cohérent sur lequel les pays pourraient s'appuyer et organiser leurs apprentissages.

L'étude EURYDICE analyse donc les politiques menées dans les différents pays d'Europe concernant les langues vivantes. Long de plus de 150 pages, ce rapport est un état des lieux en matière d'enseignement des langues dans les différents pays Européens. Mené en 2005, il permet d'avoir une vision d'ensemble concernant l'apprentissage des langues, le profil des enseignants, et la méthode employée pour enseigner. L'idée était donc de voir les impacts sur les élèves, mais également le rôle et ce qui pouvait être attendu de la part des enseignants. C'est une sorte d'indicateur de compétences linguistiques pour tous les écoliers Européens. Ces données sont importantes afin de se rendre compte des points négatifs et positifs de la réforme sur l'enseignement des langues en Europe.

Partagée entre l'organisation, le contexte, la participation, les enseignants et les progressions pédagogiques, l'étude balaye en détails l'ensemble des processus qui entrent en jeu lors de l'enseignement des langues à l'école et permet un compte rendu autant quantitatif que qualitatif sur le sujet. Ce rapport répond à une question que l'on pourrait considérer comme centrale, à savoir, « les langues étrangères font-elles l'objet d'un enseignement, comme matière obligatoire, de plus en plus précoce au niveau primaire et quels en sont les finalités et les objectifs ? ».

Le premier constat est que le pourcentage d'élèves apprenant une langue étrangère a augmenté dans la majorité des pays d'Europe mais, qu'en comparaison, avec les autres disciplines enseignées à l'école, l'enseignement des langues ne dépasse pas 10% du temps

total des cours. Même si la tendance est d'accorder une place toujours plus solide et importante à l'enseignement des langues, il semble pourtant que cette discipline ne soit toujours pas considérée comme une matière aussi importante que les mathématiques ou la langue de l'école. La majorité des pays européens recommandent l'utilisation du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) dont nous avons parlé précédemment afin d'avoir un cadre et des objectifs finaux précis et explicités. Pour les 150 pays présents dans cette étude, l'anglais reste de loin majoritairement dominant et progresse de manière significative lors du choix de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école. Certains pays européens ont même imposé le choix de l'anglais aux élèves (Luxembourg, Danemark, Norvège etc). Il existe toutefois une autonomie accordée aux établissements en matière d'offre d'enseignement des langues, ainsi nous pouvons penser aux régions du Rhin qui proposent un enseignement de l'allemand plus présent que dans le reste de la France et les départements proches des Pyrénées avec celui du basque ou du catalan.

Concernant le « contexte d'apprentissage », la France par rapport à certains de ses voisins européens ne présente que peu de disparité entre « la langue scolaire » et « la langue parlée à la maison » (EURYDICE, 2008). En effet, peu d'élèves parlent une langue autre que celle dispensée par l'enseignement ce qui est totalement différent lorsqu'on prend le cas de la Belgique par exemple.

En matière « d'organisation », il est mis en lumière le fait que depuis quelques années, des réformes sont menées dans les pays européens afin de rendre plus précoce et obligatoire l'enseignement des langues. Plus le temps d'exposition sera long et stable au fil des ans, meilleurs seront les résultats et les progressions. Pour le cas de la France, depuis 2007, les élèves doivent apprendre, et ce de manière obligatoire, une langue dès l'âge de 7 ans, cette obligation se maintiendra jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire.

Cette obligation de l'enseignement a donc des répercussions sur les enseignants que nous pouvons apercevoir dans le même volet du rapport EURYDICE. Même si, des profils de qualification sont recommandés pour l'enseignement des langues vivantes, il semble que ce dernier point soit difficilement applicable en raison du coût que cela engendrerait, mais également en raison de la formation inégale des enseignants en langue dans les différents pays européens.

En conclusion, l'étude EURYDICE ne conclut pas en donnant une obligation de marche à suivre ou bien l'exemple d'un pays « modèle » en matière d'enseignement des langues, mais permet plutôt de faire un balayage des différents modes de fonctionnement et dispositifs d'enseignement dans les pays d'Europe. EURYDICE peut donc être considéré comme un réseau communautaire d'aide au bon fonctionnement de l'apprentissage des langues à l'école.

c) Annie SCOFFONI

Le rapport présenté s'intitule « Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire » écrit par Annie SCOFFONI (inspectrice de l'éducation nationale) et publié en Juin 2002. Cette étude sur le suivi de la qualité de l'enseignement a été impulsée par la demande de L. CHATEL (M.E.N). Il est important de souligner que ce rapport a été rédigé entre 2001 et 2002 et que l'enseignement des langues n'était pas encore obligatoire. Les observations quant à elles se sont déroulées sur cinq années. L'objectif ici n'était pas de porter un jugement tranchant concernant l'enseignement des langues vivantes à l'école, mais plutôt d'analyser les conditions de réussite afin que cet enseignement devienne le plus efficace possible. Trouver des situations que l'on pourrait considérer comme de « bons exemples », comprendre en quoi et quelles sont les raisons de leur réussite, puis en tirer des conclusions afin de permettre à tous de progresser dans l'enseignement de cette discipline.

L'enquête porte sur dix départements Français et sur des classes pour la majorité de cycle 3. Les problèmes majeurs mis en relief se situent dans l'insuffisance dans les domaines didactiques et pédagogiques, comme le souligne le rapport :

l'évaluation et le recours à l'écrit insuffisants et les compétences orales peu développées. Ces déficits sont encore accrus par l'absence d'ouverture internationale des écoles et par le fait que les maîtres n'exploitent pas leur polyvalence pour mieux intégrer les langues à leur enseignement quotidien.
(SCOFFONI, 2002, p.8)

Variant les exemples de réussite face à certaines situations d'échec, le rapport oscille entre questions de fond et situations réelles. Les critères de réussite semblent être apparentés à un ensemble de notions s'imbriquant les unes dans les autres. Bons pédagogues (spécialistes ou non), situations communicatives diverses et variées, implication de l'ensemble des acteurs

de l'enseignement, motivation des élèves et des instituteurs, mais également bonnes pratiques pédagogiques qui permettent l'émulation des élèves pendant les cours de langue.

Le problème du non-suivi entre le collège et la classe de CM2 est une fois de plus pointé du doigt. Il semble nécessaire que professeurs du collège et professeurs des écoles travaillent main dans la main en partenariat de réussite pour faire progresser les élèves tout au long de leur scolarité. La participation aux réunions intercycles des professeurs de langue étant souvent insuffisante. Annie SCOFFONI insiste en ce point « L'efficacité de l'enseignement des langues vivantes à l'école dépend de la qualité de suivi au collège ». (SCOFFONI, 2002, p.35)

La qualité d'expression de l'enseignant est souvent considérée comme d'importance majeure dans le processus d'enseignement. L'importance du travail de coopération entre enseignants et intervenants (s'il y en a) est toute aussi importante. Les élèves doivent voir que leur maître est autant intéressé qu'eux et qu'il accorde de l'importance à cette discipline. La langue vivante est également l'occasion d'ouverture sur le monde et de nouvelles connaissances culturelles, c'est aux enseignants de pointer du doigt toute l'importance et les différentes facettes qui interviennent lors de son apprentissage. La formation des enseignants est également un axe d'étude de ce dossier, les priorités en ce sens doivent être tournées vers la formation « pédagogique » mais aussi vers la formation « didactique » des langues. La formation en langue doit être revue et doit devenir un aspect fondamental dans la formation des futurs professeurs des écoles, « on ne s'improvise pas professeur de langue » (A.SCOFFONI 2002, p 36)

L'aspect motivation des élèves et des enseignants est également vu comme un facteur de poids dans la progression et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le « goût et le plaisir d'apprendre » (SCOFFONI, 2002, p 10) comme le souligne A.SCOFFONI, sont des qualités essentielles et l'apprentissage doit être vu dans la perspective et la volonté de « donner vie à la langue » (SCOFFONI, 2002, p.11). Ici encore la place du maître dans les apprentissages a une forte influence sur les élèves. C'est pourquoi, autant la pratique du maître doit être motivante autant le matériel et les supports utilisés doivent l'être aussi. L'importance du choix des supports pourra être capitale dans la bonne compréhension et la bonne pratique d'une langue.

Le problème de l'évaluation des élèves se pose également : elle doit être basée sur les savoir-faire et non plus sur les lacunes des élèves.

Une approche bien plus actionnelle que notionnelle est préconisée, et tendrait vers la réussite des élèves dans l'apprentissage des langues. L'oral doit avoir une place centrale et majeure lors des processus d'apprentissage, le but premier d'une langue étant de la pratiquer et de pouvoir avec son niveau se l'approprier. Bien entendu, l'écrit ne doit pas être perdu de vue puisqu'il permet la mémorisation et l'apprentissage de la langue. Il est donc nécessaire d'adapter et d'articuler sa pédagogie de manière raisonnée et intelligente. La fréquence d'exposition à une langue a de forts effets quant à son apprentissage, c'est pourquoi les élèves doivent l'utiliser, l'entendre, la découvrir le plus souvent possible.

En conclusion de ce rapport d'A. SCOFFONI, nous pouvons dire que la progression dans l'enseignement et l'apprentissage des langues pourra se faire uniquement grâce à un partenariat fort entre les différentes institutions (école, département, enseignants, inspecteurs d'académie, région, et au niveau national également). Toutefois, il est important de rappeler que, pour de nombreux points soulignés par ce rapport, des mesures ont d'ores et déjà été mises en route en ce sens et confortent les observations et l'analyse de ce groupe de travail.

B) Les enseignants, acteurs fondateurs du système

Après que nous nous soyons rendus compte de l'historique et du cadre institutionnel des langues vivantes en France et en Europe, il paraît pertinent de s'intéresser dans une seconde partie au rôle des enseignants dans cet apprentissage. Ce sont, avec les élèves, les acteurs fondateurs du système ; nous allons donc nous rendre compte des objectifs et finalités auxquels ils doivent faire face, puis de l'impératif de faire de la langue vivante enseignée un enseignement transversal. Au fil des lectures, il apparaît qu'il n'est pas chose simple d'atteindre les objectifs fixés.

▪ Objectifs et finalités attendus

Nous avons vu dans une première partie que les politiques nationales et européennes fixaient un cadre strict en matière d'enseignement des langues. Nous pouvons nous demander quels sont donc les objectifs et les finalités attendues de la part de cet enseignement ?

Aujourd'hui donc cet enseignement doit préparer les enfants au secondaire en leur permettant d'acquérir au préalable des savoirs linguistiques et culturels, mais également, dans le même temps, pousser les élèves vers la réussite scolaire. Voilà l'essentiel des missions qui incombent à l'enseignant de primaire. Les langues sont désormais perçues comme un pilier essentiel à la réussite scolaire et l'ouverture culturelle des élèves de primaire.

Comme Line AUDIN le précise dans son texte (Les langues à l'école Primaire un défi qui reste à relever, 2011) l'enseignant détient un rôle fondamental et essentiel dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. En effet, l'enseignant doit pouvoir donner aux élèves tous les outils nécessaires afin qu'ils puissent à leur tour s'approprier n'importe quelle langue. L'enseignant doit être considéré comme un lien entre les élèves et la nouvelle langue en cours d'acquisition.

Les objectifs sont donc « clairs » : le but de l'apprentissage d'une langue vivante est de pouvoir comprendre un message d'un locuteur natif, mais également pouvoir s'exprimer le plus aisément possible dans la langue concernée. C'est lorsque nous nous rendons compte des finalités de cet enseignement que nous pouvons comprendre pourquoi l'oral doit tenir une si grande place et un rôle si important lors des apprentissages. Dès les plus petites classes, tout est orienté autour de l'oral et de sa pratique, l'élève n'ayant parfois pas encore accès à l'écriture. En effet, d'une manière plus générale, tous les auteurs et chercheurs s'accordent à dire que la langue est un système vivant, c'est pourquoi l'oral tient une part si importante lors des processus d'apprentissage. Il est vrai qu'en fin de cycle 3 de courts énoncés écrits seront demandés aux élèves, mais l'oral doit toujours prendre le pas sur l'écrit. Nous remarquons, bien que ce soit dans les directives Françaises ou Européennes, que la finalité principale est la communication qui ne peut passer que par l'oral en classe. Il est donc primordial que les élèves soient exposés de manière régulière à la langue étrangère. Dans le Bulletin Officiel N° 8 du 30 Aout 2007, l'objectif souligné est d'atteindre le niveau A1 préalablement expliqué, il

faut donc que l'enseignant mette tout en œuvre dans sa classe pour favoriser les situations de communication.

L'enseignant doit donc privilégier les moments d'écoute, de dialogue et doit s'exprimer le maximum dans la langue vivante. Il doit également veiller à la progression des apprentissages, mais aussi à mettre les élèves un maximum face à la langue vivante. Miser sur l'oral c'est permettre aux élèves d'acquérir la capacité de pouvoir différencier (discriminer) les sons d'une langue et ainsi pouvoir acquérir un vocabulaire « basique » pour l'école primaire (vie quotidienne, environnement, émotions...). Ces dernières tâches (discrimination auditive et vocabulaire), sont d'ailleurs pointées du doigt par Line AUDIN qui trouve que, ne connaître que quelques mots ou notions vagues n'est pas un objectif assez ambitieux « Acquis réels mais trop sélectifs, atomisés et surtout trop approximatifs pour servir d'appuis solides à de nouveaux apprentissages en 6^{ème} » (AUDIN, 2011, Paris, Expolangues, table ronde APLV- L'étudiant sur les langues à l'école primaire). L'enseignant doit employer la langue étrangère un maximum pendant la journée, que ce soit lors des moments de rituels ou pour donner la date par exemple. Grâce à tout ce travail, l'enseignant doit inciter les élèves à l'apprentissage de la langue et amener vers la notion d'apprentissage plaisir.

Les apprentissages doivent être évalués dès que cela est possible afin de pouvoir réajuster les enseignements ou créer des groupes de niveau si cela est jugé nécessaire par l'enseignant. Il convient donc de trouver un matériel adapté, organiser les apprentissages et offrir un maximum d'oral pendant la classe. Toutes ces tâches sont imposées à l'instituteur qui doit trouver la manière de faire et de « coller au programme ».

Jean-François DE PIETRO dans son article sur « l'Eveil des langues » (DE PIETRO, 2007. L'éveil aux langues, une épice indispensables, 21, 32-35) affirme une fois de plus le rôle majeur de l'enseignant. Ce mode d'éveil des langues est fortement influencé par le projet EVLANG mentionné en première partie. L'enseignant semble donc être acteur, juge mais aussi « metteur en scène » de l'enseignement de la langue vivante dans sa classe. « Rappelons donc que les démarches EVL se caractérisent par le fait de faire travailler les élèves dans plusieurs langues en même temps, mais sans avoir nécessairement pour objectif l'apprentissage de ces langues » (DE PIETRO, 2007)

Comme le mentionne Gilbert DUCANCEL dans son article « Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école » (DUCANCEL, 1992, Enseignement des langues vivantes et enseignement du Français à l'école, Repères N° 6 p.2 à 11) la communication viendra de la capacité de l'enseignant à motiver ses élèves et créer en eux un terrain favorable à l'enseignement d'une langue étrangère. Pour Gilbert DUCANCEL, l'enseignant a un rôle de modèle, de transmetteur du savoir, mais aussi d'éducateur des mentalités à l'ouverture sur le monde.

