Université MONTPELLIER III-PAUL VALERY

Arts et Lettres, Langues et Sciences humaines et Sociales

ECOLE DOCTORALE

LANGUES, LITTERATURES, CULTURES, CIVILISATIONS

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE PAUL VALERY-MONTPELLIER III

Discipline : Sciences du Langage

Mme NICOLON-MONJO Patricia

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en Angleterre et en France de 1960 à 2010 Entre traditions nationales et harmonisation européenne

Thèse dirigée par : Mme Verdelhan Michèle

Soutenue le : 4 décembre 2010

Jury :

- **M. Coste Daniel,** Professeur émérite, Ecole Normale Supérieure de Lyon
- **Mme Demougin Françoise,** Professeur, IUFM-Montpellier II
- **Mme Hélot Christine**, Professeur, Université de Strasbourg
- **Mme Verdelhan Michèle,** Professeur émérite, Montpellier III

Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à ma directrice de thèse, Michèle Verdelhan, qui m'a accompagnée tout au long de ce travail et qui a su trouver les mots au bon moment pour me permettre d'aller au bout de cette recherche.

Mes remerciements vont aussi aux Professeurs Daniel Coste et John Trim pour les précieux éclairages qu'ils ont bien voulu me livrer à l'occasion d'entretiens dont je garde en mémoire le caractère chaleureux et bienveillant.

Bien sûr, j'adresse mes remerciements les plus vifs à tous les acteurs rencontrés des deux côtés de la Manche, qui ont accepté de me faire part de leurs expériences, de leurs convictions, mais aussi de leurs interrogations, voire de leurs doutes.

Je tiens également à remercier l'institution à laquelle j'appartiens, l'IUFM de Montpellier, en la personne, en particulier, de son directeur, Patrick Demougin, mais aussi de nombre de collègues dont l'aide m'a été précieuse à tel ou tel moment de l'avancement de ma recherche.

Enfin, mes pensées vont aux miens -et en premier lieu à mon plus proche complice-, pour leur soutien affectif sans faille.

« Car aimer l'Europe exige d'en aimer la diversité linguistique autrement que de manière platonique. Et cet amour-là exige la mise en œuvre ingénieuse d'un apprentissage qui, au contraire de celui de la lingua franca, ne sera pas le produit de la marche spontanée de l'histoire ».

Philippe Van Parijs, (2004) « L'anglais *lingua franca* de l'Union européenne : impératif de solidarité, source d'injustice, facteur de déclin ? », Revue de l'Institut d'Economie Publique, n°15/2
http://economiepublique.revues.org/docannexe1672.html

« We want to see a new generation of Europeans equipped with the knowledge and skills they need for communication at a more than superficial level; well-informed and open-minded in their relation to people from other cultures; flexible and able to benefit from freedom of movement across our continent; independent but responsible in thought and action, able and willing to participate in public life and to enjoy the rights and duties of democratic citizenship. We believe that the language teaching profession has a central, indispensable role to play in helping this new generation to develop its full potential in a world with much promise and beset by great dangers. Everything we do and produce is meant to help the profession rise to this challenge. This is the spirit in which the Common European Framework is conceived, I trust you will find it in no way a threat, but a perspective full of promise".

J.L.M. Trim, Cambridge, March 2005, "The Common European Framework for Languages: a Threat or a Promise?"

RESUME

Ce travail a pour objet, dans un premier temps, de mettre en relation l'évolution de l'enseignement-apprentissage des langues à un jeune âge en Angleterre et en France depuis les années soixante jusqu'à aujourd'hui. Cette mise en relation s'inscrit elle-même dans la perspective ouverte par les travaux des instances européennes (en particulier le Conseil de l'Europe) dans le domaine des langues sur la même période. L'impact de la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* sur les systèmes nationaux de part et d'autre de la Manche est ensuite examiné et situé sur les plans politique, idéologique et didactique, nous permettant de dégager un certain nombre de décalages dans les modes d'appropriation des recommandations européennes d'une part, et, d'autre part, dans la conception des ressources pédagogiques, notamment en ce qui concerne l'évaluation. Dans un troisième temps, une étude empirique conduite à l'aide d'entretiens et de questionnaires auprès des acteurs de terrain (étudiants, enseignants débutants, enseignants confirmés) nous permet de proposer des pistes d'interprétation sur le sens à donner aux orientations nationales anglaise et française dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme.

TITRE EN ANGLAIS

Teaching foreign languages in primary schools in England and in France between 1960 and 2010: caught between national traditions and European harmonisation.

ABSTRACT

This research aims to draw a link between the evolution of early language teaching and learning in England and in France from the sixties up to the present time. This evolution is examined in the light of the work done by European organisations (the Council of Europe in particular) in the field of languages. The *Common European Framework of Reference for Languages* is scrutinised with regard to its impact on both the English and French systems of Education, allowing us to identify a few differences in the way the two countries interpret European recommendations and incorporate them into classroom resources, especially concerning assessment and self-assessment. In the third part, an empirical study based on interviews and questionnaires and conducted with student teachers and teacher trainers allows us to suggest a few keys to understanding the meaning of national orientations both in England and in France in the wider perspective of a didactics of plurilingualism.

MOTS-CLES EN FRANÇAIS

école primaire - langues vivantes – Angleterre – France – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – plurilinguisme – didactique

MOTS-CLES EN ANGLAIS

primary school – modern foreign languages – England – France – Common European Framework of Reference for Languages – plurilingualism - didactics

Table des matières

Introduction générale …….....**p. 13**

Partie I
Les langues étrangères à l'école primaire en Angleterre et en France de 1960 à 2010. Vers une convergence européenne ?

Introduction : quelle harmonisation ? ……**p. 27**

1. L'enseignement des langues à un jeune âge en Angleterre et en France dans le contexte européen ..……....**p. 28**

2. L'arrière-plan historique : l'apprentissage des langues à l'école primaire en Angleterre et en France avant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Un parcours entre doutes et certitudes ……..**p. 39**
2.1. Les premières influences. De l'extension de l'étude des langues en Europe à l'enseignement des langues aux jeunes enfants. Les prémisses d'une institutionnalisation ……..**p. 39**
2.2. Première vague d'impacts en France et en Angleterre ; des moyens différents qui aboutissent cependant à un même résultat : l'abandon des expérimentations une dizaine d'années après leur introduction ……..**p. 45**
2.3. Un programme en avance sur son temps : le décalage entre les préconisations européennes et les choix nationaux ……**p. 48**
2.4. L'action ininterrompue du Conseil de l'Europe en faveur d'un apprentissage précoce des langues, relayée par celle de l'Union Européenne à partir de 1995. Le gel institutionnel en Angleterre et en France …… ..**p. 56**
2.5. Le retour en douceur, sous l'influence croissante des initiatives européennes : vers l'institutionnalisation en France ; les expériences locales en Angleterre ……...**p. 60**

3. La construction du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : le contexte d'émergence et d'ancrage …… **p. 80**
3.1. Les étapes de son élaboration ……...**p. 80**
3.2. Présentation générale du Cadre ……**p. 85**
3.3. Les éléments novateurs et leurs incidences pédagogiques ……...**p. 88**
3.4. Quelle reconnaissance institutionnelle pour le Cadre en Angleterre et en France ? ...**p. 100**

4. Vers l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues. 2002 : l'année phare pour l'apprentissage précoce des langues étrangères en Angleterre et en France. Evolution ou révolution ? ……..**p. 103**
4.1. Une nouvelle discipline au programme de l'école primaire en Françe versus une stratégie nationale pour les langues en Angleterre : éléments de comparaison. Quelques décalages d'approche ……**p. 103**
4.2. Nature, teneur et tonalité des documents officiels ……..**p. 105**
4.3. Projet de société *versus* projet d'école ……**p. 106**
4.4. Approche socio-économique *versus* approche philosophico-politique ……..**p. 108**
4.5. Rupture *versus* continuité ……...**p. 111**

4.6. Au-delà de 2002 : l'influence grandissante des instances européennes sur des politiques nationales qui s'adaptent ……**p. 114**

Partie II
Entre théorie et pratique : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues à l'épreuve de la mise en forme scolaire

Introduction : l'école, la « destinée manifeste » du Cadre ? ……**p. 129**

1. Approche théorique : les ambitions du Cadre ……..**p. 133**
1.1. Le contexte historique : entre construction européenne et hégémonie linguistique ...**p. 133**
1.1.1. Le processus de construction de l'Europe ……**p. 134**
1.1.2. Le processus d'extension de la langue anglaise, devenue langue véhiculaire au niveau planétaire ……..**p. 135**
1.2. Le contexte idéologique et politique : quelle reconnaissance pour la diversité linguistique ? …… **p. 142**
1.2.1. Le Cadre, un outil à vocation idéologique ……**p. 142**
1.2.1.1. Les objectifs du Conseil de l'Europe ……**p. 142**
1.2.1.2. La résistance à l'homogénéisation linguistique ……...**p. 144**
1.2.2. Le Cadre est situé sur le plan politique ……...**p. 146**
1.2.2.1. Les textes fondateurs du Conseil de l'Europe : diversification linguistique, promotion du plurilinguisme et utilisation du Cadre européen ……..**p. 147**
1.2.2.2. Questions d'équité linguistique dans le cadre d'une macro-dynamique des langues ……... **p. 149**
1.3. Le contexte didactique : quelles didactiques pour le plurilinguisme ? ……...**p. 154**
1.3.1. Le Cadre, lieu de lectures divergentes : rupture paradigmatique ou continuité ? ..**p. 155**
1.3.2. Les didactiques du plurilinguisme: pour un passage de l'intention à l'action …...**p. 161**
1.3.2.1. L'approche interculturelle ……**p. 164**
1.3.2.2. La didactique intégrée des langues ……..**p. 165**
1.3.2.3. L'intercompréhension entre les langues parentes ……**p. 167**
1.3.2.4. L'éveil aux langues ……...**p. 169**
1.3.3. La position dominante et consolidée de l'anglais peut-elle contribuer à servir la didactique du plurilinguisme ? ……..**p. 172**

2. Approche pratique : le cas du manuel et du *scheme of work*. Quelle place pour le plurilinguisme ? ……**p. 178**
2.1. Les outils/ ressources pour la classe ……...**p. 178**
2.2. La question des manuels : le manuel, débouché « naturel » du Cadre ? ……...**p. 180**
2.2.1. Points de vue anglais et français sur les manuels ……**p. 182**
2.2.2. Le Cadre dans quelques manuels anglais et français ……..**p. 188**
2.2.3. Les formes de l'évaluation dans quelques manuels et 'schemes of work' ……...**p. 217**

Partie III
Les acteurs de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire : convictions et interrogations

Introduction : les acteurs entre représentations et pratiques ……..**p. 225**

1. Présentation de l'enquête ……**p. 228**
1.1 La formation croisée des maîtres anglais et français: un dispositif pour une expérience professionnelle *in situ* de l'altérité culturelle et pédagogique ……...**p. 228**
1.2. Cadre institutionnel du partenariat Leeds Metropolitan University / Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Montpellier ……..**p. 228**
1.3. Méthodologie de l'enquête ……**p. 229**

2. Les contextes nationaux : quels impacts pédagogiques ? ……**p. 234**
2.1. Rôle des facteurs historiques et culturels ……**p. 234**
2.2. L'approche universaliste ……**p. 234**
2.3. Indépendance et autonomie ……**p. 236**
2.4. De quelques orientations nationales ……...**p. 237**

3. Paroles d'acteurs ……..**p. 241**
3.1. Les enseignants anglais et français et la situation de classe à l'étranger : entre convictions initiales et quête de sens ……**p. 241**
3.1.1. La rhétorique du plaisir versus *la rhétorique de l'effort* ……...**p. 242**
3.1.2. Pourquoi des langues à l'école ?.....**p. 247**
3.1.2.1. Des arguments d'ordre culturel et interculturel ……..**p. 247**
3.1.2.2. Des arguments d'ordre politico-économique ……...**p. 251**
3.1.2.3. Des arguments d'ordre psychopédagogiques ……...**p. 254**
3.1.3. Comment enseigner des langues à l'école ? ……..**p. 270**
3.1.3.1. L'approche par compétences : une remise en ordre du savoir à l'école ? ……..**p. 270**
3.1.3.2. La place du maître : le maître-modèle ?.....**p. 276**
3.1.3.3. Le Cadre : un instrument de politique linguistique à la portée de tous les acteurs ? ……**p. 282**
3.2. Les enseignants confirmés : la classe comme le lieu d'une diversité à gérer ……...**p. 290**
3.2.1. Le Cadre : quel impact sur les pratiques ?.....**p. 290**
3.2.2. L'enfant, ses langues et le Portfolio ……..**p. 297**
3.2.2.1. Le contexte institutionnel ……..**p. 297**
3.2.2.2. Présentation de la démarche ……**p. 301**
3.2.2.3. Introduction du Portfolio en Angleterre et en France : contexte facilitateur versus contexte inhibiteur ……**p. 302**

Conclusion générale : un avenir incertain .....**p. 311**

Bibliographie ……**p. 319**

Annexes ……..**p. 351**

Annexe 1 : Présentation synthétique de la correspondance des cycles primaire et secondaire en Angleterre et en France ……**p. 355**

Annexe 2 : Glossaire des sigles anglais utilisés ……**p. 357**

Annexe 3 : Convention Culturelle européenne (1954) ……..**p. 359**

Annexe 4 : Recommandation 535 (1968) relative à la promotion de l'enseignement des langues vivantes en Europe ……**p. 363**

Annexe 5 : Préambule à la Résolution 69(2) relative au Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe ……...**p. 365**

Annexe 6 : Recommandation 82 ……**p. 367**

Annexe 7 : Recommandation 98. Recommandation 1383 (1998) relative à la diversité linguistique ……**p. 371**

Annexe 8 : Réponse du Comité des Ministres à la Recommandation 1383 (1998) ……..**p. 373**

Annexe 9 : Année européenne des langues (2001) ……**p. 377**

Annexe 10 : Conclusions et recommandations du Symposium de Rüschlikon (1993) ….**p. 379**

Annexe 11 : Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité Économique et Social et au Comité des régions – *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004- 2006*-/*COM/2003/0449final*/ (Commission européenne, 2003) ……..**p. 383**

Annexe 12 : Cadre stratégique pour le multilinguisme (Commission européenne, 2005) **p. 391**

Annexe 13 : Proposition de RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission des Communautés européennes) Bruxelles, le 10.11.2005 COM(2005)548 final ……**p. 395**

Annexe 14 : Recommandation 2005(3) (Conseil de l'Europe) ……**p. 399**

Annexe 15 : Recommandation CM/Rec(2008)7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme ……..**p. 403**

Annexe 16 : Recommandation 814 (1977) ……**p. 419**

Annexe 17 : Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992) ……...**p. 421**

Annexe 18 : Le sommet de Varsovie (2005), Conseil de l'Europe ……...**p. 431**

Annexe 19 : Communication de la Commission européenne sur le multilinguisme (2008) ……**p. 435**

Annexe 20 : Les entretiens et les questionnaires ……...**p. 439**
1. Etat du corpus recueilli entre le 27 mars 2006 et le 26 janvier 2009 ……**p. 441**

2. Protocole de l'enquête : trame des entretiens / questionnaires *avant* la période de formation des professeurs stagiaires / étudiants en Angleterre / en France ……...**p. 447**
3. Protocole de l'enquête : trame des entretiens / questionnaires *après* la période de formation des professeurs stagiaires / étudiants en Angleterre / en France ……...**p. 451**
4. Protocole de l'enquête : trame des entretiens avec les enseignants confirmés en Angleterre / en France (version anglaise) ……..**p. 453**
5. Entretiens avec les professeurs stagiaires (groupe 1) avant la période de stage en Angleterre (janvier 2007) ……...**p. 455**
6. Entretien avec les professeurs stagiaires (groupe 2) avant la période de stage en Angleterre (janvier 2007) ……..**p. 463**
7. Entretien avec les professeurs stagiaires (groupes 1 et 2) après la période de stage en Angleterre (mars 2007) ……..**p. 473**
8. Entretien individuel avec un enseignant anglais (David) ; (mars 2007) ……**p. 487**
9. Entretien individuel avec une enseignante anglaise (Jaci) ; (mars 2007) ……..**p. 491**
10. Entretien collectif avec des enseignantes françaises (Françoise, Mireille et Sandrine) ; (juin 2007) ……..**p. 497**
11. Entretien individuel avec une enseignante française (Sophie) ; (juin 2007) …….**p. 503**
12. Entretien avec le Professeur Daniel Coste (juillet 2007) ……...**p. 509**
13. Entretien individuel avec Catherine Cheater (novembre 2007) ……**p. 519**
14. Entretien avec des professeurs stagiaires avant la période de stage en Angleterre (janvier 2008) ……**p. 525**
15. Questionnaires à destination des étudiants anglais avant la période de stage en France (janvier 2008) ……**p. 531**
16. Questionnaires à destination des étudiants anglais après la période de stage en France (janvier 2008) ……**p. 537**
17. Entretien individuel avec une enseignante anglaise (Sarah) puis collectif (Sarah et Julie) ; (février 2008) ……**p. 543**
18. Entretien individuel avec une enseignante anglaise (Elizabeth) ; (février 2008) ..**p. 549**
19. Entretien avec des professeurs stagiaires après la période de stage en Angleterre (février 2008) ……**p. 553**
20. Entretien avec des étudiants anglais avant la période de stage en France ; (janvier 2009) ……..**p. 563**
21. Entretien avec des étudiants anglais après la période de stage en France ; (janvier 2009) ……..**p. 565**
22. Entretien avec une enseignante française (Mireille) au sujet du Portfolio ; (février 2008) ……..**p. 569**
23. Entretien avec une enseignante anglaise (Jaci) au sujet du Portfolio ; (février 2008) ……**p. 573**
24. Synthèse des entretiens ……..**p. 577**

Introduction générale

1 - Thématique : champ de la recherche et objet de la thèse

Les thèmes que nous avons choisi de développer émergent de la prégnance croissante des orientations européennes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, signe d'une forme de rupture avec les traditions nationales d'une part, et révélatrice des besoins nouveaux créés par la construction d'un espace géographique, politique, économique et linguistique élargi d'autre part.

La recherche d'un nouvel équilibre se fait pressante, tant le bouleversement entraîné par le déplacement des attitudes en termes de perception de la place des langues, de leur dynamique et de leur rôle sur le plan de l'intercompréhension met à jour le fossé entre des conceptions nécessairement figées (ou fixées, en réponse aux attentes de l'enseignement) et un monde en évolution rapide impliquant des changements de pratique et une forte capacité d'adaptabilité aux nouveaux besoins des apprenants. Quelle est précisément la nature de ces nouveaux besoins ? Comment et par qui ces nouveaux besoins sont-ils déterminés ?

La réponse européenne, qui semble prédominer actuellement -au point de gommer les préférences nationales ; au point également de sembler fournir une réponse unique-, met l'accent sur la nécessité d'accorder les représentations sur la place et les enjeux des langues, d'harmoniser les pratiques en termes d'enseignement et d'apprentissage, d'utiliser des outils communs induisant de nouvelles pratiques et de nouvelles représentations. Le présupposé de la réponse européenne aux questions d'apprentissage et d'enseignement des langues semble se fonder sur la possibilité d'une harmonisation, voire d'une standardisation, par le biais de critères et de descripteurs communs, d'un langage partagé sur les langues et le rôle qu'elles ont à jouer dans la dynamique européenne, sur le plan éducatif en particulier.

2 - Problématique

Les interrogations que suscitent la démarche et les discours européens sont relatives à l'impact et aux effets produits sur les destinataires du projet global et visent, en partie, à situer notre problématique sous l'angle de la prospective. Précisément, de quel projet de société les préconisations européennes sont-elles porteuses ? À quelles conditions l'harmonisation souhaitée est-elle possible, au regard des traditions nationales profondément ancrées sur le plan historique et fortement marquées sur le plan social ? Vers quels comportements d'apprenants en langue s'achemine-t-on par le canal de l'harmonisation ?

Notre champ de recherche, le domaine éducatif, est certes façonné par les traditions nationales mais il est aussi le lieu de bouleversements nés de la nécessaire prise en compte du contexte européen et, par conséquent, du dépassement du strict cadre national. En procédant au rapprochement d'un certain nombre d'éléments appartenant à la réalité éducative de l'Angleterre et de la France, nous avons souhaité chercher à répondre à la question suivante, que l'on peut formuler globalement ainsi : quel accueil les deux pays réservent-ils aux nouvelles normes européennes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues ? Sachant, comme le dit Louis Porcher, que nous ne sommes pas spontanément disposés à renoncer à des « habitus » éducatifs qui nous ont fait en partie ce que nous sommes, « inscrits en nous sans nous », « grammaire générative de nos comportements » :

> *Les systèmes éducatifs font partie de nos cultures nationales, et donc de nos cultures personnelles, et l'on voit mal comment et pourquoi nous nous en séparerions*. (Porcher, 1997, pp. 5-6)

Les trois axes de recherche explorés ont obéi à trois logiques qui délimitent le cadre de notre réflexion :

a) La logique historique

Sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, la plus ancienne organisation politique « européenne », créée en 1949, les Etats membres se sont dotés d'un ensemble de valeurs et de principes visant à leur permettre de mieux vivre ensemble dans la compréhension réciproque, en cherchant à faire de la grande diversité des langues et des cultures une ressource plus qu'un obstacle, et dans la lignée d'une philosophie humaniste fondée sur la dignité de la condition humaine et du respect de tous les hommes. L'évolution des travaux du Conseil de l'Europe, dans le domaine des langues depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, et son influence grandissante sur l'implication graduelle des politiques nationales dans un domaine jugé essentiel, témoignent d'une constance exemplaire dans la volonté d'adopter une approche plurielle, certes, mais néanmoins fondée sur la recherche d'une harmonisation possible, à laquelle les traditions nationales éducatives peuvent, éventuellement, offrir une certaine résistance en raison de la forte empreinte des histoires nationales et de la dimension « patrimoniale » dans laquelle ces dernières s'inscrivent.

Le chemin est long et très progressif, en vue d'aboutir à un « modèle », ou tout du moins, un « mode » de fonctionnement qui intègrerait reconnaissance et respect de la diversité tout en

maintenant la dynamique nécessaire aux ajustements dans un monde qui évolue très rapidement.

b) La logique politique : la réponse européenne comme réponse unique ?

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* se présente comme l'objet de référence privilégié dont on se saisit actuellement pour faire face aux enjeux de la communication posés par la construction européenne. En France et en Angleterre, entre autres, l'Institution, dont l'école est partie prenante, se l'approprie, le propose, voire l'impose (comme c'est le cas plus particulièrement en France) et envisage ce document comme moyen d'aborder l'évolution nécessaire des représentations sur les langues afin de susciter une modification des comportements. Dans quelle mesure peut-on alors avancer que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* se présente comme un nouveau modèle pour penser les langues ? Assiste-t-on à la mise en place d'un nouveau paradigme, et à ce titre, peut-on l'analyser comme le signe d'une rupture épistémologique ? Comment ce « modèle » a-t-il fini par s'imposer ? L'arrivée du Cadre en Angleterre et en France a-t-il eu les mêmes répercussions ? Comment peut-on expliquer les décalages observables sur la place qui est faite à l'outil européen en France (visibilité maximale, fondement même du plan de rénovation de l'apprentissage des langues à tous les stades du parcours scolaire, synonyme de changement radical) et en Angleterre (apparition discrète d'un outil ramené essentiellement à la logique du système existant) ?

En vue de proposer des éléments de réponse à ces questions, nous avons été amenée à interroger le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (le Cadre, désormais) en tant que document de référence propre à déclencher, voire catalyser, l'enthousiasme institutionnel. À cet égard, l'exemple français nous fournit un excellent indicateur de la portée de cet outil, l'exemple anglais pouvant alors apparaître comme un « contre-exemple ». Par ailleurs, l'analyse des incidences de la mise en œuvre des propositions développées par le Cadre nous a conduite à observer un certain nombre de retentissements didactiques propres à révéler toute la mesure des orientations avancées dans le document.

Les hypothèses énoncées nous conduisant à qualifier le Cadre de projet visionnaire, voire utopique, de nouveau « modèle » pour les langues, nous avons tenté de fournir des pistes de réponse aux deux interrogations suivantes :

- De quelle image des langues et des usagers des langues le Cadre se veut-il le reflet ?

- Eriger le Cadre en modèle oblige à s'interroger sur sa pérennité : le Cadre porte-t-il en lui les marques de ses limites, les signes de son essoufflement, les germes d'une éventuelle métamorphose ? Peut-on alors envisager une suite au Cadre et anticiper les pistes de son évolution ?

c) La logique pédagogique : les répercussions sur les plan didactique et méthodologique

- Le Cadre, vecteur du changement

Le Cadre énonce un certain nombre de principes fondamentaux ainsi que leurs conséquences pratiques, à destination à la fois de l'apprenant, du praticien de l'enseignement, de l'évaluateur, du concepteur de méthodes et de programmes et du législateur. La réflexion qu'il implique en matière d'apprentissage et d'enseignement est par conséquent de nature à bouleverser les connaissances dans ces domaines, à provoquer quelques déplacements de points de vue et à obliger à revisiter un certain nombre d'acquis.

Suite au succès institutionnel du Cadre, en France en particulier (mais qu'a-t-on véritablement retenu des travaux de recherche de plus d'une décennie ?), diffusé à tous les stades du cursus scolaire et figurant désormais dans les nouveaux programmes en langues de l'école primaire, du collège et du lycée, quelle réception le Cadre connaît-il parmi les principaux destinataires, ceux qui tiennent précisément son destin entre leurs mains, ceux par qui l'usage va se faire ? A quelles répercussions et quelles transpositions peut-on s'attendre ? Les modifications qu'entraîne l'adoption de l'objectif d'apprendre, enseigner et évaluer les langues avec le Cadre présupposent non seulement une compréhension fine des principes contenus dans le document en question, mais une adhésion à ces mêmes principes. Ces derniers (au sens de « proposition première, posée et non déduite ») sont-ils malgré tout indiscutables ? Plus exactement, quels éléments s'exposent plus particulièrement à la discussion ? Il s'agit principalement de la transmission pédagogique et didactique (rôle des acteurs de terrain) et des outils utilisés comme supports (rôle des matériaux pour la classe), l'interaction entre ces deux dimensions contribuant à la mise en forme scolaire des nouvelles orientations.

- Les acteurs du changement : les enseignants ; leurs pratiques ; leurs représentations ; leurs attentes

Suite à la pérennisation de la discipline « langues vivantes » à l'école primaire française et à l'objectif de voir l'apprentissage des langues étrangères offert à tous les écoliers anglais à la rentrée scolaire 2010, le rôle des enseignants du premier degré est devenu primordial puisque

c'est désormais à eux que revient la prise en charge de cet enseignement. Les premiers rapports d'expérimentation de l'apprentissage précoce des langues étrangères en Angleterre (rapport Burstall, 1974) et en France (rapport Girard, 1974) faisaient état des conditions de réussite de cet apprentissage en pointant précisément la nécessité, pour les enseignants, de posséder des compétences linguistiques et didactiques suffisantes. Plus de trente cinq ans plus tard, les interrogations qui subsistent, en particulier sur le plan de la qualité de l'enseignement prodigué, se formulent-elles dans les mêmes termes ? Les outils élaborés par le Conseil de l'Europe apportent-ils une réponse aux difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en œuvre de l'enseignement d'une langue à un jeune âge ? Les entretiens réalisés avec les enseignants confirmés et débutants rencontrés des deux côtés de la Manche au cours de notre enquête nous éclairent sur les attitudes et les pratiques adoptées pour mener à bien cet enseignement dans le cadre des consignes institutionnelles.

- Les outils du changement

Parmi les priorités des manuels de langue les plus récemment parus (plus précisément, ceux d'entre eux appartenant à la génération post-cadre européen), figure, en France, celle d'accorder une place très visible au « Cadre européen » (les concepteurs déclarent notamment s'appuyer sur le Cadre Européen Commun de Référence, ils qualifient leur ouvrage de « conforme aux principes du CECR »). Comment la dimension européenne se traduit-elle alors dans les manuels (en termes d'activités, de consignes sur les orientations pédagogiques, d'évaluation, etc.) et quelles nouvelles conceptions et pratiques enseignantes induit-elle ? Sous quelle(s) forme(s) et quelle(s) formulation(s) retrouve-t-on les recommandations européennes dans la pratique ? Que deviennent les outils élaborés à des fins pratiques, dont le *Portfolio Européen des Langues* ?

De toute évidence, les manuels anglais n'offrent pas la même perméabilité au Cadre, l'essentiel se trouvant dans la réponse à apporter à l'introduction récente de la discipline langue étrangère à l'école primaire. La nécessité de se plier à la norme européenne s'apprécie en termes d'apports d'une nouvelle discipline au curriculum et des conditions de son opérationnalisation. Dans la société anglaise, qui s'inscrit dans une forte tradition multiculturelle, les notions de multilinguisme et de plurilinguisme, indissociables du Cadre, font écho à la problématique du pluralisme culturel auquel on accorde une importance particulière dans un pays où coexistent des groupes d'origines ethniques ou géographiques diverses, parlant des langues différentes (selon le Ministère anglais de l'éducation, en 2007, treize et demi pour cent des écoliers anglais avaient une langue première autre que l'anglais),

ne partageant pas nécessairement les mêmes adhésions religieuses ni les mêmes valeurs ou modes de vie. De plus cette diversité est en accroissement constant.
Si le Cadre permet d'envisager de nouveaux rapports entre l'enseignement des langues premières et des langues étrangères, il offre aussi des pistes de réflexion pour ce qui concerne l'enseignement intégré des langues, qu'elles soient dites premières, étrangères ou secondes.

Objectifs de la thèse

L'objectif principal de notre recherche peut se formuler de la façon suivante : l'étude en parallèle des situations anglaise et française doit permettre la mise à jour des décalages d'approche sur la question de la mise en place de l'enseignement des langues à l'école primaire induite par l'adoption de nouvelles normes impulsées par les instances européennes. Ces normes ont-elles la même influence ? Dans quelle mesure le Cadre s'affiche-t-il comme norme incontournable en Angleterre et en France ? Les nouveaux curricula en langues en Angleterre sont-ils alignés sur le Cadre comme c'est le cas en France ? Quel impact les orientations européennes ont-elles sur les pratiques des acteurs de terrain et sur les ressources pédagogiques disponibles (manuels et *schemes of work*) ?

Les différents niveaux d'analyse

Quant aux niveaux auxquels l'analyse sera conduite, on peut en identifier quatre :

- Le niveau supranational : l'Europe et ses instances pour une stratégie orientée vers le plurilinguisme / le multilinguisme ; les différentes documents produits en vue d'une politique linguistique commune dans les Etats-membres du Conseil de l'Europe / de l'Union européenne.

- Le Conseil de l'Europe et la division des politiques linguistiques ; les lignes directrices à travers les recommandations et les résolutions
- L'Union européenne et le portefeuille du multilinguisme ; le pouvoir décisionnel à travers les plans d'actions et les résolutions

- Le niveau national

- Les discours officiels sur les stratégies nationales
- Les programmes :

D'une part, les langues vivantes étrangères inscrites au programme de l'école primaire française en 2002. D'autre part, le *National Curriculum* introduit en Angleterre en 1988 et

révisé en 1999 ; les orientations données dans le cadre d'un enseignement optionnel des langues vivantes étrangères à l'école, puis l'introduction de la notion d' « *entitlement* » à l'apprentissage d'une langue étrangère.

- Le niveau de la classe

- Les représentations et pratiques des enseignants anglais et français débutants et confirmés
- L'utilisation du portfolio européen des langues en Angleterre et en France : un exemple de mise en œuvre

- Le niveau de l'expertise

Rencontre avec :

- Deux des rédacteurs du Cadre et experts pour le Conseil de l'Europe : les Professeurs Daniel Coste et John Trim
- Une conceptrice de manuel (*Scheme of Work*), ayant par ailleurs participé à la rédaction du contenu des programmes en langues pour le cycle 3 *(The Key Stage 2 Framework for Languages)* : Catherine Cheater

3 - Méthodologie : matériaux et terrain d'étude

En vue de procéder à un état des lieux de l'enseignement des langues à l'école primaire au confluent des orientations nationales et européennes, nous avons choisi l'Angleterre et la France comme terrains d'étude. En effet, la confrontation de deux systèmes sensiblement différents et aux traditions contrastées est intéressante à plusieurs titres :

- Sur le plan intellectuel général, la vertu de la mise en relation de deux cultures éducatives distinctes lorsqu'elle est orientée vers le renforcement de la capacité à la décentration et à la compréhension de soi à travers l'autre ;
- Sur le plan institutionnel, le partenariat entre l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Montpellier et la « School of Education » de Leeds Metropolitan University dans le cadre de la coopération bilatérale franco-anglaise ;
- Sur le plan des échanges interculturels, le principe de réciprocité et de co-construction de bases communes pour l'évaluation des compétences professionnelles, linguistiques et culturelles des professeurs débutants.

a) Méthodologie et outils de l'enquête

- Des entretiens ont été conduits …

- Avec des professeurs stagiaires français, avant et après leur période de stage de trois semaines en Angleterre
- Avec des étudiants anglais, futurs enseignants, avant et après leur période de stage de quatre semaines en France
- Avec des enseignants anglais et français confirmés, maîtres formateurs ou *language coordinators* accueillant des stagiaires et étudiants dans le cadre de la coopération franco-anglaise
- Avec des experts :
  - Deux des rédacteurs du Cadre : John Trim et Daniel Coste, experts auprès du Conseil de l'Europe
  - La conceptrice de ressources pour la classe anglaise *(Scheme of Work for French*), Catherine Cheater, qui a aussi participé à l'élaboration du cadre de référence pour l'apprentissage des langues étrangères en Angleterre *(Key Stage 2 Framework for Languages*, 2005)

- Des questionnaires ont été conçus …

À destination des étudiants anglais en troisième année de leur cursus de formation menant au statut d'enseignant qualifié *(Qualified Teacher Status*). Ces questionnaires ont été donnés avant et après la période de stage en école française.

- Des vidéos de classe ont été réalisées dans …

- Deux classes françaises et une classe anglaise qui ont été filmées dans le cadre d'un projet d'utilisation du Portfolio européen des langues pour jeunes enfants.
- Une classe française dans laquelle a été mise en œuvre une séquence de présentation du portfolio par l'enseignante.
- Une classe française et une classe anglaise qui ont fait l'objet de deux séquences vidéo chacune, l'une en début d'année (octobre 2008) et la seconde en milieu d'année (février 2008)

- Outils d'analyse

- Analyse de type qualitatif pour les matériaux enregistrés et questionnaires, en prenant notamment appui sur la méthodologie développée dans deux ouvrages de référence :
L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif, Jean-Claude Kaufman, Armand Colin, 2007.
Les ficelles du métier, Howard S. Becker, Editions La Découverte & Syros, Paris, 2002.
- Analyse thématique au moyen d'une approche qualitative

- Protocole

- Les rencontres avec les professeurs stagiaires, les étudiants et les enseignants confirmés anglais et français ont débuté par une présentation de notre recherche selon un rituel que nous décrivons en détail dans la partie III de la thèse. Ce rituel aborde les précautions d'usage, le respect de l'anonymat et de la confidentialité.
- Les grilles d'entretien[1] présentent une trame très souple destinée à favoriser une dynamique d'interaction. Elles contiennent un certain nombre de pistes à explorer pour chaque item en vue des ajustements à effectuer en fonction du tour pris par les entretiens.

<u>Hypothèses de recherche</u>

- Hypothèse principale

La mise en relation des convictions et interrogations des enseignants débutants et confirmés de part et d'autre de la Manche nous permettent d'affiner notre perception et compréhension des différences de conception induites à la fois par les traditions éducatives spécifiques à chaque pays et par la réception des injonctions européennes.

- Hypothèses liées

- Les représentations sur l'enseignement d'une langue étrangère dépendent fortement du contexte national d'appartenance.
- Le *Cadre* joue un rôle dans la représentation que se font les professeurs stagiaires et les étudiants :

- De l'anglais / du français dans le cadre de son enseignement / apprentissage à l'école primaire.
- De la finalité de l'apprentissage des langues en général.

[1] Voir annexes 20 (2), 20 (3) et 20 (4)

- Le *Portfolio Européen des Langues* constitue un moyen d'expression et de reconnaissance de la « diversité de proximité » tout en constituant un outil de formation à la fois pour l'enseignant et pour l'élève.

Enfin, nous avons abordé le thème de notre recherche successivement selon trois regards :

- Un regard historique qui nous permet de mettre en relation l'évolution de l'enseignement des langues à un jeune âge en Angleterre et en France depuis les années soixante jusqu'à aujourd'hui. Cette mise en relation s'inscrit elle-même dans la perspective ouverte par les travaux des instances européennes (en particulier le Conseil de l'Europe) dans le domaine des langues sur la même période (partie I) ;
- Un regard analytique (Partie II) qui nous permet, d'une part, de situer le Cadre sur les plans politique, idéologique et didactique ; et, d'autre part, de faire apparaître un certain nombre de décalages dans l'utilisation des ressources pédagogiques (le manuel et le *scheme of work*) en France et en Angleterre (partie II) ;
- Un regard empirique qui nous autorise à mettre les propos des acteurs rencontrés (étudiants, enseignants débutants, enseignants confirmés) en relation avec les contextes nationaux d'appartenance en vue d'affiner notre compréhension des orientations nationales en réponse aux directives / recommandations européennes (partie III).

Partie I

Les langues étrangères à l'école primaire en Angleterre et en France de 1960 à 2010. Vers une convergence européenne ?

Introduction : quelle harmonisation ?

Le destin des langues étrangères à l'école primaire, en Angleterre et en France, a commencé à se dessiner véritablement –quoique non durablement dans un premier temps- à partir des années soixante et au-delà. Dès cette époque, un certain nombre de constantes et de tendances peuvent être identifiées, qui concourent à rapprocher, voire unifier par certains aspects, l'histoire de l'apprentissage d'une langue étrangère à un jeune âge dans les deux pays. L'une des raisons qui scellent les destins des langues étrangères des deux côtés de la Manche tient à la place privilégiée qu'occupent l'anglais et le français en tant que langues étrangères d'apprentissage dans les écoles primaires de France et d'Angleterre. Par ailleurs, les difficultés qu'ont pu connaître (et peuvent connaître encore) les deux pays pour installer de manière pérenne l'apprentissage d'une langue à un jeune âge se sont souvent fait parfaitement écho. Et malgré les nombreux décalages existant entre les deux pays, dus à leur histoire, à leurs traditions éducatives et culturelles, au contexte national, social et politique, l'évolution de la mise en place de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire suggère l'existence d'une communauté d'esprit dans la volonté politique grandissante de rendre les langues étrangères accessibles à tous dès le plus jeune âge. Cette communauté d'esprit s'est construite largement avec pour toile de fond un contexte européen qui a imprimé ses attentes et donné l'impulsion pour faire vivre les principes et valeurs d'une Europe de plus en plus unie dans sa diversité, grâce au développement de l'enseignement / apprentissage des langues notamment.

Nous allons précisément nous attacher ici à rendre compte du rôle joué par les instances européennes dans les prises d'initiatives anglaise et française et des influences qu'elles exercent dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire. Nous tenterons de mettre à jour les modes de réactivité (dispositifs, stratégies, discours, etc.) des deux pays aux recommandations européennes et d'identifier les points de convergence, mais aussi de divergence, permettant une mise à distance et une meilleure compréhension des choix respectifs.

Si l'on peut avancer l'idée qu'il y a un « avant » et un « après » Cadre dans la mesure où la publication de ce document a modifié de manière assez radicale les contours du paysage des langues en Europe de manière générale et en Angleterre et en France en particulier, les instances européennes ont néanmoins joué, à plusieurs reprises, un rôle déclencheur dans les prises d'initiatives nationales. Mais tandis qu'une logique de continuité peut être observée dans toutes les actions des instances européennes, ainsi qu'une idéologie accordant une place

essentielle aux langues et à leur apprentissage, on peut noter parallèlement des points de rupture sur le plan national qui reflètent la difficulté à traduire et mettre en œuvre des concepts et des orientations, à la fois en Angleterre et en France.

Le point de vue choisi conduit à privilégier le rôle primordial joué par les instances européennes dans les prises d'initiatives nationales anglaise et française en matière d'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire et s'attache à donner des éléments de réponse aux questions suivantes : quelles ont été les manifestations observables de l'influence européenne en France et en Angleterre, tant sur le plan institutionnel que dans la mise en œuvre sur le terrain ? Quels ont été les points de tension et à quels types d'ajustement les deux pays ont-ils procédé en vue de l'harmonisation souhaitée ?

1. L'enseignement des langues à un jeune âge en Angleterre et en France dans le contexte européen [2]

Le tableau suivant est une présentation synthétique des différentes étapes menant à l'institutionnalisation de l'enseignement précoce des langues étrangères (anglais, français) dans les deux systèmes éducatifs anglais et français, en parallèle avec les initiatives prises au niveau européen et international dans ce domaine sur la période 1962-2008, du premier séminaire international de l'UNESCO sur la question de l'enseignement précoce des langues étrangères à la Recommandation du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux états membres portant sur l'utilisation du Cadre Européen Commun de Référence sur les Langues et sur la promotion du plurilinguisme.

[2] On trouvera :
- En annexe 1, une présentation synthétique de la correspondance des cycles (primaire et secondaire) entre les deux pays
- En annexe 2, un glossaire des sigles anglais utilisés dans la thèse

Vue historique de l'enseignement des langues étrangères à un jeune âge en Europe : le cas de la France et de l'Angleterre Etapes 1962 - 2011			
	Niveau national Normal : France - *Italique : Angleterre*		Niveau européen et international
	Textes officiels : lois, circulaires, décrets, …	Rapports, recherche, enquêtes, …	Résolutions, recommandations, déclarations, séminaires, rapports, …
1962			Premier séminaire international de l'UNESCO à Hambourg, sur la question de l'enseignement précoce des langues étrangères ; incitation à une approche internationale de la recherche dans ce domaine. Séminaire du Conseil de l'Europe (CoE) à Londres (12-23 mars) : 3 thèmes principaux, dont l'enseignement des langues aux jeunes enfants => fort impact sur la politique linguistique du R.U. *(French from 8)*
1963	*Programme pour l'apprentissage précoce des langues lancé par le ministre de l'éducation (Sir Eward Boyle). Apport financier de la fondation Nuffield (£100 000)* *EYTL (Early Years Teaching of Languages)*		Rapport du 1er séminaire international de Hambourg (1962) : *« Foreign Languages in Primary Education »* Création d'une Section langues vivantes au sein de la Direction générale de l'éducation, de la culture et du sport du CoE (John Trim, Directeur du Projet Langues vivantes)
1964	Mise en place d'un plan national d'enseignement préscolaire de l'anglais dans les classes primaires (à l'initiative du directeur adjoint de la pédagogie, M. HABY) Circulaire du MEN du 30 novembre 1964 donnant aux inspecteurs la possibilité d'autoriser l'enseignement de l'anglais et de l'allemand dans leur académie si les conditions le permettent. Enseignement considéré comme expérimental mais vu favorablement, une extension est envisagée. Les problèmes à régler : Le développement de méthodes, l'évaluation des résultats, la formation des enseignants.		

	Programme pilote « French from eight » 1ère année *Buts du programme :* *A quelles conditions l'enseignement généralisé d'une langue étrangère (L.E.) à l'école primaire est-il possible ? Quelles implications pour l'élève, l'école et l'enseignant ?*		
1965	Enseignement de l'anglais à partir du CE2 dans 4 départements pilotes (nord, pas de calais, seine et allier) ; rien de prévu pour le contrôle et l'évaluation Dans 230 classes (1965-66). Matériel pédagogique : matériel propre aux enseignants + Jingle Bells + Happy Families (C.A.V.St Cloud) *Programme pilote « French from eight » 2ème année*		Publication de la traduction française du rapport du 1er séminaire international de l'Unesco (Hambourg, 1962) :*« Les langues étrangères dans l'enseignement primaire »*
1966	Enseignement à titre expérimental (suite) *Programme pilote « French from eight » 3ème année*		2ème séminaire international de l'Unesco et du CoE (Hambourg). Objectif : définir des priorités pour la recherche. Colloque d'experts tenu à l'Institut de l'Unesco pour l'éducation du 9 au 14 mai 1966 ; organisé par l'Institut de l'Unesco pour l'éducation (Hambourg), conjointement avec l'Unesco (Paris) et le Conseil pour la coopération culturelle du Conseil de l'Europe (Strasbourg) : « Le Colloque international des représentants d'institutions et d'écoles expérimentales s'intéressant à l'enseignement des langues au niveau de l'enseignement primaire. Recherche et développement».
1967	Enseignement à titre expérimental (suite) *Programme pilote « French from eight » 4ème année*	*Rapport Plowden « Children and their Primary Schools » : chapitre sur l'apprentissage précoce des langues : des réserves sont exprimées*	-Symposium de Reading (CoE) « L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire » ; *(pas d'information trouvée ; ce symposium est mentionné dans le rapport du symposium de Wiesbaden, 1973)*
1968	Enseignement à titre expérimental (suite) *Programme pilote « French from eight » 5ème année*		Recommandation CoE (535) de l'assemblée parlementaire ; prendre des mesures en vue de rendre obligatoire dès l'âge de 8 à 10 ans l'enseignement d'une langue européenne de grande diffusion
1969	Enseignement à titre expérimental (suite)		25 janvier 1969 : le CoE adopte la résolution (69)2 : *« Programme intensifiée d'enseignement des langues*

	Programme pilote « French from eight » 6ème année		*vivantes pour l'Europe »* Le préambule établit les principes de base : « Expérimentation systématique en vue de déterminer la possibilité pratique d'introduire au moins 1 LVE de grande diffusion dans le programme de tous les écoliers européens, dès que possible avant l'âge de 10 ans. » 2ème rapport sur le séminaire international de 1966 : *« Languages and the Young School Child »*. A la recherche de solutions aux problèmes qui font encore débat
1970	Enseignement à titre expérimental (suite) *Programme pilote « French from eight » 7ème année*	*Rapport intermédiaire programme pilote « French from eight » : les conditions pour assurer un apprentissage réussi »*	
1971	Enseignement à titre expérimental (suite) *Programme pilote « French from eight » 8ème année*		Publication française du rapport du séminaire de 1966 *« L'enseignement des langues et l'écolier »*, Institut de l'Unesco pour l'Education
1972	Circulaire n°72-2059 du 14 septembre : frein à l'extension anarchique des expériences d'apprentissage précoce des LV Niveau pré-élémentaire : période de sensibilisation selon la méthode « naturelle » Niveau CP, CE1 : phase d'approfondissement Niveau CE2, CM1, CM2 : phase de structuration *Programme pilote « French from eight » 9ème année*		Conseil de l'Europe : Recommandation 535 relative à la promotion des langues vivantes (LV) en Europe
1973	Circulaire n°73-228 du 11 mai : - mise en garde contre la prolifération des expériences -mêmes niveaux qu'en 1972 -30mn à 2h par jour d'apprentissage de la langue étrangère dans l'horaire normal ; -maîtres qualifiés/enseignants étrangers *Programme pilote « French from eight » 10ème année*		
1974	Fin de l'enseignement	Rapport Girard :	Rapport (mai 1974) du symposium de

	expérimental *Fin du programme pilote « French from eight »*	« L'enseignement précoce des langues vivantes », MEN, juin 1974 « Préliminaires de l'évaluation de l'enseignement de l'anglais dans les écoles élémentaires », INRDP, décembre 1974 *Rapport Burstall : « Primary French in the balance », NFER*	Wiesbaden sur l'enseignement précoce d'une langue vivante (CoE, 11-17 novembre 1973) : *« The start of early language learning should be brought forward »*
1976			Rapport du symposium de Copenhague (20-25 sept. 1976) : *« Modern Languages in Primary Education . The Conditions for Success »*
1977			Recommandation 814 relative aux LV en Europe, assemblée parlementaire du CoE (rien de spécifique sur l'apprentissage précoce) ; encourage l'apprentissage d'une langue de grande diffusion
1980		Evaluation INRP : « L'enseignement précoce de l'anglais à l'école primaire »	
1982			24 sept. 1982 Recommandation (82) concernant les LV, Comité des ministres, CoE : encourager l'apprentissage d'une langue européenne dès l'âge de 10 ans (ou plus tôt selon les situations locales)
1986			Signature de l'Acte unique européen (AUE)
1987			Entrée en vigueur de l'AUE
1988	*La grande réforme éducative de 1988 en Angleterre : l'instauration du National Curriculum (1989) : « Nous espérons que l'un des effets de l'introduction du NC sera l'augmentation importante d'enseignants du primaire compétents dans une langue étrangère. Un apprentissage précoce … pourrait alors être envisagé. »*		
1989	Loi d'orientation sur l'éducation		CoE - Symposium de Sintra (Portugal) :

	(10 juillet 1989) : dimension européenne et internationale (référence à l'Acte européen unique) Un rapport annexé à la loi d'orientation pour l'avenir de l'école définit l'expérimentation d'apprentissage en primaire Expérimentation nationale contrôlée sur 3 ans de l'anglais en CM2 : -Circulaire n°89-064 du 6 mars 1989 (EPLV) -Circulaire n°89-141 du 14 juin 1989. Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une LVE à l'école élémentaire		« Méthodologie d'apprentissage et d'enseignement des langues pour la citoyenneté dans une Europe multiculturelle »
1990	Expérimentation nationale contrôlée, 2ème année 89/90 EPLV Circulaire n°90.070 du 26 mars 1990 Perte du caractère expérimental ; bascule vers un enseignement de type secondaire (une initiation qui doit servir le véritable apprentissage en 6ème)	Rapport IGEN : les instituteurs sont les mieux placés pour prendre en charge cet enseignement. Apprentissage ou sensibilisation ?	CoE : 1990-97. Le projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » est lancé (une priorité : l'enseignement des langues à l'école primaire)
1991	ENC, 3ème année (91/92) EILE (Enseignement d'Initiation des Langues Etrangères). Véritable apprentissage		CoE, Symposium de Ruschlikön (10-16 novembre) : « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe ». Les conclusions et recommandations : établir un cadre commun à tous les niveaux et un Portfolio Européen des Langues (PEL) ; il convient de promouvoir l'apprentissage des langues et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le niveau pré-scolaire jusqu'à l'enseignement des adultes
1992			Signature du traité de Maastricht : « Développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des Etats membres », chapitre 3, article 126
1993			Entrée en vigueur du traité de Maastricht Le travail sur le CECR débute.

1994	Le nouveau contrat pour l'école		Résolution (94) adoptée par le Comité des Ministres sur la création d'un centre européen pour les LV.
1995	Circulaire n°95-103 du 3 mai 1995 sur les orientations pédagogiques et les modalités de mise en œuvre : « faire progresser à tous les niveaux la compétence en langue étrangère et préparer les jeunes à leur vie de citoyen européen en leur donnant les outils nécessaires à la communication » Circulaire n°95-104 du 3 mai 1995 sur la transversalité des apprentissages CE1 sans frontière 15mn/jour Elèves engagés pour 4 ans (du CE1 au CM2)	Rapport d'information sur l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement scolaire (J. Legendre) : l'échec de la diversification	Création du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV, Graz) *« Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, livre blanc de la Commission européenne : Il préconise la maîtrise de 3 langues communautaires, de commencer au niveau pré-scolaire, cet enseignement (langue communautaire) devenant ensuite systématique dans l'enseignement primaire ; Il recommande l'enseignement de certaines matières dans l'une des langues étrangères
1996	Introduction du programme « CE2 sans frontière »		
1997	Extension aux classes de CM1 Mêmes priorités : langue orale, …	Rapport final du groupe national d'experts, juin 1997, MEN : *« L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire »*	Conseil de l'UE : la résolution du Conseil du 16 décembre 1997 concernant l'enseignement précoce des langues de l'Union européenne (JO C 1 du 3.1.1998, p. 2.) + diversification
1998	Instruction n°98-105 du 11 mai 1998 Circulaire 98-135 du 23 juin 1998 : généralisation progressive de l'enseignement des LV pour toutes les classes de cours moyen Extension CM2 1h30 / semaine recommandé	Rapport du groupe de suivi mis en place à l'INRP : *« Deux années d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : réflexion, constat, analyses didactiques »*	17 mars 1998 : Recommandation du Comité des ministres concernant les LV, CoE Etude de la Commission européenne : *« Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats »*
1999	Instruction n°99-093 du 17 juin 1999 Circulaire n°99-093 du 17 juin 1999 et circulaire n°99-176 du 4 novembre 1999 : Jack Lang propose un plan d'amélioration de l'enseignement des LV dans le système éducatif : commencer en CM2 puis redescendre progressivement jusqu'en GS Redéfinition de la place de l'écrit et de l'évaluation *Directives non statutaires pour*	*Rapport de l'Ofsted sur les disciplines (Ofsted report subject) :* *« Standards in Modern Foreign Languages »*	Unesco, Actes de la conférence générale : « Mise en œuvre d'une politique mondiale en faveur du plurilinguisme ». Résolution adoptée sur le rapport de la Commission II à la 26e séance plénière, le 17 novembre 1999 : *1. Recommande* aux Etats membres (a) de créer les conditions de la création d'un environnement social, intellectuel et médiatique à caractère international, en vue de favoriser le plurilinguisme ; (b) de promouvoir à travers une éducation plurilingue un accès démocratique au savoir pour tous les

	l'enseignement (non obligatoire) des langues étrangères au cycle 3 (Non statutory guidelines for MFL in KS2, DfES & QCA) *Création, par le DfES, du centre de conseils national sur l'apprentissage précoce des langues National Advisory Centre on Early Language Learning (NACELL)*		citoyens, quelle que soit leur langue maternelle et de construire le plurilinguisme ; les stratégies permettant d'atteindre ces objectifs pourraient inclure : (i) l'acquisition précoce (jardin d'enfants, école maternelle), en plus de la langue maternelle, d'une seconde langue, choisie parmi plusieurs options ; (ii) la poursuite de l'apprentissage de cette seconde langue dans l'enseignement primaire, selon l'approche véhiculaire, c'est-à-dire en utilisant deux langues pour l'acquisition de connaissances tout au long du cursus scolaire et jusqu'à l'université ;
2000	*Publication d'un guide pour les enseignants (cycle 3) : « MFL. A scheme of work for KS2 », QCA* Conférence presse 20 juin 2000 : J.Lang annonce son plan de réforme pour l'école primaire. Généralisation immédiate de l'apprentissage d'une LV pour tous les CM puis extension progressive (GS en 2005)	*Rapport Nuffield* *Nuffield Languages Inquiry. Languages: the next generation, London: the Nuffield Foundation* *Rapport pour le QCA faisant un état des lieux de la recherche dans le domaine de l'apprentissage des LV à l'école primaire :* *« An analysis of national and international research on the provision of MFL in primary schools »*	Conseil de Lisbonne (mars 2000) : stratégie de Lisbonne (UE) Résolution sur le *Portfolio européen des langues*, adoptée lors de la 20e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'éducation (Cracovie, CoE, octobre 2000) Décision No 1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil de l'UE établissant l'année européenne des langues 2001
2001	Instruction n°2001-158 du 24 août 2001 Circulaire n°2001-222 « Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire ». BO n°41 du 8 novembre 2001	*Projet du QCA sur la faisabilité de l'introduction dans le curriculum des langues vivantes dès l'âge de 8 ans :* *« Feasibility project of introducing MFL into the statutory curriculum at KS2 »* Rapport de l'IGEN : « L'enseignement des LVE à l'école primaire », fév 2001	2001, initiative du CoE et de l'UE : « année européenne des langues » (2001) et « journée européenne des langues » (26septembre chaque année) Publication du CECR en français/anglais et du PEL Résolution du Parlement européen (13 déc. 2001) sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique UNESCO : déclaration universelle sur la diversité culturelle, adoptée par la 31ème session de la Conférence générale (Paris, 2 nov. 2001) Recommandation 1539 (2001) - Année Européenne des Langues, assemblée parlementaire, CoE
2002	LV obligatoire à l'école primaire (programmes officiels)	Rapport IGEN : « Le suivi de la qualité de	Conseil européen de Barcelone (15 et 16 mars 2002)

	Référentiel de compétences fin de cycle 3 (référence au CECR) Calendrier généralisation de la GS de maternelle au CM2 ; 2002-2005 : CE2, CM1 et CM2 Création du site *primlangues* Documents d'accompagnement des programmes : anglais au cycle 3, MEN, août 2002 *Publication de la stratégie nationale pour les langues : « Languages for All: Languages for Life » ; mise en place progressive des langues vivantes à l'école primaire (« entitlement » pour 2010)*	l'enseignement des langues à l'école primaire », juin 2002 *-Rapport de l'Ofsted sur les disciplines (Primary Subject Reports 2000/2001) :* *«Modern Foreign Languages »*	A fixé pour objectif de faire des systèmes d'enseignement et de formation de l'Union européenne, d'ici à 2010, une référence de qualité mondiale. Il a également demandé qu'une action soit menée pour améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge
2003	Mise en œuvre nouveaux programmes	Rapport d'information sur l'enseignement des langues étrangères en France (J. Legendre, Sénat)	Commission des communautés européennes : communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions : *« Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004– 2006 »*, 24 juillet 2003 Plan d'action 2004-2006 de la Commission européenne (27 juill. 2003) pour « promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique »
2004	*« Languages for All : From Strategy to Delivery », DfES* Suite de la mise en œuvre des nouveaux programmes	*Rapport, DfES :* *« The provision of foreign language learning for pupils at KS2 »* *Rapport de l'Ofsted sur les disciplines (Ofsted Subject Reports 2002/22003) :* *« Modern Foreign Languages in primary schools »* Rapport Thélot, octobre 2004, à la suite du Grand Débat National sur l'avenir de l'école : préconise l'anglais « langue de	Programme CELV 2004-07 : « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle »

		communication internationale »	
2005	Rentrée 2005 : mise en place progressive du plan de rénovation des LV : cycle 3 enseignement LV + cycle 2 si possible ; Objectif : un taux de couverture de 100% du cycle 3 (93% en 2005/06) ; amélioration de la maîtrise des LV avec comme base le Cadre européen. Epreuve de langue obligatoire au concours du CRPE (BO n°21 du 26 mai) Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 prévoit l'étude d'une LE à l'école primaire (article 25). Objectifs : -Amener les élèves à une meilleure maîtrise de la 1ère langue enseignée -Préserver la diversité des langues BO n°21 du 26 mai 2005 : épreuve obligatoire de langue au concours du CRPE (niveau B2) *-The « languages ladder », DfES nouveau système d'accréditation et d'évaluation soutenu par le gouvernement* *-TheKS2 Framework for Languages, DfES,* *(Cadre pour les langues au cycle 3)*	Rapport : « Pilotage et cohérence de la carte des langues »,, IGEN+IGAENR, mars 2005 Rapport : « L'enseignement des langues étrangères comme politique publique », F. Grin pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, sept.2005 *Evaluation , Ofsted :* *« Implementing languages entitlement in primary schools: an evaluation of progress in 10 Pathfinder LEAs »* *Rapport de l'Ofsted sur les disciplines (Ofsted subject reports 2003/2004) :* *« Modern Foreign Languages in primary schools »*	UE : communication de la Commission au Parlement Européen et au Conseil : *« L'indicateur européen des compétences linguistiques »*, 1er août 2005, commission des communautés européennes Création d'un portail entièrement consacré aux langues sur le site de l'UE, Europa : http://ec.europa.eu/languages
2006	Décret du 11 juillet 2006 (de Robien) : institution du socle commun de connaissances et de compétences : LV 2ème pilier : atteindre le niveau A2 en fin de scolarité obligatoire BO n°23 du 8 juin 2006 : Rénovation de l'enseignement des langues étrangères	*Lancement de l'enquête nationale 2006-2009, réalisée par la NFER :* *« Primary MFL: survey of national implementation of full entitlement to language learning at KS2 », DfES* *Lancement d'une étude longitudinale sur la mise en oeuvre de l'apprentissage précoce des langues au cycle 3 (2006-2009), DfES ; publication rapport final en juillet 2009*	Conclusions du Conseil de l'UE sur l'indicateur européen des compétences linguistiques, 25 juillet 2006, JO de l'UE (2006/C 172/01) Commission Européenne, *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants,* Rapport final, octobre 2006
2007	B0 n°3 18 janvier 2007 Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007, MEN	*Languages Review report, Lord Dearing,*	UE : création du portefeuille au multilinguisme ; Leonard Orban,

	préparation de la rentrée scolaire 2007 : plan de rénovation des langues se poursuit ; l'enseignement d'une LV pourra commencer en CE1 BOHS n°5 du 12 avril 2007 Mise en oeuvre du socle commun de connaissances et de compétences Programmes d'enseignement de l'école primaire BOHS n°8 du 30 août 2007 Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Concernent 8 langues. Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences.	*March 2007* Les dossiers de l'enseignement scolaire (MEN), sur l'évaluation des acquis : « Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages », sept 2007 Rapport IGEN : « L'évaluation en LV : état des lieux et perspectives d'évolution »	commissaire européen au multilinguisme CoE, Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du CoE (janvier 2007) CoE, forum intergouvernemental « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités* », 6-8 février 2007 Communication de la Commission au Conseil : *« Cadre pour l'enquête européenne sur les compétences linguistiques »*, 13 avril 2007, Commission des Communautés européennes Rapport du forum intergouvernemental du CoE de février (août 2007) Document de travail de la commission : Rapport sur la mise en oeuvre du plan d'action *«Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique»*, 15 novembre 2007 Conseil de l'Europe, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*
2008	Sensibilisation conduite dès le CP	*Janv. 2008 enquête de l'Ofsted sur la formation initiale 1er degré et les langues :* *« Primary languages in Initial Teacher Training »* *1er Juillet 2008 Rapport d'évaluation de l'Ofsted :* *« The changing landscape in languages – An evaluation of language learning 2004-2007 »*	CoE Recommandation CM/Rec(2008)7F aux Etats membres sur l'utilisation du « Cadre européen commun de référence pour les langues » (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme et Exposé des motifs ; apprentissage précoce des langues avant l'âge de 11 ans Union Européenne - *Etats généraux du multilinguisme*, Rencontres 26 sept. 2008 Conseil de l'UE Résolution novembre 2008 : « Stratégie européenne pour le multilinguisme »
2009	*Publication du DfCSF sur le lien entre maîtrise du langage et langues vivantes : « Developing language in the primary school: Literacy and primary languages », août 2009*		

2011	*LV obligatoire à l'école primaire de 7 à 11 ans ; intégrée dans le domaine d'apprentissage « English, communication and languages » dans le cadre du nouveau curriculum du primaire mai 2011 : politique du gouvernement Brown mise en suspens par le gouvernement Cameron (mai 2010)*		

2. L'arrière-plan historique : l'apprentissage des langues à l'école primaire en Angleterre et en France avant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Un parcours entre doutes et certitudes.

2.1. Les premières influences. De l'extension de l'étude des langues en Europe à l'enseignement des langues aux jeunes enfants. Les prémisses d'une institutionnalisation.

En signant la Convention Culturelle européenne (1954)[3], cadre pour les activités du Conseil de l'Europe dans les domaines de la culture, de l'éducation et du sport, les états membres s'engagent à prendre les mesures appropriées pour la sauvegarde du patrimoine culturel commun de l'Europe et son développement (article 1). L'article 2 stipule que chaque partie contractante :

> *a- encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études*
> *b- s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.*

Ce n'est pourtant que quelques années plus tard que le besoin de connaissances plus approfondies en langues étrangères se fait plus pressant. En 1959, une conférence est organisée par le gouvernement français en collaboration avec le Conseil de l'Europe, réunissant des représentants officiels des différents systèmes éducatifs en vue d'élaborer un programme de coopération en matière d'éducation secondaire générale et technique. L'un des sujets abordés, devant donner lieu à des propositions communes, est la « coordination des

[3] Fait à Paris, le 19 décembre 1954, en français et en anglais, les deux textes faisant également foi, en un seul exemplaire qui sera déposé dans les archives du Conseil de l'Europe. Le Secrétaire Général en communiquera copie certifiée conforme à chacun des gouvernements signataires et adhérents. (Voir annexe 3)

plans d'éducation et l'extension dans chaque pays de l'étude des langues ». Une série de séminaires consacrés aux problèmes communs rencontrés dans l'éducation débute l'année suivante. En 1960, le gouvernement français à nouveau (moteur à cette époque pour les questions relatives à l'enseignement des langues) organise un séminaire à Paris consacré aux nouvelles méthodes de l'enseignement des langues, suivi en 1962 par un séminaire à Londres portant sur trois thèmes principaux : une approche orale de l'enseignement des langues pour un plus large éventail d'élèves, la possibilité pour les enseignants de langues de travailler à l'étranger et l'enseignement des langues aux jeunes enfants.

Par ailleurs, c'est en 1962 à Hambourg (9-14 avril) que se tient le premier séminaire international de l'UNESCO sur la question de l'enseignement précoce des langues étrangères (*Hamburg Conference on the Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children*), dont le rapport donne lieu en 1963 à une première publication en anglais *« Foreign Languages in Primary Education : the teaching of foreign or second languages to younger children »* (Stern, 1963), la version française étant publiée rapidement deux années plus tard[4] (Stern, 1965). Le rapport visait à servir de base à une investigation poussée sur la question de l'enseignement précoce des langues étrangères, laquelle fournirait à son tour des éléments de preuves avec justifications à l'appui. En effet, si pour certains, il était indiscutablement bénéfique, pour d'autres il n'était que l'expression d'une tendance très discutable.

Le tableau de Stern[5] (1963), fait état des arguments alors les plus fréquemment avancés « pour » ou « contre » l'apprentissage des langues selon les différentes étapes de la vie (nous retenons ici la première étape, à savoir la période précédent l'adolescence) :

Avantages et inconvénients de l'apprentissage précoce des langues			
Age	Avantages	Inconvénients	Intérêt spécifique
Avant l'adolescence : 3 ans à 10 ans	En accord avec les recherches en neurophysiologie ; plus facile et plus efficace	Confusions possibles avec la langue 1 Possibilité de transfert sur d'autres langues	Lorsque : - il y a coexistence de 2 communautés linguistiques (famille bilingue) -le pays est multilingue ; -la langue étrangère est la langue

[4] La version française paraît sous le titre : *Les Langues étrangères dans l'enseignement primaire: l'enseignement d'une seconde langue ou d'une langue étrangère à de jeunes enfants; rapport d'une Conférence internationale d'experts*, 9 au 14 avril 1962

[5] Le tableau original comporte trois âges :
- Avant l'adolescence
- L'adolescence
- L'âge adulte (Stern, 1963)

	Prononciation de qualité, authentique Favorise la mémoire linguistique pour les apprentissages ultérieurs Plus de temps accordé à l'apprentissage du langage en général	non prouvée Le processus d'apprentissage de la langue n'est pas conscientisé Les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur du temps passé	vernaculaire ; -la langue étrangère est le moyen de contact avec le monde extérieur

Ces aspects, ainsi que divers autres points, ont été abordés lors du séminaire. La question de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère a été traitée sous des angles différents et plusieurs éléments de réponse on été apportés sur les points en discussion :

a- Les arguments sociopolitiques et la caution scientifique.

Quels éléments peut-on avancer pour justifier un apprentissage précoce des langues étrangères (bien avant l'entrée dans le secondaire) ? :

- Les débuts de ce qu'on appellerait aujourd'hui la « globalisation » (terme qui fait son apparition à la fin des années soixante) ; l'impact, sur l'éducation, de l'interdépendance de plus en plus forte des pays sur les plans culturel, économique et politique et, par conséquent, la nécessité de familiariser les jeunes enfants à d'autres langues et cultures dès les débuts de la scolarité ; l'élargissement du concept de littératie, qui doit inclure l'apprentissage d'une langue étrangère.

- L'état de la recherche en psychologie et neuro-physiologie (Penfield, 1953 ; Penfield et Roberts, 1959) semble indiquer que l'apprentissage précoce permet de s'approprier le système d'une autre langue ; l'enfant possède de grandes capacités pour l'assimilation des sons et des structures linguistiques ; par ailleurs, rien ne prouve que l'apprentissage d'une autre langue se fasse au détriment de la langue première et des autres disciplines du programme scolaire.

b- Les données du terrain (approche méthodologique, ressources pédagogiques, résultats).

Quelles sont les expériences d'apprentissage précoce menées dans les différents pays ? Quelles sont les ressources utilisées ? Quels sont les résultats obtenus ?

Une différence s'impose entre les pays pour lesquels l'apprentissage précoce d'une deuxième langue est une nécessité, et ceux pour lesquels il constitue davantage un choix éducatif. Dans tous les cas, ce choix peut manifestement apporter une plus-value à l'éducation de tous les

jeunes enfants et produire des résultats positifs. Cependant, il doit faire l'objet d'une planification rigoureuse car il a de nombreuses implications en termes de temps, d'enseignants, de contenu, de ressources pour la classe, de continuité et de coût. Les témoignages d'expériences réalisées dans différents pays montrent que s'il y a consensus sur les moyens à utiliser pour rendre l'enseignement précoce d'une langue efficace, on ne peut faire l'économie de questionnements et de recherches plus approfondies appliqués aux contextes particuliers.

c- Les perspectives.

Quels sont les problèmes rencontrés qui requièrent des solutions ? Quelles études en relation avec l'apprentissage précoce faut-il encourager et soutenir ?

De nombreuses questions d'ordre théorique et pratique ont été soulevées, auxquelles il n'y a pas encore de réponse en 1962, ou alors seulement des réponses provisoires. Des recherches doivent être poursuivies dans les domaines suivants (Carroll, 1967) :

- *L'acquisition de la langue maternelle et de la langue étrangère chez l'enfant*

- Comment les enfants apprennent-ils leur langue maternelle ?
- Comment les enfants apprennent-ils une deuxième langue en dehors de l'école ?
- Que peut-on apprendre de certaines études de cas : par exemple, des adultes ayant appris une ou plusieurs langues, dans des conditions et à des âges différents
- Est-il préférable d'introduire une deuxième langue quand la première est suffisamment installée ?
- Est-il préférable d'introduire deux langues étrangères simultanément ?
- A partir de quel âge peut-on introduire la deuxième langue comme support d'apprentissage d'autres disciplines ?
- Dans quelle mesure les enfants ont-ils des dispositions différentes pour l'apprentissage des langues étrangères ?
- Quels rôles jouent l'imitation et la créativité dans l'apprentissage de la langue maternelle et étrangère ? Quels rôles jouent les exercices systématiques de grammaire et l'apprentissage des concepts ?

- *Comment l'enfant progresse-t-il dan son apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire ?*

- Nécessité de développer des outils appropriés aux jeunes enfants permettant de mesurer les niveaux atteints à différentes étapes de l'apprentissage
- Nécessité d'élaborer des tests mesurant les progrès des jeunes enfants
- Dans quelle mesure les acquisitions sont-elles pérennes ?
- Dans quelle mesure des paramètres tels que la fréquence ou le temps qui lui est consacré rendent-il l'apprentissage plus efficace ?
- L'apprentissage d'une deuxième langue facilite-t-il l'apprentissage d'une troisième langue ?

- *La méthodologie et le contenu à enseigner*

- Des études comparatives entre pays doivent être faites
- Comment les difficultés de l'apprentissage peuvent-elles être anticipées ?
- Quelles sont les méthodes utilisées ? Comment les classer ?
- Des enquêtes sur les matériaux utilisés devraient être menées
- Des évaluations sur l'efficacité des différentes méthodes d'enseignement sont nécessaires
- Dans quelle mesure le « bain de langue » continu est-il préférable à un enseignement morcelé en différentes séquences ?
- Quel est le meilleur moment pour introduire la lecture et l'écriture ?
- L'utilisation de la deuxième langue dans l'enseignement d'autres disciplines apporte-t-elle une plus-value ?
- Les manuels reflètent-ils les centres d'intérêt des enfants ?
- Les évaluations fréquentes ont-elles un impact positif sur l'apprentissage ?
- La conception de ressources pour la classe de plus grande qualité est nécessaire

- *L'impact de l'apprentissage d'une langue étrangère sur les autres matières scolaires*

- Quels sont les effets de l'apprentissage d'une deuxième langue sur la langue première ?
- Quels sont les effets de l'apprentissage d'une deuxième langue sur les autres apprentissages ?
- Quel est l'impact de l'apprentissage d'une langue sur les élèves plus lents ?

- *L'enseignant de langue étrangère*

- Des études comparées sur le recrutement et la formation des enseignants devraient être faites
- La langue devrait-elle être enseignée par le maître de la classe ou un enseignant spécialisé ?

Le rapport de 1963 est actualisé en 1966 et son impact alors évalué. H.H. Stern (1966) regrette que les *arguments neurophysiologiques*, bien que discutables et sujets à caution, aient pris beaucoup plus d'importance que les *arguments sociopolitiques* que le rapport de 1962 mettait cependant en avant. Par ailleurs, *l'argument éducatif* selon lequel il serait souhaitable que l'éducation primaire ne se limite pas à une seule culture et une seule langue, n'a pas selon lui été suffisamment entendu. En revanche, l'impact le plus fort du rapport se rapporte aux nombreux matériaux pédagogiques produits, traduisant une avancée manifeste dans ce domaine.

Du 9 au 14 mai 1966, le deuxième séminaire international organisé à Hambourg se tient sous l'égide non seulement de l'UNESCO mais aussi du Conseil de l'Europe (Conseil pour la coopération culturelle). Cette réunion d'experts avait pour titre *« International Meeting of Representatives of Institutions and Experimental Schools Concerned With Second Language Teachning in Primary Education. Research and Development »* [6]. Envisagé comme un prolongement au séminaire de Hambourg de 1962, l'objectif principal en était de définir des priorités pour la recherche. Cette rencontre donne lieu à un second rapport *« Languages and the Young School Child »* (Stern, 1969), qui complète le rapport du séminaire de 1962. La traduction française paraîtra deux ans après la publication anglaise sous le titre «*L'enseignement des langues et l'écolier »* (Stern, 1971).

Sans prétendre apporter des réponses définitives aux points en discussion abordés, le rapport de 1969 tente d'indiquer des orientations pour la recherche, susceptibles de fournir des solutions aux questions qui font alors l'objet de controverses. En effet, les problèmes de l'apprentissage précoce d'une langue se sont cristallisés de manière de plus en plus nette autour d'un certain nombre de points cruciaux que les autorités éducatives seront amenées à traiter dans le futur (Stern, 1969) :

- Quand introduire une deuxième langue à l'école ?
- Comment l'introduire ?
- Quelle place accorder à cet enseignement ?
- Quels résultats viser ?

[6] Le titre français du séminaire était : *« Le Colloque international des représentants d'institutions et d'écoles expérimentales s'intéressant à l'enseignement des langues au niveau de l'enseignement primaire – Recherche et développement »*

Par ailleurs, le point de vue selon lequel les jeunes enfants doivent être mis en contact avec d'autres langues et d'autres cultures le plus tôt possible, car elles font partie de la réalité du monde, se détache de plus en plus nettement, contre l'idée désormais désuète d'une éducation au cadre monolingue, inutilement rigide. En effet, développer chez l'enfant une manière de penser liée à une seule langue et une seule culture, c'est lui rendre nécessairement difficile l'accès ultérieur à d'autres langues et cultures. Ce point de vue, déjà développé dans le rapport de 1962, a progressé et gagné un soutien plus large. Il implique des changements radicaux dans la manière d'envisager l'enseignement des langues et, à ce titre, mérite de faire l'objet de réflexions et de recherches. Les répercussions sont nombreuses tant sur le plan de l'investissement en temps et en moyens financiers que sur celui de l'organisation du système éducatif dans son ensemble.

Cette période coïncide avec la création, en 1964, d'une Section langues vivantes au sein de la Direction générale de l'éducation, de la culture et du sport du Conseil de l'Europe. Cette Section aura pour objectif de coordonner un projet de coopération internationale d'envergure dans le domaine des langues vivantes.

2.2. Première vague d'impacts en France et en Angleterre ; des moyens différents qui aboutissent cependant à un même résultat : l'abandon des expérimentations une dizaine d'années après leur introduction

Pour le Royaume Uni (Trim, 2007b)[7], il apparaît que le séminaire du Conseil de l'Europe qui s'est déroulé à Londres du 12 au 23 mars 1962 (dans le prolongement du séminaire de Paris de 1960) a eu un grand impact sur la politique linguistique menée alors. En effet, suite à ce séminaire, les établissements secondaires ont été équipés de laboratoires de langue et une année obligatoire à l'étranger a été instaurée dans toutes les filières universitaires de langues vivantes. Mais surtout, après quelques expériences remarquées de l'enseignement du français dans des écoles de Leeds, entre 1961 et 1962, c'est en 1963 que l'expérience à grande échelle d'enseignement du français à l'école primaire a été lancée (*French from Eight)* par le Ministre de l'Education, Sir Edward Boyle, et s'est poursuivie sur une décennie (1964-1974), jusqu'à

[7] John Trim souligne l'impact du séminaire en ces termes : "These topics all proved to be of importance for UK language policy. All secondary schools were subsequently equipped with language laboratories; a year abroad was made a universal feature of university degree courses in modern languages, which were lengthened from three to four years, and the large-scale experiment in primary-school foreign-language teaching was launched, with high expectations, in 1963, with perhaps excessive reliance on the use of audio-visual courses such as *Bonjour, Line"*. (Trim, 2007)

ce qu'un rapport peu favorable y mette un frein (Rapport Burstall, 1974). Ce fut la première expérimentation d'une telle ampleur en Europe, remarquable par :

- Son envergure : un suivi des enfants sur cinq années d'apprentissage (de huit ans à treize ans) ; plusieurs régions du pays sélectionnées ; en 1964, six mille enfants âgés de huit ans commencent à apprendre le français dans cent vingt classes dans tout le pays ; six mille à nouveau en 1966, jusqu'en 1969 quand le programme sera réévalué ; le démarrage d'une deuxième langue dans le secondaire (espagnol, russe ou allemand) cinq années plus tard était prévu.
- Sa durée
- Son programme de formation des enseignants
- La conception des matériaux pour la classe (*The Foreign Language Teaching Material Project* mise sur pied par la Fondation Nuffield*)* ; la première année du projet, cent écoles sur les cent vingt utilisent les matériaux produits par Nuffield
- L'évaluation des résultats (par la *National Foundation for Educational Research*).

Parallèlement, à la même époque en France, plus précisément à la rentrée scolaire de 1965, après une dizaine d'années d'expériences isolées et sans cadrage institutionnel spécifique (cf circulaire n°64-463 du 30 novembre 1963), l'enseignement de l'anglais à partir de l'âge de huit ans (CE2) est officialisé dans les quatre départements pilotes du Nord, du Pas de Calais, de la Seine et de l'Allier. Au cours de l'année scolaire 1965-1966, l'anglais était enseigné dans deux cent trente classes françaises. Bien que considéré comme expérimental, cet enseignement est vu favorablement et la perspective d'une extension est envisagée. Il n'en reste pas moins que des interrogations sont formulées, portant sur certains aspects des expériences en cours tels que le développement de méthodes appropriées à l'âge des enfants, l'évaluation des résultats et la formation des enseignants.

Cette première tentative d'ancrage institutionnel (« une légère institutionnalisation », selon M. Chaix de l'ENS de St Cloud[8]), comparable dans l'esprit à l'expérimentation anglaise, en diffère cependant par un protocole de mise en place bien moins rigoureux et planifié d'une part, et des moyens financiers bien moindres d'autre part. Michèle Cambra, auteure du rapport

[8] Aux Journées d'étude sur l'initiation des élèves de l'enseignement élémentaire à la langue anglaise qui se déroulent à Marly les 8 et 9 novembre 1971, M. Chaix insiste notamment sur la nécessité d'une formation des maîtres qui allie les aspects pédagogique et linguistique : « Signalons que l'on a souvent pensé à tort que la formation initiale devait être axée sur une formation méthodologique et pédagogique et que la formation continue assurerait le recyclage en langue. Les deux directions doivent se poursuivre parallèlement ». (Chaix, 1971)

INRP (Cambra,1980), résume l'expérience française débutée en 1965 en des termes relativement critiques :

> *Si cette officialisation de l'expérimentation est un pas vers la voie d'une prise en charge conséquente et efficace d'un phénomène linguistique et pédagogique important, il n'en reste pas moins qu'elle révèle dans sa formulation et dans sa mise en pratique des lacunes ou des éléments inadaptés à la réalité. Tout d'abord, rien n'est prévu pour le système pré-scolaire, au niveau des écoles maternelles. D'autre part, aucun moyen financier ne complète les dispositions prises pour la formation initiale et continuée des maîtres. Malgré l'importance numérique des expériences d'apprentissage de l'allemand, cette officialisation ne concerne que les expériences d'apprentissage de l'anglais. Enfin, et surtout, rien n'est prévu pour le contrôle et l'évaluation.* (Cambra , 1980 : p. 9)

La référence à l'exemple anglais figure régulièrement dans les discours français dans les années soixante. En raison de son caractère pionnier en Europe, cet exemple est présent dans tous les esprits et sert constamment de point de comparaison :

- La circulaire du 30 novembre 1964 :

> *A la suite d'expériences d'enseignement du français à des enfants de 8 à 9 ans entreprises par les autorités britanniques, le Secrétariat général du Conseil de l'Europe souhaite recevoir des précisions sur les expériences d'enseignement des langues étrangères qui se poursuivent actuellement en France dans l'enseignement primaire élémentaire.*

- « Journées d'étude sur l'initiation des élèves de l'enseignement élémentaire à la langue anglaise », INP, Lille, 18 et 19 décembre 1969 :

  - M. Evrard (IG Paris), à propos de la formation des enseignants :

    > *« En Angleterre, les maîtres qui sont chargés de l'enseignement du français dans les Grammar Schools et Elementary Schools doivent suivre un stage d'un an : 2 trimestres en Angleterre et un en France, ce qui est tout de même une bonne base de départ … ».*

  - M. Valette (professeur à l'Ecole Normale de Lille) préconise des propositions de direction de recherche, entre autres : « à l'instar de ce que font les Anglais, la détermination des milieux sociaux des élèves en plusieurs (ou plus, ou moins) catégories ».
  - M. Delaporte (IA) pense que « contrairement à ce qui est fait en Angleterre où l'enseignement du français a été généralisé plus hâtivement et imposé à tous les enfants d'un secteur donné, au risque de développer un sentiment de « haine » chez certains d'entre eux à l'égard de la France et de la langue française, les méthodes d'enseignement de l'anglais en France ont été conçues et expérimentées plus prudemment ».

La France et l'Angleterre se livrent donc depuis un certain temps déjà, à la faveur d'un contexte de démocratisation de l'enseignement dans les deux pays, à l'expérimentation de l'enseignement de l'anglais et du français à l'école élémentaire, dans un contexte européen porteur pour l'extension de l'étude des langues, qui encourage une coordination et coopération entre les pays dans ce domaine.

2.3. Un programme en avance sur son temps : le décalage entre les préconisations européennes et les choix nationaux

La teneur des recommandations européennes, qui impriment une vision pour l'Europe, se situe au-delà des doutes exprimés par les acteurs de terrain, les experts, et la classe politique. Les expériences nationales sont engagées mais pas encore évaluées ; les rapports, discours, témoignages ne donnent pas d'avis définitif, invitant même à une certaine prudence.
Malgré les nombreuses pistes de recherche proposées par le rapport du deuxième séminaire de Hambourg, mettant l'accent sur toutes les interrogations soulevées auxquelles on ne pouvait apporter de réponse définitive, en 1968 et 1969, deux recommandations de l'Assemblée parlementaire et du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe viennent préciser l'âge souhaitable pour l'enseignement *obligatoire* d'une langue européenne / étrangère de grande diffusion.
- L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (septembre 1968) exprime la certitude qu'un apprentissage précoce est indispensable :

> *6. Considérant en particulier que plusieurs stages et réunions d'experts ont démontré qu'il était non seulement possible mais opportun de commencer l'enseignement des langues vivantes dès l'âge de 8 à 10 ans dans les écoles primaires ;*

Elle poursuit par l'adoption d'une recommandation relative à la promotion de l'enseignement des langues vivantes en Europe[9]. L'Assemblée recommande au Comité des ministres :

> *(b) d'inviter les gouvernements des Etats membres du Conseil de l'Europe à prendre les mesures nécessaires en vue de rendre obligatoire dès l'âge de 8 à 10 ans, et ceci pour la durée de la scolarité, l'enseignement d'au moins une langue européenne de grande diffusion ;*

[9] Recommandation 535 (1968) relative à la promotion de l'enseignement des langues vivantes en Europe. (voir ann exe 4)

- Le 25 janvier 1969, le comité des ministres du Conseil de l'Europe recommande aux gouvernements des Etats membres le lancement d'un programme intensifié sur les lignes suivantes :

> *- Introduction, dans toute la mesure du possible, compte tenu des circonstances nationales, de l'enseignement d'au moins une langue européenne de grande diffusion aux élèves âgés de 10 ans environ, en vue d'étendre dès que possible cet enseignement à tous les élèves de cet âge environ ; »*
> *« -Expérimentation systématique en vue de déterminer la possibilité pratique d'introduire au moins une langue vivante étrangère de grande diffusion dans le programme de tous les écoliers européens, dès que possible avant l'âge de 10 ans.*

Document capital dans l'histoire de l'enseignement des langues, la Résolution 69 (2)[10] énonce, au-delà de l'âge envisagé pour les débuts de l'apprentissage, certaines orientations fondamentales pour le futur : l'apprentissage des langues est un élément fédérateur de l'Europe, qui doit permettre aux Européens de communiquer librement tout en préservant la diversité de leurs langues et de leurs cultures. Les politiques linguistiques nationales doivent permettre à tous, dès l'école primaire, d'accéder à l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Malgré ces encouragements et un contexte général de démocratisation qui se révèle favorable à l'émergence de l'enseignement des langues à l'école primaire, les divers témoignages d'acteurs de terrain ou de responsables éducatifs, aussi bien en Angleterre qu'en France, continuent néanmoins à formuler des interrogations sur la généralisation ainsi envisagée.

En Angleterre, jusqu'au début des années soixante, la tradition d'enseignement du français dès l'âge de sept ans dans le système privé (*Independent Preparatory School Sector*) mais aussi dans le secteur public, selon les mêmes méthodes que l'enseignement du latin, n'avait jamais incité à l'introduction généralisée des langues étrangères à l'école primaire. Malgré un temps plus long d'apprentissage de la langue, les performances linguistiques des élèves bénéficiant de cet enseignement n'étant pas jugées meilleures, les débuts de l'apprentissage restaient fixés à l'entrée dans le secondaire.

Il est permis de repérer l'origine du concept « Des langues pour tous » (*languages for all),* pièce maîtresse de la stratégie nationale de 2002 (*Languages for All: languages for Life)* que

[10] La Résolution (69) 2 adoptée par le Délégué des Ministres le 25 janvier 1969 précise les orientations pour l'enseignement des langues à de jeunes élèves :
« - Introduction, dans toute la mesure du possible, compte tenu des circonstances nationales, de l'enseignement d'au moins une langue européenne de grande diffusion aux élèves âgés de 10 ans environ, en vue d'étendre dès que possible cet enseignement à tous les élèves de cet âge environ ;
- Expérimentation systématique en vue de déterminer la possibilité pratique d'introduire au moins une langue vivante étrangère de grande diffusion dans le programme de tous les écoliers européens, dès que possible avant 1'âge de 10 ans ». (Voir en annexe 5, le Préambule à la Résolution 69 (2) relative au Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe)

nous abordons plus loin, dans les années soixante et soixante dix, en partie dans le contexte d'une réforme éducative plus large (Hawkins, 1996). L'apprentissage des langues avait, depuis le début du XXe siècle, toujours été une prérogative de l'élite. Le mouvement de démocratisation de l'éducation (*comprehensivisation)* visait à étendre le curriculum des *grammar schools* à un public plus large et ce défi de la démocratisation a impliqué aussi le domaine des langues, y compris les langues à l'école primaire.[11]

Le 13 mars 1963, Sir Edward Boyle (ministre de l'éducation entre 1962 et 1964) annonce au Parlement le lancement d'un programme pilote pour tester la faisabilité de l'apprentissage du français dès l'âge de huit ans à l'école primaire. Or, malgré la réponse enthousiaste des écoles et des parents et l'intérêt généralisé que le programme a soulevé, il fait l'objet d'un certain nombre de critiques (Eric Hawkins, *op.cit.*) :

- La question du choix de la langue : pourquoi le limiter au français ?[12]

- Le programme pilote a été vécu comme une incursion du Gouvernement central dans les programmes scolaires. En réalité, Hawkins observe que la « tradition » selon laquelle le Gouvernement central n'avait aucun droit d'intervention dans les programmes scolaires était une innovation d'après-guerre et la notion « d'incursion » aurait surpris la monarchie des Tudors, fondatrice des *Grammar Schools* (lycées classiques) ainsi que les architectes des grandes Lois sur l'Education de 1902 et 1918.

- La majorité « éducation nouvelle » de la Commission Plowden (que Boyle avait mise sur pied en 1963 pour faire le point sur la scolarité à l'école primaire), se montrait plutôt réservée sur le programme parce qu'il encourageait des pratiques de classe « à l'ancienne » :

> *The developing tradition in primary education since 1945 has been away from class teaching and from formal lessons, but the early stages of learning a modern language inevitably involve some class teaching and many teachers fear that much hard-won ground will have to be given up.*(Rapport Plowden, 1967 : p.225)

[11] Cependant, le processus de démocratisation qui aboutit à la circulaire 10/65[11] n'est pas sans précédent. De 1870 à 1904, date à laquelle le ministère de l'éducation interdit l'empiètement du curriculum du primaire sur celui du secondaire (réforme curriculaire de 1904), le français (l'allemand dans une moindre mesure) était déjà enseigné à de jeunes élèves (Whitehead, 1992).
Anthony Crosland, ministre de l'éducation entre 1965 et 1967, a œuvré à la démocratisation de l'éducation par le biais notamment de la circulaire 10/65 (dite « The Crosland Circular »), qui signe l'abandon de la sélection à l'entrée du secondaire

[12] Cette question de la domination d'une langue apparaît dans le Rapport Plowden (1967): "We appreciate the reasons which led to the experiment being almost entirely confined to French at primary level. The number of primary teachers who know any other language well enough to teach it is minimal and French is the 'safest' language from the point of view of transfer to a secondary school. Nevertheless we must regret that the experiment is perpetuating the dominance of one language, even though it is the language of our nearest neighbours and one with a rich literature. We hope that if the present experiment is successful, the possibilities of including another language will be explored".

Edward Boyle était soutenu par Leslie Farrer Brown, directeur de la Fondation Nuffield. Depuis quelques années, le ministre anglais de l'éducation défendait l'idée d'une réforme de l'enseignement des langues à tous les niveaux et promettait l'engagement de la Fondation à hauteur de £100,000 pour le développement de matériel pédagogique audio-visuel dans le cadre du programme.

En 1967, le Rapport Plowden (*Children and their primary school)* exprime de fortes réserves quant à l'expérimentation pilote en cours et recommande la plus grande prudence avant l'évaluation complète du programme. Jusque là, l'extension n'est pas souhaitable :

> *618. The experiment has aroused keen interest in many primary schools but we retain certain reservations about it. The later stages of learning a language are more difficult than the earlier ones. It is when the later stages are reached that the learning problems of less able pupils can be assessed and the difficulties of staffing so great an expansion of language teaching can be appreciated. For this and other reasons we hope that the experimental nature of the project will be recognised and that no attempt will be made to press further the teaching of a second language in primary schools until the results of the experiment can be fully assessed.* (Rapport Plowden, op.cit.)

Les réserves formulées des deux côtés de la Manche se font écho. En France, l'Inspecteur Général Evrard vise à calmer les ardeurs des enthousiastes en questionnant très sévèrement les initiatives (« je voulais surtout vous mettre tous en garde contre notre propre générosité, notre propre enthousiasme ») ainsi que divers aspects de l'initiation des élèves de l'enseignement élémentaire à la langue anglaise :

- Tous les enfants sont-ils aptes à apprendre une langue étrangère ? M. Evrard exprime des des doutes à cet égard et rapporte les impressions qu'il a recueillies lors d'un voyage en Angleterre ainsi que les résultats d'une enquête faite à sa demande :

> *Toutes ces sources d'information semblent indiquer que tous les enfants ne tirent pas un égal profit de la somme d'efforts qui est dispensée pour les initier à une langue étrangère.* (Evrard, 1969 : p. 35)

- Quel est le niveau de compétence linguistique minimal exigible des enseignants ? La formation des maîtres est un élément crucial :

> *Ce qui est plus grave, ce sont les conditions dans lesquelles l'enseignement sera donné.*
>
> *[…]*
>
> *L'on peut aussi se demander si l'enseignement d'une langue étrangère est bon pour tous les maîtres ou en d'autres termes : quel est le niveau de compétence linguistique, le niveau minimal au dessous duquel on ne peut pas descendre ?*
> *[…]*
> *Le problème de la formation est extrêmement sérieux et il ne servirait à rien de faire des ébauches d'ingéniosité, de générosité, de dévouement pour arriver ici ou là à faire*

> *fonctionner quelques classes dans des conditions acceptables. Toute expérience n'est pas séparée, c'est en quelque sorte un prototype, mais un prototype n'a d'intérêt qu'en vue d'une série de ce qu'on fera. On ne pourra pas donner une série en France si l'on ne nous en donne pas les moyens.* (Evrard, 1969 : p. 36-37)

- En évoquant l'expérience qui se déroule à Vichy, il évoque les implications du choix politique que constitue l'enseignement d'une langue à l'école élémentaire et met en garde contre une généralisation qui ne se donnerait pas les moyens d'être efficace :

> *Si on a réussi à faire fonctionner un enseignement décent de l'anglais, il ne faut pas s'imaginer qu'on peut l'étendre à tout le pays et quand on décide d'une politique générale, il faut penser aux conditions générales !* (Evrard, 1969 : p. 37)

- Le plus important n'est pas tant d'être ambitieux sur le plan linguistique :

> *[…] après tout, même au secondaire, les élèves n'apprennent pas énormément d'anglais…* (Evrard, ibid.)

Il s'agit avant tout d'envisager le bénéfice de cet enseignement sur la formation générale des enfants.

M. Evrard conclut son intervention aux journées d'étude de Lille organisées par l'IPN (Institut Pédagogique National) en des termes jugés durs par les participants (« l'intervention de M. Evrard fit l'effet d'une douche froide » ; « Les participants ont toutefois amèrement ressenti cet effet de « *wet blanket* »[13]) :

> *J'ai été particulièrement heureux d'entendre ici, plusieurs de mes collègues, qui nous ont dit qu'ils résistaient de toutes leurs forces à certaines entreprises suspectes pour infliger l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants dans des conditions tout à fait incertaines. Il faut résister à tous les mouvements généreux d'association de parents d'élèves et je signale qu'il y a maintenant une décision ministérielle en ce qui concerne l'expérience des enseignements précoces … qui se ramène à ce principe de bon sens que les autorités de l'Education Nationale, ou les éléments administratifs, doivent résister, doivent refuser toute initiative dans le domaine de l'enseignement précoce qui ne répond pas à cette condition première. Vous avez l'intention de commencer quelque chose, mais êtes-vous assurés de bien mener cette entreprise et de la mener jusqu'au bout ? En d'autres termes qu'avez-vous prévu pour la formation des maîtres pour assurer les frais de l'enseignement et de l'équipement en matériel ? Qu'avez-vous prévu quant à la continuation de l'expérience, c'est-à-dire la liaison entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire ? Tant qu'il n'a pas été répondu clairement, c'est-à-dire non pas des réponses sur ce que l'on a l'intention de faire mais des réponses sur ce que l'on a déjà fait pour réunir, à l'avance, les conditions indispensables au succès de l'expérience, nous répondrons « non ». Mais quand ces conditions sont réunies, il n'y a pas de raison que nous disions non, mais tout tourne autour de la question fondamentale, la question essentielle de la formation des maîtres.* (Evrard, ibid.)

Des arguments de même nature, quoique moins véhéments dans l'expression, sont formulés les 8 et 9 novembre 1971, à l'Institut National de Recherche et de Documentation

[13] Trouble-fête, rabat-joie

Pédagogique (INRDP) qui organise deux nouvelles *Journées d'étude sur l'initiation des élèves de l'enseignement élémentaire à la langue anglaise*. A l'issue de cette rencontre, M. Ballandras, Inspecteur Général, prend appui sur une des constatations émises par Clare Burstall lors de précédentes journées à l'INRDP pour recommander la prudence et inciter à résister à une extension géographique de l'enseignement de l'anglais dans les écoles élémentaires :

> *Le nombre des expériences, dites « sauvages », est considérable. Les maîtres sont-ils préparés à cet enseignement ? Les horaires sont-ils raisonnables ? La continuité de l'expérience est-elle assurée ? L'enseignement est-il fait avec des méthodes audio-visuelles agréées ? Compte-tenu des réponses à ces questions, nous cautionnons ou nous ne cautionnons pas ces initiatives qui peuvent être extrêmement fâcheuses pour le développement des enfants. Aucun texte ne nous permet cependant de les interdire.Nous cherchons donc à nous renseigner et à conseiller utilement. L'essentiel étant pour l'instant de maintenir, de consolider, de raffermir et d'organiser. C'est là un programme qui doit suffire à nos ambitions pour les années à venir et cela n'est pas hors de notre portée.* (Ballandras, 1971 : p. 50-51)

Il n'est, par conséquent, nullement surprenant que, l'année suivante, un texte officiel (texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, aux directeurs d'école normale et aux Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale) vise à ralentir l'offre d'un enseignement précoce des langues dans les classes. La circulaire ministérielle de septembre 1972, incrimine « l'extension trop souvent anarchique du nombre des classes où l'on pratique des expériences de cet ordre» :

> *Ce n'est que dans le cadre d'une organisation rigoureuse que nous pourrons suivre efficacement le déroulement des expériences de cet enseignement précoce, en vérifier les méthodes, la portée réelle, et en préparer les conditions d'extension éventuelle.* (Circulaire MEN 14 septembre 1972)

Dans le prolongement de ce début de « gel » institutionnel des expériences, une deuxième circulaire est publiée en mai 1973 qui vient mettre fin à « la prolifération de ces expériences » et confirmer qu' « aucune extension horizontale de l'expérimentation ne peut être envisagée ».

A la suite de ces deux circulaires, le rapport Girard, paru en 1974, sonne finalement le glas des expériences d'apprentissage précoce. Il relève les différents obstacles à la généralisation, relatifs au manque de personnels compétents, de matériaux pédagogiques adaptés, et à l'absence de continuité entre l'école et le collège. Il préconise également une expérimentation nationale contrôlée. Parmi les problèmes à résoudre figurent principalement la généralisation de l'enseignement des langues vivantes, les questions d'ordre didactique spécifiques à

l'enseignement précoce, ainsi que l'alternative entre un objectif de sensibilisation (points positifs : se prête plus facilement à la généralisation ; favorise un plus grand choix de langues) et un objectif d'apprentissage (point positif : plus efficace ; points négatifs : le coût ; la prédominance probable de l'anglais).
Les circulaires ministérielles et le rapport de M. Girard s'accordent manifestement sur l'idée que seul un solide plan d'expérimentation pédagogique sera à même de fournir un cadre approprié pour l'évaluation des résultats de l'apprentissage précoce. Il faut noter toutefois que cette décision intervient à un moment où l'école, ayant cessé d'être « primaire », est devenue « élémentaire » et que, dans ce contexte nouveau, tous les élèves, ou du moins la plupart d'entre eux, allaient bénéficier de l'enseignement d'une langue vivante dès la sixième.

En Angleterre, les rapports intermédiaires de Clare Burstall, publiés respectivement en 1968 et en 1970 identifient les nombreuses conditions qui assurent la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire :
- Un enseignant compétent et expérimenté dans l'utilisation des méthodes du primaire
- Un enseignant qui sait établir une bonne relation maître-élève
- Un enseignant qui parle la langue couramment et avec confiance et qui a la volonté de continuer à améliorer son expression orale.
- Un enseignant compétent dans l'utilisation de l'équipement et du matériel audio-visuels
- Un enseignant capable d'engager toute la classe dans les activités.

Ils pointent par ailleurs les conditions, non moins nombreuses, qui font obstacle à un apprentissage réussi :
- Un enseignant à la maîtrise insuffisante du français, qui ne lui permet pas de répondre aux exigences d'une approche orale de l'enseignement d'une langue étrangère
- Un enseignant qui ne serait pas compétent en matière de méthodes d'enseignement
- Un enseignant trop actif, qui ne laisserait pas de place à l'initiative des élèves
- Un enseignant en absence prolongée ou des enseignants qui changent souvent
- Une absence de matériel pédagogique adéquat et motivant
- Une absence de bilan régulier
- Une classe composée d'un nombre disproportionné d'élèves faibles
- Une classe où il y a beaucoup de départs et d'arrivées
- Une classe de taille anormale, soit trop grande, soit trop petite
- Une salle de classe qui n'offre pas un environnement satisfaisant de travail

La présence de deux au moins de ces facteurs hypothèque les progrès des élèves.

David Rowland résume ainsi la situation anglaise en 1972 :

> *Jusqu'à présent, les résultats du programme pilote et l'expérience réalisée dans les écoles qui participent (ou non) au programme justifient l'enseignement précoce d'une langue étrangère quand il est conduit dans de bonnes conditions. L'extension de cet enseignement est freinée par la grande pénurie d'enseignants. Mais si on peut y remédier, il est probable qu'au cours de la prochaine décennie la grande majorité des enfants commenceront le français à l'âge de 8 ou 9 ans.* (Rowland, 1972 : p. 86 ; notre traduction)

Finalement, le verdict négatif de l'évaluation finale du programme anglais (septembre 1974) par la NFER (National Foundation for Educational Research)[14], signe l'arrêt de l'expérimentation et le retrait du soutien du gouvernement. Les dernières lignes du rapport final, qui donnera lieu à de nombreuses controverses (voir la riposte de Peter Hoy pour la Fondation Nuffield[15]), ne laissent planer aucun doute sur l'avenir réservé à l'apprentissage précoce du français :

« Maintenant que les résultats de l'évaluation sont accessibles, il est difficile de résister à la conclusion que le poids de l'évidence, combiné au poids de l'opinion font pencher la balance vers l'arrêt de l'extension de l'enseignement du français dans les écoles primaires ».[16] (Rapport Burstall, 1974 ; notre traduction)

A la question cruciale : « L'apprentissage à un jeune âge aboutit-il à une plus grande maîtrise de la langue ? », la réponse donné par le rapport est extrêmement tranchante : « La réponse est non, sans ambiguïté ». Cet aspect du rapport, qui a focalisé toute l'attention, a pour effet de reléguer à l'arrière plan d'autres points évoqués et qui donnent lieu à un jugement moins tranché :

- L'impact du français sur les autres disciplines de l'école
- Les méthodes les plus appropriées à l'apprentissage précoce
- Les problèmes d'organisation posés par l'introduction de cet apprentissage

Eric Hawkins (1996) met l'échec du programme pilote sur le compte d'un enthousiasme débordant qui a amené le ministère à accepter d'ouvrir le programme à un nombre trop important d'autorités locales. Ainsi, quatre-vingt dix zones associées ont été ajoutées aux

[14] La Fondation nationale pour la recherche en éducation est la plus importante organisation indépendante du Royaume Uni traitant des questions d'éducation et d'aide à l'enfance

[15] La Fondation Nuffield, qui avait investi des sommes colossales dans le programme, monta un comité consultatif chargé de superviser un contre-rapport compilé par Peter Hoy (Hoy's Report, 1977)

[16] *"Now that the results of the evaluation are finally available, it is hard to resist the conclusion that the weight of the evidence has combined with the balance of opinion to tip the scales against a possible expansion of the teaching of French in primary schools."* (op. cit.)

treize autorités éducatives locales qui avaient été sélectionnées à l'origine pour participer à l'étude limitée de faisabilité. Le plan originel modifié, l'expérimentation devenait difficilement contrôlable.

2.4. L'action ininterrompue du Conseil de l'Europe en faveur d'un apprentissage précoce des langues, relayée par celle de l'Union Européenne à partir de 1995. Le gel institutionnel en Angleterre et en France

Le Conseil de l'Europe poursuit sans relâche son action en organisant :
- Le Symposium de Wiesbaden (du 11 au17 novembre1973), sur *L'enseignement précoce d'une langue vivante*. Cette rencontre accueille des délégations de vingt et un pays. L'Inspecteur Denis Girard est rapporteur du groupe français tandis que les Britanniques sont représentés, entre autres, par Clare Burstall et Peter Hoy. Les huit recommandations énumérées à l'issue de cette rencontre plaident pour l'avancement du début de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère *si celui-ci s'entoure des conditions utiles et nécessaires à son efficacité.*

- Le symposium de Copenhague (du 20 au 25 septembre 1976), intitulé *« Modern Languages in Primary Education »*, recueille les rapports de seize pays rédigés à partir d'un questionnaire qui leur avait été préalablement envoyé. L'Inspecteur Général Denis Girard représente la France et souligne que si l'on souhaite mettre en œuvre une politique nationale dans le domaine de l'apprentissage précoce, il est souhaitable d'envisager une expérimentation dûment planifiée et financée. M. Girard, tout en respectant les conclusions du rapport Burstall, émet l'hypothèse qu'une expérimentation sur le modèle anglais, mais avec des paramètres différents, aurait conduit à des conclusions très différentes en France.
Le délégué anglais expose le programme pilote et donne les raisons de son arrêt : l'expérimentation n'a pas permis de préciser l'âge optimum pour l'apprentissage d'une langue, les enfants plus âgés seraient même plus performants ; l'échec en début d'apprentissage conduit à une attitude négative envers l'apprentissage d'une langue étrangère.

En conclusion du symposium, les principaux problèmes liés à l'apprentissage précoce sont identifiés. Ils sont d'ordre :
- Organisationnel : au niveau national et local ainsi qu'au niveau du curriculum
- Politique : le choix de la langue enseignée

- Sociologique : l'impact sur les enfants (source de difficulté, de plaisir, etc.) et le rôle des parents (support, pression, etc.)
- Pédagogique : les méthodes d'enseignement et les ressources pour la classe doivent être développées en prenant en compte un certain nombre d'aspects pédagogiques tels les travaux de groupe, l'individualisation, l'intégration, la phase d' « exploitation », l'utilisation de la musique, du mime et du mouvement
- Financier : c'est un facteur limitant l'expansion, en particulier en raison du coût de la formation des enseignants.

Au cours de ce symposium, le programme pilote anglais a été au centre des discussions pendant toute une journée, signe du vif intérêt des participants pour les initiatives prises de l'autre côté de la Manche. En particulier, les participants ont rejeté l'idée que l'arrêt de l'expérimentation anglaise marque un terme définitif au destin européen de l'apprentissage précoce (Eric Hawkins, 1977). Selon les participants, le Conseil de l'Europe devait continuer à apporter son soutien à l'apprentissage précoce des langues étrangères, à appeler à ce que d'autres expérimentations se mettent en place et à ce que des recherches soient menées en lien avec d'éventuels programmes de préparation à l'apprentissage des langues.
Peter Hoy, auteur du rapport du symposium (1976) et d'un rapport pour la fondation Nuffield (1977), a souligné les conditions pour un enseignement réussi des langues étrangères :

> *C'est au plan national que nous devons décider des objectifs et finalités de cet enseignement afin de créer les conditions nécessaires à son succès* . (Hoy, 1977)

En tête des priorités figurent le nombre suffisant d'enseignants qualifiés et une définition claire des objectifs d'apprentissage et d'enseignement à court terme. Selon Hoy, qui souhaite en finir avec les controverses suscitées par le rapport Burstall, la généralisation de l'enseignement du français à l'école primaire n'aurait de toute façon pas été possible en raison des contraintes financières et de la pénurie d'enseignants compétents dans la langue. Il n'en regrette pas moins que les chercheurs ayant abouti à la conclusion d'un arrêt de l'expérimentation se soient contentés d'un bilan des « pertes et profits » au détriment de la question primordiale des conditions nécessaires à un apprentissage réussi, plus porteuse d'avenir.

En 1980, l'INRP publie à son tour une évaluation de l'enseignement précoce de l'anglais à l'école primaire portant sur 3 années continues d'apprentissage de l'anglais (1972-1973-1974)

en CE2/CM1/CM2. L'auteure, Michèle Cambra, cite l'exemple anglais pour évoquer l'évaluation française avec amertume :

> *Ce plan d'étude à grande échelle s'inspirait de celle menée en Grande Bretagne par une équipe de la N.F.E.R, mais supposait un suivi et des moyens humains et institutionnels autres que ceux qui ont été alloués à l'étude française.* (Cambra, ibid.)

Outre les limites financières, l'auteure mentionne d'autres insuffisances ayant entravé le déroulement satisfaisant de l'évaluation, en particulier le fait que le poste de chargé de l'évaluation soit resté inoccupé pendant un an, mais aussi le fait que, sur le plan institutionnel, la demande concernant la constitution de groupes homogènes d'enfants initiés à la langue à leur entrée en sixième n'a pas été entendue. Selon Michèle Cambra, seule une véritable expérimentation de type scientifique (et non pas une simple expérience pédagogique) peut prétendre vérifier des hypothèses sur l'acquisition d'une langue étrangère à un jeune âge ou comparer, avec toute la rigueur nécessaire, le contenu et la mise en œuvre de méthodologies différentes, et par conséquent évaluer des résultats de façon fiable.

Le rapport conclut sur l'importance de fixer précisément des objectifs linguistiques et pédagogiques, facteur déterminant pour la réussite de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Deux tendances semblent se dessiner et s'opposer : s'agit-il de faire acquérir aux enfants un savoir linguistique avec un objectif axé principalement sur la maîtrise de la langue ou s'agit-il d'un projet éducatif global pour l'enfant à l'école primaire, dans lequel l'objectif de sensibilisation et d'éveil à une seconde langue prend toute sa place ?

Dix ans après la Recommandation (69) qui préconisait l'introduction de l'enseignement d'au moins une langue aux élèves âgés de dix ans, le rapport de l'INRP souligne l'importance majeure de la question de la finalité de l'enseignement d'une seconde langue à l'école primaire.

S'il faut attendre 1989 en France et 2002 en Angleterre pour voir les instances officielles évoquer à nouveau l'idée d'une possible institutionnalisation de la discipline *langue vivante* à l'école primaire et initier une politique linguistique nationale pour l'enseignement des langues à l'école primaire, le Conseil de l'Europe, en revanche, n'en poursuit pas moins ses différents travaux (*Langues Vivantes 1971-1981).*

Suite à la Conférence internationale *« Across the threshold towards a multilingual Europe – Vivre le multilinguisme européen »,* un rapport qui formule des recommandations politiques générales est adopté, qui aboutit en 1982 à une Recommandation du Comité des Ministres aux

gouvernements membres : la Recommandation R (82) 18[17]. Cette recommandation du Comité des Ministres aux Etats s'inscrit dans le prolongement de la Résolution émise en 1969 (R69). Elle vise même à remplacer cette dernière, publiée treize ans auparavant. Elle est primordiale car elle engage les Etats membres à s'orienter vers une réforme générale de l'enseignement des langues vivantes. Elle a eu par conséquent une influence majeure à long terme. En tant que caution à « l'approche du Conseil de l'Europe », cette recommandation représente un moment important pour les questions liées aux langues. Son contenu, en particulier la section A de l'annexe, est fondamental car il se réclame de l'approche du Conseil de l'Europe en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues, à savoir l'affirmation d'une nécessaire volonté politique chez tous les états membres de modifier le paradigme de l'enseignement des langues.

Annexe à la Recommandation n° R (82) 18

Mesures à mettre en oeuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement de langues vivantes :

(Extrait du passage consacré aux langues dans les écoles)

> *B. Apprentissage des langues dans les écoles*
> *4. Encourager l'enseignement d'au moins une langue européenne autre que la langue nationale ou la langue véhiculaire de la région concernée, sur la base d'un horaire suffisant, aux élèves à partir de l'âge de dix ans ou dès leur entrée dans l'école secondaire (ou plus tôt selon les situations locales ou nationales), de manière à leur permettre, en fin de scolarité obligatoire, dans les limites de leurs aptitudes individuelles, d'utiliser efficacement cette langue pour communiquer avec d'autres personnes qui la parlent, aussi bien pour faire face aux situations de la vie quotidienne que pour nouer des liens sociaux et personnels, dans la compréhension réciproque et le respect de l'identité culturelle de l'interlocuteur.*
> *5. Assurer la diversification de l'enseignement des langues dans les écoles:*
> *5.1. en donnant aux élèves, chaque fois qu'il y aura lieu, la possibilité d'étudier plusieurs langues vivantes, européennes ou autres;*
> *5.2. en mettant à leur disposition, en fonction des situations locales, des équipements et du matériel pédagogique permettant l'apprentissage du plus grand nombre possible de langues.*
> *6. Promouvoir des contacts internationaux par les élèves eux-mêmes ou par les classes, grâce à des échanges, des visites d'études à l'étranger et par tout autre moyen.* (Recommandation 1989)

Fidèle à l'esprit de la Résolution (69), la Recommandation (82) maintient l'idée d'un début d'apprentissage d'une (au moins) langue européenne avant l'entrée dans le secondaire et

[17] Recommandation adoptée par le Comité des Ministres le 24 septembre 1982, lors de la 350e réunion des Délégués des Ministres**.** (Voir annexe 6)
https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601582&SecMode=1&DocId=676350&Usage=2

souligne la nécessité d'assurer la diversification de l'enseignement des langues dans les écoles. Sans toutefois évoquer l'expérimentation systématique (R 69) comme passage obligé avant une généralisation. On peut faire l'hypothèse, d'une part, que la tentative anglaise d'expérimentation à grande échelle et les expériences françaises ont laissé des traces négatives et que l'on ne souhaite pas, à nouveau, engager les pays dans des entreprises potentiellement uniformisantes et difficilement tenables sans une préparation lourde et minutieuse, et, d'autre part, qu'il revient probablement à chaque pays, en fonction des situations locales, de mettre en place l'enseignement précoce des langues selon des modalités qui lui sont propres.

Si les rapports Burstall et Girard n'ont pas réussi à éteindre tout à fait l'enthousiasme des années cinquante cinq-soixante quinze pour l'apprentissage précoce de l'anglais et du français et à faire disparaître le potentiel existant dans les écoles, il faut néanmoins reconnaître qu'ils ont largement contribué à contenir les initiatives dans ce domaine de manière à ce qu'elles ne gagnent pas en importance. En effet, même si les initiatives locales et sporadiques ont continué à exister des deux côtés de la Manche, les gouvernements anglais et français n'affichent pas leur intérêt pour les langues vivantes à l'école primaire sur le plan institutionnel avant la fin des années quatre-vingt.

2.5. Le retour en douceur, sous l'influence croissante des initiatives européennes : vers l'institutionnalisation en France ; les expériences locales en Angleterre

En 1986, la signature de *l'Acte Unique Européen* (AUE), entré en vigueur le 1er juillet 1987, semble marquer un changement des attitudes et rendre la question de la dimension européenne plus présente à l'esprit du gouvernement français dans tous les domaines, y compris celui des langues à l'école primaire. En effet, la *Loi d'orientation sur l'éducation* du 10 juillet 1989 mentionne dans un même paragraphe l'AUE, l'importance de la prise en compte du nouvel environnement non seulement européen mais international, et la mise en place de l'expérience d'apprentissage des langues à l'école primaire :

LA DIMENSION EUROPÉENNE ET INTERNATIONALE DES FORMATIONS

L'Acte unique européen conduit à une harmonisation des législations et des règlements (reconnaissance des diplômes et mobilité des personnes). Les individus devront de plus en plus se prêter aux échanges et à la coopération dans les domaines de la formation, de la recherche et de l'emploi. Outre l'Europe, c'est, plus largement, le nouvel

> *environnement international que la formation de notre jeunesse doit désormais prendre en compte.*
>
> *Une formation ouverte à la dimension européenne favorise la curiosité, la créativité, la capacité de s'adapter. Elle doit développer la connaissance des cultures étrangères ainsi que l'apprentissage et la maîtrise des langues vivantes grâce à :*
>
> *La mise en place, à l'échelle nationale, d'une expérience d'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire ;* (Loi d'orientation du 10 juillet 1989)

Un net décalage apparaît dès lors entre les positions institutionnelles anglaise et française vis-à-vis de l'enseignement des langues étrangères. En effet, tandis que *la loi d'orientation de 1989 en France* met en place une expérimentation contrôlée à l'école primaire en vue d'une généralisation éventuelle de l'apprentissage des langues, la grande réforme éducative de 1988 en Angleterre (*Education Reform Act*), avec l'instauration du « National Curriculum », promet de prendre les langues étrangères au sérieux et de relever le défi de les rendre accessibles à tous les élèves du secondaire de KS3 (la tranche d'âge des douze-quatorze ans) et KS4 (la tranche d'âge des quatorze-seize ans)[18]. Les langues étrangères devenant une discipline obligatoire dans le secondaire, on peut espérer que l'enseignement des langues à l'école primaire sera possible dans le futur :

> *Nous espérons que l'un des effets de l'introduction du National Curriculum sera l'augmentation importante d'enseignants du primaire compétents dans une langue étrangère. Un apprentissage précoce […] pourrait alors être envisagé.* (Ron Dearing, 1989)

En revanche l'année1989 en France marque un changement de position très nette de l'institution à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire et une volonté politique forte de stratégie nationale en vue d'une éventuelle généralisation. La série de mesures institutionnelles qui mettent en œuvre l'apprentissage précoce en France s'inscrit dans une période marquée, en particulier, par le *Symposium du Conseil de l'Europe* à Sintra (Portugal). Ce symposium fait date car si, jusque là, les grands projets du Conseil de l'Europe avaient surtout concerné l'enseignement aux adultes (voir Projet 4 et Projet 12), les objectifs retenus à Sintra pour le projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* donnent la priorité à des secteurs de l'éducation qui n'avaient pas été encore pris en compte, tel celui de l'enseignement des langues à l'école primaire.

[18] Voir en annexe 1 le tableau de l'organisation des cycles en Angleterre et en France

A cette date en France, seulement 86 450 élèves sur les 3,4 millions qui vont à l'école primaire suivent un enseignement précoce, et plus de quarante pour cent de cet effectif réside en Alsace où l'enseignement de l'allemand est intégré depuis longtemps.

Une série de circulaires entre 1989 et 1991 organisent le plan d'expérimentation contrôlée dont l'objectif s'affiche ainsi :

> *Cet enseignement, qui sera introduit en général au niveau du cours moyen avec un horaire de deux à trois heures hebdomadaires, a pour objectif de préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège. En même temps, il doit favoriser une meilleure réussite scolaire.* (Circulaire du MEN du 16 mars 1989)

- La circulaire du 6 mars 1989 ; B.O. n°11 du 16-03-89

« Expérimentation contrôlée d'une langue étrangère à l'école élémentaire », avec une initiation de 2 à 3 heures par semaine pour les élèves des cours moyens.

- Additif à la circulaire du 6 mars 89 ; B.O. n°16 du 20-04-89
- La circulaire du 14 juin 1989 ; B.O. n°26 du 29-06-89

« Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire ».

- La circulaire du 26 mars 1990 ; B.O. n°14 du 5-04-90

« Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante à l'école ».

- La circulaire du 6 septembre 1991 ; B.O. n°32 du 19-09-91

« Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire : orientations pédagogiques ».

L'enseignement d'initiation a vocation à être un véritable apprentissage.

L'expérimentation nationale contrôlée est conduite sur trois ans à l'échelle nationale auprès des élèves de cours moyen à raison de deux heures hebdomadaires.

Le bilan positif de l'expérimentation est souligné par l'Inspecteur Jean Favard, à l'occasion du bilan des trois années de l'expérimentation nationale, et ce sur plusieurs plans (Favard, 1993) :

- Sur le plan quantitatif, on note que près d'un élève de CM2 sur trois étudie une langue ; au CM1, la progression sur les trois années a été moins forte mais constante ;
- Sur le plan qualitatif :
    - L'initiation aux langues étrangères remplit sa fonction d'*éveil* et de *motivation* ; les tests montrent que les élèves initiés ont de meilleurs résultats

en compréhension de l'oral que les élèves débutants ; création d'une dynamique collective grâce aux élèves initiés

- L'initiation aux langues étrangères participe à l'ouverture de l'école primaire (voyage à l'étranger, correspondance, etc.)
- L'apport de l'initiation à la didactique des langues : l'opposition sensibilisation-apprentissage n'est pas pertinente, la sensibilisation dans la durée induisant l'apprentissage ; le corps joue un rôle déterminant dans l'apprentissage linguistique (liaison entre le dire et le faire) ; mise en relief de l'importance de la compréhension dans la compétence de communication ; l'approche est par essence fonctionnelle, la langue est un moyen d'action (pas un objet d'étude).

Si une perspective est ouverte, l'initiation aux langues étrangères devrait pouvoir s'intégrer aux objectifs généraux de l'école et bénéficier aux autres apprentissages, dont la langue maternelle. Des difficultés sont cependant soulignées :

- La diversification est en danger.

Malgré un bilan globalement satisfaisant, des difficultés apparaissent, notamment sur le plan de la diversification. La circulaire du 6 mars 1989 affirme clairement l'objectif de ne privilégier aucune langue au détriment d'une autre :

> *Il ne s'agit, en aucun cas, de privilégier l'enseignement d'une seule langue vivante mais de proposer aux familles le choix entre toutes celles enseignées dans le collège du secteur ».*
> *Les parents, informés, indiqueront la ou les langues souhaitées.* (MEN, 1989)

Cependant, la prédominance de l'anglais est renforcée par l'initiation, dont l'influence ne cesse de grandir (il est choisi par 77,7% des élèves en 1993) par rapport à l'allemand (17,1%) et à l'espagnol (4,1%) et on peut prévoir un quasi monopole si une politique volontariste ne vient pas freiner cette poussée inexorable.