▪ **Faire émerger une matière transversale**

L'enseignant, en plus des objectifs vus précédemment, doit également donner à la langue vivante un statut de matière transversale : apprendre une langue vivante ne se borne pas à connaître grammaire et conjugaison, c'est tout un réseau de matières qui gravite autour et qui doit être utilisé par enseignants et élèves. La langue devient source d'intérêt pour l'élève lorsqu'elle peut se nourrir d'autres enseignements.

Gilbert DUCANCEL dans son article traite du problème de la langue vivante étudiée comme matière « cloisonnée ». Il est pour lui judicieux que le maître mette en parallèle langue étrangère et langue maternelle par exemple. Pour lui, la langue étrangère prend de l'intérêt lorsqu'un parallèle est possible à faire dans la tête des élèves avec la langue maternelle. C'est en trouvant et en exploitant cette parallèle possible que l'élève pourra intégrer au mieux cette nouvelle langue aux rythmes et sonorités différents. « Le développement de la conscience métalinguistique doit être un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères sous forme d'activités transversales » (DABÈNE, Centre de didactiques des langues. Université Stendhal- Grenoble III)

G.DUCANCEL explique donc que, l'enseignant, en favorisant l'interdisciplinarité, permet aux élèves d'assimiler et de s'approprier au maximum la langue étrangère. Le fait de considérer la langue vivante comme la mobilisation de plusieurs compétences et aptitudes peut permettre de dénouer des situations problématiques rencontrées par les élèves. Enseignants et enseignement des langues vivantes doivent donc être tous deux polyvalents. (DUCANCEL, 1992)

Toutefois, au fil des recherches, nous pouvons voir que deux disciplines sont souvent mises en parallèles lors des enseignements : les Technologies de l'Information et de la Communication (TICE) et l'apprentissage de la langue maternelle. De nombreux textes concernant l'apprentissage des langues étrangères traitent également du développement des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE). Créées en 2001, les TICE ont pour but de développer l'usage de l'informatique et des nouvelles technologies à l'école. L'enseignant peut donc profiter de ce nouveau support pour améliorer les apprentissages en langue dans sa classe. Les langues et les outils multimédias peuvent être facilement mis en relation. C'est donc par ce biais l'occasion d'utiliser et d'apprendre à se servir des nouvelles technologies tout en y mêlant l'enseignement des langues. Ainsi les langues enseignées peuvent être rendues plus accessibles et ludiques pour les élèves. (CIRCULAIRE N° 2006-093, Mai 2006)

Les langues étrangères doivent être prises dans leur ensemble et avec toutes les compétences qu'elles détiennent : l'enseignant ne doit pas se borner à faire retenir une masse de vocabulaire et quelques notions de grammaire, il doit faire émerger dans la conscience des élèves des parallèles et des ponts entre la langue vivante étrangère et la langue maternelle (ou entre langue étrangère et nouvelles technologies par exemple) (CIRCULAIRE N° 2006-093, Mai 2006).

J.F DE PIETRO dans son article sur « L'Éveil aux langues » soulève également l'aspect positif que peut détenir un apprentissage transversal. L'éveil aux langues peut être abordé comme une manière différente de faire un pont entre langue maternelle et langue étrangère. C'est en prenant conscience qu'il vit dans un environnement plurilingue que l'élève pourra tirer le meilleur parti des apprentissages. « prise de conscience du plurilinguisme et de la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain et de la nécessité d'une socialisation plurilingue et pluriculturelle » (DE PIETRO, 2007)

En enseignant les langues vivantes, le professeur doit permettre aux élèves de pouvoir mieux apprendre et comprendre leur propre langue, mais aussi mieux s'approprier cette nouvelle langue et enfin l'aborder sur différents supports. Le fait de considérer l'apprentissage des langues comme un enseignement transversal permet de faire émerger de nouvelles consciences linguistiques et rendre les élèves plus polyvalents.

▪ Etat des lieux sur la formation des enseignants

A l'école primaire, l'apprentissage des langues étrangères est souvent, confié à des enseignants généralistes possédant le minimum de connaissances requises pour enseigner les langues étrangères. En 2008/2009, selon le rapport EURYDICE, l'enseignement des langues vivantes au primaire était assuré à 90% des cas par les maîtres eux-mêmes

Depuis quelques années maintenant, nous savons que les **Instituts Universitaires de Formation des Maîtres** tentent de préparer au mieux en langue vivante les futurs enseignants. Toutefois, le nombre d'heures d'enseignement des langues après avoir augmenté à, depuis la masterisation de l'IUFM, fortement chuté. Les certifications exigées sont désormais un passage obligatoire dans le parcours de formation des futurs professeurs des écoles (obtention du niveau CLES 2). Il faut aujourd'hui apporter la preuve d'un niveau de langue minimal pour pouvoir enseigner les langues à l'école.

La réussite du plan pour les langues vivantes repose sur la bonne formation des enseignants. Il existe un cahier des charges de **Plan Académique de Formation (PAF)** qui permet des actions de formation pour tous les enseignants. C'est une réelle volonté d'accompagnement tant au niveau de l'enseignement brut de la langue qu'au point de vue des évaluations qui doivent être réalisées régulièrement. Cette certification CLES2 est l'une des directives demandées par le cadre Européen de référence pour les langues. En obtenant ce niveau CLES2, l'enseignant peut ainsi certifier d'un niveau minimal en langue vivante qui lui permettra par la suite de pouvoir l'enseigner dans sa classe. Les plus hautes instances font donc des efforts constants en termes de formation des maîtres. Pour épauler les enseignants, le site PRIM'LANGUES regorge d'outils, de séquences pédagogiques et de forums, ce site est une aide pour les enseignants. Ce sont de réelles avancées afin d'aider au mieux les enseignants dans les objectifs fixés, toutefois nous verrons par la suite que certaines avancées sont parfois trop partielles.

Dans son étude de cas « *Des langues étrangères à l'école primaire, composante de cet enseignement et apprentissage de l'écrit*, 1992, Repères N° 6 p.121 » Martine MARQUILLO soutient le fait que, pour les enseignants, cette volonté d'améliorer les apprentissages des langues vivantes est un phénomène peu évident à gérer : « pour les instituteurs les choses sont

vraisemblablement moins simples car même s'ils ne sont généralement pas opposés à l'introduction des langues, dans la plupart des cas, ils n'en maîtrisent pas pour autant l'enseignement » (MARQUILLO, 1992). L'article publié en 1992 constitue sans nul doute les fondements de certaines des réformes que nous connaissons aujourd'hui vis-à-vis de l'apprentissage des langues vivantes à l'école. Martine MARQUILLO donne à l'enseignant une place fondatrice, mais fait également état de quelques unes de leurs angoisses possibles. L'objectif majeur de l'enseignant est : de faire surgir une conscience linguistique dans la tête de ses élèves. La fin de cette étude constitue une parfaite liaison avec la suite de ce mémoire puisqu'elle ne remet pas en cause la volonté même de l'enseignant mais, au vu des résultats obtenus, Martine MARQUILLO espère une formation réelle pour ceux-ci « condition indispensable pour que l'introduction des langues vivantes étrangères à l'école primaire puisse répondre aux attentes dont elle fait l'objet » (MARQUILLO, 1992). Nous allons donc dans une dernière partie de synthèse étudier les difficultés rencontrées et les problèmes soulevés par l'enseignement des langues à l'école primaire. Les auteurs se divisent entre ceux en faveur d'un apprentissage le plus précoce possible, et les autres en opposition avec cette idée.

C) Des enseignants parfois démunis face aux nombreuses difficultés rencontrées

Dans un contexte scolaire idéal, avec des moyens économiques à la hauteur et une formation solide des enseignants de langue, l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire ne rencontrerait aucune difficulté, mais à la lecture des nombreux textes ou articles, nous pouvons découvrir une réalité bien différente.

▪ Une formation parfois trop « bancale »

Nous pouvons nous demander si l'exigence de formation est réellement adaptée au public visé, à savoir les enseignants du 1^{er} degré. Peut-on réellement demander le même niveau de langue et avoir les mêmes exigences pour un futur enseignant sortant de l'IUFM en 2011 que pour un instituteur avec derrière lui de nombreuses années de carrière ? Beaucoup d'auteurs soulèvent cette question. Le débat autour de la formation ou du manque de formation des enseignants est vif depuis quelques années.

Dans son analyse sur l'enseignement des langues étrangères, Christel DODANE nous offre un point de vue pertinent de FAVARD Dans le cadre de la formation du corps enseignant, il donne une vision personnelle assez négative du sujet « le potentiel disponible de personnel compétent et formé est en voie d'épuisement » (FAVARD, 1992 : 34). Dans son analyse, Christel DODANE nous informe du rôle majeur que tient le professeur dans l'enseignement de la langue. En se basant sur des études solides elle tire ainsi la sonnette d'alarme en affirmant qu'il ne s'agit pas d'avoir de « vagues notions » ou de « pouvoir se débrouiller » dans une langue pour pouvoir l'enseigner au mieux. L'enseignant est pris comme modèle dans tout ce que cela implique : son intonation, sa prononciation et le rythme qu'il donne à la langue. Tous ces aspects doivent être solides et parfaits afin de faire atteindre aux élèves le niveau souhaité.

Au CEI l'enseignant doit donner la priorité à l'éducation de l'oreille et au développement de l'aptitude à la compréhension orale. L'éducation de l'oreille passera par l'écoute attentive et sélective, l'imitation, la mémorisation et la production de structures langagières simples (B.O N° 19, 1995) Dans l'interaction, les professeurs est un modèle identificatoire (Bruner, 1983) pour l'enfant. Il doit jouer « un rôle de médiation en mettant en place les conditions d'une écoute attentive en gérant le rythme de la séquence et le moment d'interactivité avec le document audiovisuel, en veillant à la compréhension et à la reformulation correcte par les enfants grâce aux énoncés de référence proposés par le support vidéo (B.O N° 95-104. 1995). (DODANE, 2000 p.11)

Le rapport EURYCIDE montre également que, dans plusieurs pays Européens, l'enseignement de la langue vivante est confié à des enseignants spécialistes ou semi-spécialistes ; cette donnée est à mettre en parallèle avec les bons résultats linguistiques que les pays concernés peuvent avoir. En Finlande par exemple, les enseignants ont la possibilité d'effectuer des stages en immersion totale dans le pays de la langue étrangère qu'ils veulent enseigner.

Dans le Bulletin Officiel du 30 Aout 2007, il est stipulé que la condition du succès de l'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire repose sur un personnel qualifié autant pédagogiquement que linguistiquement. C'est un partenariat entre Ministères, Recteurs et Inspecteurs d'académie qui permettra le bon déroulement de l'apprentissage et garantira la réussite des élèves.

L'éditorial des *Cahiers Pédagogiques* (N° 437 de 2005) traite du sujet et accentue ce dernier point. Les plaintes concernant le niveau des élèves en langue sont sans cesse plus nombreuses. Mais la question se pose, dans ce numéro, de savoir si les conditions d'enseignement des langues accordées aux enseignants sont assez optimales. « Tâche difficile et passionnante » (MEDIONI & VIGNERON, 2005) voilà comment l'enseignement des langues est perçu. C'est donc un défi difficile mis entre les mains d'un public qui n'a pas toutes les dispositions pour réussir. Nous pouvons soulever la question des assistants de langues vivantes et des intervenants extérieurs qui ne sont pas systématiquement présents dans les écoles. C'est à cause d'un manque de moyen que la plupart des écoles ne peut se tourner vers cette option qui serait pourtant la meilleure pour les élèves.

Des classes surchargées où l'oral doit être prépondérant, une formation trop sporadique, des moyens mal ou peu distribués, voilà quelques-unes des pistes qui peuvent expliquer quelques-uns des problèmes soulevés par les enseignants. Nous savons, d'après le rapport EURYDICE, que : « 10 % du temps est accordé à l'enseignement des langues par rapport au total des enseignements » (EURYDICE, 2008)

Line AUDIN dans un article publié dans *Le Monde de l'éducation* en octobre 2000 souligne également ces manquements

*La réalité est assez différente des attentes institutionnelles (...)
Il apparaît évident que les conditions mêmes faites à
l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire sont en
cause : horaire léger, insuffisante fréquence des séances,
absence d'évaluation et, plus généralement, de statut de ce qui
n'est pas toujours une discipline de l'école primaire.*

Pour elle il faudrait donc avant tout fixer un réel programme et accorder de vrais moyens à l'enseignement des langues, si on le souhaite efficace. Le 18 Septembre 2008, le commissaire au Multilinguisme L. ORBAN a déclaré que « l'Union Européenne ne dégagerait pas de fonds supplémentaires pour la politique linguistique avant 2013 au plus tôt » (Conseil de l'Union Européenne 9362/12, 2011). Alors comment donc exiger de la part des enseignants une efficacité totale quand les pouvoirs publics eux-mêmes ne leur en donne pas les moyens ?

Les compétences linguistiques de l'enseignant sont donc l'un des facteurs majeurs, si ce n'est le principal, pour apprendre aux élèves une langue la plus authentique possible. C'est pendant la formation continue des enseignants que doivent être revus enseignements et pédagogies dispensés. Gilbert DUCANCEL dans son analyse *Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école* soulève également le point de la formation des enseignants et du rôle majeur qu'elle joue lorsque la nécessité de bons résultats est attendue.

▪ Un enseignement trop précoce ?

Nombreux sont les effets positifs de l'enseignement précoce des langues vivantes. Aujourd'hui, les « pour » et les « contre » de l'enseignement précoce font de plus en plus entendre leurs voix. Sophie GENELOT dans son texte *L'Enseignement des langues vivante à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège* (Revue Française de Pédagogie N°118 janvier février mars 1997, p.27-42) fait un parallèle entre apprentissage précoce et ses effets au collège. Les calculs sont nombreux, les données sont diverses mais la conclusion ne tend pas vers le projet d'un enseignement précoce.

Les résultats qui viennent d'être présentés contribuent largement à « mettre à mal » l'opinion selon laquelle il suffirait d'avancer le début de l'apprentissage des langues étrangères au niveau de l'école primaire, pour que cela produise automatiquement de meilleures acquisitions chez les élèves. En effet l'initiation à l'anglais conduite à l'école élémentaire n'a pas permis une amélioration des performances, au cours des deux premières années de collège, des élèves qui en ont bénéficié : leurs résultats sont, toutes choses égales par ailleurs, semblables à ceux de leurs camarades qui ont débuté l'apprentissage de l'anglais à l'entrée au collège. (GENELOT, 1997).

E. GUIMBRETIERE propose dans la Revue Française de Pédagogie (N° 121, octobre-novembre-décembre, 1997) un bref résumé du livre de Dominique GROUX : *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*. Selon elle :

Il est indispensable de renégocier la place des langues en général, d'affirmer une volonté politique de diversification des langues, de la mettre en place à l'école en s'en donnant les moyens. Accroître la valeur sociale et symbolique des langues et faire évoluer les représentations liées à la culture voilà un des défis majeurs que l'institution éducative se doit de relever si elle veut faire de chacun un citoyen européen. [...]

L'auteur prend, là aussi fermement position contre les opposants c'est-à-dire ceux qui arguent de la cassure de la personnalité par la pratique du bilinguisme et elle se place, sans restriction aucune, du côté de ceux qui estiment du plus grand intérêt de développement linguistique et cognitif du sujet [...]

Tous ces textes concernant les problèmes de formation ou de développement cognitif traitent également du problème de l'anglais et de son omniprésence dans les apprentissages c'est pourquoi il est indispensable de soulever ce point dans cette synthèse. GROUX, GENELOT refusent l'idée de l'omniprésence de l'Anglais en choix « unique » de langue vivante. D. GROUX pose la thèse d'utiliser de manière plus systématique la langue des enfants migrants qui serait un réel atout dans les apprentissages :

S'appuyer sur la langue des enfants de migrants devrait permettre à la fois d'aiguiser leur sens linguistique mais aussi de revaloriser la culture d'origine afin que l'enfant ne soit pas confronté au dilemme d'entrer en conflit avec elle. (Revue Française de Pédagogie N° 121 p.162)

Sophie ERNST propose dans la Revue Française de Pédagogie (N° 124, 1998) un résumé du livre *L'enfant aux deux langues* de Claude HAGEGE qui, à travers son ouvrage s'insurge contre l'apprentissage systématique de l'Anglais. Il explique que « c'est la diversité des langues européennes que doit promouvoir une politique d'enseignement – donc il faut résister à la tentation du tout-anglais » (ERNST, p.181).

Le rapport EURYDICE montre également cette présence « écrasante » de l'anglais dans les apprentissages à l'école primaire en France

En conclusion de cette synthèse, nous pouvons dire que textes, livres et articles traitant du sujet des langues vivantes à l'école primaire sont nombreux et que les opinions varient. Ce sujet est une préoccupation réelle depuis plus de 20 ans et la France a fait de nombreuses réformes afin d'offrir aux élèves une offre linguistique la plus complète possible. Toutefois, les difficultés sont nombreuses et les enseignants ne sont pas les uniques acteurs de ce système à blâmer : manque de moyen, de formations, de personnel qualifié... Bien entendu, les grandes avancées en matière d'éducation doivent être prises en compte sur du long terme. Nous pouvons penser que les thèses et vérités d'aujourd'hui ne seront sans doute plus celles de demain. Malgré tout cela, il faut laisser le temps au système de se mettre en place et

pouvoir donner de réels résultats. Le problème de l'enseignement des langues en France reste un enjeu majeur de l'école du 21^{ème} siècle qu'il est indispensable de ne pas sous-estimer.

II – Recueil de données

Afin d'étayer au mieux mes propos et de faire de ce mémoire un véritable travail de recherche il m'a fallu procéder à des entretiens auprès de diverses personnes. La première phase de ce recueil de données a été l'élaboration des questionnaires que j'ai transmis, puis dans un deuxième temps le choix des personnes qui ont participé à cette enquête.

A) Elaboration des questionnaires

La première étape avant même d'élaborer les questionnaires était de m'être suffisamment imprégné des différents articles, Bulletins Officiels ou rapports que j'avais pu lire et dont j'avais pu faire la synthèse dans une première partie. Il a fallu dans un premier temps que je maîtrise et comprenne suffisamment les enjeux et les évolutions qui avaient pu avoir lieu afin que j'établisse un questionnaire assez solide pour me permettre de l'exploiter ensuite dans ce mémoire.

Au départ je voulais faire des entretiens, en raison des stages, de mon emploi du temps et de celui des personnes sondées il m'a semblé plus judicieux de transmettre un questionnaire quitte à demander plus de renseignements sur certains points afin d'affiner certaines questions par la suite. Le seul entretien que j'ai eu a été avec Sabine ULRICH qui a bien voulu échanger au sujet de l'enseignement des langues étrangères et de son évolution tout en suivant la trame de mon questionnaire.

Lorsque j'ai commencé à élaborer les questionnaires j'ai tout d'abord commencé par les questions « de base » telles que le niveau de la classe, l'ancienneté, le parcours professionnel afin d'avoir un repère concernant les personnes interrogées.

Ensuite je me suis demandé quelles réponses j'attendais, qu'est ce que je voulais voir apparaître dans les réponses des personnes sondées, quels étaient mes objectifs d'analyse pour la suite du mémoire également. L'enseignement des langues étant un vaste sujet, on peut l'aborder sous différents angles (enseignants, élèves). Ici, j'ai choisi de travailler du côté des enseignants et j'ai souhaité, à travers ce questionnaire, qu'ils répondent grâce à plusieurs

questions à la problématique de départ de ce mémoire, à savoir l'adaptation (réussites et difficultés) des enseignants aux évolutions dans leurs pratiques induites par l'approche du CECRL.

La construction du questionnaire s'est fait en plusieurs étapes. J'ai dans un premier temps élaboré un questionnaire que j'ai transmis à Sabine ULRICH, ma tutrice spécialiste en langues afin qu'elle m'apporte un regard différent et qu'elle me fasse apparaître les difficultés ou les questions non pertinentes ou mal formulées que j'avais pu poser. Ensuite j'ai pris en compte ses corrections et j'ai modifié et amélioré le fond et la forme du questionnaire.

Je ne voulais pas un questionnaire trop long et fastidieux pour les personnes que je contacterai et je souhaitais également privilégier la qualité des réponses attendues à leur quantité. L'ordre des questions est également important puisque l'on va du plus général : « *quel est le niveau de votre classe ? Depuis combien de temps êtes-vous enseignant* » vers un attendu de réponse plus précise. En fin de questionnaire j'ai décidé de poser cette question ouverte « *Selon vous, que faudrait-il changer pour améliorer l'enseignement des langues à l'école ?* ». J'ai fait ce choix en me disant que les réponses apportées par les « acteurs du système éducatif » qui viennent d'une réalité de terrain pourraient m'ouvrir de nouvelles perspectives et interrogations et me permettre d'avoir un angle de vue auquel je n'aurais pas pensé n'ayant pas le recul nécessaire ni l'expérience concrète et suffisante du métier.

Il est important de souligner que je n'ai pas transmis exactement le même questionnaire à tout le monde. Gilles DELMOTE, conseiller pédagogique a eu un questionnaire un peu différent de celui reçu par les professeurs des écoles. Au lieu de demander le niveau de classe, j'ai préféré poser comme question « *Si vous n'êtes pas enseignant quel est votre statut et votre parcours* » afin de mieux comprendre et pouvoir analyser les réponses données par la suite. G. DELMOTE étant un conseiller pédagogique en langues vivantes il m'est également paru judicieux d'en demander plus concernant ce choix de spécialisation avec cette question : « *Depuis combien de temps vous intéressez-vous à l'enseignement des langues à l'école ? Et pourquoi ?* » Mais également s'il avait eu une formation particulière en langue ce qui aurait pu influencer les réponses données.

Lorsque les questionnaires m'ont été renvoyés remplis j'ai également repris contact avec certains d'entre eux pour avoir plus de renseignements ou approfondir certains points et

certaines réponses. C'est le cas avec le questionnaire d'A. ROUQUETTE qui m'avait expliqué en quelques mots un projet en langue à l'école dont elle faisait partie ; j'ai jugé cette information assez pertinente et j'ai demandé plus de renseignements concernant ce projet lancé.

B) Choix des personnes interrogées

J'ai choisi pour mon questionnaire de cibler un panel assez large et varié. Toutes les personnes interrogées font parties du personnel de l'Education mais à des postes différents. Les cinq personnes qui forment ce panel ont plusieurs variables : âge, sexe, nationalité, emploi... C'est ces différences qui enrichissent d'autant plus mon enquête car cela me permet d'avoir une vision encore plus large et un regard différent quant à l'enseignement des langues vivantes à l'école. N'ayant pas eu la possibilité d'interroger un nombre important de personnes j'ai préféré en interroger cinq mais avec des profils différents afin que cette enquête soit la plus pertinente possible.

Dans le panel présenté aujourd'hui il y a deux enseignantes. La première Marie-Dominique GUIRAUD (enseignante de CP) est ce que l'on pourrait appeler une professeure des écoles lambda, elle n'a pas de spécialisation ou de connaissances spécifiques en langues vivantes. Elle représente la plupart des professeurs des écoles, qui font de leur mieux pour enseigner les langues vivantes mais qui n'ont pas reçu de formation spécifique. Toutefois il y a quelques années M.D. GUIRAUD a choisi de passer une habilitation pour enseigner l'anglais et l'a obtenue. M.D. GUIRAUD est enseignante depuis dix ans et également directrice de son école (Georges Bizet, Aspères). Extrêmement motivée par les différentes facettes de son métier, elle a bien voulu répondre et participer au questionnaire².

La seconde professeure des écoles présente pour la construction de ce panel est Audrey ROUQUETTE (enseignante de CM2). Audrey ROUQUETTE est enseignante depuis six ans à l'école Jean Moulin de Saint-Gilles. Mademoiselle ROUQUETTE a choisi de se spécialiser dans les langues vivantes. Elle possède dans son cursus de formation un DEUG LLCE d'Anglais. Motivée et passionnée par l'enseignement des langues vivantes à l'école elle a même développé un projet de partenariat avec des écoles d'Angleterre et de Chypre.

² Questionnaire de M.D.GUIRAUD disponible en annexe 3

Cette enseignante participe également au projet COMENIUS 2012-2014. C'est un programme européen proposé par l'agence nationale pour l'éducation et la formation en Europe. Il s'agit d'un partenariat avec sept écoles en Europe (Angleterre, Chypre, Bulgarie, France, Roumanie, Portugal et Turquie). Audrey ROUQUETTE³ a également fait volontairement une demande de formation continue COMENIUS dont la demande a été acceptée, elle partira donc suivre une formation sur l'enseignement de l'anglais à l'école primaire pendant deux semaines lors des vacances d'été.

La troisième personne faisant partie de ce panel est Gilles DELMOTE. Gilles DELMOTE⁴ est aujourd'hui conseiller pédagogique du Gard référent en langues vivantes. Toutefois l'intérêt de l'interroger était double pour moi car non seulement il a cette casquette de conseiller pédagogique spécialisé dans les langues vivantes mais il a également été professeur des écoles dès 1990 ce qui permet d'avoir un recul plus lointain et une vision plus large de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Il peut donc avoir une double vision des changements qui se sont produits concernant l'enseignement des langues à l'école primaire. G. DELMOTE n'a pas de formation particulière en langue mais de par son travail de conseiller pédagogique en langues vivantes il a pu m'apporter un regard et une réflexion nouvelle concernant les changements opérés et plus précisément les changements qui ont eu lieu après la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence en Langues.

La quatrième personne interrogée a été Sabine ULRICH. Les critères d'interrogation ont été quelques peu différents puisque nous nous sommes rencontrés et avons procédé à un entretien enregistré puis retranscrit⁵. L'entretien s'est déroulé en suivant le plan du questionnaire en y répondant tout d'abord d'un point de vue d'enseignante puis ensuite d'un œil de formatrice. L'entretien a duré une heure environ. S. ULRICH enseigne en lycée depuis quinze ans environ mais a également tenu le rôle d'intervenante en école primaire pour les cycles 2 et les cycles 3 dans les années 2000. Ici encore nous sommes face à quelqu'un qui a plusieurs casquettes et un parcours dense en langues, elle possède une licence d'Allemand et un doctorat d'Anglais puis est également formatrice en langues vivantes au sein de L'IUFM. Elle aussi a pu observer au cœur de l'action les différents changements qui ont eu lieu avec la mise en place du CECRL. De par son recul en tant que formatrice elle amène également une

³ Questionnaire d'A. ROUQUETTE en annexe 5

⁴ Questionnaire de G. DELMOTE en annexe 2

⁵ Interview de S. ULRICH retranscrite en annexe 6

vision pertinente concernant la formation des enseignants en langues et soulève de nouvelles interrogations concernant le sujet.

Enfin la dernière personne qui faisant partie de cette enquête est l'intervenante d'Anglais des classes de CE1, CE2, CM1 et CM2 de l'école Georges Bizet d'Aspères, Cathy MCNAMARA⁶. Ce questionnaire est un peu particulier puisqu'elle est Anglaise et n'a donc pas ce recul sur l'influence du CECRL en France. Mais elle connaît le CECRL étant donné que c'est un cadre Européen et de par sa pratique j'ai trouvé intéressant de pouvoir l'intégrer dans cette enquête et analyser les réponses qu'elle pourrait fournir et l'œil plus européen qu'elle pourrait avoir sur nos pratiques en France ou sur le CECRL en général.

En conclusion ce recueil de données m'a permis d'avoir des visions concernant l'enseignement des langues vivantes provenant d'horizons différents. C'est ce panel qui regroupe des personnes n'ayant pas toutes le même profil qui va me permettre de pouvoir analyser et pouvoir répondre à certaines de mes interrogations et peut être en soulever d'autres. Cette analyse ainsi que le dépouillement des questionnaires constituera la dernière partie de ce mémoire.

⁶ Questionnaire de C. MCNAMARA disponible en annexe 4

III – Analyse des questionnaires et synthèse finale

A la lecture de ces questionnaires nous pouvons nous rendre compte qu'il y a des similitudes et des points importants à souligner également, cette première sous-partie en fera l'objet. Cette sous-partie concernant les questionnaires et l'interview réalisée sera divisée en trois points : le CECRL, le niveau des élèves et enfin les possibles solutions apportées par les personnes sondées pour améliorer l'enseignement des langues vivantes à l'école.

A) Analyse des questionnaires et de l'interview réalisée

▪ Le CECRL

Les cinq personnes interrogées connaissent toutes le Cadre Européen Commun de Référence en Langue de manière plus ou moins approfondie. Pour A. ROUQUETTE :

Définit les compétences et les savoir-faire que les élèves doivent acquérir en fin de CM2. Cela recouvre les quatre champs des langues vivantes : expression orale, compréhension orale, expression écrite et compréhension écrite [...] ma progression sur l'année englobe ces quatre champs.

Pour M.D. Guiraud la réponse est sensiblement la même « *cadre qui donne les indications concernant les objectifs à atteindre [...] permet de construire nos progressions* ». Il en va de même pour C. MCNAMARA qui considère le CECRL comme « *une base commune pour l'élaboration des programmes de langues vivantes en Europe avec les niveaux communs de compétences* ». Le CECRL semble donc être compris et analysé de la même manière pour les personnes de ce panel. Toutefois une réponse peut retenir notre attention celle de G. DELMOTE qui émet des réserves non pas quant au fond de ce cadre mais plutôt quant à sa forme

C'est un document qu'il convient de présenter aux enseignants sous une autre forme que celle qu'il a actuellement car [...] il est très rébarbatif. C'est surtout un document qui pose des questions plus qu'il n'apporte des réponses [...] document trop détaillé pour intéresser les enseignants du premier degré [...] la perspective actionnelle au niveau du primaire n'est pas clairement définie.