- L'initiation bénéficie aux élèves davantage sur le plan comportemental que linguistique à proprement parler. Il faut se garder d'assimiler l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère et l'apprentissage naturel en immersion.

- La conception de l'initiation comme apprentissage (circulaire de septembre 1991) implique un plan de formation de professeurs d'école compétents en langue étrangère.

- La continuité dans l'enseignement secondaire est imparfaitement assurée d'une part, et, d'autre part, les enseignants ne tiennent pas assez compte, dans leurs pratiques de classe, du fait que l'initiation a eu lieu.

Trois conclusions se dégagent qui prennent la forme, au vu des difficultés identifiées, de trois voies possibles de remédiation : le rôle important de la formation continue ; l'actualisation nécessaire des manuels existants, afin de s'ajuster à la nouvelle situation ; les instructions ministérielles, qui doivent être modifiées en conséquence.

Du côté anglais, s'il est vrai que le rapport Burstall a mis à mal l'apprentissage précoce du français à l'école élémentaire pendant une quinzaine d'années, il n'en reste pas moins que la réforme éducative de 1988, par son introduction dans le curriculum des langues étrangères comme discipline obligatoire du secondaire et la perspective du marché unique (fixé par l'Acte Unique Européen pour 1993) ont contribué à un regain d'intérêt pour les langues à l'école primaire. Dès 1989 et les préparatifs pour 1993 en vue de l'ouverture du Marché Européen (Satchwell, 1996[19]) et malgré l'euroscepticisme clairement affiché par le gouvernement de Margaret Thatcher, la demande pour un apprentissage précoce, émanant en particulier de la part des parents, refait son émergence. De même, les instituts de formation des enseignants offrant un parcours en français langue étrangère dans le cadre de licences en éducation, en fort déclin jusqu'au début des années quatre-vingt, commencent à stabiliser leurs nombres. En dépit du manque d'engagement de la part de l'institution, signe d'un volontarisme politique inexistant, un certain nombre d'initiatives sont prises par les autorités éducatives locales pour financer la formation des enseignants du primaire en français essentiellement (mais aussi en allemand) et des petits programmes pilotes, notamment à Londres (quartier de Richmond), dans le Kent, le Surrey, le Gloucestershire, le West Sussex et le Yorkshire. Il faut noter aussi, dans les années quatre-vingt dix, une activité éditoriale très dynamique dans le domaine des ressources pour la classe, particulièrement au Royaume Uni et en France, mais aussi en Italie et en Allemagne. C'est l'époque aussi où le CILT[20] (Centre

[19] Peter Satchwell observe que les parents ont également joué un role dans ce regain d'intérêt general : "But it was not until 1989, with the beginning of preparations for 1993 and the opening of the European Market, that a sudden groundswell of renewed interest in primary school language learning began to make itself felt, especially among parents". (Satchwell, 1996)

[20] Centre britannique pour l'information sur l'enseignement et la recherche dans le domaine des langues vivantes

for Information on Language Teaching and Research) organise sa première conférence nationale *« First steps in foreign language learning »*[21] à Southampton en février 1994.

Entre temps, la dix-septième session des Ministres européens de l'éducation réunis en octobre 1991 a émis une Résolution sur « La dimension européenne de l'éducation : pratique de l'enseignement et contenu des programmes »[22]. Les Ministres ont adopté des orientations visant à développer dans l'enseignement primaire et secondaire une sensibilisation des jeunes à l'identité européenne à travers des dispositifs aussi variés et concrets que possible et une diversification de l'offre des langues étudiées :

> *14. A l'école élémentaire, la dimension européenne doit, autant que possible, être appréhendée par les élèves à travers l'expérience vécue.*(Conseil de l'Europe, 1991)

Cette ouverture aux différentes cultures et à la diversité européenne passe nécessairement par l'enseignement et l'apprentissage des langues :

> *16. Il convient de donner au plus grand nombre possible d'élèves la possibilité d'apprendre des langues étrangères dont la maîtrise joue un rôle clef dans la découverte du monde culturel européen*. (Conseil de l'Europe, ibid.)

Dans le sillage de cette rencontre et dans le cadre de la poursuite de ses travaux, le Conseil de l'Europe a organisé en novembre 1991 le *Symposium intergouvernemental de Rüschlikon* (Suisse)[23] dans le but d'examiner s'il était souhaitable et pratiquement réalisable de développer un cadre commun de référence pour les langues qui serait « exhaustif, cohérent et transparent » pour la description des apprentissages et de l'enseignement des langues. Dans ses conclusions, le symposium a défini les buts du Cadre de référence, l'utilisation qu'on en attend et les critères auxquels il doit satisfaire. On a considéré l'introduction d'un *Cadre européen commun de référence* souhaitable (Trim, 2001)[24] en vue de :

- Promouvoir et soutenir la coopération entre les institutions éducationnelles dans les différents pays ;

---

[21] *« Premiers pas dans l'apprentissage d'une langue »* (traduction libre)

[22] 17e session des Ministres européens de l'éducation, Vienne (Autriche), 16-17 octobre 1991 http://www.coe.int/t/f/coop%E9ration_culturelle/education/conf%E9rences_permanentes/i.17esessionvienne1991.asp#TopOfPage

[23] Ce forum était intitulé : « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe – Objectifs, évaluation, certification » (Conseil de la coopération culturelle)

[24] John Trim souligne notamment l'importance de l'établissement d'une politique linguistique en l'Europe à des fins, non pas d'uniformisation, mais par souci d'une réelle prise en compte de l'apprenant : « Je suis maintenant certain qu'il est clair que le Cadre européen commun de référence pour les langues n'est pas un plan pour l'uniformisation de l'enseignement des langues en Europe, mais plutôt un instrument pour la prise de décision efficace et intelligente aussi près que possible de l'apprentissage même de la langue ». (Trim, 2001)

- Assurer la reconnaissance réciproque des compétences linguistiques ;
- Aider les apprenants, les enseignants, les organisateurs de cours, les jurys d'examen et les administrateurs à l'intérieur des organisations éducationnelles à situer et à coordonner leurs efforts.

Les conclusions et recommandations formulées à l'issue de cette rencontre ont été d'encourager, *faciliter l'apprentissage des langues dès le préscolaire* tout au long de la scolarité jusqu'à l'enseignement pour adultes ; d'établir un *cadre commun à tous les niveaux qui soit « transparent, cohérent et ouvert »* (Trim, 1991) et un Portfolio Européen des Langues qui offrirait « un tableau complet de la compétence de l'apprenant, avec son passé, son présent et son devenir » (Hargreaves, 1993) :

> *2- L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre durant toute une vie, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le niveau préscolaire jusqu'à l'enseignement des adultes.*(Conseil de l'Europe, 1991)

En France, suite à l'expérimentation nationale contrôlée (ENC), un Nouveau Contrat pour l'Ecole (1994) est annoncé par le ministre François Bayrou qui, dès la rentrée scolaire 1995, décide d'étendre l'enseignement des langues étrangères aux cours élémentaires et de mettre en place les dispositifs « CE1 et CE2 sans frontière » jusqu'à la généralisation complète en 1999 du CE1 au CM2. Dans ce document, l'argument de l'âge, selon lequel l'apprentissage précoce est nécessairement bénéfique *(« the earlier the better »*), est repris pour justifier l'extension de l'initiation dès le cours élémentaire :

> *Les langues vivantes s'apprennent d'autant plus facilement que l'on y est initié tôt. Cette initiation est donc étendue à tous les élèves de l'école primaire, dès le cours élémentaire, à partir de 1995. Lorsque les maîtres ne sont pas en mesure de l'assurer directement l'initiation est quotidienne, par des méthodes audiovisuelles.*
>
> *L'apprentissage des langues vivantes*
> *7 - Dès le cours élémentaire, tous les élèves sont initiés chaque jour pendant 15 minutes à une langue vivante étrangère en utilisant les techniques audiovisuelles. Une formation continue des enseignants du 1er degré est prévue à cet effet. (rentrée 95).*
> (Nouveau contrat pour l'école, 1994)

Par contre, il est plus surprenant de noter que la dimension européenne est passée sous silence et n'apparaît plus telle qu'elle avait été définie dans la loi d'orientation (10 juillet 1989) qui intégrait le nécessaire travail d'ouverture aux autres cultures européennes. Le Nouveau Contrat pour l'école semble avoir comme unique vocation de se concentrer sur la question du renforcement de l'adhésion des Français à leur école et des propositions pour y parvenir.

L'esprit d'ouverture précédemment fixé comme objectif primordial ne figure pas dans ce document (a-t-il vocation à y figurer ?) qui évoque plutôt le repli sur les valeurs françaises à transmettre aux élèves sans faire aucune référence aux engagements précédents des ministres européens de l'éducation :

> *Enfin, un groupe de travail public sur la citoyenneté permet de préciser ce que la nation entend demander à l'école en matière de transmission des valeurs communes des Français.*(MEN, ibid.)

Entre 1995 et 1999, date de l'étape ultime de la généralisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire, ce sont huit circulaires et notes de service du MEN[25] qui vont organiser l'extension de l'enseignement des langues vivantes du CE1 au CM2, tant sur les plans organisationnel et administratif que pédagogique et méthodologique (listes de compétences langagières, exigences phonologiques et fonctions à aborder ; recommandations aux maîtres).

Tout en se situant dans la continuité du dispositif d'expérimentation nationale contrôlée, l'opération langues vivantes de la période 1995-1999 diffère néanmoins de la période précédente en y apportant des contenus adaptés à l'âge des élèves (orientations pédagogiques pour chacun des quatre niveaux concernés), une homogénéité du statut de l'enseignant (le maître polyvalent est le mieux placé pour prendre en charge cet enseignement), l'élaboration et la diffusion à grande échelle de la série vidéo « CE1/CE2/CM1 sans frontière »[26] (support destiné aux maîtres manquant de compétences assurées en langue), un nombre supérieur de langues concernées (allemand, anglais, arable, espagnol, italien, portugais). Certaines constantes témoignent cependant d'une continuité avec la période initiée par l'expérimentation contrôlée, les deux périodes présentant des points communs :

- Des textes de références sont publiés au niveau national (circulaires)
- Il y a une continuité dans les contenus
- Les orientations méthodologiques favorisent une initiation de type linguistique, la langue de la communication orale, l'association du dire et du faire

[25] -Circulaire 95-103 du 3-05-95, B.O. n°19 du 11-05-95
-Circulaire 96-131 du 9-05-96, B.O. n°20 du 16-05-96
-Note de service 97-148 du 19-02-97, B.O. n° 9 du 27-02-97
-Circulaire 97-102 du 24-04-97, B.O. n°18 du 1-05-97
-Circulaire 98-105 du 11-05-98, B.O. n°22 du 28-05-98
-Circulaire 98-135 du 23-06-98, B.O. n°27 du 2-07-98
-Circulaire 99-093 du 17-06-99, B.O. n°25 du 24-06-99
-Circulaire 99-176 du 4-11-99, B.O. n°40 du 11-11-99

[26] Le CNDP a conçu et réalisé une série de vidéocassettes *CE1 sans frontière* puis *CE2 sans frontière* qui propose pour l'ensemble des deux années, environ quatorze heures de films (5 minutes par jour) dans chacune des langues les plus représentées dans les écoles (allemand, anglais, espagnol, italien).

- Le suivi étroit dont les deux périodes font l'objet
- Les dispositifs de formation des enseignants
- Les fortes attentes suscitées par l'apprentissage précoce
- La faible valorisation des langues autres que le français parlées dans le cadre familial (langues de l'immigration).

Cependant, dès novembre 1995, le Rapport d'information de Jacques Legendre rédigé à la suite d'une mission d'information sur l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement scolaire[27] attire l'attention sur un certain nombre de dysfonctionnements découlant de la généralisation de la mesure numéro 7 du nouveau contrat pour l'école, résumés de manière alarmiste dans la phrase finale du rapport :

> *Il est plus que temps, pour la France, de définir une véritable politique d'enseignement des langues étrangères et de l'appliquer avec détermination.*

Jacques Legendre déplore :

- L'absence d'une politique de diversification :

> *En tout état de cause, l'information des familles semble inexistante et le poids « culturel » de l'anglais n'est pas contrebalancé par une politique d'information de l'éducation nationale, les choix effectués se trouvant en outre imposés, à l'exception de certaines régions frontalières, par une insuffisance de locuteurs, maîtres ou intervenants extérieurs, maîtrisant les langues autres que l'anglais.*

- La dépendance du dispositif aux intervenants extérieurs :

> *Au total, l'apprentissage précoce des langues ne pourrait être consolidé qu'en utilisant pour l'essentiel les maîtres du primaire, lesquels devront bénéficier d'un plan de formation aux langues ambitieux dans les années à venir.*

Par ailleurs, le rapport s'interroge sur l'intérêt du contenu de cet apprentissage pour les élèves :

> *[…] les traces laissées par l'initiation sont davantage d'ordre comportemental que linguistique, ces traces étant cependant jugées « incertaines, inégales et fragiles », et les élèves initiés étaient, pour un observateur étranger, difficile à distinguer des débutants. Il conclut que la continuité de l'initiation dans l'enseignement secondaire est loin d'être*

[27] Jacques Legendre débute son intervention en pointant, d'un ton alarmiste, le resserrement inquiétant de l'éventail de l'offre en langues et appelle de ses vœux une action politique énergique : « Face à une situation qui est aujourd'hui alarmante, comme le présent rapport tentera d'en faire la démonstration, la mission d'information en appellera à une action volontaire et énergique du Gouvernement et des responsables de l'éducation nationale en faveur de l'enseignement des langues étrangères ». (Sénat, 1995)
N°73, Sénat, annexe au procès –verbal de la séance du 15 novembre 1995
http://extranet.senat.fr/rap/r95-073/r95-0739.html

> *assurée et que les linguistes des collèges ont été pour beaucoup démunis face à l'hétérogénéité des élèves.*

Et s'inquiète des effets pressentis suite aux mesures d'extension décrites dans le Nouveau Contrat pour l'école :

> *Il est à craindre que la généralisation de cette initiation précoce dès le cours élémentaire, telle que proposée par le nouveau contrat pour l'école, ne renforce au contraire l'uniformisation linguistique et n'élargisse et ne prolonge un peu plus le « tunnel du tout anglais ».*

En dernière instance, le rapport met l'accent sur l'absolue nécessité d'une évaluation qui fasse un point précis des apports de l'enseignement précoce des langues et de ses répercussions sur la scolarité ultérieure :

> *Enfin, une évaluation de l'apprentissage précoce devra être rapidement effectuée pour s'assurer de ses effets quant à la diversification des langues proposées au collège. La mission d'information ne peut donc que faire état de ses interrogations, voire de ses inquiétudes, quant aux effets directs et induits découlant de la généralisation de la mesure n° 7 du nouveau contrat pour l'école : une réflexion tendant à reconsidérer les parcours scolaires linguistiques des élèves, à sensibiliser les familles à l'intérêt d'une diversification linguistique, à mettre en place les moyens nécessaires à la bonne application de cet apprentissage précoce, à mieux articuler les mesures linguistiques entre le primaire et le secondaire, s'impose à l'évidence.*

On peut observer une profonde inquiétude nettement exprimée vis-à-vis de l'apprentissage précoce à l'égard de trois points essentiellement : la prédominance de l'anglais, au détriment des autres langues, qui fait courir le risque d'une uniformisation linguistique ; l'absence d'un plan de formation ambitieux des enseignants du premier degré, le rôle de l'enseignant ne pouvant se limiter à la manipulation de cassettes audio ; le manque de continuité entre l'école et le collège, due pour partie à la grande hétérogénéité des intervenants du premier degré.

Si l'on met ce rapport d'information en perspective avec le rapport Girard (1974) et le bilan des trois années d'expérimentation nationale contrôlée (rapport Jean Favard, décembre 1992), on relève une forte récurrence des signaux d'alarme émis par les auteurs, relatifs à la mise en place de l'enseignement des langues étrangères à l'école. Déjà en 1974, lorsque les finalités de cet enseignement étaient questionnées (objectif de sensibilisation *versus* objectif d'apprentissage), Denis Girard anticipait le risque d'une prédominance probable de l'anglais en cas d'orientation vers un objectif d'apprentissage. Le constat d'échec incluait aussi le manque de personnel compétent ainsi que l'absence de continuité entre l'école et le collège. Denis Girard concluait alors en affirmant que seul un solide plan d'expérimentation pédagogique permettrait de fournir un cadre adéquat pour l'évaluation des résultats de

l'apprentissage précoce. En 1992 et en 1995, suite à l'expérimentation nationale contrôlée d'une part, et aux initiatives formulées dans la mesure 7 du Nouveau Contrat pour l'Ecole d'autre part, Jean Favard et Jacques Legendre signalent à leur tour exactement les mêmes défaillances du système, donnant à penser qu'une véritable politique volontariste reste encore, en dépit de l'expérience accumulée dans le domaine, à envisager, concevoir et mettre en application.

Alors que sur le plan national français, la généralisation de l'enseignement précoce des langues fait débat en raison des problèmes constatés inhérents à son institutionnalisation, la *Commission européenne***,** dans une démarche qui vise à proposer des orientations d'action dans les domaines de l'éducation et de la formation**,** publie en 1995 le « Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive ».
Parmi les mesures à mettre en œuvre dès 1996 sur le plan européen et les principales initiatives proposées, figure la maîtrise de trois langues européennes[28]. Le livre blanc recommande notamment l'enseignement préscolaire généralisé au primaire (et l'enseignement dans le secondaire de certaines matières dans la langue étrangère apprise dans le primaire) :

> *IV- Quatrième objectif général : maîtriser 3 langues communautaires (p.54-55)*
> *Les langues sont aussi un point de passage nécessaire pour la connaissance des autres. Leur maîtrise contribue donc à renforcer le sentiment d'appartenance à l'Europe, dans sa richesse et sa diversité culturelle, et la compréhension entre les citoyens européens.*
>
> *L'apprentissage des langues a une autre portée. L'expérience montre que lorsqu'il est organisé dès le plus jeune âge, c'est un facteur non négligeable de réussite scolaire. Le contact avec une autre langue, non seulement est compatible avec la maîtrise de la langue maternelle, mais encore favorise celle-ci. Il développe les capacités d'éveil et l'agilité intellectuelle. Il élargit, bien entendu, l'horizon culturel.* ***Le plurilinguisme*** *est un élément constitutif tant de l'identité et de la citoyenneté européennes que de la société cognitive.*
> *[…]*
> *Pour parvenir à la maîtrise effective de trois langues communautaires, il est souhaitable de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le niveau préscolaire, et il paraît indispensable que cet enseignement devienne systématique dans l'enseignement primaire, l'apprentissage de la deuxième langue étrangère communautaire commençant dans le secondaire.*
> *[…]*

[28] Dès 1996 (dont le Parlement et le Conseil ont décidé de faire « l'Année européenne de la formation et de l'éducation tout au long de la vie »), les principales initiatives proposées visent à :
- Encourager l'acquisition de connaissances nouvelles;
- Rapprocher l'école et l'entreprise;
- Lutter contre l'exclusion;
- Maîtriser trois langues européennes;
- Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation.
http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409_fr.pdf

L'enseignement précoce des langues communautaires sera encouragé, notamment à travers l'échange de matériels et d'expériences pédagogiques.

Les différents thèmes repris dans ce passage consacré à l'apprentissage précoce (dimension d'ouverture sur les autres cultures, renforcement de l'identité européenne, impact bénéfique sur la scolarité en général et en particulier sur la langue maternelle, effet positif sur le développement intellectuel et cognitif) prennent appui sur la notion de *plurilinguisme*, présentée comme constitutive du locuteur et citoyen européen. A cet égard, on ne peut s'empêcher de constater le décalage entre le discours du rapport évoquant des liens quasi naturels entre langue étrangère et langue maternelle, entre apprentissage d'une langue et réussite scolaire, entre plurilinguisme et identité européenne, et les nombreuses difficultés et questions générées par le passage à la mise en œuvre (rapports de 1974, 1992, 1995) et la mise en forme d'un début d'apprentissage anticipé.

Dans le droit fil des directives de la Commission et dans le but de donner une véritable impulsion aux politiques des Etats et gouvernement dans le domaine de l'enseignement précoce, une *Résolution du Conseil de l'Union Européenne*[29] est adoptée en 1997 :

Le Conseil invite les États membres:

-à encourager l'enseignement précoce des langues et à en diversifier l'offre;
-à encourager la coopération entre les écoles offrant ce type d'enseignement et à favoriser la mobilité virtuelle des élèves, voire, si possible, leur mobilité physique;
-à favoriser la continuité dans l'offre de l'enseignement de plusieurs langues;
-à sensibiliser tous les acteurs concernés, et notamment les parents, aux effets positifs de l'enseignement précoce des langues;
-à développer et diffuser les matériels didactiques les mieux appropriés, y compris les ressources multimédias;
-à préparer les enseignants travaillant dans le domaine de l'enseignement précoce à ces nouveaux besoins.

Par rapport au texte de la Commission qui met en avant l'évidence du plurilinguisme comme objectif général à atteindre, comme vision d'une Europe riche d'une diversité partagée, ce passage fixe comme objectifs plus spécifiques une série de thèmes qui posent le problème de la mise en œuvre concrète de l'enseignement précoce, dont les difficultés de mise en forme scolaire ont déjà été soulignées (1974, 1992, 1995) : en particulier, la diversification de l'offre (ne privilégier aucune langue pour éviter d' « élargir le cercle des langues disparues »,

[29] Il s'agit de la Résolution du Conseil, du 16 décembre 1997, concernant l'enseignement précoce des langues de l'Union européenne [Journal officiel C 1 du 03.01.1998].
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11042_fr.htm

Legendre, 1995) ; la continuité dans l'offre (qui exige « une véritable politique nationale d'enseignement des langues étrangères », Legendre, ibid.) ; la formation de maîtres compétents dans une langue étrangère (plans linguistique et pédagogique).

Dans son rapport final (« L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire », MEN, juin 1997), le groupe national d'experts français (sous la responsabilité de la direction des écoles, de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'INRP) fait un certain nombre de propositions pour faire face précisément aux problèmes persistants posés par la diversification (« au CE1 et au CE2, l'anglais représente 82% de l'offre totale », p. 32) et la formation des enseignants (« le maillon faible », p. 28).

C'est dans un contexte français placé sous le signe de la généralisation de l'enseignement précoce du CE1 au CM2 et dans un contexte européen où la demande faite aux Etats et gouvernements de mettre en en place un enseignement précoce est constamment renouvelée, que se situe la Recommandation (98) du Conseil de l'Europe concernant les langues vivantes et la promotion du *plurilinguisme* à grande échelle[30]. La recommandation réitère l'objectif de diversification linguistique et de la connaissance d'au moins deux langues étrangères en fin de scolarité, l'apprentissage de la deuxième langue vivante commençant dans le secondaire. L'annexe à la R98 comporte un passage relatif à l'apprentissage précoce :

> *Annexe à la R98 :*
>
> *B. Apprentissage précoce des langues (jusqu'à l'âge de 11 ans)*
> *3. Faire en sorte que, dès le début de sa scolarisation, ou dès que possible, chaque élève soit sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe.*
> *4. Encourager et promouvoir l'apprentissage précoce des langues vivantes par tous les enfants, sous des formes adaptées aux situations nationales et locales, chaque fois que les circonstances le permettent.*
> *5. Veiller à ce que les élèves bénéficient d'une continuité systématique dans l'apprentissage des langues entre les différents cycles éducatifs.*
> *6. Mettre en place des formes adaptées d'évaluation et de reconnaissance de l'apprentissage précoce des langues.*
> *7. Elaborer des politiques et des méthodologies appropriées, fondées sur l'analyse et la comparaison des résultats des programmes de langues vivantes pour jeunes apprenants.*

Outre des recommandations visant à encourager la reconnaissance de la diversité, l'accès à l'apprentissage des langues vivantes pour tous, la continuité dans l'apprentissage et l'utilisation de méthodologies appropriées, un thème nouveau apparaît : celui de l'évaluation et de la reconnaissance de l'apprentissage précoce des langues, signe que cet apprentissage s'inscrit au même titre que les autres domaines du curriculum et font partie des acquis à

[30] Voir annexes 7 et 8, la Recommandation relative à la diversité linguistique et la réponse du Comité des Ministres

valoriser. Un peu plus loin, le document annonce deux documents du Conseil de l'Europe à utiliser dans ce sens :

> *G. Spécification des objectifs et évaluation*
>
> *26. Encourager les institutions à utiliser le **Cadre européen commun de référence** élaboré par le Conseil de l'Europe pour planifier ou réformer l'enseignement des langues d'une façon cohérente et transparente, dans le sens d'un renforcement de la coordination internationale et de la diversification de l'apprentissage des langues.*
>
> *27. Encourager le développement et l'utilisation par les apprenants dans tous les secteurs de l'éducation d'un document personnel (**Portfolio européen des langues**) dans lequel ils pourraient inscrire leurs qualifications et autres expériences linguistiques et culturelles significatives de manière transparente au plan international, en motivant de cette manière les apprenants et en reconnaissant leurs efforts d'étendre et de diversifier leur apprentissage des langues à tous les niveaux et tout au long de la vie.*

En 1998, le *Cadre* et le *Portfolio*, deux volets d'un programme cohérent et intégré et deux outils de promotion du plurilinguisme, n'ont pas encore donné lieu à publication (2001). Cependant, depuis le symposium de Rüschlikon (1991), des groupes de travail avaient été mis en place pour l'élaboration de propositions relative à ces deux outils dont les versions finales ont été publiées, en anglais et en français notamment, lors de l'année européenne des langues (2001). Leur présence au sein de la Recommandation (98), anticipée par rapport à leur date de diffusion auprès d'un large public, témoigne de l'importance dévolue à ces deux documents essentiels pour la promotion du plurilinguisme et destinés à l'usage de tous les professionnels des langues.

Les années 1998 et 1999 voient la France s'acheminer pas à pas vers l'étape ultime de la généralisation de l'enseignement précoce. Tandis qu'une circulaire du 11 mai 1998 (B.O. N° 22 du 28 mai 1998) précise les modalités de l'extension progressive de l'Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères (EILE) du CE1 au CM2 :

> *La rentrée de 1998 marque le début d'une généralisation progressive de l'enseignement, à l'école primaire, d'une langue vivante choisie par les parents. Ce choix se fera en fonction des langues vivantes offertes en sixième dans le collège du secteur afin que soit assurée une continuité de l'apprentissage entre l'école et le collège. Je souhaite que, dès la rentrée scolaire de 1998, les élèves des classes de CM2 bénéficient d'un enseignement régulier de langue vivante. Pour septembre 1999, je vous demande d'étendre cet enseignement au CM1. Si cet enseignement leur est proposé pour la première fois, les parents choisiront la langue étudiée par leur enfant dans les classes de CM2 à la rentrée 1998 et dans celles de CM1 à la rentrée 1999. En revanche, et à titre transitoire, ce choix ne sera pas obligatoirement offert dans les classes où l'enseignement d'initiation à une langue étrangère (EILE) est actuellement implanté. Progressivement, tous les parents pourront choisir la première langue vivante étudiée par leur enfant selon des modalités identiques dans toutes les écoles.*

… une autre circulaire, en date du 23 juin 1998 (B.O. n°27 du 2 juillet 1998), décrit les orientations pédagogiques pour les classes de CM2 :

> *Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée 98*
>
> *Orientations pédagogiques : principes généraux, finalités, objectifs et mise en œuvre*
>
> *La rentrée de 1998 marque le début d'une généralisation progressive de l'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire. En s'appuyant sur la dynamique créée en 1989 par la mise en œuvre de l'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EPLV puis EILE) et en 1995 par l'initiation à une langue vivante au CE1, CE2 et CM1, il s'agit à présent de définir, pour les élèves des classes de CM2, les objectifs d'apprentissage de cet enseignement, les contenus à aborder et les compétences attendues en fin de scolarité primaire, afin qu'une réelle continuité pédagogique entre l'école et le collège soit réalisée dès la rentrée de 1999 : tel est l'objet du présent texte. Il comporte deux parties distinctes : un préambule pédagogique, un tableau des fonctions langagières retenues pour chacune des langues (allemand, arabe, anglais, espagnol, italien et portugais).*

Finalement, la circulaire du 17 juin 1999 (B.O. n° 25 du 24 juin 1999) annonce la fin de la période de généralisation :

> *La priorité pour l'année scolaire 1999-2000 consiste en l'achèvement de la généralisation pour tous les élèves de CM2 d'un enseignement de langue étrangère qui doit occuper une heure trente par semaine.*

Plus de dix ans après les débuts de l'expérimentation nationale contrôlée, la généralisation de l'enseignement précoce des langues est achevée en France, aboutissement d'une évolution dite « historique » car sans précédent, dont les différentes étapes et spécificités sont recensées dans le tableau ci-après[31] (légèrement modifié par rapport à l'original ; nous avons apporté quelques précisions quant aux pourcentages relatifs à l'anglais) :

Année	**1989-1992**	**1995-1997**	**1998-1999**
Sigles/niveaux	EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères) Cours Moyen	ILV (Initiation aux Langues Vivantes) CE1, CE2, CM1	ELV (Enseignement des Langues Vivantes) CM2 puis CM1
Circulaires MEN	6 mars 1989 14 juin 1989 26 mars 1990 6 septembre 1991	3 mai 1995 9 mai 1996 Note de service 19 février 1997 24 avril 1997	11 mai 1998 23 juin 1998 17 juin 1999 4 septembre 1999
Choix des langues, diversification	« Proposer aux familles le choix de toutes les langues proposées au collège »	« Le choix des langues est effectué par les parents parmi les langues offertes dans l'école »	Offre au CM des langues existant en 6ème Elaboration d'une carte des langues en cohérence 1er/2nd

[31] Ce tableau prend appui sur le rapport « L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire », Inspection Générale de l'Education Nationale, 2001

	En réalité : l'anglais représente 77,7% de l'offre totale	En réalité : l'anglais représente 81% de l'offre totale	degré Anglais : 79,8%[32]
Objectifs	1989/1990 : une initiation qui doit servir le véritable apprentissage en 6ème 1991 : véritable apprentissage	CE1 : première sensibilisation (« on s'inscrira progressivement dans une perspective d'apprentissage ») CE2-CM1 : pas d'apprentissage systématique	CM1-CM2 : un apprentissage
Horaires	1989 : 2h à 3h par semaine maximum 1991 : 40-45 minutes deux fois par semaine	15 minutes par jour	1h30 par semaine, séances courtes et régulières
Enseignants	« Des personnels qualifiés sur les plans linguistique et pédagogique » Des professeurs Des intervenants extérieurs agréés	Des maîtres volontaires	« Personnels linguistiques compétents ; enseignants du 1er et du 2nd degré, assistants étrangers, intervenants extérieurs agréés » Maîtres habilités Aides éducateurs (atelier TIC) compétents en langue
Formation	1989 : « stages nationaux, inter-académiques […] et/ou départementaux » Formation organisée par les IA-IPR et les IDEN	Plans départementaux de formation pour initier les maîtres à l'utilisation des supports pédagogiques Approfondissement linguistique : MAFPEN, programmes LINGUA	« une formation linguistique, didactique et pédagogique renforcée, mettant l'accent sur la langue orale […] »
Evaluation	Evaluation institutionnelle des acquis Evaluations qui ne devraient pas nuire au devenir scolaire de chaque élève	1995 : une évaluation des acquis au cycle des approfondissements Une évaluation en 6ème annoncée mais jamais réalisée 1997 : il n'est pas question d'évaluation	1999 : l'évaluation est partie intégrante du projet de travail
Suivi en 6ème	« Nécessaire continuité de cet enseignement avec les classes de 6ème »	1995 : annonce d'une évaluation en 6ème et de séances de soutien pour les non initiés (jamais réalisé) Il n'y a pas d'objectif de continuité, les élèves peuvent changer de langue chaque année	« […] la continuité […] sera favorisée par un bilan explicite, d'une part, des fonctions langagières travaillées et des situations proposées et, d'autre part, des acquisitions effectuées par chaque élève »
Matériel et référentiels	Programme indicatif très souple, objectifs et priorités, liberté de choix	Matériel CNDP : vidéo CE1/CE2 et CM1 sans frontière et référentiel	Référentiel

[32] Les langues étrangères dans le premier degré en 1999-2000, note d'information MEN 01-18 ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0118.pdf

	du matériel pour les enseignants		

Ce tableau fait apparaître la lente progression vers la généralisation et la diversité des dispositifs expérimentés, reflet des difficultés rencontrées pour concilier généralisation et modalités rigoureuses de mise en place, tant sur le plan organisationnel que pédagogique. Par ailleurs, si la volonté politique d'enseigner à tous les élèves une langue à l'école semble nette, des interrogations demeurent, qui font écho aux problèmes formulés précédemment : comment disposer d'un vivier suffisant de maîtres compétents tant sur le plan linguistique que didactique ? Comment s'assurer que cet allongement du cursus pour les élèves garantisse de meilleures compétences en langue ? Comment mettre en place une politique de diversification résolue (la langue enseignée est majoritairement l'anglais, toujours en progression : 76,7%)[33] ? Comment instaurer un enseignement structuré et développer une culture d'évaluation ?

A l'heure où s'achève la généralisation en France, la situation de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire anglaise est en pleine évolution et connaît des changements radicaux. L'enquête Nuffield (1998-2000[34]) chargée de faire le point sur la situation du pays dans le domaine des langues fait le constat d'une forme relativement dramatique de passivité à l'égard des langues due au rôle de l'anglais dans le cadre de la globalisation. Le rapport conclut au besoin d'une stratégie nationale ambitieuse : « We need to aim higher and deliver better ». Alors qu'une page vient d'être tournée en France, l'Angleterre s'achemine vers un nouveau départ.

Suite au verdict défavorable rendu par le rapport Burstall (1974), qui sonnait l'arrêt de l'expérimentation, la période qui suivit fut marquée par le déclin de l'offre en langues étrangères dans les écoles. De nombreuses autorités locales et écoles primaires du secteur public réduisirent leur financement dans ce domaine (le secteur indépendant, quant à lui, resta fidèle à sa tradition de proposer un enseignement de langue étrangère le plus tôt possible).

[33] La Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe souligne la nécessité de sauvegarder la diversité linguistique de l'Europe (voir annexes 7 et 8)

[34] L'appel de la Fondation Nuffield à l'égard d'une politique volontaire et énergique est vibrant et passionné :
« The UK needs a change of policy and practice to fit us for the new millennium. We want to see language skills built into the culture and practice of British business. One way or another we must give our children a better start with languages and equip them to go on learning them through life. We should make the maximum use of the opportunities opened up by European links and funding. We need to aim higher and deliver better. In practical terms, this demands a coherent national strategy for languages, reflected (and earning its place) in our changing educational curriculum and driven with determination". (Mac Donald, Boyd, 2000)

Mais globalement, l'intérêt pour l'apprentissage précoce des langues (traditionnellement le français) n'a jamais totalement cessé de se manifester (le plus souvent organisé en dehors du temps scolaire, dans les *French Clubs*, par exemple*)*. Les signes d'une reprise d'activités dans ce domaine sont de plus en plus sensibles, même si en 1999, les langues étrangères sont encore une discipline non obligatoire à l'école primaire anglaise et que seules vingt et un pour cent des écoles proposent un enseignement de langue étrangère (Qualification and Curriculum Authority, QCA, 2000). Mais l'action « officielle » permet de penser qu'un pas est fait vers la décision de faire des langues étrangères une discipline de l'école primaire. Les écoles sont de plus en plus encouragées, de la part des organes institutionnels, à proposer des langues étrangères aux enfants. Ainsi, en 1999, le QCA élabore, pour les deux dernières années du primaire, une série d'orientations[35] et un programme de travail, notamment pour le français, (*Scheme of Work for French*), destinées aux écoles proposant un enseignement de langue étrangère ou envisageant de le faire. L'Agence de formation des maîtres, le TTA (Teacher Training Agency) invite les centres de formation d'enseignants à introduire des modules de langue étrangère dans le cadre de la formation des enseignants du premier degré. De plus, des centres tels que NACELL (National Advisory Centre on Language Learning), créé en 1999 sous l'impulsion du ministère de l'éducation (Department for Education and Skills, DfES) et du Centre national pour les langues (CILT[36]) sont dédiés à la dissémination d'informations et de bonnes pratiques. Au niveau local, les autorités éducatives (Local Education Authorities, LEAs) apportent leur soutien à la formation continue des enseignants et prennent des initiatives pour améliorer la continuité des enseignements pour les élèves entrant dans le secondaire. Les associations de parents d'élèves font pression sur les écoles pour que leurs enfants puissent bénéficier de ce qui est, à la fin des années quatre-vingt dix, quasi unanimement reconnu comme une expérience de nature à enrichir le parcours scolaire de tous les élèves. De l'opinion des autorités éducatives locales et des inspecteurs, le facteur le plus influent pour l'expansion de l'enseignement des langues à l'école est la demande des parents (QCA, 2000). Le rapport du QCA sur « l'analyse et l'évaluation de la situation en relation avec l'enseignement des langues étrangères au cycle 2 en Angleterre » formule des recommandations qui portent sur :

[35] Orientations, notamment, pour la discipline "Modern Foreign Languages at Key Stage 2 http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/mfl/index.aspx

[36] CILT, Centre for Information on Language Teaching and Research http://www.primarylanguages.org.uk/policy__research/research_and_statistics/languages_research/cilt_projects.aspx, site du Centre National pour les Langues (CILT)

- *Le curriculum*

En 1999, quatre-vingt quatorze pour cent des écoles qui proposent un enseignement de langue étrangère proposent le français[37]. La question de la diversification se pose de manière aussi aiguë en Angleterre qu'en France. A cet égard, les commentaires du rapport de recherche commissionné par le Qualifications and Curriculum Authority (2000[38]) sont sans ambiguïté :

> *Les écoles devraient être encouragées à proposer l'enseignement d'une autre langue que le français. Il y a un risque réel à ce que le français finisse par être perçu comme LA langue étrangère officielle. Un statut égal devrait pouvoir être donné à l'allemand, l'espagnol et l'italien.*[39] (QCA, traduction libre)

L'urgence de contrecarrer la tendance constatée dans les écoles et de laisser la place à d'autres langues est grande :

> *Il est regrettable que la langue prédominante soit le français et que, dans le cas d'une institutionnalisation de la discipline, ce soit le français qui devienne la langue majoritaire. […] Cela met manifestement les autres langues en danger.* (QCA, 2000 ; traduction libre)

Entre autres recommandations, le rapport évoque la formation des enseignants en rappelant que LA condition pour que les langues deviennent une discipline obligatoire au cycle 3 (KS2) de l'école primaire est qu'un vivier suffisant d'enseignants qualifiés soit constitué. Par ailleurs, il souligne aussi qu'il est indispensable de chercher à lier l'enseignement des langues avec l'ensemble du programme de l'école. D'autres aspects de la formation des enseignants sont relevés, en particulier le besoin chez les enseignants d'un guidage solide pour aborder les aspects culturels et utiliser les technologies de l'information et de la communication.

- *Les liens avec le secondaire*

Il serait souhaitable que les enseignants du primaire et du secondaire échangent par le biais de visites et d'observations de classe pour faciliter l'entrée des élèves dans le secondaire. La méthodologie spécifique au primaire doit être mieux connue des enseignants du secondaire qui interviennent à l'école mais ne différencient pas leur enseignement. Par ailleurs, le travail réalisé par les facultés de langues en matière d'enseignement des langues dans le primaire, devrait être largement diffusé.

---

[37] "Primary schools usually offer only one MFL and French is predominant. This can create tension on transfer to secondary school where the diversification of the first MFL is well established at Key Stage 3".
The CILT survey showed that 94 per cent of the schools which offered MFL offered French. (Ofsted, 1999)

[38] Ce rapport de recherche, intitulé *Analysis and evaluation of the current situation relating to the teaching of Modern Foreign Languages at Key Stage 2 in England* a été rédigé par une équipe de l'université de Warwick Analysis (QCA, 2000)

[39] "Schools should be encouraged to consider offering a language other than French. There is a real risk that French may become perceived as the officially approved language. Equal status should be given, realistically German, Spanish and Italian, in documentation from government-funded agencies".

- *Les enseignants*

La formation initiale pour les maîtres du primaire devrait inclure un module sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Quant aux enseignants de langue qui n'ont jamais été formés pour l'enseignement en primaire, la formation continue devrait les familiariser avec l'approche spécifique du primaire et les encourager à construire des liens entre la langue étrangère et le reste du curriculum, en particulier la maîtrise de la langue. En l'absence de programmes officiels, une grande variété dans les approches peut être observée, certains enseignants privilégiant le développement de compétences linguistiques, tandis que d'autres adoptent une démarche d'éveil et d'ouverture aux langues.

Après avoir traversé une période, en quelques points comparables, d'expérimentation (ou d'expériences) entre les années soixante et soixante dix et connu le même dénouement critique, l'Angleterre et la France sont, à la fin des années quatre-vingt dix, à deux moments bien distincts de leur histoire en ce qui concerne l'enseignement précoce des langues étrangères. Bien que la discipline langue vivante ne soit pas encore institutionnalisée en France en tant que discipline à part entière du programme de l'école, elle n'en a pas moins désormais sa place (quoiqu'encore instable), progressivement gagnée sur une décennie. A l'heure où l'Angleterre en est à évaluer la situation de l'enseignement précoce des langues et lance de plus en plus d'initiatives pour faire progresser cet enseignement, les bilans qui sont dressés dans chaque pays font apparaître des préoccupations qui se rejoignent, à la fois d'ordre qualitatif et quantitatif : la compétence inégale des enseignants aux profils très divers, le nombre insuffisant d'enseignants qualifiés face au défi de l'accès aux langues pour tous, la prédominance d'une langue au détriment des autres qui met en péril la diversification, le manque de formation didactique et pédagogique spécifique pour le primaire, la question de la finalité et des objectifs de cet enseignement, entre initiation, sensibilisation, éveil et apprentissage.

Les difficultés communes aux deux pays, dont l'un peut cependant se prévaloir d'une expérience (d'une avance ?) de dix ans dans la mise en place de l'enseignement précoce, rendent compte de la complexité de la tâche, formulée ainsi par les auteurs de *The Teaching of Modern Foreign Languages :*

> *If foreign language teaching in primary schools is to contribute seriously to the international education of young people, it has to recognise the complexity of the task, to include intercultural competence among its aim, to seek relationships with other aspects*

> *of the curriculum in systematic ways and to demand properly trained teachers and appropriate teaching materials.* (Byram, Doyé, Driscoll, Frost, 1999 : p. 150)

L'impact profond produit par l'introduction précoce des langues étrangères dans le curriculum national exige un rééquilibrage du curriculum dans son ensemble tant les langues ont un rôle crucial dans la formation générale des jeunes enfants. La complexité de la tâche dément la simplicité de l'évidence, maintes fois formulée, selon laquelle l'apprentissage précoce des langues doit nécessairement faire partie intégrante du paysage éducatif. Si l'on se reporte aux attentes européennes formulées dès 1968 (recommandation 535 de l'assemblée parlementaire) et 1969 (résolution du Conseil de l'Europe), l'on constate que cette évidence n'a fait que progresser jusqu'à devenir un élément fort des préoccupations éducatives en Angleterre et en France. Et si, au début des années 2000, les interrogations qui subsistent font écho pour une large part à celles des années soixante-dix, elles n'en entament néanmoins pas la volonté politique d'assurer un enseignement de langues étrangères pour tous dès l'école primaire.

Le 17 juillet 2000, le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne proclament l'année 2001, « Année européenne des langues »[40] et réaffirment l'objectif souhaitable d'un apprentissage des langues débuté dés l'école primaire :

> *d) encourager l'apprentissage des langues tout au long de la vie, le cas échéant, **dès le niveau préscolaire et primaire**, et l'acquisition des aptitudes connexes liées à l'utilisation de la langue à des fins spécifiques, notamment professionnelles, par toutes les personnes résidant dans les États membres, quels que soient leur âge, leur origine, leur situation sociale, ou leur degré de scolarisation et leurs diplômes antérieurs;*

3- La construction du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : le contexte d'émergence et d'ancrage

3.1. Les étapes de son élaboration

L'origine formelle du Cadre européen remonte à 1991 et au Symposium intergouvernemental de Rüschlikon (Suisse), où il avait été décidé d'étudier la mise en place de deux outils :

- Un cadre européen commun de référence pour les langues, qui serait un document suffisamment exhaustif, cohérent et transparent pour la description des compétences

[40] Voir annexe 9, la Recommandation 1539 (2001)

langagières et qui permettrait aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à un ensemble de points de référence précis de description pour les objectifs et des méthodes.

- Un portfolio européen des langues, document dans lequel chaque apprenant recenserait des informations le concernant, telles que les enseignements suivis, les qualifications obtenues, les expériences vécues relatives à différentes langues et cultures.

Le rapport du Symposium fait apparaître un certain nombre de conclusions et recommandations se rapportant au cadre européen commun de référence pour les langues et au portfolio européen des langues[41] :

> *Il est souhaitable d'élaborer un* ***Cadre européen commun*** *de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but de*
>
> - *promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ;*
> - *asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;*
> - *aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certification et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts.*
>
> *[…]*
>
> *Le Symposium estime aussi que, une fois le Cadre commun élaboré, devrait être conçu et mis au point, au niveau européen, un instrument commun permettant aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats acquis et de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à reconnaissance formelle ; un tel document (****Portfolio européen des langues****) mettrait en évidence de façon positive les acquis de nature diverse dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours. Il reste à définir la forme précise que prendrait ce document, qui devrait servir à accroître la motivation des apprenants et à faciliter leur mobilité en traduisant leur compétence langagière de manière plus compréhensible au-delà des frontières.* (Rapport du Symposium de Rüschlikon, 1993)

Les questions à l'origine de la demande faite par les autorités fédérales suisses au Conseil de l'Europe d'entreprendre le développement d'un cadre européen commun capable de définir et de décrire les qualifications en langues d'une manière qui autoriserait la comparaison entre les pays, intervenaient dans un contexte de bouleversements politiques en Europe centrale et de l'est et d'ouverture européenne. Au début des années quatre-vingt dix, le Conseil de l'Europe doit faire face à une forte demande dans le domaine des langues vivantes émanant des nouveaux Etats membres en particulier, mais aussi à la mobilité européenne accrue et au besoin d'apprécier et de reconnaître les qualifications.

[41] Voir annexe 10

L'évaluation (et l'auto-évaluation) des compétences en langues avait toujours figuré dans l'approche des Projets « Langues vivantes » du Conseil de l'Europe[42]. Ainsi, dans le cadre du Projet Majeur (1964-1974), un symposium sur « Le contenu linguistique, les moyens d'évaluation et leur interaction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes dans l'éducation des adultes »[43] avait été organisé en vue d'envisager la mise en place d'un système européen d'unités capitalisables, précurseur des idées développées ultérieurement de manière plus complète dans le Cadre européen. Le groupe chargé d'étudier la faisabilité de ce projet était présidé par John Trim. L'idéologie du travail du groupe reposait sur les buts et objectifs du Conseil de l'Europe (Trim, 2007b), dont :

> *- le renforcement de la démocratie participative pluraliste et la formation d'une opinion publique éclairée, indépendante mais socialement responsable ;*
> *- l'encouragement de la mobilité personnelle et de l'interaction ;*
> *- la promotion de la coopération internationale et d'actions conjointes pour faire face aux questions sociales actuelles les plus importantes ;*
> *- le respect des droits de l'homme, qui implique :*
> *- la compréhension et la tolérance de la diversité culturelle (et donc linguistique) en tant que source d'enrichissement mutuel ;*
> *- une démocratisation de l'éducation qui s'accompagne d'un accès aux langues pour tous, au lieu de réserver ces dernières à une élite sociale ou professionnelle, et la participation de tous aux processus de décision pour toutes les personnes concernées par les décisions en question.*

Le groupe d'experts se proposait non seulement d'élaborer, à destination des praticiens, un ensemble cohérent de principes de base que ceux-ci auraient la possibilité d'adapter en fonction de leur situation personnelle mais aussi de développer des stratégies éducatives novatrices qui entraîneraient des modifications en profondeur concernant les programmes, les évaluations, les matériels, les pratiques et la formation des enseignants. Ces objectifs se rapportaient aux objectifs généraux en matière d'éducation et de politique du Conseil de l'Europe. Les nombreuses études fondamentales menées en 1972 et 1973 débouchent sur la nécessité de créer un système d'unités reposant sur un système défini de niveaux de compétences en langues. Les travaux de Jan van Ek sur l'élaboration d'une spécification détaillée des exigences linguistiques minimales pour des « personnes désirant, de manière générale, devenir capables de communiquer socialement sur des sujets banals de la vie quotidienne avec des personnes étrangères qui les abordent, et de se débrouiller et de mener

---

42

-Projet Majeur dans le domaine des langues vivantes (1964-1974)
-Projet n°4 (1978-1981) *Langues vivantes : amélioration et intensification de leur apprentissage comme facteurs de compréhension, de coopération et de mobilité européenne »*
-Projet n°12 (1982-1987) *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication*
-Projet (1990-1997) *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*

43 Ce symposium s'était déroulé à Rüschlikon (Suisse), du 3 au 7 mai 1971

une vie sociale relativement normale lorsqu'ils se rendent à l'étranger » (Trim, 2007) donnent lieu au *Threshold Level* (défini pour l'anglais en 1975), répertoire des situations dans lesquelles les apprenants pourraient avoir besoin d'utiliser des langues, avec des indications sur la manière d'utiliser ces langues dans ces situations (Trim, ibid.). C'est en 1976 qu'est publié *Un Niveau-seuil*, version française de ce modèle général dont les applications se rapportent à une langue particulière :

> *Les niveaux-seuils proposent des catégorisations descriptives, une démarche et des ressources langagières pour construire des objectifs d'apprentissage définis en termes de capacité à communiquer. Ces objectifs sont réputés « niveaux-seuils » dans la mesure où les catégorisations descriptives (actes de parole et fonctions retenus, notions générales et spécifiques sélectionnées) et les ressources langagières proposées (formes linguistiques de la langue considérée permettant d'accomplir ces actes et fonctions, d'exprimer ces notions générales et spécifiques) déterminent des objectifs fonctionnels correspondant à un niveau de relative autonomie dans des circonstances ordinaires de communication.* (Coste, 2006)

Mais en 1977 (Symposium de Ludwigshafen), les propositions concernant l'introduction d'un système européen d'unités capitalisables sont abandonnées en faveur du Projet n° 4 (1978-1981) sous la responsabilité de John Trim comme conseiller de projet. Les conclusions du Groupe de Projet sont formulées sous forme de défi, trahissant la crainte de voir échouer les tentatives d'innovation, faute de l'énergie nécessaire pour réaliser les réformes :

> *C'est essentiellement une question de volonté politique. Si cette volonté existe chez les gouvernements des Etats membres pour modifier le paradigme de l'enseignement des langues, pour prendre les mesures nécessaires pour que tous les Européens aient accès aux moyens permettant d'apprendre les langues des autres Etats membres afin de pouvoir communiquer effectivement. Que devons-nous faire maintenant pour obtenir ce résultat ?* (Trim, 2007)

Suite aux travaux, conclusions et aux recommandations du Groupe de Projet (dix-neuf personnes représentant treize pays), le Comité des Ministres a émis la Recommandation R(82)18[44] , qui invitait les gouvernements membres à une réforme générale de l'enseignement des langues vivantes. Le préambule à la Recommandation pose les bases idéologiques de l'approche adoptée par le Conseil de l'Europe pour les questions relatives aux langues :

> *Considérant que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproque ;*
> *Considérant que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la*

[44] Voir annexe 6

compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination ;(Conseil de l'Europe, 1982)

Le projet n° 12 (1982-1987), conformément à la Recommandation R(82)18, vise à soutenir les Etats membres dans leurs réformes du premier cycle du secondaire. Durant cette période, de nouvelles versions du *Threshold Level* sont élaborées pour des langues nationales ou régionales. Le modèle de définition d'objectifs d'apprentissage des langues est enrichi par de nouveaux développements théoriques et pratiques. Des études sont menées sur la définition des besoins, sur la sélection et la répartition du contenu dans les programmes de langues, sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, sur les évaluations et les tests.
Par ailleurs, le modèle évolue et une version revue et enrichie est publiée (*Threshold Level 1990*). Des niveaux inférieurs et supérieurs au *Threshold* sont conçus (*Waystage, Vantage)* qui contribuent à élargir la structure d'un modèle développé du système d'apprentissage des langues qui aboutira ultérieurement au système descriptif complet des six niveaux du Cadre.

La conception et la rédaction du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (1991-1997), réalisées par un groupe de travail franco-britannique (l'Irlandais Joseph Sheils, les Anglais John Trim et Brian North, le Français Daniel Coste) aboutissent à une série de propositions présentées à un groupe d'experts de plusieurs pays. Le projet bénéficie en outre du soutien de l'Union européenne et de l'ALTE (Association of Language Testers in Europe). En 1996, un premier projet est adressé à un nombre important de personnes et d'institutions dans les Etats membres pour commentaires et avis desquels se dégage un appui général en faveur du Cadre qui connaît plusieurs versions successives entre 1995 et 2000 diffusées directement par le Conseil de l'Europe en anglais et en français (les deux langues officielles de travail du Conseil) avant d'être publié, en 2001 et simultanément en anglais et en français par *Cambridge University Press* et les Editions Didier, coïncidant ainsi avec le lancement de l'Année européenne des langues.
Outre le Cadre lui-même, un certain nombre de guides d'utilisateurs ont été commandités par le groupe de projet langues vivantes, destinés à faciliter l'usage du document, dont le *Guide pour les utilisateurs*, publié en 2002[45] et conçu pour « aider les personnes qui, à tous les niveaux, travaillent dans l'enseignement des langues, à faire le meilleur usage du Cadre

[45] Ce guide remplace le *Guide général d'utilisation* (CC-LANG (98) 1) et la série antérieure de dix guides spécialisés (CC-LANG 596) 9-18)

européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer » ; et le *Manuel pour relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues* (version pilote publiée en Septembre 2003 ; version révisée, 2009).

3.2. Présentation générale du Cadre

Il est incontestable que la partie immergée du Cadre, celle qui l'a rendu populaire, ou en tout cas connu du public des enseignants, ce sont les échelles des niveaux de compétence en langues (notamment la grille d'auto-évaluation, l'échelle globale des niveaux de compétence, les aspects qualitatifs de la langue parlée). Le succès fut tel que les auteurs du Cadre eux-mêmes ont pu être surpris par ce retentissement. En même temps, cette focalisation sur la grille des niveaux de compétences a eu pour conséquence d'induire un effet de lecture selon lequel elle constituait l'élément liant ou le fil conducteur du Cadre, sa quintessence : le lien qu'entretenait le cadre avec l'évaluation était le plus direct, le plus organique en quelque sorte. Ce qui a pu, en fait, tout au moins dans un premier temps, masquer, ou tout au moins reléguer en périphérie, ce que recouvre réellement le cadre, c'est-à-dire la conception de l'enseignement et de l'apprentissage à l'origine de cette échelle.
Afin de mieux cerner cette question, il semble utile de parcourir un à un les termes constitutifs de l'acronyme C.E.C.R. :

Cadre : contrairement à ce qu'une lecture essentiellement centrée sur les échelles de descripteurs proposées pour chacune des activités langagières pourrait induire en raison de ce qu'elle a de sécurisant, le Cadre n'est pas un outil d'uniformisation de l'enseignement des langues.

- Il n'est pas un dispositif réglementaire que les Etats seraient tenus d'utiliser : le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale, qui repose essentiellement sur la coopération volontaire des Etats membres, avec des ressources humaines et matérielles limitées (la Division des Politiques Linguistiques dispose de trois permanents). Les activités dans le domaine des langues, comme dans tout autre domaine, doivent par conséquent être acceptées par les Etats membres eux-mêmes en raison de l'utilité pratique des produits élaborés en lien avec les besoins et les politiques nationales. Le Conseil de l'Europe n'est pas une institution académique ou une fondation destinée à mener ou à financer des recherches. Le Cadre ne peut donc

être imposé aux gouvernements membres tant qu'ils ne sont pas tous d'accord pour l'utiliser.

- Il n'a pas de portée modélisante ; il n'a pas de prétention normative ni prescriptive :

> *Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser.* (Le Cadre : p. 4)

Par ailleurs, lors du dernier forum intergouvernemental du Conseil de l'Europe (Strasbourg, 2007), Daniel Coste (« Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues ») a insisté sur la nécessaire prise en compte de la dimension contextuelle (analyse des besoins, des représentations des langues, …) qui ne peuvent conduire qu'à des conclusions non standardisées :

> *C'est à propos des systèmes éducatifs et d'eux seuls ou d'eux avant tout que je voudrais aborder maintenant la question de la contextualisation. Du double point de vue des types de contextualisation et des instances et acteurs impliqués, et en prenant pour principe que, dans aucun cas, le Cadre n'est pris en compte hors d'une réflexion préalable ou parallèle sur le contexte d'utilisation.* (Coste, 2007a)

- Il n'est pas un programme d'enseignement à appliquer (Françis Goullier, 2007[46])

Européen : c'est un outil élaboré sous le pilotage du Conseil de l'Europe, par des experts de quarante six pays européens entre 1991 et 2001. 1991, c'est l'année du Symposium de Rüschlikon, en Suisse, où les experts de la Division des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe se réunissent et décident la création d'un outil commun qui permettrait de faire le point sur l'état de la réflexion en enseignement et en évaluation des Langues Vivantes en Europe ; qui permettrait aussi des consensus possibles entre toutes les langues, toutes les cultures éducatives, tous les publics (scolaires, adultes, enfants) ; qui permettrait enfin la compréhension, la comparabilité, la transparence des dispositifs d'enseignement et d'évaluation. Le thème du symposium était : *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certifications*

Il n'est pas surprenant, par conséquent, comme le souligne Daniel Coste lors du Forum intergouvernemental de Strasbourg, « que les utilisations les plus massives du Cadre se soient dans un premier temps focalisées sur les niveaux et les échelles dans une perspective

[46] *Faut-il « appliquer » le Cadre européen commun de référence pour les langues ?* Conférence donnée par Francis Goullier, CRDP de Bourgogne, 26 septembre 2007
http://crdp.ac-dijon.fr/Faut-il-appliquer-le-Cadre.html

d'évaluation : la demande était forte, les enjeux importants, les instances représentées particulièrement puissantes. Et la dynamique européenne ainsi créée a été spectaculairement rassembleuse » (Coste, op. cit.).

En surplomb du Cadre, c'est l'action de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe qui, depuis sa création et le début de ses travaux, a pensé et toujours été convaincu que les langues vivantes et les questions linguistiques jouaient un rôle majeur dans toutes les questions de démocratie, de l'accès de chaque citoyen à l'exercice de la souveraineté démocratique, de la compréhension entre les peuples, de la transparence et de la mobilité en Europe.
La Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe se fonde sur cinq principes qui sont en étroite corrélation :

- La défense du plurilinguisme
- La promotion des droits de l'homme
- Le développement d'une citoyenneté démocratique
- Le renforcement de la cohésion sociale
- L'affirmation d'un dialogue interculturel entre les peuples

Commun : avant toute chose, le Cadre offre un langage et des outils communs pour toutes les langues, qui rendent possibles des comparaisons entre des choix différents quelles que soient les traditions éducatives d'appartenance. Ainsi, les parcours linguistiques et culturels des individus, acteurs sociaux de tous bords (apprenants de tous âges, de toute origine, en tous lieux) sont-ils susceptibles d'être accompagnés au mieux, quel que soit les contextes dans lesquels ils évoluent et se déplacent.

De référence : le Cadre « devrait être ramené à son vrai rôle, c'est un instrument de référence et non un objet de révérence […] il prend son plein sens et tout son intérêt dans la mesure où il est adopté comme commun, comme référence (et non pas norme) commune, ce qui permet de situer les uns par rapport aux autres les choix contextuels, y compris dans le recours aux niveaux et dans la mise en œuvre des échelles » (Coste, op. cit. : pp. 50-51).
Le Cadre est un outil commun « d'analyse et de catalyse », mais un outil qui autorise « des usages diversifiés parce que soigneusement contextualisés » (voir les propositions de Daniel Coste pour cinq modes de contextualisation possibles, forum intergouvernemental, Conseil de l'Europe, 2007a).

3.3. Les éléments novateurs et leurs incidences pédagogiques

- *Les niveaux communs*

Les tableaux 1, 2 et 3 fournissent des exemples pour les niveaux communs de référence qui constituent une échelle de compétence langagière. Cette échelle de compétence définit une série croissante de degrés de compétence. Les trois tableaux présentent des descripteurs globaux en vue de donner une vue générale souple et cohérente de la compétence langagière.

Tableau 1 : *Niveaux communs de compétences - Echelle globale* (p. 25 du Cadre)

UTILISATEUR EXPERIMENTE	**C2**	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	**B2**	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ELEMENTAIRE	**A2**	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant –par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, et.- et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et

		distinctement et se montre coopératif.

Ce tableau présente en quelques phrases ce qu'un apprenant est capable de comprendre et de produire dans une langue vivante à un niveau donné. Il a pour caractéristique des énoncés très brefs ne visant volontairement pas l'exhaustivité. L'interaction n'est pas traitée de manière explicite, pas plus que ne sont précisées les conditions dans lesquelles les apprenants sont capables de satisfaire aux critères de la performance. La façon dont les apprenants peuvent faire ce qui est spécifié n'est pas non plus décrite. Ce tableau se veut être une base de départ et de travail à partir de représentations globales.

Le tableau 2 développe le tableau 1 en distinguant les cinq activités langagières. C'est un exemple pour l'auto-évaluation qui aide les apprenants à définir leurs capacités langagières principales et à auto évaluer leur niveau de compétence.

Tableau 2 : *Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation* (pp. 26-27 du Cadre)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir eu le temps pour me familiariser avec un accent particulier.

COMPRENDRE				professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.			
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentielle-ment dans une langue cocurante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporain es dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
PARLER	**Prendre part à une conversa-tion**	Je peux communiquer de façon simple à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiateme nt besoin, ainsi que répondre à de telles question.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informati-ons simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnel-les. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela

							passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnel-le actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
ÉCRIRE	**Ecrire**	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remercie-ments.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnelle-ment. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnelle-ment aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiqueme nt adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

C'est le tableau le plus couramment utilisé comme base pour l'auto-évaluation, en particulier, mais pas uniquement, pour les détenteurs d'un Portfolio européen des langues. Ce tableau renvoie précisément au triple propos du Cadre : être à la fois un outil pour apprendre, enseigner et évaluer. Dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie, développer l'autonomie des apprenants, en particulier leur aptitude à réfléchir sur la façon dont on apprend les langues, sur ce qui est efficace pour soi-même, est jugé essentiel.

Le tableau 3 caractérise les 6 niveaux en utilisant quelques critères classiques dans l'évaluation de la compétence langagière.

Tableau 3 : *Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée* (p. 28 du Cadre)

	ETENDUE	**CORRECTION**	**AISANCE**	**INTERACTION**	**COHERENCE**
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres.	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et en utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu et cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaison et autres articulateurs.
C1	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-corrigées quand elles	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.

	dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.	surviennent.	discours.	pendant qu'il/elle réfléchit.	
B2+					
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1+					
B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tells que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et "schémas" fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut repérer une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2+					
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses, les faux démarrages sont	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que "et", "mais" et "parce que".

	quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.		évidents.	comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypes, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que "et" ou "alors".

Ce tableau, conçu pour évaluer les capacités à l'oral, regroupe essentiellement des aspects qualitatifs de la langue parlée. Les niveaux A2+, B1+ et B2+ correspondent respectivement à des degrés élevés du niveau intermédiaire ou de survie (A2), du Niveau seuil (B1) et du Niveau avancé (B2).

- *La notion de plurilinguisme : le fondement de la philosophie du Cadre et du Conseil de l'Europe :*

> *On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.* (Le Cadre : p. 11)

La philosophie du Conseil de l'Europe trouve son expression dans la défense du plurilinguisme. C'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable

de jouer pleinement son rôle de citoyen européen. Selon la *perspective actionnelle* promue par le Cadre, on prépare alors les apprenants en classe, par une approche fondée sur la réalisation de *tâches,* à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour diverses raisons (effectuer une partie de leurs études ou de leur carrière à l'étranger, etc.).

La conception du plurilinguisme proposée par le Cadre est totalement innovante car elle invite à un certain nombre de déplacements et remises en perspective. Selon le Cadre, le plurilinguisme n'est pas une juxtaposition de compétences distinctes et cloisonnées langue par langue, c'est une compétence unique, faite de savoirs et de savoir faire dans différentes langues, y compris les langues d'origine de l'individu. La compétence plurilingue est nécessairement déséquilibrée, évolutive. On se situe dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Les niveaux nécessairement différents qu'un individu a dans différentes langues se complètent et leur permettent de faire face aux situations de communication qu'ils rencontrent. Le but est de faire en sorte que les individus apprennent à gérer ce répertoire, ces différentes compétences, celles dont ils héritent ou celles qu'ils acquièrent par l'enseignement, l'éducation formelle ou informelle. Développer une compétence plurilingue, c'est apprendre à être attentif aux langues présentes dans un environnement donné, à faire le pont entre elles, à gérer cette synergie et à mobiliser les différentes ressources pour entrer efficacement en communication avec un locuteur donné.

L'outil du Conseil de l'Europe pour développer l'éducation plurilingue, indissociable du Cadre car étroitement lié au principe de la diversification linguistique, est le Portfolio européen des langues. Ainsi, le Cadre et le Portfolio sont deux volets d'un programme cohérent et intégré. Les versions anglaise et française du portfolio « junior », spécifiquement développées pour les jeunes apprenants rendent véritablement compte, dans leur conception, à la fois d'une recherche de fidélité aux principes et aux valeurs du Conseil de l'Europe et d'une liberté d'interprétation dans la traduction matérielle d'un outil supportant l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

- *La notion de compétence partielle (incluse dans la notion de plurilinguisme)*

D'une part, elle autorise la remise en cause du locuteur natif comme l'idéal à atteindre :

> *Bien que le Niveau C2 ait été intitulé Maîtrise, on n'a pas l'ambition d'égaler la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau ».* (Le Cadre, p. 35)

D’autre part, elle fait apparaître que la pertinence d’un niveau global de compétence est questionnable. Reconnaître que tout individu dispose de compétences déséquilibrées en langue, c’est reconnaître l’évidence que personne, sauf exception, n’est à un niveau global ou uniforme en langue. Ce qui importe, c’est ce que chacun est capable de réaliser avec les langues apprises. La possibilité, offerte par le Cadre, de décliner l’échelle globale des niveaux de compétence par activité langagière, c’est être en mesure de rendre compte de la réalité des apprentissages et de renvoyer un reflet fidèle des compétences de chacun, sachant qu’un individu n’a pas nécessairement besoin de posséder un niveau uniforme dans toutes les compétences.

- *La perspective actionnelle pose les usagers de la langue comme des « acteurs sociaux » :*

> *Un Cadre de référence pour l’apprentissage, l’enseignement et l’évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d’ensemble très générale de l’usage et de l’apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent pleine signification.* (Le Cadre, p. 15)

Cette approche appelle deux remarques :

Tout d’abord, l’usage qui est fait de la notion d’action dans le Cadre européen met en relation étroite « tâche » et « action » (Coste, 2009a). D’une part, il s’agit de poser l’apprenant aussi bien que l’utilisateur des langues comme *un acteur social* oeuvrant dans différents domaines ; d’autre part, il s’agit de considérer l’apprentissage de la communication comme *des actions* de cet acteur social.

Dès lors, il apparaît qu’il n’y a pas disjonction entre apprentissage et usage. La perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société, puisque ce n’est plus seulement à l’apprenant de la langue qu’il faut s’adresser, ce n’est plus à celui qui sera usager de la langue dans la société mais à l’apprenant/usager de la langue (Bourguignon, 2006).

La deuxième remarque est qu’il y a dans le Cadre une référence constante au verbe « pouvoir » : « je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances », « je peux participer sans effort à toute conversation », etc. L’important est de faire en sorte que les individus puissent agir avec la langue. C’est dans ce sens que l’on peut

dire de l'approche actionnelle qu'elle a dépassé l'approche essentiellement communicative. L'approche actionnelle a intégré l'approche communicative mais en la dépassant dans le sens où il ne s'agit plus de permettre simplement aux apprenants de gérer des situations de rencontre, d'être capable de communiquer dans des situations attendues mais de leur *apprendre à agir* avec la langue de façon continue, de développer chez eux des compétences qu'ils pourront transférer d'un contexte à un autre, de leur apprendre à devenir des utilisateurs efficaces de la langue, des citoyens européens à même de s'intégrer dans un autre pays. Ce positionnement en appelle un autre, qui permet de saisir l'articulation entre approche communicative et approche actionnelle : le passage d'un apprentissage individuel à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel. Au niveau de la perspective actionnelle, la communication est au service de l'action, communication et action sont indissociables ; l'action qui apparaît dans le Cadre comme « action sociale » induit une dimension collective. Ceci va avoir des répercussions sur les « tâches ».

- *La notion de « tâche »*

> *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.*
> (Le Cadre, p. 16)

La notion de tâche à accomplir est au cœur du Cadre (« la tâche étant l'élément principal de l'édifice », selon Claude Springer, cité par Rosen, 2009). En effet, selon la conception développée par le Cadre, les compétences, objets mêmes de l'apprentissage (et de l'évaluation), ne peuvent être développées efficacement et évaluées qu'à travers des tâches communicatives et ces tâches, pour correspondre à un usage social, doivent passer par des activités langagières. Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement.

Dans le Cadre, la tâche est considérée comme une manière d'envisager l'action de l'apprenant-acteur social.

On peut relever deux critères pour identifier une tâche communicative (Goullier, 2005) :

- Le sens est premier pour le destinataire. Le sens de l'action pédagogique doit être perceptible pour son destinataire. Il doit être motivé « par un objectif, ou un besoin personnel ou suscité par la situation d'apprentissage »
- L'apprenant doit pouvoir se représenter le résultat final de ce qui est attendu.

Ces deux conditions doivent être impérativement remplies pour qu'il y ait tâche.

Le Cadre précise :

> *Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une situation réelle, ont un sens pour lui, sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable.* (Le Cadre : p. 21)

La conception d'une tâche pédagogique apparaît donc très complexe, dans la mesure où plusieurs variables doivent être prises en compte : non seulement les compétences et caractéristiques des apprenants usagers mais également les conditions et les contraintes de l'activité ainsi que les stratégies de planification, d'exécution et d'évaluation pour la réalisation de la tâche. Le concepteur doit définir la cohérence de son activité, cerner les difficultés potentielles et donc définir les aides nécessaires, ne pas orienter l'activité vers une seule et unique réponse, et par conséquent envisager plusieurs réalisations possibles.

Dans une logique actionnelle, concevoir des tâches d'apprentissage pose une série de problèmes que Bourguigon (ibid.) catégorisent de la manière suivante. Ils relèvent :

- Du projet didactique
- Du sens de l'apprentissage
- Du lien inextricable entre connaissances et action
- De l'évaluation

Une réponse à la complexité du projet d'enseignement-apprentissage dans une logique actionnelle, est l'utilisation du *scénario* en tant que support d'apprentissage, dans lequel « apprendre en agissant » prend tout son sens. Claire Bourguignon voit ainsi tout l'intérêt de développer des projets d'enseignement-apprentissage autour du « scénario d'apprentissage-action » (Bourguignon, 2007).

Pour l'enseignant, le scénario comme outil d'enseignement/apprentissage signifie présenter à l'apprenant un projet autour de la réalisation d'une « mission » qui a les caractéristiques suivantes. Cette mission :

- Intègre les différentes activités langagières de compréhension, interaction, production

- Ne peut être déconnectée d'un contexte, de ses interlocuteurs et d'un ou de plusieurs objectifs
- Suppose une prise de décision

Tenir compte de ces différents paramètres est essentiel pour les raisons suivantes :
- Il est nécessaire de définir un objectif qui va motiver la communication
- Communiquer nécessite la présence de l'autre (qu'il soit un ou plusieurs) ; il est donc nécessaire de mettre en scène des interlocuteurs qui participeront à l'échange selon le rôle qui est le leur.
- Communiquer signifie utiliser ses compétences langagières en liaison avec l'objectif de communication.

Si l'on suit les analyses de Bourguignon (ibid.), on peut penser avec elle que la construction d'un scénario envisage l'enchaînement logique d'une série de tâches communicatives (les « micro-tâches ») qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe (la « macro-tâche ») en fonction d'un objectif donné et d'interlocuteurs définis. Il s'agit pour l'apprenant de comprendre des documents écrits, de comprendre un ou des textes enregistrés, et d'avoir une conversation avec un interlocuteur dans le double but de rechercher des informations mais aussi de le convaincre de la décision qu'il a prise, chaque étape étant thématiquement reliée à la situation de communication et à la tâche. Ainsi savoirs et savoir faire sont intimement liés et sont mobilisés dans une démarche qui fait sens puisque la connaissance de la langue est au service de l'action à mener. Ce sont les différentes composantes de la compétence langagière (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) qui seront développées dans le cadre d'une tâche à accomplir.

Scénariser signifie concevoir un enseignement finalisé en termes de rôles, d'actions, de ressources, de méthodes, de régulation/médiation, de résultat. Le scénario pédagogique n'impose pas une linéarité et une approche frontale comme dans le cas du déroulement classique du cours. Il invite au contraire au détour et à la collaboration. La scénarisation pédagogique laisse une grande liberté aux apprenants, qui sont réellement responsables de leur production et des choix stratégiques.

Les implications pédagogiques qui en découlent invitent l'enseignant à :
- Définir des priorités dans la construction des tâches communicatives (développement de stratégies, de la compétence linguistique ou pragmatique, au savoir socioculturel, …). Selon la spécificité de la langue enseignée et selon les besoins des apprenants, un enseignant peut

privilégier des tâches présentant une pondération particulière entre les différentes composantes d'une tâche communicative. Pour aider dans ces choix, le Cadre propose des grilles consacrées à plusieurs de ces composantes.

- Identifier les activités langagières mises en œuvre à travers les tâches.
- Proposer un parcours cohérent à travers des tâches communicatives en veillant à la cohérence d'ensemble de la démarche, et en particulier en prenant garde de ne pas d'éviter le risque d'atomisation des activités pédagogiques autour de tâches qui peuvent se succéder et conduire à la perte d'unité et de sens global d'une séquence pédagogique.
- Permettre aux apprenants de percevoir la pertinence des tâches pour leur progression : le développement de l'autonomie passe par l'auto-évaluation et la participation des apprenants aux décisions concernant leur parcours d'apprentissage. Les listes de repérage du Portfolio européen des langues peuvent être un support utile.
- Aider les apprenants à identifier leur réussite dans les tâches communicatives.
- Aider les apprenants à se fixer des objectifs dans l'apprentissage de la langue.

Respecter les principes du Cadre européen entraîne une série d'effets en chaîne dans le quotidien de la classe de langue. En effet, les niveaux de compétence, le plurilinguisme et la notion de compétence partielle, l'approche actionnelle sont autant de notions qui viennent bouleverser les conceptions, susciter la réflexion et dynamiser les pratiques. La mise en œuvre peut ainsi prendre des formes multiples, le Cadre étant ouvert à diverses démarches méthodologiques et se défendant d'en prôner aucune. Elle peut aussi s'avérer problématique du fait même des différents usages que le Cadre permet et faire apparaître des divergences et tensions. Cependant, la véritable question réside dans l'utilisation du Cadre pour faire avancer le plurilinguisme, principe érigé en philosophie et valeur fondamentale du Conseil de l'Europe, accepté par tous les états membres. A cet égard, les formes que peuvent prendre les initiatives dans ce domaine en Angleterre et en France font apparaître certaines tendances divergentes.

3.4. Quelle reconnaissance institutionnelle pour le Cadre en Angleterre et en France ?

Pour retracer l'entrée et le cheminement du cadre dans les programmes officiels, observer la place accrue qui lui est dévolue et comprendre la pression que l'institution fait porter sur les acteurs de l'enseignement, il faut remonter à l'inscription pérenne des langues vivantes dans les programmes de l'école : en effet, c'est dans les programmes de 2002 pour l'école primaire,

qui institutionnalisait la place des langues vivantes à l'école pour un parcours linguistique qui devait commencer en Grande Section (GS) de maternelle, qu'est apparu pour la première fois le renvoi au Cadre européen Commun de référence pour les langues et son corollaire, l'objectif de niveau à atteindre pour des enfants à l'issue du cycle 3 :

> *A la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe.* (Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, 2002)

L'idée maîtresse est la suivante : les langues vivantes obtiennent un statut à part entière dans les programmes, elles font l'objet d'un véritable apprentissage ; on ne parle plus d' « initiation », de « sensibilisation » ou de « familiarisation ».

Puis entre 2003 et 2006, de nouveaux programmes en langues pour le lycée et le collège sont publiés qui :

> *[…] s'appuient dorénavant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues proposé par le Conseil de l'Europe. La langue est présentée comme un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales pour mener à bien un projet, atteindre un objectif ou résoudre un problème. Les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles sont mises au service de la réalisation de tâches et ne sont pas considérées comme des fins en elles-mêmes.* (site Eduscol)[47]

Les niveaux de compétences (de A2 à C1) pour les Langues Vivantes 1, Langues Vivantes 2 et Langues Vivantes 3, ainsi que l'enseignement de spécialité sont adossés au cadre européen (voir BOHS N° 7 du 28 août 2003).

L'introduction de la double logique des échelles de niveau aux différentes étapes de la scolarité et des activités langagières a des effets sur l'organisation même des enseignements :

> *Il convient de rappeler qu'en raison des conditions dans lesquelles il s'effectue, l'apprentissage en milieu scolaire d'une langue étrangère ne peut mener l'élève à la compétence du locuteur natif. Le milieu naturel est en effet l'environnement le plus favorable à la pratique d'une langue, et tout particulièrement en ce qui concerne l'interaction orale. C'est pourquoi le niveau de compétence attendu, nécessairement relatif, même dans l'excellence, ne peut être évalué de façon globalisante. On se reportera ici au CECR qui présente les différents domaines de compétence et en analyse les éléments constitutifs.* (BOHS, 2003)

Trois idées importantes se dégagent de l'adoption du Cadre au niveau national :

- Le renoncement à l'image idéale du locuteur natif comme objectif à atteindre
- Le renoncement à une évaluation globale des compétences

[47] Ce passage est extrait de la presentation des programmes de langues vivantes sur le site Eduscol : http://eduscol.education.fr/cid45680/les-programmes-de-langues-vivantes.html

- La prise en compte de cinq activités langagières : compréhension orale et écrite, interaction, expression orale et écrite.

Par ailleurs, le plan de rénovation des langues, lancé en 2005, présente comme mesure phare l'adoption du Cadre, officialisé par le décret du 22 août 2005, en vue de la mise en application de la loi d'orientation : ce passage par la case « décret » fait date et marque incontestablement une volonté politique très forte de positionner l'apprentissage et l'enseignement des langues dans un cadre dépassant désormais le strict cadre national mais qui s'inscrit au niveau supranational, plus particulièrement dans une démarche européenne.
Concernant la formation des maîtres, les changements sont les suivants :
- A partir de 2006 : les candidats au concours de professeurs des écoles doivent passer une épreuve de langue obligatoire dont le niveau fixé est B2 selon l'échelle du Cadre. Cependant, cette mesure est abandonnée à partir de la session de septembre 2010
- Dans le cadre de ce qu'on appelle la *masterisation* de la formation des futurs enseignants, les candidats aux concours de recrutement des premier et second degrés devront se prévaloir et justifier d'un niveau B2 en langue ;
- La question de la certification se pose aux universités, qui devront prochainement pouvoir proposer aux étudiants, en particulier à ceux qui se présenteront au concours de professeurs des écoles (mais pas uniquement) une certification en langue (le CLES, Certificat en Langue de l'Enseignement Supérieur).

Alors qu'en France, la visibilité institutionnelle du Cadre est fortement affichée et utilisée en vue d'une amélioration radicale des compétences en langue, le Cadre fait une apparition moins remarquée dans le contexte anglais, suite à sa publication. Certes, dans le document « Languages for All: Languages for Life » (2002) présentant la stratégie nationale en langues, le Cadre est bien mentionné à trois reprises, mais son évocation est presque anecdotique comparée au poids des cadres nationaux existants (« national qualification frameworks » ; « a national scheme » ; « the National Language Standards ; « the National Curriculum attainment targets »). Si le Cadre est présent dans la stratégie nationale pour les langues, c'est avant tout en tant que complément aux cadres nationaux existants, l'essentiel étant d'avoir une lisibilité immédiate par rapport au système en place et, de manière plus accessoire, de relier l'échelle de niveaux nationale à l'échelle de niveau européen.

4-Vers l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues – 2002 : l'année phare pour l'apprentissage précoce des langues étrangères en Angleterre et en France. Evolution ou révolution ?

4.1. Une nouvelle discipline au programme de l'école primaire en France versus une stratégie nationale pour les langues en Angleterre : éléments de comparaison. Quelques décalages d'approche

Le constat d'une pluralité des discours (sphère politique nationale et européenne, éducative, scientifique, etc.) sur l'apprentissage des langues vivantes à un jeune âge tant en Angleterre qu'en France appelle deux remarques :

- D'une part, cette pluralité est le signe du fort intérêt porté à l'apprentissage des langues vivantes étrangères de la part de la communauté des experts, des praticiens, des politiciens, des législateurs,…
- Mais d'autre part, cette pluralité des discours est aussi le signe que cet apprentissage est problématique :

Premièrement, il aurait besoin de justifications, dans la mesure où ce ne serait pas dans l'ordre si « naturel » des choses d'apprendre la langue de l'autre, et deuxièmement, cet apprentissage aurait besoin d'orientations méthodologiques, dans la mesure où il ne va pas de soi non plus d'acquérir un nouveau code linguistique dans un environnement presque essentiellement dédié à la langue nationale.

Pourquoi l'introduction des langues vivantes à l'école élémentaire donne-t-elle donc lieu à autant de réactions diverses et controversées ?
L'examen comparé des situations anglaise et française en matière d'apprentissage des langues à un jeune âge, chacun des deux pays ayant franchi un cap dans sa façon d'envisager les langues étrangères à l'école primaire, nous permet de mieux comprendre les volontés qui président, des deux côtés de la Manche, à la mise en place de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, et aux initiatives prises dans le domaine des langues dans un contexte européen où l'accent est mis sur la connaissance partagée, la communauté de vue, l'harmonisation, la cohérence et la transparence des systèmes éducatifs.

L'année 2002 est une période phare pour la France et en Angleterre du point de vue de la publication de deux documents qui font date puisqu'ils sont le signal fort d'une impulsion nouvelle donnée à l'apprentissage des langues.

- Pour l'Angleterre, il s'agit de *Languages for All : Languages for Life – A Strategy for England*, paru en décembre 2002 [48];
- Pour la France, il s'agit de l'ouvrage intitulé *« Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? »* publié par le MEN en février 2002 au moment de la parution des nouveaux programmes de l'école[49].

Ces publications se situent dans le droit fil de documents et discours antérieurs : rapport Nuffield (*Languages: the next generation),* publié en mai 2000 et, côté français, les discours et déclarations de M. Jack Lang produits en 2000 et 2001.

L'effet de « télescopage » induit par la publication quasi concomitante de la stratégie nationale pour les langues en Angleterre et des programmes d'enseignement des langues étrangères en France, permet de mettre en relief d'une part, une certaine convergence de propos en ce qui concerne l'apprentissage des langues, et d'autre part un certain nombre de décalages faisant état d'approches spécifiques.

De plus, ces documents nous renseignent sur les caps atteints par la France et l'Angleterre dans le domaine des langues étrangères à l'école et sur le processus d'institutionnalisation de la discipline :

- A l'école anglaise, on assiste aux prémices d'une institutionnalisation de la discipline « langues vivantes » par le biais d'une stratégie volontariste et de grande envergure présentée comme une nécessité, visant non seulement à créer l'environnement favorable à l'apprentissage des langues, mais à changer les attitudes de la société à leur égard ;
- A l'école française, il s'agit davantage d'une inscription dans la pérennité, d'une progression dans l'institutionnalisation de la discipline à travers une prise en compte effective de l'apprentissage des langues vivantes dans le cadrage national, au même titre que les autres disciplines, en articulation avec tous les autres domaines de l'école primaire.

[48] La stratégie nationale anglaise prend appui, entre autres, sur le rapport Nuffield publié en 2000

[49] Les programmes relatifs plus précisément aux langues étrangères ou régionales seront publiés quelques mois plus tard, au BO du 29 août 2002

4.2. Nature, teneur et tonalité des documents officiels

La nature même des documents considérés permet de faire état d'un premier décalage dans le temps : une brochure sur la stratégie nationale pour les langues, décidée par le gouvernement anglais d'une part, et, d'autre part, des instructions officielles définissant pour les langues étrangères le programme, les contenus et les compétences à acquérir en fin de cycles à l'école française. D'un côté, un texte exposant les prémisses d'une action que l'on souhaite promouvoir et développer à l'échelle nationale, de l'autre côté, l'aboutissement par le biais d'un texte officiel, d'un dispositif désormais ancré, avec un cadrage institutionnel précis. L'effet de « télescopage » mentionné plus haut permet d'identifier les points de rupture entre les deux pays :

- Une stratégie volontariste en devenir d'un côté, comme l'attestent, dans la préface du document anglais, les nombreuses occurrences des auxiliaires modaux « must » (*we **must** provide an opportunity for early language learning … ; we **must** provide high quality teaching and learning opportunities ;.. ; we **must** provide opportunities for lifelong language learning … ; we **must** recognise language skills … ; we **must** transform our country's capabilities in languages …)* et "will" (*we **will** achieve a step change in language competence in this country … ; we **will** create an appetite for learning and broaden and enrich the opportunities for language learning at school and beyond …; changing the country's attitude …**will** demand a huge cultural change).* La stratégie nationale ainsi mise en relief accorde une place cruciale aux langues, dont la priorité est désormais reconnue. Cette stratégie est présentée comme une nécessité, visant non seulement à créer l'environnement favorable à l'apprentissage des langues, mais à changer les attitudes de la société à leur égard. C'est une stratégie de grande envergure et l'effort demandé est colossal (*a huge cultural change).*

- Du côté français, la stratégie s'inscrit dans la pérennité, avec un programme de langue étrangère présenté dans le détail sous forme de tableaux des fonctions langagières, des contenus lexicaux et culturels ; d'indications précises et exhaustives sur les composantes phonologique, syntaxique et morphosyntaxique en particulier. On est de toute évidence dans la phase d'inscription à part entière de la discipline langue vivante dans le programme global de l'école. Les termes qui lui sont associés contribuent à l'ériger en discipline, au même titre que les autres : « Cet *enseignement* vise à l'acquisition de

compétences assurées … ; Cet *apprentissage* est une étape d'un parcours linguistique … ». Les termes d'initiation ou d'enseignement d'initiation ne sont plus évoqués, celui de sensibilisation est avancé pour mieux le réfuter (« … ne peut se limiter à une simple sensibilisation »). Un cap est véritablement franchi avec la prise en compte effective de l'apprentissage des langues vivantes dans le cadrage national, prenant leur place à côté des autres disciplines (« … il doit être articulé avec tous les autres domaines de l'école primaire … »).

4.3. Projet de société *versus* projet d'école

L'« arrêt sur image » appliqué à des documents produits à la même période nous donne des informations précieuses sur la place et le rôle attribués à l'apprentissage des langues dans nos pays, qui nous conduisent à formuler une première question : dans quelle mesure peut-on être amené à évoquer pour l'Angleterre et la France, deux projets différents : *un projet de société* (l'école *dans* la société) dans un cas et *un projet d'école* (l'école *pour* elle-même) dans l'autre cas ? Dans quelle mesure peut-on parler d'une approche et d'un mouvement différent, qui irait de la société vers l'école pour l'un, de l'école vers la société pour l'autre ?

Le document anglais *(Languages for All: Languages for Life)* révèle la place centrale dévolue à l'apprentissage des langues à l'école primaire, au sein d'une stratégie nationale dominée par l'idée d'un apprentissage pour tous tout au long de la vie. Tout le monde doit être partie prenante, comme l'évoquent les nombreuses références aux destinataires du projet global dans lequel la reconnaissance des compétences en langue est l'affaire de tous et s'inscrit de manière privilégiée dans un projet de société global. La vision dont il est fait état se programme sur plusieurs années et s'adresse à l'ensemble de la société anglaise *:*

> *We all have an important part to play in transforming the country's capabilities in languages –as learners, teachers, headteachers, lecturers, further and higher education institutions, employers, training providers, local and central government, and language speakers in our communities.* (Languages for All: Languages for Life, 2002 : p.14)

Le mouvement qui emporte l'école dans son sillage (et qui nécessite qu'on y développe des compétences en langue), a son origine dans les nouveaux besoins de la société face aux défis posés par l'entrée dans le vingt et unième siècle. En cela, l'école se doit de prendre en compte les besoins de la société et s'adapter au changement que cette dernière lui impose. La vision décrite dans le document anglais intéresse, bien sûr, tout particulièrement l'école, mais

nécessite, pour aboutir, une approche élargie, qui s'étend au-delà de la classe et de l'institution scolaire elle-même *(to achieve this any strategy must look **beyond** the classroom… ; language learning at school and **beyon**d).*

Le document français entre en contraste avec cette vision globalisante dans la mesure où, selon la vocation d'un tel document (Bulletin Officiel de l'éducation nationale), le programme est formulé essentiellement en termes de projet scolaire, contenu principalement dans le cadre de l'école. La perception d'un décalage à cet endroit, entre la France et l'Angleterre, pourrait cependant sembler un peu fragile si la référence à d'autres types de textes ne venait conforter l'hypothèse selon laquelle le projet pour les langues en France s'inscrit de manière préférentielle dans un projet *pour* l'école.

A titre d'exemple, dans sa conférence de presse du 4 septembre 2000 donnée à l'occasion de la rentrée scolaire, Monsieur Jack Lang (alors ministre de l'éducation nationale) donnait les grandes orientations du gouvernement dans le domaines des langues et parlait « d'une nouvelle ambition pour l'école » ; ou encore, dans son discours du 29 janvier 2001 sur l'application du plan « Langues vivantes à l'école primaire », le ministre évoquait l'apprentissage des langues au sein du « plan pour l'école », « de cette nouvelle mission pour l'école », soulignant que « c'est là que le destin de nombreux enfants se joue ».

Par ailleurs, dans le préambule aux nouveaux programmes de l'école primaire de 2002, le rôle déterminant de l'école est encore une fois mis en exergue :

> *Dans ce début de XXIème siècle, l'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française.* (Programmes de l'école primaire, 2002)

Ce passage confirme l'importance accordée à l'école, moteur du progrès social, gage d'avancement de la société. C'est l'école qui entraîne la société, qui la fait progresser.

La différence notable qui apparaît ici entre l'Angleterre et la France dans la manière de mettre l'accent sur l'école en général (et par ricochet sur l'importance de l'apprentissage des langues), renvoie à des fonctionnements propres à chacun des deux environnements considérés. L'attachement à l'école, en tant que spécificité française, trouve son expression dans la présentation d'un projet pour les langues, axé essentiellement sur l'école elle-même. Il est vrai que, traditionnellement, l'école a toujours eu une place centrale et a toujours été surinvestie comme étant LE lieu de la formation par excellence : du citoyen, de l'homme, du travailleur. En cela, on peut avancer l'hypothèse selon laquelle projet scolaire et projet de

société en France ne font qu'un, le second étant en quelque sorte contenu dans le premier. A cet égard, les termes choisis par Monsieur Jack Lang dans sa préface aux nouveaux programmes sont dénués d'ambiguïté :

> *J'espère que l'exemple français sera repris par les autres pays d'Europe. Ils commencent à y être sensibles. S'ils adoptaient un plan de développement des langues comparable au nôtre, la langue française y puiserait en retour une nouvelle force au-delà de nos frontières.* (Programmes de l'école primaire, 2002)

A l'inverse, le gouvernement anglais prend appui –entre autres-, sur les pays voisins dont l'expérience est largement analysée pour justifier et mettre en œuvre le droit de tout jeune écolier à l'apprentissage des langues. Par ailleurs, il est fait état, dans le rapport de la commission Nuffield qui a servi de base à la stratégie nationale :

> *[…] de l'avantage indéniable que constitue l'apprentissage précoce des langues dans les autres pays en regard du désavantage que représente le monolinguisme anglais et la position défavorable qui en découle : les Anglais parlent l'anglais, lingua franca internationale, certes, mais les habitants des autres pays parlent l'anglais en plus de leur langue nationale et développent ainsi la capacité à apprendre d'autres langues, tirant ainsi parti du bilinguisme, voire du multilinguisme.* (Rapport Nuffield, 2000 ; notre traduction)

Ce point de comparaison entre l'approche anglaise et française met en perspective l'idée selon laquelle l'école en France semble constituer le point de départ qui fournirait un modèle de société, qui serait le lieu d'origine des initiatives pour une avancée de la société, alors qu'en Angleterre, elle serait plutôt envisagée comme un moyen parmi d'autres pour faire aboutir un projet de société, inspiré, dans le cas présent, de l'observation des autres pays. En cela, l'apprentissage des langues à l'école participe d'une dynamique d'un ordre différent dans les deux pays.

4.4. Approche socio-économique *versus* approche philosophico-politique

On peut alors avancer l'hypothèse selon laquelle les deux approches s'inscrivent dans deux systèmes de représentation différents :

- D'un côté, le rayonnement économique, la dynamique des intérêts économiques, la logique du marché, la mondialisation de l'économie avec pour mots-clefs : *« international trade, business, commerce, prosper in the global economy, economic competitiveness »* ;
- De l'autre, le rayonnement linguistique, la dynamique des valeurs, la logique de préservation de la langue nationale sous couvert de plurilinguisme.

Dans le document anglais porteur de la stratégie nationale pour les langues, les arguments avancés par Mme Catherine Ashton pour promouvoir le plan national pour les langues se rapportent à plusieurs reprises à la mondialisation de l'économie, dont l'importance est soulignée dès la première phrase de son avant-propos :

> […] *the ability to understand and communicate in other languages is increasingly important in our society and in the global economy*. (Languages for All: Languages for Life, 2002)

La notion de mondialisation économique est elle-même associée à celles de compétitivité économique et d'employabilité. Ce qui fait de l'argument économique l'élément porteur pour l'apprentissage des langues, qui apparaît à maintes reprises lié au succès commercial, aux activités de commerce international, au monde des affaires et du travail. La dimension économique est privilégiée, au risque d'y réduire l'ensemble du questionnement social. La vision est claire : apprendre des langues rejaillit en premier lieu sur la santé économique de la nation dans son ensemble, qui s'en trouve « enrichie » sur les plans culturel et linguistique. Sur le plan individuel, les membres de la société en éprouvent les retombées favorables puisqu'ils y gagnent en épanouissement personnel et en compréhension mutuelle tout en développant une citoyenneté mondiale. La logique économique préside au bon fonctionnement de la société à tous les niveaux.

A la défense de l'intérêt économique dans un monde globalisé où la logique du marché domine et engage à déployer efficacité et compétitivité par le biais de compétences en langues développées dès le plus jeune âge, la conception française oppose une vision davantage autocentrée et mettant en avant la défense d'un certain nombre de valeurs, dont la langue nationale serait le véhicule privilégiée. Une des raisons invoquées par M. Jack Lang pour son engagement en faveur de l'apprentissage dès le plus jeune âge de deux langues vivantes est « la préservation de notre langue nationale dans une Europe plurilingue » :

> *[…] ce plan pour deux langues vivantes permet en même temps à notre pays de réclamer avec une plus grande chance de succès que notre langue ait une meilleure place dans l'enseignement des autres pays. Favoriser l'apprentissage d'une langue vivante dès le plus jeune âge, c'est aussi une manière efficace de servir l'avenir de notre langue à l'extérieur*. (Discours de Jack Lang, 2001)

L'argument du plurilinguisme de l'Europe sert de toute évidence de support à la défense de la langue française comme si sa survie en Europe dépendait de la promotion des autres langues au sein de l'école. M. Jack Lang identifie l'avenir de la langue française à l'avenir de l'Europe en soulignant l'importance de valoriser le plurilinguisme à l'école au nom du respect de la diversité culturelle et linguistique. Cette option politique rappelle le rôle prégnant que

l'école a toujours eu dans la défense de la langue nationale quoique actualisé aujourd'hui sous la forme inverse de la promotion de la diversité linguistique pour faire face à la perte de vitesse du français, principalement par rapport à l'anglais.

Les deux logiques qui s'opposent ici, entre celle développée par la France et celle développée par l'Angleterre, sont mues par l'esprit commun de la diversification, mais se posent en des termes différents : pour continuer à être compétitifs et efficaces sur le plan de l'économie mondiale, l'anglais ne suffit plus aux Anglais qui se doivent d'aller à la rencontre des autres langues et cultures, sous peine de se trouver complètement dépassés par les compétences linguistiques et culturelles des autres pays, compétences dont il est demandé de faire preuve face à la mondialisation de l'économie. Du côté français, c'est le rayonnement de la langue qui prévaut. La langue en soi est une priorité et ce sont les termes de *promotion* et de *diffusion* de la langue française qui pèsent le plus dans l'équilibre recherché à travers le souci de la diversification. La nostalgie des périodes de rayonnement intense du français est latente et il semble que le passéisme français s'oppose ici à une volonté de s'adapter de façon plus pragmatique aux nouvelles réalités du vingt et unième siècle côté anglais.

Tout en partageant une certaine forme de « complexe », l'anglais et le français occupent des positions totalement différentes, voire diamétralement opposées, en raison de l'influence grandissante de l'un et du recul constant de l'autre. L'utilisation de l'anglais par les autres pays semble ne plus constituer une force pour les Anglais, l'anglais parlé sur le plan international étant multiforme, constitué de variétés qui ne sont pas la propriété des locuteurs natifs, dont le seul avantage est de posséder la « copie » originale, certes, d'une réalité linguistique, mais qui tend de plus en plus à n'être qu'une copie parmi d'autres. Les locuteurs étrangers qui ont la maîtrise de plusieurs langues sont par ailleurs présentés comme une menace pour le marché du travail britannique dès lors qu'il s'agit non plus d'importer les biens et les services des autres pays (auquel cas l'anglais pourrait éventuellement suffire), mais d'exporter les siens (qui suppose un effort de communication et de compréhension dans les domaines de la langue et de la culture de l'autre).

Le « complexe » de la langue qui perd de sa domination, le français en l'occurrence, apparaît d'un autre ordre, plus focalisé sur la préservation coûte que coûte de la langue nationale dont l'aura se ternit, en mémoire d'époques plus glorieuses où le charisme du français allait de soi et dont on pensait qu'il avait vocation à se perpétuer. Le recours à l'argument du plurilinguisme pour défendre la langue nationale peut paraître spécieux dans la mesure où l'intérêt porté à la diversité des langues est visiblement avant tout étroitement lié au bénéfice que cette diversité peut apporter à la diffusion du français à l'extérieur, et non pas comme un

atout en soi, pour les qualités qu'elle permet de développer chez les individus. L'attachement à la langue nationale, la valorisation du plurilinguisme comme support à la valorisation de la langue française pour elle-même, pour ce qu'elle est, s'opposent à une certaine forme de « détachement » de la langue pour elle-même côté anglais, d'une langue devenue de fait *lingua franca*, ce qui rend paradoxalement urgent l'acquisition de compétences dans d'autres langues comme facteurs de contribution à la prospérité économique du pays.

Il est intéressant de noter que, contrairement aux orientations développées dans la stratégie nationale anglaise où l'argument économique figure en position phare, en France, les discours à destination du monde enseignant n'en font pas mention. Cependant, dans le dernier rapport d'information sur l'enseignement des langues étrangères en France (rapport Legendre, 2003), la dimension économique est pointée comme un enjeu négligé. L'insuffisante reconnaissance des langues comme un « passeport pour l'emploi » (facteur de réussite sociale) et l'argument de la diversification comme un « atout dans le domaine économique », ainsi que la faible prise en compte des besoins réels de l'économie dans l'élaboration des cursus scolaires de langues sont évoqués comme autant de points critiques, trop ignorés dans la mise en œuvre d'une politique des langues (« les compétences linguistiques sont devenues une compétence indispensable pour devenir un acteur efficace sur le marché mondial »). A cet égard, c'est l'exemple anglais et l'importance accordée à la logique du marché du travail dans la stratégie nationale pour les langues qui est explicitement repris (« …Il n'y a pas de contradiction entre 'économisme' et plurilinguisme, même si l'anglais fait office de code primaire des échanges ; comme le clame le rapport de la commission Nuffield au Royaume-Uni, « l'anglais ne suffit pas »). La logique de formation en langues étrangères affichée dans la stratégie nationale n'échappe pas aux tendances du marché.

Cela nous permet de constater que, du côté français, l'école ne prend pas « naturellement » le relais des exigences socio-économiques ; le discours des responsables politiques permet de pointer un décalage entre objectifs proclamés (objectifs de diversification) et leur traduction concrète (resserrement de l'offre linguistique en raison, en partie, de l'élision de la dimension économique dans la politique générale sur les langues).

4.5. Rupture *versus* continuité

L'abondance d'un certain nombre de termes utilisés dans les documents anglais et français, associés aux notions de « changement » ou de « transformation », nous conduisent à nous interroger sur la réalité à laquelle ils renvoient dans les deux pays.

2002 apparaît comme l'année de la *rupture* pour l'Angleterre. En effet, les termes « changement » et « transformation », signalent un changement de cap, une réorientation radicale, proche d'une mini-révolution (la presse anglaise a parlé de *languages revolution)*[50]
Du côté français, les mots de transformation et de changement signalent davantage une phase d'*approfondissement* pour la France, laquelle se traduit en termes d'avancée, de progression d'un processus déjà en cours. On parle de « généralisation de l'enseignement des langues vivantes du CM2 à la GS de maternelle », de poursuite d'une action amorcée. Il y a continuité avec la période précédente, évolution logique.
C'est ainsi que l'on peut parler d'un véritable sursaut de l'Angleterre en ce qui concerne l'importance accordée aux langues vivantes dans le système éducatif, notamment à l'école primaire qui est au cœur de la stratégie nationale pour les langues. En effet, dans le document qui expose la vision de la place des langues dans la société britannique, le Ministère anglais de l'éducation se livre à une sévère autocritique en soulignant le retard pris par le pays en matière de développement et de reconnaissance des compétences en langues étrangères de ses citoyens :

> *For too long we have failed to value language skills or recognise the contribution they make to society, to the economy and to raising standards in schools. This has led to a cycle of national underperformance in languages, a shortage of teachers, low take up of languages beyond schooling and a workforce unable to meet the demands of a globalized economy. We need to challenge these attitudes and inspire people of all ages to learn languages throughout life.* (Languages for All: Languages for Life, 2002 : p. 10)

Ce plaidoyer pour une nouvelle vision nationale des langues étrangères à travers son inscription dans le système éducatif et hors du système éducatif est énoncé à diverses reprises et met en avant la préoccupation majeure de remédier au manque d'efforts reconnus dans ce domaine :

> *For too long we have lagged behind as a nation in our capability to contribute fully as multi-lingual and culturally-aware citizens. Likewise in the global economy too few employees have the necessary language skills to be able to engage fully in international business, and too few employers support their employees in gaining additional language skills as part of their job.* (Languages for All: Languages for Life, 2002, p. 5)

L'accumulation et la répétition d'expressions à connotation négative produisent un effet de dévalorisation et de minimalisme donnant à entendre qu'il est non seulement nécessaire de faire le constat de failles profondes dans le système mais de réagir en conséquence. Le retard

[50] -Le site d'informations de la BBC titrait « Primary language teaching 'revolution' » dans son édition du 9 juin 2003. (http://news.bbc.co.uk)
-Le bulletin de presse du ministère de l'éducation (DfES) du 9 juin 2003 annonçait « Schools set the trail for a language revolution ». (Voir l'annonce de Catherine Ashton : http://www.llas.ac.uk/news/1572)

accumulé dans le domaine des langues, est associé à l'idée d'échec, entraînant une perte quantitative (manque de mobilisation) et une perte qualitative (manque de compétences). C'est le constat lucide de l'absence d'une politique en matière de langues étrangères, qui va servir de tremplin à la vision développée.

Par opposition à l'amertume et à la sévérité du regard que l'Angleterre pose sur son manque de capital dans le domaine des langues étrangères et sur l'énormité de la tâche à accomplir :

> *Changing the country's attitude to teaching and learning languages will demand a huge cultural change […] ;*
> *[…] the scale of the task must not be underestimated.* (Languages for All : Languages for Life, 2002, p. 4)

… le ton adopté par M. Jack Lang dans son discours du 29 janvier 2001 peut paraître rassurant, assuré, voire triomphaliste ; la France met en avant l'expérience déjà capitalisée ; elle peut faire valoir des acquis incontestables, un savoir faire important, une expérience solide et peut se prévaloir d'actions déjà entreprises.

Quels sont les effets prévisibles de la mise en œuvre de ces deux politiques et des approches sous-jacentes en matière de « réflexion sur l'apprentissage des langues » et de « compréhension interculturelle » ? L'Angleterre semble s'engager plus nettement en faveur d'une prise en compte plus englobante et plus approfondie du lien langues/cultures. On peut avancer l'idée selon laquelle cette orientation renvoie à la préoccupation de défendre la langue anglaise dans ses dimensions culturelles, menacées par l'usage réducteur de l'anglais comme pure « langue de communication » (ou « langue de service », pour reprendre la distinction de Heins Wismann et Pierre Judet de la Combe, 2004). A cet égard, on peut ajouter que si la France s'inscrit dans une logique de défense de la langue nationale dans les échanges en Europe et dans les échanges internationaux, on peut comprendre que l'aspect communicatif prime encore dans l'apprentissage des langues (au détriment d'autres aspects). Du côté anglais, l'idée d'une défense de la langue (de communication) n'est bien évidemment pas pertinente ; en revanche, on peut penser que la « menace » s'exprime davantage en termes de risque couru par la disparition de l'anglais en tant que « langue de culture ». La crainte d'une perte de substance culturelle, d'une épaisseur historique est mise en évidence dans l'approche des langues vivantes à l'école. Mettre véritablement la diversité en avant renvoie d'une certaine façon à l'idée que l'anglais est une langue parmi d'autres, avec son originalité et ses spécificités, et mérite à ce titre d'être perpétué pour d'autres raisons que comme simple outil

de communication. A l'inverse, la focalisation de la France sur la langue française (dominée par la crainte de sa disparition), implique une moins grande disponibilité aux autres langues et cultures, et pourrait être, en réalité, un frein à l'apprentissage des langues.

4.6. Au-delà de 2002 : l'influence grandissante des instances européennes sur des politiques nationales qui s'adaptent

A partir de l'année 2002 et des deux côtés de la Manche, le paysage éducatif est modifié par la nouvelle perception du rôle que les langues ont à jouer dès l'école primaire. Fruit d'une lente évolution pour la France, « révolution » ou « renaissance » pour l'Angleterre ("We are about to embark on a renaissance in languages in schools and beyond".[51]), l'apprentissage précoce doit contribuer à la réussite de l'Europe et l'on fonde tous les espoirs d'une Europe diverse mais néanmoins unie sur les compétences du futur locuteur européen. Pour bâtir l'Europe, « la maison commune », les compétences en langue sont nécessaires, elles participent de l'ouverture aux autres, à leur culture et à leur vision du monde.

> *L'Europe va enfin, sans effusion de sang, devenir une grande famille.* (Déclaration de Laeken, 2001)

Tels sont les termes de l'introduction de la communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions *« Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004- 2006 »*[52] (2003).

La métaphore filée sur la « maison » et la « famille » invite à envisager la construction de l'Europe sous l'angle de l'harmonie et de la parité d'une Union qui « ... s'articule autour d'un échange égal d'idées et de traditions, et repose sur l'acceptation mutuelle de peuples ayant une histoire différente, mais un avenir commun ». Dans cette perspective, les compétences linguistiques sont amenées à jouer un rôle essentiel dans la vie des citoyens puisqu'elles vont permettre à chacun de prendre une part active à la société de la connaissance (Conseil

[51] Commentaire de Alan Johnson (Secretary of State for Education and Skills, 5 mai 2006-27 juin 2007) sur le rapport Dearing, publié dans le Guardin, édition du 12 mars 2007
http://www.guardian.co.uk/education/2007/mar/12/schools.uk

[52] C'est dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie que s'inscrit l'enseignement des langues à l'école primaire : « La présente section a trait à l'objectif clé consistant à faire profiter l'ensemble des citoyens des avantages de l'apprentissage des langues. Les compétences linguistiques font partie des compétences fondamentales dont chaque citoyen a besoin dans le cadre de sa formation, de son emploi, de ses échanges culturels et de son épanouissement personnel ; l'apprentissage des langues est une activité menée tout au long de la vie. » (Commission européenne, 2003) ; voir annexe 11
http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=fr&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=449

européen de Lisbonne, mars 2000[53]) et contribuer à l'objectif consistant à faire des systèmes d'enseignement et de formation, d'ici 2010, une référence de qualité mondiale (Conseil européen de Barcelone, mars 2002[54]). Le contexte des actions proposé dans le plan d'action 2004-2006 érige l'apprentissage efficace des langues dans l'Union européenne au statut d'élément clé pour atteindre l'objectif de « l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde d'ici la fin de la décennie » :

> *En bref, la capacité de comprendre d'autres langues et de communiquer dans d'autres langues constitue l'une des compétences de base que doivent avoir tous les citoyens européens.* (Plan d'action 2004-2006, 2003)

Sachant que « tout citoyen européen devrait avoir des compétences lui permettant de communiquer dans au moins deux langues autres que sa langue maternelle », l'enseignement généralisé d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge est une action à poursuivre :

> *1. "Langue maternelle plus deux autres langues" : commencer dès le plus jeune âge*
>
> *Les États membres doivent veiller en priorité à ce que les langues soient enseignées de manière effective dès l'école maternelle et primaire, niveau auquel se forment les principaux comportements à l'égard des autres langues et des autres cultures, et auquel sont inculquées les bases nécessaires pour l'apprentissage ultérieur des langues. Le Conseil européen de Barcelone a demandé "de poursuivre l'action... améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge".* (Plan d'action 2004-2006, 2003)

Cependant, les difficultés qui se dressent face à la poursuite de cette action, à savoir l'apprentissage « efficace » des langues dès l'école maternelle, exigent que des efforts soient consentis, l'apprentissage précoce des langues n'offrant d'avantages sensibles qu'aux conditions suivantes :

- La qualité de la formation : des enseignants spécialement formés sur le plan didactique ;
- La qualité des conditions d'apprentissage : des classes relativement réduites pour un apprentissage efficace ;
- La qualité du matériel pédagogique ;
- Une place suffisante laissée à l'apprentissage des langues dans le programme d'études.

[53] Voir les conclusions de la présidence - Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000 http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm
[54] Voir les conclusions de la présidence – Conseil européen de Barcelone, 15 et 16 mars 2002 http://www.developpement-durable.gouv.fr/energie/politiqu/pdf/barceloneconclusion.pdf

L'effet positif de l'apprentissage précoce des langues requiert un accompagnement et soutien financier à la hauteur des espoirs que l'on fonde sur les jeunes apprenants :

> *Les initiatives visant à rendre l'apprentissage des langues accessible à un groupe d'élèves de plus en plus jeunes doivent aller de pair avec l'affectation de moyens appropriés […]* (Plan d'action 2004-2006, 2003)

Par ailleurs, le plan d'action souligne que l'apprentissage de l'anglais ne suffit pas et que « … des cours devraient être disponibles pour un grand nombre de langues … ». Cet état de fait est repris par Jacques Legendre dans son rapport de 2003, *L'enseignement des langues étrangères en France*, qui évoque la diversification comme faillite principale de l'enseignement des langues en France : « pari manqué », « échec de la diversification », autant d'énoncés formulés sur un mode amer pour faire le constat de l'hégémonie de l'anglais (« l'anglais, une domination consolidée » ; « le tunnel de l'anglais » ; Legendre, 2003). En revanche, le rapport de recherche du ministère de l'éducation anglais publié en 2004 (*The Provision of Foreign Language learning for Pupils at Key Stage 2)*, témoigne d'un peu plus d'optimisme, faisant état d'une diversification commençante, même si le français reste la langue la plus présente : quarante pour cent des écoles proposent un enseignement de français, six pour cent d'entre elles un enseignement d'espagnol, quatre pour cent un enseignement d'allemand et deux pour cent un enseignement d'italien. Huit pour cent des écoles proposent l'enseignement de plus d'une langue. Il est compréhensible qu'à ce stade de l'introduction des langues vivantes en Angleterre, la diversification ne soit pas considérée comme une priorité, l'effort des écoles portant avant tout sur la gestion des ressources humaines dont les écoles peuvent disposer suite aux directives fermes du gouvernement annonçant le « droit » pour tous les écoliers d'apprendre une langue à partir de 2010. Comme le mentionne le rapport de l'Ofsted de 2004 (*Modern Foreign Languages in Primary Schools)*, les points à améliorer visent surtout la nécessité de programmer un apprentissage continué entre le premier et le second degré, avec une progression qui rende réellement compte d'un temps plus long consacré à l'apprentissage des langues. Dans cette perspective, la question de l'évaluation est primordiale car c'est un indicateur de progrès des élèves. Seules des finalités claires fixées à l'apprentissage des langues à l'école primaire permettront un passage facilité dans le secondaire ainsi que le soutien et les conseils d'un enseignant spécialiste (*subject coordinator)* dans chaque école.

Pour autant, l'objectif de diversification affiché en France de manière récurrente ne résiste pas, en pratique, au poids de l'évidence statistique du nombre d'élèves apprenant l'anglais (langue majoritairement enseignée dans 82,5% des groupes de langue du primaire[55]).

Alors que la Commission européenne, dans son « Cadre stratégique pour le multilinguisme »[56] (2005) réitère l'objectif d'un apprentissage précoce des langues, elle rappelle (voir plan d'action 2004-2006) les conditions qui déterminent la réussite de cet apprentissage :

> *Apprentissage des langues dès le plus jeune âge*
> *Actuellement, dans la plupart des pays, au moins la moitié des élèves de l'enseignement primaire apprennent une langue étrangère [21]. Toutefois, comme la Commission l'a souligné précédemment [22], l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge n'est profitable que lorsque les enseignants ont été spécialement formés à l'enseignement des langues à de très jeunes enfants, que le nombre d'élèves par classe est suffisamment faible, que le matériel pédagogique adapté est disponible et que le programme scolaire prévoit une plage horaire suffisante pour les langues.* (Commission européenne, 2005)

La Commission élabore par ailleurs une Recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation[57] (2005), au sein de laquelle figure la « communication dans une langue étrangère » :

1-Communication dans la langue maternelle

2-Communication dans une langue étrangère

3-Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies

4-Culture numérique

5-Apprendre à apprendre

6-Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques

7-Esprit d'entreprise

8-Sensibilité culturelle

---

[55] Suivi du plan d'action sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique – Rapport national de la France
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/france_fr.pdf

[56] Nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme [COM(2005) 596 final - Non publié au Journal officiel]. (voir annexe 12)
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_fr.htm

[57] Commission des communautés européennes, *Proposition de recommandation du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles le 10 novembre 2005. (voir annexe 13)
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_fr.pdf

En France, la loi d'orientation et de programme[58] pour l'avenir de l'école fait écho à ces propositions en instituant le socle commun des connaissances et des compétences et les sept compétences qui le constituent, dont la pratique d'une langue vivante étrangère, désormais deuxième pilier du socle :

- Maîtrise de la langue française ;
- Pratique d'une langue vivante étrangère ;
- Principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique ;
- Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- Culture humaniste ;
- Compétences sociales et civiques ;
- Autonomie et initiative.

Cependant, malgré le statut réel accordé à l'enseignement des langues dans le socle commun et l'évidence d'un engagement fort pour les préconisations de l'Union européenne, la contradiction que connaît le système éducatif français pris entre la demande sociale du « tout-à-l'anglais » et l'affirmation politique de la diversité de l'offre est exprimée par l'avis du Haut Conseil de l'Evaluation pour l'Ecole (HCéé[59]) qui émet des réserves sur les choix politiques adoptés par la France en matière d'enseignement des langues[60]. En effet, dans son rapport *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, François Grin[61] démontre l'inefficacité d'un modèle favorisant l'hégémonie de l'anglais et examine les alternatives à ce modèle qui consacrerait une évolution « … inefficace en termes d'allocations des ressources, injuste en termes de distribution des ressources, dangereuse pour la diversité linguistique et culturelle, et préoccupante quant à ses implications géopolitiques» (Grin, 2005). Selon lui, et après examen comparatif de trois scénarios, c'est le scénario du plurilinguisme qui se révèle le plus acceptable, sachant par ailleurs que les déclarations des institutions européennes vont toutes dans ce sens.

[58] Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006051572&dateTexte=20100112#LEGISCTA000006118008

[59] Le Haut Conseil de l'Evaluation pour l'Ecole a été remplacé par le Haut Conseil de l'Evaluation (loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école)

[60] MEN, Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, octobre 2005, *Quelle politique linguistique pour quel enseignement des langues ?*
http://cisad.adc.education.fr/hcee/publications-2005.html#link1

[61] Le rapport de François Grin (2005), *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, a été établi à la demande du HCéé
http://cisad.adc.education.fr/hcee/publications-2005.html#link1

Dans le même temps, et alors que les contraintes imposées par la politique linguistique au plan européen affecte les systèmes éducatifs nationaux dans leur engagement pour la diversification et des modalités concrètes de mise en œuvre, la Commission préconise l'utilisation d'un *indicateur européen des compétences linguistiques*[62] ayant pour but de mesurer les compétences en langues étrangères dans chaque Etat membre, aux six niveaux de l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues, arguant du fait que :

> *Les progrès accomplis dans la réalisation de l'objectif que tous les élèves apprennent au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge ne peuvent se mesurer qu'à l'aide de données fiables sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.* (Commission européenne, 2006)

Mais tandis que la Commission se préoccupe de mesurer essentiellement des compétences linguistiques, ce sont des orientations d'une toute autre nature dont fait état le Conseil de l'Europe, fidèle à ses principes fondateurs touchant à la démocratie, la citoyenneté, la compréhension interculturelle et la cohésion sociale. Il s'attache ainsi, dans la Recommandation Rec2005(3)[63] à préconiser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue dont les principes passent par l'enseignement et l'utilisation des langues des pays voisins ainsi que l'enseignement de leurs cultures :

> *B.3. Mesures ciblées sur l'enseignement primaire et sur l'éducation préscolaire*
>
> *i. Créer les conditions pour organiser l'enseignement précoce des langues du voisin, dès le début de l'enseignement primaire, qui permette au jeune enfant de connaître et de vivre une autre culture, d'apprendre et d'utiliser ces langues dans un contexte de rencontre, de proximité et de vécu.*
>
> *ii. Encourager et soutenir l'apprentissage de la langue du voisin dès le plus jeune âge, dans le cadre préscolaire ou associatif.*

Encourager le plurilinguisme par la prise en compte des langues « de proximité » revient à concevoir que la diversité est déjà là, dans l'environnement proche, ce qui donne au principe phare du Conseil de l'Europe toute son authenticité et sa pertinence, sachant que la familiarisation avec des langues et cultures autres se construit au quotidien dans les situations d'une vie sociale et scolaire où s'entrecroisent et se côtoient les langues et les cultures. Pour mettre ces principes en pratique, la Recommandation présente l'utilisation du *Portfolio*

[62]Conclusions du conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques, Journal officiel de l'Union européenne, 27-6-2006
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:172:0001:0003:FR:PDF

[63] Conseil de l'Europe, Comité des Ministres – Recommandation REC(2005) du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'enseignement des langues du voisin en région frontalière (voir annexe 14)
https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=817391&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75

européen des langues comme une mesure utile à la cohérence et la transparence de l'évaluation des compétences linguistiques et culturelles.

De manière plus générale, les instruments de politique linguistique élaborés par le Conseil de l'Europe, en particulier *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* et *le Portfolio européen des langues* sont partie intégrante d'une démarche favorisant le développement de l'autonomie fondée sur la connaissance, la compréhension et les compétences et visant à faciliter la communication et l'interaction des individus en augmentant leur liberté d'action. A cet égard, le Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques *« Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités »*[64] a rappelé le lien nécessaire entre l'utilisation du Cadre européen pour l'enseignement des langues vivantes et les objectifs politiques du Conseil de l'Europe. Le Forum a été suivi d'une Recommandation sur *L'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (CECR) et la promotion du plurilinguisme*[65] dans laquelle les gouvernements des états membres sont invités à mettre en œuvre toute une série de mesures afin d'asseoir le Cadre comme outil de référence et instrument dynamique pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives cohérentes et transparentes et pour le développement du plurilinguisme. Les notes explicatives annexées à la Recommandation décrivent les moyens pour « garantir une utilisation cohérente, réaliste et responsable du CECR » et mettre en application le concept du plurilinguisme, fondé sur le Cadre européen, par le biais d'une éducation plurilingue (développement d'un profil, d'un répertoire et de capacités plurilingues).

Les rapports nationaux (ici, ceux de l'Angleterre et de la France) du plan d'action de la Commission « Promouvoir l'enseignement des langues et la diversité linguistique », publiés en 2007, font apparaître les principaux résultats de sa mise en œuvre. Ils mettent en évidence les orientations des deux pays dans la réforme des systèmes éducatifs en vue de promouvoir l'apprentissage des langues et envisagent les actions à entreprendre dans le domaine du multilinguisme.

[64] Le Forum s'est tenu en hommage au Professeur John Trim, « l'un des acteurs principaux de la genèse du CECR ».