Pour rappel le texte du CERCL est un document de près de 200 pages et qui peut sembler hors de portée lorsqu'on souhaite en savoir plus et s'y intéresser.

Au niveau des changements qui sont apparus depuis l'obligation d'atteindre le niveau A1 en fin de cycle 3 les réponses données vont toutes sensiblement dans le même sens : avoir des objectifs d'apprentissage et des programmes plus précis d'après M.D. GUIRAUD : « *les programmes sont précis et nous savons pour chaque cycle quels sont les objectifs d'apprentissage à atteindre, quelles structures de phrase les élèves doivent maîtriser, etc. Ce n'était pas le cas avant.* ». Pour l'assistante d'Anglais C. MCNAMARA la réponse est sensiblement la même « *Le niveau A1 donne un guide à suivre* ». G. DELMOTE quant à lui apporte une réponse concernant les changements au niveau des enseignants et de leur démarche pédagogique « *définir clairement ce qu'il fallait enseigner et surtout cela a amené une nouvelle démarche basée sur l'actionnel (communiquer pour faire) Mais cette démarche est difficilement assimilée par les enseignants anciens ou nouveaux.* ». Le concept de démarche actionnelle qui est considéré comme le plus gros changement également du point de vue de S. ULRICH qui nous rappelle avant tout « *les changements qui se sont profilés en primaire ce sont les mêmes qui ont eu lieu en lycée* ». Pour elle également l'évolution majeure a été

Le passage à l'approche actionnelle [...] qui en tant qu'enseignant spécialiste de langue est totalement logique, on ne parle pas pour parler on parle pour faire quelque chose. Tout ce qu'on apprend doit avoir une finalité. Rendre explicite le sens des apprentissages [...] et ça, ça change la donne, ça change la motivation des élèves et du coup notre enseignement aussi puisque la réception n'est pas la même auprès des élèves [...] quel que soit le niveau.

Pour ce qui est de A. ROUQUETTE enseignante depuis 2007 elle a toujours connu le cadre européen depuis sa formation et n'a donc pas le recul nécessaire pour analyser les changements qui auraient pu arriver.

Les changements (positifs ou négatifs) intervenus de par la mise en place du CECRL et de l'attente du niveau A1 pour les élèves nous amènent des réponses variées certaines pouvant être mises en parallèle. Pour G. DELMOTE c'est toujours la perspective d'un enseignement organisé par l'approche actionnelle qui amène le plus de changements « *la perspective actionnelle une fois assimilée permet de faire des activités plus intéressantes [...] conséquences évidentes sur la didactique des langues vivantes étrangères* ». Ainsi en utilisant dès 2007 une méthode « *en phase avec le CECRL* » ces pratiques en classe ont largement évolué. Cette réflexion peut être mise en parallèle avec celle de S. ULRICH « *les contenus*

n'ont pas changé c'est la façon dont on organise ces contenus qui a changé ». Dans leur pratique l'influence du CECRL c'est principalement fait ressentir de par l'approche actionnelle qui semble être le changement (positif) le plus important : « *on n'a pas à tout recommencer depuis le début* ». M.D. Guiraud voit des points positifs et négatifs à cette réforme. Positifs dans le sens où les objectifs sont plus précis mais également négatifs dans le fait d'avoir moins de liberté dans les choix pédagogiques, pour elle depuis 2007 sa pratique n'a « *pas vraiment* » changé.

Dans sa pratique S.ULRICH voit des changements notables, l'approche actionnelle doit donner une réalisation à faire en fin d'apprentissage et c'est dans ce sens que les changements sont les plus marquants :

Si j'annonce la tâche finale aux élèves c'est eux-mêmes qui vont devoir exprimer leurs besoins (vocabulaire, lexique spécifique, grammaire...) [...] Dans la vie de tous les jours jamais on ne fait quelque chose qui ne demande qu'une seule compétence c'est un ensemble de connaissances et compétences qu'on met en synergie or, quand on travaille par projet c'est ce qu'il se passe [...].

Ici encore l'approche actionnelle semble trouver échos lors des pratiques en classe, qui, étant plus « pratiques et réelles » n'en sont que plus profitables et bénéfiques pour les élèves. Nous pouvons clôturer cette analyse des questionnaires concernant l'approche et les changements induits par le CECRL par cette phrase de S.ULRICH : « *Cette réforme personnellement je la trouve très intelligente à la fois en terme de pensée de concept philosophique mais aussi en terme d'effet dans les classes* ».

Nous allons donc dans une seconde perspective d'analyse des questionnaires nous intéresser à ce que les personnes interrogées peuvent témoigner à propos des changements quant au niveau des élèves

▪ **Le niveau des élèves**

Les personnes interrogées sont toutes d'accord pour affirmer que, concernant le niveau des élèves, l'évolution s'est effectuée de manière positive. Toutefois, ce n'est pas une évolution « miraculeuse » qui s'est produite, G. DELMOTE souligne ce point « *le niveau A1 n'est généralement pas atteint à l'issue du cycle 3 dans l'ensemble des activités langagières* ».

Cette évolution positive peut être expliquée par le fait que « *nous commençons maintenant à enseigner en CP (donc plus tôt qu'avant)* » (M.D. GUIRAUD). Il est important de rappeler que « *l'enseignement des LVE s'est largement diffusé en primaire, bien que certaines écoles soient encore dans l'impossibilité de proposer cet enseignement* » (G. DELMOTTE). Pour A. ROUQUETTE l'évolution semble plus prononcée d'autant plus que les activités sont « *perçues comme jeu* », ce qui a un effet même sur les « *élèves les plus fragiles* ». L'entrée en jeu et la mise en place du CECRL semble avoir eu un impact réel dans l'évolution des élèves « *le CECRL est entré dans les programmes à partir de 2005 au départ c'est difficile maintenant je ne travaille plus que comme ça, on obtient des choses incroyables* » (S. ULRICH). Le dernier point concernant l'intérêt et la motivation que peuvent ressentir les élèves en difficultés scolaires lorsqu'ils apprennent une langue tout en s'amusant peut être mis en parallèle avec la réflexion de G. DELMOTE qui a commencé à enseigner les langues « *parce qu'à l'époque c'était un moyen de sortir du purement scolaire et de permettre aux enfants qui étaient un peu largués de participer pleinement* ». On ressent à travers ces témoignages le statut un peu « à part » que peut avoir l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école.

Il est également important de souligner que la motivation et les capacités de l'enseignant dans les langues étrangères a, d'après les personnes interrogées, un impact sur les élèves et leur niveau. D'après M.D. GUIRAUD « *les difficultés persistent à cause des défauts de notre formation* » et pense que la France ne s'est pas donné les moyens de ses ambitions « *en difficultés par rapport à d'autres pays Européens qui se sont donné de véritables moyens* ». En effet, pour elle les compétences en langue sont insuffisantes mais ce qui porte le plus de préjudices aux élèves c'est le « *manque de formation pédagogique et didactique* ». Ce problème de mal formation en langue, d'appréhension de l'oral par les enseignants et de mauvaise maîtrise de la langue est également soulevé dans les réponses du questionnaire de G. DELMOTE. Dans le questionnaire d'A. ROUQUETTE ce qui ressort le plus est la passion des langues vivantes la joie de l'enseigner et le plaisir de transmettre sa motivation aux élèves, S.ULRICH dans son interview parle de cet effet miroir de la motivation qui peut se transmettre entre maîtres et élèves. Le fait d'avoir établi un partenariat avec deux autres écoles rend également la langue bien plus réelle et plus praticable pour les élèves ce qui les motive d'autant plus et leur permet de progresser. Se sentir à l'aise pour enseigner, avoir une

base pédagogique et didactique solide semblent être des éléments essentiels dans la réussite et la progression des élèves en langues.

▪ **Solutions possibles pour améliorer l'enseignement des langues à l'école primaire**

Pour clôturer cette analyse concernant les données recueillies grâce aux questionnaires nous allons aborder la dernière question, la plus ouverte et large du corpus à savoir les idées que les personnes interrogées détiennent afin d'améliorer l'enseignement des langues à l'école.

Pour C. MCNAMARA c'est l'aspect ludique « *amusant* » qu'il faut préserver mais également une pratique « *le plus souvent possible* » des langues vivantes. Enfin le sujet récurrent et que l'on trouve dans tous les questionnaires est le problème de la formation ou plutôt du manque de formation des professeurs des écoles. C'est l'élément clef qui apparaît dans les idées pour améliorer l'enseignement des langues à l'école.

L'interview réalisée avec Sabine ULRICH fait état assez longuement du manque de formation des étudiants et des enseignants.

J'ai vu dans le premier degré une évolution énorme en tant que formation, alors certains peuvent dire que la quantité ne veut pas dire la qualité mais le problème c'est que quand la quantité n'est pas là il n'y a pas de qualité.

En tant que formatrice, le problème principal qui est soulevé ici est le fait que les volumes de formation en langue ont été au fil des années amputés d'un bon nombre d'heures et que cela a un effet direct sur la formation des enseignants et le niveau des élèves par la suite : « *les 30 heures de formation dont je parlais et qui sont devenues 10 l'année dernière et qui sont remontées à 15 cette année sont largement insuffisantes.* » Puis existe et persiste le problème de « *finalement ce n'est pas si important que ça (les langues), et peut être même que je ne le ferai pas* ». Le problème est que certains futurs professeurs des écoles n'ont pas encore saisi l'obligation, l'importance et l'intérêt de l'enseignement des langues à l'école primaire. Si les mentalités ne changent pas la pédagogie dispensée dans les classes n'évoluera pas et le niveau des élèves par la même non plus.

Concernant concrètement les réponses rapportées. Selon G. DELMOTE il faut « *exiger un niveau linguistique plus élevé (en formation)* » mais également mettre l'accent sur la didactique des langues car « *c'est surtout la didactique des LVE qui distingue cette discipline des autres* ».

De par son regard en tant que conseiller pédagogique en langues vivantes il revient également dans cette dernière question sur le CECRL et l'importance de maîtriser les attentes et les objectifs « *il faudrait prendre conscience de ce qu'est le niveau A1 pour mieux appréhender les enjeux de l'enseignement de la langue en primaire* ». Ici encore la discussion se tourne entre les problèmes de formation et ceux d'application des objectifs dispensés par le CECRL.

Pour M.D. GUIRAUD il faudrait « *qu'une vraie formation soit mise en place et pas seulement une obligation de maîtrise d'une langue pour pouvoir présenter le C.R.P.E* ». Ainsi que l'idée de la mise en place « *d'une véritable Unité d'Enseignement à l'université d'une LVE pour les non-spécialistes [...] contrairement à ce qui est proposé actuellement* ». Ces dernières remarques montrent la difficulté mais également la vraie motivation des enseignants à vouloir bénéficier d'une meilleure formation pour engendrer un meilleur enseignement des langues à l'école primaire.

La vision d'A. ROUQUETTE enseignante spécialiste en langue souligne également le problème de formation mais également le problème des moyens mis à disposition des élèves pour la pratique des langues étrangères « *il faudrait des laboratoires de langue pour permettre aux élèves d'écouter des phrases, de répéter selon un schéma intonatif adéquat* ». Développer l'enseignement des langues dans la perspective d'un enseignement transversal afin de pouvoir en faire un peu plus et de manière différente tout au long du cursus scolaire. Sa dernière réflexion ouvre également le débat concernant l'enseignement bilingue « *Développer petit à petit l'anglais tel qu'il est pratiqué dans les écoles bilingues sans tomber dans tous les travers et en restant raisonnable* ».

En conclusion, l'ensemble de ces questionnaires laissent apparaître deux éléments essentiels et que l'on a déjà pu observer lors de la synthèse bibliographique, à savoir les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants face aux exigences prônées par l'approche

du CECRL qui se heurte au problème de la formation en langue des professeurs des écoles. Nous allons donc à présent ouvrir une « discussion » entre auteurs et témoins du questionnaire afin de laisser apparaître les faits les plus marquants et pertinents à relever dans ce mémoire.

B) Synthèse du mémoire

A la lueur des données récoltées et de l'analyse institutionnelle effectuée en première partie de ce mémoire nous allons nous rendre compte si les difficultés et les réussites rencontrées par les enseignants sont les mêmes que celles rapportées par les différents rapports et auteurs. En premier lieu, il s'agira de confronter les représentations des personnes interrogées aux nouveaux programmes dont notamment la mise en place du CECRL et se rendre compte des difficultés et des réussites. Puis dans un deuxième temps nous établirons un parallèle entre la réalité de la formation des enseignants (élément qu'ils ont pu mentionner dans les questionnaires) et les volontés de l'Education Nationale en la matière.

Nous avons vu dans une première partie qu'aujourd'hui les programmes officiels concernant l'enseignement des langues à l'école sont essentiellement tournés vers l'Europe et axés autour du Cadre Européen Commun de Référence. Ce cadre « définit les niveaux de compétences » « offre une base commune » et « donne des outils » (CECRL p. 9). Malgré cette volonté de plus de clarté et de transparence il ressort dans les questionnaires distribués que son application ou sa compréhension ne sont pas si évidents pour les enseignants : « démarche difficile pour les enseignants », « document rébarbatif, trop détaillé pour intéresser les enseignants du premier degré » (G. DELMOTE). Comme le souligne S. ULRICH lors de son interview le cadre européen a été mal accepté puisque mal compris et mal amené dans les programmes. Les enseignants y voient l'obligation de tout recommencer (progression, objectifs, tâches..) or, « ce n'est pas tout recommencer, c'est ajouter quelque chose à la fin qui permette à l'élève de faire une synthèse » (S.ULRICH). Les progressions peuvent rester sensiblement les mêmes il conviendra simplement de trouver une tâche finale à chaque fin de période afin que l'apprentissage soit le plus cohérent possible. Ce qui marque le plus de changement et ce comme le soulignent S. ULRICH, G. DELMOTE, A. ROUQUETTE et M.D. GUIRAUD c'est que dorénavant la langue et son apprentissage se font dans l'action et non plus dans un cadre théorique. C'est là l'aspect majeur et marquant de cette réforme des langues et l'aspect qui engrange le plus de changements dans les pratiques.

La langue est désormais prise dans l'optique d'un objet qui sert à accomplir des tâches, qui sert à communiquer et se faire comprendre. « Les actes de parole se réalisent dans les activités langagières » (CECRL, p 15), désormais l'élève doit comprendre ce qu'il apprend et savoir se l'approprier et pouvoir le réinvestir par la suite.

En ce sens, le statut de l'erreur à lui-même beaucoup changé et évolué dans les programmes de langues. Comme le soulignent le CECRL et S. ULRICH sont désormais sanctionnées les fautes qui altèrent la compréhension d'un locuteur natif, il n'est plus attendu de répéter de manière quasi-automate des listes de mots mais plutôt de pouvoir les réinvestir lors de situation de mise en scène. On apprend une langue dans un contexte, une langue qui fait intervenir un ensemble de compétences (S.ULRICH). Le but est la communication dans l'action, dans le faire. Ces exigences sont bien explicitées dans le CECRL et les personnes spécialistes en langues comme G. DELMOTE, S.ULRICH ou A. ROUQUETTE se les sont appropriées mais qu'en est-il de tous les autres instituteurs qui n'ont pas eu « l'audace » de se plonger dans la lecture du CECRL ? Ces enseignants savent qu'ils doivent suivre les derniers programmes, que désormais les élèves de CM2 doivent sortir de l'école en ayant le niveau A1 requis par le CECRL mais comment faire ? Quelles ont été les formations mises en place ? Les aides à la formation didactique et pédagogique des langues ? Le texte du CECRL confie lui-même que :

l'une des fonctions principales du Cadre de référence est d'encourager tous les différents partenaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et de leur donner les moyens d'informer les autres [...] de leurs buts et de leurs objectifs mais aussi des méthodes [...] le Cadre de références doit aussi traiter du processus d'acquisition et d'apprentissage de langue ainsi que des méthodes d'enseignement (CECRL, 2000 p.20)

C'est sur cette formation que le décalage entre volonté des programmes et réalité du terrain est la plus importante. Ce sentiment de manque de formation revient souvent dans les questionnaires réalisés et pourtant, depuis 1995, c'est un problème prioritaire dans les programmes qui ne semble toujours pas avoir été réglé en 2012.

Ce manque de formation revient souvent autant dans les trois rapports que nous avons présentés que chez les auteurs tels que : L. AUDIN, G. DUCANCEL, J.F. DE PIETRO... Tous les auteurs et les personnes interrogées dans ce mémoire soulignent l'aspect bancal et manquant de la formation en langue pour les enseignants. Le témoignage le plus marquant

concernant ce défaut est celui de S. ULRICH « un volume de formation cisailé des deux tiers », « une autre formation encore plus cisailée c'est la formation continue des enseignants ». De par les études effectuées nous savons à présent que l'apprentissage des langues et sa réussite repose en grande partie sur la formation du personnel, aujourd'hui cette formation est amputée de plus de la moitié de son temps, comment donc pouvoir prétendre à mieux pour les élèves par la suite ?

Le projet de Masterisation des IUFM a engendré des coupes dans les programmes de formation notamment dans celui des langues vivantes. Pourtant cela reste un enjeu Français et Européen de ce siècle. Le problème le plus important serait donc lié au financement, financement de la formation des enseignants, de la formation continue des professeurs des écoles, des stages possibles.

Les personnes sondées dans ce mémoire et les sources bibliographiques analysées portent essentiellement vers des témoignages ou des remarques similaires les deux principales étant le nouveau cadre de référence des langues et le problème de formation des enseignants. C'est en cela que le rapport EURYDICE peut permettre des améliorations en s'appuyant sur la formation des enseignants des pays voisins qui se voient, de manière plus régulière, proposer des stages de formation en immersion dans des pays étrangers.

En conclusion, les discussions principales restent axées autour de l'aménagement des nouveaux programmes et vers une démarche plus actionnelle prônée par le CECRL. La discussion se porte également vers le problème de la formation enseignante, dénoncée autant par les auteurs que par les professeurs des écoles interrogés eux même.

En conclusion de ce mémoire, il est important de se rendre compte des efforts et des changements engagés depuis quelques années maintenant quant à l'apprentissage des langues étrangères à l'école.

Tous les auteurs, professeurs, ou même personnages politiques sont unanimes sur le rôle majeur et fondamental que doit désormais jouer la langue étrangère. L'école primaire Française se doit d'améliorer les conditions d'apprentissage mais également la qualité des enseignements mais aussi la formation dispensée aux futurs instituteurs en amont. Il faut établir un véritable cadre et un suivi des apprentissages et de leurs résultats afin que l'enseignement des langues soit le plus bénéfique possible pour tous les acteurs du système éducatif.

Longtemps considérée comme « mauvaise élève », la France avec l'appui de ses voisins Européens corrige ses erreurs et redéfinit les priorités réelles des classes de primaire. L'idée d'un enseignement précoce semble désormais évidente pour tous mais il faut fixer un cadre avec de réels objectifs atteignables autant pour l'enseignant que pour ses élèves. L'enseignement des langues étrangères à l'école doit donc être ambitieux et avoir les moyens de sa réussite. Les instituteurs tiennent un rôle essentiel et doivent posséder des bases solides afin de pouvoir les transmettre aux élèves par la suite. Ce n'est donc pas un manque de volonté ni d'ambition qui apparaît comme problème majeur mais plutôt la problématique d'un enseignement qui n'a pas les moyens de sa pleine réussite.

Le CECRL, véritable cadre de référence pour l'apprentissage des langues doit donc avoir un pouvoir renforcé et doit être mis à la portée de tous les enseignants du primaire afin qu'ils s'en inspirent et puissent réaliser des progressions et des apprentissages plus positifs pour les élèves. De plus, le CECRL tend à apporter de nouveaux objectifs avec la volonté prochaine de créer un Portefeuille européen des langues à validité internationale qui permettrait à chacun de pouvoir enregistrer au fur et à mesure ses progrès en langues, à réaliser des auto-évaluations et à les archiver dans une banque de données commune qui permettrait d'attester (à échelle européenne) d'une validité en langue vivantes tout au long de sa vie.

Possibilité réelle de bilinguisme en classe ou simple utopie de la part de certains auteurs voici le défi de l'école du 21^{ème} siècle. Ce sujet est d'autant plus intéressant qu'il peut

être étudié et observer jour après jour et donner des résultats probants observables dès aujourd'hui. En effet, 2012 a été l'année d'un changement de présidence, François HOLLANDE avait fait de l'éducation l'une de ses priorités lors de sa campagne et avait émis le souhait de revoir la formation dispensée dans les IUFM vers de nouveaux objectifs plus basés sur la pratique que sur un enseignement théorique. Nous pouvons donc penser que des changements sont envisageables à court et moyen terme concernant la formation des enseignants et par cela même la formation des futurs professeurs des écoles en langues.

BIBLIOGRAPHIE

Instructions Officielles

Ministère de l'Éducation nationale (1989) Circulaire N° 89-065, 6 Mars 1989, *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire* (écoles publiques et écoles privées sous contrat)

Ministère de l'Éducation nationale (1989) Circulaire N° 89-141, 14 Juin 1989, *Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire* (écoles publiques et écoles privées sous contrat).

Ministère de l'Éducation nationale (1995) Circulaire N°95-103, 3 Mai 1995, *Enseignement des langues Vivantes.*

Ministère de l'Éducation nationale (1995) Le Bulletin Officiel N° 19, 11 Mai 1995, Enseignement des langues vivantes – Orientation pédagogiques et modalités de mise en œuvre.

Ministère de l'Éducation nationale (1996) Le Bulletin Officiel N° 20, 16 Mai 1995, Enseignement des langues vivantes – Organisation de l'année scolaire 1996-1997.

Ministère de l'Éducation nationale (1997) Circulaire N° 97-102, 24 Avril 1997, Enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire – Organisation de l'année scolaire 1997-1998.

Ministère de l'Éducation nationale (2006) Le Bulletin Officiel N° 23, 8 Juin 2006, Enseignement des langues vivantes – Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). La pratique d'une langue vivante étrangère. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Paris

Ministère de l'Éducation nationale (2007) Le Bulletin Officiel N° 8, 30 Aout 2007, Programmes de langues étrangères pour l'école primaire Préambule commun.

Rapports :

Commission Européenne (1995). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne 1994*, Education Formation Jeunesse.

Commission Européenne (2008) *Les chiffres clés des langues à l'école en Europe 2008*, EURYDICE.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier

Sophie GENELOT (2001) *Evaluation quantitative du cursus EVLANG – Rapport final*, I.R.E.D.U (Université de Bourgogne- Dijon).

Annie SCOFFONI (2002) *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, Inspection générale de l'Éducation nationale*.

Périodiques et Articles

AUDIN, L. (2011) Les langues à l'école Primaire un défi qui reste à relever. Paris, Expolangues, table ronde APLV. *L'étudiant sur les langues à l'école primaire*.

CANDELIER, M. (2003) L'éveil aux langues à l'école primaire : EVLANG : bilan d'une innovation Européenne, *De Boeck*.

DELAUNAY, A. (1971). L'acquisition précoce des langues vivantes par la méthode naturelle, *Revue Française de Pédagogie* N° 14 Janvier Février Mars 1971, p5

DE PIETRO, J.F. (2007). L'éveil aux langues une épice indispensable... Politiques de l'éducation et innovation : *bulletin CIIP*, 21, 32-35.

DODANE, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? Dans Guimbretière (ed.) La Prosodie au cœur du débat : apprendre, enseigner ; acquérir. Rouen : *Presses universitaires*, Dyalang, 229-249.

DUCANCEL, G. (1992) Enseignement des langues vivantes et enseignement du Français à l'école, *Repères* N° 6 p 2 à 11.

GAONAC'H, D. (2006). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique, *Hachette Education*.

GENELOT, S. (1997) L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège, *Revue Française de pédagogie* N° 118 Janvier Février Mars 1997, p27-42.

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

HERRERAS, J.C. (2000) L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne, *Revue Française de Pédagogie* N° 130 Janvier Février Mars 2000 p178.

MARQUILLO, M. (1992) Des langues étrangères à l'école primaire, composante de cet enseignement et apprentissage de l'écrit, *Repères* N° 6 p 121.

VIGNERON, F. (2005) Des langues bien vivantes *Les Cahiers Pédagogiques*, N° 437.

Sitographie :

Commission Européenne, EURYDICE, En ligne <http://eacea.ec.europa.eu> , consulté Mars 2012.

Ministère de l'Education nationale, Recherche de textes règlementaires parus au B.O. et au J.O, En ligne <https://mentor.adc.education.fr>, consulté Avril 2012.

Ministère de l'Education nationale, EDUSCOL, <http://eduscol.education.fr> , consulté Mai 2012.

ANNEXES

Annexe 1

Conclusions

Récapitulatif de l'impact du curriculum d'activités EVLANG dans les différents échantillons et domaines évalués (impact de la variable EVLANG à niveau initial, caractéristiques individuelles des élèves et niveau scolaire moyen de la classe donnée)

	Aptitudes métalinguistiques			Attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle						Motivation à l'apprentissage des langues				
	DECOMP	MEMDISC	LG-EC	OUIVERT	INT-DIV	EXOLING	VALFAM	CREOLE	NB-LG	MINO	MEDIA	IMMI		
Espagne (1 an)	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns			Ns	Ns	Ns	Ns		
Espagne (2 ans)	Ns	+7,8 *	Ns	Ns	+6,5 *	Ns			Ns	+0,20 *	Ns	Ns		
France Métropole (1 an)	+3,3 *	Ns	+4,5 *	Ns	Ns	Ns			+3,0 *	Ns	Ns	Ns		
France Métropole (2 ans)	Ns	+5,0 ***	Ns	+3,8 *	+2,9 *	Ns			Ns	+0,13 *	-0,08 *	+0,13 *		
France Réunion (1 an)	Ns	Ns	-9,7 ***	Ns	+6,7 *	Ns			Ns	Ns				
France Réunion (2 ans)	+3,0 *	-9,0 ***	Ns	Ns	+5,6 *	Ns	+0,09 *	+0,11 *	+3,0 *	Ns	Ns	+0,13 **		
Italie	Ns	+6,2 *			+3,8 *				Ns		Ns	Ns		
Suisse	+4,4 ***	+2,6 *	Ns	+2,9 *	+2,8 *	Ns	-0,11 *		+4,4 ***	Ns	Ns	Ns		

Intitulé des variables expliquées : DECOMP (décomposition et recombinaison à l'écrit), MEMDISC (mémoire et discrimination auditives), LG-EC (compétences en langue de l'école), OUIVERT (ouverture aux langues et cultures non familières), INT-DIV (intérêt pour la diversité linguistique et culturelle), EXOLING (attitudes vis-à-vis des situations exolingues), VALFAM (valorisation des langues familiales), CREOLE (valorisation du créole), NB-LG (désir d'apprendre des langues), MINO (désir d'apprendre des langues minorisées), MEDIA (désir d'apprendre des langues « médiatiques »), IMMI (désir d'apprendre des langues d'immigration).

Récapitulatif de l'impact des activités EVLANG

Source : Rapport EVLANG

Annexe 2

QUESTIONNAIRE DE GILLES DELMOTE

« *Enseignement des langues vivantes à l'école primaire* »

Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?.....1990

.

Enseigniez-vous une langue vivante dans votre classe ? L'anglais quand j'avais mes classes.

Si oui, qui enseignait (intervenant, enseignant d'une autre classe, vous-même)....moi-même..

Quelle était la durée d'un cours de langue et à quelle fréquence par semaine ?

1h30/semaine

Si vous n'êtes pas enseignant quel est votre statut et votre parcours ...CPD LVE Gard

Depuis combien de temps vous intéressez-vous à l'enseignement des langues à l'école ?

Et pourquoi ?...Depuis 2000 j'ai enseigné l'anglais à mes élèves parce qu'à l'époque c'était un moyen de sortir du purement scolaire et de permettre aux enfants qui étaient un peu largués de participer pleinement. C'était aussi une manière de faire réfléchir les enfants intelligemment sur la langue.

Enfin, les enfants adoraient travailler en langue vivante.

Avez-vous une formation particulière en langue et si oui laquelle ? non

Sur quoi vous basez-vous pour enseigner les langues (programmes officiels, manuels, cassettes audio, vidéos, dispositif particulier) ? je me basais au début sur une méthode de la BBC, puis ensuite sur les programmes officiels avec plusieurs méthodes dont la dernière a été Domino & Co. Peu à peu j'ai senti les limites des méthodes et ai bâti moi-même mes programmations.

Quels changements majeurs (positifs ou négatifs) qui sont apparus depuis l'obligation d'atteindre le niveau A1 du cadre européen en fin de cycle 3?..

Cela a permis de définir clairement ce qu'il fallait enseigner et surtout cela a amené une nouvelle démarche basée sur l'actionnel (communiquer pour faire). Mais cette démarche est difficilement assimilée par les enseignants, anciens ou nouveaux.

Connaissez-vous le « Cadre Européen Commun de Référence en Langues vivantes » ?

Qu'est-ce que c'est pour vous ? oui, c'est un document qu'il convient de présenter aux enseignants sous une autre forme que celle qu'il a actuellement car, conçu en premier lieu pour les concepteurs de programmes et de manuels, il est très rébarbatif. C'est surtout un document qui pose des questions plus qu'il n'apporte des réponses, ce qu'on oublie souvent. C'est enfin un document trop détaillé pour intéresser tel quel les enseignants du premier degré. La perspective actionnelle au niveau du primaire n'est pas clairement définie.

Comment avez-vous enseigné avant les nouveaux programmes et le niveau A1 attendu pour les élèves, y a-t-il des différences majeures et importantes (aspects négatifs ou positifs)...

Oui, la perspective actionnelle, une fois assimilée permet de faire des activités plus intéressantes. Surtout, la distinction très importante entre les cinq activités langagières a des conséquences évidentes sur la didactique des LVE.

L'adossement des programmes de LV au CECRL depuis 2007 a-t-il changé vos ou les pratiques en classe? En quoi ?