[65] Recommandation CM/Rec(2008) 7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme. (Voir annexe 15)
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/Rec%20CM%202008-7_FR.doc

Nous avons regroupé ces différents aspects pour la France[66] et l'Angleterre[67] pour ce qui relève en priorité de l'apprentissage précoce dans le tableau suivant :

Résultats du plan d'action « Promouvoir l'enseignement des langues et la diversité linguistique »						
	Angleterre			**France**		
	actions réalisées	obstacles à la mise en œuvre	initiatives proposées	actions réalisées	obstacles à la mise en œuvre	initiatives proposées
APPRENTISSAGE DES LANGUES TO	*Principe au cœur de la stratégie nationale : d'ici 2010 tous les écoliers de 7 à 11 ans auront la possibilité d'apprendre des langues étrangères* *56% des écoles proposent ou envisagent de proposer un enseignement de langues étrangères* *CILT, le Centre national pour les langues a formé un groupe d'enseignants formateurs à la spécificité de l'enseignement des langues à l'école primaire* *£60 millions ont été investis (2005-2008) dans le soutien*	*Manque de personnel enseignant (et non enseignant) qualifiés*	*Les autorités locales ont reçu un financement pour réaliser l'objectif du gouvernement* *Le ministère de l'éducation travaille en lien étroit avec les autorités locales pour leur apporter son soutien* *Le financement de la formation d'enseignants du primaire spécialistes en langues va se poursuivre pour assurer aux langues une place dans le programme, soit en tant que matière à part entière, soit sous la forme d'un enseignement de type EMILE*	L'apprentissage d'une langue est intégré dans les programmes et horaires de l'école depuis 2002 Concerne les classes de CE2, CM1, CM2 ; en CE1 à partir de la rentrée 2007 Dans 97% des classes en 2005 Huit langues sont concernées Anglais dans 82,5% des groupes Epreuve obligatoire de langue orale au CRPE (niveau B2 du CECR) à compter de la session 2006 (voir note 69) Priorité accordée à l'enseignement	Recrutement et formation d'enseignants qualifiés Difficulté à couvrir toutes les classes concernées : 89% en 2003 97,7% en 2005 Compétences en langues insuffisantes des candidats au CRPE Problème de l'adéquation entre LV enseignée dans l'école et les qualifications en langue des lauréats des concours Diversification Richesse de l'éventail des langues possibles mais choix des familles se porte sur l'anglais	Epreuve obligatoire de langue au CRPE[68] Plan de formation IUFM modifié pour préparer les candidats à l'épreuve orale du CRPE[69] Présence des assistants de langues Stages à l'étranger pour la formation linguistique et culturelle des futurs professeurs des écoles Site primlangues ouvert en 2002 Formations spécifiques au niveau national et académique dans le contexte de l'adoption du CECR

[66] Commission européenne : Rapport plan d'action 2004-2006 "Promouvoir l'enseignement des langues et la diversité linguistique" – Pays : France
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/france_fr.pdf

[67] Commission européenne : Rapport plan d'action 2004-2006 "Promouvoir l'enseignement des langues et la diversité linguistique" – Pays : Angleterre
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/uk_en.pdf

[68] Il est utile de noter l'abandon de cette mesure à partir de septembre 2010

[69] Il est utile de noter que l'épreuve de langue ne figure plus au concours depuis septembre 2010

UTAU LONG DE LA VIE	*à l'introduction des langues étrangères dans le primaire* *Lancement d'un programme de reconnaissance des compétences linguistiques « the Languages Ladder »* *Publication d'un Cadre pour les langues au cycle 3* *Diversification : les écoles primaires peuvent proposer un enseignement de n'importe quelle langue en fonction des compétences des enseignants*			des langues dans le nouveau cahier des charges de la formation initiale des enseignants (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école) Période de stage à l'étranger possible pour les professeurs d'école stagiaires Langues étrangères, 2ème pilier du socle commun; niveau A2 à atteindre en fin de scolarité obligatoire	Dispositifs en faveur des langues à faible diffusion ne sont pas adoptés partout	Extension au CE1 à la rentrée 2007 Campagne d'information pour l'allemand Classes bilangues 2005 : la Loi d'orientation a instauré des commissions académiques sur l'enseignement des langues qui sont censées veiller à la diversité de l'offre des langues et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux élus, aux parents et aux élèves sur l'offre linguistique, d'actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l'adéquation de l'offre de langues avec les spécificités locales
UN MEILLEUR	*2 des objectifs du Cadre pour les langues au cycle 3 (KS2 Framework for Languages) sont :* *-connaissances sur la langue* *-stratégies pour apprendre les*	*L'un des objectifs des programmes est de préparer les élèves à leur vie future, faite de responsabilités et d'expériences.*	*Pilotage de 2 programmes pour encourager les enseignants à se porter candidats à des programmes Comenius ; avec participation*	Ecoles invitées à inscrire l'ouverture internationale dans les projets d'école et d'établissement Manifestations (journée franco-allemande, …)	Compréhension multilingue : pas d'action spécifique dans le système éducatif car le savoir faire fait défaut Faible mobilité des étudiants et	L'introduction du CECR constitue un premier vers le décloisonnement des langues Facilitation du séjour à l'étranger des professeurs

[70] Qu'elle soit optionnelle ou obligatoire, il n'y a plus d'épreuve de langue au concours de recrutement de professeur d'école depuis septembre 2010

ENSEIGNEMENT DES LANGUES	*langues* *Soutien aux enfants bilingues des minorités ethniques* *Programmes pour les enfants dont l'anglais est la langue seconde font partie de la Stratégie nationale* *La formation initiale des enseignants incluent une période de 4 semaines à l'étranger* *Possibilités nombreuses pour les enseignants de maintenir et actualiser leur conscience culturelle et linguistique (programmes de l'UE, du British Council, du CILT, …)* *Soutien financier aux étudiants choisissant une spécialité en langue étrangère* *L'évaluation calibrée est une caractéristique de l'évaluation en Angleterre. Les niveaux du Curriculum national et les niveaux en langues sont alignés au Cadre national des*	*Apprendre aux élèves à lire, écrire et parler en anglais est la base de l'enseignement des programmes* *Manque de temps de la part des enseignants pour participer à des actions de formation en langues, la langue étrangère n'étant qu'un aspect des programmes* *Gérer les remplacements des enseignants en formations est problématique pour les écoles* *Les enseignants sont découragés par les longues procédures d'inscription aux programmes européens* *Comprendre les modes d'évaluation pertinents et l'utilisation des portfolios ; avoir accès à ces informations*	*financière du gouvernement à 50%* *Continuer à soutenir le placement dans les écoles des enseignants en formation initiale avec une spécialité en langue* *Poursuivre coopération avec les partenaires clés (CILT, British Council) pour apporter un soutien aux enseignants du primaire qui enseignent une langue étrangère ; et pour rendre les programmes européens plus accessibles* *-l'Agence pour la formation et le développement a pour mission de recruter les enseignants et d'attirer les diplômés vers cette profession* *Continuer à promouvoir les dispositifs permettant la lisibilité des qualifications en langues : 'Languages Ladder' et 'Asset Languages'* *Continuer à promouvoir le Porfolio européen par le*	Accords bilatéraux E-twinning Deux langues pratiquées au cours de la scolarité Un lien de plus en plus explicite sera fait avec les programmes de français Généralisation du CECR à partir de la rentrée 2007 Deuxième langue optionelle au CRPE[70] La formation des enseignants intègre formation théorique et expérience pratique Stage facultatif à l'étranger Réflexion niveau national sur la composante culturelle de l'enseignement Mise à disposition de ressources sur les sites primlangues, EMILE, et du CIEP Introduction du CECR : nouvelle approche de l'enseignement des langues ; nouvelles	des professeurs stagiaires Formation continue repose sur le volontariat individuel La formation des professeurs d'école devrait se dérouler sur 3 ans	stagiaires (arrêté 22/08/2005 sur les conditions de validation de stage) Les IUFM et universités vont développer leur potentiel de formateurs et leurs ressources numériques pour accompagner le Plan de rénovation de l'enseignement des langues

	qualifications et sont reliés au CECR. *L'échelle des langues ('Languages Ladder') a été spécifiquement développée en lien avec les échelles du CECR, ainsi que le Portfolio européen des langues pour jeunes apprenants*		*biais du Centre national pour les langues (CILT)*	pratiques d'évaluation		
CREER UN ENVIRONNEMENT FAVORABLE AUX LANG	*Le Centre national pour les langues (CILT) :* *-organise la journée européenne des langues* *-met à disposition un site d'informations très documenté* *-coordonne les actions menées dans le cadre du label européen des langues ; plus de 100 projets ont reçu le label* *L'Association nationale pour l'enseignement des langues propose des formations ;* *elle organise l'événement annuel majeur « Les langues du monde »*	*Perception par les individus qu'apprendre une langue est un don et que ça n'est pas pour eux* *Pourquoi apprendre des langues puisque tout le monde parle anglais ?*	*Encouragement donné à une période d'étude à l'étranger*	Loi d'orientation (article 20) : les modalités de l'enseignement des langues et cultures régionales seront définies par voie de conventions entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage Diffusion très large des programmes communautaires Jumelages très répandus Dispositions prises pour le renforcement de l'offre de langues et l'amélioration de leur apprentissage Large diffusion de l'appel à candidature pour le label européen des langues		

U E S						

Ce tableau rend compte des efforts des deux pays pour satisfaire aux recommandations européennes et adapter leur stratégie nationale globale en vue de parvenir aux objectifs fixés sur le plan européen. Ainsi, si les dispositifs déployés relèvent de contextes éducatifs spécifiques et sont le reflet de situations propres aux deux environnements considérés, les efforts consentis pour tendre vers un but collectif commun apparaissent toutefois clairement. Les instruments du Conseil de l'Europe jouent un rôle prépondérant dans l'ajustement des politiques nationales à l'environnement européen qui pèse de plus en plus sur les décisions et initiatives institutionnelles.

La stratégie nationale globale pour les langues en France a accompagné les débats au niveau européen et la référence explicite au Cadre du Conseil de l'Europe figure dans les directives ministérielles et dans les programmes de langues parus depuis 2002. Par ailleurs, les décisions au niveau national ont été inspirées par les textes de la Commission européenne, accordant toutefois la priorité à l'amélioration de la compétence réelle des élèves par rapport à la diversification. Du côté anglais, la stratégie nationale pour les langues doit faire face à des problèmes d'un tout autre ordre : l'apprentissage des langues est jugé vain dans un monde globalisé tourné essentiellement vers l'anglais langue de communication internationale. L'apprentissage précoce des langues est ainsi considéré comme un facteur déterminant pour les apprentissages futurs car envisagé sous l'angle du plaisir, il contribuera à façonner des locuteurs motivés ayant pris goût aux langues et par conséquent conquis et acquis à leur cause.

Le paysage des langues, bouleversé par la prise en compte de la dimension européenne, s'en trouve modifié peu à peu et très largement, affectant non seulement les plans institutionnel, mais aussi didactique, pédagogique et individuel, le locuteur en langues qui s'esquisse révélant un profil résolument nouveau, caractérisé par un sens aigu de l'altérité, une extrême réceptivité à la diversité de proximité et au-delà, et le souci de contribuer à faire vivre les bénéfices de cette diversité sur les plans individuel et collectif.

Partie II

Entre théorie et pratique : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues à l'épreuve de la mise en forme scolaire

Introduction : l'école, la « destinée manifeste » du Cadre ?

Ne serait-ce que parce qu'il traite du triptyque «apprendre, enseigner, évaluer », le Cadre porte en lui une vocation à relever du domaine scolaire. Cette évidence première se trouve renforcée par le fait que commencer l'apprentissage des langues plus tôt, mais aussi apprendre des langues tout au long de la vie, destinent le Cadre à un accompagnement –inscrit dans la durée- du parcours en langues d'un individu, *a fortiori* dans le contexte de la période de l'école obligatoire. Sans remettre en cause la place qu'occupe le Cadre à l'école, la notion de « parcours linguistique » d'un individu y occupe néanmoins une place considérable dans la mesure où, comme le font savoir les auteurs du Cadre, l'apprentissage des langues n'a pas vocation à être limité au contexte scolaire :

> *Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne finit ni ne se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation : par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture et la relation aux médias.* (Coste, Moore, Zarate, 1997 : p. 46)

Cette idée est reprise par Claude Springer[71] notamment, qui affirme :

> *Ce qui semble fondamental, c'est l'idée que l'école ne peut plus constituer le lieu unique de l'apprentissage des langues. Elle devient un chaînon parmi d'autres, une modalité particulière de formation aux langues. Il faudra alors préciser ce qu'elle peut apporter, délimiter sa mission, envisager les interactions possibles entres ces différents éléments, réaliser une synthèse de fragments d'acquisition.* (Springer, 1998 : p. 37)

En France, c'est en premier lieu l'école primaire qui a été singularisée et désignée pour accueillir au sein de ses programmes (dans le BO HS N°1 du 14 février 2002 : « Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire »), certains des principes du Cadre, comme le révèle le tableau suivant qui fait figurer la liste des compétences devant être acquises à la fin du cycle 3 en référence explicite au Cadre. Ce tableau marque l'entrée officielle du Cadre, dans la rubrique « La dimension internationale de l'apprentissage d'une langue étrangère », dans les programmes de l'école primaire :

[71] Claude Springer insiste, par ailleurs, sur l'urgence de la définition d' « une politique linguistique qui soit en prise avec les réalités actuelles ». (Springer, 1998) Springer, C., (1998)

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Etre capable de (compétences de communication) :
A la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 de l'échelle des niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe et ici adapté à des enfants d'âge scolaire :

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (NIVEAU A1)

Comprendre	Ecouter	Peut comprendre des énoncés oraux simples au sujet de lui-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Peut reconnaître des éléments connus ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
Parler	Prendre part à une conversation	Peut communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il / elle essaie de dire. Peut poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont il / elle a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer oralement en continu	Peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il / elle connaît. Peut raconter une courte séquence au passé.
Ecrire		Peut écrire un message électronique simple, une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Peut remplir un questionnaire d'identité extrêmement simple.

Avoir compris et retenu :
Se reporter aux indications données langue par langue.
Connaissances linguistiques
- quelques formules usuelles de communication correspondant aux fonctions de communication définies ci-dessus ;
- syntaxe et morphosyntaxe ;
- lexique ;

Observation réfléchie de la langue :
- l'organisation de la syntaxe de la phrase simple déclarative et interrogative ;
- les moyens élémentaires de l'énonciation ;
- l'opposition de l'unicité et du nombre ;
- les moyens verbaux de la relation d'événements présents, passés ou à venir ;
- les moyens d'exprimer la localisation.

Faits culturels :
- les comportements culturels dans les relations interpersonnelles liées aux fonctions de communication prévues au programme ;
- la vie scolaire d'enfants du même âge dans le(s) pays ou région(s) concernée(s) ;
- le calendrier de l'année scolaire et civile, avec les événements les plus significatifs ;
- le folklore, les personnages des légendes ou des contes des pays ou régions concernés ;
- quelques repères culturels propres aux pays ou régions concernés.

Source : BO HS n°1, 14 février 2002, p.78

En Angleterre, la nouvelle donne véhiculée par le Cadre a été en revanche intégrée de manière plus diffuse et globale dans l'ensemble du système éducatif, du primaire au supérieur. L'adoption du Cadre dans les deux pays a donné lieu à un processus d'officialisation, à des degrés divers et plus ou moins progressivement, sous la forte dépendance des contextes nationaux. De manière radicale, comme fondement au plan de rénovation des langues, en France, ou alors plus en retrait, dans le prolongement des normes nationales anglaises (cadre des qualifications, etc.). Cet instrument de référence n'en reste pas moins le vecteur, certes moins popularisé mais néanmoins fondamental, de l'approche originale du Conseil de l'Europe en matière d'apprentissage des langues, à savoir le *plurilinguisme*, approche qui modifie profondément un certain nombre de conceptions dans le domaine de l'enseignement des langues. Cependant, comme l'indiquent les auteurs du Cadre, les modes de fonctionnement du plurilinguisme restent à inventer, étayés par les outils élaborés par le Conseil de l'Europe :

> *Restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme. Les développements récents du programme de langue du Conseil de l'Europe ont été pensés afin de produire les outils de promotion du plurilinguisme à l'usage de tous les membres du métier d'enseignement des langues. Le Portefeuille européen des langues (*Porfolio*) propose notamment une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle. Dans ce but, le* Cadre européen de référence *fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants.*
> (Le Cadre, 2001 : p. 11)

Le plurilinguisme, certes un temps occulté par la (trop ?) grande visibilité des niveaux de compétence, massivement sollicités (voir Coste, par exemple, sur les simplifications, réductions ou « dérives » qui se sont produites[72] ; voir aussi la Recommandation 2008[73]), est

[72] Daniel Coste rappelle les différentes étapes de l'élaboration du Cadre et pointe la complexité et les ambivalences d'un document qui offre des « prises multiples » aux usagers. « Ces ambivalences, ces dérives, voire ces simplifications ou réductions du projet initial ne doivent pas surprendre : elles sont habituelles dans ce genre de dissémination ». (Coste, 2006a)

[73] L'annexe (voir annexe 15) à la Recommandation CM/Rec (2008) rappelle notamment aux autorités responsables de l'éducation aux langues aux niveaux national, régional et local qu'elles sont invitées à prendre des mesure concernant l'utilisation du Cadre et la promotion du plurilinguisme, dont : instaurer et/ou maintenir les conditions favorables à l'utilisation du CECR comme outil pour une éducation plurilingue cohérente, transparente et efficace, en vue de promouvoir la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel, conformément à la politique du Conseil de l'Europe telle que réaffirmée par le Troisième Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres (Varsovie, 2005)

loin de constituer la face cachée du Cadre[74]. Il en est l'essence même dans la mesure où le profil de l'usager des langues est totalement revisité à la lumière d'une conception en rupture avec les représentations habituelles. Si « scolarisation » du Cadre il y a, celle-ci implique par conséquent la prise en compte de la finalité de cet outil, à savoir la promotion du plurilinguisme. La vocation du Cadre, en tant qu'outil à l'éducation plurilingue et pluriculturelle, à être liée au domaine scolaire en particulier est formulée par Jean-Claude Beacco[75] de la façon suivante:

> *Si le plurilinguisme est une capacité humaine, il revient à l'Ecole, dans le cadre de la scolarité obligatoire puis dans le système éducatif de second degré, l'enseignement professionnel, supérieur …, de faire prendre conscience de ce capital personnel, de la valoriser, de le fonctionnaliser et de l'accroître, de manière à ce que chaque locuteur puisse continuer à enrichir son répertoire par des apprentissages autonomes.*
> (Beacco, 2007b : p. 88)

Cependant, si l'Ecole se présente, en théorie, comme le foyer privilégié du développement du capital personnel qu'est le plurilinguisme, elle éprouve, dans la pratique, des difficultés à traduire en actes une approche résolument novatrice ne pouvant se réaliser qu'à la condition d'un mouvement solidaire des différents pays impliqués dans une démarche d'harmonisation, voire de standardisation européenne. Les obstacles sont nombreux et se situent sur des plans différents, à la fois sur un axe synchronique et sur un axe diachronique.

a- *L'axe diachronique* : la lente élaboration d'un concept pour que vive la diversité des langues en Europe, traversée par l'histoire singulière des pays et de leurs traditions et besoins en matière d'éducation ; la constitution et l'organisation progressive des instances supranationales ayant une vision pour l'Europe, nécessairement unifiante, voire uniformisante, face aux enjeux, tout aussi nécessairement singuliers, des projets nationaux.

[74] Francis Goullier le précise, lors du Forum intergouvernemental : « L'un des objectifs de ce Forum était de nous rappeler avec force que le Cadre européen commun de référence pour les langues ne se limite pas aux échelles de niveaux de compétences. Pour l'avenir de l'Europe, telle que nous la souhaitons, c'est-à-dire une Europe respectueuse et forte de sa diversité, il est bien plus important encore de prendre toute la mesure d'autres composantes du CECR : la promotion conséquente du plurilinguisme, la perspective actionnelle de l'apprentissage des langues, la prise en compte des besoins des apprenants et le développement de leur autonomie dans l'apprentissage ». (Goullier, 2007)

[75] Dans le chapitre qu'il consacre à l'organisation de l'éducation plurilingue, Jean-Claude Beacco propose la constitution d'un inventaire des options possibles pour le système scolaire et les institutions éducatives en général. Il met en lumière la pluralité des parcours, des compétences et des niveaux, qui fonde la possibilité de l'organisation du plurilinguisme : « Si l'on admet que la scolarité obligatoire, par exemple, ne doit pas rechercher le même degré de compétence pour toutes les variétés linguistiques enseignées, une offre plus large peut être créée. Plus précisément, l'organisation d'enseignements répondant à l'éducation plurilingue relève des décisions à prendre sur les objectifs à atteindre et donc sur la définition de ce qui sera exigé des apprenants ». (Beacco, 2007b)

b- *L'axe synchronique* : les différents niveaux d'interprétation en fonction des contextes, à un moment donné : les instructions officielles ramenant au niveau de chaque pays les orientations prises au niveau supranational, avec un nécessaire décalage en raison des traditions éducatives différentes, profondément ancrées dans leurs sphères d'appartenance ; les reformulations diverses (les discours officiels, les discours scientifiques, les discours des acteurs), au regard des priorités nationales et au regard des acteurs, professionnels engagés dans la mise en œuvre du Cadre ; les transpositions, sur le plan didactique, de notions en voie de construction ; les publications (manuels et *schemes of work*) qui se font le relais des discours officiels et scientifiques ; la mise en œuvre dans les classes à l'épreuve du quotidien de l'école ; le contexte scolaire, qui rend possible / impossible certaines options, notamment en raison des mentalités et des attitudes, plus ou moins prêtes à accueillir des données exigeant de fortes remises en perspective ainsi qu'un fort engagement individuel, dans la lignée des directives de l'institution.

Nous allons nous attacher ici, après avoir défini les principes et valeurs posés par les instances européennes, aux modes d'appréhension et d'appropriation du Cadre ainsi qu'aux modalités de sa mise en pratique en Angleterre et en France, afin de mettre à jour les effets (distorsions ?) produits par l'application d'une certaine norme, nécessairement soumise aux variations imposées par les contextes d'accueil et étroitement liée au projet de société des instances nationales.

1. Approche théorique : les ambitions du Cadre

Dans un premier temps, il apparaît nécessaire de prendre en compte le Cadre dans ses dimensions historique, idéologique / politique et didactique, toutes trois bien évidemment liées puisque notre sujet relève du champ éducatif qui, en tant que tel, se présente comme le produit complexe des interactions entre les trois dimensions.

1.1. Le contexte historique : entre construction européenne et hégémonie linguistique

Son apparition, étroitement imbriquée (voir Partie I) à la construction de l'espace européen et à la volonté commune d'un projet européen sur les questions relatives aux langues, coïncide, à la fois, avec une période d'élargissement de l'Union Européenne et avec la prise de

conscience croissante du phénomène de globalisation linguistique, la portée du Cadre faisant, par conséquent, déborder du cadre strictement européen les diverses propositions et questionnements qu'il développe.

1.1.1. Le processus de construction de l'Europe

L'émergence du Cadre et sa montée en puissance coïncident avec le processus de construction européenne entrepris depuis la fin de la Seconde guerre mondiale et le souhait grandissant de former un espace éducatif européen qui, par une série d'actions concertées entre ses membres, réussisse à atteindre les objectifs d'amélioration des compétences linguistiques, de transparence des qualifications en langues et de protection de la diversité. C'est l'adhésion à ce type d'exigences qui a rendu possible, sur fond de culture commune partagée, l'élaboration d'un instrument tel que le Cadre, dont l'objectif, inscrit dans les finalités du Conseil de l'Europe, est de contribuer efficacement à la communication au-delà des frontières linguistiques et culturelles tout en respectant les identités individuelles.

Depuis les années soixante, le besoin d'une communication élargie s'est accentué et l'internationalisation de la société européenne s'est poursuivie, exigeant une réorientation et une réorganisation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues dans un monde qui subit des mutations à un rythme accéléré et où l'ajustement des idées, des capacités et des pratiques de chacun apparaît vital. Dans un contexte de globalisation marqué par l'accroissement de la mobilité des individus dans des sociétés de plus en plus interactives, la connaissance et l'expérience du monde vont de pair avec l'amélioration de capacités de communication fondées sur la tolérance et la compréhension mutuelle, qualités indispensables à tout citoyen face aux défis contemporains, mais aussi aux possibilités offertes par une société en perpétuel mouvement. C'est cette adéquation nécessaire de l'enseignement-apprentissage des langues aux changements rapides des sociétés dans une Europe en pleine évolution que John Trim soulignait dans son discours introductif au Symposium de Rüschlikon en 1991 (voir Rapport, 1993), début d'une période où le nombre de membres du Conseil de l'Europe, puis de l'Union européenne (début du processus d'adhésion pour dix pays d'Europe centrale et orientale), allait connaître une augmentation rapide (trois nouveaux membres de l'Union européenne en 1995, dix nouveaux membres en 2004) :

> *Les buts fondamentaux du Conseil de l'Europe revêtent donc une importance croissante et sont de plus en plus actuels. Il importe de préparer chaque individu, dans chaque société, à la mobilité transfrontière, à la compréhension mutuelle et à l'établissement de bonnes relations de travail, malgré les barrières linguistiques, avec des collègues étrangers. Il importe d'avoir une attitude de respect et d'ouverture vis-à-vis des autres cultures, des autres manières d'appréhender et d'exprimer la réalité. Il importe de*

> *reconnaître qu'il faut chercher à comprendre la réalité multiculturelle et multilingue de l'Europe, il importe d'admettre que cela fait partie de la vie. Il importe que les enseignants jugent de leur devoir de préparer les jeunes à cette quête et qu'ils leur insufflent le goût et la volonté de cette découverte.* (Trim, 1993[76] : p. 21)

Les défis liés à la cohésion et l'intégration sociales, apparus au début des années quatre-vingt dix, ont exigé des solutions nouvelles pour mettre en place une éducation cohérente, transparente et efficace. Dix-sept ans après la rencontre de Rüschlikon, l'urgence de faire face aux transformations d'un monde qui exige des capacités d'adaptation renouvelées fait écho aux considérations d'alors. En 2008, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe[77], « conscient de la nécessité croissante de donner à tous les Européens les moyens de relever le défi d'une mobilité internationale intensifiée … », réaffirme le besoin de mesures communes et invite les autorités éducatives nationales, régionales et locales à :

> *… instaurer et/ou maintenir les conditions favorables à l'utilisation du CECR comme outil pour une éducation plurilingue cohérente, transparente et efficace, en vue de promouvoir la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel, conformément à la politique du Conseil de l'Europe telle que réaffirmée par le Troisième Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres (Varsovie, 2005).* (Conseil de l'Europe, 2008)

1.1.2. Le processus d'extension de la langue anglaise, devenue langue véhiculaire au niveau planétaire.

Historiquement, le Cadre se situe dans un contexte européen marqué par un phénomène d'anglicisation généralisée (« galopante »), avancée souvent qualifiée d' « inexorable », ce qui traduit le fatalisme qui marque souvent le jugement porté sur cette progression de l'anglais comme « langue mondiale », ou exprime, en tout état de cause, le caractère problématique d'un phénomène vécu comme une menace envers l'existence, rendue dès lors fragile, des autres langues, une atteinte portée à la diversité, voire même l'expression d'une certaine forme d'impérialisme linguistique et culturel (la notion de *« linguicism »*[78], selon Phillipson,

[76] Près de dix ans plus tard, John Trim réitèrera le besoin d'amélioration des capacités de communication pour la compréhension mutuelle et la tolérance dans un société européenne de plus en plus interactive : « The need for mobility and access to information, taken together with the importance of mutual understanding and tolerance, establish effective communication skills across language boundaries as an indispensable part of the equipment of tomorrow's citizens facing the challenges and opportunities of a transformed European society ». (Trim, 2002)

[77] La Recommandation 2008, entièrement dédiée à l'utilisation du Cadre et au développement du plurilinguisme vise non seulement la mise en relief de la valeur ajoutée du Cadre mais aussi des autres instruments connexes conçus par le Conseil de l'Europe, tel le Portfolio européen des langues, pour la définition et la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives dans les Etats membres. (Voir annexe 15)

[78] Robert Phillipson définit ainsi la notion de *linguicism* :"English linguistic imperialism is one sub-type of linguicism. Linguistic imperialism on the part of the speakers of any language exemplifies linguicism. Linguicism may be in operation simultaneously with sexism, racism, or classism, but linguicism refers exclusively to ideologies and structures where language is the means for effecting or maintaining an unequal

1992), une domination mise à jour par différents rapports (« une hégémonie linguistique exercée par l'anglais », Rapport Grin[79], septembre 2005 ; « l'hégémonie écrasante » de l'anglais, Rapport Legendre[80], novembre 2003). L'impact sur le plan éducatif d'une telle expansion est une réalité mesurable, étayée par les chiffres, qu'ils soient pris au niveau européen (« Dans tous les pays européens, à l'exception de la Belgique et du Luxembourg, l'anglais est la langue étrangère la plus enseignée au niveau du primaire et ce phénomène est en augmentation depuis plusieurs années ».[81]) ou national (en 2009, 87,3% d'élèves français au cycle 3 suivent un enseignement d'anglais, contre 76,4% en 2002)[82].

Dans le cadre d'un séminaire à Québec en 1998 (*La gestion du plurilinguisme et des langues nationales dans un contexte de globalisation*), François Grin[83] rappelle que, tant pour David Graddol (1997) que David Crystal (1997)[84], la diffusion de l'anglais est rétrospectivement associée à toute une série de facteurs bien identifiables : le succès de l'expansion coloniale britannique ; la montée en puissance économique et politique des Etats-Unis ; le fait que, depuis un siècle, l'innovation technologique semble avoir été principalement produite par les pays anglo-saxons, le poids des pays anglophones dans le volume des échanges internationaux, la démographie, la place de l'anglais comme langue du commerce, de la recherche et plus largement du contact international, etc..

---

allocation of power and resources. This could apply, for instance, in a school in which the mother tongues of some children, from an immigrant or indigenous minority background, are ignored, and this has consequences for their learning. Linguicism is also in operation if a teacher stigmatizes the local dialect spoken by the children and this has consequences of a structural kind, that is, there is an unequal division of power and resources as a result". (Phillipson, 1992)

[79] François Grin précise « une évidence qu'il importe de répéter : ce n'est pas la langue anglaise en tant que telle qui pose problème, mais l'hégémonie linguistique, quelle que soit la langue au profit de laquelle elle s'exerce ». (Grin, 2005 : p. 65)

[80] Le phénomène d' « anglicisation galopante » porte un coup à la francophonie : « En même temps que de larges pans de notre patrimoine culturel et linguistique commun qui disparaissent des salles de classe, ce sont des opportunités de coopération économique, politique et culturelle qui se ferment pour notre pays. Une menace lourde de conséquences pour la diffusion de la francophonie … ». (Legendre, 2003 : pp. 8-9)

[81] Selon les résultats de l'enquête Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe, l'apprentissage de l'anglais est imposé dans treize pays : « Dans plus de la moitié des États membres de l'ancienne Union à quinze, la première langue étrangère que les élèves étudient comme matière obligatoire leur est imposée. Il n'y a donc aucun choix possible ». (Commission européenne, 2008)

[82] Ministère de l'Education Nationales, (2009), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – Edition 2009*, p.80
http://media.education.gouv.fr/file/2009/95/5/RERS_2009_FINAL_WEB_117955.pdf

[83] Au cours de son intervention à ce séminaire, François Grin souligne que le problème n'est pas tant de disposer d'informations sur l'évolution dynamique de la position des grandes langues, que d'interpréter ces symptômes : « Ces symptômes sont assez manifestes pour nous donner à penser que la dynamique des langues comporte certains risques, dans le sens qu'on peut craindre une évolution au profit d'une seule langue telle que l'anglais, avec à terme une réelle menace pour la diversité linguistique, considérée ici comme porteuse de qualité de vie. (Grin, 1998)

[84] La conclusion à laquelle parvient Crystal pour expliquer l'expansion phénoménale de l'anglais : « English has repeatedly found itself in the right place in at the right time" (Crystal, 1997 : p. 76), ne convainc toutefois pas tout à fait Grin (1998)

Comme le souligne David Graddol (ibid.)[85], l'histoire de la langue anglaise au vingtième siècle, en particulier dans sa deuxième moitié, se caractérise par l'émergence des Etats-Unis comme super puissance dont l'influence se fait sentir sur les plans économique, technologique et culturel, l'anglo-américain devenant, de fait, la variété d'anglais dominante dans le monde. Ce phénomène contribue à précipiter le recul de l'importance internationale d'autres langues européennes, telles le français, seule langue –en déclin toutefois depuis la fin de la seconde guerre mondiale- à pouvoir rivaliser avec l'anglais comme langue de travail des institutions internationales. Plus généralement, évoquant les questions éthiques liées à la globalisation de l'anglais et le risque de voir se constituer des mouvements anti-anglais qui assimileraient disparition des langues et globalisation de l'anglais, Graddol observe que l'anglais contribue en partie à la fois à une restructuration de l'inégalité dans le monde et à la disparition de certaines langues. Il relève par ailleurs les problèmes majeurs engendrés par la globalisation de l'anglais, comme les situations d'inégalité sociale et la destruction de la diversité culturelle. Cependant, il esquisse aussi une remise en perspective de l'apparente position invincible de l'anglais et, faisant l'hypothèse que le futur de l'anglais est moins prévisible qu'il n'y paraît, il questionne la pérennité de sa prééminence :

> *The spread of English in recent years is, by any criterion, a remarkable phenomenon. But the closer one examines the historical causes and current trends, the more it becomes apparent that the future of English will be more complex, more demanding of understanding and more challenging for the position of native speaking countries than has hitherto been supposed.* (Graddol, 1997 : p. 3)

L'idée qu'un changement de statut de l'anglais est à anticiper est reprise par Graddol (2006)[86] en des termes plus alarmistes visant, d'une part, à mettre un frein à toute complaisance des locuteurs natifs monolingues vis-à-vis de leur langue (fustigeant « le fléau » du monolinguisme[87]) et, d'autre part, à susciter le développement de l'apprentissage des langues. L'avantage, voire le privilège, qu'a pu constituer pour les locuteurs natifs pendant un certain

[85] Dans l'ouvrage commissionné par le British Council, David Graddol s'efforce de démontrer en quoi l'idée généralement admise selon laquelle le monde entier finira par parler anglais, facilitant ainsi la domination culturelle et économique des pays anglo-saxons, se trouve largement remise en cause par le « nouvel ordre » du monde au vingt et unième siècle et mérite, à ce titre, d'être discutée.

[86] Le sous-titre de cet ouvrage (*English next*), commandité par le British Council est : « Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'? ». Graddol y reprend par ailleurs les arguments de Grin à propos du coût consacré à l'enseignement des langues étrangères et du gain substantiel réalisé par le Royaume Uni (« … par rapport à la France, … le Royaume Uni économise actuellement cent euros par habitant et par an du simple fait de la prédominance de l'anglais. Ceci représente environ six milliards d'euros par année ». Grin, 2005)

[87] "Monolingual English speakers face a bleak economic future, and the barriers preventing them from learning other languages are rising rapidly". (Graddol, 2006)

nombre de décennies, l'utilisation de l'anglais comme *lingua franca* serait sur le point de disparaître :

> *We are now nearing the end of the period where native speakers can bask in their privileged knowledge of the global lingua franca.* (Graddol, 2006 : p. 118)

Graddol envisage l'émergence d'une nouvelle hiérarchie des langues, au sein de laquelle l'anglais tiendrait une position moins globale. Dans son article *The Decline of the Native Speaker*[88], il déclarait alors que l'on pouvait s'attendre à ce que la proportion des locuteurs natifs d'anglais dans le monde passe de plus de huit pour cent en 1950 à moins de cinq pour cent en 2050.

La position de David Crystal quant au devenir de la langue anglaise diffère de celle de Graddol dans la mesure où, selon lui, la vitesse à laquelle l'anglais s'est répandu est telle que son extension est désormais impossible à contrôler et il n'est pas prévisible qu'elle le soit dans un futur proche[89] :

> *I think that English has become so large now, given the momentum of its history, that it is unstoppable. Too many people around the world have found it a useful tool for there to be any serious likelihood of reversal.* (Crystal, 1999)

David Crystal[90] (voir *English as a Global Language*, 1997) s'attache notamment à développer une théorie de la « neutralité » de l'anglais, qui s'oppose à la théorie de l'impérialisme linguistique de Phillipson (op. cit.). A terme, Crystal pense que les locuteurs natifs devront maîtriser deux variétés d'anglais : l'une pour l'expression de l'identité nationale et locale, l'autre pour les besoins de communication avec d'autres cultures. Il qualifie les années quatre-vingt dix de révolutionnaires en ce qui concerne le phénomène de globalisation linguistique, caractérisées par la prolifération de nouvelles variétés d'anglais (« New Englishes », McArthur, 1992)[91] dues à l'utilisation d'internet au niveau mondial, à l'émergence d'une prise

[88] Dans cet article, David Graddol examine en particulier trois aspects du déclin du locuteur natif : l'explication démographique, le statut de l'anglais comme langue internationale (du statut de langue étrangère à celui de langue seconde), les changements du discours idéologique sur les langues, la compétence linguistique et l'identité. (Graddol, 1999)

[89] Pour David Crystal, (voir *English in the New World*), aucune autre langue ne parvient –et ne parviendra, dans un future proche-, à concurrencer l'anglais : "The evidence suggest that Englis is now the dominant voice in international politics, banking, the press, the news agencies, advertising, broadcasting, the recording industry, motion pictures, travel, science and technology, knowledge management and communications. No other language has achieved such a widespread profile –or is likely to, in the foreseeable future". (Crystal, 1999)

[90] Crystal, D., (1997), *English as a Global Language*, Cambridge University Press, Second Edition (2003)

[91] Tom McArthur a utilisé l'expression *New Englishes* pour désigner les variétés d'anglais émergeant dans des contextes non occidentaux, dans lesquels l'anglais est la langue officielle mais pas nécessairement la langue première. Les nouvelles variétés d'anglais *se* démarquent des variétés d' « anglo-anglais » des pays anglophones (Royaume-Uni, Canada, Etats-Unis, Australie, Nouvelle-Zélande) : « Tom McArthur defines 'New Englishes' as: 'a term in linguistics for a recently emerging and increasingly autonomous variety of English, especially in a non-western setting such as India, Nigeria or Singapore' ». (Bolton, 2003)

de conscience relative aux langues en danger dans le monde et à la reconnaissance croissante de la globalisation de l'anglais. Il relève à son tour les différents facteurs qui ont contribué à ce que l'anglais devienne la langue de la globalisation : ces facteurs (extrinsèques à la langue elle-même) sont d'ordre politique (la période coloniale dès le seizième siècle), économique (la croissance du pouvoir économique des Etats-Unis au dix-neuvième siècle prenant le pas sur la puissance britannique), technologique (la révolution industrielle des dix-septième et dix-huitième siècles), culturel (sphères de l'influence américaine dans tous les domaines). David Crystal soutient, en particulier, que la domination d'une langue est intimement liée à son pouvoir politique (militaire), économique, technologique, culturel. Cette domination présente des avantages qui peuvent profiter à tous : l'expansion de l'anglais comme *lingua franca* offre des opportunités à tous les pays ou institutions séparés par des questions de langue, le medium de l'anglais leur permettant d'apprécier ce qu'ils ont en commun. Selon Crystal, il est parfaitement possible de développer les conditions dans lesquelles intercompréhension et expression identitaire pourront coexister harmonieusement. Dans un monde uni par une langue commune qui favorise un climat d'intercompréhension au plan international (« international intelligibility »), les locuteurs maîtrisent la langue globale pour communiquer sur le plan international et la langue de leur communauté, ces deux fonctions séparées permettant à la diversité linguistique de se pérenniser.

Le phénomène mondial d'expansion de la langue anglaise a été traduit par Abram de Swaan par l'idée qu'il existe une organisation mondiale des langues constituant un ensemble de constellations hiérarchisées (« la constellation mondiale des langues »)[92] :

> *La constellation mondiale de langues peut être représentée comme une structure arborescente, sorte d'organigramme à quatre niveaux. Au premier, se trouvent les langues locales : surtout les langues de tradition orale dans lesquelles les connaissances sont conservées non par l'écrit, mais dans la mémoire ; ces langues, qui sont ignorées des administrations officielles et par les médias, ne sont pas parlées ni enseignées, à l'école, à quelques exceptions près. Toutefois, dans le présent schéma, un certain nombre d'entre elles sont reliées à une langue centrale par le canal des personnes multilingues. On aura compris que ces groupes linguistiques périphériques ne sont pas liés entre eux à cause du manque de personnes pratiquant plus d'une de ces langues ; cependant, ils comptent tous, dans leur sein, des personnes multilingues qui, par leur connaissance de la langue*

[92] Par ailleurs, dans un article intitulé *Endangered Languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism*, De Swaan interpelle la Commission européenne, suggérant que cette dernière, en faisant campagne pour les droits égaux des langues, n'aboutit qu'à renforcer la position de l'anglais : « the European Commission is not in a position to launch a debate on the language issue in the European Union. If it did so, France would insist on maintaining its privileged position, and Germany would demand equal rights. Spain would refuse to be left behind, and so would Italy. Even the Netherlands would have to defend its linguistic interests. So while supposedly conducting a major campaign to recommend all languages equally, the Commission is in fact doing nothing, since the direct impact of its campaign is predictably zero. And by doing nothing, the Commission is actually helping to consolidate the position of English as the only way out of the confusion of tongues ». (De Swaan, 2004)

> *centrale, les relient avec le groupe linguistique au centre. On peut comparer ces langues périphériques à des satellites qui tournent autour d'une planète représentant, elle, la langue centrale.* (De Swaan, 1997)

Ce système, composé d'un noyau, d'une semi-périphérie et d'une périphérie s'inspire de la représentation du système économique mondial (Immanuel Wallerstein[93]) selon laquelle les économies périphériques ne peuvent échanger entre elles que par l'intermédiaire du marché central. Pour rendre compte du versant linguistique de la mondialisation, Louis-Jean Calvet[94] entreprend, à son tour, d'adapter ce modèle dans le cadre d'une « politologie linguistique » qui distingue la langue hyper-centrale, les langues centrales et les langues périphériques au sein d'un « système gravitationnel »[95] :

> *Autour d'une langue hyper-centrale (l'anglais), dont les locuteurs natifs ont une tendance forte au monolinguisme, gravitent une dizaine de langues super-centrales (le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, le hindi, le malais, etc.) dont les locuteurs, lorsqu'ils acquièrent une autre langue, ont tendance à acquérir soit l'anglais (bilinguisme " vertical ") soit une langue de même niveau (bilinguisme " horizontal "). Autour de ces langues super-centrales gravitent à leur tour cent à deux cents langues centrales qui sont elles-mêmes les pivots de la gravitation de quatre à cinq mille langues périphériques. A chacun des niveaux de ce système se manifestent donc deux tendances, l'une vers un bilinguisme "horizontal" (acquisition d'une langue de même niveau que la sienne) et l'autre vers un bilinguisme "vertical" (acquisition d'une langue de niveau supérieur), ces deux tendances constituant le ciment du modèle.*
> *On voit que ce modèle gravitationnel se propose de rendre compte du versant linguistique de la mondialisation, ou des effets de la mondialisation sur les rapports entre les langues. Cette situation est la cible d'un ensemble de discours critiques la présentant comme néfaste, aliénante, mettant en danger la diversité culturelle, menaçant les "petites" langues et le plurilinguisme mondial, etc. Car, de la même façon que la mondialisation est l'objet de nombreuses critiques, sa traduction linguistique catalyse des discours qui vont de la dénonciation de la domination de la langue hyper-centrale, l'anglais, à la défense des langues périphériques ou du plurilinguisme en passant par la défense de langues super-centrales comme le français, l'espagnol, ou le chinois.* (Calvet, 2002)

Dans cette forme de « marché aux langues » tel que décrit par Calvet, il apparaît clairement que les langues font système, et que dans ce système, certaines langues détiennent le privilège

[93] « Pour Wallerstein, un système-monde est une vaste unité socio-spatiale résultant de l'organisation, plus ou moins durable parce que possédant un degré variable mais certain d'homéostasie, de relations complexes (à la fois économiques, politiques et culturelles) entre une multiplicité d'unités différentes (tribus, ethnies, peuples, cités-Etats, royaumes, etc.) ». (Bihr, In *Revue pluridisciplinaire des sciences de l'homme et de la société*, 2006)

[94] Louis-Jean Calvet soutient que l'on ne peut comprendre le fonctionnement des langues, produit de pratiques sociales qu'en les étudiant dans leur environnement. Ainsi fait-il référence à la notion de « niche » écolinguistique pour rendre compte de leur coexistence et de leurs interactions. En poursuivant la métaphore écolinguistique, il assimile les rapports que les langues entretiennent entre elles à des rapports de type proie/prédateurs. Ce qui amène Calvet à considérer les milliers de langues dans le monde d'un point de vue darwinien.

[95] Selon Calvet, le système gravitationnel est celui qui permet le mieux de rendre compte de la situation mondiale des rapports entre les langues sur le plan synchronique. Traversée par l'histoire, l'organisation des rapports entre les langues subit un certain nombre d'évolutions qui ne permettent pas d'affirmer quelles seront les langues super-centrales, hyper-centrales et périphériques de demain.

d'être très cotées (l'anglais, langue hyper-centrale, puis les langues super-centrales, telles le français, l'espagnol, etc.) alors que d'autres, en revanche, sont dévaluées (les langues périphériques). Mais si l'on se place dans une position prospective s'agissant des besoins individuels futurs de chacun, il apparaît aussi que le locuteur de demain exprimera trois types de besoins linguistiques, qui se manifesteront dans trois types de langue[96] :

> *Un besoin identitaire s'incarnant dans la langue première, un besoin de communication nationale s'incarnant dans la langue de l'Etat, et un besoin de communication internationale s'incarnant dans une grande langue véhiculaire. Cela implique certaines politiques linguistiques, en particulier pour ce qui concerne la scolarisation.* (Calvet, Ozeki-Dépré, 2001)

La question de la nécessaire intervention du politique, évoquée ici par Calvet, revient à placer la question de l'enseignement des langues, à l'école notamment, sur le terrain des choix raisonnés à envisager désormais pour éviter le risque d'une homogénéisation qui consacrerait un « consensus imposé »[97], à savoir la domination d'une langue mondiale, hyper-centrale, au détriment des langues centrales et périphériques.

Au cœur de l'évolution historique qui promeut actuellement l'anglais au rang de langue étrangère dominante à l'école primaire en France, c'est toute la question politique des choix à réaliser en matière d'enseignement des langues qui est soulevée, plaçant sur le devant de la scène le défi de la diversification et de l'éducation plurilingue, deux valeurs phares du Cadre qui apparaît ainsi, plus généralement, comme instrument complexe, à vocation politique et idéologique, avec des implications didactiques fortes, voire en totale rupture avec un certain nombre de représentations, facteurs de modélisation des pratiques en cours.

[96] Selon Calvet, ce schéma à trois niveaux (langue grégaire, langue de l'Etat, langue internationale) ou modèle « trifonctionnel », constituera sans doute l'équipement linguistique de base du citoyen de demain. Il ajoute que la logique de la mondialisation semblerait supposer la disparition de la seconde de ces trois langues, la langue de l'Etat et envisage un scénario européen dans lequel l'Europe pourrait aller vers la domination de l'anglais coexistant avec une pluralité de "petites" langues comme le galicien, le catalan, le basque, le corse, l'alsacien, tandis que le français, l'allemand et l'espagnol seraient lentement ramenés à un statut de langues centrales et non plus super-centrales.

[97] Calvet oppose la notion de « dissensus » à celle de « consensus imposé » et voit, dans la Francophonie, le moyen de lutter contre la mondialisation linguistique. Cependant, ajoute-t-il, l'on ne saurait « réduire le combat francophone à une posture de dissension, mais nous pourrions dire qu'il repose sur l'idée qu'il ne faut pas confondre universalité et uniformité, et qu'une pensée mondialisée n'est pas pour autant universelle ». (Calvet, 2005)

1.2. Le contexte idéologique et politique : quelle reconnaissance pour la diversité linguistique ?

1.2.1. Le Cadre, un outil à vocation idéologique

Même si John Trim semble affirmer, d'une certaine façon, le contraire dans la conclusion d'une conférence donnée à l'Université de Murcie[98] (*The Common European Framework of Reference for Languages: A Threat or a Promise ?;* 8 avril 2005) quand il dit : *« The Framework is an ideologically neutral document »*, il ajoute néanmoins, comme pour mieux démentir la première partie de son énoncé : « *But I –and I believe all those engaged in the language programmes of the Council of Europe and the European Union- are not neutered ».*

Son propos démontre ainsi la force de l'inspiration et de l'engagement individuels et collectifs requis pour faire aboutir et vivre l'esprit et la philosophie contenus dans le document du Conseil de l'Europe. En l'absence d'une certaine conception et vision du projet collectif européen pour les langues, le document restera lettre morte.

Situé idéologiquement (dans l'acception large du terme « idéologie » comme grille de conception, de construction, d'explication et d'interprétation du monde), le Cadre reflète la philosophie générale et les valeurs éducatives fondamentales que défend le Conseil de l'Europe, telles que l'inclusion sociale, le dialogue interculturel, la citoyenneté démocratique active, la diversité des langues, le plurilinguisme, l'autonomie des apprenants et l'apprentissage tout au long de la vie. Erigé en valeur centrale du Cadre, le plurilinguisme est porteur de principes, eux-mêmes indissociables, d'une certaine philosophie et d'un ensemble de valeurs qui sont au fondement d'une certaine vision de l'enseignement – apprentissage des langues.

1.2.1.1. Les objectifs du Conseil de l'Europe

Le domaine des langues se présente comme un volet constitutif des principaux objectifs d'action du Conseil de l'Europe, et ce quasiment dès ses premières années d'existence (voir l'article 2 de la Convention culturelle européenne signée en 1954[99]) jusqu'à aujourd'hui

[98] A l'occasion de cette conférence, John Trim revient sur la distinction entre *plurilinguisme* et *multilinguisme* : « […] the options for the organisation of language teaching in schools in the light of the development of *plurilingualism*, the enlargement of an individual's overall communicative competence to include integrated competences in a number of languages. The essential difference between this concept of plurilingualism and the more familiar *multilingualism* is that languages are not seen simply existing side by side, quite separate in the mind, but as interacting to form one integrated competence upon any part of which s user may draw to meet the demands of communication". (Trim, 2005)

[99] Voir annexe 3

(Division des politiques linguistiques depuis 2002) en passant par la création, en 1963, de la Section Langues vivantes.
Instrument élaboré par le Conseil de l'Europe au sein de la Section langues vivantes, le Cadre présente une logique interne qui obéit aux valeurs intrinsèques de l'instance européenne et s'inspire de ses principes fondateurs.

a- Il suffit de rappeler que les objectifs du Conseil de l'Europe sont rassemblés dans le triptyque traditionnel : *droits de l'homme – démocratie – état de droit,* pour admettre que la dimension politique et idéologique est inhérente aux instruments développés par l'instance européenne. Les principes fondateurs du Cadre sont ainsi incontestablement liés aux objectifs et aux intérêts à long terme du Conseil de l'Europe, pour lesquels les langues ont un rôle important à jouer :
- En tant qu'outil d'interaction sociale, les langues contribuent à la *promotion de la compréhension et la coopération internationale* par l'interaction directe de l'ensemble des individus, acteurs sociaux à part entière, y compris dans des situations d'apprentissage d'une langue. Dans cette perspective, le Cadre est perçu comme un instrument rendant possible la comparaison des qualifications langagières et concourant ainsi à faciliter la mobilité.
- Le *renforcement des structures et des procédures démocratiques* est un autre objectif fondamental servi par les langues puisque les différents projets portant sur les langues (tels, entre autres, le projet du Conseil de l'Europe « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » ou « Langues et cohésion sociale » développé par le Centre Européen pour les Langues Vivantes, etc.) visent à développer la conscience que les apprenants ont d'eux-mêmes, leur liberté de pensée et d'action, avec la responsabilité sociale que cela entraîne.
- Le *maintien et le développement de la diversité linguistique et culturelle,* auxquels les concepts de plurilinguisme et de pluriculturalisme apportent un éclairage enrichissant en raison de l'approche globale des compétences linguistiques et culturelles qu'ils contribuent à mettre en place.

b- La Section des Langues vivantes, devenue, de manière significative, la Division des Politiques linguistiques (2002), a été progressivement amenée à se concentrer sur les politiques linguistiques depuis les profonds changements politiques au niveau international du début des années quatre vingt dix (chute du Mur de Berlin, adhésion au Conseil de l'Europe des membres de l'ancien Pacte de Varsovie), répondant ainsi à des besoins urgents et à une forte demande des nouveaux Etats membres concernant la réforme et la réorientation de leurs

programmes d'enseignement. L'émergence d'un sentiment fort de communautés de vue dans le domaine éducatif s'est matérialisée dans l'élaboration du Cadre, devenu instrument de politique linguistique.

1.2.1.2. La résistance à l'homogénéisation linguistique

Un autre aspect de la dimension idéologique du Cadre s'exprime dans la réponse qu'il fournit à la question de l'anglicisation galopante et dans la résistance qu'il offre ainsi, par la mise en lumière de la notion de plurilinguisme, à l'uniformisation linguistique. Longtemps peu abordée de front par les instances européennes[100], la question de l'anglais est mise en relief et discutée dans une Recommandation de l'Assemblée parlementaire de 1998[101] sur la diversification linguistique :

> *Les statistiques existantes démontrent que la majorité écrasante des élèves en Europe apprend **l'anglais**, alors que d'autres « grandes » langues européennes, telles que le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien, arrivent loin derrière. Des langues parlées par des centaines de millions de personnes dans le monde comme le russe, le portugais, l'arabe ou le chinois occupent une place minime dans les cursus scolaires. […]*
> *On ne peut pas contester l'importance d'une lingua franca, représentée de nos jours par **l'anglais**, dans le contexte de la globalisation engendrée par les télécommunications, le tourisme et le commerce. Cependant, la seule connaissance de **l'anglais**, envisagé comme langue véhiculaire de communication internationale, apparaît insuffisante pour permettre à l'Europe de rester présente dans la compétition économique internationale et de sauvegarder sa diversité culturelle. […]*
> *L'enseignement des langues vivantes dans les systèmes éducatifs des Etats membres du Conseil de l'Europe doit, par conséquent, être davantage diversifié. Il doit se traduire par l'acquisition non seulement de **l'anglais**, mais aussi d'autres langues européennes et mondiales par tous les citoyens européens, en parallèle avec la maîtrise de leur langue nationale et, le cas échéant, régionale.* (Conseil de l'Europe, 1998)

En outre, suite à la conférence d'Innsbruck en 1999 (« La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté en Europe ») cette même question a suscité une série de quatre études de référence[102] (parues entre 2002 et 2003) émanant du Conseil de l'Europe, mettant en évidence

[100] En France, la mission d'information sous la présidence de Jacques Legendre (novembre 1994) avait interpellé le Gouvernement et les responsables de l'éducation nationale sur le resserrement de l'offre linguistique observé dans les établissements scolaires : « L'évolution actuelle se traduit en effet par une hégémonie écrasante de l'anglais, une régression des grandes langues européennes de proximité et une disparition progressive des langues dites rares qui sont pourtant utilisées par des populations considérables sur la planète. Le recul de l'allemand et de l'italien, « le naufrage lusitanien », la place résiduelle laissée à certaines langues de l'Union européenne, néerlandais, grec, langues Scandinaves, la part restreinte réservée aux grandes langues de la planète, russe, chinois, japonais, arabe, constituent autant d'éléments d'une évolution qui tend à élargir le « cercle des langues disparues ». (Legendre, 1995)

[101] Recommandation 1383 (1998) – *Diversification linguistique* – Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe (voir annexes 7 et 8)

[102] Truchot, C., (2002), *L'anglais en Europe : repères*, Conseil de l'Europe
Neuner, G., (2002), *Les politiques à adopter à l'égard de l'anglais*, Conseil de l'Europe
Seidhofer, B., (2003), *Autour du concept d'anglais international : de l' « anglais authentique » à l' « anglais réaliste » ?*, Conseil de l'Europe

la place prédominante de l'anglais, sa fonction utilitaire, les valeurs qui lui sont attachées, le rôle social qui lui est attribué, et tentant de rendre compte d'un phénomène d'expansion à même de menacer la diversité linguistique. Toutefois, l'accent mis sur la nécessité de diversifier les langues enseignées (préconisée dès 1977 par l'Assemblée parlementaire dans la Recommandation relative aux langues vivantes[103]), avec pour aboutissement le plurilinguisme comme moyen nécessaire pour diversifier l'apprentissage des langues dans les systèmes éducatifs, est le fruit d'une maturation historique et d'un changement de perspective radical mais progressif.

Ainsi, c'est au début des années quatre-vingt dix que John Trim fait remonter l'importance de la question politique de la diversification[104] et son affichage au premier plan des priorités :

> *Toutefois, la réussite du mouvement vers l'enseignement des langues aux fins de communication ne s'est pas étendue au principe du maintien et de la promotion de la diversité linguistique et culturelle. Au cours des cinquante années précédentes, on avait assisté à une montée en puissance, apparemment inexorable, de l'anglais comme seule langue de communication. Ainsi, il représentait une bonne partie, si ce n'est l'intégralité, de l'expansion de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs d'Europe (et même du monde) ainsi que dans la communication internationale. L'encouragement de la diversification constituait donc à présent une importante question politique.* (Trim, 2007b : p. 42)

Cette orientation en faveur de la diversification ne va pas de soi, elle est lieu de tensions et nécessite la mise en œuvre d'une action volontariste d'envergure de la part des Etats, comme l'observe Daniel Coste[105] :

> *Apprendre et construire l'Europe, c'est savoir qu'elle a été et reste en partie un lieu de tensions et de conflits, de rivalités et de concurrence, entre pays, entre langues, entre ethnies, entre religions, entre idéologies. Sur ce fond d'histoire et d'avenir, la diversification reste toujours un effort négocié de recherche de cohérence, d'équilibre, de pondération à la fois fragile et dynamique, en regard d'une diversité où les forces de dispersion et d'éclatement risquent de l'emporter.* (Coste, 1998 : p. 267)

Breidbach, S., (2003), *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*, Conseil de l'Europe

[103] Recommandation 814 (1977) *relative aux langues vivantes en Europe*, Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe (voir annexe 16)

[104] A travers, notamment les documents suivants du Conseil de l'Europe, parus dans les années quatre-vingt dix :
-En 1992, la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (voir annexe 17)
-En 1998, la Recommandation 1383 (1998) : *Diversification linguistique* (voir annexes 7)
-En 1999, la réponse du Comité des Ministres à la Recommandation sur la diversification linguistique (voir annexe 8)

[105] Daniel Coste envisage dans un article de 1998 « *Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire* », la question de la diversification comme un sujet d'autant plus brûlant qu'il est sans cesse renouvelé, voire renforcé en raison des changements géopolitiques en Europe Centrale et Orientale. Entre « volontarisme » et « laisser-faire », les systèmes éducatifs ont un rôle de premier plan à jouer dans l'organisation et l'accompagnement des parcours linguistiques tout au long de la vie.

L'adoption du plurilinguisme en tant qu'objectif majeur de l'apprentissage des langues et comme moyen permettant de, non seulement reconnaître la diversité des cultures et des langues d'Europe mais aussi de mener à bien la diversification linguistique au sein des systèmes éducatifs, est un principe fondateur de l'idéologie linguistique développée par le Conseil de l'Europe (à travers ses outils, le Cadre et le Portfolio Européen des Langues notamment), qui se démarque radicalement d'autres formes d'idéologies linguistiques telles que : *l'idéologie linguistique ordinaire* qui part du sentiment de l'inégalité des langues ; *l'idéologie de la nation* où la langue officielle incarne la nation et exalte l'esprit national ; *l'idéologie linguistique de l'économie* pour laquelle la nécessité d'une langue commune se justifie essentiellement par le projet de réduire les coûts d'intercommunication. En ce sens, comme l'affirme Jean-Claude Beacco, « Le plurilinguisme n'est pas une idéologie linguistique comme les autres » (Beacco, 2001)[106]. La définition que l'auteur propose de « l'idéologie linguistique », système de valeurs s'insérant dans une idéologie politique plus large, permet de rendre compte de l'ensemble des discours sur les langues, produits des représentations sociales : « On nommera *idéologies linguistiques* les ensembles de représentations sociales qui fondent les argumentations dans les débats au sujet des langues » (Beacco, 2007a : p. 26)[107]. En ce sens, le plurilinguisme, qui est au cœur de l'idéologie linguistique présente dans le projet européen, s'inscrit à contre-courant d'un certain nombre d'idéologies prégnantes, ce qui fait du plurilinguisme un « combat » (Beacco, 2001, op.cit.) pour le respect des droits linguistiques des individus face à l'Etat.

1.2.2. Le Cadre est situé sur le plan politique

Le Cadre est ainsi rattaché à un certain nombre de valeurs portées par le projet collectif européen, auxquelles les états membres déclarent leur adhésion, s'engageant ainsi à une mise en œuvre de certains principes sur le plan national, formulés par la politique d'enseignement des langues propre à chaque pays. Premier outil de politique linguistique véritablement

[106] Loin de constituer une position dominante dans le champ des idéologies linguistiques, Jean-Claude Beacco soutient que le plurilinguisme ne va pas de soi : « Il est le produit d'une réflexion scientifique, déontologique et politique récente. Or, l'une des formes les plus répandues de l'idéologie linguistique lui est opposée : celle-ci prend naissance dans le sentiment des locuteurs. Elle n'est donc pas d'origine scientifique, mais s'apparente au sens commun, véritable idéologie qui agit à l'insu du sujet. Cette représentation ordinaire des langues consiste à valoriser sa propre culture et sa propre langue. Cette perspective ethnocentrique fonde la définition de ce qu'il convient de considérer comme une langue : ce que je parle, nous parlons est une langue, ce que parlent les autres sont des bruits ou les langues incomplètes ou pauvres ». (Beacco, 2001)

[107] Ces idéologies, observe Beacco, parce qu'elles sont à l'œuvre dans les politiques linguistiques nationales, entravent le traitement global des langues « dans une perspective qui tire sa cohérence de principes européens communs clairement établis ». (Beacco, 2007a)

transversal à toutes les langues, il inaugure un nouveau chapitre de l'histoire de l'enseignement des langues au plan européen.

Les principes communs pour une politique linguistique en Europe[108] se fondent sur la reconnaissance d'un ensemble historique foncièrement original, un espace constitué d'une grande diversité culturelle et dans lequel s'expriment des variétés linguistiques multiples. Entité politique singulière, il ne peut être représenté par une langue unique qui serait la langue d'appartenance à cet espace. C'est une des raisons pour lesquelles les langues, partie prenante du devenir européen, constituent un enjeu politique tel que les choix de politiques linguistiques, partie intégrante des politiques sociales, entraînent des décisions déterminantes. Et c'est de cette dimension politique que le Cadre tente de rendre compte en posant le plurilinguisme comme inscrit dans les finalités générales assignées à l'éducation :

> *[…] si le Cadre a une fonction politique, c'est bien celle de rendre possible et acceptable une éducation plurilingue, comme fondement de la citoyenneté démocratique en Europe.* (Beacco, 2007c : p. 283)[109]

1.2.2.1. Les textes fondateurs du Conseil de l'Europe : diversification linguistique, promotion du plurilinguisme et utilisation du Cadre européen

Les textes fondateurs sont l'expression du consensus auquel sont parvenus les Etats pour une politique linguistique éducative pour l'Europe et précisent les axes convergents des politiques linguistiques éducatives nationales. De 1954 à 2008, à savoir de la Convention Culturelle Européenne à la Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme, une série de textes majeurs[110] de nature politique

---

[108] Les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ont pour objectif de promouvoir :
· ***LE PLURILINGUISME*** : tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins
· ***LA DIVERSITE LINGUISTIQUE*** : L'Europe est un continent multilingue et toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité. Les Conventions du Conseil de l'Europe garantissent le droit d'utiliser et d'apprendre des langues
· ***LA COMPREHENSION MUTUELLE*** : La communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues
· ***LA CITOYENNETE DEMOCRATIQUE*** : la participation aux processus démocratique et social dans des sociétés multilingues est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen
· ***LA COHESION SOCIALE*** : l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp

[109] L'auteur souligne également par ailleurs que l'approche par compétences, « tout autant que le Cadre, est un outil de politique linguistique éducative, destiné à rendre possible la réalisation d'une éducation plurilingue ». (Beacco, 2007c : p. 12)

[110] Convention culturelle européenne, Paris, 19/12/1954 (annexe 3)
Recommandation 814 (1977) *relative aux langues vivantes en Europe* (annexe 16)

(conventions, chartes, résolutions, recommandations) viennent formuler et préciser la position du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique éducative. De l'encouragement à « l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes » (1954) à l'instauration ou le maintien du Cadre comme « outil pour une éducation plurilingue cohérente, transparente et efficace, en vue de promouvoir la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel » (2008), les divers documents constituent autant de traces des étapes et avancées successives dans le domaine des langues sur plusieurs décennies.

Dès 1998, trois priorités apparaissent conjointement, qui deviennent des thèmes récurrents au cours des années qui suivent jusqu'à aujourd'hui : le développement du plurilinguisme, la recherche de la diversification, l'utilisation du Cadre et du Portfolio Européen des langues. La toute dernière Recommandation (2008), en particulier, reprend ces trois aspects clés et met en exergue la valeur ajoutée du Cadre en tant qu'outil de référence qui fournit des orientations pour diversifier l'apprentissage des langues dans les systèmes éducatifs pour maintenir et développer le plurilinguisme des citoyens de l'Europe. Le Cadre est envisagé comme moyen de construction de la connaissance et de développement des connaissances, et de renforcement de la cohésion sociale et de la compréhension interculturelle. Investi de fonctions multiples sur différents plans, tant sur le plan des valeurs éducatives générales à privilégier que sur le plan plus strictement pratique en lien avec les dispositifs et matériels d'enseignement, le Cadre s'insère dans le cadre politique plus large des priorités définies par les Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe lors de leur troisième Sommet, tenu à Varsovie en 2005[111].

Recommandation N° R (82) 18 *Du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes* (annexe 6)
Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Strasbourg, 5/11/1992 (annexe 17)
Recommandations du Symposium de Rüschlikon (1993) ; (voir annexe 10)
Recommandation N° R (98) 6 *Du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes*, 17 mars 1998
Recommandation 1383 (1998) sur la diversité linguistique (voir annexe 7)
Réponse du Comité des Ministres à la Recommandation 1383 (1998) *Diversification linguistique* (voir annexe 8)
Recommendation 1539 (2001) *European Year of Languages* (voir annexe 9)
Déclaration de Varsovie, Conseil de l'Europe, 16-17 mai 2005 (voir annexe 18)
http://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_decl_varsovie_fr.asp
Recommandation 1740 (2006) *Place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire*
Recommandation CM/Rec(2008)7 *Du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme* (voir annexe 15)

[111] Voir annexe 18

1.2.2.2. Questions d'équité linguistique dans le cadre d'une macro-dynamique des langues

La construction linguistique de l'Europe, fondée sur la recherche d'une cohésion entre Européens par l'adoption de principes linguistiques communs permettant la compatibilité de la diversité des langues, une communication harmonieuse au sein de l'espace européen et la citoyenneté démocratique, rend la question de l'équité linguistique particulièrement sensible. Si l'affirmation politique qui consiste à préconiser des mesures et des actions pour la diversité de l'enseignement des langues étrangères est réitérée dans les documents du Conseil de l'Europe, le passage à l'application d'une gestion de la diversification, présente, dans les pays non anglophones et en France en particulier, un caractère problématique, la dynamique des langues jouant actuellement en faveur d'une hégémonie linguistique exercée par la langue hyper-centrale, en l'occurrence l'anglais. Cette convergence accélérée vers une langue dominante pose le problème en termes de justice linguistique, à savoir en termes d'avantages perçus et de désavantages subis, d'ordre linguistique. La coopération requise pour pouvoir communiquer en dépit des barrières que créent des langues maternelles distinctes soulève le problème de l'inégalité des chances, d'une part, et l'inégalité de dignité d'autre part. Comment, dès lors, envisager la construction d'un espace équitable pour tous, sachant, comme Abram de Swaan l'a montré (De Swaan, 1997), que l'humanité forme un système linguistique mondial qui se caractérise par un plurilinguisme asymétrique : les locuteurs natifs d'une langue périphérique doivent apprendre la langue centrale de leur région ; les locuteurs d'une langue centrale doivent apprendre l'une des langues super-centrales qui joue le rôle d'une *lingua franca* régionale ; les locuteurs d'une langue super-centrale doivent apprendre la langue hyper-centrale, l'anglais aujourd'hui. Selon Philippe Van Parijs, bien que l'omniprésence de cette asymétrie puisse être jugée efficace, elle n'en est pas juste pour autant (Van Parijs, 2009). C'est à la condition d'une participation de chaque communauté linguistique à la prise en charge des coûts d'apprentissage de la langue commune proportionnellement aux bénéfices que cet apprentissage lui apporte que le principe d'équité pourra être respecté. A cet égard, Van Parijs (op. cit.) souligne l'énormité de la dette – toujours grandissante- des anglophones envers la majeure partie du reste du monde. Dans la perspective d'une exigence minimale de justice, des subventions directes accordées pour l'enseignement de l'anglais (ainsi que des langues super-centrales) s'imposent. Cependant, l'avantage actuel accordé aux anglophones serait éphémère. Van Parijs anticipe un retournement de situation qui verrait disparaître à terme les bénéfices considérables que les anglophones tirent de la globalisation de l'anglais :

> *Il faut d'abord comprendre que les anglophones seront à long terme les grands perdants. Pour tous les autres, l'apprentissage d'une deuxième langue –en l'occurrence l'anglais-, deviendra de plus en plus facile à mesure que se multiplieront les occasions de la pratiquer du fait même de sa diffusion parmi les non-anglophones. Pour les anglophones, en revanche, il sera de plus en plus difficile d'apprendre une autre langue, précisément parce que leurs interlocuteurs potentiels seront de plus en plus nombreux à bien parler l'anglais. Dans l'intervalle, c'est vrai, les anglophones sont avantagés dans de nombreux contextes. Mais en nous forçant à les écouter ou à les lire dans leur langue, à leur parler ou à leur écrire dans leur langue, ils nous rendent aussi service de nous aider à l'apprendre. Ce service est bien plus précieux qu'une éventuelle compensation financière que nous pourrions leur extorquer en contrepartie de l'avantage éphémère dont ils jouissent.* (Van Parijs, 2009 : p. 4)[112]

Pour ces différentes raisons, Van Parijs ne s'émeut pas outre mesure du phénomène de globalisation de l'anglais ; bien au contraire, selon lui, la communication efficace requiert nécessairement l'apprentissage d'une *lingua franca* (selon la loi dite du « maximin linguistique »[113], Van Parijs, 2004). Cependant, il n'en reste pas moins que la domination croissante de l'anglais entraîne une tension importante et problématique entre les deux aspects de la justice linguistique entendue comme, d'une part, l'égalité des chances, et d'autre part, l'égalité de dignité. Ce qui est optimal pour l'égalisation des chances au niveau d'un pays, de l'Europe ou du monde ne l'étant pas pour autant au niveau de l'égale dignité.

Mais pour François Grin, en revanche, l'hégémonie linguistique, « même maquillée en *lingua franca* », est inacceptable[114] (Grin, 2004a). C'est vers la formulation d'alternatives en matière de politique publique[115] qu'il faut se tourner pour aborder la question de l'enseignement des langues étrangères : « Quelles langues étrangères enseigner, pour quelles raisons, et compte

[112] Loin de constituer un substitut parfait à l'apprentissage de la langue de l'autre, Van Parijs souligne cependant la nécessité d'un apprentissage efficace de la *lingua franca.* Il ajoute : « Le rapport sera très différent si, au lieu de sa propre langue ou de l'anglais on parle allemand avec un Allemand, ou néerlandais avec un Flamand. […] J'ai dès lors beaucoup de sympathie pour l'objectif européen *mother tongue plus two* ou pour l'idée de la "langue personnelle adoptive" récemment promue par un rapport rédigé sous la direction d'Amine Maalouf à la demande du Commissaire européen au multilinguisme ». (Van Parijs, 2009 : p. 3)

[113] Ce que Van Parijs propose d'appeler la loi du maximin linguistique : « Cette loi n'a rien à voir avec le maximin du principe de différence de Rawls. Elle peut s'énoncer comme suit : si vous voulez être le mieux compris par tous, dans un contexte où les personnes auxquelles vous vous adressez disposent de répertoires linguistiques différents, vous ne choisissez pas la langue maternelle de la majorité, vous ne choisissez pas non plus la langue dont la connaissance moyenne est la plus élevée, mais vous choisissez la langue qui est la mieux connue par celui ou celle qui la connaît le moins bien ». (Van Parijs, 2004b : p. 317)

[114] François Grin observe que l'apprentissage de l'anglais –et sa maîtrise à un niveau qui efface l'avantage des locuteurs natifs- exige des efforts considérables : malgré un investissement de temps et d'argent déjà énorme, les compétences en anglais qu'acquièrent les non-anglophones restent, sauf exception, nettement inférieures à celles des locuteurs natifs, ce qui assure à ces derniers un avantage décisif dans tout contexte où l'accès aux ressources, à l'influence et au pouvoir est régulé par la maîtrise de cette langue. Opter pour le « tout-à-l'anglais » revient donc, pour l'immense majorité des Européens, à *payer pour se mettre en position d'infériorité* ». (Grin, 2004a : p. 7)

[115] « Les politiques publiques désignent des mesures prises par les autorités en vue d'atteindre certains buts adoptés à l'issue d'un processus démocratique ; l'atteinte de ces buts suppose une analyse permettant d'identifier les moyens les plus appropriés à ces buts ». (Grin, 2007 : p. 57)

tenu de quel contexte »?[116], la première question logique (préalable à la question de la mise en œuvre des moyens, de l'analyse pédagogique) étant celle des buts d'une politique et des choix politiques à opérer. Pour être en mesure de faire ces choix, l'analyse de politiques (dans le sens anglais de « policy »[117], à savoir « politique publique ») s'avère nécessaire. En effet, seule la comparaison de scénarios faisant l'objet d'une évaluation de leurs avantages et inconvénients respectifs permettra de prendre position en toute connaissance de cause en faveur de tel ou tel scénario et, dans un deuxième temps, d'identifier les mesures à prendre et les ressources à mobiliser pour le mettre en œuvre (dans cette approche, les questions relatives au contenu, à la didactique des langues et aux enjeux pédagogiques sont formulées et traitées postérieurement à l'analyse des politiques). Si l'on examine, par exemple, le scénario préconisé par la Commission européenne (2008), à savoir l'apprentissage de deux langues communautaires en plus de la langue première[118], instrument clé du multilinguisme censé refléter la diversité linguistique de l'Europe, il apparaît que ce modèle ne fait que renforcer l'hégémonie linguistique de l'anglais, sachant que selon le concept de « minimex » ou d' « exclusion minimale » (Grin, 2007), lorsque des locuteurs de langues différentes entrent en communication, elles tendent à graviter vers la langue qui exclut le moins de personnes (l'anglais dans l'Europe actuelle). C'est par conséquent l'apprentissage de l'anglais qui s'en trouve renforcé, au détriment des autres langues, puisqu'il couvre et assure les besoins de communication, accentuant la dérive vers la langue dominante. La formulation de la Commission « communication dans la langue maternelle *plus* deux autres langues », qui représente les langues comme des éléments distincts, non seulement conforte cette idée que les langues vivent leur vie séparément, excluant dès lors toute perspective de compétence communicationnelle intégrée telle qu'elle est développée par la notion de plurilinguisme, mais précipite aussi la convergence vers une hégémonie linguistique exercée par l'anglais, reléguant les langues nationales au statut de langues « provinciales » (Bourdieu, *Quelles*

[116] Pour répondre à ces questions, l'étude de François Grin s'appuie principalement sur l'économie des langues et sur l'évaluation des politiques linguistiques. En raison du caractère très particulier et très complexe de la langue (outil de communication, élément crucial de l'identité individuelle et collective), toute solution simpliste est à éviter. Grin souligne la prise en compte nécessaire de la dynamique des langues pour l'analyse et pour la formulation de recommandations. (Grin, 2005)

[117] Définition du Oxford Advanced Learner's Dictionary, Oxford University Press 2000
"Policy: a plan of action agreed or chosen by a political party, a business, etc."

[118] Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions du 18 septembre 2008 – *Multilinguisme: un atout pour l'Europe et un engagement commun* [COM(2008) 566 final – Non publiée au Journal officiel] :
« Cette communication témoigne des atouts et de la richesse de la diversité linguistique au sein de l'Union européenne. Elle présente les mesures à entreprendre afin d'assurer l'intégration du multilinguisme dans tous les axes politiques concernés dans le but de renforcer la cohésion sociale et la prospérité. *L'objectif «communication dans la langue maternelle, plus deux autres langues» constitue un instrument clé dans ce domaine* ». (Voir annexe 19)

langues pour une Europe démocratique ?, 2001)[119]. François Grin porte un regard extrêmement critique sur cette dérive, source d'inefficacité et d'inégalité et identifie les cinq canaux de redistribution massive de ressources en faveur des locuteurs natifs de la langue élevée au rang d'hégémon (Grin, 2004) :

- Une position de quasi-monopole sur les marchés de la traduction et de l'interprétation vers l'anglais, de la rédaction de textes en anglais, de la production de matériel pédagogique pour l'enseignement de l'anglais et de l'enseignement de cette langue ;
- L'économie de temps et d'argent dans la communication internationale, les locuteurs non-natifs faisant tous l'effort de s'exprimer en anglais et acceptant des messages émis dans cette langue ;
- L'économie de temps et d'argent pour les anglophones, grâce au fait qu'ils ne font plus guère l'effort d'apprendre d'autres langues ;
- Le rendement de l'investissement, dans d'autres formes de capital humain, des ressources que les anglophones n'ont plus besoin d'investir dans l'apprentissage des langues étrangères ;
- La position dominante des anglophones dans toute situation de négociation, de concurrence ou de conflit se déroulant en anglais.

Des trois scénarios examinés par François Grin sous l'angle de l'efficience et de l'équité : le « tout-à-l'anglais », le « plurilinguisme » et l' « esperanto », ce dernier se dégage comme le meilleur car, d'une part, il évite tous les transferts inéquitables auxquels donne lieu le « tout-à-l'anglais », chacun consentant le même effort pour la traduction et l'interprétariat entre la langue de communication internationale et sa langue maternelle, et d'autre part, il implique des coûts moindres pour l'apprentissage et l'enseignement (Grin, 2005). Moins coûteux que le scénario du « tout-à-l'anglais », le scénario du plurilinguisme l'est néanmoins plus que le scénario de l'esperanto mais il évite des transferts inéquitables car il garantit, plus que les deux autres scénarios, un contact fréquent avec la diversité. Cependant, il exige des efforts considérables, à savoir une très grande vigilance, des mesures d'accompagnement indispensables et une politique linguistique structurée et cohérente au niveau européen. Mais ce scénario est, malgré tout, conclut François Grin, préférable à tout autre :

> *A court et moyen terme, le scénario 2, c'est-à-dire celui du « plurilinguisme » est préférable, ne serait-ce que parce qu'il jouit d'une plus grande acceptabilité politique. S'il n'est pas meilleur marché, en termes de coûts directs, que la formule actuelle ou que le scénario 1 (le « tout-à-l'anglais »), il réduit considérablement les transferts contraires*

[119] Dans cet entretien avec Immanuel Wallerstein, Abram De Swaan, Marc Fumaroli et Claude Hagège, Pierre Bourdieu s'interroge notamment sur les effets de domination symbolique qui s'exercent au travers de l'adoption de la langue dominante.

> *à l'équité que le scénario 1 entraîne. Qui plus est, c'est sans doute le scénario le plus conforme à l'idée d'une Europe bâtie sur la diversité des langues et des cultures, comme l'invoque fréquemment le discours de l'officialité communautaire. Ce scénario 2 comporte pourtant des risques d'instabilité et d'érosion en faveur de l'anglais, ce qui constitue un argument en faveur du scénario 3. Toutefois, si des mesures d'accompagnement peuvent garantir la stabilité à long terme d'un véritable plurilinguisme, le scénario 2 peut constituer une stratégie de long terme.* (Grin, 2005 : p. 7-8)

Il est important de noter le sens qu'attribue François Grin au terme de « plurilinguisme » dans ce texte, sur lequel il base l'examen comparatif des trois scénarios. Prenant la précaution de faire état de quelques frottements terminologiques, à savoir l'extrême mouvance dans l'utilisation des termes « plurilinguisme » et « multilinguisme » et le fréquent amalgame dont ils sont l'objet, il opte pour la convention qui désigne par plurilinguisme la diversité des langues dans l'espace social (ce que d'autres nomment « multilinguisme »[120]). Et il retient, dans son étude, une réalisation particulière du plurilinguisme qui privilégie trois langues sur les vingt langues officielles de l'Union européenne (à la date de rédaction du rapport). Pour François Grin (2005), le plurilinguisme « est un régime linguistique qui suppose que la communication internationale est ainsi organisée qu'elle se déroule *effectivement* dans plusieurs langues », sachant qu'un fonctionnement plurilingue n'est envisageable qu'à la condition d'être accompagné de mesures fortes (quasi coercitives). Ce scénario suppose néanmoins que certaines langues soient privilégiées par rapport à d'autres, le répertoire de tout Européen devant comporter au moins deux langues dans un sous-ensemble donné de trois langues. Ce qui ne fait pas du scénario du plurilinguisme ainsi défini un modèle d'égalité, sachant qu'il échoue malgré tout à déboucher sur la pleine participation de tous.

Ce constat amer amène Grin (2007) à reconsidérer certains aspects de l'enseignement des langues et à faire le lien avec le développement des concepts de *compétence plurilingue* et de

[120] -Il est à noter que dans les dictionnaires de langue anglaise, aucune entrée n'existe pour le terme « plurilingualism » ; seul celui de « multilingual » y figure (définition Oxford Advanced Learner's Dictionary, Oxford University Press, 2000 : 1- Speaking or using several different languages : *multilingual translators/communities/societies ; a multilingual classroom.* 2- Written or printed in several different languages : *a multilingual phrase book*) ; cependant, on peut noter une évolution de l'utilisation de ce terme : en 2005, le CILT a publié le document *Positively Plurilingual*, consacré à la valorisation des langues des différentes communautés en Angleterre

-La politique officielle de l'UE est en faveur du *multilinguisme* (maîtriser 2 langues en + de sa langue maternelle, suite au Conseil Européen de Barcelone, 2002) : « La politique linguistique de l'Union européenne encourage le multilinguisme et vise à obtenir une situation dans laquelle chaque citoyen européen maîtriserait au moins deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle. Cet objectif fait suite à l'appel lancé par les dirigeants des pays de l'UE lors du Conseil européen de Barcelone, en mars 2002, demandant que chaque enfant dans l'UE apprenne au moins deux langues étrangères dès son plus jeune âge ».
http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_fr.htm

répertoire plurilingue « tels qu'on les trouve chez Coste (2002)[121] » souligne-t-il (Grin, 2007 : p. 60). Ce renouvellement qu'il envisage de la notion de plurilinguisme a nécessairement des répercussions sur l'analyse des scénarios d'enseignement des langues étrangères, les scénarios devant être redéfinis de manière à prendre en compte la vision plus complexe et plus riche du plurilinguisme que celle soumise par Grin dans son rapport au Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.

Ainsi, si l'enseignement des langues étrangères doit indiscutablement être abordé comme politique publique, il s'enrichit des avancées de la didactique des langues, source d'inspiration pour l'élaboration de scénarios permettant de concevoir des plans d'actions en toute connaissance de cause ; similairement, la didactique des langues et les disciplines afférentes peuvent infléchir l'analyse des politiques par les savoirs qu'elles produisent et les pistes de réflexion qu'elles fournissent.

1.3. Le contexte didactique : quelles didactiques pour le plurilinguisme ?

Au cœur du Cadre, la notion de plurilinguisme marque un tournant dans la conception du locuteur en langues de demain, et, nécessairement, sur la manière d'envisager l'enseignement et l'apprentissage des langues. A ce titre, tout entier tourné vers la prospective et habité par l'esprit de la diversité, le Cadre oriente la réflexion des didacticiens et des praticiens, dans le souci d'un devenir où la pluralité des langues et des cultures ont leur place et contribuent ainsi pleinement à la cohésion sociale, chacun tirant personnellement parti de son potentiel langagier tout en en faisant bénéficier l'espace collectif. Comment maintenir cette dimension collective sans perdre de vue la valeur de l'individu ? C'est cette dialectique entre dimensions collective et individuelle que le Cadre tente, nous semble-t-il, de concilier, dans la perspective d'une éducation plurilingue et pluriculturelle portée par l'école.

[121] Dans le texte auquel François Grin fait référence, Daniel Coste définit la compétence plurilingue comme « l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser, à l'occasion et en fonction de circonstances données, les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire ». Coste (2002) souligne par ailleurs un certain nombre de déplacements à effectuer lorsque l'on compare compétence de communication et compétence plurilingue :
-La compétence plurilingue est une compétence déséquilibrée (« un déséquilibre ordinaire », Coste et al., 1997)
-La compétence plurilingue intègre des opérations (capacités de traduction, d'interprétation, d'alternance codique, de passage d'une langue à l'autre, de parler bilingue) dont une conception « juxtaposante » de compétences de communication unilingues cloisonnés ne permet pas de rendre compte
-La compétence plurilingue s'inscrit en permanence dans une évolution
-La compétence plurilingue est individualisée et prend une dimension identitaire

1.3.1. Le Cadre, lieu de lectures divergentes : rupture paradigmatique ou continuité ?

> *Il n'est pas de théorie nouvelle qui ne se construise d'abord en réaction ou par opposition aux théories de son champ qui l'ont immédiatement précédée.* (Besse, 1980)

Si, à l'instar de Henri Besse, cité par Jean-Jacques Richer (2009), l'on soutient que le trait caractéristique de toutes les méthodologies constituées, c'est de s'être édifiées avant tout par opposition aux précédentes, alors dans quelle mesure peut-on avancer que le Cadre instaure une rupture dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues ?

Selon Jean-Jacques Richer (op. cit.), le Cadre se présente comme un document didactique (selon la définition de Bailly[122]) éclectique ouvrant sur un éventail de lectures possibles, certaines mettant en relief le caractère de continuité du Cadre, d'autres envisageant le Cadre comme un véritable tournant. Effectivement, l'effort de souplesse recherché par les auteurs du Cadre autorise la multiplicité des regards. Rappelons leur formulation :

> *Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser.* (Le Cadre, 2001 : p. 4)

Ou encore :

> *Le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix.* (Le Cadre, 2001 : p. 110)

Dans cette optique, le Cadre affirme son rejet de tout dogmatisme et se présente comme un outil servant essentiellement de base à la réflexion et aux échanges afin de « conduire à une compréhension plus étendue de la diversité et de la complexité du monde de l'enseignement des langues, à un débat sur le sujet, toujours préférable à l'acceptation de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante »[123]. Par ailleurs cependant, et malgré un esprit d'ouverture et de tolérance affiché à l'égard de démarches méthodologiques autres, les options prises par les auteurs du Cadre sont clairement formulées : il s'agit, prioritairement, de concourir aux objectifs politiques des actions du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes, par la mise en œuvre de stratégies de diversification et d'intensification de

[122] « Le terme *didactique*, dans son acception moderne – relativement récente- renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et , au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage ». (Bailly, 1998 : p. 10)

[123] Le Cadre, p. 110

l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme. A cet égard, les auteurs du Cadre admettent le bouleversement entraîné par le développement du concept de plurilinguisme dans l'approche adoptée par le Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues :

> *De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.* (Le Cadre, 2001 : p. 11)

Une telle conception de l'enseignement-apprentissage des langues, qui récuse les « conceptions binaristes » (Coste, 2001 : p. 192) du rapport entre langues dans l'enseignement et reflète l'abandon des approches « manichéennes » de l'apprentissage des langues, « du type tout ou rien » (Trim, 2007b : p. 46) tendant à viser de manière quasi exclusive le locuteur natif comme modèle idéal, modifie profondément les contours du paysage dans lequel s'inscrivent les représentations dominantes sur l'apprentissage des langues d'une part, et les objectifs attribués aux langues au sein des systèmes éducatifs d'autre part. Les auteurs du Cadre vont jusqu'à évoquer un « retournement de paradigme » (Le Cadre, p. 11) dont la mise à l'épreuve et la portée engagent la responsabilité des autorités éducatives et des praticiens. Ainsi peut-on observer dans le Cadre une mise en relief de l'importance des choix opérés, véritable geste politique qui entraîne participation et implication de tous. Tout en se défendant de toute prétention modélisante dans un souci de non dogmatisme (à cet égard, le choix des termes utilisés par les auteurs est significatif, à l'instar de « perspective » actionnelle[124]), le Cadre n'en affirme pas moins des orientations centrales, non neutres, qui se démarquent foncièrement de la conception « habituelle »[125] de l'apprentissage d'une langue étrangère, et qui sont susceptibles d'élargir le champ des perspectives pour d'inédits parcours de construction de connaissance, dans le contexte scolaire notamment.

Le discours du Cadre semble par conséquent osciller entre deux tendances paradoxales : la première, englobante, qui consiste à n'exclure aucune orientation méthodologique ; la seconde, singularisante, qui revendique la naissance d'un nouveau paradigme. Ceci a pour effet de permettre et d'entretenir des lectures divergentes, voire sélectives du Cadre,

[124] « Parler de *perspective* n'est pas anodin. Le sens de perspective renvoie à une vision au loin, plus ou moins claire, vision qui peut aussi être en trompe-l'œil ! Il s'agit plus d'une manière d'aborder, d'interpréter une question, un angle d'approche ». (Springer, 2009)

[125] « La conception habituelle consiste à représenter l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'adjonction, en quelque sorte cloisonnée, d'une compétence à communiquer en langue étrangère à une compétence à communiquer en langue maternelle ». (Le Cadre, 2001 : p. 129)

contribuant ainsi à poursuivre le but recherché par les auteurs : poser le Cadre en tant qu'instrument de référence servant et stimulant la réflexion et l'analyse.

Ainsi, Evelyne Rosen (2009), par exemple, suggère une « articulation » entre l'approche communicative et la perspective actionnelle en proposant une synthèse des évolutions réalisées sous la forme d'un continuum mettant en avant moins des ruptures que des continuités marquées[126], comme le montre le tableau ci-après :

De l'approche communicative à la perspective actionnelle		
	Approche communicative	**Perspective actionnelle**
Public ciblé par la formation	Etranger de passage, développant des échanges ponctuels ⇨ sensibilisation à la réalité de la communication exolingue	Citoyen européen / du monde, acteur social à part entière ⇨ sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle
Objectif ciblé par la formation	Apprendre à communiquer en langue étrangère ⇨ parler avec l'autre	Réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère ⇨ agir avec l'autre
Activités par excellence	Production / Réception de l'oral et de l'écrit ⇨ pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) ⇨ jeux de rôle et simulations	Interaction (voire co-action) et médiation ⇨ pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) ⇨ pédagogie par projet ⇨ recours aux outils et environnements collaboratifs
Principes forts	- Importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et comprendre du sens) - Pédagogie non répétitive, grâce au développement d'exercices de communication « plus communicatifs, conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » - Centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode - Aspects sociaux et pragmatiques de la	- Importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité) - Pédagogie non répétitive, grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé - Centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire - Aspects sociaux-culturels et pragmatiques de la communication

[126] Pour bien saisir toutes les implications de l'articulation entre approche communicative et perspective actionnelle, Evelyne Rosen souligne « le passage d'un apprentissage individuel (que l'on peut associer à la centration sur l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative et qui s'exerce parfaitement lors des jeux de rôle et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que l'on peut associer, pour tenter le parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie de projet) ». (Rosen, 2009)

	communication	
Arrière-plan théorique	Passerelles établies entre théories linguistiques (autour de la notion de compétence mise en exergue par Hymes) et apprentissage des langues (selon une approche communicative) ⇨ questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (Roulet, 1976) ⇨ importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle) - Importance accordée à l'autonomie individuelle ⇨ formation d'un individu critique et autonome	Théories de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et une visée sociale (voir Springer p. 27) ⇨ l'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social ⇨ on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine Théories socio-cognitives de l'apprentissage (voir Puren p. 156) qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (*i.e.* sur la fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel) Importance des actes langagiers et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant dans une dimension collective et durable ⇨ prise en compte de l'action dans sa complexité (voir Coste p. 17) - Importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe ⇨ formation d'un individu critique et autonome, ainsi que d'un citoyen responsable et solidaire
Evaluation	- Evaluation de la compétence de communication	- Evaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales ⇨ mise en place de dispositifs d'auto-évaluation et d'évaluation formative (voir Springer et Veltcheff pp. 27 et 135)

Source : *Le français dans le monde*, Recherches et applications N° 45, pp 8-9

En revanche, Claire Bourguignon soutient que le Cadre fait entrer la didactique des langues dans une nouvelle ère avec la perspective actionnelle, porteuse d'une réelle rupture épistémologique. La perspective actionnelle devrait permettre à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures de « sortir de l'impasse dans laquelle il se trouve » (Bourguignon, 2006 : p. 59) en mettant fin au cloisonnement entre « apprentissage » et « usage » et en ouvrant la salle de classe à la société :

> *On se rend compte qu'avec la perspective actionnelle, nous changeons de paradigme. Nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification, à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'usager, mais les conjoindre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue des situations plus ou moins complexes qui peuvent aller de la lecture d'un prospectus à celle d'une œuvre de Shakespeare.* (Bourguignon, 2006 : p. 63)

D'autres points de vue apportent un éclairage plus nuancé sur l'approche actionnelle et son caractère novateur par rapport à l'approche communicative dans l'enseignement-apprentissage des langues. Pour Jean-Claude Beacco, par exemple, si l'on se situe sur le plan des méthodologies d'enseignement, il ne fait pas de doute que le Cadre s'inscrit dans le prolongement des perspectives antérieures :

> *- Celle tracée par Austin et Searle, qui considèrent le langage en tant qu'action, théorie qui a été le fondement de la réalisation des « Niveaux-seuils » par le Conseil de l'Europe ;*
> *- Celle des approches actives de l'enseignement (et non uniquement réflexives et grammaticales) dans lesquelles les apprenants sont impliqués et utilisent la langue cible (ce qui est l'un des « messages » de l'approche communicative) ;*
> *- Celle qui considère que les activités de classe ont avantage à être réalistes ou vraisemblables.* (Beacco, 2010)

Dans une optique relativement similaire, soucieuse de ne pas poser (imposer ?) le Cadre en tant que l'instrument d'un nouvel ordre didactique, Daniel Coste pointe quelques options centrales du Cadre, dégage des « différences sensibles » entre le Cadre et les Niveaux-seuils et des « formes de déplacement » par rapport à des conceptions antérieures (Coste, 2006b). Par ailleurs, reconnaissant l'absence de prise en compte réelle de l'action dans sa complexité en didactique des langues notamment, il souligne néanmoins qu' « il ne s'agit pas de faire de « l'approche actionnelle » et d'une « centration sur la tâche » (comme naguère sur l'« apprenant ») les piliers d'une méthodologie prétendument nouvelle » (Coste, 2009a). C'est précisément la critique que porte Christian Puren vis-à-vis du traitement de la problématique méthodologique des auteurs du Cadre, regrettant que la perspective actionnelle n'y soit qu'ébauchée et insuffisamment située par rapport à l'approche communicative :

> *La « perspective actionnelle » du CECR n'est qu'ébauchée par ses auteurs, mais ils fixent clairement à l'enseignement-apprentissage des langues un nouvel objectif social de référence, à savoir la formation d'un « acteur social ».* (Puren, 2009)

Christian Puren se propose de nommer « perspective de l'agir social » la nouvelle perspective actionnelle qui émerge du Cadre, et qui n'est à son sens, que trop imparfaitement définie, les auteurs n'ayant pas dégagé toutes les implications et potentialités de la spécificité de cette nouvelle perspective, à savoir que de manière tout à fait inédite « les apprenants sont considérés, dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière ». De même, pour Richer (2008), le Cadre va bien au-delà d'une actualisation des connaissances en didactique des langues : il marque, dans le passage du concept de compétence de communication à la compétence à communiquer langagièrement, un véritable changement de paradigme conceptuel. En mettant l'accent sur l'action, la perspective actionnelle confère un sens nouveau à « compétence », qui

fait du Cadre un « véritable instrument de renouvellement de l'enseignement/apprentissage des langues ». (Richer, op. cit.)

Si le Cadre ouvre bien le champ à une pluralité de discours en rapport avec la conception actionnelle qu'il privilégie (l'une des « options centrales du Cadre », située par rapport aux Niveaux-seuils[127] ; Coste, 2006b), il faut cependant reconnaître que la véritable rupture, admise et formulée comme telle par les auteurs du Cadre (« retournement paradigmatique »), se situe dans la prise en compte du plurilinguisme comme valeur centrale et finalité majeure des enseignements de langue. Cette question prend d'autant plus la forme d'un déplacement radical qu'elle suppose d'être inscrite dans la perspective plus large d'une politique éducative qui éduque au plurilinguisme, dont Daniel Coste donne la version suivante :

> *[…] toute éducation aux langues (et par les langues) suppose une approche globale qui tienne en considération les langues premières, d'instruction, étrangères, régionales, de minorités, d'immigration et qui inclue dans les finalités éducatives le développement du plurilinguisme individuel.* (Coste, 2007a : p. 49)

Cette approche globale des langues tranche totalement avec la conception dominante et jusqu'à présent relativement figée de la connaissance de différentes langues en coexistence (multilinguisme sociétal) et envisagée sur le mode de l'étanchéité et du cloisonnement. A contrario, elle introduit la notion de complexification « mettant en jeu une dynamique interactive entre différentes langues, maîtrisées à des degrés divers par un individu et faisant partie intégrante de son répertoire global » (Simon, 2005 : p.133). La remise en cause de la relation classique entre les différentes langues enseignées (ou la « non relation » devrait-on dire, sachant qu'il s'agit essentiellement d'une démarche homogénéisante, valorisant l'entrée dans une langue ou dans une culture prise isolément, de manière singularisée) pose alors la question essentielle des possibles mises en forme scolaires d'un tel bouleversement de perspective qui vise à rendre compte de la dynamique produite par les relations et interrelations des langues en présence à l'école et à développer des approches plurielles des langues et des cultures. Comment faire en sorte que l'école valorise le répertoire plurilingue individuel, notion qui met en avant les divers champs d'utilisation des langues et les niveaux de compétence en jeu dans l'apprentissage et l'usage des langues, objets de description du Cadre ?

[127] « Une conception actionnelle : l'adjectif « actionnel » utilisé dans la version française du *Cadre* ne renvoie pas à une théorie particulière de l'action (Habermas ou autre). Mais on a cherché à poser l'apprenant et l'usager d'une ou de plusieurs langues, non seulement comme « apprenant » ou comme « communicateur », mais comme « acteur social », dont les « actes de parole » et les « activités langagières » prennent sens en relation à des « actions » dont la portée et la nature ne se réduisent pas au langagier ». Coste (2006b)

1.3.2. Les didactiques du plurilinguisme: pour un passage de l'intention à l'action

Cette question de la « didactisation » du plurilinguisme peut se décliner à partir de la série d'interrogations suivantes : comment rendre l'école favorable aux langues ? Comment l'école peut-elle contribuer à l'éclosion et/ou l'épanouissement du locuteur plurilingue « ordinaire » ? Dans quelle mesure la zone d'écart entre l'intention à l'action est-elle réductible ?

L'accent mis aujourd'hui par les didacticiens du plurilinguisme sur la nécessité d'un enseignement-apprentissage des langues pluriel et diversifié, non uniformisant, caractérisé notamment par la diversification des langues dans le cursus scolaire et la diversification des approches pédagogiques et didactiques en fonction des contextes, des environnements et des besoins des élèves, implique pour l'école une gestion qui soulève un certain nombre de défis induits par la perspective nouvelle qu'ouvre la notion de plurilinguisme.

En effet, le passage d'une logique envisageant l'apprentissage des langues de manière linéaire et cumulative à une logique intégrative plus complexe qui conçoive l'articulation des langues entre elles dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie ponctué de rencontre avec les langues (qu'on les apprenne ou non) et avec les cultures (qu'on les adopte ou non) est, comme le souligne Dominique Montagne-Macaire (2008a : p. 19) « une posture de vie et d'apprentissage », ou pour reprendre les termes de Jean-Claude Beacco, « une manière d'être en Europe » (Beacco, 2007b : p)[128]. De tels changements de perception, de tels déplacements en termes d'attitude s'apparentent à de véritables bouleversements dans le champ didactique, et s'appréhendent aussi comme l'occasion d'un renouvellement que l'on peut juger salutaire. La définition que donne Beacco du plurilinguisme invite à reconsidérer l'objet langues de manière élargie et à l'actualiser, en y intégrant les dimensions individuelle et sociale :

> *Pour donner son sens plein à plurilinguisme, il faut l'appréhender comme une compétence humaine et non comme la présence diversifiée des langues à l'école. La compétence plurilingue n'est alors qu'une autre dénomination de la capacité de langage elle-même, inscrite dans notre patrimoine génétique : cette capacité, qui s'investit pour la première fois dans la langue dite maternelle, est susceptible d'être activée à nouveau pour d'autres langues, quel qu'en soit le mode d'appropriation (scolaire, autonome...). La compétence plurilingue est donc la capacité, effective ou demeurant à l'état de potentialité (si elle n'est pas activée), d'acquérir et d'utiliser des langues, à quelque niveau de maîtrise et pour quelque usage que ce soit. Cette compétence se traduit par la maîtrise, variable d'une langue à l'autre, et évolutive toute la vie durant, de langues de tous statuts (langue nationale, officielle, régionale, dialecte, parler propre à une génération...). Cet ensemble de langues dont peut jouer un locuteur, constitue son*

[128] Cette « manière d'être » aux langues est définie « comme prenant appui sur toutes les langues des répertoires de chacun et ancrée dans l'acceptation positive, à construire dans une éducation plurilingue et pluriculturelle ». (Beacco, 2005a : p. 34)

> *répertoire linguistique. Un plurilingue n'est donc pas locuteur d'exception, comme le polyglotte, mais un locuteur ordinaire.* (Beacco, 2005c)

Eloignée d'une conception du plurilinguisme que l'on pourrait qualifier d'étroite dans la mesure où elle perpétuerait l'idée de cloisonnement et serait orientée vers une singularisation de chaque entité linguistique et culturelle pour elle-même, la conception du plurilinguisme que nous venons d'évoquer envisage en premier lieu le plurilinguisme sous un angle humaniste, porteur de valeurs, visant à englober les langues et non pas à les considérer comme des entités séparées et juxtaposées les unes aux autres. La notion de diversité acquiert alors une dimension supplémentaire, celle d'interculturalité qui met l'accent sur l'altérité comme source de créativité et de richesse. Ces déplacements conceptuels vers une approche plurilingue et pluriculturelle (voire *interculturelle*, Coste, 2010[129]), incompatible avec l'idée d'une confrontation ou rivalité des langues entre elles, amènent à considérer le plurilinguisme comme une notion dynamique et évolutive, avec l'acteur social et apprenant au cœur de l'interrelation entre les langues et les cultures :

> *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui en est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.* (Coste, Moore, Zarate, 1997, 2009 : p. 10-11)

Comment, dès lors, l'école peut-elle contribuer au développement de cette compétence au caractère évolutif et en continuel devenir dans le cadre d'une éducation plurilingue, et par là-même favoriser l'éclosion et l'épanouissement d'un locuteur plurilingue « ordinaire » disposant pleinement de ses ressources langagières ?

> *L'éducation plurilingue repose sur le principe que chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique/culturelle, au moment où il le souhaite. Le rôle de l'École consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose, comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou physiques. Son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie. Apprendre les langues, c'est forcément aussi entrer en contact avec des valeurs telles que la tolérance, la bienveillance, la curiosité pour la diversité.*

[129] « On rappellera que dans le CECR, il était question seulement d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle ». L'éducation plurilingue et interculturelle en vient aussi à poser que tout acteur social est de fait un plurilingue en devenir et participe de plusieurs cultures, mais le passage de « pluriculturel » à « interculturel » implique un autre niveau de compréhension, de réflexivité, de mise en relation et en perspective des phénomènes et des comportements culturels dans leur diversité ». (Coste, 2010)

> *L'éducation plurilingue se conçoit tout le long de l'existence. On demande trop à l'École ; elle ne va certainement pas former des polyglottes, mais elle peut amener les individus à parvenir à un niveau de compétences donné, selon l'objectif qu'ils se fixent, sans viser à s'exprimer comme des natifs. Elle peut donner des connaissances réelles dans certaines langues et l'aptitude à en apprendre d'autres pour que l'individu gère ensuite lui-même son apprentissage. Le rôle du professeur est donc essentiellement d'apprendre à apprendre et de mettre les élèves à l'aise dans leur apprentissage en autonomie. Il fait partie de leur mission d'enseigner à reporter les connaissances d'une langue sur l'autre. L'important est de donner aux enfants une connaissance plurilingue pour qu'ils en fassent usage quand ils seront grands.* (Beacco, 2008)

Sachant que la construction par les apprenants de leur compétence plurilingue et pluriculturelle a lieu à l'école mais aussi en dehors de l'école, que cette compétence sociale s'enrichit tout au long de la vie, elle se prête à des approches didactiques plurielles[130] (Candelier, 2007, 2008) qui reposent sur des notions de type dynamique consistant à envisager des modes de combinaison et de comparaison, d'articulation et de questionnement des langues et des cultures. Les déplacements opérés par le passage d'une didactique centrée sur une langue à une didactique centrée sur l'éducation plurilingue sont multidimensionnels ; ils impliquent des changements de perspective touchant :

- Aux objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues : les « options didactiques unilingues successives » (Macaire, 2008b : p. 44) cèdent la voie à des conceptions ouvertes, mettant en avant les ponts possibles aussi bien entre les langues qu'avec d'autres disciplines, les ressemblances et différences entre les langues, les circulations entre langues, le rôle positif des erreurs.
- A l'objet même de l'enseignement : les langues et les cultures, objets d'enseignement et outils de communication sont aussi envisagés comme outils de médiation interculturelle et interlinguistique, ainsi que comme vecteur d'éducation à la citoyenneté démocratique.
- Aux modalités de mise en œuvre : les curricula de langues et les contenus d'enseignement dans le cadre d'une éducation plurilingue invitent à concevoir des scénarios curriculaires

[130] a- « Nous appelons *approches plurielles des langues et des cultures* des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (=plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeller *singulières* dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est **une** langue ou **une** culture particulière prise isolément. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément ». (Candelier et ali., 2007)
b- On note la tendance, aujourd'hui, à réunir sous l'appellation générique « approches plurielles », les diverses démarches qui, jusqu'aux années 2000, et chacune à leur manière, prenaient en compte la diversité des langues et étaient généralement confondues. On établit désormais une distinction entre ces différentes démarches.

contextualisés, diversifiés et différenciés qui tiennent en compte les expériences et parcours individuels.

- Au rôle des acteurs de l'école : envisager les répertoires plurilingues au sein de l'école implique une responsabilisation de tous ses acteurs, qui passe nécessairement par le développement d'une compétence interculturelle.

1.3.2.1. L'approche interculturelle

Parmi les compétences générales de l'utilisateur /apprenant qui contribuent à sa capacité à communiquer, le Cadre pose la prise de conscience de la dimension interculturelle comme l'une des facettes de la compétence à communiquer, distincte des compétences linguistiques proprement dites mais qui se combine aussi à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique :

> *La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.*. (Le Cadre, 2001 : p. 83)

Le Cadre reconnaît l'interculturalité comme une composante indissociable de la didactique des langues. La compétence interculturelle repose par conséquent sur le développement d'un certain nombre d'éléments constitutifs des savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre. Selon Byram (2009[131]), l'éducation interculturelle a pour ambition de répondre

[131] Byram formule ainsi le projet de l'éducation interculturelle : « Les sociétés contemporaines sont multiculturelles et l'Europe dans son ensemble est multiculturelle. Bien qu'il en ait toujours été ainsi, la complexité s'accroît sous l'effet de la mobilité et des migrations. Il importe donc d'éclaircir les conséquences de ce phénomène de société pour les individus qui sont potentiellement ou effectivement pluriculturels, puisque leur vie sociale est multiculturelle. Les risques que fait courir à la cohésion sociale le développement du multiculturalisme doivent être désamorcés par l'éducation au dialogue interculturel, qui dépend de l'acquisition de compétences interculturelles. L'enseignement obligatoire est donc requis de répondre à cette situation et de développer les compétences interculturelles des apprenants. Ceci peut être accompli par le biais d'une éducation langagière qui permette aux apprenants de se familiariser avec d'autres cultures présentes à l'extérieur ou à l'intérieur de leur société. Les systèmes éducatifs peuvent aussi donner aux apprenants accès à d'autres cultures et à d'autres manières de penser à l'intérieur même du curriculum, notamment en les aidant à comprendre les cultures propres aux diverses matières scolaires ainsi que les modes spécifiques d'être et de percevoir de chacune de ces matières ou d'un groupe de matières, par exemple pour l'histoire comme matière ou les sciences sociales comme ensemble de disciplines. L'école met ainsi les apprenants en contact avec différents types de « culture », notion qui demande d'ailleurs à être soigneusement définie ». (Byram, 2009).

aux exigences des « réalités ordinaires » que constituent le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des individus. L'expérience interculturelle que représente l'apprentissage d'une langue fait émerger des comparaisons de tous ordres : comportements, pratiques, institutions, etc. dans les cultures mises en présence. L'approche interculturelle donne un cadre de référence nécessaire aux comparaisons entre les cultures, selon les principes d'égalité, de dignité et de respect des autres qui caractérise l'esprit des droits de l'homme, que les enseignants et les élèves doivent s'efforcer de mieux connaître et comprendre (Starkey, 2003). L'intégration, dans le cadre élargi de la dimension éducative, de la dimension interculturelle à l'enseignement des langues vise à faire acquérir une compétence non seulement linguistique mais aussi interculturelle afin de préparer les apprenants au contact, à la compréhension avec d'autres cultures, points de vue et comportements dans une perspective d'enrichissement partagé :

> *[…] en s'attachant à la « dimension interculturelle » de l'enseignement des langues, on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité. Cette approche consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été attribuée de l'extérieur. Cette communication interculturelle se fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'homme –ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie. (*Byram, Gribkova, Starskey, 2002 : p. 9-10)

Pour Dominique Groux et Louis Porcher, ce qui importe dans le terme « interculturel », c'est « inter » :

> *L'interculturel […] promeut les échanges entre cultures, les circulations, les connexions, les articulations, les interpénétrations. Il ne s'agit pas, pour l'une quelconque des cultures engagées dans l'interculturel, de renoncer à ses composantes propres, à son identité, à ses singularités. Mais on établit des passerelles, des communications, des connaissances mutuelles. L'interculturel, c'est le partage entre (inter-) cultures de compositions diverses. Il repose sur la compréhension de l'autre ; la compétence interculturelle est dirigée vers l'altérité, vers la prise en compte de l'autre comme autre, mais aussi comme sujet actif semblable à moi.* (Groux, Porcher, 1997 : p. 62-63)

1.3.2.2. La didactique intégrée des langues

Le point de départ d'une démarche didactique visant à l'intégration des enseignements linguistiques remonte au Symposium organisé par le Conseil de l'Europe à Turku en1972 (cité dans Cavalli, 2005[132] ; Castelloti, 2001[133]) et aux recommandations contenues dans le

[132] « Les premières incitations à envisager de façon intégrée les enseignements linguistiques remontent à 1972 et ont été formulées sous la forme de recommandations au cours d'un symposium, organisé par le Conseil de

Rapport du Symposium sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes (1973), selon lesquelles :

- D'une part, plus que les différences, ce sont les ressemblances entre deux langues qui devraient être jugées plus importantes ;
- D'autre part, les liens existants entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes gagneraient à être développés par le biais d'un travail coordonné entre les enseignants de ces langues pour fonder des principes linguistiques communs, l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères consistant à susciter chez les élèves un intérêt pour la nature et la fonction des langues apprises.

Au début des années quatre-vingt, Eddy Roulet (1980) axe ses réflexions sur la nécessité d'une didactique intégrée des langues maternelles et secondes, mettant en évidence les incohérences à conduire isolément les uns des autres les différents enseignements de langues et l'intérêt de la mise à jour de liens possible entre les langues. Dans le prolongement des orientations visant le décloisonnement des enseignements linguistiques, le Cadre présente aujourd'hui un certain nombre d'options pour des constructions curriculaires diversifiées (chapitre 8 : « Diversification linguistique et curriculum », p.129-134) dans le but d'une optimisation des relations entre les langues utilisées et leur apprentissage pour construire, par le biais du développement d'une compétence diversifiée en langues, une véritable compétence plurilingue. La didactique intégrée répond aux besoins de définition d'un cadre unificateur pour les enseignements de langues dispensés à l'école. Cependant, par delà le besoin d'éléments unificateurs, comme le note Jean-François de Pietro et Sonia Rezgui (2009), ce sont surtout les diverses manières d'aborder la notion qui se dégagent, mettant ainsi en exergue les différentes dimensions, complémentaires, de la didactique intégrée :

> *Dès lors, il s'agirait peut-être de distinguer, parmi les différentes dimensions d'aborder la didactique intégrée celles qui s'appliqueraient à quelque langue que ce soit, d'autres qui concerneraient d'abord les langues de scolarisation, avec prise en compte des élèves allophones ou d'enseignements disciplinaires (biologie, géographie, …), et d'autres encore qui conviendraient plutôt à l'enseignement des langues étrangères. Plutôt que d'uniformiser, il s'agirait ainsi d' « intégrer » les diverses dimensions de cette notion polysémique, à multiples facettes !* (de Pietro, Rezgui, 2009)

---

l'Europe à Turku, portant sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes ». (Cavalli, 2005)

[133] A travers divers exemples de projets de didactique intégrée, l'auteure souligne l'importance de la fonction métalinguistique dans l'appropriation des langues. En particulier, elle relève le rôle de cette fonction des points de vue réflexif et communicatif « dans la mesure où elle permet un usage plus raisonné et opératoire de la capacité de langage ». Selon Castellotti, c'est l'idée d'une compétence langagière globale qui est en jeu. (Castellotti, 2001)

En effet, la notion de didactique intégrée peut être analysée sous deux angles différents (Brohy, 2008) selon que l'on envisage l'existence de plusieurs termes pour désigner le même concept ou que l'on considère qu'un terme unique coiffe plusieurs concepts, à savoir « pédagogie intégrée » (Roulet, 1980 ; Tschoumy, 1983) ; « pédagogie inter-langues », (Herrenberger, 1999) ; « gestion coordonnée des langues », (Prudent et al., 2005) ; et sous l'impulsion du discours du Conseil de l'Europe et du Cadre, « didactique du plurilinguisme » et « construction de répertoires plurilingues » notamment. Les recherches actuellement développées font état d'une prise en compte d'éléments pouvant entrer dans une didactique intégrée : l'intégration des disciplines linguistiques ; l'intégration des langues et des disciplines dites non linguistiques. A cela, il faut ajouter les démarches transversales telles que l'éveil aux langues et aux cultures et l'intercompréhension des langues d'un même groupe linguistique. En tout état de cause, et quelle que soit la synergie mise en place, « Le résultat de l'intégration n'est pas la somme des différents éléments, mais un tout organique, systémique, structuré et cohérent » comme le souligne Marisa Cavalli (Cavalli, 2006).

1.3.2.3. L'intercompréhension entre les langues parentes[134]

L'intercompréhension (parfois appelée « compréhension croisée » ou « compréhension réciproque », Degache, 2003[135] : p. 5) ou le fait d'utiliser sa propre langue dans ses relations avec un locuteur d'une autre langue, chacun parlant sa langue pour communiquer, existe depuis longtemps. En effet, Castagne (Castagne, 2006) fait état de témoignages écrits rapportant, dans le contexte des premières foires médiévales de Troyes, que clients et marchands négociaient alors chacun dans sa langue maternelle. Si cette pratique pédagogique des langues voisines est chose courante dans les pays scandinaves et permet aux Norvégiens, Suédois et Danois de se comprendre dans leur langue maternelle et de lire les autres langues,

[134] « L'intercompréhension des langues désigne l'aptitude à comprendre une langue lorsque l'on parle une langue apparentée. Le néerlandais et l'allemand par exemple dérivent d'origines proches ; l'italien et l'espagnol ont une grammaire comparable. Les locuteurs de nombreuses autres langues européennes découvrent qu'ils peuvent prendre part à une conversation plurilingue où, tout en s'exprimant dans leur propre langue, ils sont pourtant largement compris. L'objectif est de permettre à un maximum d'Européens de se comprendre et d'interagir en utilisant leur langue maternelle. La communication s'améliorera considérablement dans toute l'Europe si un plus grand nombre de personnes font l'effort de comprendre la langue de l'autre ». Site de la Commission européenne : http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc42_fr.htm

[135] Selon Christian Degache, l'intercompréhension présente les atouts suivants :

« -Le développement de compétences dans plusieurs langues étrangères, en optant pour une famille de langues et sans obligation à en exclure *a priori ;*

-La mise en valeur de la langue maternelle reconnue comme « cruciale […] dans le développement de la créativité humaine comme dans celui des capacités de communication et d'élaboration de concepts et surtout son rôle de premier facteur d'identité culturelle » (Couto, 2002) ;

-La mise sur un pied d'égalité linguistique de différentes communautés, et l'invitation à agir ensemble sur ce principe ». (Degache, 2003 : p. 6-7)

c'est à partir du milieu des années quatre-vingt que la didactique de l'intercompréhension des langues romanes a été développé pour des apprenants adultes, avec notamment les projets *Eurom4*[136] (entre 1989 et 1997), *Galatea*[137] (de 1991 à 1999) sur le français, l'espagnol, l'italien et le portugais, ainsi que la plateforme *Galanet*[138] (2001-2004), dont le principe didactique fondamental est actionnel (en correspondance avec le Cadre) et *Galapro*[139] (2008-2010), le champ potentiel de déploiement des langues romanes étant assez vaste sur le plan européen et international. Tirer parti des atouts que l'appartenance à une même famille de langues (langue maternelle / langue de l'école / langue apprise) représente pour la compréhension et exploiter les potentielles synergies linguistiques de manière systématique caractérisent cette approche, axée sur l'acquisition d'une compétence réceptive des autres langues. Envisagé comme une alternative au recours quasi exclusif à la langue véhiculaire par excellence que représente l'anglais (Degache, op.cit.) dont par ailleurs l'intérêt n'est pas nié (Martins, 2010)[140], la promotion entre locuteurs de langues d'une même famille constitue un mode de communication plurilingue, chacun ayant la possibilité de s'exprimer dans une langue de référence (la ou les langue(s) qu'il connaît) et comprendre les langues des autres. Envisagé comme une véritable stratégie d'enseignement et de développement du plurilinguisme, les principaux atouts de l'intercompréhension résident principalement dans le fait qu'il permet non seulement le développement de compétences dans plusieurs langues mais aussi la mise en valeur de la langue maternelle, reconnue comme « cruciale […] dans le développement de la créativité humaine comme dans celui des capacités de communication et d'élaboration de concepts et surtout son rôle de premier facteur d'identité culturel » (Couto, 2002, cité par Degache, 2003, déjà cité plus haut). Cependant, malgré des arguments

[136] Projet piloté par Claire Blanche-Benveniste, soutenue par le projet Lingua de la Commission européenne et développé à l'université d'Aix-en-Provence

[137] Projet du programme Socrates coordonné par Louise Dabène, piloté par LIDILEM de l'université Grenoble 3. Louise Dabène est à l'origine des travaux sur la didactique des langues voisines, menés dès les années 1970.

[138] « Cette plateforme, réalisée dans le cadre d'un projet européen Socrates Lingua (2001-2004), permet aux locuteurs de différentes langues romanes la pratique de l'intercompréhension, c'est-à-dire une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues. L'élaboration d'un projet commun motive la communication qui est facilitée par les tuteurs et la mise à disposition de nombreuses ressources. Ce dispositif, basé sur la dissociation temporelle des compétences et les principes de la formation hybride, est destiné aux étudiants (enseignement supérieur, centres de langues), lycéens et adultes maîtrisant au moins une langue romane de référence en tant que langue maternelle ou étrangère et pas nécessairement débutants dans les autres langues ». http://www.galanet.eu/

[139] Depuis début 2008, le partenariat est engagé dans un nouveau projet (2008-2010, LLP KA2), dénommé GALAPRO et visant cette fois la formation de formateurs à l'intercompréhension. http://www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA

[140] « Il n'est pas contestable que l'anglais est un atout précieux, mais si l'on parle d'une vision de monde pluriel au nom du développement d'une conscience interculturelle, il faudrait plutôt proposer l'enseignement de plusieurs langues de façon à offrir des opportunités et en valoriser plusieurs, et non limiter l'apprentissage à l'une d'entre elles ». (Martins, 2010)

indéniablement convaincants en faveur de l'intercompréhension, Peter Doyé reconnaît qu'un déploiement à l'échelle européenne n'est pas tâche aisée face au scepticisme ambiant (« L'intercompréhension, une utopie ? », Doyé, 2005[141] : p. 11-13). Pour lui, il ne fait pas de doute qu'en Europe, où la plupart des langues se répartissent en trois grandes familles (les langues romanes, les langues germaniques, les langues slaves), la situation est propice à l'approche intercompréhensive qui, parmi les programmes de diversification existants au sein de l'enseignement des langues, est à même de contribuer à la préservation de la diversité linguistique et culturelle :

> *Les partisans de l'intercompréhension, pour leur part, s'intéressent à la qualité de la communication entre ces nombreuses personnes qui doivent s'entendre, aujourd'hui et plus encore à l'avenir, par delà les frontières culturelles. Ils pensent que la simple capacité à communiquer linguistiquement n'est pas un bagage suffisant pour les jeunes d'aujourd'hui, appelés à participer à de multiples échanges dans l'Europe du XXIème siècle. C'est pourquoi ils ne souhaitent pas que l'on traite l'apprentissage et l'enseignement des langues séparément de la tâche générale d'éducation interculturelle ». (*Doyé, 2005 : p. 19)

1.3.2.4. L'éveil aux langues

« Epice » indispensable parmi les « ingrédients » d'une didactique intégrée (De Pietro, 2007), les démarches d'éveil aux langues (Candelier, 2005)[142] visent essentiellement, dans le contexte scolaire (avec la classe comme lieu de rencontre et de mise en relation de plusieurs langues et de plusieurs cultures) à faire travailler l'ensemble des élèves dans plus d'une langue en même temps sans, pour autant, que l'objectif déclaré soit l'apprentissage de ces langues (qu'elles soient langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde). Avec pour caractéristiques, des activités d'apprentissage fondées sur la pluralité des langues (enseignées ou non dans le cadre scolaire) qui favorisent : l'acquisition de savoirs (concernant les faits linguistiques et culturels) ; le développement d'aptitudes langagières (activités métalinguistiques d'analyse et d'observation, discrimination auditive et visuelle, capacités de repérage, …) et d'attitudes envers le langage et les langues (intérêt et ouverture à la diversité, valorisation des langues présentes dans la classe et dans l'environnement des élèves, curiosité et motivation pour apprendre les autres langues).

[141] Aux sceptiques qui considèrent que les principes théoriques de l'intercompréhension sont recevables mais inapplicables, Peter Doyé répond qu'elle est d'ores et déjà une réalité pratiquée dans de nombreux pays et régions d'Europe. Il observe par ailleurs que si elle ne se limite pas aux régions frontalières, il s'agit le plus souvent de la communication entre locuteurs de langues de la même famille.

[142] « … il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (Candelier, 2005). C'est la définition qui en a été donnée dans le cadre des projets européens Evlang (1998-2001) et Janua Linguarum, ou Ja-Ling (2000-2004)

Les démarches généralement regroupées sous l'appellation « Eveil aux langues » ont pour origine le travail fondateur initié par Hawkins[143] au Royaume-Uni à partir du milieu des années soixante-dix (1974, 1977, 1979), situé dans le courant *Awareness of Language.* Dès 1971, Halliday[144] avait fait référence à ce concept et commencé à travailler sur une approche du langage nouvelle et originale :

> *Each one of us has this ability (to use language) and lives by it; but we do not always become aware of it … there should be some place for language in the working life of the secondary school pupil; and, it might be added, of the student in a College of Education […]* (Halliday, i*n* Doughty & al., 1971)

Hawkins rappelle qu'alors, les enseignants de langues (langues étrangères, langue seconde, langues des communautés, langues anciennes) n'entreprenaient rien en commun et avaient des démarches totalement isolées les uns des autres :

> *Twenty-five years ago, in the UK, the different kinds of language teacher (of foreign languages, English as a second language, ethnic minority languages and the classics) remained sealed off from each other, in schools, universities and training colleges.* (Hawkins, 1999 : p. 124)[145]

Envisagé comme solution à un certain nombre d'échecs au sein de l'école anglaise, touchant non seulement le domaine de l'apprentissage de l'anglais mes aussi des langues étrangères, avec des répercussions sur un climat global détérioré, propice aux préjugés et aux divisions au coeur de la communauté scolaire, *Awareness of Language* ou *Language Awareness* rendait possible, dans le curriculum, l'introduction d'une matière-pont, « a bridging subject » (Hawkins, 1974), susceptible de mettre en relation l'apprentissage de l'anglais et celui d'une langue étrangère et de remplir l'espace vacant, (« the space between ») entre les deux cultures d'apprentissage. Notion polymorphe et dynamique (Moore, 1995), reprise largement en Europe (avec, en français des appellations différentes telles que *éveil/ ouverture aux langues/ au(x) langage(s)*) et, selon les contextes, ayant donné lieu à des travaux d'orientation diverses

[143] E. W. Hawkins est le seul membre honoraire à vie de *ALA, Association for Language Awareness,* fondée en 1994 ; http://www.languageawareness.info/index.php
Les activités de l'association sont menées dans différents domaines (apprentissage de la langue maternelle, apprentissage des langues étrangères, formation des enseignants, utilisation de la langue dans le milieu professionnel, etc..), à plusieurs niveaux (primaire, secondaire, tertiaire, pratique et formation professionnelles) et visent un large éventail d'objectifs (les effets de *Language awareness* sur les performances en langue, sur les attitude à l'égard des langues, etc.).

[144] Eric Hawkins reconnaît à Michael Halliday la paternité de l'expression : « Meanwhile a group chaired by Michael Halliday began working on a new and imaginative approach to language, published with the title *Language in Use (*Doughty et al., 1971). It was in his introduction to this symposium of teaching materials that, for the first time in the UK, Halliday referred to 'Awareness of language'". (Hawkins, 1999 : p. 125)

[145][…] "Teachers of these subjects never went into each other's classrooms to hear what their colleagues had to say about language. They had not even tried to agree a common vocabulary in which to talk about language." […] (Hawkins, ibid.)

(dont *Evlang et Ja-Ling*), la traduction en français de *language awareness*[146] ne va pas de soi, ni « conscience » ni « éveil » ne renvoyant exactement à *awareness*[147]. Par ailleurs, *language*[148] renvoie autant à « langue » qu'à « langage ». C'est pourquoi les porteurs de programmes d'éveil aux langues, qui considèrent que l'éveil aux langues constituent aujourd'hui un sous-ensemble de *Language Awareness,* ont pu préférer la traduction : *awakening*[149] *to languages* (Candelier, 2007b, 2010).

Cependant, même si les interprétations qui sont faites de *Language Awareness* donnent lieu à adaptations et sont sources d'inspiration diverses en fonction des contextes, les principes qui sous-tendent cette approche, qui en forment la « moelle épinière » (Moore, 1996[150]), fondent une base commune : il s'agit d'entreprendre une ouverture sur la diversité linguistique et de favoriser chez les élèves le développement de compétences transversales permettant une réflexion sur le langage et les langues, afin de mieux apprendre celles-ci. En ce sens, les démarches de type « Eveil aux langues » relèvent de l'éducation au plurilinguisme, au sens du Conseil de l'Europe. Et tout en saluant l'avancée considérable que représentent ces différentes démarches en ce qu'elles mettent l'accent sur la visée éducative de l'enseignement des langues, Hawkins évoque Stanley Leathes, premier ministre britannique en 1918 (*The Leathes Report*, 1918), pour sa clairvoyance quant à la distinction qu'il fut le premier à formuler, au Royaume Uni, entre les finalités instrumentales et éducatives de l'enseignement des langues :

> *Leathes, for the first time, distinguished clearly between the 'educational' and 'instrumental' functions of the school course and saw post-school ('further education in day and evening classes') as the place for 'instrumental' teaching (skills in a specifically*

[146] Carl James (1996) opère une distinction entre *Language Awareness* et *Counsciousness of Language* ou *Consciousness-Raising* (CR) *:* "I define language *awareness* (LA) as the possession of metacognitions about language in general, some bit of language, or a particular language over which one already has skilled control and a coherent set of intuitions" […] ; "I define CR, therefore, as activity that develops the ability to locate and identify the *discrepancy* between one's present state of knowledge and a goal state of knowledge. CR gives the learner an equally important but *different* insight into what he does *not* know and therefore needs to learn, if he is to put such deficiencies right". http://www.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Carl_James.pdf

[147] « Awareness : knowing something ; knowing that something exists and is important ; being interested sin something », Oxford Advanced Learner's Dictionary, Sixth Edition, 2000

[148] « Language : 1- the system of communication in speech and writing that is used by people of a particular country ; 2- the use by humans of a system of sounds and words to communicate », (ibid.)

[149] « Awakening : 1- an occasion when you realize something or become aware of something ; 2- the act of beginning to understand or feel something ; the act of starting or waking », (ibid.)

[150] Danièle Moore souligne ici tout « l'intérêt d'un éveil à la pluralité des langues et de ceux qui les parlent dans le cadre des contextes éducatifs hétérogènes qui marquent l'Europe aujourd'hui. La réflexion sur le langage est en effet un lieu intéressant de rencontre entre la langue de l'école, la langue familiale, et les langues étrangères. Outre la grande diversité, et l'immense richesse, qu'une démarche comme celle-ci autorise, elle devrait permettre de réévaluer les jeux d'équilibres et de déséquilibres entre les élèves d'horizons différents dans la classe, et redonner toute leur valeur et leur place dans les apprentissages aux langues de tous les enfants de l'école ». (Moore, 1996)

chosen language aimed at meeting what Leathes called 'definite' ends). (Hawkins, 2005 : p. 16)

Le modèle de « language apprenticeship » en deux paliers de Hawkins s'appuie sur cette distinction : une première étape (à l'école primaire) permettant de mettre l'accent sur l'éveil aux langues (« …what the French have called 'l'éveil aux langues' …, Hawkins, 2005 : p. 4), tandis que de nouveaux objectifs caractériseraient la phase suivante, à savoir la possibilité de véritables choix instrumentaux faits individuellement et la priorité donnée à la capacité « apprendre à apprendre ». Pour Hawkins, le besoin de communication en langue étrangère pour les anglophones étant non pertinent, en particulier dans le contexte d'un abandon massif des langues au cours de la scolarité, la visée éducative est essentielle pour d'une part, doter les élèves des outils leur permettant d'opérer des choix à l'âge adulte et d'autre part, transmettre le goût et le désir des langues.

1.3.3. La position dominante et consolidée de l'anglais peut-elle contribuer à servir la didactique du plurilinguisme ?

En d'autres termes, peut-on aller au-delà du paradoxe apparent qui consiste à mettre en relation « plurilinguisme » et « anglais » et à les inscrire dans une dynamique qui serait favorable à la diversité, dans la mesure où, comme nous l'avons mentionné plus haut, le plurilinguisme apparaît largement comme le moyen d'offrir une résistance à l'hégémonie de l'anglais ? Dans des conditions éminemment favorables à l'anglais, hyper-centre des apprentissages langagiers, comment faire en sorte qu'il soit un outil à visée heuristique au service de l'enseignement des langues ? Il apparaît clairement que si l'on examine l'évolution des pourcentages d'élèves français qui reçoivent un enseignement d'anglais en cycle 3 de 2002 à 2009, la diversité semble fortement mise à mal par l'espace, en constant accroissement, occupé par l'anglais (ces chiffres illustrent la tendance européenne au rétrécissement de l'offre en langues au cours de ces dernières années, selon les résultats d'une enquête européenne menée en 2007[151]) :

[151] Cette enquête visait à rendre compte de la diversité de l'enseignement des langues dans l'Union européenne. La conclusion du rapport souligne que « de nombreux pays ont commencé à introduire une langue étrangère dans l'enseignement primaire à un âge moins élevé qu'auparavant, bien que rares soient ceux qui le font depuis la 1e année. L'augmentation très répandue de l'étude des langues étrangères au niveau primaire a bénéficié pour l'essentiel à l'anglais, dans certains cas aux dépens des autres langues. Ce n'est qu'au Luxembourg et en Belgique que l'anglais est rarement enseigné (probablement à cause de la pression sur l'emploi du temps qui doit tenir compte du luxembourgeois, de l'allemand et du français dans le premier cas, et du néerlandais, de l'allemand et du français dans le second) ». (Commission européenne, 2007)

Evolution de la proportion des groupes d'élèves de cycle III selon la langue enseignée (%) (France métropolitaine + DOM) (Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche) [152]						
	allemand	anglais	arabe	espagnol	italien	portugais
public						
2001-2002	18,6	76,4	0,1	2,0	1,1	0,2
2002-2003	16,4	78,6	0,1	2,2	1,3	0,3
2003-2004	15,1	79,6	0,2	2,4	1,0	0,2
2004-2005	11,5	81,6	0,1	2,0	1,1	0,3
2005-2006	13,1	82,6	0,1	2,3	1,1	0,3
2006-2007	10,6	86	0,2	1,8	0,9	0,2
2007-2008	11,3	87,3	-	1,7	1,0	0,2
2008-2009	**10,8**	**87,7**	**0,0**	**1,6**	**0,9**	**0,2**
privé sous contrat						
2007-2008	7,2	94,0	0,1	1,8	0,4	0,0
2008-2009	**9,0**	**92,2**	**0,0**	**1,8**	**0,3**	**0,1**

Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche
http://media.education.gouv.fr/file/2009/88/9/chap3-5_117889.pdf

Devant le phénomène d'expansion d'une seule langue au détriment de l'épanouissement des autres, incontestable dans le temps, particulièrement stable et pérenne, la question relative à la place accordée au plurilinguisme au sein de l'école primaire est d'autant plus aigue que, malgré l'offre virtuellement possible de huit langues (les programmes officiels[153] sont rédigés pour huit langues : l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais et le russe), c'est l'anglais, langue centripète, qui se place à l'hyper-centre des enseignements proposés et présente ainsi le profil de langue quasi obligatoire. Le pourcentage d'élèves de cycle 3 apprenant l'anglais s'accroissant au fil du temps, l'impact est grand sur les autres langues dont le rayonnement s'affaiblit progressivement, jusqu'à disparaître totalement pour certaines (l'arabe : 0,0% d'élèves en 2008-2009, voir tableau ci-dessus). Selon Gilles Forlot (Forlot, 2010), il est prévisible que la situation actuelle, caractérisée par un anglo-centrisme très net, débutera dans quelques années en cycle 2 (en CE1, la généralisation progressive de

[152] Champ de l'enquête : Les données recueillies auprès des inspections académiques en 2008-2009, comme lors des années précédentes, concernent l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales dans les niveaux de l'école élémentaire, tel qu'il est régi par les nouveaux programmes de juin 2008 qui donnent aux langues vivantes le statut de discipline à part entière avec un horaire et un programme précis. Tous les dispositifs préexistants (initiation, sensibilisation) sont exclus de cette enquête qui porte sur l'enseignement d'une langue vivante dans le cadre des programmes. (MEN, 2009)

[153] Programmes de langues étrangères pour l'école primaire**.** Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences.
BO HS N° 8 du 30 août 2007. http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm

l'enseignement des langues vivantes a débuté à la rentrée 2007. En 2009, plus de 72% des élèves de ce niveau bénéficient de cet enseignement ; ils étaient 20% en 2007). Comme nous l'avons montré précédemment, la question de la domination de l'anglais s'est posée très tôt, bien avant que l'anglais soit reconnu et entériné comme LA langue incontournable du système éducatif. En 2004, le rapport de la Commission présidée par Claude Thélot ne préconisait-il pas deux compétences à valoriser pour le citoyen du vingt et unième siècle, dont « l'anglais de communication internationale »[154] (partie intégrante du « socle commun des indispensables »). Peu après, et dans le droit fil de cette recommandation, le *Rapport de la Commission pour la libération de la croissance française*[155](2008) présidée par Jacques Attali, plaçait la maîtrise de l'anglais en tête des priorités et rappelait la nécessité d'un apprentissage massif de l'anglais dès l'école primaire. Cet état de fait, qui consacre le triomphe de l'anglais omniprésent comme savoir de base incontournable, appelle néanmoins quelques remarques dans le cadre d'une conception de l'éducation plurilingue et interculturelle qui fasse une place à d'autres langues, aux côté de l'anglais. En effet, s'il

[154] La Commission attire l'attention sur deux savoir-faire proposés (deux compétences à valoriser pour le citoyen du XXIème siècle), comme pouvant faire partie du socle commun des indispensables (l'anglais de communication internationale et les technologies de l'information et de la communication) :
« Le premier est **l'anglais de communication internationale** qui n'est plus une langue parmi d'autres, ni simplement la langue de nations particulièrement influentes. Il est devenu la langue des échanges internationaux, que ce soit sur le plan des contacts scientifiques ou techniques, commerciaux ou touristiques. Il ne s'agit pas d'imposer l'anglais comme langue étrangère exclusive mais de considérer comme une compétence essentielle la maîtrise de l'anglais nécessaire à une communication internationale : compréhension des diverses variétés d'anglais parlées par les anglophones et les non-anglophones, expression intelligible par tous. Ne pas être capable de s'exprimer et d'échanger en anglais de communication internationale constitue désormais un handicap majeur, en particulier dans le cadre de la construction européenne.
Les mécanismes mis en place à l'occasion de ce premier apprentissage –développement de l'écoute, de la compréhension et de la production- bénéficieront à celui d'autres langues. Pour en assurer une réelle maîtrise au sortir de l'enseignement obligatoire, la Commission préconise son apprentissage dès le début du cycle d'approfondissement (*voir encadré 1.2)* à partir de supports et d'outils variés, dont les technologies de l'information et de la communication.
Le « cadre européen commun de référence pour les langues » élaboré par le Conseil de l'Europe devrait servir à évaluer les capacités langagières, les savoirs à mobiliser pour les développer, les situations et les domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser l'anglais pour communiquer au plan international ». (*Pour la réussite de tous les élèves*, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, présidée par Claude Thélot, La Documentation française, 2004, p54-55) ;
http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf

[155] « Pour s'inscrire dans la croissance mondiale, la France (c'est-à-dire les Français) doit d'abord mettre en place une véritable économie de la connaissance, développant le savoir de tous, de l'informatique au travail en équipe, du français à l'anglais, du primaire au supérieur, de la crèche à la recherche ». (Un projet d'ensemble, p 12)
« Se donner les moyens pour que tout élève maîtrise avant la fin de la sixième, le français, la lecture, l'écriture, le calcul, le travail de groupe, l'anglais et l'informatique ». (Décision fondamentale 1, p 14)
« L'apprentissage de l'anglais et l'usage d'Internet doivent être développé massivement dès l'école primaire ». (Décision 2, p 26)
Rapport de la Commission pour la libération de la croissance française XO Editions, La Documentation française, 2008.
http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000041/0000.pdf

semble réaliste de prendre en compte la position incontestable de langue étrangère prééminente de l'anglais dans notre système éducatif, il s'agit aussi et surtout d'envisager des modes d'intervention didactiques permettant de concilier tous les besoins en langues, nécessairement différenciés, identifiés par l'école. Comme l'observent les auteurs de *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet* (Cavalli et al.), s'il a certes sa place dans un *curriculum* en langues, néanmoins l'anglais seul, d'une part, ne suffit pas à répondre aux besoins nationaux en langues, et d'autre part, ne peut être qu'un des éléments contribuant à mettre en œuvre une éducation plurilingue et interculturelle. La recherche de synergies possibles entre les enseignements de langues, de formes d'articulation et de mises en relation des enseignements de langues entre eux, de modalités variées d'enseignement des langues qui fassent une large place aux besoins et objectifs des apprenants en fonction des contextes sont quelques uns des principes pouvant permettre d'envisager des parcours diversifiés et évolutifs et de faire de l'école, un « espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures » :

> *L'Ecole rassemble des locuteurs aux répertoires divers ayant en commun une même langue ou plusieurs variétés linguistiques que les acteurs sociaux, les apprenants en particulier, ont déjà développés avant leur entrée dans l'institution scolaire. C'est également un lieu où ces répertoires déjà diversifiés entrent en contact avec la (ou les) langue(s) de scolarisation. Le sens même de sa mission est de contribuer à l'inclusion et à la cohésion sociales à travers la maîtrise de cette/ces langues et en tenant compte des acquis.* (Cavalli et al., 2009 : p. 5)

En ce sens, le Cadre, en soulignant la diversité des formes de maîtrise des langues ainsi que le caractère évolutif et non homogène des répertoires linguistiques individuels, offre la possibilité de différencier les compétences linguistiques et culturelles visées et de s'éloigner à la fois d'une approche uniformisante de l'enseignement des langues et d'une vision figée de l'acquisition de l'anglais comme seule variété linguistique digne d'apprentissage, à la quasi-exclusion de toutes les autres. C'est dans la perspective d'un enseignement-apprentissage des langues qui vise des compétences différenciées, en termes de contenu et de niveau, que la forte demande sociale pour l'anglais gagnerait par conséquent à être traitée.

Ainsi, Gerhard Neuner (Neuner, 2002) soutient que l'anglais étudié en première peut servir de point de départ à l'approfondissement des langues. En raison de son histoire, et en particulier par l'intermédiaire du latin et du français, l'anglais a intégré de nombreux éléments des langues romanes, et constitue, à ce titre, une « langue de base » idéale pour activer, enrichir et élargir de nouvelles connaissances dans d'autres langues. En plus de ces connaissances de type déclaratif (relevant du champ linguistique), c'est de savoir faire procédural dont il est aussi question, la capacité d' « apprendre à apprendre » (techniques et stratégies

d'apprentissage ; conscience métalinguistique des règles et des formes du langage) étant largement convoquée et développée à l'occasion de l'apprentissage d'une seconde, voire d'une troisième langue (qui peut être l'anglais). Les principes didactiques mis en œuvre peuvent alors, selon le cas, viser des apprentissages de type cognitif ou socioculturel ; mais ils peuvent aussi mettre l'accent sur la compréhension ou l'approche des textes. Pour Gilles Forlot « Intégrer l'anglais à une éducation plurilingue impose donc un dépassement de l'enseignement de la langue dans la mesure où l'on vise ici, outre des compétences langagières, la construction d'une citoyenneté démocratique » (Forlot, 2010 : p. 115). Et c'est en se livrant à un solide travail de culture sociolinguistique auprès de tous les acteurs concernés, à savoir en désacralisant (« dé-fétichisant ») la langue, en déconstruisant les représentations-obstacles (Forlot, 2009), en procédant à des activités métalinguistiques et en montrant aux apprenants que l'anglais, fruit du métissage, est une langue plurielle et pluriculturelle, que l'on pourra élargir les perspectives de comparaison entre langue de scolarisation, langue étrangère, langue(s) des élèves et ainsi envisager l'anglais dans un rapport plus égalitaire avec les autres langues.

Danielle Chini (Chini, 2010) soutient l'idée que la construction du plurilinguisme ne peut effectivement se faire que sur les bases d'une dualité entre l'anglais et une autre langue, revendiquer le plurilinguisme ne pouvant se faire qu'avec l'anglais et non pas contre lui comme la Charte européenne du plurilinguisme[156] semble le suggérer (« Eviter de commencer l'enseignement des langues par l'apprentissage de l'anglais », p. 7 de la Charte). Cependant, la question du statut de l'anglais revêt une extrême importance quant à la nature de la langue enseignée : s'agit-il de l'enseignement de la langue-culture, qui, en vue de favoriser la construction d'une véritable compétence plurilingue et interculturelle, ouvre les élèves à la connaissance et au sens de l'altérité ? Ou s'agit-il de les familiariser avec un outil linguistique devenu incontournable, à visée plus instrumentale que culturelle ? Certains, comme Danielle Chini (op. cit.) émettent quelques craintes et voient dans la perspective actionnelle, nouvelle « doxa méthodologique » prônée par le Cadre, le danger de la recherche d'une efficacité fonctionnelle au détriment de la richesse que seule la langue de culture peut être à même de véhiculer. Les risques pour l'anglais sont immenses, qui peuvent faire redouter l'adoption

[156] La Charte européenne du plurilinguisme a été rédigée suite aux Premières Assises européennes du plurilinguisme qui se sont tenues à Paris les 24 et 25 novembre 2005. Déposé auprès des diverses instances européennes et nationales, il est prévu que ce texte soit accompagné de projets de textes législatifs ou réglementaires. « La portée de ce texte dépasse le cadre de l'Union européenne, car il réaffirme des droits universels ».
http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Fondamentaux/charteplurilinguismefrv2.13.pdf

d'une nouvelle norme scolaire constituée par un anglais de communication internationale dans sa forme affaiblie, peu porteuse des attitudes de curiosité, de respect et d'ouverture qui caractérisent la compétence plurilingue. Cette vision d'un plurilinguisme scolaire utilitaire et superficiel, rappellent les réserves formulées par Véronique Castellotti selon qui tous les plurilinguismes ne se valent pas :

> *Attention ! Peut-être y a-t-il plurilinguisme et plurilinguisme … En paraphrasant Orwell, (« tous les hommes sont égaux mais certains sont plus égaux que d'autres »), je pourrais avancer l'idée, que dans la nouvelle doxa, « tout le monde doit être plurilingue, mais certains sont meilleurs plurilingues que d'autres »*. (Castellotti, 2006 : p. 321)

Cette réserve peut s'appliquer à l'anglais, pris entre les faisceaux réducteurs de l'universalité et ceux d'une complexité inhérente à toute langue-culture. Le choix pour l'école est par conséquent déterminant pour assurer la qualité d'un plurilinguisme qui se place dans la perspective d'une conception des enseignements de langues qui soit à même d'offrir un bénéfice éducatif et formatif, un bénéfice expressif, un bénéfice d'ordre « méta », un bénéfice d'ordre culturel et interculturel, pour reprendre les termes de Cavalli et al., (2009 : p. 8)[157].

Au vu des perspectives variées et stimulantes que les différentes approches examinées autorisent, permettant ainsi à l'école de puiser dans un large éventail de dispositifs possibles en vue de répondre de manière créative et dynamique aux besoins langagiers des élèves en fonction des contextes scolaires, familiaux, locaux, régionaux, nationaux, globaux, etc., il est frappant d'observer la forme d'inertie que l'institution scolaire oppose aux tentatives d'actualisation des pratiques. Cette inertie s'exerce principalement par le biais de textes officiels enclins à perpétuer des traditions et conceptions fortement ancrées et qui pèsent de tout leur poids dans la difficulté à opérer des déplacements de perspective et par conséquent à donner l'impulsion à de nouvelles pratiques. Les signaux émis par les institutions anglaise et française (sous la forme des programmes nationaux) ne permettent pas, en apparence, d'affirmer qu'un bouleversement serait en cours, qui placerait l'éducation plurilingue et interculturelle en tête des priorités.

Cependant, certains signes d'un changement malgré tout à l'œuvre sont perceptibles. En effet, face aux nombreux questionnements suscités par la publication des outils du Conseil de

[157] Les auteurs soulignent que l'éducation plurilingue et interculturelle visée est prise dans le sens d'une formation complète de l'individu : « Cette conception des enseignements des langues et des autres matières ne vise pas uniquement des finalités fonctionnelles et instrumentales, dans une vision des langues comme des atouts pour l'emploi ou la compétitivité économique (*bénéfice économique)*. Elle ne vise pas non plus, de façon exclusive l'acquisition diversifiée et multiperspective de connaissances relevant d'autres disciplines enseignées au moyen de plusieurs langues, dans la perspective de la société de la connaissance *(bénéfice cognitif)* ». (Cavalli et al., 2009)

l'Europe (le Cadre et le Portfolio européen des langues) et les changements induits dans la manière d'envisager la relation langues-école, deux domaines, en particulier, semblent enregistrer ces évolutions, alors même qu'ils ont traditionnellement vocation à relayer le discours institutionnel. Il s'agit, d'une part, des ressources pédagogiques, et, d'autre part, de la formation initiale et continue des enseignants. Dans ces deux secteurs en effet, il est possible de repérer l'émergence de nouveaux concepts et de nouvelles approches.

Dans ce qui suit, nous allons plus précisément nous intéresser au cas d'outils utilisés des deux côtés de la Manche et de leur relation avec le Cadre. Le manuel (français) et le *scheme of work* (anglais) offrent en effet deux exemples particulièrement représentatifs de deux modes de mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage des langues dans les écoles primaires anglaise et française. Nous aborderons dans la troisième partie la question des acteurs de l'enseignement des langues vivantes à l'école, en particulier dans la perspective de leur formation.

2. Approche pratique : le cas du manuel et du *scheme of work*. Quelle place pour le plurilinguisme ?

2.1. Les outils/ ressources pour la classe

Le champ de l'édition scolaire française a sans nul doute bénéficié de l'effet « Cadre » dans la mesure surtout où, dès les programmes de l'année 2002 pour l'école primaire en France, de nouvelles normes faisant leur apparition dans les textes officiels par le biais du référentiel des compétences à atteindre à l'issue du cycle 3, la prise en compte des nouvelles orientations issues des travaux du Conseil de l'Europe constituait un appel fort pour un renouvellement des pratiques par le biais, entre autres, des manuels qui se font, traditionnellement, le relais des changements de programmes et le lien entre ces derniers et leur application en classe.

En Angleterre, le lien entre le marché de l'édition et la publication du Cadre n'apparaît pas de manière aussi directe et marquée qu'en France dans la période post-cadre, les priorités des deux pays en termes d'enseignement des langues étrangères s'exerçant à des niveaux différents. Pour l'Angleterre, c'est le phénomène *Languages for all: a Strategy for England* (Department for Education and Skills, DfES, 2002) qui constitue l'élément déclencheur menant à la publication de ressources pédagogiques intégrant l'obligation à terme (certains textes font référence à 2010, d'autres à 2011), pour les écoles, de prendre en compte « le

droit » de tous les élèves âgés de sept à onze ans à l'apprentissage d'une langue étrangère (« language learning entitlement »[158]) :

> *'Every child should have the opportunity, throughout KS2, to study a foreign language and develop their interest in the culture of other nations. They should have access to high quality teaching and learning opportunities, making use of native speakers and e-learning.'* (Department for Education and Skills, 2002)

L'importance de ressources pédagogiques appropriées pour accompagner les évolutions des programmes nationaux et influer sur le cours des pratiques dans la perspective d'offrir à tous les élèves la garantie des mêmes opportunités d'apprentissage est soulignée, en particulier, dans cet extrait de la Recommandation 2008 du Conseil de l'Europe[159] qui plaide pour une visibilité maximale du Cadre dans la perspective d'une qualité optimale des ressources pédagogiques mises à la disposition des enseignants :

> ***Manuels et autres matériels pédagogiques pour les langues***
>
> ***4.4*** *Chaque fois que cela s'avère pertinent, les autorités devraient encourager les maisons d'édition et les auteurs de manuels et d'autres matériels pédagogiques pour l'apprentissage des langues à établir des liens avec les niveaux du CECR de façon exhaustive, fiable et transparente.*
>
> *La plupart du temps, l'enseignement des langues repose essentiellement sur les manuels et les autres types de matériels pédagogiques publiés, bien que les enseignants soient encouragés à utiliser du matériel complémentaire de différentes manières, car l'expérience a montré que cela était nécessaire. Il importe que ces supports soient de très bonne qualité. Dans certains pays, les autorités éducatives exercent un contrôle strict sur les manuels et matériels pédagogiques utilisés dans les établissements scolaires, ces derniers ne pouvant effectuer leur choix que parmi une liste de supports approuvés. Dans d'autres pays, le choix est libre et les maisons d'édition sont en concurrence sur le marché, ce qui peut les amener à se concentrer sur la présentation, pour que cette dernière soit la plus attirante possible, et sur le coût, ces deux facteurs étant immédiatement apparents, alors que le contenu demande un examen plus détaillé.*
>
> *L'utilisation du CECR facilite, pour les auteurs et les maisons d'édition, la planification, l'organisation et la formulation transparente du contenu des cours en ce qui concerne les compétences en langues travaillés, les manières dont la langue est utilisée, ainsi que le*

[158] La notion d' « *entitlement* » à l'apprentissage d'une langue à l'école primaire anglaise a donné lieu à de nombreuses spéculations et critiques arguant du fait qu'elle était beaucoup trop vague pour répondre, notamment, aux problèmes posés par l'impopularité des langues au niveau de l'enseignement secondaire : « Since the 'entitlement' seems to be no more than a modest opportunity for some language learning in primary schools, it is unlikely that it will provide a substantial foundation for future learning and redress the problems that we currently face ». (The British Academy in response to the Dearing Review of language policy, November 2006).
Par ailleurs, le groupe "langues" de la Fondation Nuffield s'est inquiété très tôt des risques que pouvaient faire courir la notion d' « *entitlement* » à l'égalité des chances, et a interpellé le gouvernement dans ce sens : « It is important that the government clarify at an early stage what is meant by providing an 'entitlement' for all children from age 7. There has to be a commitment that children from all backgrounds should have real and sustained opportunities to learn a language. The risk, of which the government is certainly aware, is that anything short of this will lead to serious inequalities ». (The Nuffield Languages Group, 2002)

[159] Voir annexe 15

> *niveau du cours. Ce document permet donc de mieux évaluer la valeur pédagogique des manuels et des autres types de matériels, de rendre plus transparent le processus de reconnaissance et de mieux éclairer le choix des enseignants. En outre, ici comme dans d'autres contextes, les auteurs et les maisons d'édition sont encouragés à donner aux apprenants, chaque fois que possible, la possibilité d'établir des liens entre les connaissances qu'ils acquièrent sur une langue particulière et leur expérience des autres langues qui constituent leur répertoire plurilingue.* (Conseil de l'Europe, Recommandation 2008 : p. 15)

Il est clairement attendu de l'utilisation du Cadre, préconisée fortement auprès des éditeurs et auteurs de matériels pédagogiques, qu'elle apporte une aide à différents niveaux : tant à celui de la structuration et la planification des enseignements que de la formulation des contenus dans l'optique d'une lisibilité maximale par tous et de choix pédagogiques faits avec le plus de discernement possible. En ce sens, le recours aux niveaux de compétence est censé fournir une base intelligible de reconnaissance, non seulement des niveaux mais aussi des compétences développées et de l'utilisation qui est faite de la langue. De plus, la prise en compte du Cadre doit satisfaire aux exigences d'une éducation plurilingue et permettre d'établir des passerelles entre les différentes langues du répertoire plurilingue des élèves. Très nettement, les domaines d'intervention et d'application du Cadre, tels qu'ils apparaissent dans la Recommandation 2008 sont diffus et multiples, et les implications pour les concepteurs et éditeurs de matériels pédagogiques considérables. Entre injonctions nationales et supranationales, connaissance et interprétation des documents officiels, contraintes d'ordre didactiques, éditoriales, etc., les produits éditoriaux sont le reflet des différents travaux d'étapes qui sont autant de filtres préalables à l'aboutissement final. Maillons d'un système complexe inhérent à la culture scolaire, comment les ressources didactiques révèlent-elles aujourd'hui les changements provoqués par l'apparition du Cadre et des orientations dont il est porteur ?

2.2. La question des manuels : le manuel, débouché « naturel » du Cadre ?

Les questions qui se posent aujourd'hui font état de la tension existante entre l'émergence d'un possible nouveau « modèle » d'enseignement-apprentissage des langues et l'inscription de ce modèle dans un contexte dépassant le strict cadre national, participant ainsi à une dynamique européenne doublement centrée sur l'harmonisation des pratiques et le respect de la diversité. La problématique principale peut dès lors se formuler en termes de *normes* et de *controverses* :

- Quels sont la nature et l'effet des *normes* produites par l'élaboration, la diffusion et l'adoption du Cadre dans les programmes officiels et dans les manuels scolaires ?
- Quels sont les types de *controverses* suscitées par l'imposition de ces *normes ?*

La prise en compte du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues semble participer d'un processus plus général (dont les nouvelles technologies, avec l'émergence de nouveaux supports, font partie, mais aussi la prise en compte plus importante de l'interdisciplinarité, de l'interactivité, l'évolution du rôle de l'enseignant, une nouvelle approche pour la didactique des langues …), conduisant à une possible remise en cause de la forme traditionnelle du manuel. Pour autant, le manuel ne disparaît pas, mais l'actuelle redéfinition dont il est l'objet n'indique-t-il pas que nous serions sur le point d'entrer d'une certaine façon dans l'ère du post-manuel, déjà en quelque sorte annoncée par le rapport de l'Inspection Générale de 1998[160] qui évoque la « crise du manuel » (p. 35)[161] et s'interroge en ces termes : « L'édition scolaire : quels manuels pour demain ? ».

En effet, s'il renferme la méthodologie en vigueur à un moment donné, une progression, des programmes officiels, l'objet livre est-il le seul à pouvoir traduire ces données ? L'abondance de ressources autres est-elle l'expression d'une évolution pédagogique ?

Par ailleurs, l'intérêt porté à l'égard du manuel comme *objet d'étude* ne manque pas de le faire apparaître dans le même temps aussi comme *objet historique*, et à ce titre, n'appartient-il pas déjà au passé ?

L'examen comparé de quelques manuels anglais et français est, à plusieurs titres, révélateur des points de friction produits par la recherche d'une certaine standardisation, voire uniformisation des approches en matière d'enseignement-apprentissage des langues à l'école primaire. Les manuels scolaires d'apprentissage des langues, issus de l'édition anglaise et française à destination d'élèves de l'école primaire offrent effectivement un terrain propice à

[160] Le rapporteur du rapport *Le manuel scolaire*, Dominique Borne, interroge en priorité la fonction éducative du manuel avec deux questions comme point de départ : quelle est la qualité de cet outil ? Quel est son usage ?

[161] Le rapport identifie deux causes à l' « ébranlement » du manuel :

« - Les manuels tels qu'ils sont correspondent à des démarches et à des méthodes pédagogiques qui centrent le travail exclusivement sur la classe et mettent davantage l'accent sur 'la mise en activités' des élèves que sur une réelle appropriation des savoirs. Les manuels en sont restés à l'âge de la critique systématique du 'cours magistral' et ont été conçus pour la mise en œuvre, en classe, du 'cours dialogué'. Mais, paradoxalement, trop adéquat aux pratiques, le manuel est imité plus qu'utilisé par les enseignants et très largement ignoré des élèves ;
- Le second facteur qui explique la crise du manuel est l'irruption des moyens d'information et de communication, entrant en concurrence avec les manuels alors qu'il faudrait élaborer des ouvrages qui leur soient complémentaires ». (Borgne, 1998)

l'observation des évolutions qui affectent le paysage des langues en Europe, pour les raisons suivantes, désormais nécessairement imbriquées mais génératrices de tensions.

- D'une part, *les contextes nationaux*, porteurs d'une histoire, de traditions relatives à la place dévolue à l'apprentissage des langues ainsi qu'aux méthodologies qui accompagnent cet apprentissage ;
- D'autre part, *le contexte européen*, dont le mode de fonctionnement, principalement basé sur le plurilinguisme, implique l'adhésion à ses valeurs et à ses choix en termes de politiques linguistiques, Il n'est pas indifférent que la « Division des langues vivantes » du Conseil de l'Europe ait été remplacée en 2002 par la « Division des politiques linguistiques ». Le glissement d'une dénomination plutôt « neutre » vers une dénomination aux accents plus « militants » (en tous cas, plus volontaristes) témoigne de la visibilité croissante accordée à la nature politique des choix faits en matière de langues.

L'angle comparatif permet, en particulier, de mettre en évidence un certain nombre de décalages, que l'adoption de normes communes a pour effet d'accentuer plus qu'elle ne les gomme.

Aussi, à la question : le Cadre Européen se prête-t-il à la forme classique du manuel scolaire ?, est-on spontanément tenté de répondre par l'affirmative au vu des manuels français qui se réclament résolument du Cadre, lui offrant ainsi un espace approprié pour sa légitimation scolaire. Le manuel serait, en France, le débouché « naturel » du Cadre, en quelque sorte, puisque ce dernier renferme tout ce qu'il faut savoir pour « apprendre, enseigner et évaluer les langues ». Pourtant, l'examen de quelques manuels anglais et français remet en question cette évidence. Que devient le Cadre, réponse à la diversité culturelle et linguistique de l'Europe, lorsqu'on le plie au format du manuel, par définition porteur d'une certaine homogénéité ? Le risque d'uniformisation, souvent avancé par les détracteurs du Cadre, ne réside-t-il pas davantage dans sa mise en forme par le manuel scolaire que dans le Cadre lui-même ? Peut-on faire entrer le Cadre dans le « cadre » du manuel ?

2.2.1. Points de vue anglais et français sur les manuels

Il peut être utile, avant de s'intéresser au mode d'intégration du Cadre européen dans les manuels, de mettre en regard, de manière plus générale, les points de vue anglais et français en matière de recherche sur les manuels scolaires.

Face à l'intérêt soutenu pour la recherche dans ce domaine en France, qui reflète la place importante qu'il occupe au sein du système et sur le terrain scolaire, le point de vue anglais

offre un décalage intéressant. La position britannique face à l'objet « manuel » est en effet très critique, voire hostile. Selon William Marsden (2001), elle se caractérise essentiellement par trois types de réactions : la première consiste à se plaindre de l'existence de manuels et à faire campagne pour leur interdiction ; la seconde les tolère mais exige que des réformes soient conduites dans ce domaine ; la troisième, la forme la plus extrême, revient à ignorer le manuel en tant qu'objet digne de recherche.

Dans la partie introductive de son ouvrage (Marsden, op.cit. : p. 1-13)[162], Marsden fait notamment le constat du vide de la recherche universitaire concernant les manuels en Grande Bretagne (ce qu'il nomme : « le trou noir de la recherche sur les manuels » ; '*the black hole of textbook research in GB'*) et rend hommage à Alain Choppin et ses publications pionnières en la matière, dont « Les manuels scolaires : histoire et actualité » (1992), source d'inspiration pour lui. A la différence de leurs collègues britanniques, les chercheurs européens, et Choppin en particulier, contribuent à faire de la recherche sur le manuel un domaine pointu d'analyse et de recherche :

> *Colleagues in mainland European countries have also regarded the textbook as a worthy subject for research. An outstanding example is Choppin's major series of publications on different types of textbooks, culminating in 'Les manuels scolaires' (1992). The latter was written with no dissimilar purposes in mind. It offered, among other things, a significant historical perspective, and was a pioneering attempt to achieve an overall synthesis.* (Marsden, 2001)

L'auteur britannique souligne que le manuel est perçu comme un genre non noble en Grande Bretagne, et considéré comme de la littérature de second ordre (quasiment un « non-genre »). Tenu pour « le genre littéraire le plus méprisé », l'étude du manuel scolaire n'a jamais conquis ses lettres de noblesse au sein de la recherche. Marsden qualifie cette attitude négative et de rejet, de « posture anti-manuel » chez les Britanniques *(« The British anti-textbook Ethos »)*[163]. Selon lui, l'étude du manuel scolaire n'appartient pas à la tradition universitaire britannique parce que cette dernière ne l'a jamais pris au sérieux comme objet d'étude. Il ajoute que si l'attitude critique des Britanniques à l'égard du manuel scolaire est ancienne, elle aurait même tendance aujourd'hui à prendre de l'ampleur. Ainsi, en formation

[162] De manière significative, Marsden place une citation de Emerson Elbridge White (*The Art of Teaching*,guide à l'usage des enseignants) en exergue de son introduction : « Sir Oracle in pedagogy cries: Throw text-books out of the window. Teach every subject as if there were no text-book in the universe ». (White, 1901 : p. 117)

[163] Il convient cependant, pour Marsden, de mettre en garde contre une sur-généralisation de ce phénomène et d'introduire quelques nuances :
-Cette posture anti-manuel est plus évidente chez les formateurs d'enseignants que chez les enseignants eux-mêmes ;
-Elle est plus à même de se manifester chez les enseignants du primaire que chez les enseignants du secondaire ;
-Chez les enseignants du secondaire, elle est davantage partagée par les enseignants de mathématiques et de sciences que par les enseignants des disciplines relevant des sciences humaines et sociales

initiale et continue, les enseignants sont encouragés à renoncer à son utilisation sous prétexte d'un certain nombre de facteurs prétendument inhérents au manuel :

- Il ne développe pas le professionnalisme
- Il freine la créativité
- Il véhicule des modèles d'enseignement et d'apprentissage critiquables
- Il est incompatible avec des pratiques éducatives progressistes.

Dans quelle mesure la réalité des pratiques pédagogiques actuelles en Angleterre reflète-t-elle cet ensemble de raisons invoquées contre le manuel scolaire ?

Sans avoir fait d'enquête à grande échelle mais suite à de nombreuses visites d'écoles anglaises (Leeds, Yorkshire[164]), à des témoignages recueillis auprès d'enseignants et de formateurs d'enseignants (Leeds Metropolitan University), à des contacts avec des librairies spécialisées comme « European Bookshop » (Londres) et des maisons d'éditeurs comme « Learning & Teaching publishers » (depuis peu Golden Daffodils), il apparaît que le manuel de langue traditionnel n'est, de toute évidence, pas la ressource vers laquelle se tournent naturellement les enseignants anglais.

Si la posture « anti-manuel » peut être en partie incriminée, on peut aussi avancer un certain nombre d'autres raisons qui fondent cette frilosité :

- Le processus d'institutionnalisation de la discipline « langues étrangères » en Angleterre ne fait que débuter : la stratégie nationale pour les langues qui place l'apprentissage précoce des langues vivantes au cœur du dispositif date de 2002 ; elle prévoit que d'ici à 2010 toutes les écoles devront pouvoir offrir un enseignement de langue étrangère. La phase d'expérimentation est une phase d'ajustement orientée vers l'exploration des dispositifs les plus favorables à une généralisation ultérieure par le souci de l'intégration de la discipline au reste du curriculum. Cette phase de tâtonnement génère donc d'autres types de priorités.
- Les discours tenus par l'institution font état de la crainte de la pensée méthodologique unique et soutiennent que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ne repose pas sur une méthodologie qui ferait l'unanimité. Selon le CILT (centre anglais d'information et de recherche sur les langues), la vocation du Cadre européen n'est de toute façon pas de

[164] Meanwood Primary School, Seven Hills Primary School, St Chad's Primary School, Hillcrest Primary School, Carr Manor Primary School, Allerton Church of England Primary School, Rosebank Primary School, Robin Hood Primary School, Hugh Gaitskell Primary School, Bramhope Primary School

prescrire un guidage méthodologique ou un programme, les questions soulevées par le Cadre étant elles-mêmes complexes et n'offrant la plupart du temps pas de solutions.

Le CILT met par ailleurs en garde contre l'attrait superficiel d'une méthodologie « officielle » d'enseignement des langues, prescrite au niveau national, et discute l'efficacité d'une méthodologie unique et prête à l'emploi. Les variables sont trop nombreuses, aucune méthode (tout en en reconnaissant certains bénéfices à court terme, notamment sur le plan des résultats) ne peut se prévaloir d'être LA méthode. De plus, les méthodes sont soumises à de larges adaptations par les enseignants. Tout comme la réussite dans les apprentissages dépend des apprenants, l'efficacité de l'enseignement repose en majeure partie sur la motivation et la compétence des enseignants. C'est dans cette perspective que doivent par conséquent se mobiliser en priorité les énergies.

On voit donc que du côté anglais, l'accent est mis sur :

- La prise en compte des variables,
- La nécessité de ne pas appliquer une méthode qui gommerait les différences,
- La mise en valeur des particularités locales.

Il s'agit de prêter une attention toute particulière au contexte de mise en place, ce qui irait dans le sens d'une non-uniformisation des pratiques, les pratiques elles-mêmes étant dépendantes de nombreux paramètres ; une grande place est laissée à la diversité des contextes. On intègre la possibilité d'avoir recours à une variété de « modèles », dans le sens anglais du terme (sachant que le terme « modèle » n'a pas les mêmes résonances en français), à savoir, une sorte de construction qui tente d'avoir la même structure et les mêmes propriétés que la réalité que l'on cherche à modéliser, donc davantage dans le sens d'un *modèle réduit,* d'une miniature, que dans le sens français du terme (une sorte d'idéal, d'état de perfection à atteindre, quelque chose d'assez inaccessible dans le fond ; quelque chose ayant un caractère d'exception ; une forme d'exception dans sa perfection).

Dans la perspective de la mise en place de l'apprentissage des langues à l'école primaire, c'est donc, côté anglais, l'approche pragmatique qui semble dominer. À titre d'exemple, une étude de faisabilité a été menée, des projets de bonne pratique ont été repérés, desquels ont été tirés sept modèles de développement de programmes d'apprentissage précoce des langues, avec un coût de mise en place chiffré. Les sept modèles, soumis à la réflexion des écoles, offrent des propositions d'approche différentes en fonction des ressources (humaines, financières et autres) existantes et des priorités dans les objectifs. En raison d'un système de fonctionnement

non centralisé, la contextualisation des initiatives apparaît « naturellement » plus envisageable, les situations locales étant par nécessité davantage prises en compte. L'alternative anglaise au manuel, le « scheme of work »[165] (ou « plan de travail », si l'on accepte cette traduction –notre traduction- d'un concept qui n'a pas son équivalent en français dans l'éventail des ressources pédagogiques existantes), dont la conception est prise en charge par différents organes (qui peuvent être soit le ministère de l'éducation, les autorités éducatives locales ou les maisons d'édition) est jugée plus souple et laissant plus de liberté à l'enseignant que le manuel à proprement parler, destiné traditionnellement à l'éducation dans le secondaire. Avatar du manuel classique, le « scheme of work » se présente généralement sous la forme d'un classeur contenant différentes sections ou livrets, et destiné à couvrir les programmes du curriculum national dans les disciplines[166], excepté l'anglais et les mathématiques qui font eux-mêmes l'objet de cadres nationaux (« Literacy Framework ; Mathematics Framework »). Pour les langues, il peut être composé, comme toute méthode de langue dite « classique », de supports variés (du type de ceux offerts habituellement par toute méthode de langue) tels que CD audio, posters, flashcards, ouvrages de littérature jeunesse, présentations powerpoint et activités pour le tableau blanc interactif (pour les plus récentes), etc. Les principes qui président à la conception d'un « scheme of work » reposent sur l'idée maîtresse de l'importance d'un curriculum « sur mesure » (« customise your curriculum »), façonné en fonction des besoins des enfants et du contexte propre à chaque école[167] dans l'esprit de la plus grande transversalité possible des enseignements. Le « Scheme of Work » comporte des exemples (tirés de la réalité) de modes d'adaptation du curriculum, rendus possibles grâce à la souplesse et la capacité d'accueil d'un document qui vise d'une part à

[165] Définition de *scheme of work* donnée par le site du ministère anglais de l'éducation :
The schemes of work are guidelines to support medium- and long-term planning. They help schools implement the national curriculum programmes of study and teach RE.
The schemes of work are made up of units that together cover the programmes of study and non-statutory guidelines for key stages 1, 2 and 3 in all subjects except English and mathematics. The PE and citizenship schemes also cover the key stage 4 programmes of study.
Each unit sets out learning objectives (which are based on the programme of study), suggests teaching activities to meet these objectives, and defines outcomes of pupils' learning.
The units also promote learning across the curriculum by including links to other areas such as spiritual, moral, social and cultural development, citizenship, key skills and thinking skills as well as work in other subjects.
http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes3/faq/?view=get

[166] Il existe des "schemes of work" pour les sciences, la technologie, les TICE, l'histoire, la géographie, les arts visuels, la musique et l'éducation religieuse pour les cycles 1, 2, 3 et 4. En langues étrangères, les "schemes of work" existent pour les trois langues les plus enseignées à l'école anglaise : le français, l'espagnol et l'allemand pour les cycles 2 et 3.

[167] Sur le site du Ministère anglais de l'éducation, quelques pages sont consacrées aux « Schemes of Work », parmi lesquelles on relève ce type de conseils, très représentatifs de la volonté de ne pas imposer de schéma didactique « clé en main » : « You could use the whole scheme or individual units, customising them so that they are better suited to your school's circumstances and to your pupils' needs and abilities » (Site du ministère anglais de l'éducation)

fournir de manière très pratique aide et conseils aux enseignants afin de soulager leur charge de travail et, d'autre part, à susciter et développer la réflexion de ces derniers pour une prise en compte et un ajustement optimal aux différents contextes.

Nous avons par conséquent opté pour une définition large du manuel[168], qui puisse inclure le "scheme of work »[169] comme outil pédagogique régulièrement utilisé d'une part, et révélateur de tendances pédagogiques d'autre part.

En France, si l'image du manuel de langue chez les enseignants débutants du primaire ne faiblit pas (il est érigé au rang d'instrument de travail privilégié par les textes officiels[170]), l'on peut cependant noter qu'il est surtout envisagé sous l'angle de l'auto-formation :

> *Quand leur expertise (celle des enseignants) est moins affirmée, l'impact des manuels est certainement plus important. C'est le cas en élémentaire […]. Le manuel –et surtout le livre du professeur- est alors un outil de formation des maîtres et souvent le seul élément de formation continue.* (Bruillard, 2005)

Bruillard souligne par ailleurs qu'il en va différemment lorsque les enseignants sont des spécialistes des domaines qu'ils ont en charge. Ils « incarnent » alors leur discipline et « sont jugés peu dépendants des manuels scolaires, aptes à les dépasser pour mettre en œuvre une pédagogie efficace ». (Bruillard, ibid.)

---

[168] Il existe une définition légale du manuel scolaire, fixée par décret n°2004-922 du 31 août 2004 : " Sont considérés comme livres scolaires, au sens de l'alinéa 4 de l'article 3 de la loi du 10 août 1981 susvisée, les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés. La classe ou le niveau d'enseignement doit être imprimé sur la couverture ou la page de titre de l'ouvrage ".

[169] On peut noter déjà en 1967, dans le Rapport Plowden, la référence au "Scheme", envisagé comme l'outil privilégié de l'enseignant, offrant le guidage et la souplesse nécessaires : « There is little place for the type of scheme which sets down exactly what ground should be covered and what skill should be acquired by each class in the school. Yet to put nothing in its place may be to leave some teachers prisoners of tradition and to make difficulties for newcomers to a staff who are left to pick up, little by little, the ethos of a school. The best solution seems to be to provide brief schemes for the school as a whole: outlines of aims in various areas of the curriculum, the sequence of development which can be expected in children and the methods through which work can be soundly based and progress accelerated. It is also useful to have a record of experiences, topics, books, poems and music which have been found to succeed with children of different ages, and for attention to be drawn to notable experimental work. In good schools, schemes are often subject to a process of accretion which may make them so long that few teachers have time to read them. It is better for them to be sifted and revised, for matter to be dropped as well as added. Individual members of staff, with such help as the head and others can give, will need to plan in more detail the work of their particular classes. Often it will develop in an unexpected direction. A brief report on the topics, literature and so forth which have absorbed children during the course of the year will be necessary for teachers who take them later in their school career". (*Plowden Report*, chap. 359)

[170] « Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lectures et de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication de photocopies, expression du savoir fragmenté » (BOHS n°1 du 14 février 2002 : p. 15 et BOHS n°5 du 12 avril 2007 : p. 14)

En revanche, le manuel permet aux enseignants faisant leur entrée dans le métier et ne possédant pas de compétences assurées en langues (et il faut reconnaître qu'il ne s'agit pas de cas marginaux !) d'avoir accès à des modèles syntaxiques et phonologiques fiables. S'il sert à pallier le manque de confiance et le déficit linguistique, en particulier pour ce qui relève de la capacité de communiquer avec aisance à l'oral, il tient aussi lieu de remise à niveau culturel, par les nombreuses informations qu'il contient (sur la vie quotidienne, l'histoire, la géographie, les fêtes calendaires), et dont l'enseignant est le principal destinataire (ce qu'on appelle habituellement dans les manuels les « chapitres culturels » ou alors « les fenêtres culturelles »). C'est donc de manière plus indirecte (et plus aléatoire aussi) que le manuel bénéficie aux élèves[171]. On peut dire qu'il constitue, avant tout, un outil au service de la formation continuée de l'enseignant (un guide de l'enseignant lui permettant de progresser en autodidacte sur les plans culturel et linguistique).

2.2.2 Le Cadre dans quelques manuels anglais et français

En vue d'examiner la nature des choix opérés par les deux pays pour rendre compte non seulement des nouvelles orientations européennes, mais aussi du mode de compréhension, d'interprétation et d'appropriation de ces orientations, les trois critères qui ont déterminé le choix des six manuels sélectionnés (trois manuels français, trois manuels anglais) sont d'ordre qualitatif uniquement (nous faisons entrer les « schemes of work » dans la catégorie des « manuels ») :

- N'ont été retenus que des manuels d'anglais langue étrangère issus de l'édition française et des ouvrages de français langue étrangère (FLE) issus de l'édition anglaise, sachant par ailleurs que ce critère n'est pas représentatif de l'offre existante puisque l'édition en Angleterre comme en France affiche un fort champ de spécialisation en langue étrangère. On recense en France par exemple deux fois plus de méthodes, matériels pédagogiques et ouvrages destinés à l'enseignement de

[171] En termes de bénéfices pour l'enfant, il est utile de mentionner un passage du Rapport de la Commission européenne *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants :* « […] il est peu probable qu'une approche axée sur l'apprenant fonctionne avec des jeunes enfants si elle s'appuie uniquement sur un manuel. Selon les informations fournies, la bonne pratique en matière d'enseignement d'une langue seconde à de jeunes enfants semble requérir une approche plus souple afin de répondre dans une mesure plus ou moins grande à chaque environnement individuel de l'enfant, aux intérêts et besoins, et afin d'exploiter les possibilités imprévisibles quand elles se présentent. Ceci a des implications considérables sur le rôle de l'enseignant concernant, notamment, sa confiance dans sa propre capacité de s'écarter de la 'sécurité' relative des éléments linguistiques structurés en séquences dans le livre de cours spécifique ».

l'anglais langue étrangère proposés par des éditeurs anglais (Longman, Cambridge University Press, Oxford University Press, McMillan) que français, ce qui est vrai aussi pour l'enseignement du FLE en Angleterre (dont les offres proviennent principalement des éditeurs Hachette, Clé et Didier).

- Les manuels font partie de la liste (non exhaustive) recommandée par les sites institutionnels qui accompagnent la mise en place de l'enseignement/l'apprentissage des langues à l'école, à savoir :

- Le site « primlangues », créé en 2002 au moment de la publication des « nouveaux » programmes : www.primlangues.education.fr
- Le site « NACELL » (National Advisory Centre for Early Language Learning, créé en 1999, au moment de la publication de directives non statutaires pour les langues dans le primaire) : www.nacell.org

- Les manuels retenus appartiennent à la génération post-Cadre européen, donc à la période de diffusion éditoriale postérieure à 2001, date du lancement officiel du CECR, sachant que le processus d'élaboration à proprement parler du Cadre avait débuté une dizaine d'années plus tôt (1991 : le Symposium intergouvernemental de Rüschlikon *(« Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification »*).

Tableau général des ouvrages anglais et français sélectionnés

Editeurs	Nom de la collection	Année 1ère et dernière publication dans la collection
Editeurs anglais		
- Oxford University Press	*Comète*	2004 ; 2004
- Teaching and Learning Publications	*The Catherine Cheater Scheme of Work for French*	2005 ; 2010
- Qualifications and Curriculum Authority	*French – A Scheme of Work for Key Stage 2*	2000 ; 2007
Editeurs français		
- Didier	*Domino & Co.*	2005 ; 2009
- Hatier	*Hullabaloo*	2005 ; 2006
- Magnard	*Hop In!*	2006 ; 2009

Ce tableau fait apparaître un certain nombre de tendances différentes selon les éditeurs et la nature des ressources pour la classe :

a- Une tendance à inscrire une méthode dans le temps afin de couvrir de manière exhaustive les différentes tranches d'âge concernées. C'est le cas de *Domino & Co.* et la publication de nouvelles ressources dans cette collection sur une période de cinq années, le temps de produire tout le matériel pédagogique du CE2 au CM2 ; c'est aussi le cas de *Hop In !* (quatre années de publication) ;

b- Une tendance à produire les ressources pédagogiques sur un court laps de temps. C'est le cas de *Comète* (une seule année pour produire l'ensemble des ressources des niveaux 1 et 2 de la collection) et *Hullabaloo* (deux années, du CE2 au CM2) ;

c- Une tendance à l'édition remaniée, comme c'est le cas pour *The Catherine Cheater Scheme of Work for French* (six années de publication, la toute dernière datant de 2010), et qui correspond bien à la nature de cette ressource pédagogique à l'appareillage léger (un classeur, des CD et CD-ROM, des liens hypertextes renvoyant à des sites pédagogiques sur internet), qui se veut flexible, adaptable, modulaire, régulièrement actualisée, soumise à vérifications (les liens de sites internet par exemple) et à améliorations (d'après le retour qu'en donnent les enseignants de terrain qui pratiquent la méthodologie développée dans le « Scheme ») et dont l'avis des enseignants de terrain, essentiel, forme la base pour les rééditions ;

d- Une tendance à l'édition unique, illustrée par la publication du Ministère anglais de l'éducation, *The QCA Scheme of Work for French* (2007). Ce cas de figure reflète la posture institutionnelle qui consiste à fournir, ponctuellement, un accompagnement pédagogique aux mesures et orientations nouvelles du gouvernement. Dans le cas présent, suite à la stratégie nationale pour les langues destinée à fonctionner à tous les niveaux de la société (2002), un Cadre général pour l'apprentissage des langues au cycle 3 a été publié en 2005, puis des « Schemes of work » ciblés sur les langues les plus enseignées à l'école primaire anglaise (l'allemand, l'espagnol et le français).

On trouvera ci-après les tableaux récapitulatifs des ouvrages considérés, par collection, sur une période de publication complète, avec quelques indications sous la forme d'une synthèse de l'approche retenue par les concepteurs :

- Tableau 1 : récapitulatif *Domino & Co*

Domino & Co. Nous incluons le *Portfolio européen des langues*, 2001 (1ère éd.), 2010 (édition remaniée)				
Dates publication	Niveau classe / âge	Type de matériel	Auteurs	Contenu : axes principaux
2001	6-11 ans	*Mon premier portfolio européen des langues*	Francis Debyser Christine Tagliante	Prise en compte du BO spécial n°4 du 29 août 2002 Priorité donnée à la **langue orale** L'apprentissage est axé sur des **activités de communication qui font sens** pour les élèves ; communication **authentique.** L'élève sait qu'il est **acteur** de son apprentissage. Mots-clés : participation, motivation, plaisir d'apprendre, approche ludique Chaque séquence : - est construite autour des **5 compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues*** » (écouter, parler en continu et en interaction, lire, écrire) - intègre des **activités de phonétique**, en discrimination et en reproduction, ainsi que des **connaissances culturelles**. La nécessité d'**évaluer** l'enseignement de la langue étrangère à l'école primaire est fondamentale ; il est nécessaire de mettre en place et d'évaluer **toutes les compétences**. Toutes les cinq leçons, une évaluation construite sur le modèle du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* est proposée. Un document d'**auto-évaluation** est proposé pour chaque leçon. Il s'inspire du ***Portfolio Européen des Langue*** (Basé sur les principes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (autonomie, compétences linguistiques et
22/06/2005	CE2, CM1 cycle 3, niveau 1	Fichier pour l'élève	Caroline Forshaw, Corinne Marchois	
14/10/2005	CE2, CM1 cycle 3, niveau 1	Guide pédagogique + fiches photocopiables + CD sons	idem	
03/11/2005	CE2, CM1 cycle 3, niveau 1	CD classe	idem	
08/03/2006	CM1, CM2 cycle 3, niveau 2	Fichier pour l'élève	idem	
19/07/2006	CM1, CM2 cycle 3, niveau 2	Guide pédagogique + CD sons	idem	
22/08/2006	CM1, CM2 cycle 3, niveau 2	CD classe	idem	
31/01/2007	CE1, CE2 Beginners	Fichier pour l'élève	idem	
11/07/2007	CE1, CE2 Beginners	Guide pédagogique + CD sons pour le professeur	idem	
02/08/2007	CE1, CE2 Beginners	CD classe	idem	
23/08/2007	Tous niveaux	Flashcards	idem	
27/01/2009	Tous niveaux	CD-Rom	idem	

17/02/2010	6-11 ans	*Mon premier portfolio européen des langues* Edition remaniée	F. Goullier A. Marchal C. Marchois F. Petiard	culturelles scolaires et extrascolaires). Il correspond aux niveaux A1 et A2).

- Tableau 2 : récapitulatif *Hullabaloo*

Hullabaloo				
Dates publication	Niveau classe/ âge	Type de ressource	Auteurs	Approche retenue Lignes directrices
03/2005	cycle 3, niveau 1 (CE2, CM1)	Classbook + CD audio élève	Dominique Montagne-Macaire, Laurent Héron, Nayr Ibrahim, Célia Laurent	-En conformité avec les ***Programmes*** *de l'école primaire pour le cycle 3* (août 2002) -En cohérence avec le ***Cadre*** *Européen Commun de Référence pour les Langues* du Conseil de l'Europe (2001) -Une pédagogie de la découverte et une approche par des tâches en situation : **élèves acteurs**, mis en situation d'**agir**, de **faire** et de **dire d**ans la langue -Une démarche **ludique**, des activités **multi-sensorielles** et variées, des modes de regroupements (classe entière, groupes, *pairwork*, individualisés) -Des compétences de communication langagière : apprendre à utiliser la langue dans des contextes d'**interaction orale** ; à réagir à des situations nouvelles ; à construire la langue par la réalisation de **tâches** -Des compétences interculturelles : découverte de la **diversité** des cultures du monde anglophone ; comparaison avec sa propre culture (qu'elle soit française ou non) ; prise en compte de la **diversité** comme richesse (développement d'une compétence de « médiateur culturel ») -Des compétences linguistiques : construites en lien avec les situations de communication. **Observation réfléchie de la langue** permettant de contribuer aux apprentissages de la langue de l'école -**Oral** privilégié dans un premier temps, puis l'**écrit** graduellement ; développement des compétences de réception ; phonologie capitale ; prise de risque à l'oral valorisée ; des mascottes pour stimuler la communication orale et pour
05/2005	cycle 3, niveau 1	80 flashcards	idem	
05/2005	cycle 3, niveau 1	6 posters	idem	
06/2005	cycle 3, niveau 1	Fichier pédagogique	idem	
06/2005	cycle 3, niveau 1	Valisette matériel + fichier pédagogique	idem	
06/2005	cycle 3, niveau 1	2 CD audio classe	idem	
03/2006	cycle 3, niveau 2 (CM1, CM2)	Classbook	idem + Annie Ariès-Delage et Thierry Karm	
05/2006	cycle 3, niveau 2	6 posters	idem	
05/2006	cycle 3, niveau 2	80 flashcards	idem	
06/2006	cycle 3, niveau 2	Fichier pédagogique	idem – T. Karm	
07/2006	cycle 3, niveau 2	Valisette matériel + fichier pédagogique	idem + T. Karm	

O7/2006	cycle 3, niveau 2	CD audio élève	idem	rassurer les élèves -**L'interdisciplinarité** pour renforcer les apprentissages -**L'évaluation** : des tests qui visent le niveau A1 du *Cadre*
07/2006	cycle 3, niveau 2	2 CD audio classe	idem	
8/2006	cycle 3, niveau 1	Pack de 5 CD audio élève	Dominique Montagne-Macaire	

- Tableau 3 : récapitulatif *Hop In!*

Hop In!				
Dates publication	Niveau classe/ âge	Type de matériel	Auteurs	Contenu Lignes directrices
05/2006	cycle 3, 1ère année (CE2)	Activity book	E. Brikké L. Cuzner W. Rotgé	Respect des **programmes** de référence : 14/02/2002 (pour les publications 2006 et 2007) Conforme aux **programmes** 2008 (pour les publications 2008 et 2009) Perspective : conduire les élèves de primaire au niveau A1 du ***Cadre*** *Européen Commun de Référence pour les Langues* et à l'acquisition des compétences détaillées dans le *Programme des langues étrangères et régionales* Objectifs généraux : -montrer que l'apprentissage d'une langue doit **s'intégrer** dans l'ensemble des apprentissages du cycle. -offrir du **plaisir aux enseignants** et aux élèves -apporter **soutien** aux non-anglophones ou non-linguistes (phonologie, fonctionnement de la langue) Principes pédagogiques Aller dans le sens des **orientations** données par le ***Cadre*** : -fixer avec les élèves des objectifs clairs concernant les compétences à acquérir -proposer des activités sollicitant la participation **orale** de façon ludique et active -initier les élèves à l'**écrit** sous forme de jeux avec les mots -permettre aux élèves de **suivre leur propre progression** par le biais d'étapes-bilans ludiques et **sans sanction** **Transversalité** avec : -maîtrise de la langue (observation comparée dans différentes langues) -éducation civique (ouverture sur le monde) Appel aux différentes formes d'intelligence
05/2006	cycle 3	28 posters	idem	
05/2006	CE2	Pack posters	E. Brikké	
06/2006	cycle 3, 1ère année (CE2)	Guide du maître + 2 CD	E. Brikké L. Cuzner W. Rotgé	
09/2007	cycle 3, 2ème année (CM1)	Activity book	idem	
10/2008	cycle 3, niveau 1 (CE2)	Guide du maître + 2 CD	idem	
10/2008	cycle 3, niveau 2 (CM1, CM2)	Guide du maître + 2 CD	idem	
09/2009	CE1	Activity book	idem	
09/2009	CE1	Guide du maître + 3 CD	idem	
09/2009	CE1	Pack activity book 10+2 gratuits	idem	
09/2009	cycle 2	32 posters	idem	

- Tableau 4 : récapitulatif *Comète*

Comète				
Dates publication	Niveau classe /âge	Type de matériel	Auteurs	Contenu Lignes directrices
01/2004	Year 5 (9 ans)	Pupils' Book	D. Bourdais S. Finnie	Basé sur le **« Scheme of Work » pour le cycle 3 du QCA** (Qualifications and Curriculum Authority), instance en charge du curriculum national ; permet l'acquisition de bases solides pour **la suite des apprentissages dans le secondaire** Objectifs : -fournir une introduction à **l'apprentissage des langues** en général : développer des stratégies et des compétences qui serviront pour l'apprentissage de toute langue -des objectifs à court terme, réalistes et une gamme variée d'activités et de stratégies pour **motiver** les élèves. -apprendre avec **plaisir** (chansons, poèmes, jeux, projets, etc.) -ouvrir à la **diversité culturelle** (comparer les modes de vie) -contribuer à la formation générale des élèves par des **liens** avec la maîtrise du langage, les maths, les TICE, la musique, etc., ce qui donne du sens à l'apprentissage d'une langue
01/2004	idem	Workbook	idem	
01/2004	idem	Teacher's Book	idem	
01/2004	idem	Resource and Activity Pack	idem	
01/2004	idem	Class CDs	idem	
01/2004	idem	Flashcards	idem	
09/2004	Year 6 (10 ans)	Pupils' Book	idem	
idem	idem	Workbook	idem	
idem	idem	Teacher's Book	idem	
idem	idem	Resource and Activity Pack	idem	
idem	idem	Class CDs	idem	
idem	idem	Flashcards	idem	

- Tableau 5 : récapitulatif *The Catherine Cheater Scheme of Work*

The Catherine Cheater Scheme of Work				
Dates publication	Niveau classe / âge	Type de matériel	Auteurs	Contenu Lignes directrices
11/2005 1ère edition	Y3 (7 ans)	Scheme of work Y3 + CD	Catherine Cheater	Basé sur : -la **stratégie nationale** pour les langues -deux **stratégies nationales** pour l'école primaire : *Excellence & Enjoyment* *Every Child Matters* -les objectifs d'apprentissage du **Cadre pour les langues** (cycle 2)
01/2006	Y3	Resources pack 14 titles (albums jeunesse)	idem	
05/2006	Y4 (8 ans)	Scheme of work Y4		
08/2006	Y4	Resources pack 15 titles (albums jeunesse)		
08/2006	Y4	Resources pack 12 titles (albums jeunesse)		

11/2006 2ème edition	Y3	Scheme of work Y3 + remaniements : -vérification des liens sur le net -modifications suite au feedback des enseignants -un recueil des réussites en langues	idem	Principes généraux dans lesquels s'inscrit l'apprentissage des langues : -assurer la réussite des enfants -construire sur les acquis des enfants -rendre l'apprentissage vivant et authentique -faire de l'apprentissage une **expérience agréable** et stimulante Principes généraux liés plus spécifiquement à l'apprentissage du français : -faire beaucoup avec peu -**valoriser** les réussites Développer : -la maîtrise de la langue orale -la maîtrise de la langue écrite -la compréhension interculturelle -les connaissances sur les langues -les stratégies d'apprentissage des langues
02/2007	Y3	Audio resource pack	idem	
02/2007	Y4	Audio resource pack	idem	
06/2007	Y5 (9 ans)	Scheme of work Y5		
06/2007	Y5	Resources pack 16 titles (albums jeunesse)		
11/2007	Y5	Audio resources pack Y5		
04/2008	Y6	Scheme of work Y6		
04/2008	Y6	Resources pack 16 titles (albums jeunesse)		
05/2008	Y5	Additional resources		
05/2008	Y6	Optional extras		
07/2008	Y6	Audio resource pack		
03/2009 3ème édition	Y3	idem + ajouts de : -enregistrements -présentations powerpt	idem	
idem	idem	CD-ROM comme soutien aux 1ère et 2ème éditions Y3		
03/2010 2ème édition	Y4	CD-ROM version remaniée des editions 1 et 2 du Scheme of work Y4		

- Tableau 6 : récapitulatif *French – A Scheme of Work for Key Stage 2*

French – A Scheme of work for Key Stage 2				
Dates publication	Niveau de classe / âge	Type de matériel	Auteurs	Contenu Lignes directrices
2000	Y3-Y4-Y5-Y6 (7-10 ans)	Scheme of work	Qualifications and Curriculum Authority (QCA)	

2007	Y3-Y4-Y5-Y6 (7-10 ans)	Scheme of work	QCA	Basé sur : -le **Cadre pour les langues du cycle 3** -la stratégie nationale pour l'école *Every Child Matters* Fournit une base **flexible** sur laquelle les écoles peuvent **développer** ou **adapter** leur propre plan de travail en fonction des **besoins des élèves**, des **priorités de l'école** et du temps disponible. Le point de départ est le **curriculum**. Les unités s'inspirent des thèmes exploités à l'école. Objectifs : Développer -la maîtrise de la langue orale -la maîtrise de la langue écrite -la compréhension interculturelle -les connaissances sur les langues -les stratégies d'apprentissage des langues

L'étape suivante de notre démarche nous a conduite à élaborer deux nouvelles grilles permettant cette fois d'affiner encore le travail de comparaison afin de rendre compte de quelques points de convergences entre les méthodes françaises d'une part, les méthodes anglaises d'autre part. Ils font aussi apparaître les points de focalisation de chaque méthode, mettant en exergue ce qui les différencie entre elles et ce qui les rattache plus particulièrement au Cadre.

- Les points de convergence dans les trois manuels français

	Domino & Co.	*Hullabaloo*	*Hop In !*
Programmes nationaux	**x**	**x**	**x**
Le niveau A1 du Cadre	**x**	**x**	**x**
Les compétences du Cadre	**x**	**x**	**x**
L'évaluation	**x**	**x**	
L'auto-évaluation	**x**	**x**	**x**
Le portfolio européen des langues	**x**	**x**	
Plaisir d'apprendre	**x**	**x**	**x**
Les différentes formes d'intelligence		**x**	**x**
Des élèves acteurs		**x**	

Des tâches en situation		**x**	
Compétences interculturelles		**x**	
Connaissances/contenus culturels	**x**	**x**	**x**
Réflexion sur la langue	**x**	**x**	
Transversalité/ interdisciplinarité	**x**	**x**	**x**
Rôle des parents		**x**	**x**

- Les points de convergence entre les deux *schemes of work* et le manuel anglais

	Comète	*The Catherine Cheater Scheme of Work*	*The QCA Scheme of Work*
Recommandations ministérielles	**x**	**x**	**x**
Continuité avec le secondaire	**x**		**x**
Apprendre à apprendre	**x**	**x**	**x**
Les « skills »	**x**	**x**	**x**
Plaisir d'apprendre	**x**	**x**	**x**
Appui sur les stratégies nationales pour le primaire		**x**	**x**
Flexibilité, adaptabilité au contexte		**x**	**x**
Portfolio européen des langues		**x**	**x**
L'échelle linguistique *Languages Ladder*			**x**
L'inclusion		**x**	**x**
La diversité culturelle	**x**	**x**	**x**
Connaissances sur les langues		**x**	**x**
Compréhension interculturelle		**x**	**x**
L'auto-évaluation/ évaluation entre pairs	**x**	**x**	**x**
Rôle des parents		**x**	**x**

Les deux grilles ci-dessus mettent en évidence un certain nombre de priorités en quelques points similaires pour ce qui est des méthodes françaises et anglaises : tout d'abord, le caractère récurrent de la référence aux programmes nationaux (« langue vivante étrangère »

obligatoire à l'école française) ou aux recommandations ministérielles (discipline « langue étrangère » non statutaire à l'école anglaise). Cette fonction référentielle du matériel pédagogique, commune à deux pays qui n'ont cependant pas, par ailleurs, la même tradition en matière de centralisation des programmes, souligne l'importance accordée au principe de l'égalité d'éducation, fondement des institutions, auquel contribuent les manuels. Si les programmes et recommandations concernant l'apprentissage des langues étrangères sont très présents à l'esprit des concepteurs, l'on peut noter en revanche une volonté très nette, chez les concepteurs de « Schemes of Work », d'embrasser plus largement le curriculum. En effet, le fondement principal sur lequel repose ces manuels est le curriculum[172], dans le cadre d'une approche holistique des apprentissages :

> *The content of this Framework is closely aligned with the principles and ambitions contained in the Primary Strategy: Excellence and Enjoyment. This promotes a holistic approach to the primary curriculum and encourages teachers to extend the methodology behind the numeracy and literacy strategies to the full range of primary subjects, exploiting links between curriculum areas wherever possible.*(Department for Education, the National Strategies)

Les stratégies nationales générales pour le primaire en Angleterre sont en effet prises en compte car elles constituent le cadre général pour aborder la question de l'enfant à l'école, cadre dans lequel les disciplines doivent s'incorporer, dans une démarche de transversalité qui soit à même de rendre compte des liens nécessaires à tisser entre les différentes disciplines. Cette recherche de transversalité est aussi partagée par les trois manuels français, ce qui représente une incontestable évolution par rapport à la carence constatée dans ce domaine (tendance relevée dans des manuels toutes disciplines confondues) il y a une dizaine d'années :

> *Autrement dit, aucun lien entre les différentes disciplines n'est suggéré par les manuels qui, ainsi, ne peuvent être une aide pour la pratique de la polyvalence.*
> *[…] Les savoirs éclatés que proposent les manuels ne peuvent contribuer à la cohérence globale d'une formation. Dès l'école primaire les manuels jouent une logique purement disciplinaire.* (Borne, 1998)

Face à une évolution particulièrement positive, on peut faire l'hypothèse que les approches préconisées dans les manuels pour l'enseignement des langues à l'école se répandent dans

[172] « The scheme takes the primary curriculum as its starting point ». ; "Learning another language presents opportunities for the reinforcement of knowledge, skills and understanding developed in other curriculum areas, and vice versa". ; "Links to literacy and mathematics in the units refer to the *Primary framework for literacy and mathematics*" (DfES, 2006). Other subject references link to the primary National Curriculum (QCA, 2000). (*The QCA Scheme of Work for French)*
« Two other major initiatives have informed the planning of this Scheme of Work: Excellence and Enjoyment and Every Child Matters: Change for Children". (*The Catherine Cheater Scheme of Work for French)*

tout le programme d'enseignement primaire, constituant ainsi un facteur de changement pour la pratique en général.

Autre élément de convergence en forme d'évidence entre les manuels anglais et français, la pédagogie du plaisir, qui est placée au cœur des apprentissages. Les concepteurs soulignent que l'expérience de l'apprentissage d'une langue à l'école primaire se doit d'être ludique, motivante, stimulante et vécue agréablement par les enfants, par le biais d'activités variées suscitant traditionnellement l'adhésion et l'enthousiasme de jeunes enfants, telles des jeux, chansons, poèmes, jeux de rôle, etc.

Cependant, comme le relève le rapport de recherche européen sur *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants* (2006), le jeu ne doit pas être abordé comme une fin en soi mais doit permettre aux enfants d'en tirer d'autres formes de bénéfice :

> *[…] il est utile de ne pas se concentrer exclusivement sur des activités d'amusement uniquement axées sur l'utilisation de la langue mais de les accompagner d'activités permettant aux enfants d'assimiler des concepts signifiants sur la langue (leur procurant ainsi une métalangue afin d'ajuster leur apprentissage et leur utilisation de la langue).* (Commission européenne, 2006)

Le développement du plaisir et la motivation ne se limite pas à l'amusement et au jeu mais découle aussi des défis intellectuels proposés aux enfants ainsi que des sentiments de satisfaction liés à la réussite personnelle. On peut noter que cet aspect de l'apprentissage est précisément traité dans les six manuels examinés sous la forme d'étapes-bilans (*check page, scrapbook, fiche d'auto-évaluation, portfolio européen des langues, l'échelle linguistique)* permettant aux élèves d'apprécier leurs compétences dans le cadre d'une pédagogie qui valorise les acquis en mettant l'accent sur les réussites tout en suscitant leur réflexion sur les apprentissages réalisés[173]. Partagée aussi par tous, l'idée que les enseignements de langues sont l'occasion d'aborder la diversité culturelle et d'ouvrir les élèves au reste du monde reste néanmoins très centrée sur des objectifs liés à la culture du pays dont les élèves apprennent la langue et aux natifs de cette langue. La prise en compte de la diversité existante au sein de la classe est très rarement évoquée, en particulier dans les manuels français[174]. Dans les deux

[173] A cet égard, le Cadre parle de *retour sur les cheminements* : « […] …devraient intervenir à un point ou à un autre, pour une langue et pour les autres, des temps de retour sur les cheminements, les voies et les moyens d'apprentissage auxquels les apprenants, dans leurs parcours respectifs, se trouvent exposés ou pour lesquels ils optent. Il y a là, dans la construction curriculaire que propose l'école, présence de formes d'explicitation, enrichissement progressif d'une prise de conscience de l'apprentissage, introduction d'une éducation langagière générale qui permet aux apprenants de mettre en place une maîtrise métacognitive relative à leurs propres compétences et à leurs propres stratégies ». (Le Cadre, p. 132)

[174] Les auteurs de *Hullabaloo* évoquent la diversité existante, mais de manière très allusive, sans développement spécifique ultérieur : "les élèves découvriront quelques éléments des cultures du monde anglophone (contenus

« Schemes of Work », les langues des élèves de la classe constituent, en principe, un point de départ à la compréhension interculturelle (selon les préconisations du « Cadre pour l'apprentissage du français au cycle 3 ») mais seul l'un d'eux va au-delà de la déclaration d'intention et propose des activités dans ce sens[175], mettant ainsi en œuvre les prémisses d'une éducation plurilingue. Tandis que les compétences forment explicitement le fil rouge des trois manuels français (rapportées visiblement au Cadre et nommées « compétences niveau A1 » et « compétences du Cadre » pour deux d'entre elles ; référence à la « maîtrise de compétences spécifiques » pour la troisième), ce sont les « skills » qui sont visées comme objectifs d'apprentissage dans leurs « équivalents » anglais. Ainsi le terme anglais « competence » n'est-il jamais utilisé, au profit de celui de « skills » décliné et combiné autant de fois que nécessaire : « dictionary skills, spelling skills, language-learning skills, basic skills, team-working skills, creativity and thinking skills, listening & memorisation skills, etc. ».

La très large utilisation qui est faite des termes « compétence » par les concepteurs français et « skills » par les concepteurs anglais ne reprend par ailleurs pas les distinctions plus subtiles mentionnées dans le Cadre dont les versions anglaise et française font apparaître les correspondances suivantes terme à terme. Les exemples suivants sont tirés du chapitre 5 du Cadre : *Les compétences de l'utilisateur/apprenant ; the user/learner's competences :*

Correspondance français/anglais de quelques termes relatifs aux compétences de l'utilisateur/apprenant Chapitre 5 du Cadre	
compétence(s)	competence(s)
aptitudes	skills
capacité	ability / capacity
aptitudes générales	general capacities
savoir-faire	skills & know-how
savoir apprendre	ability to learn
savoir être	existential competence

culturels) ; ils seront également amenés à comparer avec leurs propres comportements et avec les faits culturels de leur culture d'origine (qu'elle soit française ou non) et à prendre en compte la diversité comme une richesse (développement d'une compétence de « médiateur culturel »). (*Hullabaloo,* p. 5)

[175] Exemples d'activités favorisant la compréhension interculturelle en prenant la diversité existante en compte : « Compare the pronunciation of *Albert*'s name in English and in French, as well as possibly in other languages known by the children » ; « Children reflect on how their knowledge of language(s) and culture(s) is helping them to learn and memorise new words in French" (*The Catherine Cheater Scheme of Work for French, Y3)*

Ailleurs dans le Cadre (chapitres 2 et 3 par exemple), le terme français « compétence » est traduit par « proficiency », ce qui reflète bien la grande capacité d'accueil du terme dans son acception française :

les niveaux de compétence	levels of proficiency
la compétence de l'apprenant	learner proficiency
compétence langagière	language proficiency

Face à la diversité des notions figurant dans le Cadre et de leurs appellations, l'on peut noter une constante dans la tendance des manuels à la simplification et au recours au terme générique « compétence(s) » du côté français pour décrire les objectifs d'apprentissage visés pour les élèves, à la fois pour les quatre activités langagières (compréhension orale / écrite, expression orale / écrite) et les activités qui en forment le contenu en vue d'atteindre un certain degré de compétence (A1) : repérer des indices, jouer à deux à un jeu simple, réagir à des injonctions verbales par des gestes, etc. Du côté anglais, c'est un phénomène un peu différent qui se produit, même si la référence à « skills » est omniprésente pour désigner l'entraînement à certaines « compétences » chez les enfants. Ainsi, « skills » peut être à la fois d'ordre très général et se rapporter à : « creative/thinking/language learning skills » ou encore à « oracy/literacy skills » ; il peut être relié aux quatre compétences : « listening/speaking/reading/writing skills » ou encore à des capacités plus spécifiques comme : « sentence building/ dictionary skills ».

Sur le plan des singularités qui sont la marque de points d'accroche différents selon les manuels, l'évocation de l'inclusion dans les deux « Schemes of Work » souligne la vocation du curriculum anglais à être destiné à tous les enfants[176] ainsi que l'attention particulière à prêter à la diversité des expériences, forces, faiblesses et centres d'intérêt de ces derniers.

[176] Les dispositions particulières du curriculum précisent les points suivants dans la section "Including all learners » :

The curriculum should provide relevant and challenging learning to all children. It should follow the three principles set out in the statutory inclusion statement:

A. Setting suitable learning challenges
B. Responding to pupils' diverse learning needs
C. Overcoming potential barriers to learning and assessment for individuals and groups of pupils. (Primary Curriculum Keys Stages 1 & 2)

Dans le prolongement de cette idée forte, les deux « Schemes of Work » signalent la nécessaire adaptabilité des enseignements aux besoins des enfants (« suit the needs of the children »), et par conséquent invitent les enseignants à modifier les « Schemes of Work » s'ils jugent utile de le faire. Les « Scheme of Work » se présentent donc comme des documents très flexibles, permettant l'ajustement et la prise en compte des contextes d'enseignement. Par ailleurs, la perspective d'une continuité des apprentissages avec le secondaire est prise en compte dans deux manuels anglais alors que l'évocation de cette transition entre le premier et le second degré est absente des manuels français, montrant probablement par là l'existence d'un plus grand cloisonnement entre les différentes étapes de la scolarité en France et la difficulté de l'envisager dans une approche d'ensemble (illustrée de manière exemplaire dans l'expression « apprentissage tout au long de la vie »). En revanche, l'élément singularisant des manuels français, très marqués par les réorientations ministérielles dans le domaine des langues, est la focalisation sur les niveaux du Cadre, qui apparaît comme l'un des principaux points fédérateurs. L'un des trois manuels examinés se présente même comme particulièrement proche du Cadre, en faisant usage d'une terminologie très fidèle à ce document, telle : « tâches en situation », « médiateur interculturel », « élèves acteurs », « approche par tâches », « élèves mis en situation d'agir dans la langue », « interactions en situation ».

Aujourd'hui, vingt ans après le début des travaux sur le Cadre, on commence en France à tenter de mesurer la portée concrète de l'outil sur le terrain, et de manière quelque peu paradoxale, après que l'institution (française) en a fait l'axe central du plan de rénovation des langues. Il est vrai qu'il s'écoule un certain temps entre les recommandations, la reprise de ces recommandations par les politiques nationales, puis le relais par la voie des instructions officielles, elles-mêmes relayées par l'édition scolaire. Il faut ensuite compter le temps de l'introduction des manuels dans les classes et un autre temps pour l'application effective des nouvelles orientations. De plus, un autre élément entre en jeu, qui peut contribuer à ralentir l'introduction de nouvelles pratiques, à savoir le financement lors de changement de manuels (selon une étude du Syndicat national de l'édition et de l'association Savoir Livre, la moitié des élèves de 6ème ne dispose pas d'un manuel conforme aux programmes en langues, situation qui, selon le SNE « (…) compromet la scolarité des élèves puisque de nouveaux programmes sont entrés en application ». Une enseignante d'anglais interrogée à ce sujet le déplore : "Dans ma matière, l'anglais, nous changeons de méthode (presque de programme) pour nous mettre au niveau des exigences européennes. Pas un sou pour changer les manuels".

En France, comme précisé précédemment, les premiers manuels d'anglais langue étrangère portant mention du Cadre ont fait leur apparition :
- En 2005 (chez Hatier et Didier) pour les premiers niveaux, suivis en 2006 par les seconds niveaux, puis en 2007 par les niveaux débutants ;
- En 2006/07 chez Magnard ;
- Belin et Hachette ont publié de nouveaux manuels sans mention spéciale Cadre (ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'ils n'en tiennent pas compte).

En Angleterre, c'est en 2004 qu'est publié, chez *Oxford University Press*, le premier manuel faisant référence explicite, sinon à la stratégie nationale mettant l'apprentissage précoce des langues au cœur de son projet (à défaut de se reporter à la dimension européenne), tout du moins aux premières directives non statutaires pour l'apprentissage du français (que l'on peut dater à la période 1999-2000)[177]. A l'inverse de la situation de l'édition en France concernant l'apprentissage de l'anglais à un jeune âge, les éditeurs anglais consacrent très peu de place (pour l'instant, mais la situation est en train d'évoluer très rapidement suite aux décisions relatives au projet d'institutionnalisation de la discipline « langue étrangère » à l'école) aux manuels d'apprentissage du français langue étrangère (*Oxford University Press* ; *Teaching & Learning Publications, La Jolie Ronde* …), l'essentiel du marché de l'édition, en ce qui concerne les langues, se concentrant sur l'offre d'anglais langue étrangère.

Depuis 2002, l'année charnière, les gouvernements anglais et français placent les langues au cœur des stratégies scolaires nationales. Pour autant, les enjeux sont-ils les mêmes dans les 2 pays ? Entretiennent-ils la même vision, l'idée d'un même projet global de société ?
Le manuel, comme *mise en forme scolaire* du Cadre, nous donne quelques éléments de réponse et permet de faire la lecture de deux dynamiques différentes.

Dans les manuels français examinés, voici un relevé des termes (figurant, selon le cas, en première, quatrième de couverture, ou dans la présentation des auteurs) qui mettent en évidence la volonté de s'aligner sur *la norme européenne* représentée par le Cadre :

« en *cohérence* avec,… ; *conforme* au… ; dans le *respect* du… ; en *lien* avec le CECR »

[177] Le Qualifications and Curriculum Authority (QCA) a publié :
-En novembre 1999 : des recommandations non statutaires pour l'enseignement des langues au Key Stage 2 (équivalent cycle 3) ;
- En septembre 2000 : un *scheme of work* pour le français

Cet alignement sur la norme européenne est ensuite précisé et rapporté très clairement à *la notion d'évaluation* :

-«…des *tests* et un *bilan* final pour les langues *niveau A1 du CECR* … »

-« Les *tests* s'appuient sur les orientations de l'Ecole et de l'Europe en matière de langues vivantes à l'école. »

-« Les *tests* visent le *niveau A1 du CECR* tel qu'il est indiqué dans les programmes. »

-« La méthode est en cohérence avec le CECR du Conseil de l'Europe, tout particulièrement en ce qui concerne *l'évaluation* des élèves devant atteindre en fin de cycle le *niveau A1 du CECR*. »

-« Les élèves doivent avoir atteint *le niveau A1* (utilisateur débutant dans la langue) *du CECR* en fin de cycle. »

-La méthode a été conçue (…) afin de conduire les élèves de primaire au *niveau A1 du CECR*

L'évaluation apparaît comme le lien principal, quasi naturel, établi avec l'outil européen, jusqu'à en faire la signature, l'élément définitoire du Cadre (probablement au détriment d'autres aspects, comme nous le verrons plus loin). Pourquoi cet évident attachement à l'évaluation et aux niveaux de compétence à atteindre dans la logique systémique offerte par le Cadre et sa grille de référence ? Comment peut-on interpréter l'association désormais bien ancrée entre le Cadre européen et l'évaluation ?

Nous pouvons identifier trois types de raisons essentiellement.

- Des raisons qui tiennent à la *nature* même du Cadre

La grille pour l'auto-évaluation en six niveaux de A1 à C2 est certainement la partie du Cadre qui offre la plus grande lisibilité, celle qui a contribué à rendre populaire (à vulgariser) un document dense, foisonnant et peu facile d'accès. Il est vrai que si l'on s'en tient à l'échelle globale, on peut dire que la grille en 6 niveaux ne constitue pas en soi un bouleversement, elle apparaît plutôt comme la mouture, le ré-étiquetage de la division classique : débutant–intermédiaire–avancé, avec des subdivisions permettant de rendre compte plus finement des différentes étapes de l'apprentissage. Envisagée sous l'angle des niveaux globaux, la grille renvoie à du déjà connu et renforcerait ainsi un certain sentiment de proximité et de sécurité.

Cependant, cette fusion entre Cadre et grille d'évaluation peut laisser penser, à tort, que le Cadre se résume à la grille des niveaux de compétences, d'où, depuis 2005, chez de nombreux

éditeurs, la série de publications en cascade sous la forme de « modes d'emploi » du Cadre pour corriger cette vue réductrice :

Quelques publications ayant le Cadre pour objet entre 2005 et 2010			
Dates de publication	Titres	Auteurs	Editeurs
2005	*Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*	Francis Goullier	Didier
2007	*L'essentiel du CECRL pour les langues*	Brigitte Lallement Nathalie Pierret	Hachette
2007	*Le point sur le CECRL*	Evelyne Rosen	Clé International
2007	*L'approche par compétences – Enseigner à partir du CECRL*	Jean-Claude Beacco	Didier
2010	*Dictionnaire pratique du CECR*	Jean-Pierre Robert Evelyne Rosen	Ophrys
2010	*Pour enseigner les langues avec le CECRL – Clés et conseils*	Claire Bourguignon	Delagrave

- Des raisons qui tiennent au *contexte européen* d'émergence du Cadre européen

Cet outil de références a été élaboré pour un partage de vues possible, une harmonisation ou, tout du moins, une lisibilité réciproque.

Pour ne citer que deux dates-phares :

- 1991 : le Symposium intergouvernemental de Rüschlikon *(« Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification »)*, recommandait le développement d'un cadre européen de références pour les langues (en vue de la transparence et la cohérence des systèmes éducatifs)[178] ;

- 1998 : l'une des Recommandations du Comité des ministres aux états membres du Conseil de l'Europe préconisait d'« encourager les institutions à utiliser le Cadre européen commun de référence pour les langues d'une façon cohérente et transparente, dans le sens d'un renforcement de la coordination internationale et de la diversification de l'apprentissage des langues ». Il s'agissait alors de la première version du Cadre[179].

[178] Voir conclusions et recommandations du Symposium de Rüschlikon (annexe 10)
[179] Voir annexe 7

L'accent a été mis sur la transparence, la grille de niveaux symbolisant la communauté de vue, le ralliement à un outil consensuel étant synonyme d'intercompréhension, d'adhésion et de rattachement à un même projet. Dans un contexte général de globalisation accélérée, dans lequel les systèmes ne peuvent s'ignorer et sont poussés à agir de moins en moins isolément les uns des autres, le sentiment croissant d'appartenance à un monde de communication et d'interactions génère la reconnaissance de points de repères partagés. En ce sens, la « grille de références » comme point de mire du Cadre a valeur de symbole.

- Des raisons qui tiennent au *contexte national*

Cette focalisation sur l'évaluation met en évidence l'enjeu que représentent, en France, l'enseignement et l'apprentissage précoce des langues suite à la suite de trois phénomènes.

- La pression exercée par les résultats des évaluations européennes[180] relatives à la médiocrité des performances françaises, qui est perçue comme un défi à relever. Le dernier rapport de l'Inspection Générale[181], consacré à l'évaluation souligne la nécessité de repenser les modalités d'enseignement et d'évaluation à la lumière du Cadre européen, qui introduit une conception nouvelle de l'évaluation ; cet effort est rendu doublement urgent, notamment par la généralisation de l'enseignement d'une langue vivante au CE1 dès la rentrée 2007 et par l'évaluation en tant que devoir institutionnel de l'Ecole[182].

Dans le contexte d'une remise en cause des pratiques d'évaluation («une notion à revisiter », rapport sur l'évaluation en langues vivantes, 2007), le Cadre européen se présente à point nommé comme l'occasion salutaire d'une actualisation de la réflexion et des pratiques. Le rapport souligne toutefois la difficulté de la tâche, sachant que si l'évaluation est un levier puissant pour faire évoluer les pratiques enseignantes, elle reste « un exemple de résistance au changement ».

- La perte de vitesse du modèle français due en partie au recul de la langue française (au profit de l'anglais) : l'Europe apparaît comme un espace possible où faire valoir son originalité, où se poser en modèle et se placer en chef de file ; d'où la volonté pour la France à montrer sa

[180] Réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs, évaluation 2002

[181] *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution,* Rapport n° 2007-009, M.E.N., janvier 2007

[182] « Cette généralisation rend plus nécessaire encore la réflexion sur l'évaluation des acquis à l'entrée du collège… », *ibid,* p. 4 ;
« Un devoir institutionnel de l'Ecole, celui de mettre en place une évaluation certificative liée aux objectifs fixés par les programmes : atteindre le niveau A2 dans le cadre du socle, B1 en fin de scolarité obligatoire, B2 en fin de lycée d'enseignement général et technologique » *Ibid,* p7

capacité à se saisir du projet européen pour les langues et à s'y identifier. Elle a été, par exemple, la première à adopter le Cadre européen de manière officielle et massive à tous les stades du système scolaire entre 2002 et 2005 (école, collège et lycée sont concernés). Tentative claire, par le Cadre, de redonner une dynamique à l'apprentissage des langues.

- La crispation sur les résultats a pour effet d'amplifier l'attachement à une conception de l'apprentissage qui privilégie la compétence linguistique dès les débuts de l'apprentissage ; la sempiternelle question : «Comment accroître les compétences en langue des Français afin qu'ils se montrent plus performants, en particulier dans la *lingua franca* internationale ? », reste la préoccupation majeure. On se trouve dès lors dans une approche plus *instrumentale* qu'*éducative* pour reprendre la terminologie d'Eric Hawkins (2005)[183], et l'on part du présupposé qu'il suffit de rallonger la période d'apprentissage pour aboutir à une plus grande efficacité dans la communication. Or, ceci a pour effet de paralyser les énergies, toutes entières tournées vers l'amélioration de compétences jugées très faibles, au détriment d'aspects autres que strictement communicatifs. On se trouve toujours en présence de la même représentation sociale des langues selon laquelle un allongement de l'apprentissage va nécessairement porter ses fruits ; selon laquelle l'idéal du locuteur est toujours celui du locuteur natif ; selon laquelle une maîtrise incomplète de la langue reste synonyme d'échec.
Les controverses actuelles mettent en évidence le fait que les niveaux tels qu'ils sont repris par l'Institution évacuent la notion de « compétence partielle ». La mise à l'écart de cette notion originale et novatrice a pour effet de banaliser, de gommer l'intérêt d'une reconnaissance plus large de la diversité des usages, au sein du répertoire langagier de chacun, au profit d'une homogénéisation ; on envisage essentiellement la compétence unique, valable indifféremment pour tous, englobante (niveau A1 à l'issue du cycle 3 de l'école primaire, niveau A2 au palier 1 du collège, …), sachant qu'un apprenant « B2 » l'est cependant rarement de manière transversalement homogène, dans toutes les activités langagières.

De manière générale, et contrairement à l'arrivée remarquée du Cadre dans les programmes français et dans les manuels de langue, comme la norme venant bouleverser une certaine conception de l'évaluation, la référence au Cadre est plutôt discrète en Angleterre et n'est pas évoquée de manière autonome, indépendamment de ce qui existe déjà, comme une donnée à

[183] Selon Hawkins, c'est Stanley Heathes, auteur du *Leathes Report* (1918) sur l'apprentissage des langues étrangères (premier rapport à prendre en compte l'apprentissage des langues dans tous ses aspects), qui a le premier établit clairement la distinction entre les fonctions « instrumentales » et « éducatives » de l'enseignement scolaire.

laquelle il faudrait nécessairement se reporter. C'est plutôt le mouvement inverse auquel on assiste : le Cadre est toujours associé au cadre national préexistant, c'est le cadre national qui est la principale référence et c'est le Cadre européen que l'on ramène au fondement national.
C'est d'ailleurs énoncé très clairement dans la stratégie nationale pour les langues : l'un des trois objectifs principaux (qualitatif, quantitatif et système de reconnaissance des compétences) est d'introduire un dispositif de reconnaissance des compétences pour « *compléter* les cadres de qualifications nationaux existants et le Cadre européen ». L'objectif étant de permettre aux individus, à l'intérieur comme à l'extérieur du système scolaire, de valoriser leurs compétences en langue.
Le Cadre ne vient pas se substituer ou remplacer l'existant, c'est plutôt une sorte d'appendice qui vient se couler dans le cadre national (alors que du côté français, on se soumet aux principes du Cadre, on revisite les conceptions à l'aune de nouvelles normes, on les réinterprète en vue de pallier le manque d'efficacité en langues, ce qui a pour effet de mettre en relief une vision instrumentale du Cadre).
En effet, le tableau d'ensemble suivant (carte des qualifications en Angleterre) fait apparaître les correspondances qui sont établies entre les différents systèmes de reconnaissance des qualifications existantes selon le niveau d'étude atteint (scolarité obligatoire et au-delà). Le système national de reconnaissance des compétences en langues (« Languages Ladder »), dont l'élaboration était l'un des objectifs de la stratégie nationale pour les langues, ainsi que les niveaux de compétence du Cadre, ont été alignées avec l'organisation existante, et placées en lien avec le reste, dans une approche compréhensive des qualifications.

Grille des niveaux de qualification
(Department for Education and Skills)

National Qualification Framework	***National Curriculum Levels***	***General Qualifications***	***Languages Ladder Stages***	***CEF (approx.)***
Cadre *national* de qualifications	Niveaux du curriculum *national* (échelle de réussite dans chaque discipline) sur la période de la scolarité obligatoire	Certifications *nationales*	Système *national* de reconnaissance des compétences en langues	*CECR Cadre européen* *A* : utilisateur élémentaire *B* : utilisateur indépendant *C* : utilisateur expérimenté

Entry level	*1-2-3*	*Entry 1-3*	*Breakthrough* : 1-3 (introductif)	*A1 (A2)*
Level 1	*4-5-6*	*Foundation GCSE (grades D-G)*	*Preliminary* : 4-6 (intermédiaire/de survie)	*A2 (B1)*
Level 2	*7-EP (Exceptional Performance)*	*Higher GCSE Grades A*-C*	*Intermediate* : 7-9 (niveau seuil)	*B1*
Level 3		*A levels AS - AEA*	*Advanced* : 10-11-12 (avancé/indépendant)	*B2*
Level 4		*HE*	*Proficiency* : 13-15 (autonome)	*C1*
Level 5		*HE*	*Mastery* : 16-17 (Maîtrise)	*C2*
Level 6		*Bachelor's degree*		
Level 7		*Master*		
Level 8		*Doctorate*		

Source : le site du CILT (National Centre for Languages)
http://www.cilt.org.uk/home/standards_and_qualifications/languages_ladder.aspx

Lexique des sigles utilisés dans la grille

GCSE : (General Certificate of Secondary Education). Se prépare sur deux ans (*Year 10* et *Year 11)*, avec un choix possibles de modules (au total : de huit à douze modules à passer)

Les A levels se préparent sur deux ans *(Year 12* et *Year 13)* et s'obtiennent à la fin de la deuxième année :

-AS levels : advanced subsidiary levels (première année : passage de trois modules)

-A 2 levels : advanced levels (deuxième année : passage de trois autres modules)

AEA levels : advanced extension award : une alternative aux A Levels pour les élèves les plus brillants

HE : Higher Education

On ne sera donc pas étonné de constater que le Cadre européen, dans le contexte anglais, constitue une sorte de « non-événement » (alors qu'il s'agit de la mesure-phare du plan de rénovation des langues en France) pris dans un réseau interne préexistant et qu'à ce titre, il ne figure pas explicitement dans les manuels destinés à la classe de langues. En revanche, ce qui figure dans les manuels, c'est la référence à la stratégie nationale pour les langues, les manuels les plus récents revendiquant leur conformité au cadre national *(KS2 Framework for Languages)* rédigé pour la tranche d'âge des sept-dix/onze ans), publié à l'automne 2005.

La relative lenteur anglaise (si on l'oppose à la réactivité du côté français) à mentionner le Cadre européen dans les manuels a pour effet de mettre la question de l'évaluation entre parenthèses au profit d'une focalisation sur l'apport spécifique des langues au curriculum

dans son ensemble, l'évidence de l'influence globale de l'anglais évacuant, de fait, l'acquisition d'une *lingua franca* pour la communication internationale. La réflexion actuelle, débarrassée du poids de la dimension instrumentale, jugée comme non pertinente, est ramenée à la finalité de l'apprentissage des langues étrangères : quelle langue apprendre ? En vue de quels bénéfices pour la formation générale de l'élève ?, ainsi qu'à leur modalité d'inscription dans le cursus scolaire. C'est la *dimension éducative* au sens large de l'apprentissage des langues qui est mise en évidence dans les manuels les plus récents, notamment les apports sur le plan cognitif, sur le plan de la compétence de communication, de l'ouverture à d'autres cultures.

On peut noter qu'ils tentent d'intégrer pleinement cette vision d'un travail autour du langage (ce que Eric Hawkins, dans les années quatre-vingt, appelait *Awareness of Language*, Hawkins, 1981), des langues et des cultures ainsi que de la capacité d'apprendre à apprendre les langues, en partie dans la lignée de ce que préconisait déjà Hawkins avec le concept de langage comme *matière-pont* à travers le curriculum[184] (repris par Michel Candelier et son équipe dans le projet EVLANG : « This approach, 'awakening to languages', was captured by our French colleagues, when, after some discussion … they called their European project *éveil aux langues* EVLANG, Hawkins, 2005 : p. 9). Hawkins rappelle qu'alors, au début des années quatre-vingt, l'influence souhaitée de *Awareness of Language* sur le curriculum anglais n'avait pas été suivie de l'effet attendu, à savoir l'intégration de la langue comme matière-pont dans le curriculum, sur les plans vertical et horizontal :

> *We have not approached the possibility that I tried to sketch (Hawkins, 1981): 'the integration of the foreign language apprenticeship vertically into a language education that is continuous through primary and secondary school, and horizontally as part of a 'trivium": -'mother tongue – awareness of language – foreign language', with 'language' as a 'bridging subject', bringing nearer the Bullock dream of 'language across the curriculum'.*[185] (Hawkins, op. cit.)

Néanmoins, deux des cinq principaux domaines d'apprentissage figurent désormais dans les nouveaux programmes anglais (2005) élaborés en vue de répondre aux exigences la stratégie nationale, reprenant, en substance, et en les actualisant, les travaux d'Eric Hawkins sur l'éveil

[184] Au début des années quatre-vingt, l'introduction de *Language Awareness* avait été envisagée comme *matière-pont* dans le curriculum (« a new 'bridging' element in the UK school curriculum », Hawkins, 2005) pouvant éventuellement offrir une solution pour remédier aux nombreux échecs scolaires : maîtrise insuffisante de l'anglais, faiblesses des apprentissages en langues étrangères, manque de cohésion de la communauté scolaire.

[185] En 1975, le Rapport Bullock, *A Language for Life*, préconisait la maîtrise du langage dans toutes les disciplines du curriculum, avançant l'idée que tout enseignant est enseignant de langue.

au langage[186]. Il s'agit des deux domaines transversaux (compétences transversales à l'enseignement des langues) visant à servir de base au développement ultérieur des enfants en tant qu'apprenants en langue. Ces deux domaines n'existent pas de manière indépendante mais sont conçus en vue d'être reliés aux trois autres domaines d'apprentissage. Les cinq domaines d'apprentissage sont ainsi répartis :

- La maîtrise de la langue orale (*Oracy*)
- La maîtrise de la langue écrite (*Literacy*)[187]
- La compréhension interculturelle (*Intercultural Understanding*)
- Les connaissances sur la langue (*Knowledge about Language*)
- Les stratégies d'apprentissage des langues (*Language Learning Strategies*)

Le développement des compétences orales (O*racy*) et écrites *(Literacy*) en langue étrangère doit permettre aux élèves de renforcer leurs connaissances et compréhension de la / des langue(s) présente(s) dans leur répertoire. Les compétences en langue orale et écrite sont indissociables de la compréhension interculturelle *(Intercultural Understanding)* car les trois domaines sont partie intégrante du développement de la citoyenneté. En se familiarisant avec des environnements linguistiques et culturels différents, les enfants gagnent en compréhension de leur propre mode de vie et apprennent à envisager le monde sous un angle différent. Ils prennent conscience des similarités et différences entre les gens, leurs modes de vie, leurs croyances, leurs valeurs.

Deux groupes de compétences viennent traverser ces trois domaines :

- Les stratégies d'apprentissage d'une langue (*Language Learning Strategies*) : il s'agit de développer des stratégies d'apprentissage que les enfants pourront appliquer à l'apprentissage de n'importe quelle langue. En effet, nul ne peut anticiper, pour un enfant de sept ans, la

[186] Les recommandations de la Commission Nuffield soulignent à plusieurs reprises (Rapport Nuffield, 2000 : p. 42-43 ; p. 89) l'importance d'introduire des modules de *Language Awareness* dans le curriculum : « Language awareness would enhance the National Literacy Strategy. During the primary school years there are clear advantages in developing pupils' general awareness of language issues alongside learning another language. Language awareness programmes involved a planned exploration of how different languages look, sound and relate to their cultures. They can be taught by the class teacher, drawing on the specific language resources available within a school or local community. Crucially, language awareness could be valuably woven into the National Literacy Strategy, as well as into the curriculum for geography, history and citizenship. For pupils who have not yet started another language, it can generate enthusiasm and curiosity, and help 'train the ear'
[…]
-Modules of language awareness should be introduced into the National Literacy programme in primary schools. The content would be designed to bridge the gap between English, literacy and foreign languages. A number of models of effective language awareness teaching already exist and could be used as the basis for trial schemes before wider experimentation." (Nuffield Report, 2000 : pp.42-43)

[187] Il est à noter que *Literacy* peut être pris dans deux sens :
-Le terme peut parfois recouvrir l'écrit *et* l'oral
-Le terme est parfois pris dans le seul sens de l'écrit, *oracy* recouvrant alors la dimension orale de la langue

langue dont il aura besoin plus tard (« […] in English speaking countries no 7- or 11-year-old's eventual foreign language needs […] can be predicted », Hawkins, 2005 : p. 4)[188] ; les élèves prennent progressivement conscience de la manière dont ils apprennent et de la relation entre stratégies utilisées et tâches à accomplir ;

- Les connaissances sur les langues (*Knowledge About Language*) *:* l'objectif visé est la compréhension du fonctionnement de la langue ; la prise de conscience progressive de l'ensemble des règles qui conditionnent l'utilisation de la langue. A cet égard, Hawkins regrette que l'expression « *Awareness of Language* » n'ait pas été retenue dans les documents officiels, au profit de *Knowledge About Language*. Selon lui, la première permet une meilleure traduction de l'idée d'un «éveil aux langues » tandis que la deuxième évoque davantage l'idée d'une simple transmission de connaissances :

> *Modern linguist exponents of it (Awareness Of Language, AOL) have preferred to call the new approach to language in the curriculum 'awareness of language' rather than the alternative, later adopted by English teachers and in government papers, 'knowledge about language' (KAL) because they felt that 'knowledge about' carried a hint of merely conveying information, of 'filling up pots'. Clearly 'knowledge about' must be part of the apprenticeship but* ***becoming aware*** *conveyed better* ***the intention to awaken pupils'*** *minds to the power of language both to inform and to mislead […]* (Hawkins, op. cit.)

Le regain d'intérêt pour les thèses d'E. Hawkins au Royaume Uni suite au rapport Nuffield[189], souligne l'importance reconnue d'introduire un dispositif d'éveil aux langues pour relier l'anglais, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et les langues étrangères.

Dans cette optique, le multilinguisme de la société britannique, exemplaire de la diversité existante, est souligné comme une richesse et un atout à la fois sur le plan social et sur le plan individuel. La publication du CILT en faveur du plurilinguisme, parue en 2005, *«Positively Plurilingual. The contribution of community languages to UK education and society»* rappelle avec force et conviction que l'on ne devrait pas penser les compétences en langue en termes d'une « culture limitée à l'anglais, à l'exclusion des autres langues » (comme l'exprime la formule suivante : *« English-only culture »* versus *« English plus»*), mais en termes d'une « culture de l'anglais ET des autres langues » :

---

[188] Hawkins ajoute qu'il en va différemment dans les pays où le besoin de compétences de communication dans la langue internationale est prévisible : « In non-English speaking countries, of course, the need to get the global language, English, with instrumental purpose, can be predicted from an early age ». (Hawkins, 2005)

[189] La recommandation 6.6. (*Invest in an early start)* du Rapport Nuffield (2000 : p. 89) préconise que le programme d'action national pour l'apprentissage précoce des langues devrait introduire, dans la Stratégie nationale pour la maîtrise du langage, des modules d'éveil aux langues, dont le contenu serait conçu en vue de faire le pont entre l'anglais, la maîtrise du langage et les langues étrangères.
On peut noter par ailleurs que Eric Hawkins est cité parmi la liste des contributeurs au Rapport (op. cit. : p. 102). Peter Downes, membre de la Commission d'enquête Nuffield (op. cit. : p. 100), et fervent défenseur de la cause *Awareness Of Language,* a pesé également dans l'adoption et la rédaction de la recommandation 6.6.

> *Rather than thinking in terms of an 'English-only' culture, we should be promoting 'English plus'. We know that children are capable of acquiring more than one language and that doing so brings a range of educational benefits, including cognitive advantages, enhanced communication skills and an openness to different cultural perspectives.* (CILT, 2005)

Le plan pour les langues vivantes à l'école se doit par conséquent d'intégrer cette donnée essentielle, en parallèle avec les programmes pour l'anglais et les langues étrangères. Comment ignorer le vaste pan de la diversité existante et imposer de surcroît une langue étrangère (qui pose le problème de son choix) alors qu'il est impossible d'anticiper sur les besoins en langues futurs d'un individu ? Intégrer pleinement les langues des communautés (dont les langues du sous-continent indien telles le panjabi, urdu, bengali, gujarati et le hindi sont parlées par le plus grand nombre ; par ailleurs, l'arabe, le bengali, le chinois, le turc et le urdu sont les langues des communautés les plus enseignées) relève du simple bon sens. La carte linguistique de la Grande Bretagne est en train de changer et de continuer à tendre vers une plus grande diversification (portugais, polonais, tagalog, shona,… selon les régions concernées[190]). Le CILT reconnaît les failles d'un système insuffisamment préoccupé à mettre en valeur les compétences linguistiques et culturelles présentes sur le territoire :

> *Yet, in our haste to ensure they (schoolchildren) acquire good English, we frequently miss the opportunity to ensure they maintain and develop their skills in their other languages too.* (CILT, op. cit.)

Si l'argument stratégique et économique est mis en avant pour justifier la reconnaissance de la diversité à même de contribuer à la prospérité nationale, tant sur les plans économique et social que sur les plans éducatif et culturel :

> *As a nation seeking to play a key role in global trade and diplomacy, we need to be able to draw on a diverse range of languages to further our strategic and economic aims.* (CILT, op. cit.)

… les bénéfices éducatifs sont aussi individuels puisque le développement des compétences en langues est source d'avantages cognitifs, implique des compétences de communication élargies et favorise une ouverture sur des cultures différentes.

[190] Voir la carte linguistique du Royaume Uni (CILT, 2005 : p. 3). Elle montre que le nombre de langues s'accroît et que la diversité se répand dans des régions où autrefois peu de langues autres que l'anglais étaient pratiquées. L'enquête du CILT révèle aussi que :
-Soixante cinq des langues parlées par les enfants dans les écoles britanniques sont aussi parlées par plus de dix millions de personnes dans le monde ;
- Le Urdu est la langue communautaire la plus répandue.

Malgré les discours de principe sur l'importance d'exploiter le potentiel représenté par les langues des communautés, les manuels anglais reflètent la place encore non stabilisée des langues étrangères dans le curriculum, ainsi que le manque de consensus qui marque l'actuelle phase d'expérimentation.
Les interrogations actuelles font état d'un modèle qui se cherche, au travers des difficultés rencontrées, et qui tiennent à plusieurs raisons :

a- La confusion due à l'interdépendance de toutes ces compétences. Du poids des unes par apport aux autres. Va-t-on privilégier un apprentissage de type *éducatif* ? Ou *instrumental* ? Partant du constat qu'un jeune élève anglophone ne sait pas de quelle langue il aura besoin dans le futur, Eric Hawkins s'appuie sur cette distinction entre ce qui relève de « l'éducatif » et de « l'instrumental », et propose de repenser l'ensemble des apprentissages langagiers à l'école selon un processus qui se déroulerait en deux temps, permettant ainsi le passage du stade « éducatif » au stade « instrumental » (Hawkins, op. cit.) :

- La première étape serait éducative et viserait globalement à développer le goût des langues, la compétence « apprendre à apprendre » et un éveil aux langues. Ce serait une mise en condition des élèves en vue de les mener à opter ultérieurement pour la langue de leur choix.
    - Pour les enfants de cinq à sept ans (cycle 1 ou *KS1*), il s'agirait d'offrir à tous la possibilité d'acquérir la maîtrise du langage nécessaire aux apprentissages ultérieurs, dans le but principal d'une réduction des inégalités. L'éducation de « l'oreille » serait développée à travers des activités musicales et des chansons dans différentes langues ;
    - Pour les enfants de sept à onze ans (cycle 2 ou KS2), l'éducation de l'oreille se poursuivrait, accompagnée d'un début de pratique modeste des langues autres que l'anglais. Cela permettrait d'enrichir et d'élargir le concept de *literacy,* renforcé à son tour par des modules de *Awareness of Language* transversaux à toutes les disciplines ;
    - Pour les enfants de douze à quatorze ans (cycle 3 ou *KS3*), l'apprentissage d'une langue spécifique commencerait, qui relèverait de leur propre choix dans la mesure du possible, en y incluant les langues des communautés. Cela pourrait avoir lieu sous la forme d'un enseignement réciproque entre les élèves, les uns apprenant les langues connues des autres et *vice versa*. Serait développée tout particulièrement au cours de cette étape, la compétence

« apprendre à apprendre ». Au cycle 3 en particulier, Hawkins préconise l'exploration de la dimension multilingue présente dans l'environnement proche, à commencer par l'école, le village ou la ville, puis suivrait un élargissement du concept d'éveil aux langues sur la nation, puis le monde.

- La deuxième étape revêtirait alors un caractère instrumental
    - Pour les élèves de quatorze à dix-neuf ans, il s'agirait de poursuivre plus clairement et de s'engager de manière plus volontaire dans leur choix individuel d'une langue, à des fins professionnelles, mais aussi universitaires, ou encore pour servir des centres d'intérêt personnel.

b- La confusion due à la multiplicité d'initiatives. On oscille entre différentes approches :

- Sensibilisation ou *language awareness (*exposition à plusieurs langues dans le but d'observer le fonctionnement du langage) ;
- *The encounter model (*développer un certain degré de compétences dans plusieurs langues, mais davantage dans le but de montrer comment elles fonctionnent que dans une visée linguistique) ;
- *Subject teaching (*maîtrise / acquisition d'une langue, continuité dans le secondaire, temps plus long d'apprentissage d'une langue) ;
- *Embedding (*le travail en langue est en relation avec le reste du programme, notion d'enchâssement) ;
- *Immersion (*enseigner des contenus de disciplines « non linguistiques » en langue étrangère).

On comprend alors que, du point de vue de la didactique des langues, le manuel ne dispose pas de la même autorité qu'en France, entre les réticences traditionnelles des Anglais à l'égard des manuels et une phase d'expérimentation peu propice à la mise en forme stabilisée du manuel.

Plus largement, ailleurs en Europe, des débats ont lieu tournant autour de cette même question, non résolue et sujette à controverse : l'apprentissage précoce pour quelle finalité ? Les avis sont partagés :

- Développer des compétences et une attitude positive à l'apprentissage des langues ;

- Contribuer à la formation générale, à l'ouverture aux autres ;
- Développer une compétence interculturelle et une compréhension des autres cultures et de la diversité ;
- Ne pas « enseigner » une langue, mais « comment communiquer » dans une langue, comment générer une attitude positive à l'égard de l'apprentissage des langues ;
- Apprendre une langue mais viser la fluidité de l'expression, la langue courante, plutôt que la justesse grammaticale ;
- Considérer l'éveil aux langues uniquement comme une première étape car ce dispositif seul ne suffit pas ;
- Viser le profil du « locuteur interculturel » et le concept de compétence partielle, particulièrement pertinents dans le contexte de locuteurs anglophones ;
- Absence de consensus en faveur de l'apprentissage précoce (ou seulement à certaines conditions) ;
- Absence de consensus sur l'intérêt ou non du développement de compétences écrites : devrait-on se contenter de l'oral ? Les compétences à l'écrit sont-elles des compétences essentielles pour permettre aux élèves de consolider leurs expériences linguistiques ?