Oui pour la simple raison qu'à cette époque, j'ai utilisé une méthode en phase avec le CECRL.

Depuis que vous êtes dans l'enseignement le niveau des élèves a-t-il évolué de manière significative que ce soit vers le mieux ou vers un moins bien ou bien est il resté le même ?

Le niveau a augmenté en compréhension et en production orale mais dans une moindre mesure. Le niveau A1 n'est généralement pas atteint à l'issue du cycle trois dans l'ensemble des activités langagières. Les professeurs de collège ont tendance à reprendre l'enseignement de la LVE à partir du début mais vont beaucoup plus vite en progression.

L'enseignement des LVE s'est largement diffusé en primaire, bien que certaines écoles soient encore dans l'impossibilité de proposer cet enseignement.

A votre avis pour quelles raisons ?

Les freins à une véritable progression homogène du niveau des élèves viennent du fait que les enseignants ont pour la plupart du mal à s'exprimer eux-mêmes sans appréhension dans la langue étudiée et ont par conséquent du mal à transmettre cette compétence aux enfants. Or se lancer, s'exprimer, communiquer sans blocage est fondamental pour apprendre à parler une langue vivante étrangère.

Selon vous, que faudrait-il changer pour améliorer l'enseignement des langues à l'école ?

- L'attitude des gens face à cette appréhension, à la peur de se tromper, de ne pas faire comme il faut.
- En ce qui concerne la formation, exiger un niveau linguistique plus élevé est problématique car cela créerait un filtre de recrutement supplémentaire (on l'a vu avec le CLES 2), mais en même temps, ne pas avoir un niveau suffisant dans la langue n'est pas satisfaisant. Par ailleurs, c'est surtout la didactique des LVE qui distingue cette discipline des autres.
- Il faudrait prendre conscience de ce qu'est le niveau A1 pour mieux appréhender les enjeux de l'enseignement de la langue en primaire.

Annexe 3

QUESTIONNAIRE DE M.D GUIRAUD

« *Enseignement des langues vivantes à l'école primaire* »

Quel est le niveau de votre classe ? J'enseigne dans une classe de CP

Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ? Je suis enseignante depuis 10 ans

Enseignez-vous une langue vivante dans votre classe ? Oui l'anglais

Si oui, qui enseigne (intervenant, enseignant d'une autre classe, vous-même) J'enseigne moi-même

Quel est la durée d'un cours de langue et à quelle fréquence par semaine ? 30 minutes en cycle 2, 2 fois par semaine.

Avez-vous une formation particulière en langue et si oui laquelle ? Non, mais j'ai une habilitation pour enseigner l'anglais.

Sur quoi vous basez-vous pour enseigner les langues (programmes officiels, manuels, cassettes audio, vidéos, dispositif particulier) ? Les programmes officiels et une méthode constituée de cassettes, CD, posters, flash-cards. J'utilise aussi des albums en langue anglaise.

Quels changements sont apparus dans votre manière d'enseigner les langues depuis l'obligation d'atteindre le niveau A1 du cadre européen en fin de cycle 3?.....Les programmes sont précis et nous savons pour chaque cycle quels sont les objectifs d'apprentissage à atteindre, quelles structures de phrases les élèves doivent maîtriser, etc. Ce n'était pas le cas avant.

Connaissez-vous le « Cadre Européen Commun de Référence en Langues vivantes » ?

Qu'est ce que c'est pour vous ?.....Oui, c'est ce cadre qui nous donne toutes les indications concernant les objectifs à atteindre, tant sur le vocabulaire, que les structures de phrases etc. Il nous permet de construire nos progressions

Comment avez-vous enseigné avant les nouveaux programmes et le niveau A1 attendu pour les élèves, y a-t-il des différences majeures et importantes (aspects négatifs ou positifs) Les objectifs à atteindre pour chaque niveau de classe étaient moins précis. Par contre nous avions plus de liberté dans les choix pédagogiques.

L'adossment des programmes de LV au CECRL depuis 2007 a-t-il changé vos pratiques ? En quoi ? Non pas vraiment

Depuis que vous êtes enseignant, le niveau des élèves a-t-il évolué de manière significative que ce soit vers le mieux ou vers un moins bien ou bien est il resté le même ? A votre avis pour quelle raisons ?.....Je pense que le niveau s'améliore car nous commençons maintenant à enseigner en CP (donc plus tôt qu'avant) mais des difficultés persistent à cause des défauts de notre formation quand nous en avons une, ce qui n'est pas le cas de la majorité des enseignants. Il me semble évident que les jeunes français ne peuvent être qu'en difficultés par rapport à d'autres pays Européens qui se sont donnés de véritables moyens!

Comment vous sentez vous lorsque vous devez enseigner une langue vivante ?.....Nous nous sentons très mal formés. Nos compétences en langue sont insuffisantes et notre formation pédagogique et didactique l'est aussi.

Quelles sont les raisons ?...L'Éducation Nationale n'a pas mis en place de formation efficace, et a « parachuté » une réforme sans mettre en place les moyens adéquats.

Selon vous, que faudrait-il changer pour améliorer l'enseignement des langues à l'école ? Il faudrait que des professeurs de collège s'occupent des cours de langues ou qu'une vraie formation soit mise en place et pas seulement une obligation de maîtrise d'une langue pour pouvoir présenter le C.R.P.E qui élimine des étudiants non spécialistes des langues et qui n'ont pas eu la possibilité de se former eux-mêmes. Une véritable Unité d'Enseignement à l'université d'une LVE pour les non-spécialistes me semble être une solution, contrairement à ce qui est proposé actuellement (qui est très peu adapté car il y a une espèce de tronc commun souvent inadapté ! Et ce quelle que soit la fac ou les études choisies !). Des groupes de besoin pourraient être constitués dès la première année de licence

Annexe 4

QUESTIONNAIRE

« Enseignement des langues vivantes à l'école primaire »

Quel est le niveau de votre classe ? CE1 - CM2 (9 demié classes)

Depuis combien de temps êtes vous enseignant ? 24 ans

Enseignez-vous une langue vivante dans votre classe ? J'interviens seulement pour les cours d'anglais.

Si oui, qui enseigne (intervenant, enseignant d'une autre classe, vous-même) ?

Moi-même

Quel est la durée d'un cours de langue et à quelle fréquence par semaine ?

Avec moi, 15 minutes par 1/2 classe par semaine

Avez-vous une formation particulière en langue et si oui laquelle ? Je suis anglaise et j'ai étudié la pédagogie et la sociologie à l'université à Londres.

Sur quoi vous basez vous pour enseigner les langues (programmes officiels, manuels, cassettes audio, vidéos, dispositif particulier) ?

Programmes officiels, quelques livres, et j'écris mes propres cours.

Quels changements sont apparus dans votre manière d'enseigner les langues depuis l'obligation d'atteindre le niveau A1 du cadre européen en fin de cycle 3 ?

J'ai commencé à enseigner en France en 2006. Le niveau A1 (à l'école primaire) donne un guide à suivre.

Connaissez-vous le « Cadre Européen Commun de Référence en Langues vivantes » ? Ou'est ce que c'est pour vous ? Oui !

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes etc. en Europe, avec les niveaux communs de compétences.

Comment avez-vous enseigné avant les nouveaux programmes et le niveau A1 attendu pour les élèves, y a-t-il des différences majeures et importantes (aspects négatifs ou positifs).....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

L'adossment des programmes de LV au CECRL depuis 2007 a-t-il changé vos pratiques ? En quoi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Depuis que vous êtes enseignant, le niveau des élèves a-t-il évolué de manière significative que ce soit vers le mieux ou vers un moins bien ou bien est il resté le même ?

C'est difficile à dire parce que pendant les 24 dernières années j'ai travaillé au Brésil, en Angleterre, au Portugal et en France!

A votre avis pour quelles raisons ?

.....
.....
.....
.....
.....

Comment vous sentez vous lorsque vous devez enseigner une langue vivante ? *Contente*

Je pense que c'est important que les enfants apprennent une autre langue. Quelles sont les raisons? à l'école primaire.

.....
.....
.....
Selon vous, que faudrait-il changer pour améliorer l'enseignement des langues à l'école ?

Apprendre une 2^{me} langue doit être amusant
et compréhensible pour les élèves.
Ils doivent pratiquer le plus souvent possible la
langue.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Je vous remercie tous d'avoir pris le temps de répondre à ce petit questionnaire qui me permettra
d'alimenter mon mémoire concernant l'apprentissage des langues vivantes à l'école.

Merci pour votre aide et votre disponibilité.

Marion

Annexe 5

QUESTIONNAIRE d'AUDREY ROUQUETTE

« *Enseignement des langues vivantes à l'école primaire* »

Quel est le niveau de votre classe ? CM2 Ecole Jean Moulin Saint Gilles

Depuis combien de temps êtes vous enseignant ? 6 ANS

Enseignez-vous une langue vivante dans votre classe ? Oui, j'enseigne l'anglais

Si oui, qui enseigne (intervenant, enseignant d'une autre classe, vous-même) J'enseigne moi-même l'anglais

Quel est la durée d'un cours de langue et à quelle fréquence par semaine ? deux cours de 45/50 min chaque semaine + 5 min rituels chaque matin

Avez-vous une formation particulière en langue et si oui laquelle ? DEUG LLCE Anglais

Sur quoi vous basez vous pour enseigner les langues (programmes officiels, manuels, cassettes audio, vidéos, dispositif particulier) ? Programmes officiels, méthode I SPY, audio pour chansons, vidéos de nos correspondants par visio-conférence.

Quels changements sont apparus dans votre manière d'enseigner les langues depuis l'obligation d'atteindre le niveau A1 du cadre européen en fin de cycle 3 ? Pas de changements, j'ai toujours connu ce cadre européen depuis que j'ai suivi la formation pe1 et pe2 à l'IUFM de Draguignan et de Nice.

Connaissez-vous le « Cadre Européen Commun de Référence en Langues vivantes » ?

Qu'est ce que c'est pour vous ? Oui c'est le cadre de référence qui définit les compétences et les savoir-faire que les élèves doivent acquérir en fin de cm2. Cela recouvre les quatre champs des langues vivantes : expression orale, compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite. ...Je privilégie l'expression orale et la compréhension orale et à la fin de

l'année au dernier trimestre une part plus importante est accordée à l'écrit. Mes progressions sur l'année englobent ces quatre champs.

Comment avez-vous enseigné avant les nouveaux programmes et le niveau A1 attendu pour les élèves, y a-t-il des différences majeures et importantes (aspects négatifs ou positifs) Je ne peux pas répondre

L'adossement des programmes de LV au CECRL depuis 2007 a-t-il changé vos pratiques ? En quoi ?

J'enseigne depuis 2007 donc je n'ai pas de recul sur ce point.

Depuis que vous êtes enseignant, le niveau des élèves a-t-il évolué de manière significative que ce soit vers le mieux ou vers un moins bien ou bien est il resté le même ?

Il est difficile d'évaluer le niveau des élèves quant à l'expression ou la compréhension orale. Je pratique des évaluations mais qui restent écrites et qui portent sur des points de lexique, des structures langagières, des phrases à traduire.. L'évaluation de l'oral se fait plutôt de manière continue à travers les jeux de rôles, les saynètes, les prises de parole spontanées des élèves....J'ai constaté depuis 4 ans une nette amélioration de la participation en classe et de l'investissement en anglais. Les élèves et même les plus fragiles participent, prennent part au dialogue.... Tout ce qui est perçu comme jeu : jeu de rôles, saynètes leur procurent des occasions de pratiquer la langue tout en jouant et ils sont très demandeurs de cette pratique. Depuis deux ans, je propose des ateliers d'accompagnement éducatif en anglais. Ces ateliers se déroulent après la classe. L'année dernière j'ai eu seulement 6 élèves qui étaient volontaires et cette année j'en ai 13 et j'ai donc été obligée de dédoubler l'atelier. De plus, j'ai beaucoup de demandes d'enfants qui souhaitent l'année prochaine intégrer en classe de 6^{ème} au collège de St Gilles la classe bilangue (anglais-italien) ce qui montre un goût certain pour les langues car cela va leur demander 3 heures de travail supplémentaires par rapport aux autres options.

A votre avis pour quelles raisons ? Je suis passionnée par les langues vivantes, mes collègues comme certains parents disent que je suis passionnée.....et que je transmets ce goût aux élèves. J'ai mis en place cette année un partenariat avec deux écoles : une en Angleterre (Torquay) et une autre à Chypre (Paphos). Nous échangeons des lettres, des projets d'écriture des chansons des saynètes et nous avons réalisé un petit film en anglais-français-grec pour les élèves chypriotes. Nous avons ensuite organisé une visioconférence, les élèves se sont trouvés en vraie situation de communication et ont pu échanger quelques mots.

Nous avons chanté la chanson Aux arbres citoyens... Cette visioconférence par le biais de Skype a duré 45 min nous n'avons pas vu le temps passer et j'ai vu certains élèves qui étaient très émus de voir leurs correspondants.

Comment vous sentez-vous lorsque vous devez enseigner une langue vivante ?

Je me sens très à l'aise, j'adore enseigner l'anglais et les années précédentes, je l'enseignais à quatre classes différentes (échange de service avec des collègues qui ne se sentent pas à l'aise). Cet échange de service se mettra en place de nouveau à la rentrée prochaine avec la classe de CM1/CM2 en raison du projet Comenius **Quelles sont les raisons ?** Ayant un bagage universitaire en langue vivantes (DEUG), l'enseignement de l'anglais ne me pose pas de difficulté et j'adore enseigner cette langue vivante. Il est prévu à la rentrée 2013 de mettre en place une classe bilingue (anglais-espagnol).

Selon vous, que faudrait-il changer pour améliorer l'enseignement des langues à l'école ?

Il faudrait une vraie formation pour que tous les enseignants puissent enseigner l'anglais dans leur classe. Il faudrait des laboratoires de langue pour permettre aux élèves d'écouter des phrases, de répéter selon un schéma intonatif adéquat, cela permettrait aux plus timides d'oser parler sans être entendu de tous. On pourrait proposer aux élèves différents supports adaptés à leur niveau, à leur rythme. A mon sens, il faudrait ajouter 1h de plus, 2h30 d'anglais par semaine me semblerait pertinent et on pourrait proposer aux enseignants qui se sentent d'abord à l'aise de faire du transversal : par exemple enseigner un cours d'EPS ou d'arts plastiques en anglais....Développer petit à petit l'anglais tel qu'il est pratiqué dans les écoles bilingues sans tomber dans tous les travers et en restant raisonnable.

PROJET COMENIUS 2012 /2014

C'est un programme européen proposé par l'agence nationale pour l'éducation et la formation en Europe. Ce programme s'appelle Comenius, il s'agit d'un partenariat avec différentes écoles en Europe : nous sommes 7 écoles : ...Angleterre, Chypre, Bulgarie, France, Roumanie, Portugal et Turquie. Nous nous sommes rencontrés en janvier à Chypre pour préparer une candidature déposée en février (une quantité de travail assez importante pendant 3 mois, la candidature est un dossier de 50 pages à rédiger en anglais et qui propose les objectifs et tous les détails du projet...) Si nous sommes acceptés, nous aurons une subvention de 18000 euros pendant deux ans ce qui permettra à tous les enseignants partenaires de se rencontrer soit 3 voyages par année scolaire. Nous aurons les résultats le 9 juillet. J'ai aussi

fait une demande de formation continue Comenius et ma candidature a été acceptée, je partirais donc à Malte cet été pendant 12 jours pour suivre une formation sur l'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

Je vous remercie tous d'avoir pris le temps de répondre à ce petit questionnaire qui me permettra d'alimenter mon mémoire concernant l'apprentissage des langues vivantes à l'école.