Chercher à répondre à ces questions est essentiel pour déterminer des orientations claires et une méthodologie appropriée :
- Quels bénéfices attendre de l'apprentissage précoce ?
- Quelle méthodologie adopter ? Le développement de la prononciation, l'éveil au système des sons, les connaissances sur le langage, la capacité à manipuler des énoncés (« chunks of language »).

Le consensus existe néanmoins sur les approches à privilégier, qui se profile nettement en faveur d'une approche :

- Interactive
- Basée sur le plaisir (développer des attitudes positives)
- Qui laisse une large place au mouvement, jeux, chansons, etc., qui associe le dire et le faire, s'appuyant entre autres sur la démarche *Total and Physical Response* ; une démarche fondée sur des principes multi-sensoriels ; une sollicitation des intelligences multiples.

En dépit d'une certaine forme de consensus, de nombreuses interrogations de fond subsistent, sur un large éventail d'aspects relatifs à l'enseignement-apprentissage des langues à l'école.

Parmi celles-ci, la question de la reconnaissance des compétences en langue, abordée des deux côtés de la Manche, nous semble mériter un traitement particulier. En effet, quelles tendances se dessinent dans les deux pays, notamment par le biais des ressources pédagogiques utilisées, plus particulièrement les manuels et *schemes of work* ? De quelle manière rendent-ils compte de certaines options du Cadre dans le domaine de la reconnaissance des compétences et de leur évaluation ? Dans quelle mesure l'adoption du Cadre stimule-t-elle et facilite-t-elle la réflexion sur ces points d'une part, et oriente-t-elle les choix d'autre part ? Nous allons nous attacher à déterminer dans quelle mesure la question de l'évaluation, rendue plus sensible dans le contexte français comme nous l'avons vu précédemment, est en passe de devenir prédominante et figurer comme une priorité des systèmes éducatifs examinés.

2.2.3. Les formes de l'évaluation dans quelques manuels et 'schemes of work'

S'agissant de la face la plus visible (la plus clairement revendiquée, comme nous l'avons montré plus haut) du Cadre européen dans les manuels, notamment en ce qui concerne les niveaux de compétences dans les manuels français en particulier qui, comme nous l'avons souligné précédemment, constituent l'élément singularisant des récentes publications en France, comment cet aspect de l'apprentissage est-il pris en charge par les concepteurs de manuels et de « Schemes of Work » ? Dans le tableau suivant, une liste de critères ont été retenus dans le but de dégager les formes de l'évaluation et les orientations prises par les auteurs dans ce domaine :

- Le lien avec le Cadre (direct, indirect)
- La représentation de l'évaluation à travers l'approche adoptée (distance, crispation)
- Consensus ou non du côté français et du côté anglais
- Les types d'évaluation (formative, sommative, auto-évaluation, évaluation entre pairs)
- Exemples de grilles d'évaluation proposées aux élèves
- La « philosophie » de l'évaluation qui se dégage de la démarche adoptée

L'évaluation dans les manuels et « Schemes of Work »

Angleterre : lien <u>indirect</u> avec le Cadre par l'intermédiaire du *Languages Ladder* et du Portfolio Européen des Langues (PEL)

France : lien <u>direct</u> affiché avec le Cadre par l'intermédiaire de *la grille pour l'auto-évaluation* et du PEL

<u>Présentation générale de l'évaluation</u>
On observe une certaine **décontraction** pour ce qui touche à l'évaluation. Cette question passe clairement au second plan, il s'agit d'une phase de mise en place, de sensibilisation (sensibilisation aussi de l'opinion publique à l'intérêt d'apprendre des langues).

Plus grande **latitude** de mouvement.
Question du Cadre est évacuée, l'important : système de <u>reconnaissance des compétences</u> à tous les stades de la vie d'un individu.

Une certaine forme de **consensus** dans les manuels et « schemes of work » examinés.

<u>Présentation générale de l'évaluation</u>
Crispation sur l'évaluation. Se présente de manière plus complexe, on sent l'influence très nette du Cadre et du PEL ; de la notion de compétences ; (au risque d'une dérive évaluatrice, qu'amplifie l'approche par compétences ?)

Volonté d'une démarche **applicationniste** (se faire le relais des I.O.)

En même temps, démarches très différentes selon manuels, **pas de consensus**

Comète, Oxford University Press
<u>Type d'évaluation</u>
Évaluation de type **formatif,** essentiellement sous le mode de :

- L'auto-évaluation
- La co-évaluation

Sous la forme d'une liste de contrôle (**en auto-évaluation** ou en **co-évaluation** (*can do statements ;* formulation de type « je suis capable de … »*)*, selon le modèle suivant :

I can…	*me*	*my partner*
-Give an opinion		
-Recognise some paintings by Monet and Renoir		

Suivi par l'élève de sa progression :
Sous la forme d'enregistrements audio ou vidéo afin que l'élève <u>conserve la trace</u> des progrès réalisés ; présentation Powerpoint à envisager de remettre à chaque élève.
L'évaluation est <u>utile à l'élève</u>, c'est pour lui-même qu'il apprend.
Importance du <u>suivi par l'élève</u> de sa progression.
<u>Approche réflexive</u> collective entre pairs des apprentissages réalisés.
Afin d'encourager les élèves à cette démarche,

Domino&Co, Didier (éditeur du Cadre et du PEL)
<u>Type d'évaluation</u>
La tentation de **tout** évaluer, de ne rien laisser au hasard ; les concepteurs ont voulu tirer la leçon de l'échelle des compétences. On insiste bien sur la nécessité d'évaluer avec <u>précision</u> :
-La CO, la CE, la reproduction de l'écrit, les connaissances culturelles et **la PO en particulier** (objet d'une fiche spécifique) ; évaluer <u>individuellement</u> avec critères d'observation très précis : comportementaux, phonologiques, linguistiques ; **c'est l'enseignant** qui renseigne le tableau.
On est en droit de s'interroger sur les atouts et les limites de l'évaluation des compétences : si on peut isoler les compétences et toutes les évaluer, on ne peut être que partiel. Dans ce cas, tient-on réellement compte des compétences partielles ou évalue-t-on la partie au détriment du tout ?
On évalue <u>pendant</u> les apprentissages, juste <u>après</u> et quelque temps <u>après</u> (évaluation différée)
-On fait participer l'élève à son évaluation, cela débouche sur une prise de conscience, une responsabilisation, engendre de la motivation, c'est très valorisant.

- Évaluation de type **formatif** (« s'inspire du PEL ») : association de <u>l'auto-évaluation</u> et de <u>l'évaluation par l'enseignant</u> (une façon d'introduire une nouvelle conception de l'évaluation sans pour autant signer l'abandon d'une certaine tradition ; un compromis qui permet à l'enseignant de ne pas « lâcher prise » sur l'évaluation, domaine traditionnellement réservé à l'enseignant. (le poids du scolaire ; « les pratiques de l'évaluation sont un exemple de résistance au changement », rapport de l'IGN de 2004)

des suggestions sont données aux enseignants.
Culture de l'encouragement : l'enseignant attribue régulièrement des « bons points », récompenses ou un certificat de français.

Catherine Cheater's Scheme of Work, L.T.P. : en association avec **le PEL** : **on préconise l'utilisation de l'outil du CoE en classe**, 3 fois dans l'année ; il est intégré dans la démarche, dans la progression annuelle et dans le contenu.
Appel très clair à l'utilisation du PEL du CoE.
But :

- valoriser *(celebrate!)* la réussite des élèves ;
- sur la base d'échanges réguliers, les engager à prendre conscience des progrès réalisés ; ce qu'ils savent de la langue (comparaisons avec anglais et autres langues) ;
- des stratégies mises en œuvre pour apprendre la langue ; pour la mémoriser, … ;
- développer une approche réflexive de l'apprentissage ;
- guider vers l'autonomie

Pas de notes ; l'auto-évaluation est associée à la notion de plaisir, l'apprentissage des langues doit être une expérience joyeuse et s'inscrit dans le cadre plus large de la nouvelle stratégie pour l'école primaire *(Excellence and Enjoyment,* 2003*)* où la notion de **« plaisir »** fait partie intégrante du projet pour l'élève défini en termes qualitatifs.

Cette vision idyllique ne doit pas masquer le fait que l'évaluation n'est pas une question résolue pour le moment, le cadre de référence nationale n'offrant pour beaucoup pas les garanties d'une évaluation précise et rigoureuse du niveau réel atteint.
*Nécessité de concertations entre enseignants du primaire et du secondaire
*Quel modèle suivre ? Basé sur la progression linguistique ou basé sur le transfert de compétences ?

The QCA Scheme of Work for French

L'évaluation n'est évoquée que de manière très ponctuelle, mais toujours en relation avec la **réussite** des élèves, dans le cadre d'une **culture de la valorisation**.
L'idée importante est que les élèves réalisent qu'ils progressent par les preuves qu'ils sont capables d'apporter : productions, performances, enregistrements réalisés.

Maîtrise de la compétence : décrire des objets		
	Mon avis ☺ ☹ 😐	L'avis de **l'enseignant** ☺ ☹ 😐
J'écoute et … je comprends le nom des formes géométriques		
Je parle et… je sais donner la couleur d'un objet		
Je lis et … je comprends quand je lis le nom d'une couleur		
J'écris et … je sais écrire au moins 4 noms de couleur		

- 3 évaluations de type **sommatif** (non notées ; « pour un suivi individualisé » sur l'année où l'on évalue :

La discrimination auditive ; CO, CE, EE, EO, connaissances culturelles.

Hullabaloo, Hatier
Coexistence :

- Évaluation de type **sommatif** : avec une notation indicative sur 20
- Évaluation de type **formatif** qui s'appuie sur le PEL et sur le CECR : le *scrapbook*, qui va servir :

-De recueil des documents authentiques qui ont fait l'objet d'une recherche active par l'élève dans le cadre d'un projet
=> Axe des connaissances culturelles +
attitudes : la dimension culturelle comme facteur favorisant l'engagement, la motivation, la responsabilisation
-De trace des acquisitions dans les 4 compétences ; ses découvertes dans la langue ; les stratégies utilisées pour apprendre
=>Axe des compétences linguistiques et transversales

Hop In!, Magnard
De type **formatif** essentiellement
-L'évaluation se présente sous forme de « check pages » qui permettent de tester les objectifs annoncés en lien avec le CECR. Philosophie pour une **évaluation « allégée »** :
Les « check pages » invitent les élèves à prendre **plaisir** à évaluer leur progression par le biais d'étapes « bilan »ludiques et sans sanction (non notées).
Les objectifs (en lien avec le CECR) se déclinent en : compétences générales, fonctions langagières, phonologie/syntaxe, morphosyntaxe, lexique, contenus culturels, lien transversal. Or, les étapes bilan font apparaître

Le PEL est évoqué comme moyen de conserver la trace des progrès des élèves, régulièrement actualisée ; et comme instrument de continuité entre le primaire et le secondaire. L'échelle linguistique (« languages ladder) est mentionnée comme un dispositif permettant de contribuer à la reconnaissance des compétences en langues à tous niveaux, à tous âges, dans un large éventail de langues.	essentiellement la CO et le lexique. -des exposés évalués entre pairs, pour prendre conscience qu'un exposé permet d'apprendre quelque chose aux autres.

Tout en revendiquant toutes deux un lien avec le Portfolio qui s'appuie lui-même sur le Cadre européen, les approches anglaise et française trahissent un décalage (même si on envisage de part et d'autre une évaluation impliquant les élèves en vue d'une réflexion sur l'apprentissage, sur ce que c'est que d'apprendre une langue, les stratégies utilisées). Mais y a-t-il dans les deux cas une prise en compte du contexte global d'apprentissage des élèves dans la perspective d'une éducation plurilingue, fondement majeur du Cadre européen ?

- Du côté français on oscille entre deux positions extrêmes : *tout* évaluer dans une logique applicationniste et maximaliste, ou évaluer *le moins possible* dans la logique qualitative d'un apprentissage des langues dans le « plaisir », sans oublier la solution médiane d'une conciliation entre le formatif et le sommatif.

- *L'approche holistique*, en faveur traditionnellement du côté anglais, permet de s'orienter plus clairement, semble-t-il, vers la dimension éducative du Portfolio, celle qui permet de s'approprier l'idée d'un parcours linguistique individuel et l'intégration de ce parcours dans la sphère scolaire, mettant ainsi en évidence la diversité des cultures des groupes en présence.

A l'inverse, les manuels français ne mettent-ils pas de côté la partie du Portfolio qui offre la possibilité de relier les langues au domaine de l'expérience globale, de faire le lien entre la sphère scolaire et la sphère familiale et sociale ? Celle de la prise en compte des expériences que l'on a faites, que l'on fait avec les langues ? Initier l'éducation plurilingue dans son environnement proche implique, il est vrai, un rapport à la diversité de proximité qui reste problématique en France.

Il est vrai aussi, que lorsque l'on tente d'identifier le plurilinguisme dans les manuels, on se trouve face à une difficulté qui tient à la nature même de la notion : protéiforme, on constate qu'elle est au service d'une grande gamme de discours : selon les cas, elle apparaît comme une philosophie, un ensemble de valeurs, une conception du sujet parlant, un projet éducatif et politique, un ensemble d'attitudes, une politique de la diversité culturelle, une forme d'éducation langagière adaptée aux réalités européennes, une compétence, un combat contre l'anglais, une stratégie à développer pour le maintien de la diversité linguistique, une manière d'être aux langues, …

Notion en chantier, modèle en cours de construction, dynamique, évolutif ; à ce titre, le plurilinguisme est davantage un « projet visionnaire » pour l'Europe, au socle commun, certes, mais aux mises en forme encore tâtonnantes et probablement imprévisibles.

Si l'on revient sur l'hypothèse d'un passage à l'ère du « post-manuel », les manuels scolaires sont-ils la forme la plus adaptée à la promotion de diversité des langues (des passeports et des histoires de vie des élèves) d'une part, mais aussi à la prise en compte des contextes, des particularités locales ?

Si l'objectif déclaré pour le locuteur plurilingue est la prise en compte de la diversité de ses expériences , de son parcours linguistique, de son expérience langagière au sens large (de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes y compris l'apprentissage scolaire), alors cette interrogation sur les manuels reste encore en suspens, car l'objet même que le manuel devrait mettre en forme (c'est-à-dire *stabiliser,* de manière temporaire tout du moins), à savoir le plurilinguisme (comme d'ailleurs tout autre champ du savoir), n'est pas lui même définitivement stabilisé, à supposer qu'il le soit un jour. Cette question, qui se pose plus ou moins pour toute forme de savoir, ne se pose-t-elle pas encore avec plus d'acuité dans le cadre du plurilinguisme ?

Si le manuel scolaire est lié, par définition, à l'idée d'un savoir stabilisé à un moment donné - même si cette stabilité est temporaire ou provisoire et relativement simplificatrice sans pour autant trahir le savoir lui-même, on peut en effet s'interroger sur son adéquation à un objet (la langue, les langues) par définition complexe, mouvant et protéiforme. Sachant que le plurilinguisme renvoie à une telle complexité, se prêt-t-il, autant que les autres savoirs, à cette forme de simplification ? Le manuel peut-il intégrer cette complexité et s'en faire le reflet ? De ce point de vue, les Anglais semblent disposer –en raison de leur tradition scolaire- d'une souplesse qui fait défaut par contre dans le contexte français.

Partie III

Les acteurs de l’enseignement de l’enseignement des langues vivantes à l’école primaire : convictions et interrogations

Introduction : les acteurs entre représentations et pratiques

Comme le souligne le passage suivant, le rôle joué par les enseignants dans le succès des initiatives d'apprentissage à l'école est non seulement central mais terriblement délicat et ardu, à la hauteur des responsabilités engagées :

> *[…] Il est également évident que les enseignants jouent un rôle central dans le succès des initiatives d'apprentissage précoce des langues. L'enseignant est en effet celui qui fournit les ressources en langue cible et qui facilite l'interaction en langue cible ; c'est aussi la personne qui aide les élèves à acquérir des connaissances métalinguistiques ou interculturelles et qui aide les élèves à faire le lien entre leur langue cible et le programme d'enseignement primaire général. Etant donné que dans de nombreux cas, ces enseignants ne sont pas des spécialistes linguistiques externes mais sont également responsables de l'enseignement de la plus grande partie ou de la totalité du programme d'enseignement général et qu'ils ne sont pas obligatoirement hautement qualifiés dans la langue cible, leur rôle est difficile.* (*Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants,* Commission européenne, 2006)

Que disent les enseignants, débutants et confirmés, de l'enseignement des langues étrangères, touche –et valeur- ajoutées à la palette de leurs compétences ? Qu'ils soient anglais ou français, comment envisagent-ils cet effort supplémentaire qui leur est demandé dans le cadre de l'exercice de leur profession, plus polyvalente que jamais ? Tous sont porteurs d'une certaine vision de l'apprentissage des langues, influencée et modelée par le vécu de leur parcours linguistique dans des situations d'apprentissage formel et informel. Entre autres influences, le poids scolaire est certain[191], empreinte forte qui fixe les représentations, ces « images partagées » (Beacco et Byram *in* Castellotti et Moore, 2002 : p. 6) [192], durablement, et parmi ces dernières, celles que Forlot nomme les « représentations-obstacles » (Forlot, 2009) [193]. Comment, dès lors, initier des déplacements d'attitude, voire de véritables bouleversements qui contribuent à ce que l'école, dont la mission inclut désormais la formation de citoyens pour demain disposant d'un sens aigu de l'altérité linguistique et culturelle ? Dans quelle mesure les outils européens ont-il un impact sur les enseignants puisqu'il s'agit pour ces derniers, comme le déclarent les sites gouvernementaux anglais et

[191] « Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage ». (Castellotti et Moore, 2002 : p. 7)

[192] « Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues ».

[193] « En France, les étudiants-professeurs et les professeurs débutants n'ont qu'un contact modéré avec l'univers des langues étrangères, une attitude souvent timorée face à l'apprentissage et la pratique de langues étrangères, un positionnement souvent négatif vis-à-vis de l'écart à la norme (exemple de la pratique stigmatisé des patois) et pour finir des représentations négatives (c'est-à-dire simplifiées et stéréotypées) des langues étrangères ».

français (avec plus ou moins de vigueur et de conviction toutefois), d'adopter sur le plan national le Cadre européen comme norme de référence ?

> *The National Languages Strategy for England was published on the 18th December 2002, in a document entitled Languages for all: languages for life. One of the strategy's key objectives was introducing the Key Stage 2 languages entitlement: that by 2010, all pupils in KS2 will be entitled to study a language and to reach a recognised level of competence on the Common European Framework of Reference for languages.* (Site du CILT)

> *À l'école élémentaire, les élèves reçoivent un enseignement de langues vivantes à partir du CE1. Depuis la rentrée 2008, une sensibilisation est conduite dès le CP. Cet enseignement s'inscrit dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui fournit une base commune aux États membres de l'Union européenne pour concevoir les programmes.* (Site EDUSCOL)

Ces indications entrent en résonnance avec cet extrait de la Recommandation 2008 du Conseil de l'Europe[194] qui prône l'étude du Cadre en formation initiale et continue des enseignants pour une familiarisation de ceux-ci au concept d'éducation plurilingue :

> ***Education et formation des enseignants***
>
> ***4.3*** *Il serait bon que les autorités rappellent aux institutions responsables de la formation initiale et continue des enseignants que l'utilisation du CECR en tant que référence implique le fait de familiariser ces derniers avec le concept d'éducation plurilingue, avec toute la gamme des paramètres définissant les utilisations des langues et les compétences en langues, ainsi qu'avec les moyens de transmettre aux apprenants le concept de plurilinguisme tel qu'il est défini dans le CECR.*
>
> *Il est reconnu de longue date que la réussite en matière d'innovation dans le domaine de l'éducation passe essentiellement par la mise en place de solides programmes de formation initiale et continue des enseignants, pour lequel le CECR est un instrument précieux. En effet, il donne un aperçu large – mais systématique et détaillé – de ce qu'un utilisateur de langue doit faire pour communiquer efficacement, ainsi que des types de connaissances et de compétences nécessaires pour ce faire. Le CECR présente également différentes options concernant des méthodes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues, et il définit dans les grandes lignes les objectifs à atteindre pour chacune des principales étapes du processus éducatif. Ce document s'adresse principalement aux enseignants de langues étrangères et secondes, mais il pourrait également s'avérer utile pour tous les enseignants concernés par le développement de la maîtrise des langues d'enseignement des autres matières, à l'oral comme à l'écrit, car il permet de mieux comprendre les utilisations de la langue et les compétences en langues. Les autorités sont donc invitées à prendre des mesures directes ou indirectes, selon le fonctionnement du système éducatif national, afin d'intégrer l'étude du CECR dans la formation initiale et continue des enseignants.* (Conseil de l'Europe, 2008)

[194] Voir annexe 15

Devenus les premiers acteurs de l'enseignement des langues, les professeurs des écoles, dont on souhaiterait, idéalement, qu'ils deviennent les hérauts de l'éducation plurilingue et interculturelle, ont la charge difficile de rompre avec une certaine tradition dans la manière d'envisager le rôle des langues à l'école, et conséquemment de faire évoluer leurs propres représentations. En effet, si les représentations entretiennent un lien fort avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir (Castellotti, Moore, 2002), elles requièrent des enseignants eux-mêmes une capacité à s'interroger sur leur construction et à s'engager dans une démarche réflexive dans le but, non pas, de contribuer à perpétuer la reproduction des images stéréotypées (dimension statique) mais au contraire, d'être en mesure de les remettre en perspective (dimension dynamique). En conséquence, les attentes sont extrêmement fortes à l'égard des enseignants qui doivent préalablement apprendre à se dégager de l'influence de représentations qui pourraient ne pas favoriser le plurilinguisme (« la déconstruction d'un apprentissage idéologique », Forlot, 2009), adhérer à une démarche en rupture avec celle généralement issue de leur(s) expérience(s), avant d'encourager et de faciliter, chez les enfants, l'indispensable ouverture qu'exige l'apprentissage des langues, faite de curiosité et d'éveil pour la diversité.

C'est dans l'expérience des enseignants de l'école primaire, acteurs devenus essentiels dans le processus de mise en forme de l'éducation plurilingue, que se rejoignent, sur un mode plus ou moins conflictuel, d'une part, les facteurs de résistance au changement, et, d'autre part, les facteurs de transformation. A partir des données recueillies lors des entretiens menés au cours de notre enquête auprès d'enseignants débutants et confirmés de part et d'autre de la Manche, nous avons cherché à identifier un certain nombre d'interrogations qui reflètent des tensions entre le poids des rites et des routines pédagogiques nationales (le connu, le familier, le rassurant) et le sentiment plus ou moins affirmé que des évolutions sont nécessaires. Nous avons ainsi voulu tester la prégnance de certaines représentations traditionnelles en Angleterre et en France, proches parfois du stéréotype, qui sont autant de facteurs de résistance aux transformations des pratiques pédagogiques, mais aussi la présence plus ou moins explicite d'aspirations au changement. Nous avons en outre cherché à mettre en évidence, entre les deux pays, les éléments de convergence et/ou de divergence qui peuvent exister entre ces deux composantes de l'expérience enseignante. Il apparaît, en définitive, que c'est davantage dans l'utilisation de certains outils en particulier (tel que le Portfolio) que dans la référence à des textes perçus comme prescriptifs (par exemple le Cadre) que les acteurs trouvent les ressources nécessaires pour faire évoluer ces pratiques.

1. Présentation de l'enquête

1.1 La formation croisée des maîtres anglais et français: un dispositif pour une expérience professionnelle in situ de l'altérité culturelle et pédagogique

Comme précisé précédemment (partie I de la thèse), l'enseignement d'une langue étrangère à l'école est obligatoire en France depuis l'année 2002 et il est prévu qu'il le soit en Angleterre à la rentrée 2010 (si le nouveau gouvernement britannique en place depuis le 11 mai 2010 n'en décide pas autrement)[195]. Désigné comme le professionnel le plus à même de délivrer ce type d'enseignement, le professeur des écoles ne peut de toute évidence pas s'improviser professeur de langue, d'autant plus que l'institution requiert des élèves, formidable défi, un niveau de compétence à l'issue de la scolarité dans le primaire, ce qui rend nécessaire une formation initiale et continue de haute qualité qui prenne en charge le développement de compétences professionnelles et linguistiques ajoutées à la palette des enseignants, et qui permette à ces derniers d'offrir un modèle langagier pouvant servir de référence. Entre autres dispositifs mis en place afin de favoriser et d'accompagner l'éclosion de compétences linguistiques, culturelles et professionnelles des professeurs débutants, un programme d'échanges entre la France et l'Angleterre a vu le jour en 2001, au cours de l'année européenne des langues. C'est dans ce cadre que nous avons pu constituer notre corpus d'entretiens, de questionnaires et de vidéos en vue de recueillir les témoignages d'acteurs de terrain et d'observer les évolutions apportées par les nouvelles orientations nationales sur la toile de fond des recommandations européennes.

1.2. Cadre institutionnel du partenariat Leeds Metropolitan University / Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Montpellier

Le cadre réglementaire du partenariat qui lie des établissements anglais de formation des maîtres (« Schools of Education ») et les vingt six Institut Universitaires de Formation des Maîtres français est un accord entre les ministères de l'éducation anglais et français, matérialisé par les Accords du Touquet signés en 2003 par Luc Ferry[196] et Charles Clarke[197]. Ces Accords, suivis en 2006 par un arrangement administratif servant de cadre à la

[195] A l'heure actuelle, les initiatives programmées par le gouvernement Brown dans le domaine éducatif sont mises en suspens, suite aux élections de mai 2010, comme le signale le site du ministère de l'éducation : « The previous Government accepted recommendations put forward by Sir Jim Rose to implement a new primary curriculum from September 2011. Ministers announced on 7 June 2010 that the Government does not intend to proceed with the new primary curriculum. » (Department of Education, 2010)

[196] Ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche (entre 2002 et 2004)

[197] Secretary of State for Education and Skills (entre 2002 et 2004)

coopération éducative entre les deux pays pour les quatre années à venir, signé par Gilles de Robien[198] et Jim Knight[199], permettent la mise en place de programmes réciproques, dits de formation croisée des maîtres, qui rendent possibles des échanges de professeurs stagiaires français et d'étudiants anglais en formation initiale pendant une période de quatre semaines. Les objectifs visés pour les futurs professeurs sont d'ordre linguistique, culturel et pédagogique, développés au contact de la réalité des écoles et des élèves dans un environnement éducatif autre que celui du pays d'origine. C'est dans ce contexte que nous avons pu élaborer notre recherche, auprès des professeurs stagiaires français et des étudiants anglais ainsi que des enseignants confirmés de part et d'autre de la Manche, dans le cadre d'un partenariat liant l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Montpellier et la « School of Education » de Leeds Metropolitan University.

1.3. Méthodologie de l'enquête

Les précautions d'usage :

Pour protéger l'identité des enseignants, des enseignants stagiaires et des étudiants interviewés ou filmés, les noms des écoles et des participants ont été modifiés, sauf accord de leur part. Le protocole de l'enquête, présenté aux participants, fait mention du traitement des informations dans la confidentialité et du respect de l'anonymat.

Voici comment ce protocole a été présenté aux participants anglais et français :

> *Merci d'avoir accepté cette rencontre. Le but du projet que je mène est l'amélioration de la qualité de votre programme de formation en Angleterre à travers une série d'entretiens avec les participants à ce programme. A l'aide de ces entretiens, je souhaiterais pouvoir évaluer la portée de cette formation en Angleterre sur votre développement professionnel. Ce qui m'intéresse en particulier est la dimension européenne d'une telle formation et dans quelle mesure votre période de stage en Angleterre peut contribuer à construire une identité européenne. J'aimerais avoir aussi votre avis sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et les apports de cet outil à votre pratique.*
>
> *Le fait de participer à cet échange n'aura bien évidemment aucun impact sur votre évaluation finale. Ce qui m'intéresse, c'est uniquement votre témoignage et votre point de vue de professeur stagiaire. Dans ce premier entretien, j'aimerais surtout que l'on se concentre sur vos attentes concernant la perspective d'une expérience professionnelle dans le contexte scolaire anglais.*
>
> *Toutes les informations que vous voudrez bien me communiquer dans le cadre de cette recherche seront traitées dans la confidentialité. Les transcriptions de l'enregistrement seront faites dans le respect de l'anonymat.*

[198] Ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (entre 2005 et 2007)
[199] Ministre délégué à l'Enseignement scolaire du Royaume-Uni (Minister of State for Schools and Learners) entre 2005 et 2009

> *J'aimerais enregistrer notre discussion pour préserver l'authenticité des échanges et rendre compte le plus fidèlement possible de votre témoignage. Une fois que ces enregistrements auront été transcrits dans le respect de l'anonymat, ils seront effacés.*
> *Vous aurez bien sûr accès aux résultats de cette recherche, il suffira d'en faire la demande.*(Protocole de l'enquête, annexe 20 (2))

Le protocole de présentation a été similaire pour les questionnaires, avec les modifications *ad hoc* qu'imposait la nature des documents ; c'est aussi dans le même esprit qu'a été présenté le protocole aux enseignants confirmés, avec les modifications qu'imposait le statut de ces participants.

La *conviction initiale* qui a animé cette phase de notre démarche de recherche peut se résumer dans la formulation générale suivante : les représentations comparées des enseignants débutants et confirmés de part et d'autre de la Manche nous permettent d'affiner notre perception et compréhension des différences de conception induites par les traditions éducatives spécifiques à chaque pays.

En effet, nous partons du *postulat* selon lequel l'école et la société partagent des façons de faire et de penser (Raveaud, 2006) et qu'il serait illusoire d'envisager d'extraire l'école de l'influence du contexte social et culturel (Broadfoot, 2000). Ainsi l'école, même si elle génère sa propre dynamique et n'est pas le simple reflet de la société, reste incontestablement tournée vers celle qu'elle sert. Les enseignants anglais et français, débutants ou confirmés, acteurs de l'école, sont partie prenante de la société à laquelle ils appartiennent. Leur parole donne à entendre un certain nombre d'éléments du système de valeurs et de représentations auquel ils participent.

Par ailleurs, notre travail se fonde sur le *présupposé* suivant : la formation à l'étranger joue un rôle majeur dans la formation générale, linguistique et culturelle du professeur stagiaire. L'expérience directe acquise au cours de notre travail de formateur au contact de jeunes adultes en formation des deux côtés de la Manche nous conforte dans l'idée que la période de stage dans un environnement éducatif nouveau est source de décentration[200] et d'aide à la construction d'une identité professionnelle enrichie par l'observation de pratiques dans un contexte scolaire à découvrir ainsi que par la possibilité de se confronter à la mise en œuvre de séances d'enseignement en langue étrangère.

[200] La phase de décentration encourage chez les enseignants le développement d'une posture de praticiens réflexifs qui leur permet de réfléchir dans l'action et sur l'action (Schön, 1994)

Hypothèses spécifiques de recherche

- Les représentations des enseignants débutants et confirmés de part et d'autre de la Manche nous permettent d'affiner notre perception et compréhension des différences de conception induites par les traditions éducatives spécifiques à chaque pays. (*hypothèse principale)*
- Les représentations sur l'enseignement d'une langue étrangère dépendent fortement du contexte national d'appartenance.
- Le *Cadre* joue un rôle dans la représentation que se font les professeurs stagiaires et les étudiants de l'anglais / du français dans le cadre de son enseignement / apprentissage à l'école primaire.
- Le *Cadre* joue un rôle dans la perception que se font les professeurs stagiaires de la finalité de l'apprentissage des langues en général.
- Le *Portfolio Européen des Langues* constitue un moyen d'expression et de reconnaissance de la « diversité de proximité » tout en constituant un outil de formation à la fois pour l'enseignant et pour l'élève.

La méthode de l'enquête

Nous avons adopté une approche « qualitative » comme moyen privilégié d'accéder au sens à partir du discours des acteurs, empreints des spécificités du contexte social et culturel auquel ils appartiennent. Sachant que l'échantillon retenu ne peut en aucun cas prétendre à la représentativité au sens statistique du terme, nous considérons cependant que l'approche qualitative nous permet d'appréhender les interactions entre les individus, inhérentes à l'espace social dans lequel ils s'expriment.

La population d'étude

Nous avons mené plusieurs phases de rencontres, en Angleterre et en France avec principalement trois catégories d'acteurs : des professeurs stagiaires français, des étudiants anglais en formation initiale, des enseignants confirmés anglais et français.

- Deux groupes de professeurs stagiaires français (en cinquième année de cursus universitaire ; en deuxième année de formation initiale au professorat des écoles à l'IUFM) ; non spécialistes en langues (à l'exception près d'une stagiaire licenciée en anglais).
- Deux groupes d'étudiants anglais en troisième année de formation initiale dans une « school of education », préparant leur BA (honours) en éducation primaire avant d'accéder par un

examen en fin de quatrième année au statut de « professeur qualifié » (QTS, Qualified Teacher Status[201]) ; non spécialistes en langues mais avec un «A level »[202] en français.

- Quatre rencontres individuelles d'enseignants confirmés anglais (un directeur d'école, trois *language coordinators*) ; spécialistes en français. ; l'une des enseignantes à été rencontrée à deux reprises
- Une rencontre individuelle d'enseignante française confirmée, titulaire du Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEMF) ; non spécialiste en anglais
- Un groupe d'enseignantes françaises confirmées (titulaires du CAFIPEMF) ; non spécialistes en anglais ; l'une des enseignantes a été rencontrée à deux reprises

Des rencontres avec des experts dans le domaine des langues

Des entretiens individuels avec des experts anglais et français ont contribué à élargir nos horizons et stimuler notre travail de réflexion. Nous avons rencontré notamment :

Les Professeurs Leslie Melville Trim et Daniel Coste, experts dans le domaine du plurilinguisme auprès du Conseil de l'Europe ; la conceptrice de « scheme of work » Catherine Cheater, experte auprès du gouvernement anglais pour l'élaboration du *Cadre pour les langues au cycle 3* (2005).

La constitution du corpus

Le corpus, recueilli entre le 19 janvier 2007 et le 26 janvier 2009, est constitué de supports de nature différente qui forment la base empirique de ce travail[203].

Les outils utilisés sont :

- Des entretiens semi-directifs (support audio), individuels et collectifs, qui ont fait l'objet d'une transcription[204]
- Des questionnaires (support papier) rédigés à la main par les étudiants puis typographiés par nos soins [205]

[201] Seuls les stagiaires satisfaisant à l'ensemble des normes se voient décerner le QTS. Les normes et conditions requises figurent dans la publication du Ministère de l'éducation anglais « Qualifying to Teach » (révisé en 2008)
http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/p/professional_standards_2008.pdf

[202] A level (abrévation de « Advanced Level ») est l'équivalence française du baccalauréat. Il consiste en l'ensemble des certificats correspondant aux matières choisies par l'élève. L'obtention de 3 certificats permet d'accéder aux études supérieures.

[203] Voir en annexe 20 (1) l'état du corpus recueilli entre le 27 mars 2006 et le 26 janvier 2009

[204] Voir annexes 20 (5) à 20 (14) ; 20 (17) à 20 (23)

[205] Voir annexes 20 (15) et 20 (16)

- Des films (support vidéo), non retranscrits, qui ont servi en particulier à l'observation de la mise en œuvre du *Portfolio Européen des Langues* dans les classes anglaises et françaises

Méthodologie adoptée pour les entretiens

- La conduite des entretiens

La démarche adoptée pour la conduite des entretiens s'inspire de la méthodologie développée par Jean-Claude Kaufmann (2007) dans son ouvrage : *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif.*

Le cadre des entretiens a été semi-directif, dans le souhait de laisser la part la plus large au discours des acteurs et, pour les entretiens collectifs, aux interactions dans les groupes ; deux entretiens ont pris la forme de témoignages / récits d'expériences sans fiche de questionnement constituée au préalable.

- Le rythme des entretiens

Les entretiens recueillis auprès des jeunes adultes en formation se sont déroulés en deux étapes :

- Un entretien collectif *avant* le début du stage en France / en Angleterre
- Un entretien collectif *après* la fin du stage en France / en Angleterre

- Les outils méthodologiques

Les grilles d'entretien ont servi de guide très souple à tous les entretiens, le but recherché étant d'entraîner une dynamique dans l'interaction plus stimulante et riche que la seule réponse aux simples questions. Dans ces grilles, nous avons anticipé un certain nombre de pistes à explorer pour chaque item, de façon à être en mesure de s'adapter en fonction du tour pris par l'entretien[206].

A cet égard, nous reconnaissons les limites des questionnaires, qui ont pour effet de figer l'expression de la pensée, de fixer des cadres trop rigides et étroits et d'apparaître par trop scolaires. C'est pourquoi notre démarche a privilégié l'interaction orale dans la mesure du possible.

[206] Voir annexes 20 (2), 20 (3) et 20 (4)

2. Les contextes éducatifs nationaux : quels impacts pédagogiques ?

2.1. Rôle des facteurs historiques et culturels

La façon dont l'école primaire s'est constituée et son évolution dans le temps mettent en évidence l'importance des facteurs historiques et culturels sur le plan du façonnement des structures institutionnelles dans lesquelles sont inscrites l'enseignement et l'apprentissage. Selon Broadfoot (2000), de part et d'autre de la Manche, c'est certes l'apparition de nouveaux besoins économiques, pour une large part, qui a fait naître les systèmes d'éducation élémentaire, entre 1830 et 1870, mais pas uniquement : c'est aussi dans le but de procurer une éducation morale adéquate à une classe ouvrière en rapide expansion dans les zones industrielles urbaines. Des approches contrastées peuvent ainsi être observées dans les deux pays : alors que l'Etat français assume l'entière responsabilité pour l'éducation du « peuple » dans la perspective d'une culture nationale commune construite autour des valeurs républicaines, le gouvernement anglais apporte son soutien financier aux initiatives locales en complément des initiatives privées existantes.

2.2. L'approche universaliste

En France, ce sont les lois élaborées par Jules Ferry dans les années 1880 et l'universalisme laïc qui viennent se substituer à l'universalisme religieux en éducation (dès la naissance du système primaire d'éducation, les écoles étaient considérées par l'église catholique comme un moyen de contrôle social et intellectuel des masses ; Furet et Ozouf, 1977). Jusqu'à aujourd'hui, les trois principes fondamentaux font de l'école primaire française une école obligatoire, gratuite et laïque, perçue comme le vecteur des valeurs républicaines devant être transmises aux générations[207]. Les fonctionnaires de l'école, service public contrôlé et délivré par l'Etat, suivent les instructions officielles et les programmes, issus d'un organe centralisé dont le ministre est nommé par le chef du gouvernement. La religion est jugée comme relevant du domaine privé et de la responsabilité des familles, et par conséquent hors du domaine de l'Etat.

[207] Le préambule aux programmes de l'école primaire de 2007 illustre cette idée, dans l'exacte réplique des programmes précédents (2002) : « En ce début de XXIème siècle, l'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française ».

Les structures formelles de ce système éducatif, marqué par la forte empreinte du caractère national, sont en vigueur, pour l'essentiel, depuis les lois promulguées par Jules Ferry. L'organisation hiérarchisée renvoie à une distribution claire des responsabilités tout au long de la voie hiérarchique, du ministre à l'enseignant dans sa classe, en passant par les inspecteurs de l'éducation nationale et les inspecteurs d'académie. Contrairement au système anglais, on ne relève pas l'existence d' « autorités éducatives locales »[208] (*Local Education Authorities)* et les écoles et les directeurs ne disposent pas de l'autonomie dont ils disposent outre Manche, comme celle, par exemple, de recruter le personnel de l'école. Si un enseignant français souhaite demander sa mutation, ce sont des critères relativement neutres qui prévalent à l'examen des dossiers, tels que le critère de l'ancienneté, la note pédagogique et les critères familiaux, dossiers dont la gestion est remise à un système informatisé.

Face à l'échec scolaire et au chômage, la question récurrente « l'école est-elle capable d'assurer sa mission républicaine, méritocratique et égalitaire ? », suscite les plus vifs débats et débouche sur des positions controversées. Si l'objectif commun des partisans des pédagogies nouvelles d'une part (Philippe Meirieu en étant la figure la plus emblématique), et des défenseurs de la transmission des savoirs, de la discipline et d'une école fondée sur la culture d'autre part[209], est bien l'égalité des chances, les affrontements occupent très largement l'espace médiatique.

Alors qu'est votée la loi d'orientation de 1989, la publication, parmi d'autres, d'un ouvrage intitulé *L'Ecole républicaine : chroniques d'une mort annoncée*, a pour certains des accents prémonitoires. Malgré les tentatives d'apporter une plus grande souplesse au système, l'adhésion renouvelée aux objectifs nationaux et aux principes de l'égalité en freinent la mise en œuvre conséquente et contrarie le déploiement jusqu'à ses derniers aboutissements d'une logique qui conduirait effectivement à une certaine forme de remise en cause de l'universalisme abstrait proclamé par les défenseurs de l'école républicaine traditionnelle.

---

[208] *Les Autorités éducatives locales* (au nombre de 150 en janvier 2009) sont responsables devant leur électorat, mais aussi devant le Secrétariat d'Etat, des écoles implantées dans leur territoire de compétence (zone urbaine, comté). Dans ce sens, on peut considérer qu'elles contribuent au fonctionnement démocratique qui permet à la totalité des enfants et les jeunes d'une région donnée de bénéficier d'une action éducative. Cependant, depuis 1988, un ensemble de réformes nationales a progressivement écorné le pouvoir de ces autorités locales. Le but poursuivi était essentiellement de déléguer de plus grandes responsabilités aux établissements scolaires, afin, pensait-on, de promouvoir une amélioration du niveau.

[209] Pour exemple, parmi la multitude des essais critiques parus sur le sujet, quelques uns au titre évocateur : *La pédagogie du vide (1993), L'école désoeuvrée, la nouvelle querelle scolaire(1999), Que vive l'école républicaine (1999), L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes (1999), L'enseignement mis à mort (2000), L'Art d'apprendre à ignorer (2000), Petit vocabulaire de la déroute scolaire (2000), Une école contre l'autre (2000), Pour une école du savoir (2000), La débâcle de l'école - Une tragédie incomprise (2007), La Fabrique de l'impuissance (2007), L'école en désarroi (2008), L'Ecole en crise ? (2008)*

2.3. Indépendance et autonomie

C'est l'importance de ces deux caractéristiques : indépendance et autonomie, qui ont pu faire dire que l'Angleterre était un « système national administré localement »[210]. Historiquement, il y a toujours eu effectivement une grande diversité d'initiatives indépendantes dans le secteur de l'éducation. Les besoins d'une éducation primaire de masse pour accompagner les changements sociaux suite à l'urbanisation et l'industrialisation avaient certes incité les gouvernements à réfléchir à des modes d'action dans ce domaine mais davantage dans le souci de remplir l'espace vacant laissé par les initiatives privées que de concevoir un système national qui offrirait une éducation harmonisée pour tous. A l'origine du système éducatif anglais, c'est donc l'idéologie de l'autonomie « de la base » qui a prévalu, elle-même inscrite dans l'histoire des institutions anglaises. Toute idée de bureaucratie, de hiérarchie, de système de contrôle centralisé est dans cette perspective rendue inconcevable et invite à la résistance.
Depuis la loi de Réforme de l'Education (Education Reform Act, 1988), en rupture radicale avec le « système national administré localement », les pouvoirs du Secrétaire d'Etat à l'Education ont considérablement augmenté. Cependant, cette étape vers un contrôle centralisé du système (des programmes nationaux d'enseignement[211], un programme de tests[212] et un programme pour mesurer les résultats aux tests et aux examens[213] sont créés) s'est aussi accompagnée de mesures visant à renforcer certains aspects de contrôle décentralisé tels : la gestion locale des écoles, les responsabilités accrues des membres du conseil de gestion de l'école (*school governors)* et une politique d'inscription ouverte (*open enrollment),* qui permet aux parents, en fonction du palmarès des écoles[214], de pouvoir choisir

[210] « It is used to be said that England had a 'national system locally administered', but some have disputed that there has been anything constituting an English 'system' of education at all, so great has been the stress on the 'rich tapestry of variation' ». (Broadfoot, 2000)
[211] Le « National Curriculum »

[212] Les écoliers sont évalués à 7, 11 et 14 ans, à l'issue de chaque cycle (KS1, KS2 et KS3) et le niveau attendu dans le cadre du curriculum national est numéroté entre 1 et 8.

Key Stage	School Year	Approximate Pupil Age	Expected Level / National Curriculum
Key Stage 1	Year 2	7	2
Key Stage 2	Year 6	11	4
Key Stage 3	Year 9	14	5 ou 6

[213] Un Bureau des normes dans l'éducation (*Office for Standards in Education* – Ofsted) voit le jour en 1992 avec pour tâche principale de mesurer la qualité de l'enseignement dans les écoles, ce qui a pour effet d'accroître la concurrence entre ces dernières.
[214] Entre 1979 et 1997, les réformes scolaires ont été orientées dans un esprit de libéralisme, ce qui s'est traduit par une augmentation des standards avec notamment la création des *League Tables*, visant à montrer la performance des écoles à travers des tests et des examens, avec des objectifs à atteindre.

l'école dans laquelle sera scolarisé leur enfant[215]. Comme le souligne Raveaud (2006 : p. 8) : « elle (la loi de 1988) place les forces du marché, la rationalité économique[216] et la concurrence entre établissements au cœur du système scolaire ».

2.4. De quelques orientations nationales

« L'illusion de la neutralité » (Broadfoot, 2000) pourrait laisser à penser que l'éducation est un phénomène homogène et singulier, qui surviendrait de façon quasi naturelle, qu'on pourrait extraire du contexte social dans lequel il se produit et qui est vécu au quotidien dans les écoles. Cependant, l'éducation est bien partie intégrante du contexte national et, en tant que telle, empreinte de valeurs et d'idéologie. En ce sens, la construction et l'interprétation des acteurs se fait à partir de cadres de pensées et de valeurs leur permettant de donner du sens à leur vie professionnelle.

Broadfoot a pu identifier une série d'orientations nationales propres à l'Angleterre et à la France, dont la stabilité montre une étonnante résistance aux réformes. Ces orientations nationales peuvent être examinées sous quatre angles : les relations de pouvoir, les valeurs institutionnalisées, le style d'interaction et les modèles de discours. Les caractéristiques relevant de chaque pays apparaissent ainsi dans le tableau suivant :

	France	England
Power relations	bureaucratic ascriptive	charismatic / market achievement
Institutionalized values	universalism collectivism	particularism individualism
Interactional style	specificity affective neutrality	diffusiveness affectivity
Patterns of discourse	objectified	personalized

- Les relations de pouvoir

- Bureaucratie *versus* charisme / la loi du marché

[215] Ce système favorise la compétition entre écoles puisqu'un mode de financement proportionnel aux effectifs inscrits est mis en place.

[216] C'est en 1976, lors d'un discours prononcé au Ruskin College à Oxford que le Premier Ministre travailliste, James Callaghan, soulève la question de l'articulation entre l'école et les besoins de l'économie.

C'est l'organisation bureaucratique qui structure les relations de pouvoir à l'école primaire française. Le système hiérarchique, comme souligné précédemment, est clairement organisé :

Ministre	Ministère	(Nation)
Recteur	Académie	(Region)
Inspecteur d'Académie	Département	(County)
Inspecteur de l'Education Nationale	Circonscription	(District)
Enseignant	Classe	(Class)

Un diagramme sous une forme aussi simple est difficilement réalisable dans le contexte anglais, tant sont diverses les sources d'influence, à savoir : le Ministère de l'Education, l'organisme en charge de l'inspection des écoles (*Office For Standards in Education, OFSTED*), les inspecteurs de la Couronne (*Her Majesty's Inspectorate, HMI*[217]), l'agence pour la formation initiale et continue des enseignants (*Training and Development Agency for schools, TDA)*[218], l'instance chargée du développement du curriculum, du système d'évaluation et des qualifications (*Qualifications and Curriculum Authority, QCA),* les autorités éducatives locales (*Local Authorities),* ainsi que divers autres types d'organismes du secteur associatif (églises, structures de gouvernance de l'école -*School governing bodies*-, directeurs d'écoles, parents, professeurs, etc.)

Par ailleurs, à l'école anglaise, l'autorité des acteurs à chaque niveau de responsabilité est bien plus affectée par leurs caractéristiques personnelles et par leur position sur le marché de l'emploi puisque les enseignants anglais sont en concurrence pour obtenir un poste, les écoles sont en concurrence pour attirer les élèves, les autorités locales pour vendre leurs services et les inspecteurs pour répondre à des appels d'offre (les inspecteurs passent un contrat avec l'OFSTED[219]). A cet égard, on peut même évoquer l'idée d'une « constitution de *quasi*

[217] Définition extraite du glossaire des termes européens de l'éducation (volume 4, 2003) : « Her Majesty's Chief Inspector : chef de l'OFSTED, qui peut généralement attester d'états de service concluants dans la gestion de l'enseignement, et, en particulier, d'une expérience de gestion des processus de gestion des prestations et de la qualité. Ils sont chargés de conseiller le gouvernement en matière de qualité d'enseignement, des normes atteintes, de la gestion efficace des ressources financières et de l'épanouissement intellectuel, moral, social et culturel des élèves. Ils sont recrutés par concours ouverts et sont nommés par la Couronne pour un mandat de cinq ans maximum ».

[218] Anciennement *TTA, Teacher and Training Agency*

[219] Office For Standards in Education : les écoles sont inspectées au rythme de tous les trois ans par cette instance d'évaluation. Les rapports d'inspection incluent :
-Un descriptif de l'école
-L'efficacité globale de l'école
-Les niveaux de réussite atteints par les élèves

marchés éducatifs fondés sur le libre choix de l'école et la concurrence entre des établissement dotés d'une forte autonomie financière et pédagogique ». (Agnès Van Zanten, 1998).

- Identité collective *versus* identité personnelle

En France, on tend à attribuer une identité aux élèves, qui sont alors placés dans des catégories, mettant en avant le sens d'une appartenance générique, qui n'a de sens que par rapport à l'institution scolaire. Par exemple, les enfants sont traités comme des « cours préparatoire », des « cours élémentaires » ou des « cours moyen », où qu'ils soient en France. Indépendamment de la classe ou de l'école à laquelle les enfants appartiennent, être au CP, au CE1 ou au CM a un sens. L'importance accordée au niveau d'enseignement (élève de grande section, de CP, etc.) comme une dimension majeure de l'identité scolaire qui démarque la France de l'Angleterre est perceptible : « A l'école maternelle, les enfants sont très conscients de passer de la classe des *moyens* à celle des *grands*. Devenir « grand » est un processus valorisé par les enseignants et la plupart des élèves. », (Raveaud, 2006 : p. 87). En revanche, les caractéristiques individuelles qui pourraient permettre de distinguer un élève par rapport à un autre en des termes personnels sont majoritairement non pertinentes, dans le sens où l'un des principes clés de la citoyenneté républicaine est le traitement égal de tous les citoyens, par-delà les différences. En Angleterre, l'identité de l'élève est davantage prise en compte, dans le sens où elle reste quelque chose d'ouvert sur les opportunités qui se présentent de reconnaître des qualités personnelles à certains enfants, en fonction de leurs actes et de leur comportement. Ces caractéristiques personnelles sont valorisées et présentées à toute l'école comme particulièrement souhaitables.

- Les valeurs institutionnalisées

- Universalisme *versus* particularisme

Le but de l'éducation en France est d'offrir la même éducation à tous les élèves. Ce droit leur est dû en tant que futurs citoyens de la République française, indépendamment de qui ils sont,

---

-La qualité de l'offre en termes d'enseignement et d'apprentissage, de curriculum et autres activités proposées, de soin porté aux élèves, d'aide et soutien apportés aux enseignants
-La direction et la gestion de l'école
-La prise en compte de l'importance pour les élèves de mener une vie saine
-La prise en compte de l'importance de vivre dans un environnement protégé
-Le degré de plaisir que retirent les enfants de leur milieu scolaire
-La contribution positive des élèves à leur environnement scolaire
-Le développement, chez les enfants, des compétences leur permettant de contribuer à leur futur bien-être économique. (Rigall, Sharp, 2008)

où qu'ils vivent sur le territoire national et quel(s) que soi(en)t leur(s) handicap(s). En revanche, l'éducation primaire en Angleterre vise à se montrer réactive à tout ce qui est de l'ordre du particulier, du local, du différent. Chaque école a sa propre éthique, ses rituels, son uniforme, ses classes qui portent le nom de l'enseignant et pratique le travail différencié pour satisfaire aux besoins individuels des enfants.

- Le groupe *versus* l'individu

Le projet républicain s'est toujours attaché à faire des écoliers des citoyens engagés. L'Education est toujours « l'Education Nationale » et les catégories utilisées pour marquer les différentes étapes de la scolarité sont toujours nationales aussi. Les réussites scolaires des enfants sont mesurées à l'aune de leur capacité à gravir chaque échelon. En Angleterre, à l'opposé, la préoccupation marquée pour tout ce qui est de l'ordre de l'individuel met l'accent sur les approches développementales, chaque enfant étant supposé avoir une nature unique qui ne demande qu'à être développée, au rythme qui convient à chacun. La différenciation, les différences de résultats entre les enfants et l'absence chez les enfants anglais de toute représentation claire de la structure globale de progression sont des traits caractéristiques du système anglais.

- Les modes d'interaction

- Spécifiques *versus* diffus

En France, la relation professeur – élève est clairement définie, les rôles de chacun étant très circonscrits. L'enseignant est là pour enseigner les programmes et l'élève est là pour apprendre. Les rôles de chacun en Angleterre sont beaucoup plus diffus, l'enseignant se voyant comme responsable de chacun des aspects du développement de l'enfant : social, moral, culturel, spirituel, physique, esthétique, tout autant qu'intellectuel et cognitif. Le jeune enfant ne se réduit pas à l'élève qui est envisagé en tout premier lieu comme une personne.

- Neutralité affective *versus* affectivité

Ce qui caractérise l'enseignant français, c'est sa tendance à envisager ses obligations professionnelles de manière contractualisée. En tant que représentant de l'Etat, il a des devoirs qui lui incombent, auxquels il va faire face de manière affectivement neutre. On n'attend pas de lui qu'il développe des relations personnelles avec les élèves ; les caractéristiques personnelles sont mises à distance. Dès lors, les liens personnels et affectifs ne sont pas le

point dominant des relations et les échanges, la vie du groupe étant placée au-dessus des intérêts particuliers. L'éducation française transmet une culture universaliste, humaniste, qui se caractérise par une claire distinction entre la sphère privée et la sphère publique. A l'inverse, en Angleterre, l'interaction élève –enseignant doit faciliter l'approfondissement des relations car l'individualité de chaque enfant et l'affectivité sont prises en compte. La connaissance approfondie du caractère de chacun est revendiquée, bien étrangère à l'idéal de relations désincarnés et dépersonnalisés. C'est dans le cadre de relations personnalisées que les valeurs sociales, morales, émotionnelles et spirituelles peuvent être développées.

- Les modèles de discours

- Neutres *versus* personnalisés

Les traits caractéristiques du discours éducatif français prennent appui sur des notions qui se veulent objectives et qui constituent alors l'essence même du système national. L'Education est nécessairement l'Education Nationale, l'Ecole est l'Ecole de la République, l'élève, terme générique, représente *tous* les élèves. Par contre, le discours pédagogique anglais est plus personnalisé et se préoccupe de l'enfant dans sa globalité ; chaque enfant est unique et l'enseignant est responsable de la progression de chacun des enfants dans tous les aspects de leur individualité. Chaque école a son éthique propre et est encouragée à se distinguer des autres par son uniforme, un emblème distinctif, ses rituels.

3. Paroles d'acteurs

3.1. Les enseignants anglais et français et la situation de classe à l'étranger : entre convictions initiales et quête de sens

Les trois tableaux, mis en annexe[220] sous le titre « synthèse des entretiens », reprennent de manière synthétique les aspects se rapportant plus précisément aux hypothèses de recherche. Nous avons fait le choix de restituer la parole des interviewés le plus fidèlement possible, et nous avons procédé à la traduction des témoignages anglais (au cours de notre analyse, ce sont les témoignages en version originale qui apparaissent). De légères altérations peuvent apparaître néanmoins ici ou là pour faciliter la mise en tableau, particulièrement en cas de répétition d'un même argument sous une forme similaire. Les multiples écoutes auxquelles nous avons procédé ainsi que les lectures successives et répétées des tableaux nous ont permis

[220] Annexe 20 (24)

de dégager des axes d'analyse possibles, qui nous semblaient les plus représentatifs et susceptibles de contribuer à l'interprétation des paroles des acteurs comme de saisir la dynamique qui pénètre les façons dont nos cultures permettent d'envisager l'école, et à travers elle, d'entrevoir la façon dont la société se pense.

3.1.1. La rhétorique du plaisir versus *la rhétorique de l'effort*

Les propos des professeurs stagiaires et des étudiants révèlent la place particulière dévolue au jeu et au travail dans les classes anglaises et françaises. La remarque qui s'impose d'emblée est que du côté français, c'est l'étonnement qui domine devant l'utilisation qui est faite du jeu dans le contexte anglais : « « Moi, ce qui m'a frappée, c'est le jeu ! Ils jouent, c'est l'apprentissage par le jeu !». Alors que de toute évidence, la pratique du jeu ou, plus précisément, apprendre par le jeu, apparaît inhabituelle ou revêtant un caractère extraordinaire au regard de l'enseignante interrogée[221], c'est son aspect banalisé, de l'ordre de la pratique courante, qui ressort des commentaires d'une étudiante de Leeds : « En Angleterre, je fais souvent des jeux avec les enfants. Alors ici, j'ai essayé d'introduire des jeux dans mes séances de maths ». C'est même un domaine qui met les étudiants anglais à l'aise, qui les conforte dans leur pratique du métier, une compétence qu'ils peuvent mettre à profit et sur laquelle appuyer leur enseignement : « Je me sentais sûr de moi pour l'enseignement de l'anglais et des maths car j'ai plein d'idées de jeux ». Source de stupéfaction pour les un(e)s ou ressource inépuisable pour les autres, le jeu ne renvoie manifestement pas à des conceptions tout à fait identiques, relativement à son utilisation en classe de part et d'autre de la Manche[222]. Il est vrai qu'un examen des discours officiels récents atteste assez rapidement de l'existence de deux types de rhétoriques différentes. Tout d'abord, la stratégie anglaise pour le primaire dont le titre programmatique, *Excellence and Enjoyment* (« L'excellence et le plaisir », 2003), laisse percevoir l'attachement à une certaine conception de l'éducation, toute entière tournée vers le plaisir de l'enfant à apprendre, est à la base de tous les documents de référence publiés pour le primaire qui y renvoient par conséquent nécessairement, dont le Cadre de Référence pour les Langues au cycle 3 (*Key Stage 2 Framework for Languages*, 2005). Ce dernier est en

[221] Un témoignage d'une autre stagiaire française vient corroborer cette idée d'une pratique inhabituelle dans le contexte français : « Moi, c'est le jeu. Ils sont l'équivalent de la moyenne section, ils passent leur temps, quasiment, à jouer ! Donc, je prends un petit groupe en *numeracy* par exemple, pendant 10 minutes, mais pendant ce temps là il y a les trois quart de la classe qui sont au coin « jeu » … Donc, c'est vraiment … ils sont tous en train de jouer, donc ils viennent un par un : une pour qu'on lui accroche sa robe, l'autre qui fait semblant de te filmer avec une petite caméra … et toi tu es en train d'essayer de faire quelque chose et c'est très dur, quoi, d'être à deux endroits en même temps … Ils jouent, c'est l'apprentissage par le jeu. Elle (l'enseignante anglaise) m'a dit « c'est bénéfique », c'est comme ça … ».

effet parcouru de termes récurrents comme « enthusiasm », « enjoyment », « excitement », « celebration », etc. qui reflètent l'idéal anglais d'un enseignement où le jeune enfant apprend sans avoir conscience de l'effort accompli, dans le plaisir et en jouant :

> *Learning a language enriches the curriculum. It provides **excitement**, **enjoyment** and challenge for children and teachers, helping to create **enthusiastic** learners and to develop positive attitudes to language learning through life.*
> *[…]*
> *Children learn best when they **enjoy** what they are doing and, through this **enjoyment**, are led to challenge themselves in a secure environment and to discover the unknown. In language learning, children are engaged by **games** and puzzles; they are **enthused** by taking part in songs and drama and by listening to stories which are already known in their mother tongue and are thus at the same time both familiar and new.*

Dans la rhétorique officielle anglaise, la notion de « plaisir » est visiblement très prégnante ; l'apprentissage ludique y est valorisé et s'inscrit dans les pratiques habituelles des enseignants jusqu'à devenir la caractéristique d'un style d'enseignement. L'étonnement que provoque la pratique du jeu chez les jeunes collègues français nous fait mesurer l'écart qui existe dans ce domaine entre les deux pays : « Ils jouent, et puis, en fait ils apprennent à lire plus vite ! ». Apprendre par le plaisir n'empêcherait donc pas les apprentissages de se faire, au contraire il les faciliterait même. Cet aveu révèle la réserve dont l'apprentissage par le plaisir est l'objet en France, ce que confirment les discours répétés sur « l'effort » et la nécessité de lier travail et effort, faute de quoi aucun apprentissage sérieux n'est possible. Luc Ferry, ancien ministre de l'éducation nationale, n'a eu de cesse de rappeler son attachement aux notions d'effort et de travail, qu'il décrit comme des passerelles intangibles entre le monde de l'enfance et celui des adultes. A titre d'exemple, dans un entretien au *Nouvel Observateur* (numéro du 5 septembre 2002), il déclarait notamment : «On ne peut devenir un artiste, un scientifique, un sportif accompli sans effort. Il n'y a pas d'autre voie. Mon message n'est pas une leçon de morale, il est pragmatique». Puis, dans une tribune du *Monde* le 15 octobre 2003, il affirmait : « A bien des égards, ce n'est pas la motivation qui fonde le travail mais l'inverse. N'ayons pas peur des mots: la culture scolaire peut et doit être passionnante mais sa finalité première n'est pas de divertir. Il y a d'autres lieux pour cela ». Les exemples sont légions pour dénoncer la culture du jeu comme accès au savoir et ériger l'effort en valeur forte et incontournable. Ainsi, apprendre dans l'effort est-il le moyen menant à l'acquisition du socle commun :

> *Pour toutes ces raisons, le socle commun est le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'Ecole et qui suppose, de la part des élèves, **des efforts et de la persévérance**.* (Le socle commun des connaissances et des compétences », décret du 11 juillet 2006)

De même, les programmes en langues avancent-ils la nécessité d'un « apprentissage rigoureux […] qui ne peut se faire qu'aux prix d'une pratique et d'une écoute régulières de la langue », de « travail méthodique et rigoureux » (programmes de l'école primaire, 2007), n'évoquant que fugitivement des « activités ludiques pendant les heures de classe ou en dehors du temps scolaire ».

Le culte de l'effort, exemplifié il y a plus d'un siècle par le « Tout en restant le dernier par le succès, tu peux devenir le premier par l'effort » de Ferdinand Buisson[223] (au dernier de la classe, 1887) avait conduit celui-ci à opposer « travail » et « jeu », tout travail coûtant de l'effort, le jeu étant exclu de tout principe éducatif :

> *Il n'y a pas d'éducation passive ; il n'y a pour personne d'éducation sans peine. Il n'est pas nécessaire que l'éducation soit dure, ennuyeuse ou chagrine, mais il est impossible qu'elle dégénère en une sorte de jeu. Il faut qu'elle tende les ressorts de l'âme, qu'elle aguerrisse l'esprit et le corps, qu'elle exige un travail ; sinon, elle n'est rien. On pourrait presque dire : elle vaut ce qu'elle coûte.* (Buisson, 1887)

Cependant, à l'inverse de cette position qui sera un trait dominant de la philosophie pédagogique de l'école républicaine, la place du plaisir et du jeu dans l'éducation, a eu ses fervents défenseurs chez les philosophes français (Montaigne[224], Rousseau[225], etc.) et anglais. Ainsi, dès 1693, dans les écrits du philosophe anglais Locke sur l'instruction, le jeu était distingué et élevé en principe quasi naturel d'apprentissage pour les enfants. Locke avait en effet observé combien les enfants consacrent d'énergie au jeu, combien ils s'entraînent et répètent pour y exceller, et proposait donc « d'employer des dés ou autres jouets, sur lesquels seront gravées les lettres pour apprendre l'alphabet aux enfants ». Apprendre sans s'en apercevoir était préférable à une trop grande insistance sur le travail qui aurait détourné les enfants d'un goût pour l'éducation[226]. De même, les apports du courant de l'éducation

---

[223] Samuel Tomei (2009) écrit à propos de Ferdinand Buisson : « Ferdinand Buisson, adversaire résolu d'une pédagogie autoritaire et scolastique (qui évoque sans doute trop à ce protestant libéral l'enseignement des congrégations) et tenant d'une nouvelle pédagogie accordant une plus large place à l'épanouissement de l'enfant, soulignera constamment la nécessité de l'effort. Ainsi, en 1887, s'adressant au dernier de la classe, il écrit :
« Tu peux même avoir davantage de mérite que tes camarades ; si tu te donnes plus de peine qu'eux. Tout en restant, s'il le faut, le dernier par le succès, tu peux devenir le premier par l'effort […] Courage ! En apprenant petit à petit à te corriger, à travailler, à t'observer et à te faire violence, tu acquiers de jour en jour de la force et de la valeur ; tu as fait aujourd'hui un petit progrès, tu en feras demain un autre : continue ainsi, et, peut-être, dans la vie, arriveras-tu plus haut que ceux qui sont aujourd'hui les premiers ».

[224] Dans les Essais (1, 23), Montaigne écrit : « Les jeux des enfants ne sont pas des jeux, et il faut les juger en eux comme leurs plus sérieuses actions ».

[225] Il y a dans la pédagogie rousseauiste un élément ludique, dans la mesure où elle prend acte du goût naturel de l'enfant pour le jeu. Rousseau écrit, à propos des exercices du corps, qui s'appliquent au *puer*, c'est-à-dire à l'enfant de moins de douze ans : "On doit toujours songer que tout ceci n'est ou ne doit être que jeu, direction facile et volontaire des mouvements que la nature demande [aux enfants], art de varier leurs amusements pour les rendre plus agréables sans que jamais la moindre contrainte les tourne en travail" (*Emile*, p. 403)

[226] John Locke décrit ainsi l'effet bénéfique du jeu, en opposition à l'effet néfaste du travail sur l'enfant :

nouvelle a été, à des degrés divers, intégré par les systèmes publics d'éducation en Europe d'une manière générale, mais manifestement plus en Angleterre qu'en France. En Angleterre, c'est le célèbre Rapport Plowden (1967), *Children and their Primary School,* qui a eu une influence majeure et durable sur des générations d'enseignants. Au coeur des idéaux mis en avant dans ce rapport, l'idée d'une action éducative centrée sur l'enfant car : « At the heart of the educational process lies the child ». Au chapitre 16 intitulé *Children Learning in School,* le rapport s'intéresse aux différents aspects de l'apprentissage chez l'enfant et développe plus particulièrement le thème du jeu, envisagé comme une activité centrale de l'enfant. L'opposition entre « jouer » et « travailler » est considérée comme non pertinente (« But this distinction between *work* and *play* is false … »), le jeu ayant toute sa place à l'école (« We know that *play* […] is vital to children's learning and therefore vital in school ».) :

> *Aspects of Children's Learning*
>
> *523. Play is the central activity in all nursery schools and in many infant schools. This sometimes leads to accusations that children are wasting their time in school: they should be 'working'. But this distinction between work and play is false, possibly throughout life, certainly in the primary school. Its essence lies in past notions of what is done in school hours (work) and what is done out of school (play). We know now that play - in the sense of 'messing about' either with material objects or with other children, and of creating fantasies - is vital to children's learning and therefore vital in school. Adults who criticise teachers for allowing children to play are unaware that play is the principal means of learning in early childhood. It is the way through which children reconcile their inner lives with external reality. In play, children gradually develop concepts of causal relationships, the power to discriminate, to make judgements, to analyse and synthesise, to imagine and to formulate. Children become absorbed in their play and the satisfaction of bringing it to a satisfactory conclusion fixes habits of concentration which can be transferred to other learning.* (Plowden Report, 1967 : p.193)

La puissance du jeu comme mode d'apprentissage privilégié, bénéfique tant pour les enfants que pour les adultes est à nouveau mise en relief dans le passage suivant :

> *528. A child's play at any given moment contains many elements. The layers of meaning may include a highly conscious organisation of the environment, exploration of physical and social relationships and an expression of the deepest levels of fantasy. Wide ranging and satisfying play is a means of learning, a powerful stimulus to learning and a way to free learning from distortion by the emotions. Several writers have recently emphasised*

Section 149. Thus children may be cozen'd into a knowledge of the letters; be taught to read, without perceiving it to be any thing but a sport, and play themselves into that which others are whipp'd for. Children should not have any thing like work, or serious, laid on them; neither their minds, nor bodies will bear it. It injures their healths; and their being forced and tied down to their books in an age at enmity with all such restraint, has, I doubt not, been the reason, why a great many have hated books and learning all their lives after. 'Tis like a surfeit, that leaves an aversion behind not to be removed.

> *the importance of a period of play and exploration in new learning as, for example, in mathematics and science. Adults as well as children approach new learning in this way.* (Plowden Report, ibid.)

En France, c'est probablement dans l'enseignement des langues vivantes que le jeu a le plus percé, jusqu'à retrouver ses lettres de noblesse, notamment avec l'approche communicative, qui a mis sur le devant de la scène les jeux de rôle. Lopez (1998) donne la définition suivante pour le jeu éducatif : « toute activité didactique caractérisée par deux composantes : l'installation de l'activité dans la sphère de l'illusion (l'"aire intermédiaire" de Winnicott), et l'utilisation de la parole et du langage comme moyen d'interaction authentique ». A cet égard, les propos des stagiaires français disent bien la place à part que tient l'enseignement des langues à l'école par rapport au reste des disciplines « Le cours de langue, ça amène dans l'emploi du temps quelque chose de dynamique ! », le domaine dans lequel les élèves sont « spontanés », qui représente une parenthèse joyeuse et presque salutaire pour des enfants dont le poids du métier d'élève est déjà lourd : « C'est vrai que les élèves, surtout si ce sont des cycles 3, arrivent déjà avec un bagage, et ils ont dans leur tête un métier d'élève, et les langues vivantes, par exemple, c'est le seul domaine encore dans lequel ils arrivent à réagir tels qu'ils sont, des enfants quoi ! ; donc, ça les fait rire, ça les amuse, ça les étonne, il y a vraiment … ; on sent qu'il se passe là quelque chose qui ne se passe pas ailleurs ». L'approche ludique dont les manuels se prévalent (voir partie II, *2.2.2.*), fondée sur le plaisir, propre à être une expérience agréable pour tous, incluant les enseignants et les enfants, font des séances menées dans cette discipline dans le contexte français, un moment d'exception bienvenu qui apporte manifestement détente et plaisir : « … ils sont vraiment différents pendant les cours de langues et ils sont vraiment, je sais pas comment expliquer, enfin, ils sont vraiment joyeux pendant le cours de langue, ils se lâchent vraiment ! ». La rhétorique du plaisir prenant dès lors le pas sur la rhétorique de l'effort, deux logiques d'enseignement inscrites bien différemment dans les pratiques anglaises et françaises et qui révèlent sur ce plan un net clivage entre l'école « lieu d'acquisition de connaissances requérant travail et efforts » et l'école « lieu où excellence et plaisir se trouvent sur un pied d'égalité ».

L'étude comparative menée par Claire Planel (*National cultural values and their role in learning: a comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France,* 1997) sur la perception qu'ont les élèves français et anglais de l'école, reflète les propos des étudiants et professeurs stagiaires que nous avons rencontrés et les tendances que nous avons identifiées. Si les écoliers anglais font une distinction moins tranchée entre le

travail et les autres activités menées à l'école (le travail, le jeu et l'amusement sont évoqués ensemble), en revanche les écoliers français les mentionnent séparément, l'école apparaissant comme le lieu du travail[227].

3.1.2. Pourquoi des langues à l'école ?

Les propos des jeunes anglais et français participant à cette recherche rendent compte des questionnements de divers ordres suscités par, respectivement, la montée en force des langues à l'école depuis 2002 (Angleterre) et la présence effective des langues vivantes dans les programmes de l'école depuis 2002 (France). La mosaïque des thèmes abordés reflète, d'une part, la richesse manifeste des apports de l'apprentissage des langues à un jeune âge et, d'autre part, la grande diversité des approches possibles. Cependant, et malgré la multiplicité des idées formulées, c'est la tendance à une certaine vision réductrice qui se dessine, témoignant de la difficulté à s'approprier un domaine aux potentialités si riches et si profuses qu'on devine qu'il est finalement malaisé pour les jeunes acteurs de terrain de renvoyer l'image d'une cohérence aboutie. Plusieurs types d'arguments émergent des témoignages recueillis, situés pour certains sur le versant résolument positif et pour d'autres sur le versant plus problématique de l'enseignement - apprentissage des langues à l'école, que nous pouvons catégoriser de la façon suivante[228] :

3.1.2.1. Des arguments d'ordre culturel et interculturel

Les participants anglais et français se font écho sur l'ouverture au monde et l'accès à des cultures autres que procure l'apprentissage des langues aux enfants : « I think it broadens their knowledge about another language and culture », « Ils élargissent leur vision du monde ». Pour certains, elle s'accompagne d'un éveil à la conscience culturelle : « I like the idea of […] teaching them to be more culturally aware of the world and what is happening », « I think it is good for children to experience another culture and language. It makes the children more culturally aware ». Cette dimension, plus présente du côté anglais, est probablement à mettre en relation avec la stratégie nationale pour les langues qui, prenant conscience du retard accumulé par le pays dans le domaine de l'enseignement des langues, fait la part belle à la

[227] Quelques réponses d'écoliers français (étude de Claire Panel) :
« On peut se mettre à deux pour les jeux » ; « Si c'est noté, c'est du travail » ; « Il faut beaucoup travailler à l'école pour gagner des sous »

[228] Pour procéder à l'analyse des arguments formulés par les participants anglais et français, nous nous sommes, en partie, inspiré de la grille des catégories de principes pédagogiques, raisons rationnelles et politiques en faveur de l'introduction d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire, élaborée par le groupe de travail sur *Les langues pour les enfants en Europe* de la Commission européenne (2006).

prise de conscience culturelle (*Cultural Awareness*), sursaut nécessaire au renouveau linguistique et culturel d'un pays qui redoute de se laisser distancer par d'autres dans la société de la connaissance du vingt et unième siècle :

> ***Cultural Awareness***
> *In the knowledge society of the 21st century, language competence and intercultural understanding are not optional extras, they are an essential part of being a citizen. Language skills are also vital in improving understanding between people here and in the wider world, and in supporting global citizenship by breaking down barriers of ignorance and suspicion between nations.* (Languages for All: Languages for Life, 2002)

Par ailleurs, les étudiants anglais ont vraisemblablement été sensibilisés, dans le cadre de leur formation initiale et de leur pratique dans les écoles, aux quatre axes principaux d'apprentissage présentés et développés dans le Cadre pour les langues au cycle 3 (KS2), dont l'un d'eux est précisément « la compréhension interculturelle » :

> ***Intercultural Understanding***
> *Language competence and intercultural understanding are an essential part of being a citizen. Children develop a greater understanding of their own lives in the context of exploring the lives of others. They learn to look at things from another's perspective, giving them insight into the people, culture and traditions of other cultures. Children become more aware of similarities and differences between peoples, their daily lives, beliefs and values.* (The Key Stage 2 Framework for Languages, 2005)

Si l'on s'en réfère aux documents qui fixent les priorités et objectifs d'apprentissage du côté français (BO N° 8 du 30 août 2007), il faut reconnaître que, s'ils mentionnent bien que « l'élève développera ainsi sa sensibilité à la diversité culturelle », « qu'il est essentiel de donner à chacun les moyens de s'ouvrir sur le monde », « l'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences », ce type d'objectif n'est par contre que très brièvement évoqué et ne fait pas l'objet de développements particuliers portant à penser qu'ils constituent un élément essentiel de l'apprentissage des langues à l'école.

Si l'ouverture au monde que permet l'apprentissage des langues est majoritairement envisagée sous l'angle positif (il arase les différences et permet de faire accéder tous les enfants aux mêmes savoirs quelle que soit l'origine sociale : « Moi, ce que j'ai oublié de dire, c'était aussi l'ouverture au monde, enfin pas rester … surtout dans les milieux défavorisés où les enfants se …, vous savez, restent dans leur bloc …, c'est vraiment les ouvrir au monde, c'est poser d'autres choses »), il convient cependant de noter la difficulté que peut représenter l'apprentissage d'une nouvelle langue pour des enfants dont la langue de scolarisation est une deuxième langue, comme le rappelle une étudiante anglaise[229] (elle-même originaire de

[229] En Angleterre, les enfants nouvellement arrivés sont désignés sous l'expression : « EAL children », à savoir « English as a Second Language Children ». L'accent est donc mis sur l'importance de la reconnaissance de

Leeds, importante ville urbaine aux nombreuses communautés ethniques) : « As England is becoming increasingly multi-cultural, there are many children who have English as a second language. Therefore introducing another language can be difficult in certain situations ». Ce commentaire est particulièrement significatif dans la mesure où il met en évidence une attitude -peut-être- plus familière du contexte anglais, celle qui consiste pour les enseignants à prendre en compte la « diversité de proximité », à savoir la diversité présente au sein de la classe, l'ouverture au monde commençant dès lors par la reconnaissance des communautés qui font partie intégrante du microcosme de l'école. En 1975, le Rapport Bullock avait pris pour la première fois en considération les langues parlées par les minorités ethniques (majoritairement d'origines indienne et pakistanaise), reconnu les avantages du bilinguisme[230] et recommandé l'adoption d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle :

> *No child should be expected to cast off the language and culture of the home as he [sic] crosses the school threshold, nor to live and act as though school and home represent two separate and different cultures which have to be kept firmly apart. (*The Bullock Report : A Language for Life, 1975)

Avant le milieu des années quatre-vingt, les enfants bilingues fréquentaient des centres de langue avant d'être intégrés dans des classes ordinaires. L'une des mesures du National Curriculum à la fin des années quatre-vingt (1988) a été de rendre obligatoire dans toutes les écoles l'accueil des enfants bilingues. Des voix critiques se font pourtant entendre sur les formes scolaires de ce phénomène d'inclusion, arguant que peu est en définitive fait pour prendre en réelle considération les aptitudes des enfants dans leur(s) langue(s) première(s) et que les dispositifs restent superficiels en se contentant, soit de l'immersion, soit d'un soutien linguistique limité :

> *Broadly speaking, in England, educational provision for children from bi- and multi-lingual homes can be characterised as 'submersion' for some children (i.e. no effective in-*

---

leur(s) langue(s) première(s), « home language » ou « first language » dans le cadre d'un accueil mettant en œuvre des dispositifs particuliers au sein de la classe.

On recense en Angleterre 856 670 élèves possédant une langue maternelle autre que l'anglais. Cela représente, sur le plan national, un total de 492 390 élèves (15,2%) à l'école primaire et de364 280 élèves (11,1%) à l'école secondaire (statistiques août 2009).

En France, pour l'année scolaire 2007-2008, l'école a accueilli 34 900 élèves nouvellement arrivés (ENA ou ENAF, Enfants Nouvellement Arrivés en France) : 17 300 ont rejoint le premier degré, 14 900 le collège et 2 700 le lycée, dont la majorité au lycée professionnel (59%). Au total, ces élèves représentent 3,7% des effectifs nationaux. (Repères et références statistiques, 2008).

[230] L'expression "Bilingual children" est utilisé au R.U. pour designer les enfants pour qui l'anglais est une langue « supplémentaire » ("additional language"), à savoir une seconde, troisième, voire même quatrième langue. Il est important de noter que la dénomination *EAL* (*English as an Additional Language*) a de fortes implications : l'anglais ne remplace pas la langue de l'enfant mais est appris comme une langue qui vient s'ajouter aux compétences déjà là de l'enfant, lesquelles sont développées à la maison ou au sein de sa communauté.

class support) and in some cases, no EAL / support teacher at all), and content-based 'partial shelter for others (EAL support in class), with a limited amount of transitional bilingual support available to a small percentage of children in their early years." (Rampton et al., 1997)

De plus, les exigences de formation initiale et continue des enseignants qu'implique l'accueil en classe ordinaire des enfants bilingues n'ont pas été satisfaites, s'intéressant peu à des questions telles que celles impliquées par les « connaissances sur les langues » ((*Knowledge about Language)* et l'anglais en tant que seconde langue (ESL, English as a Second Language). (Brumfit, 1997).

Malgré tout, des avancées peuvent être constatées puisque dans le cadre pour les langues au cycle 3 (KS2), « Knowledge about Language » (KAL) figure comme l'un des deux axes transversaux de l'apprentissage d'une langue, jugé indispensable dans la perspective de fournir aux enfants des outils pour leur développement futur en tant qu'apprenant en langue.

En France, l'accueil des enfants venus de l'étranger[231], « une mission historique qu'il faut poursuivre et adapter » (Jack Lang, 2001), a donné lieu à plusieurs mesures spécifiques depuis les années soixante-dix, dont les classes d'initiation (CLIN), les cours de rattrapage intégré (CRI), la mise en place des enseignements des langues et cultures d'origine (ELCO), la création des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM), la mesure principale consistant à créer les conditions optimales pour l'apprentissage et la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit. Sachant que « la langue nationale est la colonne vertébrale qui donne sens à notre existence et autour de laquelle s'organisent les savoirs et les activités » (Jack Lang, 2001), la question se pose de la reconnaissance et de la valorisation, au sein de l'espace scolaire, de l'identité plurielle des enfants venus d'ailleurs. Mais, plus généralement, comment prendre en compte la pluralité linguistique et culturelle en dehors du dispositif dédié aux enfants étrangers ? Car si la diversité est bien prise en considération, elle reste en même temps inexploitée en raison du traitement séparé dont ses représentants sont l'objet. Comme le souligne Stéphanie Galligani, « La difficulté du système éducatif à prendre en compte la pluralité des identités des enfants en général et des enfants étrangers en particulier, comme principe éducatif, est symptomatique

[231] Ces élèves sont désignés, depuis le début des années 1970, de différentes façons : « élèves immigrés », « primo arrivants », « enfants étrangers », « élèves de nationalité étrangère », « enfants nouvellement arrivés en France », « nouveaux arrivants », « élèves non francophones ». Ces différentes dénominations, véritables actes de catégorisation, inscrivent l'enfant dans un réseau d'identification sociale et « contribuent ainsi à sa reconnaissance, en tant que membre d'un groupe d'appartenance différent des autres groupes représentés par les enfants francophones ». (Gallani, 2008)

de la conception monolinguiste qui domine dans la société française : *un pays pour une seule langue* ». (Galligani, 2010 : p. 73).

Visiblement, la remarque de l'étudiante anglaise sur les enfants dont l'anglais est la langue seconde dénote, de part et d'autre de la Manche, des préoccupations communes, (même si elles ne connaissent pas un même degré d'avancement car du côté français, elles sont encore cantonnées au niveau de la recherche mais se concrétisent peu au niveau des recommandations officielles) de prise en compte du capital linguistique et culturel des enfants qui serait envisagé comme levier d'apprentissage et non pas comme frein aux acquisitions. L'on peut noter, du côté anglais, que le Cadre pour les langues au cycle 3 (KS2) porte une attention particulière à la notion d'inclusion et mentionne clairement l'expérience plurilingue des enfants dont l'anglais est la langue seconde ou une langue « additionnelle », comme atout considérable pour l'apprentissage d'une autre langue :

> *Children whom English is a second or an additional language can be greatly encouraged and supported by language lessons. They are able to take pride in their existing linguistic skills and see languages other than English being valued. They can build on their experience of using a number of languages in their daily life and contribute to the Intercultural Understanding of their fellow pupils.* ***Their plurilingual experience*** *may help them to learn the new language or languages.* (The Key Stage 2 Framework for Languages, 2005)

Dans ce passage, l'idée clairement avancée de la possibilité, par le biais de l'apprentissage des langues, pour d'autres langues que l'anglais d'être mises en valeur (« … see languages other than English being valued ») et pour les enfants de faire valoir ces compétences auprès de leurs camarades, apporte un éclairage sur les différences de conception de la langue nationale en Angleterre et en France et laisse percevoir le décalage de vue qu'il peut y avoir entre une approche reconnaissant le répertoire plurilingue des enfants et son apport à la classe et une approche plus singularisante ou isolante que positivement distinctive et à même de faire rayonner les enfants au sein de l'entourage scolaire :

> *Les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle peuvent, lorsque cela est possible, bénéficier d'un soutien linguistique dans leur langue afin de tirer le meilleur profit de leur bilinguisme.* (Programmes de l'école primaire. Cycle des apprentissages fondamentaux. BO n°5 du 12 avril 2007)

3.1.2.2. Des arguments d'ordre politico-économique

Il est intéressant de noter que ce sont majoritairement les étudiants anglais qui abordent la question de l'apprentissage des langues à un jeune âge en lien avec les besoins futurs des enfants et dans le cadre plus large des motifs politico-économiques liés en particulier au

marché du travail : « It will help them in their future, for example on holiday, *working abroad*… ». En effet, la stratégie nationale pour les langues (2002) a mis en avant l'importance des compétences en langues tout au long de la vie, notamment pour la vie professionnelle dans un monde globalisé :

> *Languages are a lifelong skill –to be used in business and for pleasure, to open up avenues of communication and exploration, and to promote, encourage and instil a broader cultural understanding.*
> *[…]*
> *Likewise in the global economy too few employees have the necessary language skills to be able to engage fully in international business, and too few employers support their employees in gaining additional language skills as part of their jobs.*(Languages for All: Languages for Life, 2002)

L'idée de contribuer, par l'apprentissage d'une langue, à élargir l'éventail des choix ultérieurs possibles pour les enfants est ce qui séduit une deuxième étudiante anglaise : « I like the idea of giving the children *more choices for their future* ». Par ailleurs, une publication du CILT, en 2006, sur l'incidence du manque de compétences en langues dans les entreprises européennes, a souligné que ces dernières perdaient de nombreux marchés faute de compétences linguistiques et a pu établir une corrélation entre langues et bons résultats à l'exportation. On peut ajouter à cela, dans le même ordre d'idée, la page d'information sur le multilinguisme, du site de la Commission européenne, titrant : « Les langues font nos affaires » et sous-titrant « Les compétences linguistiques sont d'une importance cruciale pour la croissance et l'emploi ». Cependant, contrairement à cette idée d'un lien organique entre école et société, en vue d'une école ouverte sur le monde extérieur et en prise avec les réalités sociales et économiques d'une globalisation montante, une étude menée par le Centre britannique d'études sur les langues[232] a identifié pas moins de sept cent raisons d'apprendre les langues dans le document *Seven hundred reasons for studying languages* qui révèle une autre tendance. Le résultat de cette recherche à montré que les étudiants anglais (âgés de seize à dix-neuf ans) participant à ce projet distinguaient plus particulièrement les aspects relevant de la valeur personnelle de l'étude des langues et parmi eux, en premier lieu, le plaisir, la satisfaction personnelle, pour une vaste majorité d'étudiants qui jugent gratifiant l'apprentissage d'une langue. Venaient seulement ensuite le lien entre langues et employabilité ; puis l'ouverture sur d'autres cultures et le renforcement des relations avec les individus et les pays. En revanche, les étudiants se montraient plus hésitants quant au degré

[232] *The UK Subject Centre for Languages, Linguistic and Areas Studies*, partenaire de CILT (Centre national pour les langues), est basé à l'Université anglaise de Southampton

d'importance des langues, sur le plan stratégique, pour le Royaume Uni et l'Union européenne.

Ce résultat de l'étude, qui met en avant, dans l'apprentissage des langues, la notion de plaisir (*enjoyment, fun, interest, challenge*) avant toute autre raison à caractère plus instrumental, nous renvoie au manque de clarté qui entoure les finalités de l'apprentissage des langues, du primaire à l'université. Ce manque de clarté a été souligné par Grenfell (1999) et Mitchell a évoqué une certaine forme d' « utilitarisme » qui sous-tend l'apprentissage des langues à l'école :

> *Classroom procedures generally focus on the development of practical language skills. Thus modern foreign language education (MFLs) as currently implemented in schools seems to be driven by a quite narrowly instrumental rationale.* (Mitchell, 2003)

Plus généralement, le besoin d'explorer les raisons qui justifient l'apprentissage des langues se fait sentir quand l'anglais, propulsé au devant de la scène mondiale, n'est pas mis en danger. Aussi, les propos des étudiantes anglaises sur l'importance des langues pour le futur des enfants résonnent-ils différemment de ceux des stagiaires français : « … et à mon avis, c'est surtout important pour les enfants parce qu'ils en auront besoin dans leur vie et on ne peut pas faire sans l'anglais aujourd'hui, c'est pas possible … si on ne parle pas anglais on va galérer toute sa vie … ». Les ressorts qui fondent les besoins en langue ne relèvent pas des mêmes logiques de part et d'autre de la Manche, la vision instrumentale apparaissant plus à même de refléter la position française face, en tout cas, à une langue qualifiée d'« universelle » comme le déclare une autre stagiaire répondant à une collègue qui s'étonnait que les enseignants anglais la félicitent de la qualité de son anglais comparé à celle de leur français : « Enfin, c'est logique entre guillemets parce que l'anglais, c'est la langue universelle, ils ont pas BESOIN … Alors le français, à quoi ça sert ? ça sert en France ? Tu peux passer quinze jours en France, de toute façon les gens ils parleront anglais, alors tu t'en fiches d'apprendre le français. Donc, quelque part, c'est pas UTILE d'apprendre notre langue. S'ils le font, c'est vraiment une envie … alors que nous, c'est obligé qu'on apprenne l'anglais ! ».

Les propos des stagiaires français mettent en évidence les raisons différentes qui sont susceptibles de motiver l'apprentissage des langues des deux côtés de la Manche. La crainte évoquée par Mitchell (ibid.) d'une instrumentalisation de la langue, dans un contexte où le besoin d'apprentissage d'une langue étrangère nous semble cependant relativement faible si on l'envisage sous l'angle du besoin réel de communication (« … de toutes façons les gens ils parleront anglais … ») semble sans proportion avec le caractère incontournable, inévitable

pour ne pas dire obligatoire de l'anglais aujourd'hui aux yeux des stagiaires (« … on ne peut pas faire sans l'anglais aujourd'hui … »). Cette forme de fatalisme à l'égard de la langue dominante amenée à jouer un rôle dans la vie future des enfants, dans le domaine professionnel en particulier, contribue à montrer que les raisons pour lesquelles on apprend l'anglais dans le contexte français et le français dans le contexte anglais ne sont pas de même nature. Et ce sont davantage les motifs *éducatifs* qui semblent prendre le pas sur les motifs *instrumentaux* de l'autre côté de la Manche. En témoignent les programmes de référence anglais pour les langues à l'école, dont les trois axes : « Compréhension interculturelle », « Connaissances sur les langues » et « Stratégies pour apprendre les langues » définissent les contours d'un apprentissage dont on a l'ambition qu'il s'incorpore aux objectifs de l'ensemble du curriculum, fondés sur « l'Excellence et le Plaisir ». Ainsi, quand les Français parlent d' « utilité » et de « besoin » , relativement à l'apprentissage d'*une* langue, en l'occurrence de l'anglais de manière quasi uniforme (« … si je vais en Espagne, je parle anglais parce que je parle mieux anglais qu'espagnol et je pense que n'importe où qu'on aille on rencontrera quelqu'un qui sait parler anglais, donc c'est nécessaire, quoi ! »), c'est plutôt en termes de « choix » (« … more choices for their future ») ou de « contribution » (« It will help them in their future ») que l'apprentissage *des* langues se pose, sans singularisation aucune. Visiblement, pour les stagiaires français, l'apprentissage de l'anglais (ou tout au moins la représentation qu'ils en ont[233]) est à même d'affecter la vie future des enfants, forme de pouvoir de la langue absente de l'autre côté de la Manche en ce qui concerne le français.

3.1.2.3. Des arguments d'ordre psychopédagogiques

Le questionnement posé par Ruth Churchill (spécialiste de l'apprentissage précoce des langues au CILT) situe d'emblée la réflexion suscitée par le consensus devenu désormais familier autour du critère de l'âge dans l'apprentissage des langues, illustré dans la formule « plus c'est tôt, mieux c'est » :

> *From babies uttering their first words, to children chatting freely to their friends in a new country, sometimes it can seem that kids are naturals at picking up languages. But do*

[233] Selon Claude Truchot (2002), les représentations que l'on a de l'anglais ne correspondent pas à la réalité du terrain. La place de l'anglais est surtout vue telle qu'on croit qu'elle est, notamment en l'absence d'études suffisantes : « Elle est associée à des valeurs qui dominent dans la société actuelle où la modernité ne peut avoir qu'une dimension internationale et mondiale. Et l'anglais est la seule langue qui est associée à cette dimension, quelle que soit la diffusion internationale d'autres langues. L'anglais est valorisé dans les représentations qu'en ont les personnes, dans la perception qu'elles ont de leurs compétences, dans l'usage qu'elles disent faire de cette langue ou qu'elles estiment devoir en être fait.
Pourtant, c'est sur des données partielles et sur ces éléments subjectifs que repose pour l'essentiel le statut de l'anglais dans les politiques éducatives, c'est-à-dire sa place et son mode d'enseignement dans les systèmes éducatifs ».

> *they really have it easy - is it genuinely a case of* ***the earlier the better*** *for language learning?* (Churchill, non daté précisément, site du CILT, 2010)

Effectivement, loin d'aller de soi et de se prêter à une uniformisation qui pourrait se révéler trompeuse, la mise en exergue du jeune âge mérite d'être explorée, comme nous y invite aussi Daniel Gaonac'h :

> *Si l'enseignement précoce des langues présente des avantages incontestables, ce n'est pas pour autant qu'il faut le considérer comme une réponse naturelle, donc idéale à l'enseignement des langues.* (Gaonac'h, 2002)

La fascination exercée par la facilité avec laquelle les jeunes enfants peuvent apprendre une langue qui n'est pas leur langue maternelle a certainement beaucoup influencé les représentations dans le domaine de l'apprentissage des langues, conduisant le plus souvent à des sur-généralisations peu appropriées en réalité quand on les rapporte au contexte scolaire de l'enseignement des langues étrangères. Relativement au phénomène observé des capacités jugées considérables des jeunes enfants, Gaonac'h précise cependant bien la différence qu'il s'agit d'établir entre l'enseignement d'une langue seconde et l'enseignement d'une langue étrangère :

> *Il s'agit surtout, en général, de situations dans lesquelles l'enfant est confronté à une seconde langue de manière « naturelle », c'est-à-dire dans des circonstances qu'on rapproche de celles qui ont présidé à l'acquisition de la langue maternelle : enfants immigrés ; enfants expatriés de manière transitoire pour les besoins professionnels d'un parent, etc. Il s'agit donc de situations que l'on qualifie habituellement de situation de* ***langue seconde****, plus que de situations de* ***langue étrangère.*** (Gaonac'h, 2006 : p. 5)

Faute des réserves introduites par cette distinction et par la prise en compte de la multiplicité des contextes dans lesquels est susceptible de se dérouler l'apprentissage des langues, les discours pédagogiques peuvent parfois se montrer flous. Les propos des étudiants anglais et des stagiaires français n'échappent pas à la règle, véhiculant l'idée convenue d'un principe largement répandu, et repris ainsi par une étudiante anglaise qui prend par ailleurs plaisir à jongler avec les deux langues : « Comme on dit, *the earlier the better !* …ça c'est très connu … plus on est jeune, plus on apprend facilement ! ». D'autres voix se joignent à elle et abondent dans son sens : « … it will be easier for them to learn at a young age ». Dans l'esprit des participants, il est indiscutable que *early* rime avec *easy.* En plus de l'idée selon laquelle « plus c'est tôt, mieux c'est », la conscience du fossé des générations, les adultes de demain devant être équipés d'un bagage linguistique substantiel, est aussi présente dans ce commentaire : « Et je pense que c'est important de commencer tôt pour avoir le plus de facilité possible, sachant qu'ils vont être, eux (les enfants), encore plus que nous, amenés à partir à l'étranger, à parler … ». Le lien établi entre compétence en langues et mobilité future

resurgit, à nouveau présent à l'esprit de cette stagiaire française. Il faut anticiper et développer dès l'enfance, période privilégiée, des compétences linguistiques qui seront nécessairement mobilisées plus tard dans un monde qui évolue très vite (« … encore plus que nous … ») et auquel il s'agira de s'adapter avec les compétences idoines. Des propos des participants un certain nombre d'idées par conséquent affluent, se déclinant à partir du même point de départ inébranlable : la croyance qu'il est fondamental de commencer à apprendre les langues dès l'enfance. Trois types de lien peuvent être dégagés, qui nous semblent pouvoir être traitées et déclinées comme des sous-composantes de *« the earlier the better »*:

a- Le lien avec la facilité : « *the earlier the easier* ».

L'idée dominante que cette formule véhicule s'inspire des théories développées en neuropsychologie sur les bases corticales du langage dans les années 60 (Penfield et Roberts, 1959). Penfield, considéré comme le précurseur de la « période critique » (Singleton, 2007) ouvre notamment alors des pistes concernant l'apprentissage des langues dans le chapitre conclusif de l'ouvrage *Speech and Brain-Mechanism*, en posant que les mécanismes d'acquisition d'une langue sont différentes chez les enfants et chez les adolescents, la physiologie du jeune enfant lui permettant d'aboutir à de meilleurs résultats :

> *[…] for the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine.*
> *[…] when languages are taken up for the first time in the second decade of life it is difficult … to achieve a good result … because it is unphysiological* (Penfield and Roberts, 1959)

Par la suite, les recherches menées par Lenneberg sur les bases biologiques du langage le conduisent à avancer l'hypothèse selon laquelle la « période critique »[234] commencerait à l'âge de deux ans et se terminerait avec la puberté. . Les implications pour l'acquisition d'une seconde langue vont dans le sens indiqué par Penfield et Roberts, à savoir qu'après la puberté, les efforts déployés pour apprendre une langue sont plus importants et les résultats sur le plan de la prononciation inférieurs à ceux qui peuvent être obtenus par de jeunes enfants :

> *[After puberty] … foreign languages have to be … learned through a conscious and labored effort, and foreign accents cannot be overcome easily.* (Lenneberg, 1967)

Plus récemment, trois points de vue sur les implications possibles de la période critique sur l'acquisition d'une langue seconde ont été identifiés par Singleton (2003) selon qui ces points

[234] Gaonac'h définit la « période critique » ou « l'âge critique » comme la période « durant laquelle le cerveau serait disponible pour certaines formes d'apprentissage, avant que ne disparaisse totalement ou partiellement cette disponibilité », (Gaonac'h, 2006)

de vue, quoique distincts, sont compatibles. Il souligne notamment qu'au-delà d'une période donnée au cours de la maturation :

- Il est impossible d'atteindre le niveau de compétence d'un locuteur natif
- Il faut faire plus d'efforts conscients pour apprendre
- Les mécanismes d'apprentissage sont différents de ceux activés pour la langue première

En outre, ces hypothèses aboutissent au même constat d'un déclin brusque du potentiel d'apprentissage des langues secondes à un certain stade de la maturation.

A l'heure actuelle, selon Singleton (2007), si un certain nombre de théoriciens (à l'exemple de Spada[235]) soutiennent les vues de Penfield, d'autres, en faveur aussi de « l'hypothèse de la période critique », suggèrent par contre que le plus important n'est pas de se focaliser sur l'apprentissage à un jeune âge mais de prendre en compte les différences d'approches selon l'âge auquel se déroule l'apprentissage (DeKeyser, 2003). Par ailleurs, certains sceptiques vis-à-vis de « l'hypothèse de la période critique », sont néanmoins de fervents partisans de l'introduction des langues dans le curriculum primaire car ils jugent le facteur de la durée de l'apprentissage important.

Cette diversité de positions nous invite à penser qu'il est par conséquent visiblement difficile de faire le constat d'un consensus sur la notion de « période critique » et de la supériorité systématique des apprentissages précoces, mais nous engage dans le même temps à nous interroger plus précisément sur la manière dont les enfants en particulier, mais aussi les adolescents et les adultes réalisent leurs acquisitions ainsi que sur les stratégies d'apprentissages utilisées, qui varient avec l'âge d'une part, mais aussi avec les conditions d'apprentissage d'autre part.

Ainsi, si les propos des stagiaires français et des étudiants anglais contiennent un large fond de vérité, il mérite néanmoins d'être discuté, nourri et nuancé afin d'être en mesure de faire les choix méthodologiques les plus appropriés au contexte d'enseignement et de faire évoluer les représentations qui guideront au quotidien l'action de ces jeunes acteurs. La question des apprentissages alors au premier plan, l'argument systématiquement évoqué des dispositions naturelles des enfants (à l'exclusion de tout autre facteur), sur la base le plus souvent des analogies avec ce qui se passe en langue maternelle, pourra être relativisé au profit de l'examen réfléchi des avantages réels de chacune des situations d'apprentissage.

[235] Cet extrait est cité par Singleton : « If the goal for teaching / learning a foreign language is to obtain the highest level of second language skills … there is support for the argument that 'earlier is better'. This support, found in the critical period hypothesis literature, is based on the claim that biological and maturational factors constrain language learning beyond a certain age ». (Singleton, 2007)

b- Le lien avec la motivation : « *the earlier the funnier* ».

A l'heure où l'apprentissage des langues est inscrit à la routine de l'écolier français du CE1 au CM2 et est en passe de l'être, de manière officielle, pour l'écolier anglais (de la Year 3 à la Year 6), la dimension motivationnelle pour la langue étrangère, à la fois chez l'écolier *et* chez son enseignant, est / devient l'un des aspects constitutifs et fondamental de la situation de classe ordinaire (elle place l'apprenant au cœur du dispositif d'apprentissage), et à ce titre, appelle quelques commentaires. En premier lieu, les propos des participants anglais et français ont ceci en commun de révéler la fierté qu'ils ont à enseigner la langue, sentiment qui est à même de générer de la motivation pour ce type d'enseignement. Chez ce stagiaire français, on perçoit en plus l'idée qu'apprendre (enseigner ?) l'anglais relève d'une forme d'exploit : « … c'est impressionnant pour eux de voir un maître qui parle anglais, et d'arriver eux aussi à s'exprimer en anglais alors que ça leur paraît une montagne incommensurable … ». Le prestige perceptible que retire le maître de la maîtrise de l'anglais est inversement proportionnel à l'image stigmatisante banalisée du Français aux compétences linguistiques défaillantes (fait marqué dans le marbre par les résultats des enquêtes PISA), qui fait dire que « les Français ont un problème avec les langues ». On devine que l'image valorisante que l'élève renvoie au maître contribue à renforcer l'estime de soi de ce dernier et, par ricochet, sa motivation à enseigner. En Angleterre, la nouveauté de la discipline pour certains enfants qui débutent l'apprentissage du français investit l'enseignant de pouvoirs extraordinaires, lui donnant l'aura de celui qui ouvre l'accès à tout un monde de découvertes, faisant de ce dernier un initiateur, phénomène qui réjouit cette étudiante anglaise, dont la motivation pour l'enseignement du français est palpable : « J'aime bien aussi que quand j'enseigne une langue aux enfants, le français par exemple, c'est vraiment … c'est moi qui leur apprends, c'est tout pour eux … Et au bout d'un an, et même deux ou trois semaines, je vois vraiment ce que je leur ai appris ».

La motivation pour l'enseignement et l'apprentissage des langues est, comme le soulignent les participants (voir chapitre sur le plaisir/l'effort), très fortement corrélée à la notion de plaisir que les enseignants *et* les enfants en retirent. Du point de vue des stagiaires français, comme nous l'avons montré précédemment, elle est liée au sentiment d'apporter une dynamique nouvelle, de mettre en œuvre une méthodologie différente de celle qui peut être utilisée dans les autres disciplines et de permettre aux enfants de continuer à être des enfants dans ce qui est vécu comme une parenthèse heureuse dans leur métier d'écolier. Par ailleurs, cette motivation pour enseigner une langue étrangère peut avoir pour origine un goût personnel particulièrement prononcé, de l'ordre du « coup de cœur » comme en atteste ce

témoignage d'une stagiaire française : « Et puis c'est aussi une passion pour moi, enfin, passion … peut-être pas passion, mais les langues étrangères, c'est vraiment quelque chose qui me touche à cœur, et c'est vrai que je voulais partager ça avec les enfants ». C'est dans les mêmes termes que s'exprime aussi sa collègue, que le cursus universitaire prédisposait à l'enseignement de l'anglais dans le secondaire : « Moi, c'est la même chose, j'ai fait une licence d'anglais, l'anglais ça a été le coup de cœur dès que j'en ai fait en sixième et voilà, je me suis toujours éclatée en anglais, donc j'ai envie aussi …, je pourrais pas … On m'a souvent demandé pourquoi je faisais pas prof d'anglais justement … Je pense pas que … je pense que c'était trop dur, c'était une montagne qui paraissait trop dure à franchir … Finalement, le CRPE c'est pas mal non plus dans le genre, mais je m'en rendais pas compte … et finalement, donc, je trouvais ça intéressant dans le métier de pouvoir aussi intégrer l'anglais, que j'aime énormément, voilà ! ».

Le recueil de ces témoignages révèle des parcours en langues réussis qui fondent la motivation particulière toute personnelle, liée au vécu mémorable des participants, pour l'enseignement des langues. Ainsi, à une motivation extrinsèque à l'enseignant, liée à des raisons d'ordre pédagogique, est susceptible de se tisser une motivation intrinsèque, qui relève du domaine de l'expérience individuelle, de l'ordre de la passion à transmettre ou à partager.

Si les étudiants anglais interrogés ne laissent rien percevoir ici de leur motivation intrinsèque, certains d'entre eux mettent en évidence que s'agissant des enfants, la motivation semble tomber sous le coup de l'évidence comme ces propos l'invitent à penser : « Children in primary schools *love* to learn a language » ; « En plus, en Angleterre, ils *aiment bien* les langues, moi je trouve … Ils essaient vraiment d'apprendre ». Les caractéristiques définitoires de l'enfance qui contribuent à ce que l'apprentissage des langues soit une expérience vécue sans contrainte, différente de ce qu'elle peut être à l'âge de l'adolescence sont ici implicitement évoquées par cet étudiant : « Learning a language in high school is very difficult because children feel less secure and so embarrassed taking part in language learning ».

Propre à déclencher l'enthousiasme des enfants, mais aussi de tous les acteurs de l'école en règle générale, cette attitude positive à l'égard de l'apprentissage des langues est reprise et confirmée par les différentes études anglaises consacrées à la mise en place de l'enseignement des langues dans les écoles, telle la dernière en date (2006-2009[236]) dont les résultats finaux ont été publiés en juillet 2009 :

[236] Cette étude, sollicitée par le Ministère de l'Education, est conduite conjointement par trois universités : The Open University, Canterbury Christ Church University et Southampton University.

> *There is considerable **enthusiasm** on the part of practitioners for primary languages teaching and learning and an overwhelming majority of Key Stage 2 children reported **enjoying** their primary languages experience in school;*
> *[…]*
> *Children's **engagement** and **motivation** in primary languages learning are strong »;*
> *[…]*
> *The vast majority of children are **positive** and **enthusiastic** about learning another language. They are able to talk about the methods their teachers use to help them become effective language learners and about how these methods differ from teaching and learning in other lessons.* (Language learning at Key Stage 2: a longitudinal study. Interim findings from the first year, 2008)

Comme le met en relief la dernière phrase du passage qui précède, il existe une interrelation très étroite entre la motivation des enfants et la méthodologie à l'œuvre dans l'enseignement des langues, faute de quoi le risque encouru serait précisément une perte de cet engouement de la part des enfants. Un professeur stagiaire français livre ici en creux sa représentation d'une approche méthodologique qui relèverait spécifiquement du primaire : « Je pense que ça serait bon d'avoir une méthode d'enseignement de l'anglais, parce que je vois trop de …, enfin, j'ai pas vu énormément de classes encore parce qu'ai pas vraiment beaucoup d'expérience, mais j'ai vu beaucoup de classes où l'anglais était enseigné de manière qui … trop scolaire, qui rebutait presque les enfants … ». Le qualificatif *trop scolaire,* attribué à un enseignement qui se passe précisément dans l'enceinte de l'école, révèle bien ce qu'un enseignement de langue revêt de particulièrement vivant et dynamique pour le professeur stagiaire, la finalité étant d'être capable de communiquer avec des locuteurs dans leur langue, comme dans la « vraie » vie, à savoir non exclusivement dans les confins de l'école (intra muros) mais y compris au-delà des murs de l'école (extra muros) : « Enfin, moi, dans mon idée, l'enseignement optimal de l'anglais se passerait de manuels, ou même de … je sais pas … peut-être plus par l'improvisation, à l'oral, et je sais pas … un éveil vraiment complet, pas une approche forcément avec des supports … quelque chose de vivant, quoi ! ».

On peut faire une lecture, à travers les propos du professeur stagiaire, de l'intention fondamentale des approches communicatives, la compétence de communication[237] visant à apporter aux apprenants le savoir, les savoir faire et les stratégies interpersonnelles dont les

[237] Le concept de « compétence de communication » est ainsi défini par D.H. Hymes (1984) : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emplois ».
Selon Hymes, les normes socioculturelles d'utilisation de la langue peuvent être explicitées de la manière suivante : « (L'enfant) acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de paroles, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions ».

apprenants ont besoin pour être capables de communiquer avec les locuteurs de la langue cible. Mais, de manière significative, l'idée qui transperce aussi est que cet espace de communication doit être pleinement vécu dans la classe, la classe étant un espace de socialisation au même titre que d'autres lieux d'interaction sociale, l'école étant loin d'être cet espace de socialisation isolé, ce « sanctuaire » mis entre parenthèses dans l'attente d'une entrée ultérieure dans la vie sociale, une fois théoriquement achevé le parcours linguistique développé au cadre circonscrit des différentes étapes de la scolarité. Le passage d'une vision de l'apprenant à celle d'une vision du locuteur / acteur[238] indique le passage « d'une conception de la langue comme système autonome et fixe à une conception de la langue comme ressource sémiotique dynamique que l'individu combine avec d'autres ressources pour agir dans le monde social », (Kern et Liddicoat, 2008 : p. 30), le locuteur étant un acteur qui investit à la fois la classe et le milieu social et culturel qui l'entoure. La conception de l'apprentissage des langues que la notion de locuteur / acteur induit, loin d'une approche strictement instrumentale[239] (et peut-être par *trop scolaire*, pour reprendre les termes du professeur stagiaire) de l'apprentissage des langues basée plus strictement sur le niveau de performance à acquérir dans les quatre compétences, ouvre à des modalités d'apprentissage diverses, à même de susciter, maintenir et développer la motivation dans la mesure où elle place l'individu dans la position de participer pleinement en tant qu'être singulier dans un contexte social et culturel élargi.

c- Le lien avec la longueur du temps d'apprentissage : « *the earlier the longer* ».

Ce qui apparaît comme un truisme renvoie à l'hypothèse que si l'on allonge le temps d'apprentissage, meilleurs seront les résultats. En principe, effectivement, selon un processus d'effets en chaîne, un temps plus grand consacré à l'apprentissage signifie : un temps d'exposition accru, des occasions plus nombreuses de pratiquer la langue et des chances multipliées d'accéder, au bout du compte, à une plus grande maîtrise de la langue. Mais dans

[238] Si la finalité de l'apprenant est l'acquisition de la compétence grammaticale du locuteur natif au sein d'un développement linéaire, la notion du locuteur / acteur « met l'accent sur les contingences, la subjectivité, et la polyvalence du sujet parlant » (Kern et Liddicoat., 2008)

[239] a- L'approche instrumentale d'une langue ne peut suffire à maintenir la motivation de jeunes élèves, imperméables à l'idée abstraite de l'utilité d'une langue étrangère, comme les propos de cette stagiaire semble l'indiquer : « Moi, l'objet de mon mémoire, c'est : *comment donner envie d'apprendre une langue* ? C'est ça qu'il faut se poser comme question parce qu'il faut lui donner un sens. On l'apprend parce qu'il faut l'apprendre, mais chez les élèves, ça ne fait pas sens ».

b- Dans un entretien donné à Franc-parler (juillet 2010), Daniel Coste oppose vision instrumentalisée et fonction formatrice de l'apprentissage des langues : "Il faut dire ce que l'on attend des langues, sortir d'une vision instrumentalisée de l'apprentissage des langues, pour se réinterroger sur ce qui a été très longtemps leur fonction formatrice. Cet aspect a été critiqué, remis en cause au nom de leur utilité, des besoins langagiers, d'utilisation effective des langues, mais il me semble que l'on est allé un peu loin dans le retour du pendule."

la pratique, ceci ne se vérifie qu'à la condition que l'apprentissage soit efficace. Dans le cas contraire, ce type d'argument se trouve considérablement affaibli, donnant raison aux tenants d'un allongement du temps consacré aux langues dans le secondaire, après que les enfants ont acquis des stratégies générales d'apprentissage dans le primaire. Selon eux, ces stratégies pourraient être mises davantage à profit après l'âge de onze ans, de manière alors plus élaborée et être mises au service d'un large éventail de disciplines. L'argument qui repose sur la prise en compte de l'idée que les styles d'apprentissage sont très différents selon les âges (et que l'on apprend aussi très bien quoique de manière différente après onze ans), ne vient pas forcément plaider en faveur du « plus » jeune âge. Comme déjà indiqué dans la partie 1 de notre travail, le Rapport Burstall (1974) mettait en évidence que les élèves du secondaire qui n'avaient pas appris le français dans le primaire, tendaient à rattraper l'avance de leurs camarades rapidement et qu'à l'âge de seize ans plus aucune différence ne subsistait entre les deux groupes d'élèves. Cependant, Keith Sharpe relève, entre autres, très justement, qu'il ne viendrait à l'esprit de personne, à part dans le domaine de l'apprentissage des langues, de dire qu'il est inutile d'apprendre quoi que ce soit au primaire sous prétexte qu'on pourra toujours rattraper plus tard :

> *It is though noteworthy that it appears to be only in the field of MFL that anyone seriously pursues the argument that it is not worth primary schools teaching anything because pupils should not be taught multiplication tables or anything else in mathematics because they could learn them much more quickly later. Yet the same arguments surely apply. It is possible that in much of the discussion about primary MFL, and arguably much of the research, there is an a priori unconscious acceptance of the status quo of starting at age 11.* (Sharpe, 2001 : p. 37)

Si, comme le suggère Sharpe, il existe dans l'esprit de certains de ses compatriotes l'idée tenace que l'apprentissage des langues ne doit pas commencer avant l'âge de onze ans, elle a vraisemblablement été ébranlée par la décision du gouvernement anglais, en 2002, d'introduire progressivement les langues au programme de toutes les écoles d'ici la rentrée 2010, avec la perspective d'une inscription formelle de cette discipline au curriculum dès la rentrée scolaire 2011.

Dès lors que l'on allonge la durée d'apprentissage, il apparaît clairement que ce ne sont pas les seules compétences linguistiques dans une langue étrangère qui sont en jeu (en ce sens « *the earlier the longer* » n'a pas les mêmes implications) et qui déterminent la qualité des résultats (l'évaluation du seul critère linguistique étant particulièrement réductrice), mais bien l'incidence que ce type d'apprentissage a sur les autres domaines ainsi que sa contribution à la formation générale des enfants.

Nous avions annoncé au début du chapitre « Pourquoi des langues à l'école ? » avoir identifié une certaine hétérogénéité dans les propos des participants, signe d'un large éventail d'approches possibles pour l'enseignement des langues, mais signe aussi d'une tendance à la simplification, somme toute bien compréhensible, face à la complexité des enjeux dans le domaine qui nous concerne. Toutes les réponses offertes par les participants n'ont pas été traitées de manière exhaustive dans ce chapitre et nous avons retenu de n'analyser que quelques axes parmi d'autres axes possibles qui pourront faire l'objet de prolongements à ce travail, mais dont voici un bref aperçu. Sont évoqués en premier lieu des arguments de type positif : l'élargissement des horizons, l'acceptation des différences culturelles, le bénéfice de l'apprentissage à un jeune âge, l'idée d'une plus grande ouverture professionnelle pour le futur, la contribution à la société multiculturelle, l'importance des langues en général et pas d'une seule en particulier, la motivation pour apprendre d'autres langues dans le futur, la découverte de sonorités, la transmission d'une passion. Néanmoins, en corollaire des raisons qui apparaissent sur le versant du positif de la mise en place des langues à l'école, une série d'arguments révèle quelques points critiques : le caractère incontournable d'une langue mondiale, le manque de sens pour les élèves, le niveau de langue de l'enseignant, la difficulté supplémentaire pour les enfants qui maîtrisent mal la langue de scolarisation, le temps pris sur le curriculum, le temps supplémentaire de travail pour l'enseignant.

Cette constatation d'une forme hétérogénéité dans les propos ainsi que d'une vision relativement réductrice des raisons qui président à la volonté politique d'un enseignement des langues à l'école primaire, nous semble trahir le décalage qui peut exister entre d'une part, *le temps de l'école*, caractérisé par son inscription dans la durée en raison de la ritualisation à laquelle se prête nécessairement la pratique scolaire placée sous l'angle de la quotidienneté (les enseignants retrouvent leurs élèves chaque jour et doivent gérer leur classe dans le cadre d'une routine quotidienne), et d'autre part, *le temps du politique*, calé sur un temps d'action relativement court (illustration de la volonté du « tout et tout de suite ») si on l'envisage au rythme des ministères qui se succèdent au gouvernement, et ceci des deux côtés de la Manche, comme en atteste le tableau suivant, récapitulatif des ministres de l'éducation ou secrétaires d'état à l'éducation anglais et français :

Dates (depuis 2002)	Ministère anglais de l'éducation	Dates (depuis 2002)	Ministère français de l'éducation
		28 mars 2000 – 7 mai 2002	Jack Lang
8 juin 2001 – 24 octobre 2002	Estelle Morris (démission)	7 mai 2002 – 31 mars 2004	Luc Ferry
24 octobre 2002 – 15 décembre 2004	Charles Clarke	31 mars2004 – 31 mai 2005	François Fillon
15 décembre 2004 - 5 mai 2006	Ruth Kelly	2 juin 2005 – 18 mai 2007	Gilles de Robien
5 mai 2006 – 27 juin 2007	Alan Johnson	18 mai 2007 - 23 juin 2009	Xavier Darcos
11 mai 2010 – …	Michael Gove	23 juin 2009 – …	Luc Chatel

Il est clairement difficile, pour le discours politique, d'assurer une continuité (chaque ministre apportant de nouvelles ambitions et directives, sa touche personnelle) et une intelligibilité propices à l'action réfléchie suivie face à la fluctuation des stratégies. C'est pourquoi les enseignants jugent le politique très éloigné de leurs préoccupations quotidiennes, confirmant le hiatus qui existe entre le politique et le pédagogique, et qui nous semble pouvoir être caractérisé par les contrastes suivants :

- L'*immédiateté* des initiatives (textes, documents officiels, qui prennent acte dès publication.) versus la *lenteur* de mise en œuvre du processus pédagogique
- La *discontinuité* des discours versus la *stabilité* que requiert l'action pédagogique
- L'*ambition* des exigences politiques versus la *modestie* dans la progressivité de l'action quotidienne

Pour comprendre la difficulté des jeunes acteurs à saisir la mesure des attentes du politique, peut-être est-il utile de procéder à un rapide rappel et tour d'horizon des développements institutionnels anglais et français récents concernant l'apprentissage des langues à l'école ainsi que des dernières initiatives nationales -dont certaines d'entre elles sont mises en suspens en raison des changements politiques intervenus il y a quelques mois à peine (élections anglaises mai 2010) :

- En Angleterre

- 2002 : la stratégie nationale pour les langues (*Languages for All - Languages for Life. A Strategy for England)* est lancée, vaste plan de réhabilitation des langues à tous les niveaux de la scolarité et au-delà, tout au long de la vie. Dès 2010, toutes les écoles devront être en mesure d'offrir le « droit » à tous les enfants d'apprendre une langue étrangère.
- En 2007, suite à une demande d'Alan Johnson, du secrétaire d'état à l'éducation, Lord Dearing soumet une série de recommandations sur l'enseignement des langues (*Languages Review Report*). Parmi les propositions avancées, il préconise que les langues étrangères deviennent une discipline obligatoire à l'école dès que le curriculum primaire sera révisé : « We recommend that languages become part of the statutory curriculum for Key Stage 2 in primary school, when it is next reviewed ». Cette recommandation reçoit l'aval du gouvernement Brown.
- En 2008, suite à ces recommandations, Ed Balls (successeur d'Alan Johnson) confie à Jim Rose la responsabilité de diriger un rapport d'enquête sur le curriculum primaire qui comportera, en outre, des conseils sur la meilleure façon d'introduire les langues étrangères à l'école. Le Secrétaire d'Etat à l'Education souligne l'importance de la prise en compte de deux critères : la question de la faisabilité pour les écoles ainsi que celle de la qualité de la contribution des langues étrangères aux apprentissages des enfants, tant sur les plans de la cohérence que de la progressivité.
- En 2009 est publié le rapport final de cette enquête (*Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*) qui met en relief les points suivants sur la partie consacrée aux langues :
    - La nation anglaise se caractérise par une diversité linguistique qui ne cesse de s'accroître ; cependant, l'impact de l'anglais en tant que langue mondiale rend l'accès des enfants à une autre langue nécessaire.
    - Apprendre une nouvelle langue renforce la maîtrise du langage
    - La lecture, l'écriture et la communication orale se renforcent mutuellement. L'apprentissage de la phonie et de la graphie en langue étrangère contribuera à développer ces compétences.
    - Les connaissances, les compétences et la compréhension que nous souhaitons voir les enfants acquérir en langues devrait faire partie du domaine

d'apprentissage « comprendre l'anglais, les langues et la communication », de manière à mieux exploiter les liens entre l'anglais et la/les langue(s) choisie(s).