Merci pour votre aide et votre disponibilité.

Marion

Annexe 6

INTERVIEW Mme ULRICH 9 Mai 2012-05-16

D'après le questionnaire

Le niveau de ma classe ? Donc actuellement j'enseigne en lycée, j'ai toujours enseigné en lycée ça fait 15 ans que j'enseigne en lycée mais j'ai aussi enseigné en primaire puisque j'étais intervenante pour le, j'ai fait à la fois le cycle 2 et le cycle 3

Il y a longtemps ? heu, oui il y a approximativement, bhein c'est très simple heu, aux alentours de l'an 2000 **D'accord**

Comme j'ai un double cursus universitaire anglais allemand, j'ai enseigné à la fois l'allemand en classe de CP CE1 et puis j'ai enseigné l'anglais majoritairement en cycle 3.

Donc, à l'époque, les programmes n'étaient pas du tout du tout du tout les mêmes que maintenant donc on était plus dans une notion d'initiation que dans une notion d'apprentissage donc des programmes qui n'en étaient pas, plutôt quelque chose toujours axé sur le ludique comme ça l'est toujours actuellement mais sans évaluations normées je dirai de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves, ce qui n'empêchait pas d'en faire mais les résultats de ses évaluations, les performances des élèves n'étaient notés nulle part. Il n'y avait pas de compte-rendu de fait.

Donc si je suis le questionnaire, alors la durée était à l'époque en primaire d'1h30 hebdomadaire on était sur des durées qui étaient sensiblement les mêmes que celles d'aujourd'hui

Donc l'enseignant n'était jamais présent quand je faisais ça par choix, l'enseignant pouvait rester moi ça ne posait pas de problèmes mais par choix l'enseignant préférait me laisser la classe j'étais seule dans la classe.

Alors est-ce que j'ai une formation particulière ? Oui dans la mesure où je sors d'une fac, j'ai un double cursus licence d'allemand et j'ai un doctorat d'anglais alors après en terme de formation pour l'enseignement que j'ai donné en primaire ça a été de l'auto-formation totalement, or la chance que j'ai eu moi c'est que génétiquement si je peux dire, j'étais fille de maître formateur et de directrice d'école annexe ce qui veut dire que j'étais baignée là dedans depuis longtemps et que c'est à la demande de ma mère en l'occurrence maître formatrice et conseillère pédagogique que je suis intervenue dans les écoles. Donc j'ai eu une auto-formation, une formation de quelqu'un je veux dire qui était du milieu **et ça s'est fait après sur le terrain ?** ça s'est fait après sur le terrain au fur et à mesure avec un aller-retour c'est-à-dire que j'ai commencé, j'ai commencé en zep, à Camus en CM2 dans une classe particulièrement difficile on va dire et donc la formation était, je dirai que j'ai mis 3 semaines à m'acclimater, pour moi ce n'était pas une formation lente dont j'ai eu besoin c'était plutôt 3 semaines pour prendre la mesure de ces enfants là et de moi ce que je devais mettre en place comme enseignement et qu'eux fassent les apprentissages que j'avais envie qu'ils fassent **d'accord.**

Après je dirais que ça c'est fait pas intuitivement, beaucoup d'enseignants, en fait ce qu'il se passe c'est que beaucoup d'enseignants comme ils sont en manque (alors là c'est le côté

formateur qui parle) mais comme ils sont en manque de formation reproduisent en fait l'enseignement qu'ils ont eu, le seul soucis c'est que pour la plupart d'entre eux ils n'ont eu cette enseignement qu'au Collège donc ils calquent un enseignement collège à ce qui doit être fait en primaire et c'est pas l'esprit des programmes. Moi je n'ai pas eu cet écueil là puisqu'il s'avère que l'anglais n'était pas ma première langue donc j'ai commencé en 4^{ème} et que du coup la maturité n'était pas du tout la même qu'un enfant de CM1 CM2 CE2 et du coup la question ne s'est pas posée par contre je n'ai pas travaillé avec les méthodes c'est-à-dire que j'ai travaillé j'ai regardé un petit peu les programmes à partir de là je me suis fait une progression qui était à l'époque une progression thématique **j'ai vu qu'il y avait des supports de cassettes qui étaient plus ou moins bien appréciés** alors moi je ne m'en suis pas servie dans la mesure où ayant une formation d'angliciste je n'avais pas la crainte de la langue donc je me suis fait plutôt par rapport aux programmes que j'ai lus je me suis fait une progression/programmation thématique donc on va commencer par les présentations, les salutations, l'âge et à partir de là je savais qu'il fallait qu'à l'époque je travaille à la fois que je commence par l'oral donc que je travaille tout ce qui était reconnaissance orale etc et puis qu'après l'écrit venait et puis ce que je m'obligeais à faire pour eux c'était des synthèses partielles, c'est-à-dire faire sous forme de jeux une espèce de petite compétition un élève qui venait y avait une série de questions les autres étaient en groupe et essayaient de trouver le plus rapidement la réponse des choses très très basiques. Je me suis donc basée sur les programmes officiels, je n'avais pas de manuels alors j'en ai eu un après qui a été très utile et là je me suis basée là-dessus et à l'époque je me suis basée mais finalement ça n'a pas été probant, sur une vidéo, une méthode qui avait été faite par la bbc. [...]

Alors les changements, moi je ne les ai pas vécus en tant qu'enseignante du premier degré mais en tant qu'enseignante du second degré et les changements qui se sont profilés en primaire ce sont les mêmes qui ont eu lieu en lycées. Il faut savoir que depuis 2006 il y a eu une réécriture des programmes de tous les niveaux qui a commencé par la primaire avec un nouveau programme qui entre en vigueur en septembre 2012. Que ce soit au premier cycle comme au second cycle l'évolution majeure en ce qui concerne ma pratique enseignante ça a été le passage à l'approche actionnelle. Une approche actionnelle que j'ai très bien vécu parce qu'en tant que spécialiste de langues et ayant une formation de langues on se rend bien compte de langue dont on a besoin c'est pas comment dire les ustensiles de cuisine en anglais ça n'a aucun intérêt (petite anecdote : une angoisse me vient en seconde je pars en voyage en Angleterre et je ne savais pas dire prendre une douche panique totale, j'ai demandé à mes copains et personne ne savait) C'est quelque chose qui m'a marqué en tant qu'élève c'est-à-dire que j'apprenais des choses qui me servaient strictement à rien dans la vie dans le pays dans les conversations et les besoins que je pouvais de communication que je pouvais avoir. Donc moi j'ai commencé à apprécier la première décision qui a été de baser l'enseignement sur les situations de communication. [..]

Ensuite l'approche actionnelle c'est quelque chose qui en tant qu'enseignant spécialiste de langue est totalement logique on ne parle pas pour parler on parle pour faire quelque chose. Tout ce qu'on apprend doit avoir une finalité. Forcément j'apprendrai avec plus de plaisir et d'efficacité si je sais que ce que j'apprend va me servir à plus ou moins long terme à faire des choses ce que le CECRL appelle les « tâches sociales » [..]

Donner du sens aux apprentissages ? Voilà ça c'est très important et je dirai même ce sens le rendre explicite pour les élèves, c'est-à-dire que pour nous il en a, mais il faut que ce soit explicitement dit aux élèves et ça ça change la donne, ça change la motivation des élèves et du

coup notre enseignement aussi puisque la réception n'est pas la même auprès des élèves
Quelque soit le niveau ? Oui quelque soit le niveau.

Les programmes en eux même les contenus n'ont pas changés c'est pas les contenus qui ont changé c'est la façon dont on organise ces contenus une fois qu'on comprend ça on comprend que ça n'a pas à changer notre pratique de A à Z. Ou du moins on n'a pas à tout recommencer depuis le début. NON c'est pas du tout ça [...]. Il nous suffit d'imaginer une réalisation que l'élève va faire en fin d'apprentissage. Si j'annonce la tâche finale aux élèves, c'est eux même qui vont devoir exprimer leurs besoins (vocabulaire, syntaxe, lexique spécifique). [...] J'apprends pour faire ça et si j'apprends dans les bonnes conditions si j'ai toutes les compétences pourquoi ne pourrais-je pas faire la tâche finale sur laquelle je serais évalué. Ce n'est pas tout recommencer c'est ajouter quelque chose à la fin qui permette à l'élève de faire une synthèse et ça moi j'ai lu que c'était très cohérent avec la société dans laquelle on vit. [...] Dans la vie de tous les jours jamais on ne fait quelque chose qui ne demande qu'UNE SEULE compétence c'est un ensemble de connaissances et compétences qu'on met en synergie, or quand on travaille par projet c'est ce qu'il se passe. [...] C'est-à-dire qu'on va pas mettre seulement 1 seule compétence il faut mettre en jeu plein de chose pour pouvoir faire la tâche finale. Et ça c'est des situations que l'on fait dans la vie courante. Cette réforme personnellement je la trouve très intelligente à la fois en terme de pensée de concept de philosophie mais aussi en terme d'effet dans les classes.

Vous en avez eu des retours de cette réforme ? Moi je vois une différence **auprès des enseignants eux-mêmes ?** Je vois une différence par rapport aux élèves. [...] le CECRL est rentrée dans les programmes à partir de 2005 au départ c'est difficile maintenant je ne travaille plus que comme ça on obtient des choses incroyables. (*autres exemples fait en classe*). Donc ça veut dire qu'en fait le projet final est plus important, du coup cette peur qu'ils ont de passer par l'anglais elle est complètement occultée parce qu'ils pensent ce qu'ils font et pas la manière dont ils le font. [...] Ça veut dire qu'ils ont parlés alors que ça avant c'était pas le cas. C'est l'évolution que j'ai vu.

ALORS EN TANT QUE FORMATRICE MAINTENANT (1^{er} et 2nd degré)

J'ai vu dans le premier degré une évolution énorme en tant que formation. D'abord en termes de volume de formation, alors certains peuvent dire que la quantité ne veut pas dire la qualité mais le problème c'est que quand la quantité n'est pas là il n'y a pas de qualité.

Volume de formation ? on va dire qu'en gros sur l'année de formation de M2 le volume de formation a été cisailé des 2/3 c'est-à-dire qu'il reste 1/3 de formation par rapport à ce qu'il y avait encore il y a 2 ans.

La deuxième c'est que cette formation est entièrement théorique ce qui pose un réel souci puisqu'il n'y a pas de va et vient entre le terrain et la théorie. Il y a encore 2 ans, j'ai l'air d'être très nostalgique et je le suis, on allait voir les gens sur le terrain. J'avais la possibilité d'organiser des choses sur le terrain, d'amener mes étudiants, stagiaires à l'époque sur le terrain, j'avais la possibilité d'aller dans des classes, de leur faire prendre la classe de faire tester des choses qu'on avait fait ensemble, qu'ils les essayent et qu'après il y ait un débriefing sur qu'est ce qui va qu'est ce qui va pas pourquoi ça va pourquoi ça va pas. C'est ce qu'on appelle le dialogue pédagogique qui est essentiel en apprentissage, c'est-à-dire le regard extérieur qui est très difficile à avoir quand on est enseignant car on est « les mains dans la boue » on est dans l'instantanéité et c'est très difficile. Et ça c'était en plus des 30

heures de formation dont je parlais et qui sont devenues 10 l'année dernière et qui sont remontées à 15 cette année mais qui sont largement insuffisantes. C'est une honte.

Il y aurait une explication à ça ? En sachant que pour autant on voudrait que les élèves soient plus performants ? Bien sur il y a une explication simple et unique, c'est en terme de crédits de formation c'est-à-dire que l'IUFM dans sa globalité a un volume d'heure de formations. Le problème du master MEF c'est que c'est un master polyvalent donc ce volume d'heures doit être divisé entre les diverses disciplines que les enseignants sont amenés à enseigner. Après du coup il y a 2 possibilités soit une possibilité de partage mais sur quels critères ? et là la réalité du terrain c'est qu'il y a des disciplines qui a tort ou à raison qui sont considérées comme plus importantes que d'autres. Donc à partir de là le volume de formation donné à chacune est je dirai, c'est même pas au niveau de la direction de l'IUFM, la question ne se pose pas, les dirigeants de l'IUFM savent pertinemment qu'il y a un manque de formation. Mais cette enveloppe c'est pas eux qui la décident ; c'est une négociation entre les départements et forcément puisqu'on est universitaire il y a des départements qui ont plus de poids que d'autres. Je ne nie pas l'importance du français et des maths [...] du coup forcément il y a des disciplines qui sont considérées comme mineures par les étudiants de par l'importance du volume d'heure qui leurs sont données. Du coup ça a un impact directement sur le terrain : volume de formation restreint même pour les gens qui considèrent les langues comme important c'est pas suffisant pour assurer l'enseignement des langues en primaire.

Deuxièmement il y a une partie des gens qui disent « finalement ce n'est pas si important que ça, et peut être même que je ne le ferai pas » Ils sont encore sur cette idée là de « moi je ne serais pas obligé de le faire » Or derrière ça il y a un impératif c'est-à-dire que 100% des élèves du CP au CM2 doivent avoir à l'heure actuelle 1 langue enseignée et on s'approche vers le bilinguisme, ce que je trouve moi totalement aberrant à l'heure actuelle. Pas parce que je trouve le bilinguisme aberrant bien au contraire d'abord les enseignants n'ont pas la formation pour enseigner une langue alors qu'en est il de 2 langues. Alors ça me pose question après tu joues sur 2 langues car tu joues sur plusieurs langues et c'est très intéressant mais je veux dire on se donne pas les moyens de nos ambitions. Donc ça c'est un pur volume comptable et le problème je veux pas par là avoir l'air de mettre ma discipline en exergue par rapport aux autres mais c'est que la didactique des langues vivantes est très appart.