- L'accent est mis sur « apprendre et utiliser les langues pour, d'une part, s'ouvrir à des sociétés et des cultures différentes et, d'autre part pour développer chez les enfants la compréhension du fonctionnement des langues.
- A l'issue du *Key Stage 2* (correspondant à quatre années d'apprentissage), les enfants devraient pouvoir être capable de :

⇨ comprendre l'essentiel de ce qui est dit ;

⇨ s'engager dans une conversation, exprimer leurs opinions et réagir à l'opinion des autres ;

⇨ présenter des idées, donner des informations à une diversité d'interlocuteurs en choisissant la meilleure manière de s'exprimer ;

⇨ comprendre les idées essentielles et quelques points de détail d'un texte écrit ;

⇨ lire à voix haute d'une manière expressive et avec une prononciation correcte ;

⇨ manifester de l'empathie envers les autres cultures et imaginer le regard des autres sur son propre mode de vie ;

⇨ comparer les attitudes à l'égard des différentes langues et réfléchir à l'importance du respect envers les autres.

Le problème qui se pose avec acuité est celui-ci : comment introduire les langues étrangères à l'école ? Quel angle d'approche favoriser ?

Le rapport intermédiaire sur la révision du curriculum[240] a recommandé aux écoles de se concentrer sur une, voire deux langues afin de permettre aux enfants de répondre aux attentes (formulées précédemment). Mais les opinions sont partagées. Certains défendent l'idée de sensibiliser les enfants à six ou sept langues de manière à susciter chez eux un intérêt pour l'apprentissage des langues quand ils entreront dans le secondaire, sur le modèle d'un éveil aux langues. Tout en ne se déclarant pas en faveur de la mise en œuvre d'un tel modèle, le Centre National pour les Langues (CILT) reconnaît l'importance de susciter les occasions d'améliorer sa connaissance des langues des communautés et de les valoriser. Quant à la commission du rapport d'enquête, elle ne s'oppose pas à ce que les écoles proposent plusieurs langues aux enfants à l'occasion de séances consacrées aux pays et civilisations. Néanmoins, elle suggère aux écoles de concentrer leurs efforts sur une ou deux langues pour s'assurer que

[240] The Independent Review of the Primary Curriculum : Interim Report (DfCSF, 2008)

les enfants soient en mesure de répondre aux attentes du programme. En outre, elle ajoute que ceci contribuerait à introduire de la cohérence entre le primaire et le secondaire et permettrait aux enseignants du secondaire d'avoir une image plus claire du niveau des enfants (afin d'éviter, d'une part, l'impossibilité pour les enfants de continuer la langue apprise à l'école ; et d'autre part, le risque de ne pas pouvoir prendre en compte les acquis des élèves). Le défi le plus important à relever est celui de la formation des enseignants. Devant l'impossibilité (les coûts à engager seraient trop élevés) de :

- Procéder à la formation en langues de tous les enseignants, à supposer que tous veuillent enseigner cette discipline.
- Se reposer sur l'expertise des enseignants du secondaire : pas assez nombreux ; pas pertinent dans la perspective d'inscrire les langues dans le curriculum

Le dispositif qui est proposé est une approche mixte : le rôle central de l'enseignant de la classe bénéficie du soutien des écoles secondaires et des enseignants spécialisés en langues, des assistants d'enseignement et des assistants de langues.

La planification de l'introduction des langues comme discipline obligatoire se fera selon le calendrier suivant pour tout les enfants âgés de sept à dix ans (KS2) : Year3 en 2011 ; Year 4 en 2012 ; Year 5 en 2013 et Year6 en 2014.

- En 2010, le Gouvernement de coalition de David Cameron (qui plaide pour un retour aux fondamentaux –*back to basics*-)[241], annonce sa décision de ne pas s'engager dans la voie tracée par son prédécesseur, « gelant » par conséquent les mesures qui devaient s'appliquer dès la rentrée de 2011 :

> ***Ministers announced on 7 June 2010 that the current government does not intend to proceed with the new primary curriculum.***
>
> *Information for schools has been issued and states that the existing primary curriculum will continue to be in force in 2011/12 and schools should plan on that basis. The government are to announce the next steps towards a new curriculum in due course. For more information, please see the Department for Education website.*(site du nouveau Ministère de l'Education)

[241] Dans son édition du 20 septembre 2010, le quotidien *The Independent* rapporte les déclarations de Michael Gove (Ministre de l'éducation) concernant le retour aux fondamentaux préconisé par le gouvernement : « I'm inclined to trust the common sense of the majority of mums and dads who recognise that their children want proper uniforms, strict discipline, academic subjects rigorously taught and not some of the wild and wacky theorems that have distracted some of our schools from delivering on the basics over the last 20 years ». Article consulté en ligne à l'adresse suivante : http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/parents-against-wild-and-wacky-education-theories-says-michael-gove-2084167.html

La presse professionnelle se fait le relais des craintes suscitées par les annonces d'un retour "aux bases", plus particulièrement en ce qui concerne les initiatives ambitieuses prévues par le précédent gouvernement pour les langues à l'école primaire. A titre d'exemple, le *Times Educational Supplement,* dans son édition du 18 juin 2010[242], titrait : « Critics fear impact of back-tracking on compulsory language commitment ». L'éventualité d'une régression dans le domaine des langues à l'école, qui pourrait saper le travail d'une dizaine d'années réalisé en vue d'une intégration des langues dans le curriculum, est clairement formulée. Catherine Cheater, interrogée sur les perspectives à envisager suite aux annonces gouvernementales fonde l'espoir d'une décision institutionnelle favorable à l'inscription des langues dans le curriculum, seule mesure pouvant, selon elle, éviter un retour en arrière qui serait fatal à cet enseignement :

> *I really hope it will be statutory. So much money has been spent helping us to get to this point, I don't want it to go into reverse gear. Being statutory makes a difference, it is the one thing that will ensure language teaching happens.* (Catherine Cheater, 2010)

Le CILT juge également essentiel de poursuivre dans la voie tracée par le précédent gouvernement, arguant du fait que l'enseignement des langues à l'école primaire en est encore à ses prémisses, à un stade de développement par conséquent fragile et qu'il est vital que le curriculum envisage d'inclure les opportunités pour tous les écoliers d'apprendre une langue étrangère.

- En France :

- En 2002 (Ministère de Jack Lang), les « nouveaux » programmes de l'école inscrivent l'apprentissage d'une langue étrangère à l'emploi du temps, des Grandes Sections au CM2, selon un calendrier progressif qui doit mener, à l'horizon 2005, l'ensemble des élèves de cycle 2 et 3 à apprendre une langue vivante. Finalement, l'échéance est reportée de deux ans, c'est en 2007 que devra aboutir ce plan ;
- Entre 2002 et 2004 (Ministère de Luc Ferry), le plan du précédent Ministère est revu à la baisse : il n'est plus question d'inclure les Grandes Sections de Maternelle dans le dispositif. C'est la couverture du cycle 3 qui est visée en priorité ;

[242] Article consulté en ligne à l'adresse suivante : http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6047997

- En 2005 (Ministère de François Fillon) : la langue vivante étrangère devient le deuxième pilier du socle commun ; le plan de rénovation des langues est lancé, adossé au Cadre ; tous les élèves de CE2 doivent étudier une langue étrangère ;
- En 2006 (Ministère de Gilles de Robien), une épreuve de langue obligatoire au Concours de Recrutement des Professeurs d'Ecole (CRPE) vient renforcer le statut de la langue étrangère à l'école primaire et l'idée d'un niveau d'exigences minimal pour les enseignants ;
- En 2007 (Ministère de Xavier Darcos), les « nouveaux » programmes de langues étrangères sont publiés ; l'apprentissage d'une langue étrangère débute en CE1 qui constitue « la première étape d'un parcours linguistique » ;
- En 2008 (Ministère de Xavier Darcos), dès le Cours Préparatoire, une première *sensibilisation* à une langue vivante est conduite à l'oral ;
- En 2010 (Ministère de Luc Chatel), l'épreuve de langue obligatoire est retirée du CRPE ; elle est « remplacée » par une certification en langue (Certification en Langue de l'Enseignement Supérieur, CLES) de niveau 2 (niveau B2 du Cadre) dont devront attester tous les candidats non spécialistes en langues aux concours de l'enseignement (premier et second degrés).

A la lecture des différentes étapes que nous venons de retracer, jusqu'aux récents développements, il apparaît que si l'intérêt pour l'enseignement d'une langue étrangère est indéniablement soutenu et fait, certes, l'objet de nombreuses dispositions, il n'en reste pas moins qu'il est bien loin d'être stabilisé, comme en atteste les multiples oscillations, indécisions et questionnements qui le parcourent. Il n'est par conséquent pas étonnant que les propos des jeunes acteurs reflètent une forme de perplexité et de désarroi à contenir la vision d'un projet politique qui a du mal (redoute ?) à formuler des choix et des orientations précises, tant les enjeux sont cruciaux et déterminants pour le type de société à construire[243], qui inclue une éducation langagière à la hauteur des valeurs que l'on souhaite transmettre aux enfants dans la perspective d'une citoyenneté épanouie et respectueuse d'une altérité riche et diverse.

[243] La capacité à anticiper le type de société sur lequel on souhaite bâtir le projet éducatif est cruciale, comme le souligne ce passage : "One obvious purpose is to fit children for the society into which they will grow up. To do this successfully it is necessary to predict what that society will be like". (Rapport Plowden, 1967)

3.1.3. Comment enseigner des langues à l'école ?

3.1.3.1. L'approche par compétences : une remise en ordre du savoir à l'école ?

Le commentaire amer et dépité relevé chez une stagiaire française, s'exprimant sur la question cruciale du sens à donner par les enfants aux apprentissages des langues étrangères à l'école : « Chez certains, c'est une discipline de plus … », nous incite à nous interroger sur la façon dont les langues vivantes sont envisagées au sein du programme d'ensemble de l'école. En effet, la prise en compte d'une nouvelle discipline doit-elle se traduire nécessairement en termes d'ajout et d' « empilement » des connaissances, donnant ainsi la vision d'une atomisation du savoir dans le cadre de disciplines étanches les unes par rapport aux autres ? C'est en tous cas ce qui se dégage des propos de l'enseignante (« une discipline de plus … »), et qu'elle vit comme une source de préoccupation majeure.

En France, l'introduction du socle commun des connaissances et des compétences[244] a eu pour effet d'entraîner un glissement de focalisation : d'une logique de centration sur les disciplines, le socle a mis en avant la logique d'une approche par les compétences (« *a priori* incompatible avec une entrée strictement disciplinaire », Raulin, 2007), constituant ainsi l'occasion de repenser les programmes d'une part, et de renouveler les approches d'autre part. Le choix d'une approche par les compétences -guidé par des orientations européennes qui ont comme projet l'harmonisation des systèmes éducatifs (voir partie I, *4.6.*)- privilégie l'idée qu'une compétence requiert la contribution de plusieurs disciplines et que réciproquement, une discipline requiert la contribution de plusieurs compétences. La réflexion porte ainsi sur l'articulation entre le socle et la discipline, et plus généralement, sur une alternative quant à la façon de penser les disciplines. Dans la perspective de la rupture qu'une telle approche induit, les propos de la stagiaire se font l'écho de toute la difficulté engendrée par la mise en œuvre du passage d'une logique à une autre, ainsi que par la mise à distance de l'héritage d'une culture des programmes scolaires et d'une culture professionnelle ancrées dans une certaine façon d'organiser le savoir. Ainsi, quelle trace ce passage laisse-t-il dans les nouveaux programmes (numéro hors série de 2007 consacré à la mise en œuvre du socle), revus à l'aune du socle commun organisé en sept compétences ? La pratique d'une langue vivante étrangère, parce qu'elle est placée en tant que telle en position de numéro deux du socle, semble en réalité conserver toute son intégrité disciplinaire, rien n'indiquant, dans la présentation

[244] L'établissement d'un socle commun de connaissances et de compétences est une disposition de la loi d'orientation et de programme pour l'Avenir de l'École du 23 avril 2005. Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi organise le contenu du socle autour de sept piliers.

(similaire en tous points à celle des programmes de 2002) relativement cloisonnée des programmes, une quelconque tentative de vision intégrée des langues au reste des apprentissages (nous surlignons) :

Cycle des approfondissements (cycle 3)

Extrait des *Programmes d'enseignement*, BOHS 2007

Domaines	**Champs disciplinaires**
Langue française Education littéraire et humaine	Littérature (lire, dire, écrire)
	Etude de la langue (grammaire)
	Langue vivante étrangère
	Histoire et géographie
	Vie collective (débat réglé)
Education scientifique	Mathématiques Sciences expérimentales et technologie
Education artistique	Education musicale Arts visuels
Education physique et sportive	

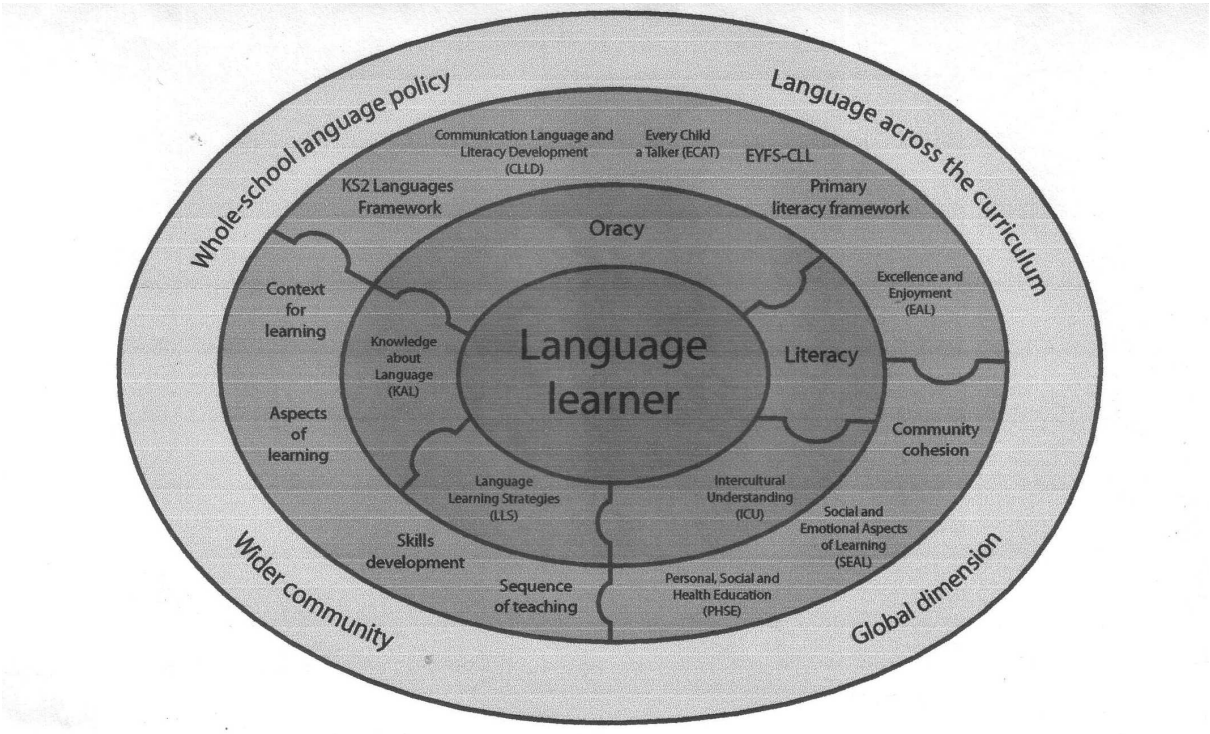
Domaines transversaux
Maîtrise du langage et de la langue française
Education civique

Il est dès lors parfaitement compréhensible que, du point de vue des jeunes acteurs, la discipline « langue vivante étrangère » soit appréhendée comme une discipline à penser « en plus », de façon segmentée, qui vient s'ajouter au poids des contenus disciplinaires de l'école, l'introduction des sept compétences se superposant au système des connaissances par discipline, sans y apporter de transformation de forme et de fond notable. Il est par conséquent permis de faire la constatation de la difficulté à transformer radicalement, en l'occurrence à « décréter » (le socle a fait l'objet d'une loi), l'organisation du savoir. Et c'est davantage en termes de combinaisons possibles des disciplines et des domaines d'apprentissage plus larges (compétences sociales et civiques, autonomie et initiative, par exemple) que se dessinent les orientations à l'heure actuelle.

L'exemple anglais nous montre, a contrario, un modèle de développement du langage à l'école réunissant langue anglaise et langues étrangères. Ce modèle (dont la mise en application est pour l'instant mise en suspens en raison du changement de gouvernement récent) s'inscrit dans une tentative de considérer l'intégration des langues étrangères au sein d'un système qui englobe : l'anglais, la communication *et* les langues (un domaine

d'apprentissage[245] qui introduit de la cohésion entre les apprentissages langagiers), sur la base d'une politique d'éducation langagière commune à toute l'école, la maîtrise du langage restant une priorité. L'apport du cadre de référence pour les langues (KS2) a pour but de favoriser un modèle d'apprentissage qui prenne pleinement place dans l'éducation globale des enfants et permette le développement de compétences transversales telles que « apprendre à apprendre des langues » et « connaissances sur les langues ».

Le diagramme suivant met en relief l'ensemble des compétences qui sont développées et renforcées au cours de l'apprentissage d'une nouvelle langue, au sein du domaine de compétences qui réunit l'anglais, la communication et les langues :



Developing language in the primary school: Literacy and primary languages, Department for Children, schools and families (2009)

[245] L « 'équivalent » des sept piliers /compétences du socle est regroupé du côté anglais autour de six domaines d'apprentissage (*areas of learning*) :
-Understanding English, communication and languages
-Mathematical understanding
-Scientifical and technological understanding
-Historical, geographical and social understanding
-Understanding physical development, health and wellbeing
-Understanding the arts

Acronymes utilisés dans le diagramme :
EAL : *English as an Additional Language*
KAL : *Knowledge About Language*
LLS : *Language Learning Strategies*
EYFS-CLL : *Early Years Foundation Stage* (enfants de leur naissance jusqu'à l'âge de 5 ans) - *Communication, Language & Literacy*

Ce diagramme, en forme de parcours en cercles non hiérarchisés, met en relief l'approche intégrée de l'apprentissage d'une langue étrangère au sein des apprentissages langagiers. Dans cette perspective dynamique, qui place en son centre l'enfant-apprenant en langue(s), l'apprentissage d'une langue étrangère est envisagé comme une expérience éducative, sociale et culturelle, permettant aux élèves de développer leur maîtrise du langage et des compétences communicatives qui forment les bases sur lesquelles s'appuiera l'apprentissage ultérieur d'autres langues (*LLS*). Non seulement les enfants développent les compétences linguistiques attendues de tout apprentissage d'une langue, mais aussi des connaissances sur le fonctionnement des langues, tout en étant sensibilisés aux différences et similarités qui existent entre l'anglais, la langue étrangère et les langues présentes dans l'environnement des enfants (*KAL*). Apprendre une nouvelle langue favorise l'ouverture sur le monde multilingue et multiculturel en introduisant une dimension internationale (*global dimension*) qui permet aux enfants de mieux appréhender leur culture et celle des autres. Vecteur d'interdisciplinarité, la langue étrangère renforce les connaissances, les compétences et la compréhension développées dans les autres disciplines.

Cette approche holistique des langues vise à ce que les langues étrangères contribuent pleinement au développement de la maîtrise du langage oral et écrit. Plutôt que d'être considérées comme une discipline « en plus », une telle approche montre la dimension supplémentaire que les langues apportent au sein de l'école. Bien au-delà du simple ajout, c'est une véritable philosophie qui se met en place, créant un climat propice d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle bénéficiant à l'école et à la communauté élargie.

Peut-on voir dans ces propositions pour un modèle intégré qui prenne en compte la dimension langagière dans ses différentes composantes, une forme de flexibilité, une capacité à penser l'adaptation, qui font défaut dans le système français ? La réforme curriculaire initiée avec l'introduction du socle met en lumière la problématique des programmes, des contenus d'enseignement, et soulève des interrogations sur l'ensemble du processus scolaire (disciplines, parcours, évaluations, etc.). C'est une réflexion d'ensemble sur le curriculum qui est dès lors lancée, l'intérêt d'une approche par le curriculum résidant dans le fait qu'elle

couvre des domaines très larges comportant les disciplines, les objectifs d'enseignement, l'organisation des cursus, la pédagogie, etc. L'introduction du socle marque le passage d'une logique technique des programmes à une réflexion au niveau politique sur la question des objectifs et des contenus de l'éducation. On peut par conséquent faire l'hypothèse que la notion de curriculum est plus à même d'aborder avec la flexibilité nécessaire la question des contenus et d'une culture commune qui ait du sens pour tous les membres de la société. En ce sens, la réflexion portée sur l'intégration réelle des langues étrangères au curriculum en Angleterre nous paraît-elle plus susceptible de relever les défis d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Si l'intégration des apprentissages semble pouvoir tirer bénéfice d'une approche par les compétences, on peut cependant faire l'hypothèse que la tradition française est source d'une « résistance » dont on ne trouve pas la trace dans le contexte anglais. Le préambule aux programmes français formule cependant des vœux d'intégration, dans un contexte qui, continuant à faire la part belle aux champs disciplinaires, s'avère en définitive peu propice à une démarche holistique :

> *L'organisation progressive des enseignements en champs disciplinaires ne signifie pas, pour autant, que l'intégration des différents apprentissages de l'école doive s'effacer. L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre et, singulièrement, associe construction progressive de la maîtrise du langage et de la langue française à l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques.* (Préambule programmes, 2007)

Ainsi, même si l'on observe une similarité dans les contenus des programmes en France et en Angleterre, peut-on relever une manière bien distincte dont les savoirs à acquérir prennent forme et s'articulent aux connaissances de l'enfant :

> *[…] les écoliers français, plus que leurs pairs anglais, découvrent à l'école un savoir morcelé, découpé en différentes disciplines allouées à des moments précis de la journée*[246].
> *[…] Les frontières disciplinaires s'incarnent dans les différents cahiers qui répartissent les savoirs en matières distinctes.* (Raveaud, 2006 : p. 44)

En revanche, la pédagogie anglaise révèle un moindre cloisonnement entre les disciplines en dépit de l'introduction du National Curriculum :

> *[…] l'introduction de programmes rédigés sous forme de disciplines distinctes n'a pas totalement oblitéré la tradition d'enseignement* ***intégré*** *qui prédominait dans les années*

[246] Maroussia Raveaud donne l'exemple, pour les écoliers français, des nombreux cahiers qui répartissent les savoirs en matières distinctes. Elle cite le cas extrême de deux classes de CP où les enfants jonglent entre sept cahiers différents. Par opposition, les écoliers anglais ne disposent de cahiers à part que pour les matières principales, l'anglais et les mathématiques.

> *7O. Il s'agit alors d'aborder des apprentissages issus de divers champs disciplinaires à travers un même thème ou objet.* (Raveaud, 2006 : p. 45)

L'on retrouve cette orientation forte d'une approche flexible permettant l'intégration des disciplines dans les pratiques pédagogiques anglaises dans le rapport Plowden :

> *540. The idea of **flexibility** has found expression in a number of practices, all of them designed to make good use of the interest and curiosity of children, to minimise the notion of subject matter being rigidly compartmental, and to allow the teacher to adopt a consultative, guiding, stimulating role rather than a purely didactic one. The oldest of these methods is the 'project'. Some **topic**, such as 'transport' is chosen, ideally by the children, but frequently by the teacher. The **topic** cuts across the boundaries of subjects and is treated as its nature requires without reference to subjects as such. At its best the method leads to the use of books of reference, to individual work and to active participation in learning. Unfortunately it is no guarantee of this and the appearance of text books of projects, which achieved at one time considerable popularity, is proof of how completely a good idea can be misunderstood.* (Rapport Plowden, 1967)

L'accent mis sur la transversalité des apprentissages fait partie des aspects ayant marqué l'expérience des stagiaires français dans les classes anglaises : « Le fait d'utiliser un seul *topic* par période, aussi. Ils ont un sujet principal, donc par exemple quand on y était, c'était le recyclage, et pendant six à huit semaines, ils travaillent toutes les matières en rapport avec le recyclage ». Cet exemple corrobore les observations recueillies par Raveaud (2006) qui rapporte que dans les écoles visitées, ce sont de grands thèmes transversaux (tels « grandir et changer », « les insectes », « la symétrie »), qui guident la programmation des enseignements. Les thèmes sont choisis en fonction des réalités familières aux enfants, les plus à même de susciter l'intérêt et de fournir un point d'appui aux nouveaux apprentissages, à partir des expériences et savoirs des enfants dans le domaine. A nouveau, le rapport Plowden permet d'illustrer l'héritage d'une certaine philosophie de l'apprentissage, fondée sur une forte centration sur les centres d'intérêt des enfants:

> *541. A variation on the project, originally associated with the infant school but often better suited to older children, is the '**centre of interest**'. It begins with a **topic** which is of such inherent interest and variety as to make it possible and reasonable to make much of the work of the class revolve round it for a period of a week, a month or a term or even longer. Experience has shown that it is artificial to try to link most of the work of a class to one centre of interest. It has become more common to have several interests - **topic** is now the usual word - going at once. Much of the work may be individual, falling under broad subject headings. One **topic** for the time being can involve both group and class interest, and may splinter off into all kinds of individual work.* (Rapport Plowden, 1967)

Pour conclure sur ce point, nous avancerons l'hypothèse que cette dissymétrie entre la France et l'Angleterre dans la capacité à utiliser l'approche par les compétences pour penser

l'organisation du savoir scolaire sur un mode intégré, tient au poids des cultures et des traditions à l'œuvre dans les deux univers scolaires : culture disciplinaire et tradition institutionnelle d'un côté, culture plus centrée sur l'enfant comme totalité, considéré sous toutes ses facettes, *the whole child*[247], (intérêts, besoins, capacités, affectivité, etc.) et tradition décentralisatrice d'un autre côté. Ceci étant dit, la situation apparaît cependant paradoxale dans la mesure où les Français semblent plus enclins à adopter les recommandations européennes, prenant des mesures dans ce sens et allant jusqu'à les incorporer dans les programmes d'enseignement sans pour autant que ces recommandations soient pleinement suivies d'effet dans la pratique. Alors que par ailleurs, et sur la question du fond, le modèle privilégié par les instances européennes est un modèle plus proche de la tradition anglaise que de la tradition française même si les Anglais semblent manifester plus de circonspection dans l'adoption des normes européennes. De telle sorte que, dans la réalité, les Anglais se rapprochent davantage d'un modèle qui leur familier et qui est en phase avec leurs traditions. Nous observons là un double hiatus : d'un côté, l'adoption de normes sur un mode un peu formel mais sans que les pratiques en soient bouleversées ; de l'autre, l'une des modalités dans lesquelles s'incarne le traditionnel « euroscepticisme » des Anglais, ce qui n'empêche pas pour autant que, de fait, les pratiques pédagogiques des enseignants anglais intègrent davantage les normes européennes.

3.1.3.2. La place du maître : le maître-modèle ?

Dans les pensées du philosophe John Locke sur l'éducation, figurent quelques recommandations en matière d'apprentissage des langues, et en particulier du français, langue qui devrait, selon lui, être apprise dès que l'enfant sait parler convenablement l'anglais :

> *Section 162. As soon as he can speak English, 'tis time for him to learn some other language. This no body doubts of, when French is propos'd. And the reason is, because people are accustomed to the right way of teaching that language, which is by talking it into children in constant conversation, and not by grammatical rules. The Latin tongue would easily be taught the same way, if his tutor, being constantly with him, would talk nothing else to him, and make him answer still in the same language. But because French is a living language, and to be used more in speaking, that should be first learned, that the yet pliant organs of speech might be accustomed to a due formation of those sounds, and he get the habit of pronouncing French well, which is the harder to be done the longer it is delay'd.* (John Locke, some thoughts concerning education, 1692)

Ce passage met en évidence quelques principes pédagogiques que Locke conseille d'observer car ils constituent la *bonne* façon d'enseigner (« the right way of teaching that language »). En

[247] Selon Maroussia Raveaud (ibid.), l'idéal du *whole child* tient en partie du mythe. En effet, elle relève que certaines facettes de l'enfant sont exclues de l'école (le corps sexué et les sentiments amoureux par exemple)

particulier, il s'oppose à ce que l'on noie les enfants sous une masse de règles grammaticales et fait remarquer que c'est en s'adressant à l'enfant exclusivement dans la langue et de façon continue que le français doit être abordé. En outre, cela permet d'assurer une prononciation parfaite, qu'un apprentissage différé hypothèquerait.

Rapportée au contexte de l'époque (enfants de familles bourgeoises éduqués par des précepteurs), l'on peut reconnaître tous les bénéfices liés à l'immersion constante dans la langue, enseignée par un précepteur vraisemblablement natif. Ce type d'apprentissage correspond à l'image rêvée d'une seconde langue apprise naturellement par ce phénomène d'absorption parfaite dont seuls les enfants seraient capables, sans effort. Or, si le contexte scolaire auquel nous faisons référence dans notre travail est bien éloigné du préceptorat évoqué par John Locke, il nous faut en revanche reconnaître que le mythe de l'imprégnation, dite « bain de langue », perdure cependant dans les représentations, ceci entraînant des conséquences sur la manière dont les jeunes enseignants conçoivent leur rôle et leur enseignement. Ainsi, l'idée du maître-modèle émerge-t-elle, ce maître qui serait en mesure de faire pénétrer la langue chez les enfants par la vertu d'un enseignement totalement dispensé en langue étrangère (« *talking it (the language) into children in constant conversation* »). C'est ce deuil du maître-modèle inaccessible qu'il est difficile de faire pour les acteurs débutants : « On est censé être un modèle pour les enfants et on n'est pas forcément des modèles en anglais ! Beaucoup moins qu'en mathématiques ou en français parce qu'on a des bases depuis longtemps et que … enfin, on est plus au niveau de mathématiques requis. Il y a des niveaux de base qu'on a facilement. En anglais, il y a un accent qu'on n'aura jamais, il y a une fluidité qu'on n'aura jamais, une intonation … c'est pour ça que … Enfin, qu'on aura peut-être un jour ! Mais enfin … ».

Cet attachement au mythe du locuteur natif se traduit en termes de déficit par rapport à des compétences idéalisées, mettant en exergue le décalage avec la réalité (« … un accent qu'on n'aura jamais … une fluidité qu'on n'aura jamais … »). Le sentiment de regret teinté de dépit et de fatalisme qui se dégage du témoignage de ce stagiaire français reflète le poids d'une tradition d'un enseignement des langues ayant pour objectif majeur d'atteindre l'inatteignable, à savoir la maîtrise parfaite de la langue sous tous ses aspects linguistiques, la réussite suprême étant d'être assimilé à un locuteur de la langue apprise. On ne peut qu'être perplexe devant cette forme d'anachronisme, à l'heure où le Cadre est entré dans l'institution scolaire depuis bientôt dix ans, témoignant du décalage entre discours institutionnels et discours des acteurs. Mais peut-être ne faut-il pas s'en étonner outre mesure si l'on admet que l'institution s'est focalisée quasi exclusivement sur les niveaux communs de référence (en

majeure partie en rapport avec l'évaluation), laissant largement en jachère tout ce qui se rapportait au plurilinguisme et au retournement de paradigme qu'il induit :

> *De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.* (Le Cadre, 2001 : p. 11)

Or, ce retournement de paradigme n'a pas eu lieu, la maîtrise de la langue demeurant l'objectif unique final visé, comme précisé dans le socle commun :

> *La **maîtrise** des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.* (Le Socle commun des connaissances et des compétences, 2005 : p. 8)

De ce point de vue, l'on peut comprendre le désarroi des jeunes enseignants, non spécialistes en langues pour la plupart, de qui l'on attend une maîtrise de la langue dans toutes les activités langagières, à leurs yeux inaccessible. Comme le rappelle Marie-Christine Deyrich, la langue est à la fois l'objet et le véhicule de l'enseignement, ce qui lui confère un statut unique :

> *En cours de L2, l'objet-langue est en interaction directe avec la situation d'enseignement-apprentissage. Cette mise en relation lui octroie un double statut unique. On peut en effet considérer avec Girard (1995) que la langue vivante est la seule discipline scolaire qui soit à la fois son moyen et sa propre fin, l'instrument et l'objet d'apprentissage.* (Deyrich, 2007)

Dans l'optique d'un enseignement qui ménage une large place aux interactions orales, elles-mêmes supposant une aisance, une spontanéité et une capacité d'ajustement aux situations pédagogiques que peu d'enseignants débutants déclarent posséder[248], la figure du locuteur natif vient plomber l'estime de soi et la croyance en ses propres capacités linguistiques. Pour autant, le modèle d'enseignement de la langue portée par l'idée d'une maîtrise de la langue à posséder, d'une part, et à faire acquérir, d'autre part, ne subit aucune remise en cause. Ainsi, les stagiaires français s'efforcent-ils de mener leur enseignement de langue entièrement en anglais, la croyance dans les vertus de l' « immersion » demeurant inébranlable (malgré le

[248] Seuls 11% des candidats au recrutement du concours des professeur d'écoles (session 2007) ont suivi un cursus dans une discipline linguistique (note d'information ministérielle, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) http://media.education.gouv.fr/file/2009/36/1/NI0912_57361.pdf

faible temps d'exposition à la langue -une heure trente par semaine[249]-) : « Je prends l'exemple en France, j'enseigne l'anglais, je suis dans ma classe, moi mon but c'est quand même de … je donne des consignes en anglais, … de leur parler anglais, de leur faire entendre une langue avec un accent … qui soit le meilleur possible, sans leur parler vraiment français. C'est-à-dire que même quand il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, j'essaie de leur faire comprendre avec le contexte, je bouge, je dessine ou je leur fais deviner. Mon but, c'est vraiment que les enfants soient immergés dans cette langue ». Le développement de la pratique orale, visé par le plan de rénovation des langues, est clairement affiché dans les programmes[250], ce qui a pour effet de contribuer à ce que les enseignants débutants soient particulièrement sensibles à cette priorité de la communication orale : « Mon but, pour mes élèves de CM2, c'est qu'ils soient capables d'avoir un minimum de discussion en anglais, et ils en sont capables. Ici, ils en sont absolument incapables, ils ne savent pas faire des phrases, ils ne peuvent pas communiquer avec quelqu'un ». Apprendre une langue pour communiquer semble être le credo qui fait consensus : « Moi, c'est vrai que quand je fais une leçon en anglais, je parle en anglais. Et c'est vrai que ça les habitue à la communication ». Par ailleurs, les professeurs stagiaires expriment leur stupéfaction devant l'approche adoptée par les enseignants anglais pour enseigner le français : « « J'ai vu une leçon en français, toute la leçon était faite en anglais … ! » ; « oui, c'est tout en anglais ! Je ne pense pas que les enfants apprennent vraiment grand-chose … ». Ces observations font écho aux opinions critiques que portent les étudiants anglais sur l'enseignement des langues en Angleterre : « Les Français savent parler anglais, ils savent faire des phrases. En Angleterre, ils savent « bleu, rouge, jaune, … Même les enfants, ici, quand je rentre dans une salle de classe : 'it's raining outside' ! Jamais un enfant en Angleterre me dirait : 'il pleut dehors' … ! ». Cette observation est corroborée par une enseignante française qui relève qu'elle a dû ajuster son approche à la routine instaurée par le maître : « Mon premier cours était tout en français et j'ai dû changer car ils ne sont pas du tout habitués, ils décrochent. En France, je ne parle qu'en anglais et ils ne décrochent pas ».

De toute évidence, l'aspect communicatif est bien loin d'avoir dans le contexte scolaire anglais la priorité qu'il a en France. Ce qu'une professeure stagiaire exprime parfaitement ainsi, suite aux échanges qu'elle a eus avec un enseignant anglais : « On a

[249] La répartition hebdomadaire aux cycles 2 (CE1) et 3 indique un horaire de 1h30/semaine pour la langue vivante étrangère. (Programmes 2007)

[250] Extraits des programmes de 2007 : « 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 permettre la communication élémentaire, telle qu'elle est définie par les niveaux A1 et A2 du Cadre européen. […] Pour communiquer, il faut en permanence mobiliser des connaissances linguistiques et culturelles, … ».

discuté, *x* et moi avec un des adultes de l'école et il nous disait : 'c'est pas facile pour nous, Anglais, d'apprendre une autre langue puisque quand vous êtes Français, par exemple, … l'anglais est une langue extrêmement parlée, donc vous allez forcément … enfin, forcément … vous êtes appelés à apprendre cette langue'. Eux, en étant Anglais, ils peuvent voyager un peu partout en se débrouillant avec leur langue maternelle, et quand en plus on leur propose des langues étrangères, il y en a pas une vraiment qui sorte du lot, il y en a cinq ou six qui sortent du lot, et du coup, ils savent pas trop laquelle choisir. Et comme ils savent qu'ils pourront se débrouiller avec leur langue maternelle, ils sont pas … enfin, moi c'est ce qu'il me disait : 'on n'est pas très assidu, on fait pas très attention, on n'est pas très motivé puisque de toute façon, on sait qu'on va réussir à se faire comprendre avec notre anglais'. Donc, il y a peut-être aussi une histoire de motivation … ».

Ces propos nous permettent d'avancer l'hypothèse selon laquelle le maître-modèle identifié précédemment n'a pas lieu d'être dans le contexte anglais qui, débarrassé de la nécessité d'acquérir la maîtrise d'une langue de communication, dispose peut-être de ce fait d'une capacité plus large à l'accueil d'un éventail d'expériences d'enseignement des langues, la diversité des modèles de maître possibles (en fonction, entre autres, de leurs compétences avérées en langues) se substituant alors à la figure du maître-modèle. Semblent en attester les efforts d'adaptation requis des enseignants en fonction des besoins spécifiques des élèves dans leur communauté scolaire. Il leur est demandé, dans le cadre de l'apprentissage des langues, de veiller au respect de l'inclusion[251] (qui fait partie intégrante du curriculum national), dont les enfants avec l'anglais comme langue « additionnelle », les enfants à besoins particuliers et les enfants avec de grandes capacités. Par ailleurs, au-delà de l'aspect strictement linguistique, l'accent est mis sur la contribution de l'apprentissage des langues au développement interculturel, aux aspects émotionnels et sociaux des apprentissages (l'empathie, les compétences sociales, la gestion des émotions, …), à la cohésion des communautés (apprécier et valoriser la diversité des origines[252]) à la dimension internationale.

[251] Eric Plaisance et ali. précisent que le terme « inclusion » est rarement utilisé en français pour désigner des processus concernant des personnes. Il fait au contraire partie de la terminologie courante en anglais (*inclusive education*, par exemple). « Intégration » et « inclusion » n'ont pas la même signification : en Angleterre, *inclusion* implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire et non pas uniquement des pratiques d'accueil qui se limiteraient à placer des élèves handicapés en milieu ordinaire, sans réflexion préalable sur les conditions nécessaires à cet accueil. En France, on préfère parler d' « éducation pour tous ». (Plaisance et ali., 2007)

[252] Il faut cependant observer que les langues non européennes (italien, japonais, chinois, urdu) ne sont enseignées que de manière relativement marginale (2000 enfants sont concernés), même si quelques autorités éducatives locales (*LA*) impulsent des initiatives pour enseigner les langues des communautés (*home / heritage languages*) présentes dans l'école. CILT, à travers le programme *Our languages project* soutient le même type d'initiatives.

En cela, l'institution anglaise reconnaît que malgré la diversité linguistique de plus en plus riche du pays, le statut de la position de l'anglais affecte la motivation pour l'apprentissage des langues et que l'on ne saurait se contenter du caractère instrumental de la communication :

> *Although it enjoys much more linguistic diversity that in the past, England remains a place where the motivation to learn another language is affected by the position of English as a widely spoken, world language. This makes even more important that we give to children the chance to learn a language in order to gain insights into their own lives and those of others around the world. They need the chance to make contact with people in other countries and cultures and to reflect upon their own cultural identities and those of other people.* (Developing language in the primary school: Literacy and primary languages, Department for Children, Schools and Families, 2009)

Ainsi compétence en langue et compréhension interculturelle vont-elles de pair pour développer la motivation qui fait défaut à l'égard des langues. La valeur éducative de cet apprentissage est mise en relief : la diversité doit être valorisée et l'apprentissage des langues doit être l'occasion d'aborder les aspects culturels des communautés présentes au sein de la classe et de l'école.

Concernant l'hypothèse que nous formulions précédemment, d'une variété de modèles de maîtres rendue possible par une focalisation plus grande qu'en France sur la diversité (des contextes, des communautés scolaires, des besoins des enfants), il convient cependant d'apporter quelques réserves. En effet, un rapport paru en janvier 2010[253], qui recense les différentes approches en cours en Angleterre (axées sur : les compétences en langues ; l'éveil aux langues ; développement de la conscience langagière ; approche de type CLIL[254]) estime que l'approche par les compétences en langues (la plus courante en Europe) est celle qui semble avoir été retenue par l'institution, tout en favorisant une approche de type « *language awareness* » (*knowledge about language)*, sans que cette dernière soit envisagée comme une alternative à la première. Ainsi, l'enseignement focalisé sur l'acquisition de la maîtrise d'une langue semble s'affirmer comme le plus largement répandu.[255]

Il n'en demeure pas moins vrai que, surtout du côté français dans la mesure où la tradition scolaire est davantage centrée sur le savoir, le maître apparaît comme le dépositaire, voire

[253] Ce rapport a été réalisé à l'issue d'enquêtes menées sur une période de trois années scolaires (2006 à 2009) par *the Open University, University of Southampton* et *Canterbury Christ Church University : Languages Learning at Key Stage 2. A Longitudinal Report.* (DfCSF, Janvier 2010)

[254] Content and Language Integrated Learning

[255] « The schools that took part in the study typically offered a discrete time-tabled lesson of 30-40 minutes to most Key Stage 2 year groups, with more time allocated to Year 5 and 6. Few schools were providing a weekly hour of language of language teaching as suggested in the *Key Stage 2 Framework for Languages.* French was the most commonly taught language, followed by Spanish and German, and the majority of schools taught one language throughout Key Stage 2. There was minimal evidence of the teaching of other European of world languages ». (Report op. cit., 2010 : p. 5)

l'incarnation, de ce savoir auquel l'élève est censé se conformer. A l'inverse, du côté anglais, dans la mesure où on est davantage centré sur l'élève que sur le savoir, le maître est davantage en retrait, il ne remplit pas cette fonction de modèle, de perfection dont l'élève doit s'approcher au maximum. Cette opposition entre les deux traditions est renforcée dans le cas de l'apprentissage de la langue dans la mesure où, du côté anglais, en raison de la position hégémonique de la langue anglaise, il semble plus facile de partir de l'enfant, de ses capacités, etc. pour aller dans le sens d'une diversification : déjà, en quelque sorte, en position de modèle à travers la langue anglaise, le contexte anglais semble plus disponible pour accueillir cette diversification (même s'il y a des contraintes liées au fonctionnement et à l'organisation du système, -par exemple l'enseignement des langues dans le secondaire et la continuité à assurer entre les deux niveaux d'enseignement[256]).

3.1.3.3. Le Cadre : un instrument de politique linguistique à la portée de tous les acteurs ?

Dans ses premières pages, le Cadre précise bien que ce document s'adresse à *tous* les apprenants ou praticiens de l'enseignement ou de l'évaluation des langues, les deux objectifs principaux étant d'« encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions » et de « faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants ». A la lueur des témoignages recueillis auprès des professeurs stagiaires français et des étudiants anglais de notre échantillon (qui sont à la fois apprenants et praticiens), il est permis de constater que le Cadre n'a pas eu l'impact massif souhaité. En effet, du côté anglais en particulier, le Cadre a fait l'objet d'une confusion systématique avec le Cadre commun d'objectifs (*Common Reference Framework*), document bilingue utilisé depuis 2005 par les partenaires du programme franco-britannique de formation croisée des maîtres et servant à faire le point des connaissances et compétences attendues des stagiaires lors du stage de part et d'autre de la Manche. Tous les étudiants anglais ont déclaré n'avoir aucune connaissance du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (*Common European Framework of Reference for Languages*). Plusieurs hypothèses peuvent être avancées :

- La confusion due à la proximité des intitulés, alliée à la dimension extranationale commune des documents. Si l'on ajoute à la liste des « cadres » le national *Key Stage 2 Framework for*

[256] Le rapport précité recense un certain nombre de contraintes liées à la mise en œuvre de l' « entitlement » à l'apprentissage des langues et fait état d'une série de défis à relever, tels la question des coordinateurs langues, des catégories d'intervenants et de leurs compétences en langues, du recrutement du personnel à long terme, du temps consacré aux langues dans le curriculum, des liens avec le reste du curriculum, des modes de financement

Languages, l'on peut aisément convenir d'une saturation de cadres, propice à la perte des repères pour un jeune acteur.

- Une très faible visibilité du Cadre dans les documents officiels, comme nous l'avons montré en partie II (*2.2.2.* et *2.2.3.*), qui rejaillit sur l'absence de visibilité dans les manuels ou *schemes of work.*

- La focalisation, en priorité, sur des instruments de référence nationales (abordé en partie II également, *2.2.2.*), telles *Languages Ladder* et son complément *Asset Languages*, conçu pour l'évaluation des compétences en langues :

- « L'échelle linguistique » (*Languages Ladder*)

Dispositif de reconnaissance des compétences en langues, il s'agit de l'un des objectifs phares de la stratégie nationale pour les langues (2002), développé parallèlement au Cadre de référence pour les langues au cycle 3. Les barreaux de l'échelle permettent aux apprenants de suivre leur progression, de l'école à l'université, voire au-delà puisque ce dispositif s'inscrit dans le cadre des apprentissages *tout au long de la vie*. Il est possible de faire reconnaître ses compétences dans l'activité langagière de son choix, au moment de son choix. Les enseignants peuvent l'utiliser comme support à l'évaluation interne à l'école mais peuvent aussi recevoir l'accréditation pour une évaluation externe qui conduit à une certification officielle, alignée sur le cadre des qualifications nationales, sur les niveaux du curriculum national et sur ceux du Cadre. Les six échelons de l'échelle sont chacun décomposés en trois niveaux, du niveau de l'utilisateur élémentaire au niveau de l'utilisateur expérimenté (dix sept niveaux en totalité).

Exemple de gradation dans l'échelle pour l'activité langagière « speaking »

Breakthrough	Grade 1	I can say and repeat single words and short simple phrases.
	Grade 2	I can answer simple questions and give basic information.
	Grade 3	I can ask and answer simple questions and talk about my interests.
Preliminary	Grade 4	I can take part in a simple conversation and I can express my opinions.
	Grade 5	I can give a short prepared talk, on a topic of my choice, including expressing my opinions.
	Grade 6	I can give a short prepared talk, expressing opinions and answering simple questions about it, using a variety of structures.
Intermediate	Grade 7	I can answer unprepared questions in a conversation or following a presentation.
	Grade 8	I can narrate events, tell a story or relate the plot of a book or a film and give my opinions about it.
	Grade 9	I can take part in a discussion, giving and justifying my opinions and ideas.

Advanced	Grade 10	I can give a presentation on a chosen theme and respond readily to questions.
	Grade 11	I can give a presentation on a chosen theme and argue my viewpoints with some degree of success.
	Grade 12	I can participate in discussions relating to a variety of situations and topics, taking the initiative where appropriate.
Proficiency	Grade 13	I can sustain a conversation and can find ways of expressing myself with relative ease.
	Grade 14	I can play a pro-active role in discussions in a range of topics in an appropriate register and can make myself understood with relative ease.
	Grade 15	I can take a leading role in discussions speaking coherently in a wide variety of situations.
Mastery	Grade 16	I can communicate with ease in both formal and informal situations, using a wide range and variety of language appropriately.
	Grade 17	I can communicate effortlessly and confidently in most situations, showing a command of language which enables me to express finer shades of meaning.

Force est de constater une similitude presque parfaite, dans le principe, avec la grille des niveaux de référence du Cadre, revisitée et ajustée aux différentes étapes d'une progression en dix sept paliers. Cette reprise adaptée des niveaux du Cadre a été relativement banalisée dans le contexte anglais, sans accession au statut d'emblème du renouveau pour l'enseignement des langues, comme le cas s'est produit en France. Le retentissement spécifique qu'il a connu dans l'hexagone est lié aux différentes raisons que nous avons développées précédemment (Partie II, *2.2.2.*).

- « Les langues comme atout » (*Asset Languages)*

Instrument d'évaluation, *Asset Languages* se présente comme un dispositif flexible qui se rapporte à « l'échelle linguistique ». Il s'adresse aux apprenants de tous âges et de tous niveaux. Les quatre compétences sont évaluées séparément, l'évaluation externe conduisant à une certification officielle. Développé suite au lancement de la stratégie nationale pour les langues, ce dispositif vise à encourager (exhorter ?) les apprenants à faire valoir leurs compétences linguistiques partielles. L'argument avancé reprend les thèses de la stratégie nationale sur le retard du pays dans le domaine des langues, faisant le constat que dans le monde multilingue d'aujourd'hui, 94% de la population possède une autre langue première que l'anglais, 75% ne parlant pas anglais du tout. Il est donc urgent de se donner les moyens de faire reconnaître ses compétences de manière claire et transparente (à l'aide des descripteurs de capacités sous la forme « can do »), les plus minimes soient-elles, toutes les professions n'ayant pas les mêmes exigences. De plus, *Asset Languages* évoque les autres thèmes de la campagne nationale pour la sensibilisation aux langues, à savoir l'amélioration

de la qualité de la vie (aspects émotionnels et professionnels) que les langues procurent ainsi que la compréhension qu'elles donnent de soi et des autres.

Ces deux dispositifs intégrés « Les langues comme atout » et « L'échelle linguistique » sont donc complémentaires, le premier apportant le volet *évaluation* (uniquement pour les quatre premiers niveaux pour l'instant) au second. Le schéma ci-dessous indique de quelle façon ce dispositif d'accréditation s'imbrique aux autres cadres de qualifications existants (présentés en partie II *2.2.2.*) :

Stages	NQF	General Quals	National Curriculum	CEF approx
Advanced: Grades 10-12	Level 3	AS / A Level		B1/B2
Intermediate: Grades 7-9	Level 2	GCSE A* - C	7-EP	A2/B1
Preliminary: Grades 4-6	Level 1	GCSE D - G	4-6	A1/A2
Breakthrough: Grades 1-3	Entry Level	Entry 1-3	1-3	A1

Source : site internet de *Asset Languages, http://www.assetlanguages.org.uk/about/structure.aspx*

- Une pratique d'évaluation des étudiants en formation initiale des enseignants reliée de manière extrêmement discrète au Cadre.

Les étudiants de Leeds de notre échantillon doivent, dans le cadre de leur cursus, suivre des modules de français et être évalués sur les bases des critères suivants, dans les quatre compétences :

Assessment Criteria

Directed Activity 1 25%	**Reading comprehension**: Translation of underlined words and Summary of article - selected by the tutor – in the target language. Dictionary is allowed.
Directed Activity 2 25%	**Writing task**: A 500 words essay. Dictionary is allowed.
Directed Activity 3 25%	**Listening comprehension**: questions in English about spoken text in target language. Duration of original document: 3-5 min. Number of repetitions: 3. Dictionary is **not** allowed.
Directed Activity 4 25%	**Speaking task**: An Oral Presentation (10-15 minutes)

Source : *French Language 4, level 3/Year 4, 2009/10, Carnegie Faculty of Sport and Education, Leeds Metropolitan University*

A titre d'exemple, voilà la fiche des descripteurs au niveau B2 (niveau à atteindre en quatrième année du cursus) qui figure dans le livret du module (*French module*), pour la compétence « s'exprimer à l'oral » :

B2 SPEAKING (To be recorded)

	Not satisfactory	**Satisfactory**	**Good**	**Very good**	**Excellent**
	FAIL 39% and below	**40%- 49%**	**50%-59%**	**60% - 69%**	**70% +**
Pronunciation		Has acquired a clear pronunciation and intonation although some interference from mother tongue may still be evident.		Pronunciation and intonation are clear but there may be some interference from mother tongue.	
Accuracy		Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what s/he wants to say; occasional 'slips' or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur. Rarely makes mistakes which lead to misunderstanding.		Grammar is on the whole accurate. Occasional 'slips' may still occur but should not lead to misunderstandings.	
Fluency		Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although s/he can be hesitant as s/he searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.		Can produce structured speech, although there may be some hesitation and searching for words and patterns.	
Range / vocabulary		Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints and develop arguments without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so. Has a good range of vocabulary and can vary formulation to avoid frequent repetition.		Has appropriate lexical repertoire although there may be some gaps in vocabulary. Some command of idiomatic expressions and on the whole appropriate use of register. Tendency to rely on simple and predictable structures.	
Overall spoken interaction		Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic		Can express him /herself spontaneously. Has an adequate lexical repertoire although there	

		vocational or leisure topics, marking clearly the relationships between ideas. Can communicate spontaneously within a range of registers.		may be some gaps. Has occasional recourse to avoidance strategies.	

Source : French Language 4, level 3/Year 4, 2009/10, Carnegie Faculty of Sport and Education, Leeds Metropolitan University

Cette grille s'inspire visiblement des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée du Cadre et la référence au niveau B2 du Cadre est clairement affichée. Cependant, dans l'esprit des étudiants, cette codification demeure abstraite puisqu'aucun d'entre eux n'a su mettre en relation l'évaluation du module de français et le Cadre. Le bouleversement des pratiques et des représentations concernant les langues, introduit par la stratégie nationale de 2002 n'est pas passé par le Cadre.

Du côté des jeunes acteurs français, l'évocation du Cadre fait surgir, pour la majorité d'entre eux (quelques-uns cependant avouent ne pas connaître le document), des représentations relativement éparses et diffuses (« c'est dur d'évaluer tous les points qu'il donne »), qui témoignent d'un certain nombre de connaissances en voie de construction. Quelques participants ne s'étonnent que très peu de leur méconnaissance du Cadre : « cette idée vient tout juste d'être émise, je crois … en fait, il y a un an ou deux … ». Pour les professeurs stagiaires, le Cadre tel qu'il se le représente, connaissances diverses (plus ou moins documentées ou pas du tout) à l'appui, est avant tout un outil synonyme d'ouverture, qui permet de se situer :

- Par rapport aux autres pays d'Europe

Le Cadre va agir comme un *instrument pour l'émulation* de l'apprentissage des langues. : « Ce cadre européen de référence, peut-être que ça va nous tirer vers le haut … ce serait bien … et les Anglais, en langue non plus, c'est pas forcément ça … ». Instrument de référence qui autorise la comparaison entre les pays grâce aux niveaux communs, son action est aussi associée à l'obligation de résultats et la possibilité de s'inspirer de pays réputés pour leurs bonnes performances en langues : « Moi je pense que pour l'apprentissage des langues, on en parle beaucoup parce qu'il n'y a pas des résultats très bons en France, donc si on pouvait s'aligner sur les pays européens où ça marche, c'est-à-dire en Allemagne, ça marche très bien … ». La comparaison dessert la France, qui est décidément stigmatisée comme le lieu produisant un enseignement contre productif : « Par exemple, en France, il y a beaucoup de

personnes qui ont appris l'anglais au collège et au lycée mais qui, après, sont incapables de sortir une phrase, qui ne l'emploient pas du tout, qui ont fait un rejet total … alors que là bas (en Allemagne et en Autriche), ils sont à peu près tous capables d'avoir une mini conversation ».

On retrouve ainsi dans les propos des professeurs stagiaires la reproduction de discours prégnants sur les langues : d'une part, l'image dégradée bien ancrée d'un enseignement des langues en France inapte à produire des locuteurs compétents dans la langue cible et, d'autre part, l'argument force du plan de rénovation des langues qui donne l'assurance que l'adoption du Cadre suffira à inverser cette tendance.

- Par rapport à leur pratique professionnelle

Sur le plan de leur pratique, les professeurs stagiaires observent, en théorie, les nombreux bénéfices qu'ils pourraient retirer de l'utilisation du Cadre, instrument qui leur semble pouvoir donner des réponses précises à leurs préoccupations d'acteurs de terrain, le terme clé récurrent étant « communication » (que nous comprenons, à travers les témoignages, dans le sens de communication « orale » essentiellement). Très centré sur la communication « réelle », le Cadre est jugée immédiatement utile, en phase avec les besoins : « C'est très axé sur la communication, enfin, la communication réelle, quoi ! Des choses dont on peut vraiment avoir besoin. Ce n'était pas toujours le cas, en tous cas quand moi j'ai commencé l'anglais. Donc, c'est bien, on en voit tout de suite l'utilité !». L'objectif de communication est central : « … comme c'est très ciblé sur la communication, ça nous aide à prendre en compte cet aspect là de l'apprentissage quand on construit nos séquences … ». Dans le rapport qu'il entretient avec la communication, thème auquel les professeurs stagiaires sont très sensibles, le Cadre apparaît comme un outil en prise avec le réel. Cependant, l'évaluation de la communication, liée à la notion de niveau à atteindre, pose problème (« Comment évaluer pour savoir si l'élève est arrivé au niveau ? ») ainsi que l'évaluation de la communication orale : « … on ne peut pas évaluer la communication avec vingt cinq élèves. Il faut les prendre un par un, peut-être deux par deux … Pour évaluer, c'est pas du tout évident ! ». Les priorités pour l'enseignement et l'apprentissage étant définies dans le Cadre, les enseignants ne l'envisagent pas sous l'angle de la contrainte, comme c'est le cas pour les programmes (« Moi, personnellement, je le vois pas comme une exigence, c'est plutôt pour nous aider à savoir ce qu'on va faire ») mais comme un appui susceptible de les aider à fixer des objectifs et développer des compétences (« C'est déjà des priorités, donc ça nous sert à construire des objectifs, des compétences attendues … ») et à les orienter (« Je pense que c'est

plutôt pour nous guider, pour savoir ce qu'on a à faire »). Ce fort besoin de guidage vise en tout premier lieu la pratique au quotidien : « Je me servirais (si je faisais de l'anglais) du Cadre commun de référence pour savoir où je dois amener les élèves ».

Cette série de propos reflète parfaitement des préoccupations très imbriquées. D'une part, des préoccupations d'ordre très pratiques assaillent les professeurs débutants, en quête absolue de cadrage pour leur pratique et qui espèrent, pour certains, trouver dans le Cadre une sorte de dispositif prêt à l'emploi (une stagiaire assimile le Cadre à une « méthode d'apprentissage » tandis qu'une de ses collègues parlent de « cadrer la pratique »). Pour d'autres, à l'inverse, le Cadre se présente comme un document hors de portée, n'ayant que peu à voir avec le quotidien de la classe : « Pour moi, le Cadre européen des langues, c'est comme le président d'un laboratoire, c'est trop loin pour que j'y fasse attention. C'est pas quelque chose auquel je vais me référer, par exemple, que je vais aller voir … je sais pas comment expliquer … Mais oui, c'est très loin de moi, ça ne me touche pas vraiment … voilà, ça ne me touche pas vraiment ». Un de ses collègues abonde dans ce sens : « On a certains besoins et on pense pas qu'on va trouver des solutions là-dedans … ». Mais, d'autre part, l'idée qui se dégage aussi, de manière moins perceptible peut-être, est celle d'une quête relative au sens plus large à donner à leur enseignement, au-delà du strict sens donné à l'objectif de communication (au-delà du seul aspect instrumental) sur lequel les participants ont tendance à se focaliser, la rhétorique ministérielle pesant à cet endroit de tout son poids. Comme le dit une participante, de l'ouverture sur l'Europe que représente le Cadre : « Oui, c'est dans ce sens là, je pense, qu'il faut parler du Cadre européen de référence avec nos élèves. Leur expliquer que dans d'autres pays d'Europe, ils vont faire la même chose. Et oui, ça pourra peut-être les motiver pour faire vraiment un travail commun ! ». Cette idée de rassemblement solidaire autour d'intérêts partagés nous semble effectivement à même d'engager l'enseignement-apprentissage des langues dans une visée éducative encore sous-exploitée.

La lecture des témoignages des acteurs anglais et français nous pousse à reconduire la même hypothèse relative au décalage identifié entre le temps de l'action politique et le temps de l'action pédagogique (voir partie III *3.1.2.3.*). La seule volonté politique de faire figurer le Cadre dans les programmes officiels de l'école (2002) ne suffit pas à garantir son appropriation par les acteurs de terrain. Faute d'une dimension formative, informative et explicative solide, continue, claire et transparente sur les finalités et enjeux tant nationaux que supranationaux de l'adoption des composantes essentielles d'un tel outil -au-delà du strict intérêt lié à l'amélioration des résultats et performances en langues-, l'action pédagogique ne

peut prétendre appréhender, avec une suffisante réactivité, les retournements qu'il lui incombe de mettre en œuvre, se trouvant dès lors condamnée à rattraper indéfiniment son « retard » sur l'action politique.

3.2. Les enseignants confirmés : la classe comme le lieu d'une diversité à gérer

3.2.1. Le Cadre : quel impact sur les pratiques ?

Si l'on a en tête la Recommandation (2008) du Conseil de l'Europe[257], l'on ne peut que mesurer l'écart qui nous sépare des implications induites par l'adoption du Cadre et des connaissances, encore très inégales, du Cadre lui-même, dont disposent les acteurs de terrains, qu'ils soient débutants ou confirmés. Ainsi, sur les quatre enseignants anglais rencontrés, seul l'un d'entre eux déclare l'avoir lu (en 2006), n'y trouve que des avantages (« I think the objectives are very clear, very well-structured ») et juge qu'il faudrait l'adopter et le mettre en œuvre de manière extensive (« I think if it could be implemented, and that everybody would adopt it, I think it would be very good … »), sans toutefois entrer dans la composition du contenu du document. L'enseignant met le Cadre en relation directe avec le projet d'introduction des langues dans le curriculum à partir de la rentrée 2010 (« I think the fact that now it's becoming compulsory in primary schools from 2010, I think it's a very very good thing »), tout en soulignant les faiblesses du pays dans le domaine de l'apprentissage des langues (« I think it's a very very important thing that we do learn each other's languages, especially here in England. We are very lazy as a nation, we don't make any efforts to learn foreign languages … »). Il est visiblement convaincu du bien fondé de l'enseignement-apprentissage des langues, critique violemment la position laxiste du gouvernement anglais dans ce domaine et épingle la complaisance de ses compatriotes à se suffire d'une seule langue sous prétexte qu'elle est *la* langue véhiculaire internationale : « … because I suppose as a nation for us it has never been a priority because we expect everybody else to speak our language … ». Par conséquent, selon cet enseignant, le rôle du Cadre peut s'avérer éminemment positif car il peut contribuer à modifier la perception des langues en Angleterre, à la condition que le gouvernement recommande expressément son utilisation, ce qui n'est pas le cas actuellement : « … it needs to be almost … not imposed by the government, but the structure needs to be there as a recommendation for everybody to use … yes, but it's not there at the moment, this is the problem ». S'il constate qu'un grand nombre de ses collègues se

[257] Voir annexe 15

montrent réticents à enseigner le français par manque de confiance en eux, il est quant à lui convaincu qu'il suffit de posséder un français de base pour pouvoir l'enseigner : « But certainly I think the very very basic French … if people have studied basic French then they are capable of teaching it … ». Cette remarque sur la question du niveau de langue attendu des enseignants de l'école primaire est étroitement liée à la question du contenu d'un tel type d'enseignement et en dit également long sur la méthodologie adoptée. Ceci renvoie précisément aux propos des étudiants anglais (voir un peu plus haut, *3.1.3.2.*) qui regrettaient que l'on n'enseigne principalement en Angleterre que des mots isolés[258] et décontextualisés (ce qui vient corroborer le témoignage de l'enseignant rencontré : « We … French teachers, we use a lot of cards, flashcards with pictures on … »), jamais d'énoncés, s'émerveillant de la capacité des enfants français à produire des énoncés complets en situation. De toute évidence, il convient de rappeler que le niveau en langue de l'enseignant chargé des langues[259] à l'école a toujours été identifié comme un élément majeur de réussite de cet enseignement car il est source, entre autres, de dynamisme, d'émulation et de motivation. Il a un impact fort, non seulement sur le niveau attendu des enfants mais aussi sur la méthodologie utilisée. Comme le souligne Catherine Cheater, toute remise à niveau en langue dans la formation des enseignants doit tenir compte des besoins linguistiques réels de ces derniers en situation de classe :

> *When we look at the Key Stage 2 Framework and we see what it's asking the teachers to do with the children, I think there are needs in terms of teachers' language upskilling. But when we plan language upskilling programmes, I think they should be linked to what the teachers are going to need to do in the classroom with the children. So that we don't go off into completely different directions…* (Entretien avec Catherine Cheater[260])

Aucune uniformisation dans ce domaine n'est possible, sachant que les compétences des enseignants sont très inégales. A titre d'exemple, les deux tableaux suivants indiquent :

a- Le type de personnel en charge de l'enseignement des langues

[258] Dans l'entretien que nous avons eu avec Catherine Cheater, cette dernière fait part de ses inquiétudes concernant les cours de remise à niveau en langue pour les enseignants du primaire, trop axés à son avis sur l'apprentissage du vocabulaire, à base de répétitions systématiques, technique que les enseignants auront tendance à reproduire avec leurs élèves : « … my concern about those programmes is that they're very largely about drilling the teachers in vocabulary learning. It's very much what I'd call 'word-level' work, but it's only one aspect of word-level work. It is purely vocabulary for meaning and I worry that that will inform the teachers' view of how they need to teach the children". (Voir annexe 13)

[259] Jean-Paul Narcy-Combes rappelle la portée du niveau de langue des enseignants sur la qualité de l'enseignement : « Une réflexion rigoureuse est également à mener sur le lien entre les compétences en L2 et la formation didactique et pédagogique des professeurs des écoles et la progression en L2 des élèves. Il conviendrait de vérifier si un enseignant dont le niveau de compétences n'atteint pas C1 en compréhension de l'oral et en production orale (premier niveau de spécialiste) a vraiment les capacités pour être modèle ou donner du feed-back sur les problèmes de « prononciation », et pour assurer le travail de réflexion de façon solide ». (Narcy-Combes et ali., 2008)

[260] Voir annexe (20) 13

b- Le pourcentage d'écoles disposant de personnel avec des divers degrés de qualifications en langues

a- Qui enseigne les langues ?

Angleterre Taux de couverture de l'enseignement des langues vivantes à l'école par catégorie d'intervenants Echantillon de 7 899 écoles en 2006 et de 4 047 écoles en 2007		
Catégories d'intervenants	**2006 taux en %**	**2007 taux en %**
Enseignants du 1er degré avec des acquis en langues	46	44
Enseignants du 1er degré ayant suivi une formation	30	37
Enseignants spécialistes en langues exerçant sur plusieurs établissements	16	12
Enseignants du 2nd degré	14	12
Assistants de langues	8	9
Enseignant d'un collège/lycée spécialisé en langues[261]	9	8
Directeurs d'école	7	7
Locuteurs natifs	12	7
Bénévoles / Parents	7	4
Enseignants avec un haut degré de compétence[262] ou conseillers pédagogiques[263]	*item absent de la liste en 2006*	3
Autres	12	14

Source : enquête dans les écoles primaires, 2006 et 2007, National Foundation for Educational Research (NFER), Department for Children, Schools and Families (2009)

Si les réponses aux questionnaires de l'enquête indiquent un large éventail d'intervenants extérieurs à l'école, elles montrent également qu'en forte proportion ce sont les enseignants du premier degré qui prennent en charge l'enseignement d'une langue étrangère et qu'ils sont

[261] Créés en 1995, les *Languages colleges* sont des établissements du second degré spécialisés en langues, ce qui leur permet d'obtenir des fonds pour développer des actions dans ce domaine. Ce sont des établissements de référence pour leur communauté, qui s'engagent à promouvoir l'apprentissage des langues dans leur environnement (scolaire et du monde de l'entreprise).

[262] Cette catégorie d'enseignants (introduite depuis 1998), appelés les *Advanced Skills Teachers,* consacrent une partie de leur temps hors enseignement pour faire de la formation continue, conseiller leurs collègues sur le plan pédagogique, apporter leur soutien aux enseignants en difficulté, fournir des exemples de bonne pratique et soutenir les enseignants débutants.

[263] Les autorités éducatives locales (*LA*) disposent d'un service « conseil » pour répondre aux besoins de formation des enseignants et des directeurs. Cette catégorie de personnel est appelée est appelée : *LA (Local Authority) Advisory Teachers.* Ils sont appelés à faire de la formation continue, préparer les écoles pour l'inspection de l'OFSTED et disséminer les bonnes pratiques.

de plus en plus nombreux à le faire. Ce chiffre est en hausse par rapport au chiffre de 41% donnée par l'enquête de 2004 (Driscoll, 2004) sur l'année 2002-2003.

b- Quelles sont les qualifications en langue des enseignants de l'école primaire prenant en charge l'enseignement d'une langue étrangère (échantillon de 1 594 écoles) ?

2008	Pourcentage d'écoles ayant ***un certain nombre*** d'enseignants entrant dans cette catégorie	Pourcentage d'écoles dont ***tous*** les enseignants entrent dans cette catégorie
Aucune qualification en langue		
Sans qualification ni formation en langue	12	2
Sans qualification en langue mais avec formation pédagogique	19	3
Sans qualification en langue mais avec formation linguistique	16	3
Sans formation en langue mais locuteur natif	14	3
Avec qualification en langue		
Qualification en langue niveau < GCSE[264]	4	< 1
Niveau GCSE	38	5
A Level / AS Level[265]	32	6
Licence en langue	38	13
> licence en langue	5	< 1
Professeur débutant avec une spécialité en langue	4	< 1
Enseignant avec formation initiale spécialité en langue	4	< 1

Source : *Survey of primary schools, 2008*, National Foundation for Educational Research (NFER), Department for Children, Schools and Families (2009)

Le tableau indique des situations très contrastées. En effet, si l'on observe une proportion élevée d'écoles qui disposent, d'une part, d'enseignants avec une formation mais sans qualification, et, d'autre part, d'enseignants n'ayant ni l'une ni l'autre, l'on observe également une proportion élevée d'écoles où les enseignants sont diplômés (licenciés et plus) en langue.
La question du niveau en langue des enseignants est déterminante, c'est l'un des éléments relevés par le rapport paru en janvier 2010 portant sur la mise en œuvre du droit à l'apprentissage d'une langue au cycle 3. En effet, le document recense les points de tension[266] pouvant affecter la viabilité de l'enseignement des langues à l'école primaire anglaise, dont la maîtrise en langue des enseignants.

[264] General Certificate of Secondary Education (Certificat général de l'enseignement secondaire) : équivalent français du Brevet des collèges
[265] Advanced level / Advanced Subsidiary level : équivalent du baccalauréat français sur deux années d'études
[266] Les autres facteurs critiques sont : la stabilité des enseignants dans leur poste, les contraintes de temps dans un curriculum déjà chargé, le financement, la formation des enseignants, les ressources pédagogiques.

Cependant, et au-delà de cet aspect, l'enseignant interrogé juge que l'intérêt d'incorporer le Cadre à sa pratique ne se limite pas à la question linguistique. Il souligne que le Cadre nous permet de mettre en relief l'importance à accorder à cette dynamique que seule l'ouverture culturelle peut apporter, à savoir créer des liens, favoriser des contacts entre les personnes, développer la compréhension entre les pays :

> *I think especially to increase the cultural awareness … I think that's very important, you know, because it's not just the language, is it ? And it's all about creating links and relationships, isn't it? Understanding as well is a very important thing.*

Des trois autres participantes anglaises, enseignantes confirmées (toutes trois coordinatrices pour les langues dans leur école, très actives et impliquées dans l'enseignement du français et des langues en général, ainsi que dans divers partenariats, y compris hors d'Europe), seule l'une d'entre elles avait entendu parler du Cadre à l'occasion de conférences ou de stages mais ne pouvait rien en dire de plus : « Hum … hum … at conferences, at courses, I think they've mentioned it but I don't really know that much about it. I've just heard it talked about, really … I think some other schools may be using it, are they? I don't know …". Ses deux collègues, tout comme les étudiants, ont pensé qu'il s'agissait du "Cadre commun d'objectifs" utilisé dans le partenariat franco-anglais. En revanche, les enseignantes s'appuient sur des documents de référence anglais, tels que le Cadre de référence pour les langues au cycle 3 (*KS2 Framework for Languages*), le *Scheme of Work* produit par l'autorité éducative locale de la municipalité de Wakefield (*The Wakefield Scheme of Work*) et, pour l'une d'entre elles, également, sur l'échelle linguistique (*Languages Ladder*). La dynamique qu'elles insufflent toutes trois à leur pratique tient pour beaucoup au contexte particulier des écoles dans lesquelles elles exercent et de l'environnement social dans lequel les écoles se situent. Multilingues, ces dernières accueillent des enfants aux origines diverses : dans l'une des écoles, 75% des élèves ont l'anglais comme « langue additionnelle » et pratiquent à la maison les langues communautaires telles que le urdu, le hindi, le punjabi, le chinois, le polonais, différentes langues arabes, etc. ; une autre école recense douze langues différentes parlées par les enfants. Dès lors, comment les écoles prennent-elles en compte le plurilinguisme des enfants ? Une première réponse est fournie par l'observation étonnée de l'une des professeures stagiaires françaises : « Par des affichages. Sur la porte de quasiment toutes les classes, il y avait : 'dans cette classe, nous venons de différents pays'. Les pays étaient écrits, étaient cités. 'Et nous parlons plusieurs langues'. Et les langues étaient citées elles aussi. Donc, beaucoup, beaucoup d'affichages comme ça ». Cette prise en compte affichée en plusieurs langues de la diversité des communautés qui composent les écoles anglaises a

suscité l'intérêt quasi unanime des stagiaires français, davantage coutumiers de ce que Raveaud nomme « l'indifférence aux différences » (Raveaud, 2006 : p. 110) d'un idéal républicain qui met à distance les caractéristiques individuelles que de l'idéal multiculturel du contexte britannique où les appartenances ethniques, culturelles et religieuses sont reconnues par l'institution scolaire : « … ça nous a interpellés … » ; « … ça nous a beaucoup interpellés … ». Le sentiment de reconnaissance que cherche à promouvoir l'école chez les écoliers sert l'idée selon laquelle la construction de l'identité individuelle se fait par l'appartenance communautaire. Comme le souligne encore une stagiaire, la vision française se polarise en premier lieu sur la nationalité : « … quelque part on était d'abord membre d'une communauté, et ensuite anglais … Alors que chez nous, c'est l'inverse : on est d'abord français et ensuite on appartient à une communauté ». Dans la perspective d'une valorisation de l'individu dans tous ses aspects, la prise en compte des langues des enfants dans les classes anglaises a de quoi surprendre et séduire : « Dans ma classe, il y avait neuf langues maternelles différentes et les langues étaient vraiment … Enfin, le plurilinguisme, ça faisait partie de la classe. Si on parlait d'un sujet, je sais pas … En géographie, par exemple, ils parlent de Paris à un moment, ils vont demander au petit Polonais 'comment tu dis Paris en Polonais ?'. La différence de chacun était valorisée ». Nous retrouvons cette idée dans les propos des enseignantes confirmées, pour qui la célébration de la diversité présente dans la collectivité fait partie inhérente de leur conception de l'enseignement : « we celebrate different festivals and religions and … cultural diversity … cultural differences … we do celebrate all the children's backgrounds and cultures … ». Dans cette autre école, chaque nouvel affichage signale l'arrivée d'un enfant dans l'école afin que chacun sache d'où il vient et la langue qu'il parle. Le rôle des médiateurs culturels est alors activé, essentiel pour garantir une transition qui respecte l'origine linguistique et culturelle des nouveaux arrivés et l'aide à s'insérer dans cette nouvelle communauté. Comme le souligne un stagiaire, visiblement très impressionné par la considération dont les enfants font l'objet : « c'est des interprètes pour les nouveaux arrivants et c'est vraiment superbe de voir ça, cette entraide entre les …Et même si c'est pas du même pays mais la même langue, ils vont essayer de discuter un peu entre eux, de partager les langues … ». Dans cette optique de partage des langues, l'enseignement d'une langue étrangère ouvre alors la possibilité de s'inscrire dans une visée réellement éducative, de contribuer à faire reconnaître et apprécier la richesse de la diversité linguistique et culturelle, comme l'exprime si bien ce responsable d'une communauté, interrogé sur l'intérêt, selon lui, d'introduire des langues européennes à l'école primaire :

> *It's absolutely wonderful, wonderful, because i twill be the channel by which our children are accepted, and it will open the minds of the monolingual white children who have no experience of bilingualism.* (Interview avec Catherine Cheater[267])

Cette ouverture sur le plurilinguisme individuel à offrir en partage dans le cadre scolaire, semble favorisée par la prise en compte de l'enfant qui est mis au centre du système, avec toutes les facettes de son individualité, ses caractéristiques personnelles, ses différences, son héritage communautaire. C'est ce qui fonde l'approche pédagogique de Catherine Cheater (« I always think of the child first »), qui rappelle l'importance de la stratégie *Every Child Matters* (chaque enfant est unique et spécial) : «

> *And Every Child Matters acknowledges that children are all special, they're all individuals, they're all unique and therefore, when we're thinking about language and culture, we can say that it's very important to help children to recognise the culture and cultures which form part of who they are.* (Interview avec Catherine Cheater, ibid.)

Du côté français, chez les enseignantes confirmées rencontrées, si le Cadre est connu (à l'exception d'une collègue), en revanche les souvenirs qu'il évoque sont majoritairement flous et l'idée dominante émergeant de leurs propos est que le document (« quelque chose de lourd comme document… ») se rapporte à une liste ou à un référentiel de compétences, sans pistes pédagogiques, l'intérêt éventuel d'un tel outil, qui formule des objectifs communs pour tous les pays, pouvant résider dans sa capacité à être un espace pour mutualiser, suggérer des pistes pratiques, proposer des situations de classes qui marchent bien dans les autres pays « étant donné qu'en France on a, entre guillemets, un petit peu de retard par rapport à l'apprentissage des langues ». De toute évidence, les enseignantes sont préoccupées par la dimension pratique de leur enseignement, ne prêtant qu'un intérêt distancé à un document qui n'est pas, selon elles, à même d'apporter des solutions à la gestion de la classe dans ce qu'elle a de plus quotidien et de plus ordinaire. De plus, comme le suggère cette enseignante qui admet ne pas connaître le Cadre, les motifs qui expliquent l'indifférence des enseignants face à un outil « intellectuel », donc difficile, sont dus à la discontinuité des injonctions officielles et au bon vouloir du pouvoir politique et décisionnel : « Je pense qu'on l'utilise pas (le Cadre) parce que dans l'Education Nationale, les gens […] ont malheureusement l'habitude de recevoir des outils ou des instructions officielles régulièrement et, à mon avis, trop régulièrement. A partir du moment où ils commencent à les faire leurs, c'est-à-dire en travail de formation continue, où ils commencent à en être imprégnés, où ils commencent à comprendre et à concevoir […] on nous dit : 'stop ! ça fonctionne plus, c'est pas ça ! ».

[267] Voir annexe 20 (13)

Par trop éloigné de la pratique, outil dont la portée intellectuelle rebute en raison des lourds efforts à consentir qui seront réduits à néant quand les instructions officielles seront modifiées, le lien du Cadre avec le plurilinguisme est cependant mis en lumière comme un bénéfice majeur par l'une des enseignantes. En effet, elle se montre profondément sensible au fait que le Cadre, en étant ouvert à *toutes* les langues (et pas seulement à l'anglais), ôte de l'esprit toute idée de hiérarchie entre elles, ce dont elle se réjouit : « pour moi, le plurilinguisme, en fait, c'est lié, et je suis bien contente que le Cadre européen ne s'intéresse pas qu'à l'anglais mais qu'il part *des* langues en général. Puisque quand on apprend une langue, on est capable aussi d'en apprendre d'autres, c'est une démarche, en fait. Et notre rôle, c'est ça ! C'est d'ouvrir les enfants à l'apprentissage des langues ».

De toute évidence, l'enseignante s'interroge sur (voire s'insurge contre) le bien fondé d'une approche singulière de l'apprentissage des langues qui a pour effet de hiérarchiser et de consacrer une langue (c'est-à-dire l'anglais) au détriment de toutes les autres. Dans ce sens, les instructions officielles, en se polarisant sur le choix d'une langue à poursuivre tout au long de la scolarité du primaire, font obstacle à d'autres options possibles qui autoriseraient la pluralité des approches. L'unicité du choix des langues en France (malgré un affichage diversifié qui n'est que virtuel), la même langue pour tous, relève d'une conception relativement rigide d'un savoir uniformisé, d'un bagage identique, indifférencié, acquis par tous au même rythme, avec les mêmes méthodes. Selon Claire Tardieu, l'approche singulière de l'enseignement des langues en France « renvoie à une conception républicaine de l'enseignement où l'on cherche à unifier, à rassembler, à gommer les différences » (Tardieu, 2008). Le témoignage de l'enseignante renvoie, à l'inverse, à cette forte demande pour des approches plurielles qui amèneraient les acteurs de terrain à de véritables choix raisonnés et informés en fonction tant des contextes scolaires et sociaux que des enjeux politiques et linguistiques impliqués, favorisant dès lors l'action conjointe et synchronique du politique et du pédagogique.

3.2.2. L'enfant, ses langues et le Portfolio

3.2.2.1. Le contexte institutionnel

Partie intégrante du processus de réflexion commune engagée en Europe sur l'enseignement-apprentissages des langues, le Portfolio Européen des Langues a été conçu comme support pédagogique destiné à la classe, et visant à accompagner et concrétiser les principes généraux

formulés dans le Cadre. Instrument né du consensus européen[268], de quelle manière les institutions nationales anglaise et française se sont-elles faites le relais des directives supranationales ? En France, entre 2001 (année européenne des langues) et 2002 (année de l'institutionnalisation des langues à l'école), le Portfolio fait son apparition dans les discours et textes officiels. Le ministre Jack Lang, alors ministre de l'éducation nationale, invoque l'utilisation de cet outil pour favoriser la reconnaissance du plurilinguisme individuel, lors de son discours du 29 janvier 2001 sur l'application du plan « Langue vivantes à l'école primaire » :

> *L'école doit valoriser toutes ces compétences linguistiques qui constituent une richesse individuelle et collective et les traiter comme des éléments du profil plurilingue que chacun doit progressivement développer. L'introduction du Portfolio européen des langues du Conseil de l'Europe dans les écoles volontaires peut nous y aider.* (Jack Lang, 2001)

Puis, en février 2001, le rapport de l'Inspection Générale « L'enseignement des langues à l'école primaire » déclare regretter l'absence d'un tel outil à l'école primaire, qu'il s'agirait d'utiliser dans la perspective d'une culture de l'évaluation à développer :

> *L'évaluation des acquis des élèves en langue est insuffisante ou inexistante. Même lorsque les outils existent (académie de Toulouse) et sont disponibles sur le serveur académique, ils ne sont pas connus. L'usage du Portfolio pour le primaire est d'ailleurs très peu répandu.* (Rapport de l'Inspection Générale, 2001)

Dans la lettre de préparation à la rentrée 2002, le ministère souligne par ailleurs, pour le cas des langues vivantes, l'importance d'une continuité efficace entre l'école et le collège dans le cadre d'un parcours linguistique allongé, à laquelle le Portfolio peut activement contribuer :

> *Des documents d'information seront transmis de l'école au collège pour que les professeurs connaissent le passé linguistique de leurs nouveaux élèves ; le portfolio européen peut utilement être utilisé pour transmettre des informations sur les acquisitions réalisées.* (Lettre de préparation à la rentrée 2002, avril 2002)

Au cours du symposium de Rüschlinkon (1991) le souhait de la conception d'un Porfolio européen des langues avait été abordée dans ces termes : «Le symposium estime aussi que, une fois le Cadre commun élaboré, devrait être conçu et mis au point, au niveau européen, un instrument commun permettant aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats acquis et de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à reconnaissance formelle ; un tel document (**« Portfolio européen des langues »**) mettrait en évidence de façon positive les acquis de nature diverse dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours. Il reste à définir la forme précise que prendrait ce document, qui devrait servir à accroître la motivation des apprenants et à faciliter leur mobilité en traduisant leur compétence langagière d'une manière compréhensible au-delà des frontières ». (Rapport de Rüschlinkon, 1993)

En septembre 2002, les documents d'accompagnement des programmes évoquent le Portfolio comme outil permettant d'associer l'élève à l'évaluation de leurs acquis en fin d'école primaire :

> *En fin de cours moyen, les élèves peuvent faire le bilan de leurs acquis dans la langue apprise grâce à une évaluation organisée à l'aide de supports que les équipes pédagogiques choisissent sur le site « Eduscol » et qui sont élaborés sur la base des annexes par langue du programme. Des outils comme le Portfolio européen des langues permettent d'associer l'élève à cette évaluation.* (Documents d'accompagnement des programmes. Anglais, cycle 3. Applicable à la rentrée 2002)

Enfin, le rapport de l'Inspection Générale (2007) « L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution » met en garde contre la confusion que peut entraîner la démarche d'auto-évaluation prônée par le Portfolio Européen des Langues et révèle un certain scepticisme à l'égard des potentialités avérées de ce dernier[269], mésestimant peut-être la portée de ses apports pour l'amélioration des apprentissages. Le Portfolio est un outil d'apprentissage, non d'évaluation, et ne saurait se substituer à l'évaluation institutionnelle :

> *Le Portfolio européen des langues n'a pas pour finalité de fournir ou de permettre une évaluation du niveau réel des élèves. Il ne propose d'ailleurs aucun outil objectif permettant une telle évaluation.*
> *[…]*
> *Le Portfolio européen des langues, qui repose essentiellement sur une démarche déclarative, peut constituer un outil d'auto-évaluation et d'auto-positionnement : l'élève y consigne ce qu'il pense être son niveau actuel et peut ainsi repérer les progrès qu'il lui reste à accomplir. Cela dit, l'auto-évaluation ne saurait remplacer l'évaluation par les enseignants et ne peut en aucun cas servir de base à une évaluation institutionnelle.* (Rapport de l'IGEN, 2007)

La lecture de ces quelques extraits nous conduit à constater que le Portfolio dans le contexte institutionnel français se résume quelque peu chichement, d'une part, à quelques jalons plantés de manière très ponctuelle sous l'impulsion immédiate de l'année européenne des langues, et, d'autre part, sans l'engouement premier de Jack Lang pour la valorisation des profils plurilingues des élèves, argument qui n'a pas été repris depuis par l'institution.

[269] Le rôle de l'évaluation à visée pédagogique (Assessment Reform Group, 1999) est cependant garante de l'amélioration de l'apprentissage, comme le souligne David Little. L'amélioration de l'apprentissage par le biais de l'évaluation dépend de cinq facteurs clés faussement simples (pp. 4–5), à savoir :
a- L'apport de *feedback* utile aux apprenants ; b- La participation active des apprenants à leur propre apprentissage ; c- La prise en compte, dans l'enseignement, des résultats des évaluations ; d- La reconnaissance de l'influence considérable de l'évaluation sur la motivation et l'estime personnelle des apprenants -facteurs déterminants pour l'apprentissage ; e- La nécessité que les apprenants sachent s'auto-évaluer et qu'ils comprennent comment améliorer leurs résultats. (Little, 2009)

Dans le contexte anglais, en 2002 (année phare de *Languages for All: Languages for Life*), la stratégie nationale, polarisée sur la mise en œuvre du nouveau paysage pour les langues, n'évoque que brièvement le Portfolio. Puis, le Cadre de référence pour les langues (cycle 3), publié en 2005 (pour les deux premières parties), précise que l'un de ses objectifs principaux est d'encourager les enfants à comprendre ce qu'ils apprennent et les progrès qu'ils réalisent. Dans cette optique, l'approche portfolio (sans référence explicite au Portfolio européen mais en lien avec l'Echelle linguistique) est soulignée comme étant à même de permettre aux enfants de prendre conscience de leurs apprentissages, de s'y impliquer et de s'en sentir les acteurs. En outre, par la discussion et la négociation du contenu, des processus mis en œuvre et des objectifs, ils apprennent progressivement à devenir plus responsables de leur propre progression. L'utilisation d'un portfolio[270] favorise non seulement le développement d'une approche réflexive de l'apprentissage des langues mais aussi de stratégies qui aide les enfants à devenir des apprenants autonomes. Deux années plus tard est publié la troisième partie du Cadre de référence pour le cycle 3, qui distingue cette fois-ci le Portfolio Européen des Langues comme outil possible, parmi d'autres portfolios, pour impliquer les enfants dans leurs apprentissages, leur progression et leur évaluation. Le choix du portfolio relève de la décision de l'école qui peut décider de concevoir son propre portfolio, d'utiliser celui proposé par l'autorité éducative locale ou par l'établissement secondaire pour faciliter la continuité, l'avantage du Portfolio européen résidant dans le fait qu'il est, d'une part, aligné à l'Echelle linguistique et, d'autre part, aux niveaux de compétence du Cadre, reconnus sur le plan international.

Comme il est aisé de le constater, le Portfolio ou, plus globalement l'approche portfolio, reçoit du côté institutionnel anglais un accueil nettement plus incitatif, informatif et explicatif que du côté des textes officiels français, beaucoup moins diserts sur l'importance à accorder à cet outil en raison du type de démarche pédagogique qu'il induit. Devant ce décalage dans la façon d'aborder et de promouvoir le Portfolio des deux côtés de la Manche, nous avancerons

[270] Dans un but pédagogique à destination des enseignants, le document de référence pour le cycle 3 recense les multiples atouts de l'utilisation d'un portfolio dans l'enseignement des langues :
-le fractionnement du contenu des apprentissages en petites étapes
-l'occasion donnée aux enfants de :

- réfléchir sur la manière dont ils développent leurs compétences et leurs stratégies
- garder la trace de leur progression
- réaliser un dossier contenant leurs meilleures productions
- présenter leur travail sous forme de cassette audio ou vidéo
- discuter avec les enseignants de leur progrès en utilisant des formulations du type « Je suis capable de …», « j'ai appris à … »

-être récompensé par les réussites est source de motivation et développe une attitude positive à l'apprentissage des langues. (*The Key Stage 2 Framework for Languages,* 2005, 2007)

l'hypothèse que les traditions éducatives propres à chaque pays et les tendances nationales que nous avons précédemment identifiées les conduisent à envisager très différemment, dans le cadre de l'école, l'utilisation d'un outil porteur de la reconnaissance des expériences individuelles et de la valorisation des vécus scolaires et non scolaires.

3.2.2.2. Présentation de la démarche

Pour argumenter et illustrer notre propos, nous solliciterons le travail filmé (par nos soins) de deux enseignantes (l'une anglaise, l'autre française) dans leurs classes, à l'occasion d'une séance consacrée à la présentation du Portfolio[271] et à sa première manipulation par les élèves. Les deux séances filmées ont donné lieu à des entretiens enregistrés[272]**,** l'un en différé (deux mois et demi suivant la séance avec la collègue française), l'autre directement à la suite d'une deuxième séance avec le Portfolio (avec la collègue anglaise). Aucune rencontre pour une préparation formelle à la première séance n'a eu lieu entre les enseignantes et nous-mêmes, aucun protocole n'a été établi pour fixer les étapes et le contenu de la séance ; la démarche adoptée par les collègues pour cette séance a par conséquent été laissée entièrement à leur libre initiative. Notre analyse des séquences filmées a reposé sur l'observation attentive des étapes de la séance à l'aide d'une grille de repérage visant à dégager des axes possibles de comparaison :

- Le plan pédagogique : la conduite des différentes étapes de la présentation
- Le plan de la posture des élèves / du maître
- Le plan de l'interaction orale entre les élèves et le maître

Les entretiens se sont déroulés sous la forme du recueil de témoignages, la moins contraignante possible, en vue d'une empathie et d'une écoute en profondeur de notre part et d'un pouvoir renforcé dans l'interaction de la part des deux collègues. Pour l'analyse, nous avons cherché, lorsque cela était possible, à mettre en relation et croiser les axes dégagés au cours des entretiens et ceux découlant des observations de séquences vidéo.

Il convient de préciser que les deux enseignantes participent au programme franco-britannique de formation croisée des maîtres (en accueillant chacune des stagiaires / étudiants dans leur classe), et qu'à l'époque (2007) où elles ont accepté d'introduire le Portfolio dans leur classe, elles n'avaient pas de connaissance préconçue de ce support. Toutes deux découvraient cet

[271] Il s'agit de « Mon premier Portfolio européen des langues », version 2000 (sa présentation ludique rappelle le jeu de société ou le jeu de marelle ; il ne se lit pas linéairement mais se déplie et se laisse découvrir en plusieurs parties). Une nouvelle version (janvier 2010) est en revanche très comparable à la version anglaise d'origine, se lisant sur le mode linéaire et se présentant sous la forme d'un livret beaucoup plus « scolaire ».

[272] Voir annexes 20 (22) et 20 (23)

outil, ses potentialités éducatives suscitaient spontanément leur l'intérêt et elles se réjouissaient de le mettre à profit et de le partager avec les élèves. L'objectif immédiat pour elles étaient de créer un lien dynamique supplémentaire entre leurs classes (outre les blogs déjà élaborés pour échanger sur le net au sujet des activités développées en langues, des productions réalisés, des visites au musée, des jeux, etc.), donc de générer une source de motivation complémentaire pour les élèves et plus généralement, de constituer une source de valeur ajoutée pour tous les participants, enseignantes, élèves, écoles et familles confondus.

3.2.2.3. Introduction du Portfolio en Angleterre et en France : contexte facilitateur versus contexte inhibiteur

Ce qui émerge d'emblée, des commentaires de l'enseignante française rencontrée quelque temps après sa première séance d'utilisation du Portfolio en classe, c'est le phénomène de *tension* suscité par le frottement entre deux espaces, l'environnement scolaire et non scolaire, à savoir, plus précisément, la sphère scolaire et la sphère familiale. En effet, en demandant aux élèves d'illustrer, avec des documents personnels, leurs contacts avec d'autres langues et cultures (en valorisant, par conséquent, les acquis extérieurs à l'école[273]), l'enseignante avoue avoir essuyé des réticences, non pas de la part des enfants, « qui ont joué le jeu », mais de la part de quelques familles qui semblent présenter une forme de résistance à l'égard des « traces » à apporter pour renseigner la partie « dossier[274] » du Portfolio. Ce phénomène de retrait de la part des familles, loin d'être anodin, nous conduit à interroger et mettre en cause les changements importants dans le domaine des langues et de leur enseignement, introduits par la prise en compte du Cadre et, en conséquence, du Portfolio, outil privilégié de la mise en

[273] L'un des principes du Portfolio, en vue de la valorisation du plurilinguisme et du pluriculturalisme est précisément de prendre en considération *tous* les apprentissages des enfants : « Le PEL a pour objectif de tenir compte de t*ous* les apprentissages linguistiques et interculturels, qu'ils aient lieux dans le système éducatif ou en dehors de celui-ci. Par conséquent, tous les modèles de PEL devraient offrir l'espace nécessaire pour que les apprenants puissent rendre compte de (i) *toute* expérience d'apprentissage ou d'utilisation d'une langue seconde / étrangère et (ii) des compétences en plusieurs langues. Le PEL n'est pas conçu pour soutenir l'apprentissage d'une seule langue. […]
Dans de nombreux cas, les apprenants atteignent un niveau de compétences linguistiques et interculturelles dans des langues et cultures apprises en dehors du contexte scolaire. Le PEL doit leur permettre de reconnaître et de faire valoir ces compétences. (Portfolio européen des langues : textes de référence essentiels, 2006)

[274] Le *dossier* (« mes contacts avec d'autres langues et d'autres cultures ») constitue un élément à part entière, généralement sous la forme d'un classeur ou d'une pochette. Il illustre, par des documents personnels concrets choisis par les enfants (photos, cartes postales, objets divers, productions écrites, etc.), leurs expériences et connaissances interculturelles et linguistiques. Il se compose de plusieurs rubriques :

- Ma famille et mes amis
- Je parle, je comprends, je connais
- Mes goûts
- Mes voyages et mes échanges
- Mes compétences linguistiques

œuvre, dans le contexte scolaire, des orientations du Cadre. Ces changements, véritables renversements de conception, sont à même de produire des bouleversements susceptibles de faire obstacle à la mise en place de nouvelles pratiques liant, en l'occurrence, de manière relativement inédite l'école et la famille, comme en témoigne l'enseignante : « Parce que je crois que c'est une nouveauté, c'est la première fois qu'on demande aux familles, un peu, … de parler et d'afficher, un peu, … ces …, les différences … ». En faisant entrer dans la classe cette part de soi habituellement réservée à la sphère privée, c'est-à-dire hors du domaine de l'école[275], et en instaurant une dialectique entre deux espaces traditionnellement cloisonnés, c'est une toute nouvelle forme de mise en relation des connaissances qui se trouve sollicitée, générant dès lors un certain nombre d'ondes de choc. Ainsi, la prise en compte des différentes langues dans l'apprentissage remet-elle en perspective la façon d'envisager la dynamique des langues entre elles et soumet-elle les acteurs de l'école et les familles à des modifications de perception. L'habituelle rupture entre acquis sociaux et apprentissages scolaires (Castellotti, Moore, 2004) est ainsi remise en cause par la volonté de repositionner les langues de l'enfant et de donner sa place à toutes les langues qui constituent le répertoire linguistique et culturel de chacun. Toutefois, il convient de signaler que si les programmes officiels de 2002 déclaraient que l'enseignement des langues étrangères et régionales « vise aussi à faire découvrir l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures, et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe » (BO HS N°1, 14 février 2002), cette indication d'une prise en compte, par l'école, des acquis langagiers hors de la sphère scolaire ne figure plus aux programmes de 2007. Il est dès lors compréhensible que dans un contexte scolaire qui laisse peu de place à la reconnaissance de la portée des empreintes individuelles sur l'acquisition et le développement des connaissances, les représentations des familles fassent éventuellement obstacle à des glissements de culture professionnelle de la part des enseignants. D'une mise à distance de soi, peu propice à la mise en relation des connaissances, mais relativement ancrée dans le contexte français[276], le Portfolio introduit une façon d'envisager une intégration des savoirs des enfants qui soit connectée avec leur expérience hors de l'école et invite ainsi à considérer les différentes facettes de l'enfant sans

[275] Christine Hélot (1998) évoque « le bilinguisme ignoré » des enfants de migrants ou issus de l'immigration et déplore le silence de l'institution scolaire en France à l'égard des langues autres qu'étrangères et régionales ainsi que l'absence de dispositions qui favoriseraient une articulation avec les autres langues, dont la langue de scolarisation.

[276] Maroussia Raveaud relève que cette mise à distance est observable au sein de la classe : « Cette mise à distance du vécu de l'enfant est identifiable aussi bien dans les objectifs d'enseignement que dans les pratiques pédagogiques ». (Raveaud, 2006 : p. 46)

s'en tenir strictement à la partie émergée de l'écolier. L'enseignante reconnaît que cette démarche doit se construire petit à petit, nécessairement avec l'adhésion des familles car en arriver à accepter de montrer son appartenance dans un contexte où les caractéristiques communautaires sont généralement reléguées à la sphère privée peut se révéler problématique : « … d'habitude, les différences, on aime bien, un petit peu, les gommer, les cacher ». Côté français, ce qui domine, ce sont bien les caractéristiques universalistes d'un modèle d'intégration sociale qui gomme les différences en vertu du principe de l'égalité des chances, puisque, comme le souligne Olivier Cousin, « l'uniformisation de la forme d'enseignement, des programmes et des cursus est la règle alors que le public, lui, se définit de plus en plus par son caractère hétéroclite » (Cousin, 1998 : p. 4-5). L'école est ce lieu à part[277], ce sanctuaire, qui se démarque de l'environnement qui lui est extérieur.

A l'inverse, l'attention portée à l'enfant, saisi dans sa totalité, dans le modèle différentialiste anglais, favorise la prise en compte de la diversité et de la complexité des environnements familiaux, dignes d'être valorisés car ils donnent du sens aux activités scolaires. L'école encourage et revendique la reconnaissance des spécificités individuelles et des origines des élèves, partie intégrante de leur individualité. Ainsi, pour l'enseignante anglaise, le bénéfice majeur de l'utilisation du Portfolio est-il de contribuer à valoriser la diversité des origines des enfants, bon nombre d'entre eux étant susceptibles d'avoir des compétences multiples en raison de leurs attaches linguistiques et culturelles familiales dans plusieurs communautés : « And for those children that have got several languages, some of them that they only speak with their grandparents … And here we have some children who speak one language with their father's side of the family, another with their mother's side, English with their friends, you know, they've so many different parts … And I think it's really good that we can celebrate it!". Le Portfolio permet précisément non seulement de rassembler ces différentes facettes, mais aussi de développer le lien entre les savoirs acquis à l'école et les savoirs acquis à l'extérieur de l'école, favorisant la mise en place d'une culture langagière élargie aux connaissances multiples des enfants, autorisant par là même ces derniers à valoriser les multi-appartenances qui constituent leur identité : « So, already they're valuing it (the Portfolio) for something outside the school context, which is rather nice, they can see it as serving a purpose, a rich record if you like ». L'effort à consentir pour encourager les enfants à retirer

[277] L'école qui se met en place au cours de la 3ème république a pour mission première de diffuser les idées républicaines : « S'inscrivant dans le droit fil de la philosophie des Lumières, ce principe met en avant le fait que toute société dispose d'un ensemble de valeurs communément partagé par tous et sur lequel repose l'intégration. En affichant l'universalité de son message, l'Ecole se donne pour objectif de dépasser les clivages sociaux ou régionaux, seule garantie de la consolidation de l'Etat national ». (Pena-Ruiz, 2005)

de la fierté d'être plurilingues doit être parfois particulièrement soutenu, d'autant plus quand les langues ne bénéficient pas d'un statut valorisant, ce qui peut constituer un facteur inhibant pour les enfants (comme de les pousser à ne pas vouloir révéler les langues qu'ils connaissent, indices et stigmates de faible statut socio-économique), ainsi que l'enseignante le souligne : « Sometimes, some of their languages are seen as … especially in the sort of Pakistani, Indian area … some of their languages are seen as spoken by people that are less educated ».

La volonté d'une valorisation de la diversité culturelle dans les écoles anglaises est l'un des aspects qui distinguent ces dernières des écoles françaises. Cette valorisation est visible, comme en ont attesté les professeurs stagiaires, et comme l'indique encore cet autre propos : « … tous les affichages dans toute l'école, que ce soit toilettes, bureau du directeur, salle des profs, toutes les classes, tous les affichages sont … Il y a une dizaine de langues dessus : il y a français, espagnol, arabe, roumain, urdu, anglais bien entendu, chinois, … […] Et du coup, les enfants sont vachement intéressés par ça puisque la dernière fois, il y en a une qui m'a dit : 'Ah, c'est bizarre, *science*, ça s'écrit pareil en français et en anglais !' … […] Ils remarquent toutes les langues, ils sont intéressés par toutes les langues … ». Les langues autorisent donc des mises en relation à même de consolider la maîtrise du langage, de contribuer à la réflexion sur les langues et sur l'apprentissage des langues. Dans les deux classes observées, l'utilisation du Portfolio a déclenché une dynamique d'interactions orales très riches entre les élèves et les enseignantes, ces dernières favorisant des temps de discours exploratoire[278]. L'enseignante française évoque « des moments très forts … des moments extras ! », en particulier quand, une fois l'impulsion donnée, les faisceaux de significations s'élargissent et font résonance entre eux : « … on parle des origines, d'où on vient, et pourquoi, et comment, et … Donc, il y a tout un travail … puis ça fait écho, c'est-à-dire qu'il y en a un qui fait ça et il y a l'autre aussi, il veut faire … il veut nous présenter le pays d'où il vient ou le pays qu'il connaît … […] Et puis, ça fait des liens avec tout ce qu'on peut faire en histoire, en géographie … Donc, vraiment, je n'y vois que des points positifs, mais il nous faut du temps … ».

[278] Douglas Barnes identifie deux types de discours dans les salles de classe, le discours exploratoire et le discours stylistique : le discours exploratoire est hésitant et incomplet parce qu'il permet au locuteur de tester des idées, d'écouter comment elles sonnent, de voir les réactions qu'elles suscitent chez les autres et d'organiser des informations et des idées selon plusieurs schémas différents. Dans le discours stylistique, en revanche, le locuteur s'efforce avant tout d'adapter le registre de langue, le contenu et la forme de ses propos aux besoins du public. (Barnes, 2008)
Selon David Little, traditionnellement, le discours privilégié dans les salles de classe est le discours stylistique, au détriment du discours exploratoire, alors que pour les partisans de l'apprentissage dialogique, c'est grâce au discours exploratoire que les apprenants peuvent comprendre et assimiler le contenu de l'apprentissage. (Little, 2009)

Dans la classe de l'enseignante anglaise, similairement, la découverte du Portfolio s'accompagne d'une foison d'échanges et un questionnement ininterrompu sur les langues parlées, les langues connues (qu'est-ce que connaître une langue ?), les situations qui amènent à parler telle ou telle langue, les raisons qui font que l'on aime parler des langues, etc., sollicitant fortement la réflexion des enfants et contribuant à leur développement personnel[279].

La dimension affective entre également en jeu et les élèves volontaires sont amenés, par l'enseignante anglaise, à s'exprimer tour à tour, devant leurs camarades, pour offrir leur expérience en partage et témoigner de leurs sentiments à l'égard des langues : « How do you feel about learning languages? What do you enjoy in learning languages? » leur demande l'enseignante. Cet appel au vécu des enfants, de manière si directe, est usuel dans les classes anglaises, caractérisées par la volonté d'appréhender l'enfant dans ce qu'il a d'unique sur le plan de ses capacités, sa personnalité et ses centres d'intérêt. Le sentiment d'appartenance, les éléments de la culture familiale font donc partie du quotidien de la classe et sont présents sur tous les plans (langue, religion, habillement), tels l'exposition, dans la classe, d'un vêtement féminin indien traditionnel, prêté pour la circonstance par l'une des familles d'un élève de la classe.

La dimension affective de l'appartenance apparaît aussi sur le plan pédagogique, dans la manière dont l'enseignante anglaise aborde la présentation du Portfolio. Souhaitant en faire un moment qui revêt un caractère rare, « spécial » (« What are we going to do that's special?) de valorisation des compétences linguistiques de chacun (en raison notamment d'une majorité d'enfants aux origines diverses ; « What can I do to make him feel special?, dit-elle, en parlant d'un enfant de la classe, nouvellement arrivé et seul locuteur de sa langue), elle met fortement en valeur le caractère exceptionnel du document. Elle joue aussi sur la personnalisation, associant le document à elle-même, à *sa* classe, dans le sens où c'est dans *sa* classe que se déroule ce qu'elle fait apparaître comme un « événement ». Ainsi construit-elle le sentiment d'appartenance au groupe classe de Mrs B. De même, elle donne une preuve supplémentaire de son implication totale dans le projet en informant les enfants qu'elle prendra elle-même une photo de chacun d'entre eux afin qu'ils puissent la coller sur la première de couverture.

[279] Le Portfolio reflète les objectifs du Conseil de l'Europe, dont le développement personnel de l'apprenant en langues : « L'autonomie de l'apprentissage est pour le Conseil de l'Europe une pierre angulaire pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et pour l'apprentissage tout au long de la vie ; le PEL est donc conçu pour aider les apprenants à acquérir une plus grande conscience de la formation de leur identité linguistique et culturelle ». (Portfolio européen des langues : textes de référence essentiels, 2006)

La trace d'une personnalisation est d'une densité bien moindre et moins perceptible dans la classe française observée. Cette quasi-absence de personnalisation se manifeste dans le sens de la neutralité dont l'enseignante fait preuve lorsqu'elle s'adresse aux élèves, en particulier lors de la présentation, assez solennelle, du Portfolio. Le document est vu pour lui-même, en dehors de tout lien pouvant lui donner une connotation affective (c'est seulement à la fin de la séance, en réponse à la question d'un élève, que l'enseignante rattachera le Portfolio aux échanges poursuivis avec la classe de Leeds). La présentation magistrale (les enfants font face à l'enseignante ; les bureaux sont disposés en lignes), très structurée et très progressive (le Portfolio est dans les mains de l'enseignante ; les élèves l'observent en train de manipuler le document, l'accrocher un au tableau, l'ouvrir, le refermer, etc.), n'aboutira que dans un deuxième temps à la remise du Portfolio aux enfants, après la première étape consacrée à la démonstration que les élèves observent, attentifs, immobiles et silencieux. Cette démarche tranche de manière assez radicale avec celle de l'enseignante anglaise qui, préalablement à la séance, a disposé un Portfolio devant la place de chaque enfant. Lorsque les enfants arrivent en classe, et sans attendre une quelconque consigne, ils commencent à s'approprier le document, à le manipuler et à échanger entre eux (les enfants se font face ; les tables sont disposées de sorte à faciliter la communication). Puis, l'étape de découverte se poursuit, toujours en impliquant très fortement l'activité et la mobilité des enfants qui inscrivent leur nom, le nom de l'école et commencent à compléter les différentes rubriques sous le guidage de l'enseignante. Les enfants apprennent à utiliser le document en *faisant.* Des erreurs se produisent, dues à la précipitation, mais les enfants sont invités à la réflexion au fur et à mesure de leur entrée dans le document, à ajuster leurs réponses et à apporter des corrections quand c'est nécessaire. Les périodes de négociation et les interpellations entre les élèves et l'enseignante sont fréquentes, les échanges entre les élèves quasi incessants. L'approche privilégiée par l'enseignante se rapproche (même si toutes les caractéristiques qui en relèvent n'ont pas pu être observées lors de cette séance) d'un enseignement fondé majoritairement sur le dialogue, dont Robin Alexander dit qu'il est :

- Collectif : les enseignants et les élèves abordent les tâches pédagogiques ensemble, au sein de groupes ou de classes ;
- Réciproque : les enseignants et les élèves s'écoutent mutuellement, partagent des idées et envisagent d'autres points de vue possibles ;
- Encourageant : les élèves énoncent leurs idées librement, sans avoir peur de donner de « mauvaises » réponses ; ils s'aident mutuellement pour parvenir à des conceptions communes ;

- Cumulatif : les enseignants et les enfants développent leurs propres idées et celles des autres et les associent pour créer des axes de pensée et des pistes de réflexion cohérentes ;
- Planifié : les enseignants planifient et dirigent les discussions de classe en vue d'atteindre des objectifs éducatifs spécifiques. (Alexander, 2008 : p.112–113).

Il convient de noter que si, dans un premier temps, l'enseignante française se conforme davantage à une approche laissant une large part au discours transmissif et stylistique, elle évolue ensuite, comme nous l'avons observé, et en raison de la démarche spécifique induite par l'utilisation du Portfolio, vers une approche fondée sur le dialogue, inspirée par la nature et teneur même du support. Et malgré le constat de cultures professionnelles qui se rejoignent à travers la compréhension de l'utilisation du même outil, il n'en reste pas moins que les spécificités demeurent, tendant à confirmer l'idée selon laquelle les traditions éducatives restent marquées au-delà des influences, éloignant tout risque éventuel d'uniformisation au profit d'une harmonisation nécessaire dans le sens des valeurs essentielles à transmettre ainsi que d'une compréhension partagée des enjeux fondamentaux de l'enseignement des langues aux enfants. Comme le commente Geneviève Zarate, à propos de l'utilisation du Portfolio, qu'elle juge salutaire à plusieurs titres (tout en considérant néanmoins qu'il est encore sous une forme expérimentale qui reste à améliorer) :

> *On ne peut que se réjouir de voir, à niveau européen, la dimension personnelle interprétée comme un foyer de créativité, et non pas comme une différence à normaliser. De même, on ne peut que saluer que ce modèle se détache partiellement de la référence à une langue conçue comme un système linguistique strictement codifié, reconnaissant à chacun le droit de cheminer en vagabondant dans le jardin de la pluralité en y cueillant ce qu'y s'offre au hasard des rencontres et des opportunités.* (Zarate, 2006)

L'observation très ponctuelle des deux classes anglaise et française, sans pouvoir prétendre à la représentativité que donnerait une étude plus extensive, nous ramène néanmoins à l'idée que se dégagent deux orientations prédominantes, comme identifiées précédemment dans notre travail. En effet, nous pouvons avancer que les deux logiques auxquelles elles nous renvoient semblent hériter de deux traditions éducatives dans la lignée des traditions philosophiques des deux pays : celle de l'empirisme anglo-saxon (Locke), qui va privilégier des modes d'accès au savoir de type inductif et expérimental, et celle du rationalisme (Descartes) qui va accorder sa préférence à des modalités de type déductif et applicationniste.
Même si les logiques institutionnelles et politiques, en particulier au niveau européen, qui poussent à l'uniformisation et à l'instrumentalisation de l'apprentissage des langues peuvent

hypothéquer la portée véritablement éducative d'un tel outil, on peut faire l'hypothèse, malgré tout, que l'outil lui-même, le Portfolio, est porteur d'une logique d'enseignement-apprentissage et d'un modèle en construction, le plurilinguisme, qui, à terme, pourrait conduire à un rapprochement de ces deux traditions au bénéfice du modèle anglo-saxon.

Rappelons, pour finir, qu'il n'était pas question, à travers le regard empirique privilégié dans cette troisième partie, de mettre en concurrence, dans une opposition binaire et tranchée, un peu facile et simplificatrice, deux modes de fonctionnement de l'enseignement des langues à l'école qui rendraient compte de manière exhaustive de la complexité des phénomènes en jeu et qui permettraient de comparer terme à terme deux systèmes différents. Plus que du principe dominant unique qui donnerait la clé de l'interprétation de certaines pratiques, c'est de la mise en relation des propos des acteurs que nous avons rencontrés avec quelques aspects des différentes logiques auxquelles ils sont confrontés dans la sphère scolaire que nous avons souhaité dégager des pistes de compréhension. Il convient par conséquent de souligner les limites d'un travail qui nous ramène nécessairement à la modestie face à la profondeur de notre sujet global, les langues vivantes à l'école, tant elles sont liées à l'expression la plus fondamentale de la dimension humaine.

Conclusion générale

Un avenir incertain

Tout au long de notre travail, nous avons fait l'expérience de la multiplicité des phénomènes en cause dans l'apprentissage des langues à un jeune âge, un sujet qui nous ramène, assez paradoxalement, à une réalité à la fois familière et lointaine. Familière, car l'enseignement des langues à l'école primaire est une pratique suffisamment inscrite dans notre quotidien, dans un certain ordre quasi naturel des choses pour sembler indiscutable et d'une évidence flagrante. Lointaine, par ailleurs, car les enjeux en présence sont puissants, pouvant donner le sentiment d'une forme d'étrangeté à des forces qui débordent largement du champ de la quotidienneté de l'acteur de terrain et, à ce titre, lui échappent.

Pour cette raison, en partie, nous avons voulu situé notre recherche dans le cadre du paradoxe (et du défi) offert par le slogan d'une Europe « unie dans la diversité », vision programmatique d'une conciliation possible des langues et des cultures pour magnifier le projet européen et lui donner tout son sens, car il nous semble essentiel d'être en mesure d'apprécier la portée politique des actions engagées dans cette perspective.

Comme le rappelle Daniel Coste (2007)[280], la devise européenne dépasse très largement la question des langues en tant que telle, puisqu'il s'agit de constituer quelque chose qui soit « un socle de valeurs communes dans le respect d'une pluralité qu'on n'envisage pas de réduire … ». Et même si l'aspect linguistique -et plus globalement, l'aspect éducatif-, n'est qu'une dimension par rapport au vaste projet d'ensemble, les langues en représentent néanmoins le symbole de l'harmonie aboutie, démenti exemplaire de la malédiction de Babel.

C'est par sa visée respectueuse des différences inhérentes aux langues et aux cultures, incarnées par la figure du locuteur plurilingue que se caractérise en particulier l'originalité du projet européen. En effet, cette figure entre en contraste avec la figure représentée par l'*Homo americanus* (remise en cause depuis), cet homme entièrement nouveau engendré par le brassage d'individus d'origines différentes sur le territoire américain, dépeint ainsi par Hector St John de Crèvecoeur, fermier français installé en Amérique au dix-huitième siècle, dans les *Lettres d'un fermier américain* : « Ici, des individus de toutes les nations se fondent pour former une nouvelle race d'homme »[281] (de Crèvecoeur, 2002).

A l'inverse d'un processus d'homogénéisation visant à lisser et gommer, voire effacer les différences, d'une tendance à l'uniformisation (qui se traduit par l'image d'individus fusionnant pour former « une nouvelle race d'homme »), c'est toute la question de la reconnaissance de la richesse et de la diversité linguistique et culturelle, qui est au cœur des enjeux de la construction de l'Europe et qui passe par la promotion du plurilinguisme. A cet

[280] Voir l'entretien que nous a accordé Daniel Coste le 7 juillet 2007, annexe 20 (18)
[281] « Here individuals of all nations are melted into a new race of men, ... » (de Crèvecoeur, 1904)

égard, l'on peut observer que la crise de l'identité américaine a montré les limites de l'image idéalisée du *melting pot* où les individus se fondent et se confondent, au profit d'une reconnaissance précisément des différences de chacun, représentée par l'image du *salad bowl* (multiculturalisme), dans laquelle les diversités coexistent et cohabitent aussi pacifiquement que possible.

S'agit-il dès lors de constater une forme d'incompatibilité entre ce qui relève du projet collectif et ce qui relève du projet individuel ? Le projet collectif global doit-il nécessairement se réaliser au détriment de la diversité des projets individuels ? De ce point de vue, le regard historique que nous avons pu porter sur la question de l'enseignement des langues à l'école primaire dans le contexte européen nous permet de constater que les avancées réalisées par les travaux du Conseil de l'Europe en particulier, qui sont orientés vers la prise en compte de la diversité des parcours, des besoins, des attentes, sont susceptibles d'apporter une dynamique aux niveaux européen, national, régional, local et de contribuer à tirer parti des tensions et aspérités produites par la rencontre des dimensions collective et individuelle. Il est assez significatif que des propos que nous avons recueillis auprès de Catherine Cheater et de Daniel Coste, se dégage un attachement commun à la valorisation de la diversité des origines des enfants, posée comme fondement essentiel de leur éducation scolaire (« Toute école est un espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures », Cavalli, Coste et al., 2009). C'est cette même constante de l'importance de la personne comme point de départ que Véronique Castellotti relève chez les contributeurs du volume *Plurilinguismes* :

> *Dans toutes les contributions réunies dans ce volume, on peut remarquer une constante : le point de départ, le lieu, la situation de pluralité sont constitués par la personne, l'élève, l'apprenant, avec son histoire, son expérience, ses représentations et imaginaires, l'ensemble des ressources et capacités construites dans des environnements diversifiés […]* (Castellotti, 2010 : p. 196)

Catherine Cheater évoque la stratégie nationale anglaise *Every Child Matters* pour étayer une position qui envisage la singularité de la trajectoire de chaque enfant, caractéristique universelle et vraie pour chacun d'entre eux, comme une force et une richesse pour l'individu :

> *[…] And « Every Child Matters » acknowledges that children are special, they're all individuals, they're all unique and therefore, when we're thinking about language and culture, we can say that it's important to help children to recognise the culture and cultures which form part of who they are.*
> *[…] And children all across the world have got these riches now inside them, and that we need to tap into them. To help children to recognise that they're special and important and they're worthy of love because we all are and we need children to recognise that.* (Cheater, 2007)[282]

[282] Voir l'entretien que Catherine Cheater nous a accordé, annexe 20 (13)

Si, dans ce passage, Catherine Cheater insiste sur l'importance de la valorisation des origines pour le développement du bien-être affectif de la personne, Daniel Coste aborde la question de la valorisation des répertoires individuels sous l'angle du développement langagier (« Je crois que ce qu'il faut montrer, c'est que la réflexion plurilingue, la valorisation des variétés d'origine des enfants, …, ça contribue à leur développement et à leur progrès langagier général … », Coste, 2007)[283].

Comment, dès lors, ne pas faire le lien entre les bénéfices individuels (de l'ordre du langagier et de l'affectif, entre autres, mais aussi de l'ordre du psycho-social, du cognitif et de l'éducatif) qu'autorise une telle reconnaissance des parcours de chacun dans l'éducation scolaire, et les rejaillissements potentiels sur l'ensemble de la collectivité, son rayonnement et sa cohésion sociale ? Dans *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, les auteurs soulignent l'apport des langues « autres » (que les élèves locuteurs d'autres langues font entrer à l'école) à la dynamique sociale, les considérant comme autant de ressources langagières susceptibles d'être mobilisées car « disponibles pour la société, dans un espace économique de plus en plus globalisé demandant des locuteurs compétents dans une grande diversité de langues, surtout celles des clients potentiels » (Cavalli, Coste et al., 2009 : p. 13). Concept intégrateur (qui s'oppose, notamment, aux craintes centrifuges d'un éclatement linguistique de la société due à une hétérogénéité d'appartenance), l'éducation plurilingue permet d'envisager les différentes facettes de l'individu qui relèvent de la dimension humaine, y compris du point de vue de l'acteur social et économique.