C'est-à-dire que cette notion de cadre européen n'existe dans aucune autre discipline et qu'on enseigne pas du tout pareil qu'on enseigne le français ça n'a rien à voir. Et que ça ne s'improvise pas donc voilà ça c'est pour la formation initiale

Et il y a une autre formation qui a été encore plus cisailée c'est la formation continue des enseignants, avant alors je le sais même si je ne l'ai pas vécu puisque je suis formatrice depuis 10 ans donc ça date d'avant. Il a eu existé des R4 c'est-à-dire des stages de 4 semaines, les enseignants étaient sortis de leurs écoles pendant 4 semaines étaient remplacés par un stagiaire IUFM qui du coup avait un contact avec le terrain et pouvait expérimenter et lors de ces 4 semaines s'ils demandaient un stage de formation en langues ils avaient un stage de 4 semaines intensif de formation à raison de 6 heures par jour. Ca suffit pas mais c'était proposé chaque année et il y avait 2 R4 par an c'est-à-dire que ça touchait un public qui était assez important et on pouvait en demander assez souvent ce qui permettait une évolution des pratiques en lien avec les programmes. Ca ça a disparu on en est à un R1 c'est-à-dire que les gens sont sortis en tout et pour tout 1 semaine de leur classe. Cette année ça n'a touché puisque je suis intervenue ça a touché pas plus de 13 personnes **C'est sur la base du volontariat ?** Non alors c'est sur la base de la demande de l'enseignant c'est-à-dire qu'il y a

des propositions de stages qui sont faites au niveau académique ya une publication qui est faite sur internet avec la publication des stages à l'offre et ensuite les enseignants s'inscrivent. Il y a toujours un numéris clausus, cette année on a exigé du conseiller pédagogique qu'il ne dépasse pas le nombre de 13, donc ça veut dire que, par an 13 enseignants sur l'ensemble des enseignants du Gard sont formés en Anglais (car les autres langues n'en parlons pas) sur une semaine, une semaine le mercredi en moins ça fait 4 jours de 6 heures.

Cette formation elle se fait à l'étranger ? Non elle se fait à l'IUFM **Car j'ai vu dans les programmes Eurydice parler des stages intensifs à l'étranger** alors les sages intensifs il y en a très très peu. Je sais qu'il y a 2 ans ils ont été 9 à partir.

Mais c'est que ça coute trop d'argent ? Bien sur **Ou c'est que la demande n'est pas assez forte ?** Non, la demande est là le problème c'est que c'est enchâssé avec le problème de la réforme des IUFM et la masterisation c'est-à-dire que quand on sortait ces enseignants titulaires de leur classe il leur fallait un remplaçant qui les remplaçaient ? C'était les stagiaires IUFM qui avaient des stages en cours de formation sur le terrain pour faire des allers-retours entre la pratique et la théorie. Or, avec la masterisation ces stages ont quasiment disparus de la formation de l'enseignant, il n'y a plus de stages en responsabilité pendant lesquels les étudiants sont responsables d'une classe. Pourquoi ça pose problème ? Parce que les étudiants actuels n'ont pas de concours d'enseignement ce qui veut dire que si ils n'ont pas le concours d'enseignement qui peut garantir que ces étudiants ont le niveau requis pour enseigner ? Personne, et ils ne sont pas fonctionnaires d'état ce qui veut dire qu'en fait si il arrive quoi que ce soit il y a quand même un problème là derrière. La deuxième chose c'est qu'avant ces gens là partaient en stage la deuxième année et la deuxième année ils avaient leur concours c'était une année de formation après le concours donc les stages étaient possibles. C'était des gens qui étaient fonctionnaires c'était des gens qui étaient couverts par l'institution et le concours attestait du niveau minimum de ces gens qui était suffisant pour enseigner donc avec la réforme de la masterisation ceci n'est plus possible comme ceci n'est plus possible il faudrait que ce soit d'autres personnes qui remplacent les professeurs titulaires qui partent en formation continue. Des brigades, or avec la politique qui s'est menée ces 5 dernières années de suppression de 12000 postes par an les premiers postes à sauter ont été les postes de brigade. Ce qui veut dire qu'à l'heure actuelle il n'y a plus de vivier de remplaçants, donc si on sort les gens de ces classes il n'y a plus de possibilité de les remplacer donc plus vraiment le choix de pouvoir sortir de sa classe et faire une formation.

Vers quoi ça tend en exploitant ce qu'on pourrait imaginer (vers plus ou moins de formations possibles ?) Ça tend vers quoi ? c'est extrêmement compliqué cette réponse parce qu'on vient de changer de président et que dans le programme du nouveau président élu il y aurait un retour à la formation antérieure. Le nouveau président élu, c'est-à-dire François HOLLANDE dit depuis le début de sa campagne dans son programme qu'on ne peut pas devenir enseignant sans formation. Et que donc la suppression de l'année de formation après le concours est une hérésie totale qui donne à penser que n'importe qui sur des connaissances universitaires peut s'improviser enseignant et que lui disait que si il était élu il remettrait au goût du jour cette année de formation après le concours. Donc si effectivement cette année de formation est remise et là on le sait ça va dépendre de plein de choses vraisemblablement cette année là et en toute logique, enfin dans ma logique de formatrice, se serait une année extrêmement tournée vers les stages. Car il s'avère que ça fait des années que nous on parle de ça, ça fait des années qu'on dit que la formation AVANT la masterisation n'était pas suffisante et qu'on était les seuls en France à n'avoir qu'une seule année de formation après le concours. Notamment en G. Bretagne les enseignants passent le concours en première année

et ils ont après 2 années de formations la première année étant très théorique et un peu pratique et la seconde étant très pratique. Moi je pense qu'on va tendre vers ça pour les raisons suivantes : on vit cette année la première année où on a des enseignants en poste sans formation c'est un secret de polichinelle que de dire qu'1/3 des stagiaires qui sortent avec le concours en ayant obtenu le CRPE se trouvent en extrême difficulté. A tel point que certains ont été obligés d'abandonner voire de démissionner voire d'être sortis des classes c'est 1/3 donc on en est à dire et ça s'est réécrit qu'on va proposer à des M1 (l'année prochaine) d'avoir une partie de leur temps sur des classes c'est-à-dire qu'on reviendra à quelque chose d'antérieur. Notamment sur des décharges d'IMF et des M1 (une partie) aurait la possibilité d'être à la fois sur le terrain et sur la formation en IUFM. Donc ça serait un retour vers ça.

Quelque chose que j'aimerais rajouter à ce sujet là c'est sur les Professeurs Stagiaires qui ont obtenu le concours et qui l'année qui suit doivent avoir de la formation au cours de leur année donc c'est une formation filée (le choix du Gard) [...] En tant que formatrice on avait beaucoup d'espoirs sur ces groupes c'est-à-dire qu'on se disait « on va retrouver quelque chose qui va être sensiblement équivalent à nos anciens PE2 c'est-à-dire des gens qui ont été sur le terrain, qui à partir de là ont pris conscience des besoins qu'ils avaient en matière de formation et qui vont arriver sur ces temps de formation avec des demandes » et c'est quand même une situation totalement différente d'avoir en face de soi des gens qui sont en demande car ils ont la réalité du terrain et qui savent les problèmes auxquels ils sont confrontés et qui ont des attentes, qui sont en terme de réception de formation super attentifs avec des gens qui ont jamais eu un contact avec le terrain qui ont une vision de ce que c'est et qui du coup ne se rendent pas compte de la portée de ce qu'on propose notamment en terme de terrain. On a tous été extrêmement déçus par les Stagiaires pourquoi ? c'est pas leur faute, on a eu des groupes extrêmement agressifs [...] parce que des groupes mis en telles difficultés sur le terrain avec une telle montagne de problème que je dirais que le problème de la didactique des langues était le cadet de leurs soucis. Parce qu'avant ça il y a des problèmes de gestion de classe, de gestion de plein de choses [...] Moi j'arrive avec des progressions déjà toutes faites cycle 2 et cycle 3 [...] mais ce sont des questions de base donc je comprends leur situation de rejet parce qu'ils considèrent que ce qu'on leur propose ne correspond pas à leurs besoins mais le problème c'est que leurs besoins ne sont pas des besoins de didactique de discipline mais des besoins généralistes de fond plus que de forme. [...]

Problème des gens en cycle 1 et il n'y a pas de langue et qui sont tellement dans l'urgence parce qu'ils sont sur le terrain et donc du coup « *pourquoi serais-je intéressé par la didactique des langues alors que je suis en cycle 1 ?* » alors que moi j'ai besoin de savoir comment demain je vais gérer ma classe. Nous ce qu'on essaye de leur dire c'est qu'aujourd'hui ils sont en cycle 1 mais qu'ils ne sont pas titulaires d'un cycle 1 et que l'année prochaine vous pouvez très bien vous retrouver en cycle 3 avec une obligation d'enseignement des langues et comme il n'y a plus de formation continue si vous n'arrivez à avoir des bribes de formation cette année c'est pas l'année prochaine qu'on vous les donnera. Le problème c'est que dans l'urgence on ne peut pas entendre ça et c'est normal qu'on ne puisse pas entendre ça parce que c'est des situations extrêmement difficiles à vivre pour eux. Ils ont un concours on leur a dit vous êtes prêts à enseigner et ils ne le sont pas. [...]

Dans la situation du 2nd degré la situation est autre car les enseignants sont spécialistes [...] mais avec l'aspect négatif de la non-polyvalence. [...] La quantité de formation continue a extrêmement diminué [...] Les gens qui partent en stage ne sont pas remplacés dans leurs établissements du coup les chefs d'établissement n'ont pas envie donc du coup il y a moins de stage. Il en reste encore sur la demande et là par contre en ce qui concerne les langues et donc

l'évolution majeure qui est le CECRL c'est extrêmement difficile à faire passer en lycée collège ce qui est très étrange. Car ça nécessite de s'écarter des méthodes, certaines qui sortent sont basées là-dessus mais on sait très bien que la méthode n'est pas la panacée et que si on ne suit pas la méthode de A à Z on arrivera pas à obtenir une production finale correcte. Ca veut dire qu'il faut accepter de modifier, d'enrichir, et ça ça prend du temps. [...] Cadre Européen ça CADRE les enseignements ça ne les change pas ça les remet dans un cadre donc c'est les mêmes enseignements qu'on a légèrement modifiés. C'est pas faire autre chose mais c'est le faire autrement. [...]

Le problème et là je crois qu'on touche du doigt quelque chose d'important et nous on dit en formation parce que je travaille aussi en formation transversale qu'il y a 2 problèmes majeurs en formation 2 domaines qui sont très dangereux pour le formateur, 2 domaines de formation c'est 2 domaines sont la MOTIVATION et l'EVALUATION. Pourquoi les stages en motivation et en évaluation sont ils difficiles ? Parce que on touche à l'identité de l'enseignant c'est-à-dire que la motivation de l'élève moi la première question que j'ai envie de poser à un prof qui me dit « moi mes élèves sont pas motivés » c'est « et toi es tu motivé pour être là ? » Parce que la motivation est un effet miroir c'est-à-dire qu'il ne peut y avoir motivation que si le prof est lui-même motivé. Je dis pas que ça suffit mais je dis que c'est la condition sine qua none, si le prof n'est pas motivé y 'aura pas d'élèves motivés, si le prof est motivé certains élèves le seront d'autres ne le seront pas mais c'est la première condition.

La seconde c'est que du moment que tu n'es pas motivé ça veut dire que je touche à ce que tu es en tant qu'enseignant à ton choix de métier et aux raisons qui font que tu es là donc je touche à la personne, du moment que je touche à ta personne je suis en terrain très très très glissant en formation

Le deuxième terrain glissant c'est la formation, or , qui dit approche actionnelle dit tâche finale dit évaluation sur cette tâche finale. Ca veut dire modification totale de l'évaluation et notamment une évaluation basée sur les compétences et là on en revient au socle qui pose tant de problèmes à être intégré. Parce qu'on est plus sur les même modalités d'évaluation qu'avant, évaluation par compétences ça veut dire qu'on note on atteste d'un niveau atteint dans la compétence ça veut dire qu'on est plus sur qu'est ce que l'élève n'a pas réussi à faire mais jusqu'où il a réussi à le faire. On est plus sur l'aspect négatif on est sur l'aspect positif or, et ça ça se voit surtout dans le 2nd degré, en tant que spécialiste de ma discipline ya 2 choses là-dessous. Si je suis à évaluer ce que l'élève arrive à faire, ses points positifs je sais très bien qu'il n'arrivera pas à la perfection donc ce que j'essaie de voir c'est le chemin qu'il a parcouru ça veut dire qu'en tant qu'enseignant j'accepte qu'il n'ait pas parcouru tout le chemin que je pensais qu'il parcourt donc j'accepte qu'il n'est pas 20 j'accepte qu'il en soit à 12 et que 12 il a acquit des chose c'est reconnaître un certain nombre d'acquis. C'est reconnaître que peut être sa pratique d'enseignant n'est pas merveilleuse ou du moins c'est faire le deuil de la perfection de l'enseignant. [...] Le CECRL et l'approche par compétences on en est à nous à donner les moyens pour qu'ils réussissent la tâche finale donc la question qui se pose quand ils échouent la tâche finale « est ce que je leur ai donné les moyens ? Ou est ce que je ne leur ai pas donné les moyens et du coup je suis fautif » « est ce qu'ils ont appris ? » et la fierté par rapport à sa discipline, on se pose en spécialiste en enseignant qui est au dessus des élèves donc pour garder ce statut d'expert ça veut dire et ça on le voit ça veut dire que la connaissance c'est un beau joujou je te le montre mais je te le donne pas. Ca veut dire que si mes élèves ont 20 la pression sociale fait que ça veut dire que je fais des choses trop faciles et je perds ma position d'expert.[...] Le CECRL c'est un socle de connaissances ET de compétences il peut très bien écrire, il peut y avoir des fautes de grammaire mais une

organisation du discours extrêmement bien faite et ça c'est une compétence donc il faut la valider donc je ne donne pas l'exclusivité des points à la langue. [...] Depuis le CECRL l'évaluation a changé, on est censé ne pénaliser QUE les erreurs qui sont un frein à la communication et ça c'est fondamental.[...] le but c'est que la communication elle passe. [...]On commence en 2012 à voir les effets du CERCL de 2001 ça a mis 11 ans. [...].

Moi je suis ici pour faire de la didactique et la didactique je n'en fait plus, je n'ai plus le temps d'en faire donc ça c'est extrêmement frustrant. [...] c'est pas faire un cadeau aux étudiants, c'est les mettre en difficulté voir en danger pour certains selon où ils se trouvent. [...]

Les critères de l'OCDE pour classer un pays sont : l'éducation et la médecine, moi les questions que je me pose c'est quel est l'état de l'éducation, quel est l'état de la médecine en France dans la situation actuelle. Ca ça fait beaucoup réfléchir, c'est-à-dire que vers où on va ? Je ne sais pas si on continue comme ça je ne sais pas.

Alors je sais bien PISA montre que la France c'est pas parfait et qu'on a perdu oui, moi ce que j'aimerais dire c'est que si on veut comparer des performances il faut les comparer au même âge et dans les mêmes conditions ça c'est un point de départ scientifique. Or les enquêtes PISA sont faites sur la base de production et d'évaluation d'élèves dans tous les pays européens or il s'avère que les systèmes scolaires européens ne sont pas tous les mêmes et ne sont pas sur les mêmes âges, les mêmes classes au même âge. On compare très souvent les élèves du Nord de l'Europe pour leurs performances en disant que c'est fabuleux, il faut savoir que les élèves du nord de l'Europe passent les tests PISA 1 an après les élèves de France, 1 an c'est énorme en terme de maturité et de connaissances. Donc comment peut on comparer des résultats alors que les conditions de passations ne sont pas les mêmes ? On n'a pas des classes à 35 dans les pays du nord, on a une double correction une double évaluation mais si on veut vraiment comparer comparons mais à contexte égal.