Cependant, l'examen de l'évolution des exemples anglais et français dans leur approche des langues vivantes à l'école nous conduit à observer que les orientations des instances éducatives entrent en tension -plus ou moins grande selon le cas- avec les finalités d'une éducation scolaire ouverte à la pluralité des langues et des cultures. En effet, force est de constater que le principe unificateur est une tendance dominante dans la conception de l'institution scolaire française dont la rhétorique de la performance a du mal à se départir des notions exclusives de maîtrise et de niveau à atteindre dans une vision essentiellement cloisonnée des langues, constituant dès lors un sérieux obstacle à une éducation plurilingue et interculturelle soucieuse de « pluralité, variabilité, différenciation » (Coste, 2010 : p. 142). Comme le souligne Jean-Marc Ferry à propos de la formule républicaine de laïcisation des

[283] Voir entretien avec Daniel Coste, annexe 20 (12)

sociétés, entendue au sens du schéma français d'intégration, ce schéma est moins tolérant que d'autres à l'égard des marques ostentatoires d'appartenance particulière :

> *Le républicanisme à la française est libéral en ce sens qu'il admet sans problème l'expression de divergences individuelles d'origines ou de croyances. Mais il n'est plus libéral dès lors que, par exemple, de nouveaux entrants refusent de déposer leurs marques d'appartenance communautaire à la porte de la république. Là, les identités culturelles n'ont guère le droit de subsister qu'en l'espèce de différences d'opinions ou de croyances individuelles, mais sûrement pas sur le mode d'affirmations particularistes impliquant des affiliations identitaires concurrentes. Le pluralisme républicain (à la française), à la différence du pluralisme libéral (de type anglais), n'inclut pas le multiculturalisme.* (Ferry, 2006 : p. 21)

L'Ecole, en particulier, agent de la création d'un espace homogène sur le plan culturel, a permis de construire l'unité nationale sur le principe de l'unité linguistique. Le « principe français » est, par excellence, « ce principe politique qui repose sur la congruence de l'unité politique et de l'unité culturelle » (Ferry, ibid.). Aussi, dès lors que l'acceptation de la diversité culturelle se trouve restreinte par l'exigence d'unité politique, comment envisager que les rapports devant se tisser entre l'Etat, les groupes et l'individu n'abondent pas dans le sens des convictions forgées par le temps et perpétuées par l'école ?

Par son mode de gestion multiculturaliste[284], l'Angleterre, plus encline que la France à reconnaître publiquement la diversité de sa population pour des raisons constitutionnelles et, plus encore, historiques[285], semblerait, *a priori*, comme nous avons essayé de le montrer dans notre travail, plus propice à la prise en compte du locuteur plurilingue et plus à même de développer, dans le contexte scolaire, les bases d'une éducation plurilingue et interculturelle. Cependant, comme le montrent les études de terrain de Vincent Latour (Latour, 2007), le modèle d'intégration britannique semble aussi « renforcer, voire induire, les divisions entre groupes issus de l'immigration au risque d'entraîner repli communautaire et essentialisme ». Le manque de brassage est ainsi aggravé par une ségrégation scolaire à laquelle n'échappe toutefois pas, de l'autre côté de la Manche, la République Française, même si elle se proclame par ailleurs « une et indivisible » (voir « L'apartheid scolaire » dénoncé par George Felouzis, 2005). Ainsi, malgré leurs différences, constate-t-on une convergence des problématiques

[284] Nous prenons ici le terme *multiculturalisme* dans le sens donné par Latour (2007) : « traitement politique et juridique des demandes de reconnaissance émanant des minorités et / ou l'ensemble des politiques sociales différenciées mises en œuvre pour tenter de venir en aide aux groupes qui, en leur sein, sont les plus défavorisés ».

[285] Latour oppose « différentialisme » britannique et « universalisme » français : « Historiquement, les origines du multiculturalisme britannique semblent liées au « différentialisme », caractéristique des politiques coloniales britanniques (par opposition à l'universalisme français, héritier de l'esprit de 1789, qui trouva un nouvel essor sous la IIIème République, en pleine expansion coloniale) ». (Latour, op. cit.)

propre au modèle anglais du différentialisme libéral et au modèle français de l'universalisme républicain.

Quelle voie dès lors s'offre à une éducation plurilingue et interculturelle comme projet des sociétés dont l'Etat-nation ne représente plus l'unité politique suprême, sachant que les nations européennes aujourd'hui ne sont plus en mesure de mener leurs politiques isolément ? Le contexte actuellement émergent renvoie à l'idée d'une union que Jean-Marc Ferry nomme « cosmopolitique » (Ferry, ibid.) se cherchant une voie de réalisation horizontale pour donner naissance au cosmopolite, ce « citoyen postnational », certes reconnu comme une personne formée dans un contexte culturel, linguistique, national différent, porteur d'une histoire chaque fois unique, mais appelé à construire son identité politique au-delà de son identité culturelle. Dans cette voie « idéaliste », c'est l'adhésion à des principes ou valeurs constitutives communes qui conditionnent la réalisation d'une véritable communauté politique dans laquelle la diversité linguistique et culturelle n'est pas un obstacle.

Néanmoins, une fois le cadre de cet horizon politique et sociétal « vertueux et idéalisé » (Zarate, 2008 : p. 60) dessiné, quelle place donner aux débats sur les pratiques liées aux langues, en particulier du point de vue de leur enseignement, et sur les tensions (rapports de force sociaux, tensions identitaires) qu'elles génèrent ? Car même si le Conseil de l'Europe et l'Union européenne mettent la pluralité linguistique et culturelle au cœur de la politique officielle de l'Europe, les modèles théoriques qui « habitent » l'enseignement des langues « tardent à identifier, reconnaître, voire institutionnaliser, cette pluralité politique, historique et sociale ». Selon Geneviève Zarate, le Cadre, en introduisant la notion d' « acteur social », ouvre un espace de réflexion didactique « propice à faire évoluer des références centrales dans l'enseignement des langues » (Zarate, op. cit. : p. 59). En regroupant dans une même catégorie de classement enseignants, décideurs et élèves, c'est un espace social commun inscrit dans la dynamique de l'action qui s'ouvre sur un « paysage conceptuel élargi », propre à intégrer de nouveaux apports disciplinaires et à faire avancer les modèles théoriques.

La notion d'acteur plurilingue, placé au centre de la dynamique collective, ouvre des perspectives pluridisciplinaires dans le champ de la réflexion didactique. Composante de la didactique des langues, le plurilinguisme, construction en devenir, est alors, peut-être, à même de soutenir les décisions à prendre aux plans institutionnel et politique en vue d'une plus grande efficacité des dispositifs d'enseignement-apprentissage, à partir d'une prise en compte de la pluralité des contextes dans lesquels les différents acteurs -et en premier lieu les élèves aux-même dans leur diversité- évoluent.

Bibliographie

Alexander, R. (2008), *Essays on pedagogy*, London: Routledge.

Andersen, H.L. (2006), L'application du Cadre européen commun de référence dans les nouveaux programmes de français au Danemark. *Revue française de linguistique appliquée*. XI-1, p. 45-60.

Ashton, K. (2006), Can Do self-assessment: investigating cross-language comparability in reading. *ESOL Examinations.* Research Notes, n°24, University of Cambridge. Disponible sur : http://www.cambridgeESOL.org/rs_notes

Audin, L., Ligozat, M.A., Luc, C. (1999), *Enseignement des langues vivantes au CM2*. Paris : INRP.

Bailly, S. (1998), *Didactique de l'anglais (1). Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan pédagogie.

Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, MJ. , Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks, G., Trim, J. (sous la direction de) (2002), *Cadre européen commun de référence pour les langues ; apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (Version anglaise : *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. Guide for Users*. Strasbourg : Council of Europe. Disponible sur : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-pour-utilisateurs-Avril02.doc

Banon-Schirman, P., Cartron-Makardidjian, C. (2006), Un outil controversé d'une standardisation européenne : le portfolio des langues. *Synergies Europe*. N°1, p.110-117. Disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/europe1.html

Barbot, M.J., Castellotti, V., Chiss, J.L., Mochet, M.A., Moore, D. (textes réunis par) avec la collaboration de Lesguillons, M. (2005), *Plurilinguisme et apprentissage – Mélanges Daniel Coste.* Lyon : Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences humaines.

Barnes, D. (2008), Exploratory talk for learning. In Mercer, N. & Hodgkinson, S. *Exploring talk in school*. London: Sage. P. 1–15.

Beacco, J.-C. (2001), Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme. *Le français dans le monde.* Mars-avril 2001, n° 314. Disponible sur :
http://www.fdlm.org/fle/article/314/index.php

Beacco, J.-C. (2004a), L'Europe des langues aujourd'hui : de technique en politique. *Synergies Italie : revue de didactologie des langues-cultures*. N° 1, p. 42-50. Disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/italie1.pdf

Beacco, J.-C. (2004b), Influence du cadre sur les programmes et les dispositifs d'évaluation. *Le français dans le monde.* Novembre-décembre 2004, n° 336. Disponible sur : http://www.fdlm.org/fle/article/336/beacco.php

Beacco, J.-C. (2005a), *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme 'manière d'être' en Europe, Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe.*

De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf

Beacco, J-C., Chiss, J-L., Cicurel, F., Véronique, D. (dir.), (2005b) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues.* Paris : PUF.

Beacco, J.-C. (2005c), Favoriser l'éducation plurilingue. *Constructif*. Novembre 2005, n° 12. Disponible sur : http://www.constructif.fr/Auteurs_274/Jean_Claude_BEACCO.html

Beacco, J.-C., Byram, M. (2007a), La politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe et le CECR. *Forum Politique organisé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, en hommage à John L. M. Trim, ancien directeur des projets Langues vivantes du Conseil de l'Europe*. 6-8 février 2007. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C. (2007b), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp

Beacco, J.C. (2007c), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Paris : Didier

Beacco, J.-C. (2007d), *Relancer l'éducation multilingue pour l'Europe.* Mars 2007. Rapport final Education et Formation 2010 – Langues. Bruxelles : Commission Européenne. Disponible sur : http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beaco_fr.pdf

Beacco, J.-C. (2008), Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? *Le français dans le monde.* Janvier-février 2008, n° 355. Disponible sur : http://www.fdlm.org/fle/article/355/beacco.php

Beacco, J.-C. (2010), Tâches, compétences de communication et compétences formelles. *Synergies Brésil*. N° spécial 1, p. 97-105. Disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/bresilSP1.html

Becker, H.S. (2002), *Les ficelles du métier – Comment conduire sa recherche en sciences sociales,* Paris : Editions la Découverte. Guides Repères.

Berruto, G. (2004), Présentation. *Revue française de linguistique appliquée.* Février 2004, vol. 9, p.5-9.

Besse, H. (1980), *Polémique en didactique / Du renouveau en question.* Paris : CLE International.

Besse, H. (2003*), Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Paris : Didier. C.R.E.D.I.F. Essais.

Billiez, J. (textes réunis par), (1998*), De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène.* Université Stendhal-Grenoble III : CDL-LIDILEM.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanec-German, A., Taeschner, T. (1998), *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire ; conditions et résultats.* Bruxelles : De Boeck Université. Pratiques pédagogiques.
Bolton, K., (2003) *Chinese Englishes. A Sociolinguistic History*. Cambridge : Cambridge University Press.

Borne, D. (1998), *Le manuel scolaire.* Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris : La Documentation Française.
Disponible sur : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000490/0000.pdf

Bourdieu, P. (1987), *Choses dites.* Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. et al. (2001), Quelles langues pour une Europe démocratique ? *Raisons politiques*. Dossier La République des langues, n°2, p. 41-64. Disponible sur : http://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2001-2-page-41.htm

Bourguignon, C. (2006), De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe.* Dossier La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures, n° 1, p. 58-73. Disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/europe1.html

Bourguignon, C., Delahaye, P., Vicher, A. (2005), L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. *ELA, Revue de didactologie des langues et des cultures*. Dossier Interdidacticité et interculturalité, n° 140, p. 459-473.

Bourguignon, C., Delahaye, P., Puren C. (2007), *Evaluer dans une perspective actionnelle-L'exemple du Diplôme de Compétence en Langue.* Editions Delbopur.

Bourrel, N., Green C., Monjo, P. (Dir.), (2009), *L'épreuve de langue au concours de recrutement des professeurs des écoles. Approche méthodologique et plurilingue*. Montpellier : CRDP du Languedoc Roussillon. Disponible sur : http://www.crdp-montpellier.fr/services/prod/AtoutsPR/APR_langues/indexApr.html

Breidbach, S. (2003), *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Brewster, J., Ellis, G. (2002), *The Primary English Teacher's Guide*. London : Penguin, 2002

Brisard, E., Malet, E. (2003), La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue française de pédagogie.* Dossier Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe. Juillet-Août-Septembre 2003, n° 144, p. 57-68.

Broadfoot, P., Osborn, M., Planel, C., Sharpe, K. (2000), *Promoting Quality in Learning. Does England have the answer?* London : Cassel.

Brohy, C. (2008), Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*. Dossier La didactique intégrée des langues : expériences et applications, n° 1, p. 9-11. Disponible sur : http://www.babylonia-ti.ch/BABY108/PDF/brohy.pdf

Bronckart, J.P., Bulea, E., Pouliot, M. (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Bruillard, E. (2005), Les manuels scolaires questionnés par la recherche. In Bruillard, E. (dir.) *Manuels scolaires, regards croisés.* Caen : CRDP de Basse-Normandie. Documents, Actes et rapports sur l'éducation, p. 13-36.

Bulea, E., Jeanneret, T. (2007) Compétences de communication, processus compétence et ressources : les apports des sciences du travail et des sciences du langage. In Verdelhan-Bourgade, M. (dir.) *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution.* Bruxelles : De Boeck. Perspectives en éducation et formation.

Bullock, A. (1975), *A Language for Life.* Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science. London: HMSO.

Burstall, C. (1968), *French from Eight: A National Experiment.* Slough : National Foundation for Educational Research in England and Wales.

Burstall, C. (1970), *French in the Primary School: Attitudes and Achievements.* Slough : National Foundation for Educational Research in England and Wales.

Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., Hargreaves, M. (1974), *Primary French in the Balance.* Windsor : National Foundation for Education and Research.

Byram, M. and Doyé, P. (1999), Intercultural Competence and Foreign Language Learning in the Primary School. In Driscoll, P. and Frost, D. *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School.* London: Routledge.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002), *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

Byram, M., Barré de Miniac, C., Hammann, M., Smidt, J. (2007), Langue d'Enseignement dans l'Education primaire - Trois études de cas: incidence pour un Cadre européen. In *Les Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer*. Conférence intergouvernementale organisée par la Division des Politiques linguistiques en coopération avec le Ministère de l'Education, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque. Prague 8-10 novembre 2007. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Byram, M. (2009), *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cadet, L. (2006), Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique des langues.* Actes du Colloque de Lyon, n° 2, juin 2005, p. 36-51. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique53

Cali, C. (2006), Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme : une nouvelle approche pour l'enseignement/apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe. *Synergies Europe.* Dossier La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures, n° 1, p.119-128. Disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/europe1.html

Calvet, L.-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde.* Paris : Plon.

Calvet, L.-J., Oseki-Dépré I. (2001), Mondialisation et traduction. Communication au colloque *Bilinguisme, traduction et francophonie,* 27-28 septembre 2001, Faculté des lettres de l'USEK, Beyrouth (Liban).

Calvet, L.-J. (2002), Les effets linguistiques de la mondialisation.*Cafés Géographiques*. Disponible sur : http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=488

Calvet, L.-J. (2005), Mondialisation, langues et politiques linguistiques. *Synergies Chili.* Dossier Plurilinguisme et écologie des langues du monde, n° 1. Disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili1/chili1.html

Calvet, L.-J. (2006), Les fractures linguistiques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée.* N° 83/1, p. 29-38.

Cambra, M. (1980), *Les expériences et leur évaluation en France.* Paris : INRP.

Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge : Cambridge University Press.

Candelier, M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire – Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck. Pratiques pédagogiques.

Candelier, M. (2005), L'éveil aux langues : une innovation au service du plurilinguisme. Conférence prononcée lors des Assises européennes du plurilinguisme. Disponible sur le site : http://assisesplurilinguisme.affinitiz.com

Candelier et al. (2007a), *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes. Disponible sur : http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf

Candelier, M. (2007b), Awakening to languages and Language policy. In Cenoz, J., Hornberger, N. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. Paris : Springer Verlag. P. 219-232.

Candelier, M. (2008), Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE. Recherches en didactique des langues.* Dossier L'Alsace au cœur du plurilinguisme, vol. 5, n°1.

Carroll, J.B. (1967), Research Problems Concerning the Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children. In Stern, H. H. *Foreign Languages in Primary Education.* London : Oxford University Press.

Castagne, E. (2006), *Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'Eurom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées.* Conférence donnée à l'université d'Uppsala (Norvège) le 27 avril 2006. Disponible sur : http://www.nordiska.uu.se/fums/konferenser/Eric_Castagne_27april06.pdf

Castellotti, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé international. Didactique des langues étrangères.

Castellotti, V., Moore, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. et Py, B. (coordonné par*)*, (2002), *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Editions. Notions en Questions n°6.

Castellotti, V. (2006), Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – Principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique des langues.* Actes du Colloque de Lyon, n° 2, juin 2005, p. 319-331.

Castellotti, V., Coste, D., Moore, D., Tagliante, C. (2004), *Portfolio européen des langues : collège*. Paris : Didier/ Conseil de l'Europe.

Castellotti, V., Moore, D. (2004), Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères.* Dossier Recherches en didactique du français langue maternelle - Français et langues étrangères et régionales à l'école : quelles interactions ? N° 29.

Castellotti, V., Coste, D., Duverger, J. (2008), *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Tours : Université François Rabelais (en collaboration avec l'Association pour le Développement de l'Enseignement bi/plurilingue). Disponible en ligne : http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf

Cavalli, M. (2005), *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier-CREDIF. LAL.

Cavalli, M. (2006), Enseignement bilingue. Créer une cohérence. *Le français dans le monde.* N° 344. Disponible en ligne : http://www.fdlm.org/fle/article/344/344bilingue.php

Cavalli, M., et al. (2009), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet, Langues dans l'éducation, Langues pour l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Centre Régional de Documentation Pédagogique (1993), *Initiation aux langues étrangères à l'école élémentaire : bilan des trois années de l'expérimentation nationale*. Colloque national *Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire*. Les 25 et 26 janvier 1993 à Clermont-Ferrand. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.

Cheater, C., Farren A. (2001), *The Literacy Link*. London : CILT Publications.

Choppin, A. (1992), *Les manuels scolaires : histoire et actualités.* Paris : Hachette.

CILT (2006), *Positively Plurilingual*. London : CILT.

CILT (2005), *Improving the quality of language learning in schools*. London : CILT. Disponible sur : http://www.cilt.org.uk/key/approaches.htm

CILT (2006), *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London : CILT.

Commission des Communautés européennes (2003), *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels : Commission from the European communities. Disponible sur : http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Commission des communautés européennes (2005), *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Bruxelles : Commission des communautés européennes. Disponible sur :
http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=fr&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=596

Commission des communautés européennes (2007), *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*. Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action 2004-2006. Bruxelles : Commission des communautés européennes.
Disponible sur : http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf

Commission des communautés européennes (2008), *Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun.* Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des regions. Bruxelles : Commission des communautés européennes.
Disponible sur : http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_fr.pdf

Commission européenne (2001), *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruxelles : Eurydice. Disponible sur :
http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/portal/page/portal/Eurydice/Products?sortByCol=5

Commission européenne (2001), *Glossaire européen de l'éducation. Personnel enseignant.* Bruxelles : Eurydice. Vol. 3. Disponible sur :
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/european_glossary/036FR.pdf

Commission européenne (2002) : *Compétences clés. Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire.* Bruxelles : Eurydice. Disponible sur :
http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/portal/page/portal/Eurydice/Products?sortByCol=5

Commission européenne (2002), Eurydice, *Glossaire européen de l'éducation. Personnel de direction, contrôle et soutien.* Bruxelles : Eurydice. Vol. 4. Disponible sur : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/european_glossary/035FR.pdf

Commission européenne (2004), *Glossaire européen de l'éducation. Examens, diplômes et titres.* Bruxelles : Eurydice. Vol. 1.
Disponible sur : eacea.ec.europa.eu/education/.../european_glossary/046FR.pdf

Commission européenne (2005), *Glossaire européen de l'éducation. Etablissements d'enseignement.* Bruxelles : Eurydice. Vol. 2.
Disponible sur : eacea.ec.europa.eu/education/.../european_glossary/084FR.pdf

Commission européenne (2005), *Les Européens et les langues.* Sondage Eurobaromètre. Bruxelles : Commission européenne.
Disponible sur : http://www.dglf.culture.gouv.fr/rapport/eurobarometre.pdf

Commission européenne (2007), *Languages for Europe - 30 projects for promoting language learning.* Bruxelles : Commission européenne.
Disponible sur : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lingua/br2007_en.pdf

Commission européenne (2007), *La diversité de l'enseignement des langues dans l'Union européenne.* Rapport final. Direction générale de l'éducation et de la culture. Bruxelles : Commission européenne.
Disponible sur : http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/divlang_fr.pdf

Commission européenne (2008), *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*. Bruxelles : Eurydice. Disponible sur :
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095FR.pdf

Conseil de l'Europe (1993), *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. Objectifs, évaluation, certification*. Rapport du symposium de Rüschlinkon. Conseil de la Coopération Culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur :
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Ruschlikon1991_fr.pdf

Conseil de l'Europe (1998), *Recommandation N° R (98) 6 des Ministres aux Etats-membres concernant les langues vivantes.* Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur :
https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530653&SecMode=1&DocId=459562&Usage=2

Conseil de l'Europe (2000), *Portfolio européen des langues. Mon premier portfolio.* Modèle accrédité et accordé à C.I.E.P. de Sèvres. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2000), *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation. Division des langues vivantes de Strasbourg. Paris : Didier. Disponible sur :
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf

Conseil de l'Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge : Cambridge University Press. Disponible sur : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf

Conseil de l'Europe (2001*), My Languages Portfolio*. Modèle accrédité et accordé à CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research). London : CILT.

Conseil de l'Europe (2001), *My Languages Portfolio. Teacher's Guide*. London : CILT.

Conseil de l'Europe (2008), *Recommandation CM/Rec (2008) 7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme.* Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/LangEduc/BoxC3-Foreign_fr.asp#convention

Conseil de l'Europe (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – A manual.* Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.doc

Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (Eds), (2006), *Langue française et diversité linguistique*. Actes du séminaire de Bruxelles (2005). Bruxelles : De Boeck. Champs linguistiques.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, E. (1976), *Un niveau-seuil.* Paris : Hatier.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires.* Comité de l'Education. Conseil de la Coopération Culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Version révisée et enrichie en 2009. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf

Coste, D. (1998), Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire. In Billiez, J. (textes réunis par) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme.* Université Stendhal-Grenoble III : CDL-LIDILEM. P. 259-270.

Coste, D. (2001), De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues. In Castellotti, V. (éd.) *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations.* Rouen : Presses universitaires de Rouen. P. 191-202.

Coste, D. (2002), Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In Castelloti, V. & Py, B. (dir.) *La notion de compétence en langue.* Série Notions en Questions n°6, p. 115-123.

Coste, D. (2006a), Le Cadre européen commun de référence pour les langues – Traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours. *Synergies Europe.* Dossier La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. N°1, p. 40-46. Disponible sur : http://fle.asso.free.fr/GERFLINT/europe1.htm

Coste, D. (2006b), De la classe bilingue à l'éducation plurilingue ? *Le français dans le monde.* Mai-juin 2006, n° 345.
Disponible sur : http://www.fdlm.org/fle/article/345/bilingue.php

Coste, D. (2007a), Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Forum Politique organisé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, en hommage à John L.M. Trim, ancien directeur des projets Langues vivantes du Conseil de l'Europe*. 6-8 février 2007. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D. et al. (2007b), *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_FR.asp#TopOfPage

Coste, D. (2009a), Tâche, progression, curriculum. *Le français dans le monde. Recherche & Applications.* Dossier (coord. par Rosen, E.) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, n°45, p. 15-24.

Coste, D. et al. (2009b), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Langues dans l'éducation, Langues pour l'éducation. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurinter-Droit_fr.doc

Coste, D. (2010), Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*. Dossier Notions en Questions en didactique des langues – Les plurilinguismes. Mars 2010, vol. 7, n°1, p. 141-165. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique194

Cousin, O. (1998), Les élèves face à l'école républicaine. In Statius P.(coord.) *Actualité de l'école républicaine ?* Caen : CRDP de Caen.

Crystal, D. (1997), *English as a Global Language.* Cambridge : Cambridge University Press.

Crystal, D. (1999), English in the New World. *Financial Times Millenium Supplement.* Disponible sur : http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English25.pdf

Crystal, D. (2001), *A language revolution: from reluctance to renaissance.* Conférence donnée à l'occasion de l'année européenne des langues le 26 septembre 2002. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P. (dir), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

Cuq, J.-P. (2007), La didactique des langues au défi de l'autonomie. *Education comparée. Raisons. Comparaisons. Educations.* Dossier Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre. N°1, p. 61-79.

De Crèvecoeur, St., J. (1904), *Letters from an American Farmer*. New York : Duffield Edition. (Traduit en 2002 sour le titre *Lettres d'un fermier américain.* Lausanne : Editions L'âge d'homme).

Degache, C. (2003), Présentation. *Lidil.* Dossier Intercompréhension en langues romanes, n° 28. Mis en ligne le 01 juin 2008. Disponible sur : http://lidil.revues.org/index1553.html

DeKeyser, R. (2003), Implicit and explicit learning. In Doughty, C. J. & Long, M. H. (coords) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell. P. 313-348.

Dewaele, J.M., Wourm, N. (2002), L'acquisition de la compétence sociologiquement en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*. N° VII-2, p.129-143.

DGESCO (les actes de), (2007), *L'évaluation des compétences orales en langues vivantes*. Versailles : CRDP Académie de Versailles.

Demaizière, F., Narcy-Combes, J-P. (2007*),* Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*. Dossier Notions en Questions – Méthodologie de recherche en didactique des langues. N° 4, p. 1-20.
Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique55

De Mazières, C., Nieder, B. (2006), *L'Europe par l'école. Un plaidoyer franco-allemand.* Paris : Editions Eska.

Department for Education and Skills (2002), *Languages for All: Languages for Life – A Strategy for England.* Nottingham : DfES Publications.

Department for Education and Skills (2004), *Languages for All: From Strategy to Delivery*. Nottingham : DfES Publications.

Department for Education and Skills ((2005), *The Key Stage 2 Framework for Languages.* Nottingham : DfES Publications.

De Pietro, J.-F. (2007), L'éveil aux langues, une épice indispensable … . *Politiques de l'éducation et innovations : Bulletin CIIP*. Décembre 2007, n° 21, p. 32-35. Disponible sur : http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1200997818depietro_politiques21_leveilauxlangues.pdf

De Pietro, J.-F., Rezgui, S. (2009), Introduction. *Babylonia.* Dossier Didactique intégrée et plurilinguisme. N°4.
Disponible sur : http://www.babylonia-ti.ch/BABY409/PDF/baby4_09intro.pdf

DESCO (les actes de la), (2001), *L'enseignement des langues vivantes. Perspectives*. Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles.

DESCO (les actes de la), (2002), *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*. Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles.

DESCO (les rencontres de la), (2002), *Apprendre des langues étrangères : quelles langues et pour quoi faire ?* Conférence-débat le 29 mars 2002 à Paris. Disponible sur : http://www.ac-creteil.fr/id/93/dugny-ais/descolangues2002.pdf

De Swaan, A. (1997), *Langue et culture dans la société transnationale.* Leçon inaugurale au Collège de France le 24 octobre 1997.

Disponible sur : http://www.deswaan.com/frans/dans_nos_archives/fr-lect-inaug_dl1.htm

De Swaan, A. (2001), *Words of the world: The Global Language System.* Cambridge: Polity Press.

De Swaan, A. (2004), Endangered Languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism. *European Review*. Octobre 2004, p. 567-580.
Disponible sur : http://www.deswaan.com/engels/from_our_archives/Endlan.htm

Deyrich, M.-C. (2007), *Enseigner les langues à l'école*. Paris : Ellipses.

Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.), (2000), *L'énigme de la compétence en communication.* Bruxelles : De Boeck. Raisons éducatives.

Doughty, P. et al. (1971), *Language in Use.* London: Edward Arnold.

Doyé, P., Hurrell, A. (eds), (1997), *Foreign Language Learning in Primary Schools (age 5/6 to 10/11).* Strasbourg: Council of Europe.

Doyé, P. (2005), *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.* Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_fr.asp

Driscoll, P., Jones J., Macrory, G. (2004), *The provision of foreign language leasing for pupils at Key Stage 2.* Report Research. Nottingham : Department for Education and Skills.

Dreyfus, M. (2003), La prise en compte du plurilinguisme à travers une approche interculturelle expérimentale pour les enfants : l'éveil aux langues. *Travaux de didactique du français langue étrangère.* N°50, p. 89-109.

Driscoll, P., Frost, D. (eds), (1999), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School.* London: Routledge.

Driscoll, P. (2003), Les langues vivantes dans l'enseignement primaire au Royaume-Uni. In Nikolov, M. et Curtain, H. (coord. et eds), *Un apprentissage précoce : les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs.* Strasbourg : Conseil de l'Europe. P.185-199.

Driscoll, P., Jones, J., Macrory, G. (2004), *The Provision of Foreign Language learning for Pupils at Key Stage 2.* Research Report RR572. Nottingham : Department for Education and Skills. Disponible sur : http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR572.pdf

Duverger, J. (2007), Ecole élémentaire et enseignement des langues. *Tréma.* Dossier Plurilinguisme et enseignement. Septembre 2007, n°26, p. 81-88.

Edelenbos, P., Johnston, R., Kubanek, A. (2006), *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants. Les langues pour les enfants en Europe.* Rapport final. Bruxelles : Commission européenne.
Disponible sur : http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf

Ek, J. A. van (1976), *The Threshold level for modern language learning in schools.* London : Longman.

Faber, P., Gewehr, W., Jimenez Raya, M., Peck, A. J. (1999), *English Teacher Education in Europe. New Trends and Developments*. Berne : Peter Lang.

Felouzis, G., Liot, F., Perroton, J. (2005), *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges.* Paris : Editions du Seuil.

Ferry, J.-M. (2006), Jusqu'où la reconnaissance de la diversité en reconnaissant l'unité ? Conférence inaugurale. In Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (Eds) *Langue française et diversité linguistique.* Actes du Séminaire de Bruxelles (2005). Bruxelles : De Boeck. Champs linguistiques. P. 19-27.

Finding, S., Latour, V. (2007), Jalons pour une analyse comparée des concepts de mixité et d'hybridité. *Les Cahiers du Mimmoc (Mémoire, Identité, Marginalité dans le Monde Occidental Contemporain).* Novembre 2007, n°4.
Disponible sur : http://cahiersdumimmoc.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=527

Flament-Boistrancourt, D. (2006), Enseignement/apprentissage des langues à l'aube du XXIème siècle : enjeux et tendances. *Revue française de linguistique appliquée*. Dossier Apprendre les langues étrangères : tendances actuelles. N° XI-1, p. 5-6.

Fleming, M. (2007), *Quelle évaluation pour les langues de l'éducation ?* Conférence Intergouvernementale Les Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer. Prague 8-10 novembre 2007. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Forlot, G. (2009), Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : des « représentations-obstacles » dans l'enseignement des langues en France. *Les Cahiers de l'Acedle.* Dossier Recherches en didactique des langues. L'Alsace au cœur du plurilinguisme. Vol. 6, n°1, p. 69-91. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique112

Forlot, G. (2010), Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Les Cahiers de l'Acedle.* Dossier Notions en questions en didactique des langues. Les plurilinguismes. Vol. 7, n°1, p. 97-124.
Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique194

Forquin, J.-C. (1989), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

Fulcher, G. (2004), Deluded by artifices? The CEF and harmonisation. *Language Assessment Quarterly.* Vol. 1, p. 253-266.

Gajo, L. (2007), Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*. Dossier plurilinguisme et enseignement. Septembre 2007, n° 28, p. 37-48.

Gaonac'h, D. (2002), L'enseignement précoce des langues étrangères. *Sciences Humaines.* Janvier 2002, n° 123, p. 16-20.

Gaonac'h, D. (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique.* Paris : Hachette Education. Profession enseignant.

Galisson, R., Coste, D. (dir.), (1976), *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris : Hachette.

Germain, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International. Didactique des Langues Etrangères.

Gallagher-Brett, A. (2005), Seven Hundred Reasons for Studying Languages. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.* University of Southampton. Disponible sur : http://www.llas.ac.uk/700reasons

Galligani, S. (2010), Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Les Cahiers de l'Acedle.* Dossier Notions en questions en didactique des langues. Les plurilinguismes. Vol. 7, n° 1, p. 63 à 82.
Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique194

Girard, D. (1974), *Apprentissage précoce d'une langue étrangère.* Paris : Ministère de l'Education nationale. Diffusion restreinte.

Gohart-Radenkovic, A. (2006), Interrrogations sur la conception de « l'interculturel » dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe. *Synergies Europe.* Dossier La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. N°1. Disponible sur : http://fle.asso.free.fr/GERFLINT/europe1.htm

Goullier, F. (2005) *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.

Goullier, F. (2006), Qu'entend-on par « plurilinguisme » ? *Les Langues Modernes.* Dossier Le plurilinguisme. N°1.

Goullier, F. (2007), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*. Rapport du forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques. 6-8 février 2007. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Forum07_webdocs_FR.asp#TopOfPage

Graddol, D. (2000), *The Future of English. A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century.* London : British Council.
Disponible sur : http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf

Graddol, D. (1999), The Decline of the Native Speaker. *AILA.* Dossier English in a Changing World. Vol. 13, p.57-68.
Disponible sur : http://www.aila.info/download/publications/review/AILA13.pdf

Graddol, D. (2006), *English Next.* London : British Council.

Disponible sur : http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf

Gray, C., Hagger-Vaughen, L., Pilkington, R., Tomkins, S.-A. (2005), The pros and cons of interactive whiteboards in relation to the key stage 3 strategy and framework. *Language Learning Journal.* N°32, p. 38-44.

Grenfell, M. (2000), Modern Languages. Beyond Nuffield and into the 21st century. *Language Learning Journal.* N° 22, p. 23-29.
Disponible sur : http://www.ittmfl.org.uk/modules/policy/4d/paper4d2.PDF

Grin, F. (1998), L'analyse économique de la dynamique des langues dans le contexte de la mondialisation. Actes du séminaire *La gestion du plurilinguisme et des langues nationales dans un contexte de mondialisation*. Québec les 30 novembre et 1er décembre 1998.

Grin, F. (2002), *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Grin, F. (2004a), L'anglais comme *lingua franca* : questions de coûts et d'équité. Commentaire sur l'article de Philippe Van Parijs. *Europe, langue et démocratie.* Revue de l'Institut d'Economie Publique. N°15, 2004/2.

Grin, F. (2004b), Coûts et justice linguistique dans l'élargissement de l'Union européenne. *Panoramiques*. N° 69, p. 97-104. Disponible sur : http://www.russieonline.freesurf.fr/grin.htm

Grin, F. (2005), *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique.* Rapport. Paris : Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.
Disponible sur :
http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000678/index.shtml

Grin, F. (2007), Le concept de plurilinguisme dans la définition d'une politique d'enseignement des langues. *Babylonia*. N° 1.
Disponible sur : http://www.babylonia-ti.ch/BABY107/PDF/grin.pdf

Grosbois, M. (2007), Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle.* Dossier Journées Notions en Questions. Méthodologie de recherche en didactique des langues. Janvier 2007, n° 4, p. 65-83.
Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique55

Groux, D., Porcher, L. (1997), *L'éducation comparée.* Paris : Nathan. Les repères pédagogiques.

Groux, D. (2007), Penser la comparaison : réflexions épistémologiques sur l'éducation comparée. *Education comparée. Raisons. Comparaisons. Educations.* Dossier Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre. N°1, p. 33-59.

Guichon, N. (2007), Recherche-développement et didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*. Dossier Journées Notions en Questions. Méthodologie de recherche en didactique des langues. Janvier 2007, n° 4, p. 37-54.
Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique55

Hardouin, M. (2007), L'utilisation de deux langues permet-elle de clarifier et d'enrichir les savoirs disciplinaires ? *Tréma.* Dossier Plurilinguisme et enseignement. Septembre 2007, n° 26, p. 71-80.

Hargreaves, P. (1991), Vers un cadre européen, centré sur l'apprenant, permettant de rendre compte des résultats obtenus en matière d'apprentissage des langues. In *Rapport du Symposium de Rüschlikon*. Table ronde sur le Portfolio européen des langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Hawkins, E. (1974), Modern Languages in the Curriculum. In Perren, G. (ed.) *The Space Between: English and Foreign Languages at School.* London : CILT.

Hawkins, E. (1977), A possible way forward. In Hoy, P. (ed) *The early teaching of modern languages.* London: Nuffield Foundation.

Hawkins, E. (1981, revised ed. 1987), *Modern Languages in the Curriculum.* Cambridge : Cambridge University Press.

Hawkins, E. (1984, revised ed. 1987), *Awareness of Language – An Introduction.* Cambridge : Cambridge University Press.

Hawkins, E. (ed), (1996), *30 years of language teaching.* London : CILT.

Hawkins, E. (1999), Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness.* Vol. 8, n°3 & 4, p. 174-190.
http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf

Hawkins, E. (2005), Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: re-thinking the school foreign language apprenticeship. *Language Learning Journal.* N° 32, p. 4-17.

Hélot, C. (1998), Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. Actes de la Recherche de la HEP-BEJUNE. *Quels modèles d'enseignement bilingue pour l'école du 21ème siècle ?* N° 3, p. 8-27. Disponible sur : http://www.hep-bejune.ch/institution/publications/fiches/respf5/actes/Actes_de_la_Recherche_3_.pdf/view

Hélot, C. et al. (2006), (eds), *Ecarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'autre.* Frankfurt am Main : Peter Lang.

Hélot, C. (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école.* Paris : L'Harmattan. Espaces discursifs.

Herrenberger, A. (dir.), (1999), *Vers une pédagogie inter-langues. Anglais, allemand, espagnol, portugais.* Strasbourg : CRDP d'Alsace.

Herreras, J.-C., Moureau, U. (dir.), (2005), *Langues étrangères : nouvelles politiques éducatives en Europe.* Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes.

Heyworth, F. (2006), The relevance of the Common European Framework of Reference in general educational contexts. *Synergies Europe.* Dossier La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. N° 1. Disponible sur : http://fle.asso.free.fr/GERFLINT/europe1.htm

Hoy, P. H. (1977), The early teaching of modern languages. A summary of reports from sixteen countries. *Symposium on Modern languages in Primary Education.* 20-25 Septembre, Copenhague (Danemark). Disponible sur : http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED140659.pdf

Hoy, P. H. (ed), (1977), *The early teaching of modern languages.* London: Nuffield Foundation.

Hunt, M., Barnes, A., Powell, B., Lindsay, G., Muijs, D. (2005), Primary modern foreign langages: an overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice. *Research papers in education.* Vol. 20, n°4, p.371-390.

Hymes, D. H. (1984), *Vers la compétence de communication.* Trad. fr. par Mugler, F.. Note liminaire par Coste, D.. Paris : Crédif/Hatier. LAL. (Version originale On Communicative Competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (1972), (eds), *Sociolinguistics.* P. 269-293. London : Penguin).

Hymes, D.H. (1985), Toward Linguistic Competence. *AILA.* N° 2, p. 9-23. Disponible sur : http://www.aila.info/download/publications/review/AILA02.pdf

Institut Pédagogique National (1969), *Journées d'étude sur l'initiation des élèves de l'enseignement élémentaire à la langue anglaise.* Lille les 18 et 19 décembre 1969. Lille : CRDP de Lille.

Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique (1971), *Journées d'étude sur l'initiation des élèves de l'enseignement élémentaire à la langue anglaise*. Marly les 8 et 9 novembre 1971. Paris : INRDP.

Institut National de Recherche Pédagogique, (2005) : *Standards, compétences de base et socle commun.* Lyon : INRP.

Hulstijn, J. H. (2007), The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal.* Winter 2007, vol. 91, p.663-667.

James, C. (1996), A Cross-Linguistic Approach to Language Awareness. *Language Awarenes.* Dossier Cross-Linguistic Approaches to Language Awareness. Vol. 5, numéros 3 & 4. Disponible sur : http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Carl_James.pdf

Jodelet, D. (ed), (1989), *Les représentations sociales.* Paris : PUF.

Jones, N., Barnes, A., Hunt, M. (2005), Thinking through langages: a multilingual approach to primary school langages. *Language Learning Journal.* Winter 2005, n°°32, p. 63-67.

Journet, N. (2002), Le multiculturalisme. In Journet, N. (coord.) *La culture. De l'universel au particulier.* Chapitre IX « Culture et postmodernité ». Auxerre : Editions Sciences Humaines.

Judet de la Combe, P., Wismann, H. (2004), *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*. Paris : Editions du Cerf. Passages.

Kaufmann, J.-C. (2007), *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif.* Paris : Armand Colin.

Kelly, M., and Jones, D. (2003), *A New Landscape for Languages*. London : the Nuffield Foundation.

Kelly, M. (2003), Vers un renouveau de l'enseignement des langues au Royaume-Uni ? *Revue internationale d'éducation.* Dossier L'enseignement des langues vivantes à l'étranger : enjeux et stratégies. Septembre 2003, n° 33, p. 65-75.

Kelly, M. (2006), Le futur enseignant de langue(s) sera-t-il européen ? *Synergies Europe*. Dossier La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. N° 1. Disponible sur : http://fle.asso.free.fr/GERFLINT/europe1.htm

Kern, R., Liddicoat, A. (2008), Introduction : de l'apprenant au locuteur / acteur. In Zarate et al. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Kervran, M. (1996), *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Paris : Armand Colin.

Lallement, B., Pierret, N. (2007), *L'essentiel du CECR pour les langues*. Paris : Hachette Education.

Lamy, M.-N. (2007), La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures. Réponse à Nicolas Guichon. *Les Cahiers de l'Acedle.* Dossier Journées Notions en Questions. Méthodologie de recherche en didactique des langues. N° 4, p. 55-64. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique55

Latour, V. (2007), Entre hybridité et univocité culturelles : aspects du multiculturalisme à Bristol. *Les Cahiers du MIMMOC.* Novembre 2007, n°4.

Lawes, S. (2002), Trends in modern foreign language initial teacher education. The role of higher education. *Language Learning Journal*. N° 25, p. 40-45.

Leconte, M.-O., Monjo, P. (2004), Yes, but is PEL the same as the ELP? *Subject Centre for Languages, Linguistic and Area Studies, University of Southampton*. Disponible sur : http://www.llas.ac.uk/resources/paper/2267

Legendre, J. (1995), *Vers un nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes*. Rapport d'information. Paris : Sénat (Commission des affaires culturelles).
Disponible sur : http://www.senat.fr/rap/r95-073/r95-0730.html

Legendre, J. (2003), *L'enseignement des langues étrangères en France*. Rapport d'information. Novembre 2003 (2003-2004), n° 63. Paris : Sénat (Commission des affaires culturelles). Disponible sur : http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html

Lelièvre, C. (2002), *Les politiques scolaires mises en examen*. Thiron : ESF éditeur. Pédagogies.

Lions-Olivieri, M.-C., Liria, P. (dir.), (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusion Maison des Langues.

Little, D., Perclovà, R. (2001), *Portfolio européen des langues. Guide à l'usage des Enseignants et Formateurs d'Enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Luc, C. (1998), *Deux années d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire. Réflexion, constat, analyses didactiques*. Lyon : INRP.

Little, D. (2009), *Le portfolio européen des langues, lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Locke, J. (1692), Some thoughts concerning education. In Eliot C. W. (ed.) *The Harvard Classics.* Vol. XXXVII, part 1, p. 1909-1914. New York : P.F. Collier & Son.

Maalouf, A. et al. (2008), *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe.* Propositions du Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel. Bruxelles : Commission europénne.
Disponible sur : http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_fr.pdf

Malet, R. (2008), *La formation des enseignants comparée.* Berne : Peter Lang.

Malet, R. (Ed), (2010), *Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales.* Bruxelles : De Boeck.

Marsden, W. E. (2001), *The School Textbook Geography, History and Social Studies.* London : Routledge.

Martin, C. (2001), *An analysis of national and international research on the provision of modern foreign langages in primary school.* London : Qualifications and Curriculum Authority.

Martin, C. (2008), *Primary Languages. Effective Learning & Teaching.* Exeter : Learning Matters.

Martins, S. A. (2010) L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil. *Synergies Brésil*. Dossier Politiques publiques et changements en éducation pour un enseignement réciproque du portugais et du français. N° 1 spécial. Disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/bresilSP1.html

Maurer, B. (2001), *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée.* Paris : Bertrand-Lacoste.

McArthur, T. (1992), *The Oxford Companion to the English Language.* London : Oxford University Press.

Meuret, D. (2007), *Gouverner l'école. Une comparaison France/Etats-Unis.* Paris : PUF. Education et société.

Miles, M.B., Huberman, A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Thousand Oaks, California : Sage.

Ministère de l'Education Nationale (2005), *Pilotage et cohérence de la carte des langues*. Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR. Avril 2005. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ministère de l'Education Nationale (2002), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP/XO Editions.

Ministère de l'Education Nationale (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP/XO Editions.

Ministère de l'Education Nationale (2002), *Qu'apprend-on au collège ? Pour comprendre ce que nos enfants apprennent.* Paris : CNDP/XO Editions.

Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire (2002), *Documents d'accompagnement des programmes. Anglais cycle 3.* Paris : CNDP.

Mis, B. (coord.), (2002*), L'enseignement des langues vivantes en Europe : le défi de la diversification*. Paris : Didier.

Mitchell, R. (2003), Rationales for foreign language education in the 21st century. In Sarangi, S., Van Leuween, T. (Eds), *Applied Linguistics and Communities of Practice*. London: BAAL in association with Continuum.

Mochet, M.-A. et al. (textes réunis par), (2005), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste.* Lyon : Ecole Normale Supérieure. Lettres et Sciences Humaines.

Monjo, P. (2007), France et Angleterre. Quelques éléments de comparaison des stratégies nationales relatives à l'apprentissage des langues étrangères. *Tréma*. Dossier Plurilinguisme et enseignement. N° 26, p. 23-34.

Monjo, P. (2007), Aspects culturels et politiques dans les manuels d'anglais langue étrangère. In Verdelhan-Bourgade, M. et al. (coord.) *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan. Langue et Parole.

Monjo, P. (2008), Early Language learning and teaching in England and in France. The Common European Framework of Reference for Languages: a pathway to a common approach ? *British Education Index*. University of Leeds (GB).
Disponible sur : www.leeds.ac.uk/educol/documents/174845.doc

Montagne-Macaire, D. (2007), Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle.* Dossier Journées Notions en Questions. Méthodologie de recherche en didactique des langues. N°4, p. 93-120. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique55

Montagne-Macaire, D. (2008a), D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Les Cahiers de l'Acedle*. Dossier Recherches en didactique des langues. L'Alsace au cœur du plurilinguisme.Vol. 5, n° 1, p. 3-40. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique56

Montagne-Macaire, D. (2008b), *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme. La recherche-action comme aide au changement.* Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Aix-Marseille 1 : Université de Provence.

Moore, D. (1995), (coord.), *L'éveil au langage*. Lyon : ENS Editions. Notions en Questions n° 1.

Moore, D. (1996), Les langues dans l'école aujourd'hui : pratique duelle ou duel de langues ou si « europhonie » rimait avec heureuses phonies. In Cardinaux-Mamie A.-M. et al. (eds). *Des utopies à construire. Hommage à Jacques-André Tschoumy*. Neuchâtel : IRDP. http://www.irdp.ch/utopies/utopies.htm

Moore, D. (2006) : *Plurilinguismes et école.* Paris : Didier. LAL.

Morrow, Keith (2004), *Insights from the Common European Framework.* London : Oxford University Press.

Muijs, D., Barnes, A., Hunt, M., Powel, B., Arweck, E., Lindsay, G., Martin, C. (2005), *Evaluation of the Key Stage 2 Language Learning Pathfinders*. Research Report. Warwick : University of Warwick.

Narcy-Combes, J.-P. (2006), La didactique de L2 à la croisée des chemins. *Les Cahiers de l'Acedle*. Dossier Recherches en didactique des langues. Actes du Colloque de Lyon. Juin 2005, n° 2, p. 301-318. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique53

Narcy-Combes, J.-P. et al. (2008), L'anglais à l'école élémentaire. In *Les langues modernes.* N°4. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2042

Neuner, G. (2002), *Les politiques à adopter à l'égard de l'anglais.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Nikolov, M., Curtain, H. (dir.), (2003), *Young Learners and Modern Foreign Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Nuffield Languages Inquiry (2000), *Languages : the next generation*. London : the Nuffield Foundation.

Office for Standards in Education (1999), *Standards in Modern Foreign Languages (MFL).* London : OFSTED.

Office for Standards in Education (2002), *Primary Subject Reports 2000/01: Modern Foreign Languages.* London : OFSTED.

Office for Standards in Education (2004*), Modern Foreign Languages in primary schools.* London : OFSTED.

Office for Standards in Education (2005), *Modern Foreign Languages in primary schools.* London : OFSTED.

Office for Standards in Education (2008), *Primary Languages in Initial Teacher Training*. London : OFSTED.
Disponible sur :
http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2008/jan/itt_primarylanguages.pdf

Office for Standards in Education (2008), *Every Language Matters.* London : OFSTED. Disponible sur : http://www.ourlanguages.org.uk/news-events/news/News154

O'Neil, C. (1993), *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier. LAL.

Pachler, N. (2002), Foreign language learning in England in the 21st century. *Language Learning Journal*. N° 25, p. 4-7.

Penfield, W., Roberts, L. (1959), *Speech and Brain Mechanism*. Princeton : Princeton University Press.

Phillipson, R. (1992), *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.

Phillipson, R. ((2003), *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London : Routledge.

Phillipson, R. (2006), L'expansion de l'anglais menace-t-elle la diversité linguistique ? In Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (Eds) *Langue française et diversité linguistique.* Actes du séminaire de Bruxelles (2005). Bruxelles : De Boeck. P. 31-39.

Piccardo, E. (coord.), (2006), Le Portfolio Européen des Langues : un outil pour se connaître et se faire connaître. *Synergies Europe*. Dossier La richesse de la diversité. Recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. N° 1, p. 95-109.
Disponible sur : http://fle.asso.free.fr/GERFLINT/europe1.htm

Piccardo, E., Yaïche F. (2005), Le manuel est mort, vive le manuel ! Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Etudes de Linguistique Appliquée.LA. Revue de didactologie des langues et des cultures*. Dossier Interdidacticité et interculturalité. 2005/4, n° 140, p. 443-458.

Pingel, Falk (1999), *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*. Paris : UNESCO.
Disponible sur : http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188fo.pdf

Plaisance, E., et al. (2007), Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. Avril 2007, n° 37, p. 159-164. Disponible sur :

http://www.lecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Plaisance.pdf

Planel, C. (1997), National cultural values and their role in learning: a comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France. *Comparative Education*. Vol. 33, n° 3, p. 349-373.

Plowden, B. (1967), *Children and their Primary Schools.* A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office.

Porcher, L. (1997), Introduction. *Revue française de pédagogie.* Dossier L'éducation comparée. Vol. 121, n °1, p. 5-7.
Disponible sur :
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/rfp_0556-7807_1997_num_121_1

Porcher, L., et Groux, D. (1998), *L'apprentissage précoce des langues.* Paris : Presses Universitaires de France. Que sais-je ?

Porcher, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education.

Prudent, L. F., et al. (eds), (2005*), Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang.

Puren, C., Bertocchini, B., Costanzo, E. (1998), *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

Puren, C. (2003), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier. C.R.E.D.I.F. Essais.

Puren, C. (2006), Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. *Synergies Europe*. Dossier La richesse de la diversité. Recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. N° 1, p. 74-80.
Disponible sur : http://fle.asso.free.fr/GERFLINT/europe1.htm

Puren, C. (2009), La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In Richer, J.-J. et al. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Editions maison des langues.

Raulin, D. (2007), Un optimisme bien tempéré. *Cahiers Pédagogiques*. Dossier Le socle commun … Mais comment faire ? Hors-série numérique. P. 23-26.

Raveaud, M. (2003), Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école. *Revue française de pédagogie*. Dossier Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe. Juillet-Août-Septembre 2003, n° 144, p. 19-28.

Raveaud, M. (2006), *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre.* Paris : PUF. Education et société.

Riba, P. (2007), *L'impact du CECR sur les systèmes d'évaluation et d'auto-évaluation des langues*. Conférence. Journée pédagogique organisée par le Groupement des centres Fle.fr. IUFM de Montpellier. 12 mai 2007.

Richer, J.-J. (2008), Le Cadre européen commun de référence pour les langues, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. *Le français dans le monde*. Septembre-Octobre 2008, n° 359.

Richer, J.-J. (2009), Lectures du *Cadre* : continuité ou rupture ? In Richer, J.-J. et al. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point.* Paris : Editions Maison des Langues.

Rigall, A., Sharp, C., (2008), *The Structure of Primary Education. England and other countries*, The University of Cambridge

Robert, J.-P., Rosen, E., (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Editions Ophrys

Ropé, F. et Tanguy L. (2000), Le modèle des compétences : système éducatif et entreprises. *L'Année sociologique.* Vol. 50, n° 2, p. 493-520.

Rosen, E. (2004), *La notion de compétence dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.* Conférence au Forum des centres de FLE. Dossier La dynamique du cadre européen de référence pour les langues. Mars 2004, Besançon.

Rosen, E. (2005), La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *Glottopol*. Dossier Construction de compétences plurielles. Juillet 2005, n°6, p. 120-133. Disponible sur : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf

Rosen, E. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international. Didactique des langues étrangères.

Rosen, E. (2009), Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde. Recherche & Applications.* Dossier (coord. par Rosen, E.) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, n°45, p.6-14.

Roulet, E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris : Hatier-Credif.

Rowlands, D. (1972), Towards F.L.E.S. in Britain. *The Modern Language Journal*. Vol.56, n° 1, p. 13-20.

Ruano-Borbalan, J-C. (2002), Valeurs et cultures : allons-nous devenir postmodernes ? In Journet, N. (coord.) *La culture. De l'universel au particulier.* Paris : Editions Sciences Humaines. P. 335-342.

Satchwell, P. (1996), The present position in England. In Hawkins, E. (ed) *3O Years of Language Teaching*. London : CILT.

Savidan, P. (dir.), (2004), *La République ou l'Europe ?* Paris : Librairie Générale Française/Livre de Poche.

Saville, N. (2005), An Interview With John Trim at 80. *Language Assessment Quarterly*. Vol.2, n° 4, p. 263-288.

Seifhofer, B. (2003), *Autour du concept d'anglais international : de l' « anglais authentique » à l' « anglais réaliste » ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Sharpe, K. (2001), *Modern Foreign Languages in the Primary School. The what, why & how of early MFL teaching.* London : Kogan Page.

Sheils, J. (2003), La contribution du Conseil de l'Europe aux politiques linguistiques en Europe. *Revue internationale d'education.* Dossier L'enseignement des langues vivantes à l'étranger : enjeux et stratégies. Septembre 2003, n° 33, p. 95-100.

Sheils, J., Martyniuk, W. (ed.), Lääni, J., Fleming, M., Noijons, J. (2007), *Evaluation et contrôle dans le domaine des langues de l'éducation.* Conférence Intergouvernementale Les Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer. Prague 8-10 novembre 2007. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Siguan, M. (1996), *L'Europe des langues*. Hayen : Pierre Mardaga. Psychologie et Sciences Humaines.

Singleton, D. (2003), Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. N° 18, p. 4-15.

Singleton, D. (2007), The critical period hypothesis: some problems. *Interlingüistica*. N° 17, p. 48-56.

Springer, C. (1996), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys. Autoformation et Enseignement Multimédia.

Springer, C. (1998), La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIème siècle ? In Billiez, J. (textes réunis par) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.* Université Stendhal – Grenoble III CDL – LIDILEM. P. 31-38.

Springer, C. (2009), La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde. Recherche & Applications.* Dossier (coord. par Rosen, E.) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, n°45, p. 25-34.

Starkey, H. (2003), Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues. In Byram, M. (coord.) *La compétence interculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Stern, H. H. (1963), *Foreign Languages in Primary Education : the teaching of foreign or second languages to younger children*. Hamburg : Unesco Institute for Education. Publication révisée (1967). London : Oxford University Press. Version française (1965) *Les Langues*

étrangères dans l'enseignement primaire: l'enseignement d'une seconde langue ou d'une langue étrangère à de jeunes enfants. Rapport d'une Conférence internationale d'experts. 9-14 avril 1962. Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.

Stern, H. H. (1969), *Languages and the Young School Child.* London : Oxford University Press. Version française (1971) *L'enseignement des langues et l'écolier.* Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.

Strubell, M. et al. (2007), *La diversité de l'enseignement des langues dans l'Union européenne.* Rapport final. Bruxelles : Commission européenne.
Disponible sur : http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/divlang_fr.pdf

Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.

Tagliante, C. (2006), L'évaluation et le Cadre européen commun de référence. *Le français dans le monde.* Mars-avril 2006, n° 344.
Disponible sur : http://www.fdlm.org/fle/article/344/344cadre.php

Tardieu, C. (2006), L'évaluation en langues : quelles perspectives ? *Les Cahiers de l'Acedle*. Dossier Recherches en didactique des langues. Actes du Colloque de Lyon juin 2005. N°2, p. 217-235. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique53

Tardieu, C. (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clefs : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.

Taylor, L., Jones, N. (2006), Cambridge ESOL exams and the Common European Framework of Reference (CEFR). *Research Notes*. Dossier ESOL Examinations. N° 24. Cambridge : University of Cambridge.
www.cambridgeESOL.org/rs_notes

Thélot, C. (2004), *Pour la réussite de tous les élèves.* Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école. Paris : La Documentation française.
http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf

Tierney, D. and Gallastegi, L. (2005) Where are we going with foreign languages? *Language Learning Journal.* N° 31, p. 47-54.

The Nuffield Foundation (2000), *Languages: the next generation.* London : The Nuffield Foundation.

Tricot, A. (2007), L'expérimentation et la démarche scientifique. *Les Cahiers de l'Acedle.* Dossier Journées Notions en Questions. Méthodologie de recherche en didactique des langues. N° 4, p. 85-92. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?rubrique55

Trim, J.L.M. (1993), *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe.* Rapport du Symposium de Rüschlikon. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Trim, J.L.M. (2001), Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et l'établissement d'une politique linguistique pour l'Europe. *SPROGFORUM.* Dossier Le Danemark plurilingue. Février 2001, n° 19, p. 9-14. Disponible sur :

http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Trim.pdf

Trim, J.L.M. (2005a), *The Common European Framework of Reference for Languages: A Threat or a Promise*. Conférence donné à l'université de Murcie (Espagne) le 8 avril 2005. Non publié.

Trim, J.L.M. (2005b), *The role of the Common European Framework of Reference for Languages in Teacher Training*. Conférence donnée au Centre Européen pour les Langues Vivantes (Graz, Autriche) en septembre 2005. Non publié.

Trim, J.L.M. (2007a), *CEFR in relation to the policy aim of the Council of Europe*. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. Forum politique organisé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, en hommage à John L.M. Trim, ancien directeur des projets 'Langues vivantes' du Conseil de l'Europe. Strasbourg, 6-8 février 2007.

Trim, J.L.M. (2007b), *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997. La coopération internationale en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, pour une communication efficace, un enrichissement culturel mutuel et la citoyenneté démocratique en Europe.* Strasbourg : Conseil de l'Europe. Version anglaise (2007), *Modern Languages in the Council of Europe. 1954-1997. International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Truchot, C. (2002), *L'anglais en Europe : repères.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Truchot, C. (2008), *Europe : l'enjeu linguistique.* Paris : La Documentation Française.

Tschoumy, J.-A., et al. (1983), *Pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes.* Neuchâtel : IRDP.

UNESCO (2005), *Etude comparative de manuels scolaires dans le cadre du dialogue euro-arabe.* Rabat : UNESCO.

University of Warwick (2000), *Analysis and evaluation of the current situation relating to the teaching of Modern Foreign Languages at Key Stage 2 in England.* Research report. December 2000. Warwick : the University of Warwick.
Disponible sur :
http://www.qcda.gov.uk/libraryAssets/media/3808_warwick_un_rpt.pdf

Vale, D., Feunteun, A. (2001), *Teaching Children English*. Cambridge : Cambridge University Press.

Van Parijs, P. (2004a), L'anglais *lingua franca* de l'Union européenne : impératif de solidarité, source de justice, facteur de déclin ? *Europe, langue et démocratie.* N° 15, p. 2-22.
Disponible sur : http://economiepublique.revues.org/1670?file=1

Van Parijs, P. (2004b), L'Europe, république multiculturelle ? Trois défis. In Savidan, P. (dir.) *La République ou l'Europe ?* Paris : Le Livre de Poche.

Van Parijs, P. (2009), L'anglais, langue de l'Europe *? Eyes on Europe*. Dossier European Crisis Management. Novembre 2009-avril 2010, n° 11, p. 10-11. Disponible sur : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/2009.EULangue.EyesOnEurope.pdf

Van Zanten, A. (2003), Modèles nationaux et dynamiques multiculturelles dans les établissements scolaires en Europe. *Revue française de pédagogie.* Dossier Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe. Juillet-Août-Septembre 2003, n° 144, p. 5-7.

Vasseur, M.-T. (2007), Les 'données du terrain' au Coeur du dispositif de recherche – Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle.* Dossier Journées Notions en Questions. Méthodologie de recherche en didactique des langues. N° 4, p. 21-35.

Verdelhan-Bourgade, M., Bakhouche, B., Boutan, P., Etienne, R. (coordonné par), (2007), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan. Langue & Parole.

Verdelhan-Bourgade, M., (2002) Le manuel comme discours de scolarisation. *ELA.* Dossier Un discours didactique : le manuel. N°125, p. 37-52.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007a), Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*. Dossier Plurilinguisme et enseignement. Septembre 2007, n° 28, p. 5-16.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007b), Réflexion sur l'approche par compétences et sa pertinence pour l'enseignement du français langue seconde. In Verdelhan-Bourgade, M. (dir .), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution.* Bruxelles : De Boeck. Perspectives en éducation et formation.

Véronique, D. (2006), Perspectives en didactique des langues et des cultures. *Travaux de didactique du FLE*. N° 55, p. 7-13.

Wallerstein, I. (2006), *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde.* Paris : La Découverte.

Walker, T. (2006), Linking learners to the CEFR for Asset Languages. *Research Notes*. Dossier ESOL Examinations. Mai 2006, n° 24, p. 8-10. Cambridge : University of Cambridge. Disponible sur : www.cambridgeESOL.org/rs_notes

Walter, H. (2001), *Honni soit qui mal y pense. L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Paris : Robert Laffont.

White, E. E. (1901*), The Art of Teaching: a manual for teachers, superintendents, teachers' reading circles, normal schools, training classes and other persons interested in the right training of the young.* New York : American Book Company.

Whitehead, M. (ed.), (1992), *Education and Europe, Historical and Contemporary Perspectives.* Hull : University of Hull, Institute of Education. Aspects of Education, 47.

Willems, G.M. (2002), *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Willis, J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*. London : Longman.

Wragg, E.C. (1982), From Research into Action. *British Educational Journal*. Vol 8, n° 1, p. 3-8.

Zarate, G. (2004), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier Essais. CREDIF.

Zarate, G. (2006), La place de la 'cultural literacy' dans le débat européen sur l'évaluation des compétences culturelles. *Revue japonaise de didactique du français*. Dossier Etudes francophones. Juillet 2006, vol. 1, n° 1, p. 33-47.
Disponible sur : http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/vol1-1/033-47-ZARATE.pdf

Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (Eds), (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Manuels et *schemes of work*

Anglais langue étrangère
Brikké E., Cuzner L. et Rotgé W. (2006), *Hop in !* Paris : Magnard.
Guide du maître CE2 ; Activity Book CE2.

Forshaw C. et Marchois C. (2005), *Domino & Co.* Paris : Didier.
Livre du professeur cycle 3 niveau 1 ; livre-cahier cycle 3 niveau 1.

Ibrahim N., Héron L., Laurent C. (sous la direction pédagogique de Macaire D.), (2005), *Hullabaloo.* Paris : Hatier.
Classbook Anglais cycle 3 - niveau 1 ; fichier pédagogique cycle 3 niveau 1.

Français langue étrangère
Bourdais D. et Finnie S. (2004), *Comète 1.* Oxford : Oxford University Press.
Teacher's Book ; Pupil's Book ; Workbook.

Cheater C., (2005) *Scheme of Work for French – Year 3.* Leeds : Golden Daffodils (ex Teaching & Learning Publications).
Cheater C., (2007) : *Scheme of Work for French – Year 5.* Leeds : Golden Daffodils (ex Teaching & Learning Publications).

QCA (2007) *French. A Scheme of Work for Key Stage 2.* London : QCA.

Textes officiels (France)

Ministère de l'Education Nationale

- *Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989.*
Disponible sur : http://ecolesdifferentes.free.fr/loiorientation1989.html
- *Nouveau contrat pour l'école* (BO n° 25 du 23 juin 1994).
Disponible sur : http://www.educmot.univ-montp1.fr/Courspdf/Contratpourlecole.pdf
- Circulaire n°72-1059 du 14 septembre 1972 (Education nationale : enseignement élémentaire et secondaire). Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, aux directeurs d'école normale et aux I.D.E.N.
- Circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989. Disponible sur :
http://www.crdp-limousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/16mars89.pdf
- Circulaire n° 89-141 du 14 juin 1989
- Circulaire 90-070 du 26-03-90.
- Circulaire 91-246 du 6-09-91.
- Circulaire 98-105. Extension progressive CE1 – CM2.
Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/1998/22/ensel.htm
- Circulaire n° 98-135 du 23-6-1998. Orientations pédagogiques au CM2.
Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/1998/27/default.htm
- Circulaire n° 99-093 du 17-6-1999. Fin de la généralisation.
Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/1999/25/default.htm
- BO HS n° 1 du 14 février 2002, p.78.
- BO HS n° 8 du 30 août 2007. Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences.
Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm

Annexes

Liste des annexes

Annexe 1 : Présentation synthétique de la correspondance des cycles primaire et secondaire en Angleterre et en France

Annexe 2 : Glossaire des sigles anglais utilisés

Annexe 3 : Convention Culturelle européenne (1954)

Annexe 4 : Recommandation 535 (1968) relative à la promotion de l'enseignement des langues vivantes en Europe

Annexe 5 : Préambule à la Résolution 69(2) relative au Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe

Annexe 6 : Recommandation 82

Annexe 7 : Recommandation 98. Recommandation 1383 (1998) relative à la diversité linguistique

Annexe 8 : Réponse du Comité des Ministres à la Recommandation 1383 (1998)

Annexe 9 : Année européenne des langues (2001)

Annexe 10 : Conclusions et recommandations du Symposium de Rüschlikon (1993)

Annexe 11 : Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité Économique et Social et au Comité des régions – *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004- 2006*-/*COM/2003/0449final*/ (Commission européenne, 2003)

Annexe 12 : Cadre stratégique pour le multilinguisme (Commission européenne, 2005)

Annexe 13 : Proposition de RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission des Communautés européennes) Bruxelles, le 10.11.2005 COM(2005)548 final

Annexe 14 : Recommandation 2005(3) (Conseil de l'Europe)

Annexe 15 : Recommandation CM/Rec(2008)7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme

Annexe 16 : Recommandation 814 (1977)

Annexe 17 : Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992)

Annexe 18 : Le sommet de Varsovie (2005), Conseil de l'Europe

Annexe 19 : Communication de la Commission européenne sur le multilinguisme (2008)

Annexe 20 : Les entretiens et les questionnaires.

Plan de l'annexe 20

1. Etat du corpus recueilli entre le 27 mars 2006 et le 26 janvier 2009
2. Protocole de l'enquête : trame des entretiens / questionnaires *avant* la période de formation des professeurs stagiaires / étudiants en Angleterre / en France
3. Protocole de l'enquête : trame des entretiens / questionnaires *après* la période de formation des professeurs stagiaires / étudiants en Angleterre / en France
4. Protocole de l'enquête : trame des entretiens avec les enseignants confirmés en Angleterre / en France
5. Entretiens avec les professeurs stagiaires (groupe 1) avant la période de stage en Angleterre (janvier 2007)
6. Entretien avec les professeurs stagiaires (groupe 2) avant la période de stage en Angleterre (janvier 2007)
7. Entretien avec les professeurs stagiaires (groupes 1 et 2) après la période de stage en Angleterre (mars 2007)
8. Entretien individuel avec un enseignant anglais (David) ; (mars 2007)
9. Entretien individuel avec une enseignante anglaise (Jaci) ; (mars 2007)
10. Entretien collectif avec des enseignantes françaises (Françoise, Mireille et Sandrine) ; (juin 2007)
11. Entretien individuel avec une enseignante française (Sophie) ; (juin 2007)
12. Entretien avec le Professeur Daniel Coste (juillet 2007)
13. Entretien individuel avec Catherine Cheater (novembre 2007)
14. Entretien avec des professeurs stagiaires avant la période de stage en Angleterre (janvier 2008)
15. Questionnaires à destination des étudiants anglais avant la période de stage en France (janvier 2008)
16. Questionnaires à destination des étudiants anglais après la période de stage en France (janvier 2008)
17. Entretien individuel avec une enseignante anglaise (Sarah) puis collectif (Sarah et Julie) ; (février 2008)
18. Entretien individuelle avec une enseignante anglaise (Elizabeth) ; (février 2008)
19. Entretien avec des professeurs stagiaires après la période de stage en Angleterre (février 2008)
20. Entretien avec des étudiants anglais avant la période de stage en France ; (janvier 2009)
21. Entretien avec des étudiants anglais après la période de stage en France ; (janvier 2009)
22. Entretien avec une enseignante française (Mireille) au sujet du Portfolio ; (février 2008)
23. Entretien avec une enseignante anglaise (Jaci) au sujet du Portfolio ; (février 2008)
24. Synthèse des entretiens

Annexe 1

Présentation synthétique de la correspondance des cycles primaire et secondaire en Angleterre et en France

Angleterre	France

PRIMARY SCHOOL / ECOLE PRIMAIRE

Cycle	Classe	Age	Cycle	Classe	Age
Foundation stage	Nursery Reception	3-4 ans 4-5	Cycle 1 Apprentissages premiers	TPS PS MS	2-3 ans 3-4 4-5
Key Stage 1	Year 1 Year 2	5-6 6-7 ***Sats KS1***	Cycle 2 Apprentissages fondamentaux	GS CP CE1 ***Evaluation***	5-6 6-7 7-8
Key Stage 2	Year 3 Year 4 Year 5 Year 6	7-8 8-9 9-10 10-11 ***Sats KS2***	Cycle 3 Cycle des approfondissements	CE2 CM1 CM2 ***Evaluation***	8-9 9-10 10-11

SECONDARY SCHOOL / ECOLE SECONDAIRE

Key Stage 3	Year 7 Year 8 Year 9	11-12 12-13 13-14 ***Sats KS3***	Cycle d'adaptation Cycle central Cycle central Cycle d'orientation	6ème 5ème 4ème 3ème	11-12 12-13 13-14 14-15 ***DNB***
Key Stage 4	Year 10 Year 11 Year 12 Year 13	14-15 15-16 GCSE 16-17 17-18 ***A-Level***	Cycle de détermination Cycle terminal	2nde 1ère Terminale	15-16 16-17 17-18 ***Baccalauréat***

Evaluations

- Sats

Standard Assessment tests : évaluations nationales en anglais, mathématiques et science

- Evaluations nationales

En CE1 et CM2 : français et mathématiques

Diplômes

- DNB : diplôme national du brevet

A l'écrit : - Français, mathématiques, histoire-géographie/éducation civique
- Contrôle continu dans toutes les disciplines sauf l'histoire-géographie-éducation civique
- Deux compétences du socle commun doivent être validées : avoir obtenu le niveau A2 dans une langue vivante étrangère et le brevet informatique et internet (B2i)
- Note de vie scolaire
- Un enseignement optionnel facultatif

- *GCSE : General Certificate of Secondary Education*

3 disciplines en 1ère année
3 disciplines en 2ème année

- *Baccalauréat*

-Général
-Professionnel
-Technologique

- *A-Levels*

-1ère année : Advanced Subsidiary Level
-2ème année : A2 level
-AES : Advanced Extension Award pour les élèves les plus brillants

Annexe 2

Glossaire des sigles anglais utilisés

A-Levels : Advanced Levels

AES : Advanced Extension Award

AOL : Awareness Of Language

CEF : Common European Framework of Reference for Languages

CILT : Centre for Information on Language Teaching and Research

CLIL : Content and Language Integrated Learning

DfES : Department for Education and Skills

DfCSF : Department for Children, Schools and Families

EAL : English as an Additional Language

ELP : European Language Portfolio

EYTL : Early Years Teaching of Languages

GCSE : General Certificate of Secondary Education

HE : Higher Education

HMI : Her Majesty's Inspectorate

KAL : Knowledge About Language

KS2 : Key Stage 2

KS3 : Key Stage 3

IU : Intercultural Understanding

ITT : Initial Teacher Training

LEA / LA : Local Education Authority ; Local Authority

LLS : Language Learning Strategies

MFL : Modern Foreign Languages

NACELL : National Advisory Centre on Early Language Learning

NC : national curriculum

NFER : National Foundation for Educational and Research

OFSTED : Office for standards in education

PE : Physical Education

RE : Religious Education

TDA : Training and Development Agency for Schools

TTA : Teacher Training Agency

QCA : Qualifications and Curriculum Authority

Annexe 3

Convention Culturelle européenne (1954)

Série des Traités européens - n° 18

CONVENTION CULTURELLE EUROPÉENNE

Paris, 19.XII.1954

Les gouvernements signataires de la présente Convention, membres du Conseil de l'Europe,

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres, notamment afin de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun;

Considérant que le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe permettrait de progresser vers cet objectif;

Considérant qu'il est souhaitable à ces fins, non seulement de conclure des conventions culturelles bilatérales entre les membres du Conseil, mais encore d'adopter une politique d'action commune visant à sauvegarder la culture européenne et à en encourager le développement;

Ayant résolu de conclure une Convention culturelle européenne générale en vue de favoriser chez les ressortissants de tous les membres du Conseil, et de tels autres Etats européens qui adhéreraient à cette Convention, l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, ainsi que de leur civilisation commune,

Sont convenus de ce qui suit:

Article 1

Chaque Partie contractante prendra les mesures propres à sauvegarder son apport au patrimoine culturel commun de l'Europe et à en encourager le développement.

Article 2

Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible:

1. encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études; et
2. s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.

Article 3

Les Parties contractantes se consulteront dans le cadre du Conseil de l'Europe afin de concerter leur action en vue du développement des activités culturelles d'intérêt européen.

Article 4

Chaque Partie contractante devra, dans la mesure du possible, faciliter la circulation et l'échange des personnes ainsi que des objets de valeur culturelle aux fins d'application des articles 2 et 3.

Article 5

Chaque Partie contractante considérera les objets présentant une valeur culturelle européenne qui se trouveront placés sous son contrôle comme faisant partie intégrante du patrimoine culturel commun de l'Europe, prendra les mesures nécessaires pour les sauvegarder et en facilitera l'accès.

Article 6

1. Les propositions relatives à l'application des dispositions de la présente Convention et les questions concernant son interprétation seront examinées lors des réunions du Comité des experts culturels du Conseil de l'Europe.
2. Tout Etat non membre du Conseil de l'Europe, ayant adhéré à la présente Convention conformément aux dispositions du paragraphe 4 de l'article 9, pourra déléguer un ou plusieurs représentants aux réunions prévues au paragraphe précédent.
3. Les conclusions adoptées au cours des réunions prévues au paragraphe premier du présent article seront soumises sous forme de recommandations au Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, à moins qu'il ne s'agisse de décisions relevant de la compétence du Comité des experts culturels concernant des matières d'un caractère administratif qui n'entraînent pas de dépenses supplémentaires.
4. Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe communiquera aux membres du Conseil, ainsi qu'au gouvernement de tout Etat ayant adhéré à la présente Convention, toute décision y relative qui pourrait être prise par le Comité des Ministres ou par le Comité des experts culturels.
5. Chaque Partie contractante notifiera en temps voulu au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe toute mesure qu'elle aura pu prendre touchant l'application des dispositions de la présente Convention à la suite des décisions du Comité des Ministres ou du Comité des experts culturels.
6. Dans le cas où certaines propositions relatives à l'application de la présente Convention n'intéresseraient qu'un nombre limité de Parties contractantes, l'examen de ces propositions pourrait être poursuivi conformément aux dispositions de l'article 7 pourvu que leur réalisation n'entraîne pas de dépenses pour le Conseil de l'Europe.

Article 7

Si, en vue d'atteindre les buts de la présente Convention, deux Parties contractantes, ou plus, désirent organiser au siège du Conseil de l'Europe des rencontres autres que celles prévues au paragraphe premier de l'article 6, le Secrétaire Général du Conseil leur prêtera toute l'aide administrative nécessaire.

Article 8

Aucune disposition de la présente Convention ne devra être regardée comme susceptible d'affecter:

1. les dispositions de toute convention culturelle bilatérale dont l'une des Parties contractantes serait déjà signataire ou de rendre moins souhaitable la conclusion ultérieure d'une telle convention par l'une des Parties contractantes, ou
2. l'obligation, pour toute personne, de se soumettre aux lois et règlements en vigueur sur le territoire d'une Partie contractante en ce qui concerne l'entrée, le séjour et le départ des étrangers.

Article 9

1. La présente Convention est ouverte à la signature des membres du Conseil de l'Europe. Elle sera ratifiée. Les instruments de ratification seront déposés près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.
2. Dès que trois gouvernements signataires auront déposé leur instrument de ratification, la présente Convention entrera en vigueur pour ces gouvernements.
3. Pour tout gouvernement signataire qui la ratifiera ultérieurement, la présente Convention entrera en vigueur dès le dépôt de l'instrument de ratification.
4. Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe pourra décider, à l'unanimité, d'inviter, selon les modalités qu'il jugera opportunes, tout Etat européen non membre du Conseil à adhérer à la présente Convention. Tout Etat ayant reçu cette invitation pourra donner son adhésion en déposant son instrument d'adhésion près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe; l'adhésion prendra effet dès la réception dudit instrument.

5. Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe notifiera à tous les membres du Conseil ainsi qu'aux Etats adhérents le dépôt de tous les instruments de ratification et d'adhésion.

Article 10

Toute Partie contractante pourra spécifier les territoires auxquels les dispositions de la présente Convention s'appliqueront en adressant au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe une déclaration qui sera communiquée par ce dernier à toutes les autres Parties contractantes.

Article 11

1. Passé un délai de cinq ans à dater de son entrée en vigueur, la présente Convention pourra à tout moment être dénoncée par chacune des Parties contractantes. Cette dénonciation se fera par voie de notification écrite adressée au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe qui en avisera les autres Parties contractantes.
2. Cette dénonciation prendra effet pour la Partie contractante intéressée six mois après la date de sa réception par le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

En foi de quoi, les soussignés, dûment autorisés à cet effet par leurs gouvernements respectifs, ont signé la présente Convention.

Fait à Paris, le 19 décembre 1954, en français et en anglais, les deux textes faisant également foi, en un seul exemplaire qui sera déposé dans les archives du Conseil de l'Europe. Le Secrétaire Général en communiquera copie certifiée conforme à chacun des gouvernements signataires et adhérents.

Annexe 4

Recommandation 535 (1968) relative à la promotion de l’enseignement des langues vivantes en Europe

Conseil de l’Europe
Assemblée parlementaire

RECOMMANDATION 535 (1968)[1] relative à la promotion de l'enseignement des langues vivantes en Europe

L'Assemblée,

1. Considérant que l'enseignement des langues vivantes est un facteur déterminant de la compréhension et du rapprochement des peuples européens ;

2. Considérant qu'aucune coopération n'est concevable, notamment en matière de culture, d'enseignement, de science et de technologie, sans un effort sérieux visant à faciliter la communication tant écrite qu'orale en développant et en améliorant l'enseignement des langues vivantes ;

3. Rappelant que cette nécessité fondamentale a été reconnue dans le préambule et les articles 1er et 2 de la Convention culturelle européenne, et confirmée par les résolutions adoptées par la Conférence des Ministres européens de l'Education en 1961 et 1962 ;

4. Constatant avec satisfaction que le C.C.C. a organisé durant les dernières années une série de stages et de réunions sur les principaux problèmes de l'enseignement des langues vivantes, et qu'il a lancé en septembre 1968 un "Programme européen intensifié de langues vivantes" qui prend la relève de son "Projet majeur - Langues vivantes" ;

5. Considérant que ces stages et réunions ont mis plus que jamais en évidence la nécessité d'élaborer des principes communs en matière d'enseignement des langues vivantes et de renforcer à cet égard la coopération entre les Etats membres tant sur le plan bilatéral que multilatéral, conformément à l'esprit et à la lettre de la Convention culturelle européenne ;

6. Considérant en particulier que plusieurs stages et réunions d'experts ont démontré qu'il était non seulement possible mais opportun de commencer l'enseignement des langues vivantes dès l'âge de 8 à 10 ans dans les écoles primaires ;

7. Estimant qu'il est non seulement dans l'intérêt des élèves sortant des écoles, mais également dans celui de la société européenne, que ces élèves possèdent une bonne connaissance d'au moins une langue européenne de grande diffusion, dont l'utilisation dépasse largement le cadre national ;

8. Estimant en outre que l'enseignement des langues aux adultes est également une nécessité vitale pour l'Europe et que cet enseignement constitue un exemple concret de l'application du principe d'éducation permanente, concept sur lequel le C.C.C. entend désormais concentrer ses efforts ;

9. Considérant que la complexité des problèmes à résoudre exige un effort concentré et soutenu dans certains secteurs prioritaires, par exemple l'exploitation rationnelle de la nouvelle technologie en matière d'enseignement des langues ;

10. Considérant par ailleurs que certains centres ou instituts à vocation nationale pourraient d'ores et déjà fournir de tels efforts et assumer sur le plan européen de telles responsabilités, par exemple :

(a) le Centre régional de documentation pédagogique de Nancy, en ce qui concerne les laboratoires de langues ;

(b) le C.I.L.T. - Centre for Information on Language Teaching, Londres - en ce qui concerne l'information systématique sur la recherche linguistique applicable à l'enseignement des langues vivantes ;

(c) la Radio et la Télévision de Bavière (Munich) en ce qui concerne l'exploitation de la radio et de la télévision dans l'enseignement des langues ;

(d) la section des tests, Direction nationale de l'Enseignement - Stockholm, en ce qui concerne les nouvelles formules de tests et d'examens de langues vivantes,

11. Recommande au Comité des Ministres :

(a) de veiller à la mise en oeuvre du Programme européen intensifié de langues vivantes du C.C.C. ;

(b) d'inviter les gouvernements des Etats membres du Conseil de l'Europe à prendre les mesures nécessaires en vue de rendre obligatoire dès l'âge de 8 à 10 ans, et ceci pour la durée de la scolarité, l'enseignement d'au moins une langue européenne de grande diffusion ;

(c) d'inviter le Centre régional de documentation pédagogique de Nancy à mettre sur pied un programme de stages européens d'initiation à la nouvelle technologie de l'enseignement des langues, et à son utilisation pratique ;

(d) en ce qui concerne l'éducation des adultes, d'inviter, en application des règlements régissant le statut consultatif, les Eurocentres (Centres européens langues et civilisation, Zurich), à organiser des stages d'information et de perfectionnement à l'intention des professeurs de langues vivantes.

[1]. Discussion par l'Assemblée le 24 septembre 1968 (13e séance) (voir Doc. 2431, rapport de la commission de la culture et de l'éducation).

Texte adopté par l'Assemblée le 24 septembre 1968 (13e séance).

Annexe 5

Préambule à la Résolution 69(2) relative au Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe

Conseil de l'Europe

Le Comité des Ministres …,

Estimant :
Que pour parvenir à une véritable unité de vues entre les pays d'Europe, il faut supprimer les barrières linguistiques qui les séparent ;

Que la diversité linguistique fait partie du patrimoine culturel européen et que, loin d'être un obstacle à l'unité, elle doit, grâce à l'étude des langues vivantes, devenir une source d'enrichissement intellectuel ;
Que c'est seulement par une généralisation de l'étude des langues vivantes européennes que la pleine compréhension mutuelle et la coopération seront rendues possibles en Europe ;
Que c'est par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra au resserrement des liens et à la multiplication des échanges internationaux dont dépend de plus en plus le progrès économique et social en Europe ;
Que la connaissance d'une langue vivante n'est plus aujourd'hui un luxe réservé aux membres d'une élite, mais un instrument d'information et de culture que tous doivent pouvoir posséder,
Exprime sa satisfaction des progrès réalisés depuis le lancement du « Projet Majeur Langues Vivantes ;
Recommande aux gouvernements des Etats membres qu'un programme intensifié soit lancé sur les lignes suivantes :
1. Dans les établissements d'enseignement du 1er et du 2nd degré :
-Introduction, dans toute la mesure du possible, compte tenu des circonstances nationales, de l'enseignement d'au moins une langue européenne de grande diffusion aux élèves âgés de 10 ans environ, en vue d'étendre dès que possible cet enseignement à tous les élèves de cet âge environ ;
-Préparation d'un matériel d'enseignement moderne destiné aux cours de langues, avec un usage complet et systématique des moyens audiovisuels ;
-Développement de cours de langues faisant un usage systématique de la télévision, de la radio et des autres moyens audiovisuels, de concert avec un matériel d'enseignement moderne ;
-Installation de facilités spéciales pour l'enseignement des langues vivantes comprenant des bibliothèques bien pourvues et un équipement permettant aux écoles de tirer profit de programmes radiodiffusés et télévisés appropriés, etc. ;
-Révision des méthodes d'évaluation (tests, examens …), afin d'accorder la place qui est due à l'expression et à la compréhension orales ;
-Expérimentation systématique en vue de déterminer la possibilité pratique d'introduire au moins une langue vivante étrangère de grande diffusion dans le programme de tous les écoliers européens, dès que possible avant l'âge de 10 ans.
1. Dans les institutions d'enseignement supérieur et autres formes d'éducation post-secondaire :
-Modernisation des programmes d'étude destinés aux étudiants qui se spécialisent en langues vivantes afin d'assurer leur compétence dans l'utilisation contemporaine de ces langues et une bonne initiation à la civilisation du pays concerné ;
-Installation d'un équipement permettant à ces étudiants de pratiquer ces langues dans les meilleures conditions possibles ;
-Introduction ou développement de visites d'étude (au moyen d'échanges si possible) dans les pays étrangers dont on étudie la langue nationale ;
-Création de facilités (centres linguistiques, par exemple) destinées à répondre aux besoins généraux et professionnels d'étudiants qui, sans être des spécialistes de langues, souhaitent apprendre des langues vivantes ou améliorer leurs connaissances de ces langues.
3. Dans l'éducation des adultes :
-Création en vue d'une « éducation permanente » en matière de langues vivantes de facilités appropriées permettant à tous les adultes européens d'apprendre une langue ou des langues de leur choix, de la manière la plus efficace possible.
4. Dans la formation et le perfectionnement des enseignants de langues vivantes :
-Organisation, pour tous ceux qui se destinent à l'enseignement des langues vivantes ou exercent déjà cette profession, de stages sur les développements récents dans le domaine des méthodes d'enseignement, sur les

découvertes de la linguistique susceptibles d'être utiles à l'enseignement de langues, et sur les moyens d'utiliser efficacement les appareils modernes conçus pour l'enseignement ;
-Organisation intensifiée d'échanges ou de visites d'étude à l'étranger à intervalles réguliers (par exemple, des programmes permettant aux professeurs en exercice d'enseigner ou d'étudier dans les pays dont ils enseignent la langue) ;
-Création de stages spéciaux pour des professeurs de langues vivantes ayant pour élèves des adultes.
5. Dans la recherche :
-Recherches relatives aux facteurs susceptibles d'affecter l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement des langues à tout âge et pour toutes les catégories d'élèves ;
-Recherches concernant la création des programmes d'étude, du matériel et des méthodes d'enseignement les mieux adaptés aux différentes catégories d'élèves et d'étudiants ;
-Définition des critères de compétence linguistique afin de mettre au point des tests permettant d'évaluer les résultats de l'apprentissage des langues ;
-Préparation de listes de base des mots et des structures des langues européennes (parlées et écrites) afin de faciliter la création d'un matériel adapté aux objectifs et aux méthodes modernes de l'enseignement des langues, et examen de la possibilité d'encourager l'étude des langues européennes de moindre diffusion ;
-Analyse de la langue des spécialités scientifique, technologique, économique, etc.

Invite chacun des gouvernements des Etats membres, dès que possible,
A désigner ou à créer des centres nationaux spécialisés dans des domaines tels que :

(i) le rassemblement et la diffusion systématiques, aux professeurs de langues et aux autres personnes intéressées, d'informations sur les résultats de la recherche applicables à l'enseignement des langues vivantes ;
(ii) la documentation sur les langues de spécialité, notamment dans le domaine de la science et de la technologie ;
(iii) les techniques d'évaluation de la compétence en matière de langues vivantes ;
(iv) l'utilisation de l'équipement moderne pour l'enseignement des langues.

Annexe 6

Recommandation 82

CONSEIL DE L'EUROPE COMITÉ DES MINISTRES RECOMMANDATION N° R (82)18 DU COMITÉ DES MINISTRES AUX ÉTATS MEMBRES CONCERNANT LES LANGUES VIVANTES

(adoptée par le Comité des Ministres le 24 septembre 1982, lors de la 350 e réunion des Délégués des Ministres)

Le Comité des Ministres, en vertu de l'article 15.b du Statut du Conseil de l'Europe, Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres et que ce but peut être notamment poursuivi par l'adoption d'une action commune dans le domaine culturel;
Ayant à l'esprit la Convention culturelle européenne signée à Paris le 19 décembre 1954; Vu sa Résolution (69) 2 du 25 janvier 1969 concernant un programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe;
Rappelant la Recommandation 814 (1977) de l'Assemblée relative aux langues vivantes en Europe;
Ayant pris connaissance du rapport « Langues vivantes: 1971-1981 » établi par le Groupe de projet n° 4 du Conseil de la coopération culturelle;
Ayant pris connaissance des travaux de la Conférence intitulée « Vivre le multilinguisme européen - Across the threshold towards multilingual Europe », organisée par le Conseil de l'Europe à Strasbourg du 23 au 26 février 1982;
Considérant que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques;

Considérant que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination; Considérant que les Etats membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques,

Recommande aux gouvernements des Etats membres de mettre en oeuvre dans le cadre de leurs politiques et systèmes nationaux d'éducation et de leurs politiques nationales de développement culturel, par tous les moyens disponibles, et dans la limite des ressources existantes, les mesures énoncées à l'annexe à la présente recommandation;

Demande aux gouvernements des Etats membres de porter cette recommandation ainsi que le document de référence qui en est la base 1, selon les procédures nationales appropriées, à l'attention des organismes compétents, publics et privés, de leurs pays. Annexe à la Recommandation n° R (82) 18 Mesures à mettre en œuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement de langues vivantes A. Mesures de caractère général
1.Faire en sorte, autant que possible, que toutes les catégories de la population disposent effectivement de moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres Etats membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays) et une aptitude à utiliser lesdites langues, telles qu'elles leur permettent de satisfaire leurs besoins de communication et plus particulièrement:
1.1. de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays à y faire face;
1.2. d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue, et de leur communiquer leurs pensées et leurs sentiments;
1.3. de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel.
2. Promouvoir, encourager et appuyer les efforts des enseignants et apprenants, à tous les niveaux, tendant à appliquer, selon leur situation, les principes de la mise au point de systèmes d'apprentissage des langues (tels qu'ils sont progressivement définis dans le cadre du programme «Langues vivantes» du Conseil de l'Europe):
2.1. en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant;
2.2. en définissant, avec un maximum de précision, des objectifs valables et réalistes;
2.3. en élaborant des méthodes et des matériels appropriés;
2.4. en mettant au point des modalités et des instruments permettant l'évaluation des programmes d'apprentissage.

3. Promouvoir des programmes de recherche et de développement visant à introduire, à tous les niveaux de l'enseignement, les méthodes et matériels les mieux adaptés pour permettre à des apprenants de catégories différentes d'acquérir une aptitude à communiquer correspondant à leurs besoins particuliers.

B. Apprentissage des langues dans les écoles

4. Encourager l'enseignement d'au moins une langue européenne autre que la langue nationale ou la langue véhiculaire de la région concernée, sur la base d'un horaire suffisant, aux élèves à partir de l'âge de dix ans ou dès leur entrée dans l'école secondaire (ou plus tôt selon les situations locales ou nationales), de manière à leur permettre, en fin de scolarité obligatoire, dans les limites de leurs aptitudes individuelles, d'utiliser efficacement cette langue pour communiquer avec d'autres personnes qui la parlent, aussi bien pour faire face aux situations de la vie quotidienne que pour nouer des liens sociaux et personnels, dans la compréhension réciproque et le respect de l'identité culturelle de l'interlocuteur.

5. Assurer la diversification de l'enseignement des langues dans les écoles:

5.1. en donnant aux élèves, chaque fois qu'il y aura lieu, la possibilité d'étudier plusieurs langues vivantes, européennes ou autres;

5.2. en mettant à leur disposition, en fonction des situations locales, des équipements et du matériel pédagogique permettant l'apprentissage du plus grand nombre possible de langues. 1. Rapport « Langues vivantes: 1971-1981 ».

6. Promouvoir des contacts internationaux par les élèves eux-mêmes ou par les classes, grâce à des échanges, des visites d'études à l'étranger et par tout autre moyen. C. Apprentissage des langues dans le cadre de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, de l'enseignement supérieur, de la formation continue et de l'éducation des adultes

7. Encourager les institutions éducatives à offrir à tous les étudiants de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, de l'enseignement supérieur ou de la formation continue, la possibilité de continuer l'apprentissage des langues, compte tenu de leur branche d'activité et de leur domaine d'étude, afin de favoriser la mobilité professionnelle internationale et la coopération à tous les niveaux.

8. Veiller à ce que des ressources suffisantes soient disponibles pour permettre aux étudiants qui ont achevé leur scolarité à plein temps d'approfondir leurs connaissances linguistiques en fonction de leurs besoins et motivations professionnels, sociaux et personnels.

9. Prendre toutes les mesures nécessaires pour permettre aux adultes qui n'ont encore eu aucune, ou presque aucune occasion d'apprendre une langue vivante, d'acquérir l'aptitude à se servir d'une langue vivante à des fins de communication. D. Apprentissage des langues par les migrants et leurs familles

10. Promouvoir la mise en place pour les travailleurs migrants et les membres de leurs familles de possibilités suffisantes:

10.1. pour acquérir une connaissance suffisante de la langue de la communauté d'accueil leur permettant de jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, politique et sociale de cette communauté, et notamment mettre les enfants de migrants en mesure d'acquérir une formation appropriée et les préparer à accomplir sans heurts leur passage de l'école à la vie active;

10.2. pour se perfectionner dans leur langue d'origine en tant qu'instrument éducatif et culturel et, par là, maintenir et améliorer leurs liens avec leur culture d'origine.

11. Promouvoir l'introduction et le développement de programmes appropriés de formation initiale et continue pour les enseignants de langues aux migrants, menant à des qualifications dûment reconnues.

12. Participer à la mise en place de programmes linguistiques, fondés sur la coopération entre les autorités ou autres entités représentant la communauté d'accueil, la communauté de migrants et le pays d'origine, notamment en ce qui concerne la production de matériels pédagogiques, la formation des enseignants et le développement de la langue d'origine des migrants.

E. Formation initiale et continue des enseignants

13. Promouvoir la mise au point et l'adoption de méthodes pour la formation initiale et continue des enseignants de langues vivantes, de nature à leur permettre de développer les attitudes et d'acquérir les connaissances, les aptitudes et les techniques requises pour un enseignement efficace des langues aux fins de communication, notamment:

13.1. en examinant dans quelle mesure les modalités des études de langues vivantes dans l'enseignement supérieur assurent une préparation adéquate aux futurs professeurs de langues; 13.2. en prévoyant, dans le cadre d'accords bilatéraux ou multilatéraux, la possibilité pour tous les futurs enseignants de passer une part notable du temps de leurs études dans un pays où la langue qu'ils enseigneront se trouve parlée comme langue maternelle;

13.3. en contribuant à un programme intensif de formation continue des professeurs de langues, comportant des stages de perfectionnement à organisation, animation et participation internationales, et en facilitant la participation des professeurs en exercice à ces stages;
13.4. en favorisant des séjours réguliers de professeurs en exercice dans les pays dont ils enseignent la langue. F. Coopération internationale
14. Promouvoir la coopération à l'échelon national et international des institutions gouvernementales et non gouvernementales se consacrant à la mise au point de méthodes d'enseignement et d'évaluation dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes et à la production et à l'utilisation de matériel, y compris les institutions engagées dans la production et l'utilisation de matériel multi-media. 15. Encourager par tous les moyens appropriés, compte tenu de leur statut particulier, les organismes de radio-télévision à coopérer avec leurs homologues des autres Etats membres dans la planification, la production et l'utilisation de programmes d'apprentissage de langues vivantes ainsi que de documentaires sur la vie, la société et la culture des pays où se parle la langue en cours d'apprentissage.
16. Examiner les possibilités de coopération internationale en vue d'évaluer la qualité des cours de langues et du matériel pédagogique utilisé dans ce domaine. 17. Faire le nécessaire pour achever la mise en place d'un système européen efficace d'échange d'informations englobant tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes et de la recherche dans ce domaine et faisant pleinement usage de la technologie avancée de l'information. 18. Veiller, autant que faire se peut, à ce que les programmes qui mettent en œuvre les mesures énoncées dans les différents chapitres de cette recommandation soient portés à la connaissance du Conseil de la coopération culturelle, et à ce que les programmes patronnés par les gouvernements contiennent autant que possible des dispositions pour la consultation et la coopération entre les instances compétentes et leurs homologues dans les autres Etats membres.

Annexe 7

Recommandation 98

Recommandation 1383 (1998) relative à la diversité linguistique

Conseil de l'Europe
Parlements nationaux
Partenaires internationaux

Recommandation 1383 (1998)[1]

Diversification linguistique

1. La diversité linguistique de l'Europe constitue un riche patrimoine culturel qu'il faut sauvegarder et protéger.

2. La maîtrise des langues étrangères, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés, qu'elles soient nationales ou étrangères, ainsi que de paix entre les nations, et constitue un moyen privilégié de s'opposer au retour des barbaries de toute nature.

3. Les statistiques existantes démontrent que la majorité écrasante des élèves en Europe apprend l'anglais, alors que d'autres "grandes" langues européennes, telles que le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien, arrivent loin derrière. Des langues parlées par des centaines de millions de personnes dans le monde comme le russe, le portugais, l'arabe ou le chinois occupent une place minime dans les cursus scolaires. De plus, le niveau de l'enseignement de ces langues n'est pas toujours satisfaisant.

4. On ne peut pas contester l'importance d'une lingua franca, représentée de nos jours par l'anglais, dans le contexte de la globalisation engendrée par les télécommunications, le tourisme et le commerce. Cependant, la seule connaissance de l'anglais, envisagé comme langue véhiculaire de communication internationale, apparaît insuffisante pour permettre à l'Europe de rester présente dans la compétition économique internationale et de sauvegarder sa diversité culturelle.

5. L'enseignement des langues vivantes dans les systèmes éducatifs des Etats membres du Conseil de l'Europe doit, par conséquent, être davantage diversifié. Il doit se traduire par l'acquisition non seulement de l'anglais, mais aussi d'autres langues européennes et mondiales par tous les citoyens européens, en parallèle avec la maîtrise de leur langue nationale et, le cas échéant, régionale.

6. Une politique rénovée des langues vivantes dans les systèmes éducatifs européens doit être guidée par les objectifs suivants:

1. une diversification linguistique correspondant aux nouveaux besoins nés du développement des échanges internationaux;
2. un enseignement des langues des minorités locales dans les écoles, s'il y a une demande suffisante;
3. le développement d'une compétence satisfaisante, dans au moins deux langues étrangères, par l'ensemble des élèves en fin de scolarité;
4. la possibilité d'un apprentissage de langues vivantes tout au long de la vie;
5. la reconnaissance des compétences partielles et du savoir-apprendre;
6. une connaissance des réalités sociales, économiques et culturelles des pays où la langue est parlée.

7. Par conséquent, l'Assemblée recommande au Comité des Ministres:

1. de définir la diversification linguistique comme une priorité de la politique linguistique. En termes pratiques, le Conseil de la coopération culturelle (CDCC) devrait procéder régulièrement à des enquêtes comparatives sur la diversification linguistique dans ses pays membres, lui servant de base pour l'élaboration de politiques européennes dans ce domaine. Afin d'éviter les doubles emplois, ces études devraient être faites en complémentarité avec le bureau Eurydice de l'Union européenne. La première enquête devrait être effectuée dans le cadre de la conférence sur les politiques pour l'apprentissage des langues, prévue pour 1999;

2. de promouvoir la connaissance d'au moins deux langues étrangères en fin de scolarité, l'apprentissage de la deuxième commençant dans le secondaire;
3. d'associer l'Assemblée parlementaire à la préparation de l'année européenne des langues, envisagée par le Conseil de la coopération culturelle pour 2001;
4. d'accélérer les travaux sur les "niveaux-seuils", le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues, et de poursuivre l'aide pour l'engagement d'experts à l'élaboration de politiques linguistiques nationales;
5. de s'assurer que les travaux entrepris au sein du CDCC dans le domaine de l'éducation tout au long de la vie et dans celui des nouvelles technologies comportent un volet linguistique.

8. L'Assemblée recommande également au Comité des Ministres d'inviter les Etats membres:

1. à promouvoir la création de schémas linguistiques régionaux, établis en liaison avec les élus régionaux et les collectivités locales, afin de recenser les potentialités linguistiques existantes et de développer l'enseignement des langues concernées, en prenant en compte la présence de groupes humains d'origine étrangère, les jumelages, les échanges et la proximité des pays étrangers;
2. à développer les accords de coopération linguistique entre régions frontalières;
3. à promouvoir l'enseignement à distance, pour rendre accessibles les grandes langues européennes à l'ensemble des petits établissements et pour favoriser le développement des langues moins enseignées;
4. à constituer des réseaux d'établissements pour assurer la diversité de l'offre linguistique (langues minoritaires et langues moins enseignées);
5. à promouvoir et développer l'enseignement bilingue et la mise en place de dispositifs afin que les élèves puissent passer des examens de fin de scolarité entièrement ou en partie dans la langue étrangère choisie;
6. à étendre les formules de séjours linguistiques:

1. en les rendant obligatoires au cours de la scolarité;
2. en généralisant un financement exclusivement public;
3. en faisant bénéficier des classes entières de ces échanges;
4. en les rendant partie intégrante à la formation des enseignants;

7. à inciter les Etats membres à recourir plus largement aux enseignants étrangers, en développant des échanges massifs d'enseignants au sein des Etats membres, assortis de garantie de carrière et de statut;
8. à veiller à ce que la relève des professeurs de langues minoritaires soit assurée selon un plan de recrutement établi après une étude des besoins à moyen et à long terme dans chaque pays;
9. à privilégier une pédagogie destinée à développer l'expression orale en utilisant des matériaux audiovisuels, des médias interactifs, en définissant une coopération avec des chaînes de télévision éducatives et en promouvant des films à la télévision et au cinéma en version originale;
10. à promouvoir la création de matériel audiovisuel dans les différentes langues régionales de chaque pays, de même que la publication de journaux et de livres dans les langues régionales à l'usage de toute la population;
11. à promouvoir un enseignement davantage centré sur les dimensions culturelle et sociale des pays concernés;
12. à veiller à la mise en place et au bon fonctionnement d'un système de licences pour les établissements d'enseignement de langues étrangères privés afin de s'assurer que les compétences acquises correspondent aux normes officiellement établies.

[1] Discussion par l'Assemblée le 23 septembre 1998 (29e séance) (voir Doc. 8173, rapport de la commission de la culture et de l'éducation, rapporteur: M. Legendre).
Texte adopté par l'Assemblée le 23 septembre 1998 (29e séance).

Annexe 8

Réponse du Comité des Ministres à la Recommandation 1383 (1998)

17 septembre 1999

Diversification linguistique

Recommandation 1383 (1998)

Réponse du Comité des Ministres

adoptée à la 679e réunion des Délégués des Ministres (15 septembre 1999)

Le Comité des Ministres a pris connaissance avec intérêt de la Recommandation 1383(1998) de l'Assemblée parlementaire relative à la diversification linguistique.

Le Comité des Ministres partage l'affirmation, contenue dans la Recommandation, selon laquelle la diversité linguistique constitue un riche patrimoine culturel qu'il faut sauvegarder et protéger. Les travaux du Conseil de l'Europe en matière d'apprentissage des langues, de défense et promotion de la diversité culturelle, de protection et promotion des langues régionales ou minoritaires témoignent de cette volonté des Etats membres de sauvegarder la richesse et la variété des langues et des cultures qui font la spécificité de l'Europe.

Cependant, le Comité des Ministres estime important de souligner qu'il ne doit pas seulement s'agir de veiller passivement sur ce qui existe déjà. Les langues et la compétence linguistique sont des entités dynamiques dont la préservation exige qu'elles soient entretenues de manière active. Le Comité des Ministres considère en effet que l'enseignement d'un large éventail de langues étrangères et celui des langues régionales ou minoritaires non seulement se conçoivent comme étant complémentaires et non alternatifs mais représentent conjointement une contribution essentielle à la sauvegarde de la diversité culturelle de l'Europe, au développement d'une meilleure compréhension et à l'instauration de la confiance parmi ses citoyens.

S'agissant des propositions que l'Assemblée formule au paragraphe 7 de la Recommandation, le Comité des Ministres porte à l'attention de l'Assemblée les informations et considérations suivantes.

S'agissant des paragraphes 7 (i) et (iv)

Le Conseil de la coopération culturelle (CDCC) continue d'accorder une grande priorité dans ses travaux au projet "Langues Vivantes", qui s'articule autour d'un certain nombre de "pôles" qui ont pour objectif de promouvoir la diversité linguistique, tels que le Cadre européen commun de référence, le Portfolio européen des langues, les "niveaux seuils", le développement de politiques nationales et la préparation de l'Année européenne des langues en 2001. Ainsi que l'Assemblée le mentionne dans la Recommandation, le CDCC a procédé en 1998-99 à une enquête sur la diversification linguistique en Europe, qui a été versée au dossier de la Conférence sur la diversité linguistique et la citoyenneté démocratique en Europe, qui a eu lieu en mai 1999.

Le CDCC, qui travaille déjà en coopération avec l'Union européenne, a pu s'appuyer également sur la base de données Eurydice, qui est une précieuse source d'information sur les langues et l'enseignement des langues en Europe, dans la préparation du rapport d'enquête. Les approches du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne en matière de développement des politiques linguistiques sont différentes mais complémentaires ; le Secrétariat s'emploie dès lors à développer les synergies entre les deux institutions tout en évitant les doubles emplois. Une coopération plus poussée serait en effet bénéfique au CDCC dans le travail qu'il préconise sur l'analyse des politiques en matière de langues en vue de promouvoir des mesures à caractère politique qui encouragent une plus grande diversification linguistique.

Les experts du CDCC qui travaillent sur ces thèmes sont en train de réfléchir à la possibilité de renouveler l'enquête comparative susmentionnée en vue de parvenir, le cas échéant, à des rapports périodiques sur les politiques linguistiques des Etats membres.

S'agissant du paragraphe 7(ii)

La Recommandation n° R(98)6 du Comité des Ministres concernant les langues vivantes met en exergue l'importance politique du développement de domaines d'actions spécifiques, tels que des stratégies pour la diversification et l'intensification de l'apprentissage des langues en vue de la promotion du plurilinguisme dans un contexte paneuropéen.

Le démarrage précoce de l'apprentissage des langues vivantes est une des lignes directrices de cette Recommandation, selon laquelle il convient néanmoins de tenir compte des circonstances propres à chaque pays. Quel que soit le moment où commence cet apprentissage, les Etats européens sont encouragés à faire en sorte que les étudiants, en plus d'études approfondies dans au moins une langue étrangère, "[atteignent] un certain niveau de compétences communicatives dans plusieurs langues.

S'agissant du paragraphe 7 (iii)

Les membres de l'Assemblée parlementaire qui siègent dans le Conseil de la coopération culturelle assurent l'information de l'Assemblée sur les projets et activités du CDCC, dont l'Année européenne des langues de 2001. Le Comité des Ministres invite l'Assemblée à faire pleinement usage des moyens de participer aux travaux du CDCC que lui offre son statut au sein du CDCC et à participer pleinement à l'Année européenne des langues, dans le cadre de laquelle la diversité linguistique jouera un rôle-clé.

S'agissant du paragraphe 7 (v)

Le nouveau projet du Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche (CC-HER) intitulé "L'éducation tout au long de la vie au service de l'équité et de la cohésion sociale : nouveau défi pour l'enseignement supérieur" intègre la préoccupation de l'Assemblée que les travaux du CDCC et de ses comités spécialisés dans le domaine de l'éducation tout au long de la vie et des nouvelles technologies comprennent un volet consacré aux langues.

S'agissant du paragraphe 8

Le Comité des Ministres souhaite rappeler la Recommandation n° R(95)8 sur la mobilité universitaire qui encourage les Etats et les établissements d'enseignement supérieur à étudier les mesures qu'ils pourraient prendre pour assurer l'enseignement d'un large choix de langues étrangères, y compris les langues moins parlées.

Les travaux menés en matière de coopération régionale dans l'enseignement supérieur ont notamment permis d'identifier de nombreux projets de coopération régionale ayant une dimension linguistique. Lors de la Conférence organisée en 1997 sur ce thème, avec le concours du Conseil nordique des Ministres, la recommandation a été formulée que les échanges éducatifs interrégionaux soient utilisés à tous les niveaux pour encourager l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, de préférence celle du pays voisin.

Le Comité des Ministres reconnaît que le développement d'accords de coopération linguistique entre régions frontalières contribuerait aussi dans une large mesure à créer un climat de confiance entre populations voisines.

La mise en réseau d'écoles et d'établissements d'enseignement supérieur peut s'avérer aussi un moyen pour assurer la diversité de l'offre linguistique.

Le Comité des Ministres rappelle en outre ses Recommandations sur la mobilité1 qui visent également la révision des dispositions législatives nationales empêchant l'emploi de langues autres que la langue nationale dans les établissements d'enseignement supérieur.

Quant à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues, elle est l'un des objets du futur projet sur le Rôle de l'enseignant dans la société de l'information que le CC-HER envisage de proposer comme activité à mener conjointement avec le Comité de l'éducation (CC-ED).

De même, l'activité du CC-HER intitulée Etudes européennes pour une citoyenneté démocratique intègre le souci de l'Assemblée que la connaissance de la culture et de la société du pays de la langue étudiée soit comprise dans les enseignements linguistiques proprement dites.

Le Comité des Ministres rappelle que la qualité dans l'enseignement des langues étrangères est une préoccupation ancienne du CDCC lequel propose, dans le Cadre européen commun, des mesures de référence sur lesquelles se base, entre autres, l'Association européenne pour la qualité des services linguistiques

(EAQUALS) pour promouvoir, dans un cadre non normatif, l'adoption et l'application de standards communs de qualité dans l'enseignement des langues.

Le Centre européen des langues vivantes de Graz apporte également une contribution importante à la diversification linguistique au travers de ses activités de formation de professeurs de langues d'un grand nombre de pays européens, notamment en matière de méthodes linguistiques et pédagogiques applicables à une grande variété de langues.

Le Comité des Ministres note également que la Recommandation mentionne un certain nombre de mesures visant à encourager la protection et la promotion de langues régionales ou minoritaires et réaffirme sa conviction que ces langues sont d'une grande importance, non seulement pour préserver le patrimoine culturel européen mais aussi pour favoriser la tolérance, la compréhension mutuelle et la stabilité démocratique dans les Etats concernés.

La mise en œuvre de mesures telles que des échanges entre écoles, les séjours linguistiques, la production de matériels audiovisuels et de textes imprimés dans les dites langues dépend nécessairement de la situation qui prévaut dans chaque Etat membre. Le Comité des Ministres note toutefois que la mise en œuvre de ces mesures pourrait aider les Etats qui le souhaitent à se préparer en vue de la ratification des instruments juridiques pertinents du Conseil de l'Europe.

Enfin, la Recommandation invite les Etats membres à tenir compte de la présence de groupes humains d'origine étrangère sur leur territoire lors de l'établissement des priorités de la politique linguistique de chaque Etat. Tout en reconnaissant que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires n'étend pas sa protection aux langues de ces groupes, le Comité des Ministres juge utile que les Etats membres s'intéressent à la présence de groupes d'origine étrangère sur leur territoire lorsqu'ils élaborent leurs politiques linguistiques et les mettent en œuvre.

Le Comité des Ministres souhaite en conclusion informer l'Assemblée parlementaire que la Recommandation 1383(1998) a été communiquée aux gouvernements des Etats membres.

Annexe 9

Année européenne des langues (2001)

Conseil de l'Europe
Parlements nationaux
Partenaires internationaux

Recommandation 1539 (2001)[1]

Année européenne des langues

1. L'Assemblée parlementaire se félicite de la proclamation de l'Année européenne des langues 2001, une initiative du Conseil de l?Europe rejointe par l'Union européenne. Elle rappelle dans ce contexte sa Recommandation 1383 (1998) sur la diversification linguistique et ses rapports sur les langues minoritaires.

2. L'Assemblée partage pleinement les objectifs de l'Année, qui veut attirer l'attention de l'opinion publique sur la nécessité de protéger et de promouvoir le riche patrimoine linguistique de l'Europe. Il s'agit également de reconnaître publiquement que chaque langue a sa valeur unique, et que toutes les langues sont également valables en tant que moyen d'expression pour ceux qui les utilisent.

3. L'Assemblée se félicite du fait que l'Année européenne des langues ne soit pas uniquement l'année des langues européennes et qu'elle prône l'ouverture vers le monde entier, y compris vers toutes les langues et les cultures qui sont représentées sur le continent européen.

4. Un point central de la campagne est le développement du plurilinguisme, qui devrait être perçu comme une certaine capacité de communiquer dans plusieurs langues, et non nécessairement comme la maîtrise parfaite de ces langues. L'Année est également l'occasion de souligner que chacun peut, et doit, avoir l'opportunité d'apprendre des langues tout au long de la vie. Le Portfolio européen des langues, lancé officiellement par le Conseil de l'Europe cette année, permettra à chaque citoyen d'inscrire et de valoriser ses compétences en langues (y compris les compétences partielles) qu'il a pu et continuera d'acquérir, au sein et en dehors du système éducatif formel.

5. Chacun a le droit de parler sa langue maternelle et d'apprendre les langues de son choix; le libre exercice de ce droit est une condition sine qua non du développement personnel et professionnel, de la mobilité des personnes et des idées, ainsi que de la promotion du dialogue, de la tolérance, de la compréhension et de l'enrichissement mutuel des peuples et des cultures. La capacité de communiquer dans d'autres langues est essentielle pour répondre aux changements culturels, économiques et sociaux en Europe.

6. Le choix des langues à apprendre est fortement conditionné par des raisons économiques et géopolitiques. Cependant, l'Assemblée est convaincue que ce choix ne devrait pas être entièrement guidé par ce genre de considérations et rappelle à ce sujet la Déclaration du Comité des Ministres sur la diversité culturelle. Les Etats devraient faire preuve de volonté politique et continuer à mettre en oeuvre des politiques linguistiques et culturelles pour développer le plurilinguisme, et pour protéger du risque d'extinction toutes les langues parlées sur leurs territoires.

7. La diversité linguistique comporte plusieurs aspects, allant de la protection des langues minoritaires, dont plusieurs sont en voie d'extinction, passant par l'avantage d'apprendre la langue du voisin et les cultures proches, jusqu'à la protection de la culture et des oeuvres culturelles en toutes les langues européennes, dans le contexte de la mondialisation. L'Assemblée espère que l'Année stimulera le développement de politiques linguistiques encourageant avant tout la diversité culturelle et linguistique, et soutenant l'intégration des minorités et des immigrés, la cohésion sociale en général et les droits de l'homme.

8. L'Assemblée encourage les parlements nationaux à prêter davantage attention aux questions linguistiques en tenant des débats spécifiques et en incitant ses membres à poser des questions parlementaires.

9. L'Assemblée note que le 26 septembre 2001 a été consacré «Journée européenne des langues» et présente sa propre contribution à l'Année à cette occasion.

10. En conséquence, l'Assemblée recommande au Comité des Ministres :

1. d'organiser chaque année une Journée européenne des langues, en vue de poursuivre les objectifs de l'Année, car il s'agit essentiellement d'objectifs à long terme;

2. de passer en revue les nombreuses et intéressantes initiatives destinées à promouvoir et à améliorer l'apprentissage des langues, qui ont été le résultat direct ou indirect de l'Année, afin d'en poursuivre le développement et d'en faire rapport à l'Assemblée;

3. de mettre en oeuvre des projets transversaux ayant trait à la diversité linguistique et culturelle, tels que le développement futur des cultures en langues européennes dans le contexte de la mondialisation et le rôle des politiques linguistiques en faveur de la cohésion sociale et de la tolérance interethnique;

4. d'encourager les Etats membres à protéger et à promouvoir les langues régionales, minoritaires ou moins répandues, en vue de garantir la diversité linguistique et culturelle, et d'éviter leur extinction, notamment en appelant les Etats membres à signer et à ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires;

5. d'appeler les Etats membres parties à la Convention culturelle européenne qui ne l?ont pas encore fait à adhérer à l?Accord partiel élargi du Centre européen pour les langues vivantes de Graz dans les meilleurs délais ;

6. d'appeler le Conseil mixte, le Conseil consultatif, le Comité directeur européen pour la jeunesse (CDEJ) et le Comité de programmation de la Direction de la jeunesse et du sport à réinscrire au programme d'activités des centres européens de la jeunesse des «cours de langues et d'apprentissage interculturel» à l'intention des responsables des mouvements de jeunesse.

11. L'Assemblée recommande aussi au Comité des Ministres d'appeler les Etats membres:

1. à soutenir et développer davantage les initiatives en matière de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe pour la promotion du plurilinguisme, la diversité des cultures et la compréhension entre les peuples et les nations;

2. à encourager tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence dans la communication en plusieurs langues, entre autres en stimulant les approches diversifiées et innovatrices, adaptées aux besoins individuels, et en facilitant la mise en place et l'utilisation du Portfolio européen des langues;

3. à encourager les institutions concernées à utiliser le Cadre européen commun de référence élaboré par le Conseil de l'Europe pour le développement de leurs politiques linguistiques, en vue d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, et de renforcer la coordination internationale;

4. à poursuivre la réalisation des objectifs contenus dans la Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée sur la diversification linguistique, et en particulier l'acquisition d'une compétence satisfaisante dans au moins deux langues européennes ou mondiales pour l'ensemble des élèves en fin de scolarité, ainsi que la diversification de l'offre des langues étudiées, qui doit répondre aux besoins de la communication personnelle, nationale, régionale et internationale.

[1] Discussion par l'Assemblée le 28 septembre 2001 (32e séance) (voir Doc. 9194, rapport de la commission de la culture, de la science et de l'éducation, rapporteur: M. Legendre).
Texte adopté par l'Assemblée le 28 septembre 2001 (32e séance).

Annexe 10

Conclusions et recommandations du Symposium de Rüschlikon (1993)

Le Symposium, prenant acte
- des progrès réalisés dans les Etats membres pour la mise en œuvre de la Recommandation (82) 18 du Comité des Ministres, notamment en ce qui concerne la réforme des orientations et des contenus des programmes ;
- du développement accéléré de la coopération européenne dans le domaine social, économique et politique ;
- de l'adhésion de nouveaux Etats d'Europe centrale et orientale à la Convention culturelle européenne ;
- des résolutions adoptées à la 17ème session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education (Vienne, octobre 1991) concernant le rôle primordial de l'apprentissage des vivantes pour la promotion de la dimension européenne ; a adopté les conclusions suivantes :

1.Il est nécessaire de continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les Etats membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.
2.L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces but, se poursuivre durant toute une vie, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le niveau préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.
3.Il est souhaitable d'élaborer un Cadre Européen Commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but de
- promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ;
- asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;
- aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certification et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts.
3.1.Pour atteindre ces buts, le Cadre Européen Commun doit être suffisamment exhaustif, transparent et cohérent.
3.1.1.Par « suffisamment exhaustif », nous entendons que le Cadre Européen Commun spécifie toute la gamme des savoirs linguistiques, des savoir-faire langagiers et des emplois de la langue. Il devra distinguer les diverses dimensions considérées dans la description d'une compétence langagière, et fournir une série de points de référence (niveaux ou échelons) permettant d'étalonner les progrès de l'apprentissage. Il convient de garder à l'esprit le fait que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques (par exemple, sensibilisation aux aspects socioculturels, imaginatifs et affectifs, aptitude à « apprendre à apprendre », etc.).
3.1.2. Par « transparent », nous voulons dire que les informations doivent être clairement formulées et explicitées, accessibles et facilement compréhensibles par les intéressés.
3.1.3. Il faut entendre par « cohérent » le fait que l'analyse proposée ne comporte aucune contradiction interne.
En ce qui concerne les systèmes éducatifs, la cohérence exige qu'il y ait des rapports harmonieux entre leurs éléments :

-l'identification des besoins
-la détermination des objectifs
-la définition des contenus
-le choix ou la production de matériaux
-l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage
-le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à utiliser
-l'évaluation et le contrôle
3.2. La construction d'un Cadre commun exhaustif, transparent et cohérent pour l'apprentissage et l'enseignement des langues n'entraîne pas nécessairement l'adoption d'un système inique et uniforme. Au contraire, le cadre commun doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent.
3.3. Le Cadre commun servirait notamment à :
-élaborer des programmes d'apprentissages des langues prenant en compte :
- les savoirs antérieurs supposés acquis et l'articulation de ces programmes avec les apprentissages précédents, notamment aux interfaces entre le primaire, le secondaire inférieur, le secondaire supérieur et l'enseignement post-secondaire général et professionnel ;
- les objectifs ;
- les contenus ;

-organiser une certification en langues à partir :

- du programme d'examens définis en termes de contenus ;
- de critères d'appréciation qui peuvent, même aux niveaux les plus modestes, être formulés en termes de résultats positifs, plutôt qu'en soulignant les insuffisances ;

-mettre en place un apprentissage autodirigé qui consiste à :

- développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire ;
- l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes ;
- lui apprendre à choisir des matériaux pédagogiques ;
- l'entraîner à l'auto-évaluation.

3.3.1.Les programmes d'apprentissage et de certification peuvent être :

-globaux, faisant progresser l'apprenant dans tous les domaines de la compétence langagière et de la compétence à la communication ;

-modulaires, développant les compétences de l'apprenant dans un secteur limité pour un objectif bien déterminé ;

-pondérés, accordant une importance particulière à tel ou tel aspect de l'apprentissage et conduisant à un « profil » dans lequel les savoirs et savoir-faire d'un même apprenant se situent à des niveaux plus ou moins élevés.

3.4.Le Cadre commun doit être construit de manière à pouvoir intégrer ces différentes formules.

3.5.Lorsqu'on examine le rôle du Cadre commun à des niveaux avancés de l'apprentissage des langues, il convient de prendre en compte l'évolution des besoins des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent, étudient et travaillent. Il existe, à un niveau au-delà du niveau-seuil, un besoin de qualifications générales que l'on peut situer par rapport au Cadre commun, à condition que ces qualifications soient bien définies, adaptées aux situations nationales, et qu'elles couvrent des domaines nouveaux, notamment culturels et plus spécialisés. En outre, les modules, ou groupes de modules, adaptés aux besoins, aux caractéristiques et aux ressources spécifiques des apprenants vont probablement jouer un rôle considérable.

4. Le Symposium estime aussi que, une fois le Cadre commun élaboré, devrait être conçu et mis au point, au niveau européen, un instrument commun permettant aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats acquis et de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à reconnaissance formelle ; un tel document (« Portfolio européen de langues ») mettrait en évidence de façon positive les acquis de nature diverse dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours. Il reste à définir la forme précise que prendrait ce document, qui devrait servir à accroître la motivation des apprenants et à faciliter leur mobilité en traduisant leur compétence langagière d'une manière compréhensible au-delà des frontières.

Le Symposium recommande :

1. Au Comité de l'Education du Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC) :

A.-d'établir, dans les plus brefs délais, un cadre commun suffisamment exhaustif, cohérent et transparent pour la description des compétences langagières, qui permette aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à un ensemble de points de référence précis, tels qu'ils sont esquissés dans les conclusions qui précèdent ;

-de constituer un groupe de travail chargé de l'élaboration de ce cadre et qui tienne compte des propositions des groupes de travail du Symposium ;

-de soutenir et faciliter la liaison et la coopération entre le groupe de travail et ceux qui sont déjà engagés dans des projets voisins :

- les réseaux établis par les participants au Symposium ;
- les programmes d'action mis en œuvre par les ateliers nouveau-style du Projet Langues Vivantes du Conseil de l'Europe ;
- les actions entreprises dans d'autres institutions européennes (par ex. LINGUA) ;
- d'autres travaux concernant l'élaboration de programmes et la définition de contenus ;
- de permettre au groupe de travail de respecter un calendrier strict et de veiller pour cela à ce qu'il dispose des ressources humaines et matérielles nécessaires pour qu'il puisse mener à bien cette tâche sans retard et sans compromettre le programme en cours de la Section des Langues Vivantes de la Direction de l'Enseignement, de la Culture et du Sport ;
- d'encourager les Etats membres, dans le contexte du Cadre Commun, à reconnaître comme il convient les qualifications langagières obtenues dans d'autres Etats membres ;
- d'encourager d'autres autorités et institutions à reconnaître ces certifications langagières ;
- de prévoir la révision du cadre à intervalles réguliers.

B.-de constituer un groupe de travail chargé d'examiner les formes et fonctions possibles d'un « Portfolio européen de langues » qui serait délivré sous son égide et permettrait à chaque détenteur d'y inscrire les étapes de son apprentissage linguistique et les qualifications obtenues en langues vivantes.

Le Portfolio comprendrait une première section situant les qualifications officiellement décernées par rapport à une échelle européenne commune, une autre dans laquelle l'apprenant garderait trace des expériences jalonnant son parcours et, éventuellement, une troisième qui réunirait des exemples de travaux accomplis. Il conviendrait que les éléments du portfolio susceptibles d'être situés en référence au Cadre commun le soient.

2. Au Conseil de la Coopération Culturelle d'inviter les Etats membres

-à faciliter la coopération des institutions et des experts concernés avec leurs homologues d'autres pays membres, pour qu'ils puissent contribuer aux travaux des groupes de travail évoqués dans les recommandations ci-dessus ;

-à encourager la formulation officielle d'orientations de programmes, des programmes d'examens et autres instruments de politique linguistique correspondant au Cadre commun une fois celui-ci adopté ;

-à reconnaître comme il convient, dans le Cadre commun, et en tant que de besoin, les qualifications langagières obtenues dans d'autres Etats membres.

Annexe 11

Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité Économique et Social et au Comité des régions – *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004- 2006*-/*COM/2003/0449final*/ (Commission européenne, 2003)

Plan d'action sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique

L'objectif principal est de promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. La Commission propose d'établir un groupe permanent à haut niveau et un réseau européen d'inspecteurs ainsi que de financer des études concernant le multilinguisme. Le présent plan d'action définit des objectifs spécifiques ainsi que des actions ponctuelles à réaliser, suivant un calendrier à court terme (entre 2004 et 2006) bien précis.
ACTE

Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions - Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006 [COM(2003) 449 final - Non publié au Journal officiel].
SYNTHÈSE

Dans une Union de 450 millions d'Européens provenant de milieux ethnique, culturel et linguistique divers, il sera plus important que jamais que les citoyens possèdent les compétences nécessaires pour comprendre leurs voisins et communiquer avec eux.

Les compétences linguistiques sont inégalement réparties entre les pays et les groupes sociaux. Les langues étrangères parlées par les Européens sont peu nombreuses: le simple apprentissage d'une lingua franca ne suffit pas. Tout citoyen européen devrait avoir des compétences lui permettant de communiquer dans au moins deux langues autres que sa langue maternelle. Il s'agit d'un objectif ambitieux, mais les progrès réalisés par plusieurs États membres montrent qu'il est parfaitement accessible.

Rôle de l'Union européenne et des États membres

Dans l'Union européenne (UE), chaque État membre assume la pleine responsabilité de l'organisation de ses systèmes éducatifs comme du contenu des programmes, en vertu du «principe de subsidiarité». Selon les articles 149 et 150 du traité, le rôle de la Communauté est de contribuer au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et complétant leur action, notamment pour développer la dimension européenne dans l'éducation, favoriser la mobilité et promouvoir la coopération européenne entre établissements scolaires et universitaires.

C'est aux autorités des États membres qu'incombe avant tout la responsabilité de mettre en œuvre la nouvelle action en faveur de l'apprentissage des langues. Dans le cadre de leurs travaux concernant les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation les États membres ont arrêté des objectifs communs qu'ils s'efforcent d'atteindre par la définition d'indicateurs et de points de référence, par des échanges de bonnes pratiques et par des évaluations par des pairs.

L'Union européenne n'a pas vocation à se substituer aux États membres dans ce domaine, mais à soutenir et à compléter leur action. Elle a, toutefois, mis en place de nombreuses actions spécifiques pour le grand public visant à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues dans des programmes communautaires de coopération dans les domaines suivants, à savoir:

* de l'éducation avec le programme Socrates;
* de la formation professionnelle avec le programme Leonardo da Vinci;
* de l'audiovisuel avec le programme MEDIA Plus qui soutient la distribution cinématographique, notamment en matière de coûts de doublage et de sous-titrages.

L'UE a également mis en place des initiatives de plus ample envergure, à savoir:

* le Label européen pour des initiatives innovantes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues;

* le Bureau européen pour les langues moins répandues (BELMR) et le réseau d'information MERCATOR pour la promotion et la préservation des langues et des cultures régionales et minoritaires.

La Commission encourage également les États membres à recourir aux autres programmes européens, au Fonds social européen et à la Banque européenne d'investissement pour financer les initiatives qu'ils prennent en matière d'apprentissage des langues.

Objectifs et actions

Le présent plan d'action a identifié quatre grands domaines dans lesquels des actions devraient être menées: étendre les avantages de l'apprentissage des langues tout au long de la vie à l'ensemble des citoyens, améliorer l'enseignement des langues, créer un environnement plus favorable aux langues et développer un cadre propice au progrès.

L'apprentissage des langues est une activité menée tout au long de la vie pour laquelle le présent plan d'action identifie les objectifs spécifiques suivants:

* l'apprentissage d'une langue maternelle plus deux autres langues;
* l'apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire et la formation;
* l'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur;
* l'apprentissage des langues chez les adultes;
* l'encouragement à l'apprentissage des langues par les apprenants présentant des besoins spéciaux;
* le développement d'un large éventail de langues.

Un meilleur enseignement des langues passe aussi par une structure scolaire plus réceptive. Dans ce contexte, le présent plan d'action identifie les objectifs spécifiques suivants:

* une école favorable aux langues;
* une diffusion plus large des outils développés pour l'enseignement et l'apprentissage des langues;
* une meilleure formation des professeurs de langues;
* une augmentation de l'offre de professeurs de langues;
* une formation des enseignants dans d'autres disciplines;
* une évaluation des compétences linguistiques.

Afin de créer un environnement favorable aux langues, le présent plan d'action identifie les objectifs spécifiques suivants:

* la constitution d'une approche de la diversité linguistique fondée sur l'intégration;
* la création des communautés favorables aux langues;
* l'amélioration des offres d'apprentissage des langues et du niveau de participation.

Dans le but de développer un cadre propice au progrès vis-à-vis des autorités politiques locales, régionales, nationales ainsi qu'européennes, le présent plan d'action propose des actions ciblées.

Pour chacun de ces trois grands domaines d'action, le présent plan d'action définit des objectifs spécifiques ainsi que des actions ponctuelles à réaliser, suivant un calendrier à court terme (entre 2004 et 2006) bien précis. Ces actions s'adressent aux autorités locales, régionales et nationales.

Apprentissage précoce d'une langue maternelle plus deux autres langues

L'apprentissage précoce des langues n'offre d'avantages sensibles que si les enseignants ont été spécialement formés à enseigner les langues à de très jeunes enfants, si les classes sont suffisamment réduites pour permettre un apprentissage efficace, si du matériel pédagogique adéquat est disponible et si une part suffisante du programme d'études est consacrée aux langues. Les initiatives visant à rendre l'apprentissage des langues accessible à un groupe d'élèves de plus en plus jeunes doivent aller de pair avec l'affectation de moyens appropriés, y compris des moyens pour la formation des enseignants. Dans ce contexte, le présent plan d'action propose:

* le financement, prévu en 2005, d'une étude relative aux grands principes pédagogiques sur lesquels est fondé l'enseignement des langues et des cultures étrangères aux très jeunes apprenants;

* la diffusion, en 2005, d'informations concernant les avantages d'un apprentissage précoce des langues;
* l'organisation, en 2006, d'une conférence européenne pour les décideurs du secteur de l'éducation;
* le financement, dans le cadre de l'appel de propositions Socrates 2004, d'une série de projets transnationaux visant à la création de matériel pédagogique (action Lingua 2);
* le soutien apporté par la Commission et les agences nationales aux assistanats linguistiques, notamment au niveau primaire (tout au long de 2005 et de 2006).

Apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire et la formation.

Les États membres reconnaissent que les élèves devraient maîtriser au moins deux langues étrangères et soulignent qu'il est important de disposer de bonnes capacités de communication. L'objectif est d'acquérir un niveau adéquat de compréhension à la lecture et à l'audition, et d'expression écrite et orale dans deux langues étrangères, ainsi que des compétences interculturelles et la capacité d'apprendre des langues seul ou avec l'aide d'un professeur. Dans ce contexte, le présent plan d'action propose:

* le financement de projets linguistiques entre établissements scolaires (programme Socrates, action Comenius) permettant à des élèves de classes de pays différents de participer à un projet commun. Le financement, prévu en 2005 et 2006, attribué à ces projets sera porté à 25 %;
* le financement, en 2006, d'une étude des compétences linguistiques et interculturelles propres à chaque étape de l'enseignement ou de la formation;
* l'encouragement de la part de la Commission et des agences nationales à un usage plus intensif des ressources disponibles au titre du programme Socrates, Comenius action 2 (tout au long de 2005).

Promouvoir l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE).

L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), permettrait aux élèves d'utiliser directement leurs nouvelles compétences linguistiques, plutôt que de se concentrer d'abord sur l'apprentissage avant de passer à la pratique. Dans ce contexte, le présent plan d'action propose:

* le financement d'une série de projets transnationaux pour l'élaboration et la diffusion de nouvelles méthodologies spécifiques d'enseignement de certaines matières par le biais des langues autres que les lingua franca (programme Socrates, action Lingua 2). La Commission propose de modifier en conséquence l'appel à propositions général Socrates 2004;
* le renforcement du soutien aux écoles souhaitant adopter une approche fondée sur l'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue (Socrates, Comenius action 1). Les échanges d'enseignants entre les écoles partenaires seront notamment encouragés;
* l'organisation, en 2005, d'une conférence européenne à l'intention des décideurs et des inspecteurs afin de lancer une nouvelle étude relative aux avantages de l'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue;
* la diffusion par le réseau Eurydice des informations concernant la disponibilité des offres d'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue dans les systèmes éducatifs et de formation (prévue en 2005).

Apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur, à savoir les universités, contribuent de manière essentielle à promouvoir le multilinguisme sociétal et individuel. Afin d'éviter que le récent développement des offres de cours en langue anglaise puisse avoir des effets inattendus sur la vitalité de la langue nationale, les universités devraient inclure dans leur politique linguistique des actions explicites de promotion des langues nationales ou régionales. Tous les étudiants devraient étudier à l'étranger, de préférence dans une langue étrangère, pendant au moins une période universitaire et obtenir un diplôme en langues reconnu comme partie intégrante de leurs études universitaires. Dans le cadre du programme Socrates, le présent plan d'action envisage le financement des cours spécialisés dans les langues moins diffusées et moins enseignées. L'objectif étant d'encourager les étudiants Erasmus à profiter davantage de ces cours, avec comme objectif une participation de 10 % des étudiants Erasmus à ces cours d'ici 2006.

Apprentissage des langues chez les adultes

Chaque adulte devrait être encouragé à poursuivre son apprentissage des langues étrangères, et des infrastructures devraient être mises à sa disposition à cette fin. Les travailleurs devraient avoir la possibilité d'améliorer les compétences linguistiques qui présentent de l'intérêt pour leur vie professionnelle.

La Commission propose de créer un portail Web (appel d'offres prévu en 2005) sur le serveur Europa et offrira un accès aisé à une série d'informations destinées au grand public et aux professionnels des langues. Ce portail fera l'objet d'une vaste campagne d'information.

Apprenants en langues présentant des besoins spéciaux

Les bonnes pratiques en matière d'enseignement des langues aux apprenants présentant des besoins spéciaux peuvent encore être développées et de nouvelles méthodes et approches doivent être élaborées pour l'enseignement des langues étrangères à ces apprenants. Au cours de 2006, la Commission envisage de rassembler et de diffuser des informations concernant les bonnes pratiques en matière d'enseignement des langues étrangères aux apprenants ayant des besoins spéciaux, en se référant notamment à l'organisation des programmes d'études et des systèmes d'enseignement.

Éventail de langues

Pris dans son ensemble, l'éventail proposé devrait comprendre les "petites" langues européennes, ainsi que toutes les "grandes", les langues régionales et minoritaires et les langues des migrants, ainsi que celles ayant le statut de langue nationale, et les langues de nos principaux partenaires commerciaux dans le monde entier. Les États membres devraient fournir des informations adéquates aux parents concernant le choix de la première langue étrangère de leur enfant et la marge laissée par les programmes scolaires pour l'enseignement d'un plus large éventail de langues.

École favorable aux langues

Il est important que les écoles et les établissements de formation adoptent une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue "maternelle", des langues "étrangères", de la langue dans laquelle l'instruction est dispensée et des langues des communautés migrantes. Au cours de 2005 et de 2006, la Commission et les agences nationales s'efforceront de stimuler la participation aux projets de développement scolaire (Socrates, Comenius action 1) dont l'objectif est de concevoir et de mettre en oeuvre des politiques linguistiques dans les écoles primaires, secondaires et professionnelles.

Classe de langues

Au cours de 2005 et de 2006, la Commission et les agences nationales s'efforceront d'augmenter l'utilisation des produits linguistiques (EN) mis au point au titre des programmes Socrates et Leonardo da Vinci par les enseignants, les formateurs et les apprenants. L'action de jumelage électronique prévue par le programme e-Learning permettra à toutes les écoles européennes d'établir des partenariats pédagogiques avec d'autres écoles situées ailleurs en Europe, ce qui stimulera l'apprentissage des langues et le dialogue interculturel et sensibilisera les citoyens au modèle de société européenne multilingue et pluriculturelle.

Formation des professeurs de langues

À ce jour, il existe une grande disparité entre les modes de formation et tous les professeurs n'ont pas séjourné ou étudié dans le pays dont ils enseignent la langue. Au cours de 2005 et 2006, la Commission envisage d'organiser des campagnes ciblées afin de diffuser des informations concernant les plans de mobilité prévus par les programmes Socrates et Leonardo da Vinci pour les professeurs de langues et les formateurs. La part de financement allouée à ces projets dans le cadre du programme Socrates (Comenius 2) sera portée à 25 % du budget total du programme au cours de 2004. La Commission propose de financier une étude (appel d'offres prévu en 2004) afin d'identifier le noyau de compétences pédagogiques et linguistiques dont doivent disposer les professeurs de langues aujourd'hui, et un cadre sera proposé pour l'évaluation de ces compétences.

Offre de professeurs de langues

Certains États membres sont confrontés à des pénuries de professeurs de langues possédant les titres adéquats. Les échanges de professeurs entre États membres peuvent être développés afin que ces professeurs puissent enseigner leur langue maternelle, une autre langue ou une autre matière dans leur langue maternelle. À la suite d'une étude concernant les obstacles à la mobilité des enseignants dans l'Union (appel d'offres prévu 2004), la Commission financera une analyse plus détaillée et spécifique des obstacles à la mobilité des professeurs de langues. Cette analyse comprendra une enquête concernant leurs impressions et attitudes propres et des

recommandations à l'intention des États membres. En 2006, un symposium sera organisé sur le thème de l'offre de professeurs de langues qualifiés en Europe.

Formation des enseignants dans d'autres disciplines

La plupart des élèves et des personnes en formation pourraient suivre une partie de leurs cours dans une langue étrangère. Un nombre beaucoup plus élevé de membres du corps enseignant devrait être en mesure, à l'avenir, d'enseigner sa discipline dans au moins une langue étrangère. À cette fin, les professeurs stagiaires devraient étudier une ou plusieurs langues parallèlement à leur domaine de spécialisation et effectuer une partie de leurs études d'enseignant à l'étranger.

Évaluation des compétences linguistiques

Il est également important d'examiner les besoins d'information des apprenants en langues eux-mêmes, de leurs employeurs, de leurs professeurs et de leurs établissements d'enseignement et de formation. Dans ce contexte, le présent plan d'action propose:

* la conception d'un test des compétences linguistiques (appel d'offres prévu en 2003/4) afin de collecter des données pour le nouvel indicateur européen de compétence linguistique (prévu pour 2005 et 2006);
* l'inclusion, le cas échéant, de ce test dans le cadre unique pour la transparence des compétences et des qualifications (Europass), qui devrait entrer en vigueur en 2005;
* la réalisation (appel d'offres prévu en 2004) d'un inventaire des systèmes de certification linguistique en Europe;
* l'organisation d'une conférence de travail (prévue en 2005) afin d'élaborer des mécanismes visant à soutenir l'utilisation efficace et transparente des échelles du cadre commun européen dans le contexte de l'évaluation et de la certification linguistiques.

Une approche de la diversité linguistique fondée sur l'intégration

Le respect de la diversité des langues de l'Union est un principe fondateur de la Communauté européenne. Les programmes généraux européens dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la culture sont déjà accessibles aux locuteurs de toutes les langues, qu'il s'agisse de langues "officielles" ou régionales, de langues minoritaires, de langues parlées par les communautés migrantes ou de langues des signes. Le présent plan d'action envisage:

* l'organisation d'une conférence (prévue en 2005) sur les questions ayant une incidence sur les langues "régionales" et "minoritaires" dans les systèmes d'éducation;
* une réédition (prévue en 2004) du rapport Euromosaic sur les langues régionales et minoritaires sera publiée afin de tenir compte de l'élargissement de l'Union européenne;
* l'octroi d'une aide aux programmes à caractère général pour les États membres qui accordent une attention particulière aux mesures visant à aider les communautés linguistiques dont le nombre de locuteurs natifs diminue de génération en génération.

À plus longue échéance, tous les programmes communautaires appropriés et les Fonds structurels pourraient comporter un soutien accru à la diversité linguistique, entre autres pour les langues régionales et minoritaires, si une action spécifique s'avérait adéquate.

Créer des communautés favorables aux langues

Chaque communauté en Europe peut devenir plus favorable aux langues en profitant davantage des possibilités qui lui sont offertes d'entendre et de voir d'autres langues et d'autres cultures, et en contribuant ainsi à l'amélioration de la sensibilisation et de l'apprentissage linguistiques. Les appels de propositions 2004, 2005 et 2006 relatifs à des projets de jumelage entre villes seront modifiés afin que le multilinguisme dans l'Union européenne fasse partie des sujets proposés pour les réunions de citoyens et les conférences thématiques. La Commission lancera en outre une étude ouverte afin d'analyser la mesure dans laquelle une utilisation plus fréquente des sous-titres au cinéma et à la télévision est susceptible de favoriser l'apprentissage des langues, et pour examiner différents moyens envisageables pour encourager davantage l'utilisation de matériel audiovisuel sous-titré à des fins d'apprentissage.

Améliorer les offres d'apprentissage des langues et le niveau de participation

Il est essentiel de faire en sorte qu'il soit davantage fait usage des possibilités d'apprentissage des langues par des activités continues de sensibilisation aux avantages de l'apprentissage des langues et par un rapprochement des ressources linguistiques de ceux qui en ont besoin. La Commission proposera de modifier l'appel de propositions Socrates publié en 2004, de manière à ce que l'action Grundtvig accorde un degré de priorité plus élevé aux projets dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, et notamment des langues parlées par les communautés migrantes. Au cours de 2005 et 2006, le label linguistique européen fera l'objet d'un recentrage par l'introduction dans chaque pays ou région d'un prix annuel, par la fixation de priorités européennes annuelles et par l'organisation de campagnes de publicité annuelles. En 2005, la Commission s'engage à publier un rapport de suivi quinquennal concernant le degré de diversité dans l'offre d'enseignement linguistique dans l'Union européenne.

Créer un cadre propice au progrès

Un engagement réel de la part des pouvoirs publics aux niveaux local, régional et national, ainsi qu'à l'échelon européen est essentiel pour la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique. Le présent plan d'action propose également les actions suivantes, à savoir:

* la création, en 2004, d'un groupe permanent de haut niveau composé de représentants des États membres, des partenaires sociaux et du monde de l'éducation, de la formation et de la culture. Celui-ci contribuera au suivi du présent plan d'action, en stimulant le débat public avec les parties prenantes concernant l'apprentissage des langues et la diversité linguistique;
* le financement d'une étude détaillée (appel d'offres prévu en 2003) concernant les exigences en termes de compétences linguistiques dans l'Union européenne;
* le financement des études (appel d'offres prévu en 2004) concernant les coûts du non-multilinguisme, et les effets sur l'économie européenne de l'échec de certaines transactions commerciales en raison d'un manque de compétences linguistiques;
* le financement de recherches (prévu en 2006) concernant des questions telles que les liens entre le multilinguisme et la société multiculturelle, l'identité européenne et la société fondée sur la connaissance, la base de l'apprentissage linguistique et les incidences des méthodologies d'enseignement des langues;
* la publication d'un tome par le réseau européen Eurydice comprenant une analyse globale détaillée de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles européennes. Ce document sera diffusé à la fin de 2004 et sera mis à jour tous les deux ans;
* la publication par la Commission des informations concernant la mesure dans laquelle ses programmes dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse, des médias et de la culture contribuent à la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique (prévu en 2005 et au-delà);
* l'établissement au cours de 2004 et 2005 d'un réseau européen d'inspecteurs (et de responsables politiques) dans le domaine de l'éducation et de la formation en langues étrangères.

Enveloppe financière etsuivi du plan d'action

L'enveloppe financière pour 2004-2006 est de 8,2 milliards d'euros à destiner aux programmes: Socrates, Leonardo da Vinci et MEDIAPlus.

En 2007, les États membres devront présenter à la Commission une série de rapports concernant la mesure dans laquelle ils ont exploité les possibilités supplémentaires de soutien des langues offertes par les programmes Socrates et Leonardo da Vinci. Les pratiques les plus efficaces identifiées au cours de cette période seront examinées par la Commission et feront, ensuite, l'objet d'une communication au Parlement et au Conseil qui proposera, le cas échéant, des adaptations ou des actions supplémentaires si nécessaire.

Contexte

L'Année européenne des langues (en 2001) a mis en évidence les nombreuses manières de promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Le 14 février 2002, le Conseil "Éducation" a invité les États membres à prendre des mesures concrètes afin de promouvoir la diversité linguistique et l'apprentissage des langues et a demandé à la Commission d'élaborer des propositions dans ces domaines. Le présent plan d'action est la réponse de la Commission européenne à cette demande. Il est le résultat d'une vaste consultation publique à laquelle ont participé les autres institutions européennes, les ministères nationaux concernés, un large éventail d'organisations représentatives de la société civile et le grand public.
ACTES LIÉS

Rapport de la Commission du 25 septembre 2007 sur la mise en œuvre du plan d'action «Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique» [COM(2007) 554 final - Non publié au Journal officiel].
Les États membres et la Commission ont réalisé des progrès considérables dans la mise en œuvre du plan d'action pour l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Sur les 47 actions contenues dans ce plan d'action, 41 seront achevées à la fin 2007. En se basant sur les rapports nationaux relatifs au suivi du plan d'action, la Commission estime qu'il a influencé les réformes des politiques linguistiques nationales et a permis d'accorder une plus grande importance politique à la promotion de l'apprentissage des langues, à la diversité linguistiques et au multilinguisme en général. Concrètement, un budget annuel est alloué en faveur de campagnes d'information sur les langues dans le cadre du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie. Treize études européennes ont été réalisées ainsi que six conférences et séminaires européens sur les langues. Dix-sept actions sous forme en vue d'améliorer la promotion de l'apprentissage des langues ont été intégrés dans plusieurs programmes européens, principalement Socrates et Leonardo (leur part de budget est passée de 30 millions d'euros à près de 50 millions d'euros par an au cours de la période 2004-2006). Ce soutien sera durable étant donné que la nouvelle génération de programmes pour 2007-2013 met l'accent sur la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique. Le rapport note toutefois des efforts supplémentaires à effectuer dans la mise en œuvre des réformes nationales au niveau de la qualité de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants dans ce domaine. L'accent devrait également être mis sur la variété des langues enseignées.

Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité Économique et Social et au Comité des régions -Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme[COM(2005) 596 final - Non publié au Journal officiel].

Communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil -L'indicateur européen des compétences linguistiques[COM(2005) 356 final - Non publié au Journal officiel].

Décision N° 1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil, du 17 juillet 2000, établissant l'Année européenne des langues 2001 [Journal officiel L 232 du 14.09.2000].

Résolution du Conseil, du 16 décembre 1997, concernantl'enseignement précoce des langues de l'Union européenne[Journal officiel C 1 du 03.01.1998].

Livre blanc sur l'éducation et la formation "enseigner et apprendre - vers la société cognitive" [final Non publié au Journal officiel]

Annexe 12

Cadre stratégique pour le multilinguisme (Commission européenne, 2005)

Cadre stratégique pour le multilinguisme

La présente communication expose la stratégie de la Commission visant à promouvoir le multilinguisme dans la société européenne, dans l'activité économique et au sein même de la Commission. L'objectif est de renforcer les compétences linguistiques des citoyens jusqu'à ce que chaque citoyen ait acquis des compétences pratiques dans au moins deux autres langues que sa langue maternelle.
ACTE

Communication de la Commission du 22 novembre 2005 - Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme [COM(2005) 596 final - Non publié au Journal officiel].
SYNTHÈSE

Le concept du multilinguisme désigne à la fois la capacité d'une personne à utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés dans une zone géographique donnée.

La politique de multilinguisme de la Commission poursuit trois objectifs:

* encourager l'apprentissage des langues et promouvoir la diversité linguistique dans la société;
* favoriser une économie multilingue performante;
* donner aux citoyens un accès à la législation, aux procédures et aux informations de l'Union européenne dans leur propre langue.

La communication présente les différentes actions destinées à la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique:

* les programmes LINGUA, Socrates et Leonardo da Vinci;
* les programmes Culture, Jeunes en action et Éducation et formation tout au long de la vie;
* l'échange des jeunes;
* les projet de jumelage de ville;
* le service volontaire européen;
* le soutien financier du Bureau européen pour les langues moins répandues (organisation non gouvernementale représentant les intérêts de plus de 40 millions de citoyens appartenant à une communauté de langue régionale et minoritaire);
* le soutien financier du réseau Mercator d'universités actives dans la recherche sur les langues moins répandues en Europe;
* le programme de recherche destiné à surmonter les obstacles linguistiques grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication;
* le programme de recherche sur les sciences sociales et humaines soutenant la recherche sur les questions linguistiques.

Principaux domaines d'action

La Commission propose les actions suivantes en faveur d'une société multilingue:

* mettre en œuvre l'indicateur européen des compétences linguistiques en coopération avec les États membres;
* encourager la discussion et élaborer une recommandation sur les moyens d'actualiser la formation des enseignants en langues;
* publier en 2006 une étude des meilleures pratiques en matière d'apprentissage de langues dès le plus jeune âge;
* apporter, à travers le programme proposé dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, la création de chaires dans les domaines d'études liés au multilinguisme et à l'interculturalité;
* continuer à soutenir l'enseignement et l'apprentissage des langues à travers ses programmes de coopération dans le domaine de l'éducation, de la formation, de la jeunesse, de la citoyenneté et de la culture;
* intensifier, dans le 7e programme-cadre de recherche, les activités de recherche et développement technologique liées aux technologies de la société de l'information en rapport avec les langues.

La Commission invite les États membres à:

* mettre en place des plans nationaux qui donnent une structure, une cohérence et une orientation aux actions en faveur du multilinguisme, y compris l'utilisation et la présence accrue de plusieurs langues dans la vie quotidienne;
* réexaminer leurs systèmes actuels de formation des enseignants de langues étrangères compte tenu des conclusion de l'étude sur le « Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères »;
* réexaminer leurs systèmes actuels d'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, compte tenu des meilleures pratiques recensées en Europe;
* appliquer les conclusions de la présidence luxembourgeoise concernant l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE).

L'ÉCONOMIE MULTILINGUE

La présente communication expose les domaines dans lesquels l'Union doit disposer d'une main-d'œuvre plus mobile et avec des compétences linguistiques.

Multilinguisme et compétitivité

La Commission prévoit de renforcer le suivi de son Plan d'action 2002 en matière de compétence et de mobilité. Les compétences linguistiques feront partie des thèmes abordés lors de l'année européenne de la mobilité des travailleurs, en 2006.

Multilinguisme et consommation

La récente directive relative aux pratiques commerciales déloyales 29/2005/CE renforce les mécanismes de protection concernant la langue utilisée pour le service après -vente.

Multilinguisme et société de l'information

La Commission mène des activités en faveur du multilinguisme via l'initiative i2010 pour soutenir la croissance et l'emploi dans la société de l'information et les médias. Les programmes eContent, eContent plus, Media, eLearning soutiennent la création et la diffusion des connaissances et des contenus européens multilingues.

Traduction

L'utilisation accrue de la traduction automatique en ligne met en évidence l'impossibilité de remplacer le processus de réflexion du traducteur par une fonction essentiellement mécanique et, à ce titre, souligne l'importance de la qualité de la traduction. Des évolutions telles que la « Norme européenne pour les services de traduction » devraient donner aux usagers un niveau de qualité plus élevé.

Interprétation

La demande d'interprètes qualifiés augmente dans un marché en expansion surtout dans les organisations supranationales et internationales. Les interprètes contribuent au fonctionnement des institutions des sociétés multilingues. Ils aident les communautés des migrants dans leurs relations avec la justice, les hôpitaux, les services de police et d'immigration. Des interprètes dûment formés contribuent dès lors à la protection des droits de l'homme et des droits démocratiques.

Enseignement, évaluation et certification linguistiques

La certification linguistique est devenue un marché si important que les consommateurs éprouvent des difficultés à choisir les certificats les plus appropriés parmi ceux proposés. La Commission souhaite contribuer à une plus grande transparence de l'offre en publiant sur l'Internet un inventaire des systèmes disponibles actuellement.

La Commission propose les actions suivantes pour développer l'économie multilingue:

* publier en 2006 une étude sur l'incidence de la pénurie de compétences linguistiques sur l'économie européenne;

* publier en 2006 un inventaire des systèmes de certification linguistiques disponibles dans l'Union européenne;
* lancer une étude sur les possibilités d'utiliser davantage le sous-titrage au cinéma et dans les émissions télévisées pour promouvoir l'apprentissage des langues;
* publier la base de données multilingue interinstitutionnelle IATE (Inter-Agency Terminology Exchange) qui propose des termes validés provenant de contextes liés à l'Union européenne;
* organiser en 2006 une conférence sur la formation des traducteurs dans les universités;
* lancer, dans le cadre d'i2010, une initiative phare sur les bibliothèques numériques qui visera à rendre l'utilisation des sources multimédias plus facile et intéressante;
* regrouper et coordonner les travaux des chercheurs européens dans les domaines des technologies du langage humain, de la traduction automatique et de la création de ressources linguistiques (dictionnaires et thésaurus).

Les États membres sont invités à revoir les programmes de formation dans les universités.

MULTILINGUISME DANS LES RELATIONS DE LA COMMISSION AVEC LES CITOYENS

La présente communication rappelle que le tout premier règlement adopté par le Conseil définit la Communauté européenne comme une entité multilingue, stipule que la législation est publiée dans les langues officielles et exige de ses institutions qu'elles s'adressent aux citoyens dans la langue officielle de leur choix.

En 2004, les services de traduction et d'interprétation de l'ensemble des institutions ont coûté l'équivalent de 1,05 % du budget total de l'Union européenne, soit 2,28 par citoyen et par an.

Les dix dernières années, la Commission a lancé plusieurs initiatives multilingues (Citoyens d'Europe, Dialogue avec les citoyens, L'Europe est à vous, Citoyens et le Service d'orientation pour les citoyens) qui doivent aider les citoyens à savoir en quoi la législation européenne les concerne, quels sont leurs droits lorsqu'ils s'installent dans un autre pays et de quelle manière ils peuvent les exercer dans la pratique.

La Commission:

* fera en sorte, grâce à un réseau interne, que tous les services appliquent sa politique du multilinguisme de manière cohérente;
* continuera de promouvoir le multilinguisme sur son portail Internet (Europa) et dans ses publications;
* lancera sur Europa un portail Langues;
* confiera un rôle plus important dans la promotion du multilinguisme à ses antennes de traduction dans les États membres, notamment par l'adaptation des messages de la Commission aux destinataires locaux;
* organisera des séminaires de haut niveau sur le multilinguisme dans les États membres à l'intention des journalistes et autres relais d'opinion;
* continuera de proposer aux universités des subventions et une aide pédagogique en ce qui concerne l'interprétation de conférence, de contribuer au développement des outils d'apprentissage à distance et de financer des bourses d'étudiants et des visites de formation;
* poursuivra la mise au point d'outils rentables de communication et de conférence;
* soutiendra le Master's Européens en Interprétations de Conférence et l'European Master's in Conference Management ;
* continuera à jouer un rôle actif au sein de l'International Annual Meeting on Language arrangements, documentation and publication;
* continuera à fournir aux universités un modèle de programme pour le master en traduction et à mettre à disposition des traducteurs invités;
* organisera un concours international de traduction entre les écoles des États membres pour encourager la connaissance des langues et promouvoir les professions linguistiques.

La Commission a déjà invité les États membres à rendre compte en 2007 des actions qu'ils ont entreprises en liaison avec les objectifs du plan d'action « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique ».

Conclusions de la présente communication

* la Commission mettra en place un groupe de haut niveau sur le multilinguisme qui sera composé d'experts indépendants ;

* une conférence ministérielle sur le multilinguisme sera organisée pour permettre aux États membres de faire part des progrès réalisés et de planifier la suite des travaux ;

* la Commission présentera une autre communication qui proposera une approche globale du multilinguisme dans l'Union européenne.

ACTES LIÉS

Communication de la Commission, du 1 août 2005-L'indicateur européen des compétences linguistiques[COM(2005) 356 final - Non publié au Journal officiel].

Communication de la Commission, du 24 juillet 2003 - Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique:un plan d'action 2004-2006[COM(2003) 449 final - Non publié au Journal officiel].

Décision n° 1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil, du 17 juillet 2000, établissantl'Année européenne des langues 2001[Journal officiel L 232 du 14.09.2000].

Résolution du Conseil, du 16 décembre 1997, concernantl'enseignement précoce des languesde l'Union européenne [Journal officiel C 1 du 03.01.1998].

Annexe 13

Proposition de
RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL
sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie
(Commission des Communautés européennes)

Bruxelles, le 10.11.2005 COM(2005)548 final

ANNEXE : Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie - Un cadre de référence européen

Introduction

Le présent cadre décrit les huit compétences clés:

1. Communication dans la langue maternelle
2. Communication dans une langue étrangère
3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies
4. Culture numérique
5. Apprendre à apprendre
6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques
7. Esprit d'entreprise et
8. Sensibilité culturelle.

Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnel, sa citoyenneté civique, son intégration sociale et sa vie professionnelle. Au terme de la période obligatoire d'enseignement ou de formation, les jeunes devraient avoir acquis un niveau de compétences clés leur permettant à entrer dans la vie adulte. Ils devraient ensuite les développer, les entretenir et les tenir à jour au travers de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie. Parmi ces compétences, nombreuses sont celles qui se recoupent et sont étroitement liées: des aptitudes essentielles dans un domaine donné vont renforcer les compétences nécessaires dans un autre. Pour être en mesure d'apprendre, il est essentiel de maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la lecture, le calcul et les TIC, et pour toute activité d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre à apprendre. Une série de thèmes sont récurrents dans l'ensemble du cadre et interviennent dans les huit compétences clés: réflexion critique, créativité, esprit d'initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

Compétences clés

1. Communication dans la langue maternelle

Définition: La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer des pensées, sentiments et faits sous forme à la fois orale et écrite (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle, dans l'éducation et la formation, au travail, dans la vie privée et pendant les loisirs. Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence La communication dans la langue maternelle exige de l'individu une connaissance d'un vocabulaire de base, d'une grammaire fonctionnelle et des mécanismes langagiers. Elle suppose une connaissance des diverses modalités d'interaction verbale, des différents types de textes littéraires et non littéraires, des principales caractéristiques des multiples styles et registres de langage, et de l'éventail des formes de langage et de communication en fonction des situations. Les individus doivent avoir des aptitudes à communiquer, sous forme écrite ou orale, dans une diversité de situations et à adapter leur communication au contexte. La compétence inclut aussi l'aptitude à écrire et à lire différents types de textes, à chercher, recueillir et traiter l'information, à utiliser des aides, à formuler et à exprimer ses arguments de manière convaincante en fonction du contexte. Une attitude positive à l'égard de la communication dans la langue maternelle requiert un esprit ouvert au dialogue constructif et critique, un goût pour les qualités esthétiques, une volonté de les rechercher, et un intérêt pour la communication interculturelle.

2. La communication en langue étrangère

Définition: La communication en langue étrangère partage globalement les mêmes compétences de base que la communication dans la langue maternelle: elle s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des pensées, des sentiments et des faits, sous forme à la fois orale et écrite (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société, au travail, dans la vie privée, pendant les loisirs, dans le cadre de l'éducation et de la formation, selon les désirs et les besoins. La communication en langue étrangère demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera

selon l'une ou l'autre des quatre dimensions concernées, le patrimoine linguistique ainsi que l'éducation de base, l'environnement et les besoins/intérêts de chacun.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence

La communication dans une langue étrangère exige une connaissance du vocabulaire et d'une grammaire fonctionnelle, ainsi qu'une connaissance des principaux types d'interaction verbale et des registres de langage. Il importe d'avoir une connaissance des conventions sociales, des facteurs culturels et de la diversité linguistique. Les aptitudes essentielles comprennent la faculté de comprendre des messages oraux, d'amorcer, de poursuivre et de terminer des conversations et de lire et comprendre des textes répondant aux besoins de l'individu. Il faut aussi être capable d'utiliser correctement les techniques de support, et d'apprendre des langues simplement au titre de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie. Une attitude positive implique une sensibilité aux différences et à la diversité culturelles, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle.

3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies

Définition:

A. La culture mathématique est l'aptitude à se servir de l'addition, de la soustraction, de la multiplication, de la division et des fractions, sous forme de calcul mental et par écrit, pour résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. L'accent est mis davantage sur le processus et l'activité que sur le savoir. Les compétences mathématiques impliquent, à des degrés différents, la capacité et la volonté d'utiliser des modes mathématiques de pensée (réflexion logique et dans l'espace) et de représentation (formules, modèles, constructions, graphiques/diagrammes).

B. Les compétences scientifiques se réfèrent à la capacité et à la volonté d'employer les connaissances et méthodologies utilisées pour expliquer le monde de la nature afin de poser des questions et d'apporter des réponses étayées. La technologie est perçue comme l'application de ces connaissances et de ces méthodologies pour répondre aux désirs et besoins de l'homme. Ces deux domaines de compétences supposent une compréhension des changements induits par l'activité humaine et de la responsabilité de tout individu en tant que citoyen.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence

A.Les compétences requises en mathématique comprennent une bonne connaissance des nombres, des mesures et des structures, des opérations fondamentales et des présentations mathématiques de base, une compréhension des termes et notions mathématiques, ainsi que des problèmes auxquels les mathématiques peuvent apporter une solution. Un individu devrait avoir la capacité d'appliquer les principes et processus mathématiques de base dans la vie quotidienne, à la maison et au travail, et de suivre et d'évaluer un développement argumentaire. Il devrait être en mesure d'adopter un raisonnement mathématique, de comprendre une démonstration mathématique et de communiquer en langage mathématique, et d'employer des aides appropriées. Une attitude positive en mathématique repose sur le respect de la vérité et sur la volonté de trouver des arguments et d'en évaluer la validité

B.Pour les sciences et les technologies, les compétences essentielles comprennent une connaissance des principes élémentaires de la nature, des notions, principes et méthodes scientifiques de base, et de la technologie et des procédés technologiques. Il faut comprendre les progrès, limites et risques des théories et des applications scientifiques et des technologies à la fois dans les sociétés en général (au regard de la prise de décisions, des valeurs, de l'éthique, de la culture, etc.), et dans des domaines scientifiques spécifiques, comme la médecine, et aussi comprendre l'incidence des sciences et des technologies sur l'environnement naturel. Les aptitudes se réfèrent à l'utilisation et au maniement des outils technologiques et des machines, ainsi que des données scientifiques pour, preuve à l'appui, atteindre un but ou parvenir à une décision ou une conclusion. Les individus devraient aussi être capables de reconnaître les caractéristiques essentielles d'une enquête scientifique et de communiquer des conclusions et le raisonnement les sous-tendant. Sur le plan des attitudes, il faut faire preuve de jugement critique et de curiosité, d'un intérêt pour les problèmes éthiques et de respect tant de la sécurité que de la durabilité, notamment au regard des progrès scientifiques et technologiques vis-à-vis de soi-même, de la famille, de la collectivité et des problèmes mondiaux.

4. Culture numérique

Définition : La culture numérique implique l'usage sûr et critique des Technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'Internet à des réseaux de collaboration. Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence. La culture numérique exige une bonne compréhension et connaissance de la nature, du rôle et des possibilités des TSI dans la vie de tous les jours, dans la vie privée, en société et au travail. Il s'agit des principales fonctions d'un ordinateur, comme le traitement de texte, les feuilles de calcul, les bases de données, le stockage et la gestion de l'information. Il faut aussi comprendre les possibilités de l'Internet et de la communication au moyen de supports électroniques (courrier électronique, outils en réseau) pour les loisirs, l'échange d'informations et la collaboration en réseau,

l'apprentissage et la recherche. La culture numérique requiert aussi une compréhension du potentiel des TIC en tant que support de la créativité et de l'innovation, et une sensibilisation aux problèmes de validité et de fiabilité des informations disponibles et aux principes éthiques à respecter dans l'utilisation interactive des TIC.

Les compétences requises comprennent : l'aptitude à rechercher, recueillir et traiter l'information et à l'utiliser de manière critique et systématique, en évaluant sa fiabilité et en différenciant l'information réelle de la virtuelle tout en identifiant les liens; l'aptitude à utiliser des techniques pour produire, présenter ou comprendre une information complexe et l'aptitude à accéder aux services sur Internet, à les rechercher et à les utiliser; l'aptitude à utiliser les TIC pour étayer une pensée critique, la créativité et l'innovation.

L'utilisation des TIC exige une attitude critique et réfléchie envers l'information disponible et une utilisation responsable des outils interactifs, un intérêt à s'engager dans des communautés et réseaux à des fins culturelles, sociales et/ou professionnelles.

5. Apprendre à apprendre

Définition : "Apprendre à apprendre" est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage. L'individu devrait être capable d'organiser son propre apprentissage, de gérer son temps et ses informations avec efficacité, tant isolément que collectivement. Il devrait connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres d'éducation et de formation, et être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. Cela suppose acquérir, traiter et assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et chercher et utiliser des conseils. "Apprendre à apprendre" amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures de manière à utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes - dans la vie privée et professionnelle, dans le cadre de l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux. Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence. Si l'apprentissage est orienté vers un emploi particulier ou des objectifs de carrière, l'individu devrait connaître les compétences, les connaissances, les aptitudes et les qualifications requises. Quoi qu'il en soit, "apprendre à apprendre" exige que l'individu connaisse et comprenne quelles sont ses stratégies d'apprentissage préférées, quels sont les points forts et faibles de ses aptitudes et qualifications, et il devrait être capable de rechercher les offres d'éducation et de formation et les orientations/aides disponibles. Apprendre à apprendre exige, pour commencer, d'acquérir les aptitudes de base nécessaires pour la poursuite de l'apprentissage que sont l'écriture et la lecture, le calcul et la maîtrise des TIC. Ceci étant, un individu devrait être en mesure de chercher à acquérir, obtenir, exploiter et assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes. Cela exige une autogestion efficace de son apprentissage, de sa carrière et de son activité professionnelle, et notamment l'aptitude à persévérer dans l'apprentissage, à se concentrer pendant des périodes de temps prolongées et à réfléchir de manière critique sur l'objet et la finalité de l'apprentissage. Il est attendu de l'individu qu'il soit autonome et auto discipliné dans l'apprentissage, mais aussi qu'il travaille en équipe, qu'il tire les avantages de sa participation à un groupe hétérogène et qu'il partage ce qu'il a appris. Il doit être capable d'évaluer son propre travail et, le cas échéant, de chercher des conseils, de l'information et de l'aide. Une attitude positive suppose motivation et confiance pour poursuivre et réussir l'apprentissage tout au long de la vie. La capacité de l'individu à apprendre, à surmonter les obstacles et à changer procèdera d'une attitude positive orientée vers la résolution de problèmes. Et les éléments essentiels d'une attitude positive sont le désir d'exploiter les expériences d'apprentissage et de vie antérieures et la recherche avide d'occasions d'apprendre et d'appliquer les acquis dans diverses situations tout au long de la vie.

6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales et compétences civiques

Définition: Ces compétences comprennent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique. Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence

A. Le bien-être personnel et collectif exige de comprendre dans quelle mesure les individus peuvent garantir un état optimum de santé physique et mentale, y compris en tant que richesse pour soi et sa famille, et de savoir comment cet état de santé par un mode de vie saine peut y contribuer. Pour réussir une participation interpersonnelle et sociale, il est essentiel de comprendre les codes de conduite et les usages généralement acceptés dans différentes sociétés et divers environnements (par exemple, au travail), et de connaître les notions d'individu, de groupe, d'organisation du travail, d'égalité entre homme et femme, de société et de culture. Il importe de comprendre les dimensions pluriculturelles et socio-économiques des sociétés européennes et la manière selon laquelle l'identité culturelle nationale interfère sur l'identité européenne. À la base de ces compétences, se situent l'aptitude à communiquer de manière constructive dans différents contextes, à exprimer et comprendre des points de vue différents, à négocier en inspirant confiance et en suscitant l'empathie ; l'obligation de gérer le stress et la frustration et d'exprimer celle-ci de manière constructive, et aussi d'établir une distinction entre les sphères professionnelles et privées. Pour ce qui est des attitudes, les critères fondamentaux sont la volonté de collaborer, la confiance en soi et l'intégrité. A cela s'ajoute l'intérêt pour le

développement socioéconomique, la communication interculturelle, la diversité des valeurs et le respect des autres. Les individus seront aussi prêts à la fois à vaincre les préjudices et à accepter des compromis.
B. Les compétences civiques ont pour fondement la connaissance des notions de démocratie, de citoyenneté et de droits civils, de leur formulation dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne et dans des déclarations internationales, et de leur mode d'application par diverses institutions aux niveaux local, régional, national, européen et international. La connaissance des principaux événements, des tendances et facteurs de changement dans l'histoire passée et présente nationale, européenne et mondiale, sous l'angle spécifique de la diversité européenne est essentielle, au même titre que la connaissance des buts, valeurs et orientations des mouvements sociaux et politiques. Les compétences tiennent à l'aptitude à s'engager concrètement avec d'autres dans le domaine public, à faire preuve de solidarité et d'intérêt pour la recherche de solutions à des problèmes touchant une communauté locale ou élargie. Elles impliquent une réflexion critique et créative et la participation constructive à des activités locales/de proximité, ainsi qu'à la prise de décision à tous les échelons, local, national et européen, par une participation aux élections notamment.
Une attitude positive repose sur le respect absolu des droits de l'homme, y compris du principe d'égalité, base de la démocratie, sur l'appréciation et la compréhension des différences entre les systèmes de valeur des diverses religions ou de groupes ethniques. Elle comporte aussi la manifestation d'un sentiment d'appartenance à une localité, un pays, à l'UE et à l'Europe en général et au monde (ou une partie de celui-ci) et sur la volonté de participer à la prise de décision démocratique à tous les niveaux. Une participation constructive suppose aussi l'engagement dans des activités civiques, le soutien à la diversité et à la cohésion sociales et au développement durable, et une propension à respecter les valeurs et la vie privée des autres.

7. Esprit d'entreprise

Définition: L'esprit d'entreprise se réfère à l'aptitude d'un individu à passer des idées aux actes. Il suppose de la créativité, de l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Cette compétence est un atout pour tout le monde dans la vie de tous les jours, à la maison et en société, pour les salariés conscients du contexte dans lequel s'inscrit leur travail et en mesure de saisir les occasions qui se présentent, et elle est le ferment de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin les chefs d'entreprise qui créent une activité sociale ou commerciale. Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence La connaissance à avoir est celle des possibilités offertes aux fins d'activités privées, professionnelles et/ou commerciales, y compris d'aspects "de plus grande ampleur" qui sont révélateurs du contexte dans lequel des personnes vivent et travaillent, comme une compréhension générale des mécanismes de l'économie. Il s'agit également de la connaissance des possibilités offertes à un employeur ou à une organisation et des enjeux que ceux-ci doivent relever. Les individus devraient être au fait de la position éthique des entreprises, et de la manière pour elles de servir d'exemple en menant une activité commerciale honnête ou en étant une entreprise sociale. Les aptitudes relèvent d'une gestion anticipative (planification, organisation, gestion, gestion de groupes et délégation, analyse, communication, compte rendu et évaluation et rapport), et de la capacité à travailler isolément ou en équipes. Il s'agit de l'aptitude à identifier ses points forts et ses faiblesses, et à évaluer et à prendre des risques jugés utiles. Un esprit d'entreprise se caractérise par une disposition à prendre des initiatives, à anticiper, à être indépendant et novateur dans la vie privée et en société, autant qu'au travail. Il implique aussi motivation et détermination au travail et/ou dans la réalisation d'objectifs, qu'il s'agisse d'objectifs personnels ou de buts collectifs.

8. Sensibilité culturelle

Définition : Appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels. Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence. La sensibilité culturelle nécessite une connaissance élémentaire d'œuvres culturelles majeures, dont la culture populaire contemporaine en tant que témoignage important de l'histoire de l'homme dans le contexte des patrimoines culturels nationaux et européen, et de leur place dans le monde. Il est essentiel de comprendre la diversité culturelle et linguistique de l'Europe (et des pays d'Europe), la nécessité de la préserver et de comprendre l'évolution des goûts populaires et l'importance des facteurs esthétiques dans la vie de tous les jours. Les aptitudes relèvent à la fois de l'appréciation et de l'expression: épanouissement personnel au travers des multiples formes d'expression grâce à des capacités individuelles innées et par l'appréciation d'œuvre d'art et de spectacles. Il faut également avoir la capacité de comparer ses propres opinions et expressions créatrices à celles des autres et de repérer dans une activité culturelle des possibilités économiques et de les réaliser. Un fort sentiment d'identité sous-tend une attitude respectueuse et ouverte envers la diversité des formes d'expression culturelle. Une attitude positive accompagne aussi la créativité, et la volonté de cultiver une faculté esthétique au travers d'un épanouissement personnel d'ordre artistique et d'un intérêt pour la vie culturelle.

Annexe 14

Recommandation 2005(3) (Conseil de l'Europe)

CONSEIL DE L'EUROPE
COMITE DES MINISTRES
Recommandation Rec(2005)3 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'enseignement des langues du voisin en région frontalière
(adoptée par le Comité des Ministres le 2 février 2005,
lors de la 913e réunion des Délégués des Ministres)

Le Comité des Ministres, en vertu de l'article 15.b du Statut du Conseil de l'Europe,

Vu la Déclaration des chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe adoptée à Vienne le 9 octobre 1993, où il est souligné que : « La création d'une Europe tolérante et prospère ne dépend pas seulement de la coopération entre les Etats. Elle se fonde aussi sur une coopération transfrontalière entre collectivités locales et régionales, respectueuse de la constitution et de l'intégrité territoriale de chaque Etat » ;

Vu la Déclaration du Comité des Ministres sur la coopération transfrontalière en Europe, adoptée le 6 octobre 1989, à l'occasion du 40e anniversaire du Conseil de l'Europe ;

Vu la Convention culturelle européenne, ouverte à la signature le 19 décembre 1954 ;

Vu la Convention-cadre européenne sur la coopération transfrontalière des collectivités ou autorités territoriales ouverte à la signature le 21 mai 1980, son Protocole additionnel du 9 novembre 1995 et son Protocole n° 2 du 5 mai 1998 ;

Vu la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, ouverte à la signature le 5 novembre 1992, et en particulier l'article 14 de ladite Charte ;

Se référant à la Recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres concernant les langues vivantes, adoptée le 17 mars 1998 ;

Vu la Résolution 165 (1985) de la Conférence des Pouvoirs Locaux et Régionaux de l'Europe sur la coopération entre les régions frontalières européennes qui appelle notamment à la rédaction d'un accord-modèle de coopération transfrontalière dans le domaine de la culture ;

Vu la Résolution 259 (1994) du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe sur les autorités et collectivités territoriales et la coopération scolaire transnationale et transfrontalière ;

Estimant que les relations de bon voisinage sont les fondements sur lesquels doit s'édifier une Europe plus libre et plus tolérante, essentielle à la consolidation de la stabilité démocratique ;

Ayant constaté que, dans beaucoup de régions frontalières, la coopération transfrontalière de tous types se heurte à l'obstacle des différences linguistiques et culturelles ;

Ayant à l'esprit les bénéfices pour les Etats membres des réalisations du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement des langues ;

Soulignant l'intérêt politique de développer des stratégies pour la diversification et l'intensification de l'apprentissage des langues en vue de promouvoir le plurilinguisme dans un contexte paneuropéen, de renforcer des liens et échanges, ou encore d'exploiter des technologies nouvelles de l'information et de la communication ;

Désireux de maintenir et d'approfondir la richesse et la diversité de la vie culturelle européenne par une plus grande connaissance mutuelle des langues nationales, minoritaires ou régionales ;

Conscient des riches expériences de coopération transfrontalière dans le domaine de l'éducation dans les régions frontalières et de leur valeur d'exemples de bonne pratique pour les approches linguistiques et culturelles qui visent à préparer les citoyens à l'Europe unie,

Recommande aux gouvernements des Etats membres :

a. en développant leurs politiques linguistiques éducatives, de mettre en œuvre les principes d'une éducation plurilingue, en créant, en particulier, les conditions qui permettent aux établissements d'enseignement de tous les niveaux, situés dans les régions frontalières, de sauvegarder ou d'introduire le cas échéant l'enseignement et l'utilisation des langues des pays voisins ainsi que l'enseignement de leurs cultures, qui sont indissociables de l'enseignement des langues ;

b. d'inciter les différents acteurs de la coopération transfrontalière, tels que les collectivités régionales et locales, les groupements transfrontaliers de coopération entre collectivités territoriales, les chambres de commerce, les syndicats, les employeurs et les autres acteurs concernés, à inclure les milieux éducatifs et linguistiques dans les projets de coopération transfrontalière qu'ils organisent ou préparent ;

c. de rechercher, dans leur coopération avec le(s) pays voisin(s) dans le domaine de l'enseignement de la langue du voisin en région frontalière, la réciprocité linguistique, en donnant une place à leur propre langue nationale et aussi, le cas échéant, aux autres langues parlées dans les régions frontalières concernées, qu'elles soient de moindre diffusion, des langues régionales ou minoritaires ;

d. de mettre en œuvre, par tous les moyens disponibles, les mesures énoncées à l'Annexe de la présente Recommandation ;

e. de rechercher, dans ce domaine, la coopération avec les instances compétentes de l'Union européenne afin d'atteindre une synergie maximale.

Annexe à la Recommandation Rec(2005)3

Mesures à mettre en œuvre concernant l'enseignement et la promotion des langues du voisin en région frontalière

Les mesures recommandées sont destinées aux autorités centrales, dans la mesure où celles-ci sont responsables de la définition du cadre légal et du contrôle de l'activité des collectivités ou autorités territoriales. Dans certains Etats fédéraux, ces compétences appartiennent aux entités fédérées. Dans ce cas de figure, ces mesures leur sont adressées. Les autorités centrales sont invitées à porter ces mesures à leur attention.

A. Des éventuels mesures et principes généraux

i. Désigner un service ou un département dans les ministères qui est l'interlocuteur pour le(s) ministère(s) du/des pays voisin(s), dans le domaine de la coopération en matière d'éducation et d'enseignement des langues du voisin en région frontalière, si cela n'existe pas déjà. Désigner ou créer un organisme national, s'il n'existe pas déjà, ou bien utiliser le service/département du ministère, pour rassembler et diffuser, au niveau national, les savoir-faire dans le domaine de l'enseignement des langues en région frontalière, et encourager cet organisme à coopérer au niveau européen avec d'autres organismes ayant le même rôle.

ii. Contribuer à la création d'un réseau européen de ces organismes en vue d'échanger le savoir-faire dans le domaine de l'organisation et de la pédagogie, de créer une banque de données d'exemples de bonne pratique, de mener des projets communs et de développer un manuel pour l'organisation de l'enseignement des langues en région frontalière.

iii. Amorcer ou continuer le dialogue avec le(s) pays voisin(s) pour échanger des informations sur leurs systèmes éducatifs respectifs et sur leurs politiques éducatives; entreprendre le développement de programmes ou politiques communs relatifs à l'enseignement des langues du voisin et à la coopération en matière d'éducation. Ces programmes devront permettre aux établissements d'enseignement de développer des relations transfrontalières durables, d'entamer des projets éducatifs visant l'acquisition des compétences requises pour vivre et travailler dans des régions transfrontalières, de multiplier les échanges et visites transfrontalières, et de développer du matériel didactique spécifique.

iv. Inviter les services locaux et régionaux de l'éducation, tout en les soutenant dans ces démarches, à communiquer avec leurs homologues de l'autre côté de la frontière, à échanger savoir-faire et expérience, à coopérer ensemble et à surmonter les différences de structures administratives et éducatives.

v. Si nécessaire, permettre l'inclusion dans les programmes des établissements d'enseignement en région frontalière de l'enseignement de la langue du voisin ainsi que des thèmes liés à l'histoire, à la géographie et à la culture du pays voisin, et développer les outils pédagogiques appropriés.

vi. Gardant à l'esprit les opportunités offertes par les programmes européens existants, renforcer ou créer les conditions juridiques qui permettent la mobilité éducative dans la région frontalière (échanges d'élèves, d'étudiants, visites des pays voisins), en réduisant les procédures administratives au minimum, de sorte qu'elles ne freinent ni ne découragent cette mobilité.

vii. Lever les obstacles juridiques et autres qui empêchent les enseignants qualifiés dans leurs pays d'exercer leur profession, en partie ou entièrement, dans une école partenaire de l'autre côté de la frontière, tout en gardant leurs propres statuts et droits professionnels.

viii. Créer les conditions pour que les autorités compétentes et/ou les établissements d'enseignement puissent reconnaître officiellement les parties de scolarité ou d'études que des élèves ou des étudiants ont accomplies dans une école ou université partenaire de l'autre côté de la frontière.

ix. Encourager les acteurs locaux et régionaux à promouvoir une prise de conscience, auprès du grand public, de l'importance et de la richesse de la connaissance de la langue, de la culture et de la société de la région voisine.

B. Mesures ciblées sur les acteurs dans les régions frontalières

i. Faire connaître aux organismes compétents et aux établissements d'enseignement, les documents sur les politiques linguistiques éducatives, développés par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à Strasbourg et les documents développés, dans le cadre du projet 1.1.4 (L'enseignement des langues du voisin en région frontalière) du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe à Graz.

ii. Encourager des formes souples et variées de l'enseignement des langues et cultures des pays voisins, qui profitent au maximum de la présence du pays voisin et des contacts directs avec celui-ci, pour permettre ainsi au plus grand nombre de vivre un apprentissage authentique et motivant, y compris des apprentissages autonomes (en « tandem » où les élèves des deux pays s'apprennent mutuellement les langues), des cours raccourcis/intensifs, des séjours individuels prolongés dans un établissement de l'autre côté de la frontière, des formations bilingues (immersion proposée par des enseignants provenant du pays voisin), des utilisations des technologies de l'information et de la communication prolongeant et renforçant les contacts et échanges directs avec le pays voisin.

iii. Inciter les établissements d'enseignement à créer des partenariats durables où ceux-ci puissent profiter de l'infrastructure, de l'outillage et des capacités humaines de l'établissement partenaire, tout en améliorant leur connaissance et leur appréciation de la culture et des particularités locales, de manière à favoriser une meilleure compréhension. Ces partenariats pourraient mener, par la suite, à l'adaptation ou à la création de formations dont les diplômes seraient reconnus dans les deux pays.

iv. Encourager la reconnaissance et l'utilisation du « Portfolio européen des langues » tout en permettant la prise en compte des besoins spécifiques des régions frontalières, en vue de la cohérence et de la transparence de l'évaluation des compétences linguistiques et culturelles, ainsi que de la mobilité des citoyens.

B.1. Mesures ciblées sur l'enseignement supérieur et universitaire

i. Encourager les universités et les instituts de recherche à analyser plus en profondeur la situation sociale, culturelle, économique et politique des régions frontalières partout en Europe et à étudier son impact éventuel sur l'enseignement et sur les phénomènes du bilinguisme, du biculturalisme et de l'identité transfrontalière. Inciter ces universités à créer un réseau de coopération scientifique.

ii. Soutenir la formation des professeurs, notamment dans les régions frontalières, de manière à y inclure les langues et les cultures du pays voisin ainsi que la didactique des projets internationaux en région frontalière. La forme que revêtent ces parties du programme est de préférence une coopération avec un institut de formation de professeurs dans la région voisine. Ces instituts créeront la possibilité de stages dans le pays voisin. Ces mêmes contenus seront aussi proposés dans les programmes de formation continue des professeurs.

B.2. Mesures ciblées sur l'enseignement secondaire

i. Favoriser toutes sortes de projets communs entre les établissements d'enseignement de tous niveaux et de tous types, où les langues du voisin sont le moyen de communication pour échanger des informations relatives à d'autres disciplines, pour travailler en groupes d'élèves mixtes à l'élaboration de documents et de produits concrets.

ii. Inciter les écoles secondaires à introduire dans leur partenariat existant ou futur, l'orientation professionnelle à l'échelle transfrontalière, qui permette à l'élève de prendre connaissance et, si possible, de visiter des établissements d'enseignement où il puisse continuer ses études et qui lui permette aussi de s'orienter vers le monde du travail de l'autre côté de la frontière.

B.3. Mesures ciblées sur l'enseignement primaire et sur l'éducation préscolaire

i. Créer les conditions pour organiser l'enseignement précoce des langues du voisin, dès le début de l'enseignement primaire, qui permette au jeune enfant de connaître et de vivre une autre culture, d'apprendre et d'utiliser ces langues dans un contexte de rencontre, de proximité et de vécu.

ii. Encourager et soutenir l'apprentissage de la langue du voisin dès le plus jeune âge, dans le cadre préscolaire ou associatif.

B.4. Mesures ciblées sur l'enseignement aux adultes

i. Aider les institutions vouées à la formation d'adultes à créer des pédagogies adaptées à leurs besoins et à leurs possibilités, comme des cours ciblés sur des compétences partielles, par exemple la compréhension à l'audition ou sur l'alternance modique (l'utilisation par un seul locuteur de deux langues).

ii. Encourager les organismes chargés de, ou actifs dans la formation professionnelle des adultes, aux niveaux local et régional, comme les Chambres de commerce et d'industrie ou les associations professionnelles, à prendre des mesures pour inciter les cadres et les employés à participer à des formations de langue et de culture du pays voisin, afin d'augmenter la coopération professionnelle transfrontalière et de renforcer le poids économique de la région frontalière.

iii. Inciter les collectivités locales et régionales à organiser des formations pour leurs fonctionnaires travaillant dans des domaines où la coopération transfrontalière est, ou sera sous peu, nécessaire, afin qu'ils développent des compétences linguistiques et interculturelles, des connaissances de la société et du domaine professionnel dans le pays voisin, ainsi qu'une motivation intrinsèque pour mener à bien la coopération transfrontalière et pour motiver leurs collègues à faire de même. En faire de même pour les fonctionnaires des administrations centrales et délocalisées de l'Etat, impliqués dans la coopération transfrontalière.

B.5. Mesures ciblées sur des acteurs socioculturels dans les régions frontalières

i. Inciter les organismes concernés à coopérer avec les organismes homologues dans les régions voisines dans le domaine des études portant sur le marché de l'emploi et à préparer ensemble des stratégies et des programmes de formation.

ii. Prendre des mesures qui permettent aux médias des pays voisins de diffuser leurs produits (presse écrite, émissions radio, programmes de télévision) également de l'autre côté de la frontière.

iii. Promouvoir la coopération entre les médias des deux côtés d'une frontière commune (par exemple échanges et formation des journalistes, publication d'articles ou diffusion de programmes dans la langue du voisin).

iv. Inciter les organismes comme les syndicats d'initiative ou les offices du tourisme à diffuser, dans la région voisine, les informations concernant les activités culturelles, sportives et autres, y compris les événements spécifiques pour les jeunes comme la musique et la danse.

v. Promouvoir la coopération transfrontalière entre les organismes et les associations dans le domaine de la jeunesse, de la culture et des sports afin d'organiser des activités communes, profitant de leurs connaissances, infrastructures et moyens respectifs.

Annexe 15

Recommandation CM/Rec(2008)7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme

(adoptée par le Comité des Ministres le 2 juillet 2008, lors de la 1031e réunion des Délégués des Ministres)

Le Comité des Ministres, selon les termes de l'article 15.*b* du Statut du Conseil de l'Europe,

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres et que ce but peut notamment être atteint par des mesures communes dans les domaines de l'éducation et de la culture ;

Etant donné l'article 2 de la Convention culturelle européenne (STE n° 18) signée à Paris le 19 décembre 1954 ;

Considérant que la formulation et la mise en œuvre de politiques éducatives et culturelles dans le domaine des langues pourraient être facilitées par des accords, au niveau européen, destinés à favoriser la coopération entre les Etats membres et entre leurs autorités et instances éducatives ;

Reconnaissant le droit à une éducation linguistique de qualité comme une composante essentielle du droit fondamental à l'éducation ;

Conscient de la nécessité croissante de donner à tous les Européens les moyens de relever le défi d'une mobilité internationale intensifiée et d'une coopération plus étroite non seulement dans les domaines de l'éducation, de la culture et des sciences, mais également dans les affaires, le commerce et l'industrie, comme dans tout parcours personnel ;

Soulignant l'importance politique, pour aujourd'hui et pour demain, du développement d'actions et de stratégies spécifiques pour promouvoir le plurilinguisme, et pour diversifier et intensifier l'apprentissage des langues dans un contexte paneuropéen ;

Gardant à l'esprit les bénéfices pour les Etats membres des réalisations du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation aux langues ;

Reconnaissant les progrès accomplis par les Etats membres dans la mise en œuvre des recommandations précédentes en matière de langues vivantes, en particulier la Recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes, dont les principes sont aujourd'hui plus importants et pertinents que jamais ;

Considérant :

- la Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur « La diversification linguistique » ;

- les conclusions et recommandations de la 20e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education (Cracovie, 2000), et en particulier la Résolution sur le Portfolio européen des langues ;

- la Recommandation 1539 (2001) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur « L'Année européenne des langues » ;

- les conclusions du Troisième Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement du Conseil de l'Europe (Varsovie, 2005) ;

- la Déclaration finale de la 22e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education (Istanbul, 2007) intitulée « Construire une Europe plus humaine et plus inclusive : contribution des politiques éducatives » ;

Prenant en compte :

- la valeur ajoutée du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et d'autres instruments connexes conçus par le Conseil de l'Europe pour la définition et la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives dans les Etats membres ;

- l'importance croissante du CECR en tant que norme européenne de référence pour l'éducation linguistique ;

- le rôle de référence grandissant du CECR pour les initiatives lancées par la Commission européenne, comme le Cadre européen de certifications (CEC), Europass et l'indicateur européen des compétences linguistiques ;

- les besoins exprimés par les Etats membres dans une récente enquête sur l'utilisation du CECR, conduite par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ;

- les conclusions du Forum politique intergouvernemental de 2007 intitulé « Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », organisé par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à Strasbourg du 6 au 8 février 2007,

Recommande aux gouvernements des Etats membres :

- d'utiliser tous les moyens à leur disposition pour mettre en œuvre les mesures énoncées dans l'Annexe 1 à cette recommandation concernant l'élaboration de leurs politiques linguistiques éducatives, conformément à leur constitution, à leur contexte national, régional ou local et à leur système éducatif ;

- de porter la présente recommandation et les documents de référence sur lesquels elle se fonde et qui sont spécifiés dans l'Annexe 2 à l'attention des organismes publics et privés compétents dans leur pays, au moyen des systèmes nationaux appropriés ;

Demande au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe de porter cette recommandation à l'attention des Etats parties à la Convention culturelle européenne qui ne sont pas membres du Conseil de l'Europe.

Annexe I à la Recommandation CM/Rec(2008)7

Mesures à prendre concernant l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme

A. Principes généraux et mesures à prendre par les autorités responsables de l'éducation aux langues aux niveaux national, régional et local

Les autorités éducatives nationales, régionales et locales sont invitées à :

1. instaurer et/ou maintenir les conditions favorables à l'utilisation du CECR comme outil pour une éducation plurilingue cohérente, transparente et efficace, en vue de promouvoir la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel, conformément à la politique du Conseil de l'Europe telle que réaffirmée par le Troisième Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres (Varsovie, 2005) ;

2. instaurer et/ou maintenir les conditions nécessaires à l'utilisation du CECR comme outil de référence :

2.1. afin de promouvoir et de faciliter la coopération entre les institutions éducatives au sein et entre les Etats membres ;

2.2. afin de mettre en place une base saine pour la reconnaissance mutuelle des compétences en langues étrangères ou secondes ;

2.3. afin de fournir des orientations pour diversifier l'apprentissage des langues dans les systèmes éducatifs pour maintenir et développer le plurilinguisme des citoyens de l'Europe, en tant que moyen de

construction de la connaissance et de développement des compétences, et afin de renforcer la cohésion sociale et la compréhension interculturelle ;

2.4. afin d'encourager les apprenants, les enseignants, les formateurs d'enseignants, les auteurs de manuels, les concepteurs de cours et de programmes, les organismes de certification et les administrateurs dans le domaine de l'éducation :

2.4.1. à adopter une approche centrée sur l'apprenant, actionnelle et fondée sur les compétences ;

2.4.2. à prendre en compte les dimensions culturelles et sociales de l'apprentissage des langues ;

2.4.3. à aborder et à traiter chaque langue étrangère/seconde, du programme non pas de façon isolée, mais comme partie intégrante d'une éducation plurilingue cohérente ;

2.4.4. à prendre en compte dans leur analyse les besoins spécifiques des différents groupes d'apprenants et les besoins généraux des sociétés européennes modernes ;

2.4.5. à s'efforcer d'utiliser le CECR de façon transparente dans l'enseignement des langues étrangères ;

2.4.6. à promouvoir l'utilisation du Portfolio européen des langues (PEL), qui est fondé sur le CECR ;

3. à analyser l'impact de la Recommandation n° R (98) 6 en vue, le cas échéant, de nouvelles actions pour une mise en œuvre complète.

B. Mesures spécifiques pour l'élaboration de politiques, le développement de programmes et de manuels, la formation des enseignants et l'évaluation

4. Le CECR est un outil de référence pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives cohérentes et transparentes. Lorsque les autorités éducatives nationales, régionales et locales décident de l'utiliser, elles sont invitées :

4.1. à promouvoir la coopération et à faciliter la coordination entre les instances éducatives et les autres agences concernées, publiques ou privées, à tous les niveaux, en vue de l'utilisation la mieux adaptée et cohérente du CECR dans toutes ses fonctions et dimensions, et en particulier en ce qui concerne les niveaux communs de référence de compétences en langues (A1-C2) ;

4.2. à encourager les responsables de l'élaboration des politiques linguistiques et les administrateurs dans le domaine de l'éducation à tous les niveaux ;

4.2.1. à veiller à intégrer pleinement l'enseignement des langues dans les objectifs fondamentaux de l'éducation[286] ;

4.2.2. à assurer la cohérence des objectifs et des résultats escomptés dans le cadre d'un programme d'apprentissage tout au long de la vie, dans une approche globale envers toutes les langues de l'éducation ;

4.2.3. à promouvoir le développement, tout au long du processus éducatif, d'une conscience et de la compréhension de l'utilisation de langues et de compétences afin de former une opinion publique éclairée concernant les questions linguistiques dans la société et de promouvoir l'apprentissage autonome des langues tout au long de la vie ;

4.3. à encourager toutes les institutions responsables de la formation initiale et continue des enseignants à aider les enseignants à utiliser le CECR de façon efficace par des programmes de formation et un soutien appropriés, et en particulier :

4.3.1. à se familiariser avec les objectifs, les principes et une possible mise en œuvre d'une éducation plurilingue ;

[286] Egalement suggéré dans le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe et indiqué dans les divers Profils de politiques linguistiques éducatives (voir annexe II).

4.3.2. à se familiariser avec toute la gamme d'utilisation de langues et de compétences linguistiques à des niveaux progressifs, afin de soutenir le développement linguistique des élèves et étudiants, tout au long du programme ;

4.3.3. à se familiariser avec les principes de bonne pratique dans le domaine de l'évaluation de compétences en langues et avec les choix concernant les objectifs, les types et les méthodes, afin d'étayer leurs pratiques pédagogiques et de les aider à soutenir les apprenants dans leur apprentissage par l'évaluation formative, et à les préparer dûment aux examens officiels ;

4.3.4. à se familiariser avec des moyens pour transmettre le concept de plurilinguisme présenté dans le CECR aux apprenants, par exemple par l'utilisation du Portfolio européen des langues, tel que recommandé par le Comité des Ministres dans sa Recommandation n° R (98) 6 et par la Conférence permanente des ministres européens de l'Education, lors de sa 20e session (Cracovie, 2000) ;

4.4. à encourager les auteurs et éditeurs de manuels et autre matériel pédagogique, le cas échéant (par exemple comme un critère pour la reconnaissance officielle) :

4.4.1. à prendre pleinement en compte tous les aspects d'utilisation des langues et des compétences présentés dans le CECR, et à les situer – de façon fiable et transparente – par rapport aux niveaux communs de référence de compétences en langues ;

4.4.2. à accorder l'attention nécessaire au développement des capacités plurilingues des apprenants ;

4.5. à assurer que tous les tests, examens et dispositifs d'évaluation donnant lieu à des certifications de compétences en langues officiellement reconnues prennent pleinement en considération tous les aspects d'utilisation et de compétences en langues tels qu'énoncés dans le CECR, qu'ils soient appliqués conformément à des principes de bonne pratique internationalement reconnus et avec une gestion de qualité, et que les procédures pour relier ces tests et examens aux niveaux communs de référence (A1-C2) du CECR soient suivies de façon fiable et transparente ;

4.6. à assurer que toute information concernant les procédures utilisées dans l'ensemble des tests, examens et systèmes d'évaluation donnant lieu à des certifications officiellement reconnues, en particulier celles utilisées pour les relier aux niveaux communs de référence (A1-C2) du CECR, soit publiée de façon très accessible et mise à la disposition gratuitement de toutes les parties intéressées ;

4.7. à encourager toutes les autres entités responsables de l'évaluation et de certifications en langues étrangères/secondes à adopter des mesures garantissant la production de tests et examens équitables, transparents, valides et fiables répondant aux principes énoncés au paragraphe 4.5 et de publier les procédures utilisées, en particulier celles utilisées pour relier les tests et examens aux niveaux communs de référence du CECR (A1-C2), tel qu'énoncé au paragraphe 4.6 ;

4.8. à étendre cette reconnaissance, le cas échéant, aux certifications en langues, y compris celles reconnues dans d'autres Etats membres et qui répondent aux critères énoncés ci-dessus ;

4.9. à encourager toutes les entités, officielles ou non officielles, responsables de l'évaluation et de certifications en langues étrangères/secondes, à adopter des mesures qui prêtent une attention spéciale :

4.9.1. à l'évaluation et à la reconnaissance des compétences réceptives et productives en fonction des besoins des apprenants, dans toutes les langues et à tous les niveaux, en particulier aux niveaux les plus bas, afin de contribuer au développement du profil plurilingue de chaque apprenant ;

4.9.2. à des formes d'évaluation qui valorisent les capacités plurilingues de l'apprenant et reconnaissent tout l'éventail de leur répertoire plurilingue ;

4.9.3. aux dimensions de l'apprentissage et de l'utilisation de langues qui vont au-delà de la seule maîtrise de compétences linguistiques, en s'assurant que ces dimensions soient prises en considération et reconnues grâce à des moyens d'évaluation adéquats, comme des portfolios.

Annexe II à la Recommandation CM/Rec(2008)7

Quelques documents pertinents du Conseil de l'Europe :

- ***Division des politiques linguistiques*** (www.coe.int/lang/fr) **:**

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001 (éditions Didier pour la version française, ISBN 0-521-00531-0)
Aussi disponible sur le site du Conseil de l'Europe :
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer :

- *Guide pour les utilisateurs*, Trim, J. (ed.), 2001
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-pour-utilisateurs-Avril02.doc

- *Etudes de cas concernant l'utilisation du CECR*, Alderson, C. (ed.), 2002
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/case_studies_CEF.doc

Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du Conseil de l'Europe, Martyniuk, W. & Noijons, J., 2006
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_FR.doc

Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, 2007 : « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités* ». Rapport : Goullier, F.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06_%20Report_FR.doc

Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, (Manuel), Figueras Casanovas, N., North, B. (dir.), Takala, S., Van Avermaet, P., Verhelst, N., 2008
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_FR.asp

Portfolio européen des langues (PEL) – www.coe.int/portfolio/fr :

- *Guide à l'usage des concepteurs*, Lenz, P. & Schneider, G., 2001
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/developersf.html

- *Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants*, Little, D & Perclovà, R., 2001
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/teachertrainingguidef.html

De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : Beacco, J-C & Byram, M., 2007
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp#TopOfPage

Profils de politiques linguistiques éducatives des Etats membres du Conseil de l'Europe, de leurs régions ou de leurs villes.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp

- ***Centre européen pour les langues vivantes*** **(CELV) –** www.ecml.at **:**

IMPEL – *Soutien à la mise en œuvre du PEL*, Bosshard, H. U. (dir.), 2007
http://www.ecml.at/mtp2/impel/html/IMPEL_F_Results.htm

Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues – arguments, matériels et ressources, Little, D. (dir.), 2007
http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/html/ELPTT_F_Results.htm

Quelques documents pertinents de la Commission européenne :

Europass: http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=3

Cadre pour l'enquête européenne sur les compétences linguistiques [COM (2007) 184 final]
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184_fr.pdf

Quelques codes de pratique internationaux dans le domaine de l'évaluation de compétences en langues :

ALTE (Association of Language Testers in Europe) – OING dotée du statut participatif auprès du Conseil de l'Europe

Code de pratique
http://www.alte.org/quality_assurance/index.php
Principes de bonne pratique
http://www.alte.org/quality_assurance/code/good_practice.pdf
Système pour la qualité de gestion
http://www.alte.org/quality_assurance/quality.php

ILTA (International Language Testers' Association)

Code d'éthique
http://www.iltaonline.com/code.pdf
Code de pratique
http://www.iltaonline.com/ILTA-COP-ver3-21Jun2006.pdf

EALTA (European Association for Language Testing and Assessment)

Code de pratique
http://www.ealta.eu.org/guidelines.htm

Général – non spécifique à l'évaluation dans le domaine des langues :
Standards for Educational and Psychological Testing (1999)
Elaboré conjointement par : American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), National Council on Measurement in Education (NCME).
http://www.apa.org/science/standards.html

Exposé des Motifs accompagnant la Recommandation CM/Rec(2008)7 du Comité des Ministres concernant l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et la promotion du plurilinguisme

Introduction

Le *Cadre européen de référence pour les langues (CECR)* a été élaboré par un groupe de travail international constitué par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, dans l'objectif de promouvoir la transparence et la cohérence dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères en Europe. Il a été officiellement publié lors de l'Année européenne des langues, en 2001, après une phase de pilotage caractérisée par de longues consultations sur le terrain. Ce document est aujourd'hui disponible dans une quarantaine de langues, en Europe et dans le monde.

Le CECR présente un schéma descriptif de l'utilisation et des compétences en langues, ainsi que des échelles de compétences pour les différents paramètres de ce schéma. Il aborde également la conception des curricula, les différentes méthodologies pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, ainsi que les principes d'évaluation des langues. Le schéma descriptif, qui est centré sur l'apprenant et qui se veut aussi exhaustif que possible, est, pour le lecteur, un instrument de réflexion sur ce qui entre en jeu non seulement dans l'utilisation d'une langue, mais aussi dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. Le CECR constitue donc une base et une langue communes pour élaborer des programmes, des lignes directrices pour les curricula, des manuels et des programmes de formation pour les enseignants, ainsi que pour relier les examens entre eux. Il permet aux différents acteurs de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation des progrès et des compétences en langues de coordonner et de situer leurs efforts.

La partie descriptive du CECR repose sur une approche actionnelle de l'apprentissage et de l'utilisation des langues. Elle décompose de façon analytique les compétences que doivent posséder les utilisateurs d'une langue pour communiquer de façon efficace, ainsi que les divers types de connaissances et compétences auxquels ils font appel pour ce faire. La section relative à l'élaboration de curricula présente des arguments en faveur de la diversification des langues dans le système éducatif et de l'éducation plurilingue, qui sont développés de façon plus détaillée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (voir Annexe

II) et illustrée, depuis, dans les *Profils de la politique linguistique éducative* (voir Annexe II) établis pour plusieurs pays, régions ou villes.

Le schéma descriptif du CECR propose un ensemble de six niveaux communs de référence pour les compétences en langues. (On entend par « compétences » non seulement la connaissance d'une langue, mais aussi le degré de capacité d'utilisation de cette dernière). Chacun de ces six niveaux croissants est défini par une brève description de ce qu'un apprenant est censé savoir faire avec la langue à ce niveau précis. Ces « descripteurs » ont été sélectionnés et échelonnés scientifiquement ; ils recouvrent à la fois les compétences générales et la capacité à effectuer des tâches spécifiques de communication. Ensemble, ils constituent une banque de descripteurs pouvant être alimentée, mise à jour ou modifiée pour répondre à des besoins actuels ou futurs.

Le CECR constitue ainsi un outil commun de référence entre les différentes langues, la description des tâches n'étant pas spécifique à une langue en particulier. Il a été conçu dans l'objectif de promouvoir la cohérence dans l'enseignement des différentes langues et d'assurer la cohérence et la transparence tout au long des différents stades de l'apprentissage des langues dans les divers secteurs de l'éducation. Dans de nombreux pays, la parution du Cadre a été à l'origine de réformes des curricula et des examens de langues.

Une enquête menée par la Division des Politiques linguistiques en mai 2005 a permis d'obtenir un aperçu général des diverses utilisations du Cadre (et plus spécifiquement de son système de niveaux communs de référence) au niveau institutionnel en Europe. Une deuxième enquête a ensuite été menée entre mai et septembre 2006 afin de collecter des informations sur l'utilisation du CECR au niveau national dans autant d'Etats membres du Conseil de l'Europe que possible (ils étaient alors au nombre de 46). D'après les conclusions, le CECR aurait eu un impact considérable sur l'enseignement/apprentissage des langues en Europe[287]. Il est en effet utilisé dans tous les secteurs de l'éducation, et souvent comme seule référence neutre. Sa valeur en tant qu'instrument de référence pour la coordination des objectifs éducatifs à tous les niveaux est grandement appréciée. D'après les personnes interrogées dans le cadre de cette enquête, les institutions concernées ont une bonne connaissance de l'instrument, et il est bien accepté par la majorité des professionnels. Dans certains pays, le CECR a contribué à la fois à l'élaboration de documents stratégiques de politique linguistique et de matériels pratiques d'enseignement. Dans d'autres, il est en passe de devenir la référence la plus fiable pour la planification des curricula. Il est également largement utilisé en tant qu'instrument de base pour la formation initiale et continue des enseignants.

Cette grande réussite a été soulignée lors du Forum intergouvernemental tenu à Strasbourg en février 2007, qui a également défini des besoins connexes à l'intérieur du nouvel espace et cadre éducatifs européens – dont le CECR constitue désormais une composante essentielle ; il revient aux autorités locales, régionales ou nationales, voire au Conseil de l'Europe, d'y répondre. L'une des conclusions du Forum est qu'il convient à présent de mettre plus spécifiquement en avant certaines dimensions du CECR, telles que l'importance qu'il accorde au concept de l'éducation plurilingue et à sa mise en œuvre dans les curricula et l'évaluation, afin d'atteindre les objectifs du dialogue interculturel et de l'inclusion sociale (voir les sections « Défis liés à l'utilisation du CECR du Conseil de l'Europe » et « Responsabilités relatives à l'utilisation du CECR du Conseil de l'Europe » ci-dessous).

Une nouvelle situation dans l'enseignement/apprentissage des langues en Europe

La diffusion à grande échelle du CECR et son adoption rapide dans les Etats membres se sont déroulées dans un contexte de profonds changements dans l'enseignement/apprentissage des langues en Europe. En effet :

1 L'importance des capacités langagières a fait l'objet d'une reconnaissance croissante, tant au niveau local, que régional ou national – ainsi que dans les divers organes européens. Aussi l'acquisition de compétences en langues est-elle devenue l'un des principaux objectifs des politiques éducatives, comme en attestent la place accordée aux langues étrangères dans le programme *Education et Formation 2010* de l'Union européenne et le futur *Indicateur européen des compétences linguistiques* pour les jeunes à la fin de la scolarité obligatoire.

2 De nombreuses instances et institutions éducatives souhaitent adopter des standards explicites afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, ce qui place la notion de compétence au cœur du débat. Ainsi, les langues étrangères sont souvent données comme exemple pour les autres disciplines.

[287] Voir la *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les états membres du Conseil de l'Europe c*itée en Annexe II

3 En raison de la mobilité croissante des citoyens, notamment des travailleurs et des étudiants, et de l'intensification des échanges en Europe, il est nécessaire d'améliorer la transparence et la question de la reconnaissance des qualifications en langues.

4 L'intensification des contacts transfrontaliers, à titre personnel ou professionnel, et la valeur évidente de la coopération internationale confèrent une importance nouvelle au développement de la compréhension linguistique et interculturelle entre les citoyens.

5 Les changements rapides qui ont caractérisé l'édifice social dans les Etats membres ont particulièrement mis l'accent sur la communication, ce qui demande à la fois des compétences plurilingues et interculturelles, qui sont des moyens clés pour contribuer à la cohésion sociale et à la compréhension interculturelle. Ces dernières figurent en effet parmi les priorités définies par les Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe lors de leur 3ème Sommet, tenu à Varsovie en 2005.

6 La réaffirmation de la nécessité de reconnaître la valeur de la diversité linguistique et culturelle de l'Europe demande un réexamen du rôle et de la place de toutes les langues présentes sur le continent (c'est-à-dire les langues nationales, régionales, minoritaires, et les langues des migrants), ainsi que des objectifs d'enseignement et des moyens de rendre le plurilinguisme accessible à tous les Européens.

La notion de plurilinguisme

L'un des objectifs du Conseil de l'Europe en matière d'éducation est de permettre aux citoyens vivant dans les sociétés européennes multilingues d'interagir dans plusieurs langues, au-delà des frontières linguistiques et culturelles – ce qui atteste du fait que l'Organisation accorde un caractère prioritaire à l'éducation à la citoyenneté et au dialogue interculturel au XXIème siècle. Ainsi, les politiques linguistiques qu'elle propose et promeut mettent particulièrement l'accent sur le développement du **plurilinguisme**, c'est-à-dire l'enrichissement, tout au long de la vie, du répertoire linguistique d'un individu. Chaque profil plurilingue individuel est constitué de différentes langues et variétés de langues maîtrisées à différents niveaux de compétences ; il est dynamique et sa composition évolue tout au long de la vie d'un individu. Ce qui distingue le concept de **plurilinguisme** du terme plus courant de « **multilinguisme** » est que les langues et variétés de langues qui constituent le répertoire linguistique d'un individu ne sont pas considérées comme des éléments co-existants, totalement distincts les uns des autres, mais comme des entités qui interagissent, qui s'influencent et s'enrichissent l'une l'autre, et qui forment ainsi une compétence de communication générale à laquelle il peut être fait appel dans son intégralité ou en partie seulement, à tout moment, en fonction des exigences de la situation.

Trois documents élaborés par le Conseil de l'Europe se révèlent particulièrement significatifs à cet égard. Il s'agit du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* et du *Portfolio européen des langues (PEL)* ; ils peuvent être utilisés comme un ensemble d'instruments pour la mise en œuvre des principes et mesures relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, les Etats membres, les organisations européennes, les organes internationaux publics et privés et les institutions locales et nationales, ainsi que les professionnels du secteur des langues considèrent clairement le *Cadre européen commun de référence pour les langues* comme un instrument important pour traiter les questions qui se posent actuellement en matière d'éducation. Toutefois, son adoption rapide – qui est en soi un facteur déterminant dans la situation mentionnée ci-dessus – soulève certains points concernant les défis et les responsabilités relatifs à l'utilisation par les différents acteurs impliqués de cet important instrument du Conseil de l'Europe.

Défis liés à l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) du Conseil de l'Europe

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe est en train de devenir rapidement un instrument de grande influence sur les politiques linguistiques éducatives en Europe et dans le monde. Dans tous les Etats membres du Conseil de l'Europe, un nombre croissant d'acteurs publics et privés s'attachent à relier les politiques linguistiques, les curricula de langues, la formation initiale et continue des enseignants, les manuels, la conception et le contenu des cours, les examens et les systèmes de certification au CECR. La plupart d'entre eux reconnaissent la véritable valeur de référence de cet instrument et appliquent les principes sur lesquels il repose de façon très pertinente. Toutefois, il arrive qu'il soit uniquement utilisé parce qu'il s'agit d'un instrument du Conseil de l'Europe, dans l'objectif d'obtenir une certaine reconnaissance « sur le

marché de l'éducation ». Ses valeurs et concepts fondamentaux ne sont alors pas réellement appliqués. Dans d'autres cas, il est fait référence au CECR pour tenter de mettre en place un curriculum normatif unique pour un enseignement/apprentissage uniformisé des langues en Europe, ce qui est contraire aux intentions des auteurs du *Cadre*, aux principes du Conseil de l'Europe, ainsi qu'à la nature et au contenu même du CECR !

Ainsi, pour garantir une utilisation cohérente, réaliste et responsable du CECR, il convient de bien souligner et de prendre en compte les principes suivants :

1 Le CECR est un instrument purement descriptif, et non prescriptif ou normatif ;

2 Le CECR ne porte sur aucune langue en particulier – il doit être appliqué et interprété de façon pertinente en fonction de chaque langue ;

3 Le CECR ne s'applique à aucun contexte en particulier – il doit être appliqué et interprété en fonction de chaque contexte éducatif, et selon les besoins et les priorités spécifiques à chaque contexte ;

4 Le CECR se veut un instrument aussi exhaustif que possible, dans la mesure où aucun aspect de la connaissance ou de l'utilisation d'une langue, ni des compétences en langues n'est délibérément mis de côté. Naturellement, il ne prétend pas être exhaustif au point de ne laisser aucune place aux développements complémentaires, qui sont les bienvenus ;
5 Le CECR constitue une langue commune et un point de référence dont les acteurs peuvent se servir pour mener une réflexion sur leurs pratiques actuelles, les analyser de manière critique, et pour mieux « situer leurs efforts » les uns par rapport aux autres ;

6 L'utilisation du CECR devrait contribuer à augmenter la transparence des processus et des procédés, ainsi qu'à améliorer la qualité de l'enseignement et la comparabilité des résultats ;

7 L'utilisation du CECR devrait également contribuer à la promotion des valeurs éducatives fondamentales que défend le Conseil de l'Europe, telles que l'inclusion sociale, le dialogue interculturel, la citoyenneté démocratique active, la diversité des langues, le plurilinguisme, l'autonomie des apprenants et l'apprentissage tout au long de la vie.

Responsabilités relatives à l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) du Conseil de l'Europe

Le CECR constitue une précieuse base de connaissances pour tous les acteurs de la planification, de l'utilisation, de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues – des plus hautes instances politiques à l'apprenant individuel. Le Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques (Strasbourg, février 2007) a clairement permis d'établir qu'il était nécessaire de mettre en place une coopération plus étroite entre les acteurs locaux, régionaux, nationaux et internationaux pour assurer une utilisation cohérente, réaliste et responsable du CECR. De plus, il conviendrait de créer des réseaux de professionnels et d'institutions pour garantir une diffusion plus efficace du CECR et des documents et instruments connexes ; ces réseaux permettraient également d'assurer un soutien mutuel, de partager des connaissances et de faire analyser par des pairs les efforts entrepris. Les départements et organes concernés du Conseil de l'Europe auront toujours pour fonction d'initier, de guider et de coordonner le processus.

Le rôle des Gouvernements des Etats membres, auxquels la Recommandation s'adresse, variera considérablement en fonction de la Constitution de chacun d'entre eux, de leurs dispositions politiques et administratives nationales et de leurs traditions et pratiques en matière d'éducation. Chaque Gouvernement doit conserver la prérogative de définir ses propres buts, objectifs et priorités politiques, et de décider de la meilleure utilisation des moyens dont il dispose pour mettre en œuvre les mesures qu'il considère relever de l'intérêt national. Ainsi, pour répondre à la Recommandation, les Gouvernements pourront éventuellement :

- Établir, si nécessaire, un cadre législatif et administratif pour la mise en œuvre de la Recommandation ;
- Commanditer directement les projets de recherche et de développement les mieux conduits au niveau national ;
- Informer les autorités régionales et locales, les principales instances éducatives et les autres grands acteurs du domaine de l'éducation de la Recommandation et de son contenu ; encourager la mise en œuvre des mesures qui relèvent de leurs compétences respectives ; et, le cas échéant, leur apporter un soutien pour ce faire.

A leur tour, les instances régionales et locales informeront, conformément à leurs attributions, les écoles primaires et secondaires, les universités et les autres instances éducatives placées sous leur autorité des mesures recommandées pertinentes ; elles encourageront leur mise en œuvre et, le cas échéant, apporteront un soutien à ces établissements pour ce faire.

Les autres acteurs institutionnels devraient également diffuser la Recommandation et discuter de son contenu « en interne », dans l'objectif de prendre les dispositions nécessaires pour appliquer les mesures qui relèvent de leurs compétences. Si possible, il conviendrait également qu'ils prennent contact avec des homologues dans d'autres Etats membres pour s'informer mutuellement et coopérer.

Les acteurs finaux sont les apprenants en langues eux-mêmes. L'un des principes fondamentaux sur lesquels repose l'approche éducative du Conseil de l'Europe est que chaque apprenant doit participer activement à son apprentissage, et non se contenter d'être un récepteur passif de ce processus. Ainsi, l'un des points forts du CECR est qu'il permet aux apprenants de prendre davantage conscience de leur rôle en tant qu'utilisateurs et apprenants d'une langue et qu'il les rend responsables de leurs progrès en tant qu'apprenants, ce qui améliore leur utilisation de la/les langue(s) nationale(s) et locale(s), ainsi que leur connaissance, en tant que citoyens, des questions liées aux langues dans la société.

Portée des mesures recommandées

Les mesures proposées concernent deux types de questions : les questions d'ordre général, liées au principal objectif du CECR et aux valeurs et principes fondamentaux sur lesquels il repose (Partie A), et les questions plus spécifiques à son utilisation dans les différents domaines par les différents groupes d'acteurs (Partie B).

Mesures et principes généraux

La Partie A s'adresse aux autorités responsables des politiques linguistiques éducatives aux niveaux national, régional et local.

La Section 1 commence par une recommandation générale relative à l'utilisation du CECR comme outil pour l'élaboration de politiques linguistiques dans le cadre du Plan d'action du Conseil de l'Europe visant à promouvoir la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel – c'est-à-dire les trois priorités récemment définies par les Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres. Pour atteindre ces objectifs importants, il est nécessaire de mettre en place une éducation cohérente, transparente et efficace, étant donné l'importance croissante accordée actuellement à la recherche de solutions aux nouveaux défis de la cohésion et de l'intégration sociales apparus au début des années 1990, période où le nombre de membres du Conseil de l'Europe, puis de l'Union européenne, a connu une augmentation rapide. Or, les compétences en langues sont considérées comme essentielles pour permettre aux individus de profiter d'offres d'emploi et de mobilité ; elles sont également nécessaires à une participation active à la vie sociale et politique des sociétés multilingues qui constituent l'Europe d'aujourd'hui. A cet égard, il peut être utile d'expliquer brièvement certains des termes employés dans la Section A 1 :

Citoyenneté démocratique : Le Conseil de l'Europe a été fondé au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, dans l'objectif principal de renforcer les démocraties parlementaires pluralistes dans ses Etats membres. Le remplacement des structures et attitudes autoritaires par des structures et attitudes démocratiques reste l'une des principales préoccupations de l'Organisation. Il ne s'agit pas simplement de garantir que les gouvernements soient élus par le biais d'élections libres et transparentes, mais aussi de permettre une opinion publique forte et éclairée, formée par des citoyens libres de penser et d'agir, désireux et capables d'assumer la responsabilité de leur développement personnel et de leurs rôles sociaux. La citoyenneté suppose, d'une part, que tous les citoyens et citoyennes doivent pouvoir jouir pleinement des droits de l'Homme et se sentir protégés par la société démocratique ; d'autre part, elle suppose également une participation active et responsable des citoyens et des citoyennes dans les domaines qui concernent la vie en société, ainsi que le respect permanent des droits des autres.

Aussi les travaux du Conseil de l'Europe relatifs à l'apprentissage des langues encouragent depuis de nombreuses années des méthodes qui renforcent ces qualités chez les enseignants et les apprenants, ce qui permet également de clarifier les relations entre eux et avec les parents, les autorités et les divers services de soutien. Le CECR, en tant que base de connaissances et instrument méthodologique pour le développement de la

conscience personnelle et de l'auto-gestion, contribue à la démocratisation de l'éducation. En proposant diverses options, il permet d'améliorer la conscience et la compréhension des différentes valeurs et des approches, ainsi que des questions liées aux langues dans la société.

Cohésion sociale et dialogue interculturel : Le maintien et le développement de la langue et de la culture d'une minorité sont généralement reconnus comme des droits fondamentaux de l'homme. Pour les langues minoritaires établies sur le territoire européen, ces droits sont garantis par la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe*. Toutefois, la mobilité croissante et à grande échelle des individus, sur le plan national ou international, notamment en tant migrants économiques ou demandeurs d'asile, entraîne la formation de nouvelles communautés minoritaires dans les communautés urbaines. Ce phénomène peut être considéré comme un facteur de division suscitant la peur et le mécontentement, tant chez les membres de la majorité que chez ceux des communautés minoritaires. De plus, ces sentiments, qui peuvent avoir des conséquences dangereuses, sont exacerbés par le manque de communication. Même dans les pays où le multilinguisme et le multiculturalisme sont des droits reconnus, ces concepts sont souvent interprétés comme « le droit des minorités à être tolérées ». Mais ces minorités sont souvent ignorées par la majorité, alors qu'elles-mêmes considèrent parfois leur langue et leur culture comme des biens exclusifs qu'elles conservent jalousement et qu'elles cherchent à protéger de la contamination par des « étrangers ». Cette exclusion mutuelle et l'absence de communication peuvent alors conduire à une ignorance mutuelle et à des malentendus reposant sur des stéréotypes et ouverts à la manipulation politique. En revanche, l'adoption d'une politique plurilingue et pluriculturelle souple permet de promouvoir l'apprentissage des langues comme un pont au-dessus de toutes les frontières et comme une source de compréhension et d'enrichissement mutuels, qui sont bénéfiques pour toutes les personnes concernées. Ce type de politiques encourage le respect, la libre communication et l'interaction entre les communautés, tout en contribuant de façon positive à la cohésion sociale et au dialogue interculturel, ainsi qu'à la poursuite des objectifs définis par le 3ème Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement.

La Recommandation encourage une éducation « cohérente, transparente et efficace ». Qu'entend-on par ces termes ?

Cohérence : Le bon fonctionnement de tout système éducatif dépend de l'interaction entre plusieurs agences, qui peuvent avoir différentes valeurs, buts, objectifs et méthodes. Les systèmes dans lesquels les décisions sont la prérogative exclusive des autorités en place peuvent imposer l'uniformité. En revanche, dans les démocraties pluralistes, l'on parvient à une certaine harmonie par le biais d'un consensus, et les utilisateurs sont libres de choisir parmi les différentes options possibles. Se pose alors la question de savoir comment permettre la diversité sans engendrer la confusion ou la frustration. Le CECR ne cherche pas à imposer l'uniformité ; il offre plutôt à tous ses utilisateurs les moyens de réfléchir à leurs pratiques actuelles, de prendre des décisions éclairées et mûries, et de communiquer ouvertement avec d'autres agences dont les décisions affectent les apprenants concernés, afin de permettre à tous les acteurs d'effectuer des choix cohérents à partir des différentes options proposées au sein d'un système diversifié.

Transparence : La transparence signifie que les activités des diverses agences impliquées dans l'enseignement et l'évaluation des langues ne doivent pas être maintenues secrètes, mais qu'au contraire, toutes les parties intéressées doivent pouvoir avoir librement et facilement accès à des informations complètes et explicites à cet égard. Naturellement, cette exigence de transparence ne peut être satisfaite que dans la limite, le cas échéant, des conditions de sécurité et de confidentialité. Dans ce cas, il convient de définir clairement les dispositions qui doivent rester secrètes et d'exposer publiquement les raisons qui motivent cette décision.

Efficacité : Une éducation efficace est une éducation qui permet d'atteindre réellement les objectifs définis, au lieu d'en rester au stade des bonnes intentions.

Section 2. Ici, il est recommandé d'utiliser le CECR pour ses principales fonctions, c'est-à-dire comme une référence européenne commune pour la coopération entre les instances éducatives, comme un instrument pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues et comme un guide pour le développement et le maintien du plurilinguisme en tant qu'atout pour les citoyens européens. Une autre fonction tout aussi importante du CECR est qu'il permet de situer les efforts de tous les acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues (des apprenants aux concepteurs de politiques) dans un cadre éducatif commun et cohérent.

2.1 En utilisant le CECR en tant qu'outil de référence, les institutions peuvent comparer, de façon assez détaillée, leurs buts, objectifs et méthodes en matière d'apprentissage/ enseignement et d'évaluation de compétences en langues. Elles peuvent aussi identifier des domaines d'intérêt communs et des possibilités de coopération.

2.2 En raison de la mobilité croissante des travailleurs et des étudiants, la reconnaissance des qualifications à l'étranger devient, de plus en plus, un sujet de préoccupation, notamment lorsque l'accès à l'emploi, à des professions particulières ou à des établissements éducatifs est subordonné à la possession de qualifications pertinentes officiellement reconnues. De plus en plus souvent, les autorités responsables des admissions et les employeurs sont appelés à prendre des décisions sur la base de qualifications dont ils ignorent le statut et la valeur (ou sur lesquels ils n'ont que peu ou pas d'informations fiables) ; ils ne sont donc pas en mesure de juger. Par conséquent, il est possible que des candidats se voient proposer des emplois pour lesquels ils ne sont pas vraiment qualifiés, ou qu'ils soient admis à des cours auxquels leur formation ne correspond pas réellement ; de même, ils peuvent se voir injustement refuser l'accès à des emplois ou à des cours pour lesquels ils possèdent en fait les qualifications nécessaires. Le recours aux niveaux communs de référence du CECR pour effectuer un calibrage explicite, détaillé et logique permettrait d'instaurer une confiance mutuelle entre les autorités qui délivrent les qualifications en langues et celles qui s'appuient sur ces qualifications. L'accueil favorable qui a été réservé aux niveaux communs de référence depuis leur publication laisse penser que les acteurs concernés sont maintenant prêts à aller de l'avant à cet égard.

2.3 Dans l'éducation des adultes, où la demande correspond davantage aux conditions réelles de vie de ces derniers, les étudiants font preuve d'une demande forte et variée pour les langues. Aussi la plupart des établissements d'éducation proposent, à divers niveaux, une large gamme de cours de langues adaptés aux besoins réels des apprenants, y compris dans des langues relativement rares. En revanche, dans les systèmes scolaires, il existe une forte pression en faveur de la réduction maximale de l'offre de langues (autres que la langue nationale, qui est généralement la langue de scolarisation). Ainsi, parfois, les établissements ne proposent plus qu'une langue étrangère. La plupart du temps, il s'agit de l'anglais, considéré comme la langue « hyper centrale » de communication internationale. Les pressions sociétales en faveur de la concentration sur un haut niveau de performance dans une seule langue sont renforcées par des considérations de coût et de disponibilité de ressources humaines et matérielles, ainsi que par la concurrence avec les autres matières pour faire partie du curriculum.

Le maintien de l'offre de langue, et, à plus forte raison, sa diversification, sont confrontés à ces pressions négatives ; toutes les parties doivent donc être intimement convaincues de la valeur de la diversification. Les apprenants doués et motivés ont certainement les capacités d'atteindre un haut niveau de compétences dans plusieurs langues au sein du système éducatif ; il est nécessaire de leur en donner les moyens et de les encourager à le faire. Mais, plus généralement, il convient d'accorder une attention particulière à la manière d'enrichir l'expérience des langues et de l'apprentissage des langues de tous les élèves, en fonction de leurs besoins, de leurs motivations et de leurs ressources.

A cet égard, l'adoption d'une approche plurilingue permet davantage de souplesse, étant donné que les langues avec lesquelles un apprenant est en contact ne peuvent pas toutes être enseignées de la même manière, ni au même niveau pour tous les types de compétences. Aussi, l'analyse minutieuse des composantes de l'utilisation de la langue et des compétences en langues, ainsi que le calibrage de chacune de ces compétences par rapport aux niveaux du CECR permet de choisir différentes options pour différents apprenants ou groupes d'apprenants en fonction de leurs besoins, motivations, ressources et conditions d'apprentissage. Il est ensuite possible de décrire chaque option et d'en consigner les résultats dans le PEL, comme une contribution au développement de la compétence communicative plurilingue et interculturelle de l'apprenant, qui est ainsi encouragé à mener une réflexion sur ses options, ses processus d'apprentissage et ses résultats, ainsi qu'à poursuivre lui-même cette réflexion tout au long de sa vie.

2.4 Ici, il est reconnu que l'offre éducative dépend des synergies entre les divers agents identifiés dans cette recommandation, dont l'objectif est de garantir la cohérence des contributions de ces acteurs en les encourageant à adopter une approche commune.

2.4.1 Il est demandé aux acteurs de définir leurs buts, objectifs et méthodes en fonction :

- des besoins, motivations, ressources et caractéristiques des apprenants, plutôt que des propriétés d'une langue en tant que telle, comme un système indépendant ;
- de ce que les apprenants sont censés pouvoir *faire* avec la langue qu'ils étudient ;
- des connaissances et compétences dont ils auront besoin pour pouvoir utiliser la langue dans la pratique.

2.4.2 Les acteurs de l'éducation devraient s'intéresser de près aux façons dont l'apprentissage des langues non seulement permet aux élèves de devenir des utilisateurs compétents de langues, mais, plus généralement,

contribue à leur développement social et culturel.

2.4.3 Souvent, les personnes chargées de planifier, de financer ou même d'assurer l'enseignement ou l'évaluation d'une langue particulière considèrent que leurs responsabilités se limitent strictement à ladite langue. Dans cette recommandation, il leur est demandé de situer leurs travaux dans un contexte linguistique plus large et, chaque fois que cela est possible, d'aider les apprenants à établir des liens avec des expériences similaires qu'ils ont eues dans d'autres langues, y compris dans leur langue maternelle, dans la langue nationale et dans la langue de scolarisation, selon les cas.

2.4.4 Il est généralement admis que l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation doivent reposer sur les besoins. Aussi conviendrait-il de prendre attentivement en compte les besoins des divers acteurs de ce domaine, qui peuvent être différents – voire contradictoires -, de concilier ces besoins et de les harmoniser de façon positive. Chaque apprenant individuel a des besoins spécifiques, qui doivent être satisfaits dans la mesure du possible. Toutefois, l'éducation est une activité sociale : les apprenants sont répartis par classes - parfois de taille très importante – où l'enseignement, l'évaluation et l'attribution des certificats sont organisés pour l'ensemble des apprenants. L'enseignement a donc tendance à être centré sur les besoins communs des membres de chaque groupe. En outre, les autorités éducatives, à tous les niveaux, sont également chargées de veiller à ce que la formation d'utilisateurs compétents de langues corresponde aux besoins de communication internationale de la société concernée, et ainsi de répondre à ses besoins commerciaux, industriels, diplomatiques ou autres. A cet égard, il convient de garder à l'esprit que le fait de posséder des compétences en langues entraîne non seulement la responsabilité d'utiliser directement cette langue, mais aussi de l'utiliser à des fins de médiation entre les membres des communautés concernées qui ne possèdent pas les compétences nécessaires pour communiquer directement.

2.4.5 Cette recommandation encourage tous les acteurs à utiliser le CECR comme outil de réflexion, de planification et de discussion, et à faire part de leurs idées et décisions aux autres acteurs du domaine en utilisant le dispositif de description pour relater ouvertement leurs actions et procédures, et les rendre ainsi facilement accessibles aux autres.

3. La partie consacrée aux mesures et principes de caractère général s'achève par l'analyse de la valeur et de l'impact des principes et mesures définis dans la Recommandation N° R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres du Conseil de l'Europe concernant les langues vivantes.
Ladite Recommandation est l'aboutissement d'un programme intensif de recherche et de développement ayant duré dix ans. Ce dernier s'est appuyé sur de nombreuses études commanditées, des ateliers et projets internationaux, ainsi que des symposia intergouvernementaux centrés sur un ensemble de questions que les Etats membres avaient définies comme essentielles pour aller de l'avant en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues étrangères. Le CECR et le PEL sont deux des produits les plus importants de ce programme. Les mesures recommandées sont classées selon les thèmes suivants:

A. Mesures et principes de caractère général :
A1, 1-3 : poursuivre des politiques éducatives ;
A2, 1-7 : la promotion du plurilinguisme à grande échelle ;

B. Mesures de caractère spécifique :
B, 3-7 : apprentissage précoce des langues (avant l'âge de onze ans) ;
C, 8-150 : enseignement secondaire ;
D, 16-18 : apprentissage des langues à orientation professionnelle ;
E, 19-21 : éducation des adultes ;
F, 22-24 : éducation bilingue dans les régions bilingues ou multilingues ;
G, 25-30 : spécification des objectifs et évaluation ;
H, 31-37 : formation des enseignants.

Dans chacun de ces domaines, plusieurs mesures pratiques ont été proposées en vue d'améliorer l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Depuis, de nombreuses institutions à tous les niveaux de l'enseignement ont pris des initiatives pour mettre ces recommandations en œuvre, mais le processus de modernisation est encore loin d'être achevé. Aussi les Etats membres pourraient-ils envisager d'évaluer la situation nationale à cet égard, en définissant les mesures qui ont été prises, en observant leurs résultats (tant positifs que négatifs) et en déterminant ce qu'il reste à faire. La Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe serait heureuse de recevoir les rapports sur les conclusions de ces analyses. Il convient de souligner que le CECR ne contient aucune recommandation concernant les buts, objectifs et méthodes à adopter. Il se contente de présenter les

différentes options possibles, tout en offrant aux acteurs et aux responsables de l'apprentissage des langues un outil pour la réflexion, le calibrage et la communication.

Mesures spécifiques

La Partie B présente un ensemble de mesures à mettre en œuvre pour garantir que les différents groupes d'acteurs utilisent le CECR de façon pertinente, cohérente et efficace.

4. Dans les pays, régions et communes où le CECR est utilisé comme référence, il est demandé aux autorités éducatives nationales, régionales et locales de veiller à ce que ce document soit utilisé de façon valable, dans toutes ses fonctions et dimensions.

4.1 Dans ce paragraphe, il est demandé aux autorités non seulement de promouvoir l'utilisation du CECR dans les instances éducatives placées directement sous leur contrôle, mais aussi d'assurer la coordination de réseaux de coopération entre ces instances, des institutions similaires et autres agences ayant des fonctions complémentaires.

4.2 Ici, les autorités sont invitées à utiliser leur position de coordination pour s'assurer que l'enseignement de chaque langue soit mis en perspective et s'effectue dans un contexte plus large qui couvre l'ensemble des langues du curriculum, étant donné qu'elles contribuent toutes, avec les autres disciplines scolaires, à la réalisation des objectifs éducatifs généraux de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur. Il est également rappelé aux autorités que l'éducation est un processus qui se déroule tout au long de la vie et que ce qui est entrepris à un moment précis s'appuie sur ce qui s'est passé auparavant (le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, par exemple) et prépare à ce qui se passera par la suite (l'acquisition de connaissances de base solides et l'habitude d'apprendre à apprendre, de penser et d'agir de façon autonome en préparation à la vie d'adulte, par exemple).

Education et formation des enseignants

4.3 Il serait bon que les autorités rappellent aux institutions responsables de la formation initiale et continue des enseignants que l'utilisation du CECR en tant que référence implique le fait de familiariser ces derniers avec le concept d'éducation plurilingue, avec toute la gamme des paramètres définissant les utilisations des langues et les compétences en langues, ainsi qu'avec les moyens de transmettre aux apprenants le concept de plurilinguisme tel qu'il est défini dans le CECR.

Il est reconnu de longue date que la réussite en matière d'innovation dans le domaine de l'éducation passe essentiellement par la mise en place de solides programmes de formation initiale et continue des enseignants, pour lequel le CECR est un instrument précieux. En effet, il donne un aperçu large – mais systématique et détaillé – de ce qu'un utilisateur de langue doit faire pour communiquer efficacement, ainsi que des types de connaissances et de compétences nécessaires pour ce faire. Le CECR présente également différentes options concernant des méthodes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues, et il définit dans les grandes lignes les objectifs à atteindre pour chacune des principales étapes du processus éducatif. Ce document s'adresse principalement aux enseignants de langues étrangères et secondes, mais il pourrait également s'avérer utile pour tous les enseignants concernés par le développement de la maîtrise des langues d'enseignement des autres matières, à l'oral comme à l'écrit, car il permet de mieux comprendre les utilisations de la langue et les compétences en langues. Les autorités sont donc invitées à prendre des mesures directes ou indirectes, selon le fonctionnement du système éducatif national, afin d'intégrer l'étude du CECR dans la formation initiale et continue des enseignants.

Manuels et autres matériels pédagogiques pour les langues

4.4 Chaque fois que cela s'avère pertinent, les autorités devraient encourager les maisons d'édition et les auteurs de manuels et d'autres matériels pédagogiques pour l'apprentissage des langues à établir des liens avec les niveaux du CECR de façon exhaustive, fiable et transparente.

La plupart du temps, l'enseignement des langues repose essentiellement sur les manuels et les autres types de matériels pédagogiques publiés, bien que les enseignants soient encouragés à utiliser du matériel complémentaire de différentes manières, car l'expérience a montré que cela était nécessaire. Il importe que ces supports soient de très bonne qualité. Dans certains pays, les autorités éducatives exercent un contrôle strict sur les manuels et

matériels pédagogiques utilisés dans les établissements scolaires, ces derniers ne pouvant effectuer leur choix que parmi une liste de supports approuvés. Dans d'autres pays, le choix est libre et les maisons d'édition sont en concurrence sur le marché, ce qui peut les amener à se concentrer sur la présentation, pour que cette dernière soit la plus attirante possible, et sur le coût, ces deux facteurs étant immédiatement apparents, alors que le contenu demande un examen plus détaillé.

L'utilisation du CECR facilite, pour les auteurs et les maisons d'édition, la planification, l'organisation et la formulation transparente du contenu des cours en ce qui concerne les compétences en langues travaillés, les manières dont la langue est utilisée, ainsi que le niveau du cours. Ce document permet donc de mieux évaluer la valeur pédagogique des manuels et des autres types de matériels, de rendre plus transparent le processus de reconnaissance et de mieux éclairer le choix des enseignants. En outre, ici comme dans d'autres contextes, les auteurs et les maisons d'édition sont encouragés à donner aux apprenants, chaque fois que possible, la possibilité d'établir des liens entre les connaissances qu'ils acquièrent sur une langue particulière et leur expérience des autres langues qui constituent leur répertoire plurilingue.

Evaluation et certification des compétences en langues

4.5 Les autorités sont invitées à prendre la responsabilité de l'utilisation adéquate du CECR en tant que référence pour les systèmes de qualification en langues officiellement reconnus ; il leur est demandé plus spécifiquement de veiller à ce que les procédures visant à relier des examens officiels aux principes et niveaux de référence du CECR soient suivies de façon fiable et transparente. Ceci signifie que les autorités doivent pouvoir répondre de la qualité des procédures d'examens et de qualifications par rapport aux principes de bonne pratique qui existent dans le domaine de l'évaluation en général et qui sont exposés dans des Codes de Pratique internationalement reconnus (voir l'Annexe II de la Recommandation). Toutes les parties intéressées doivent pouvoir avoir accès aux procédures permettant de rendre compte de la validité des examens et de leur relation par rapport au CECR.

Il conviendrait que les autorités rappellent à toutes les institutions chargées des évaluations et certifications en langues que le fait d'utiliser le CECR comme référence entraîne l'adoption de mesures garantissant la compréhensibilité, la qualité et la transparence de leurs actions. Les qualifications en langues satisfaisant à ces critères devraient faire l'objet d'une reconnaissance appropriée dans tous les Etats membres.

En raison de l'augmentation de la mobilité des travailleurs et des étudiants, la question de la reconnaissance des qualifications devient de plus en plus urgente. Toutefois, celle-ci n'est possible que si les instances d'accueil ont confiance en la validité des qualifications obtenues dans le pays d'origine d'un candidat désirant obtenir un emploi ou s'inscrire dans une école supérieure ou à l'université. Etant donné qu'il n'est matériellement pas possible, pour les instances éducatives ou pour les employeurs, de se renseigner sur la valeur de chacune des formations proposées, il est probable qu'ils adopteront une attitude prudente. Ils pourraient ainsi être amenés à refuser des candidats pourtant parfaitement qualifiés, ce qui à son tour constituerait un obstacle à la liberté de circulation. Il existe donc une forte demande en faveur d'une méthode fiable pour établir la valeur réelle des qualifications au-delà des frontières nationales, et pour permettre à toutes les parties intéressées de prendre facilement connaissance de cette valeur. Aussi n'est-il pas surprenant que ce soit dans le domaine de l'évaluation des compétences en langues que le CECR ait suscité le plus grand intérêt. Les organes d'évaluation et les instances éducatives, ainsi que les professionnels indépendants, ont fait preuve d'une volonté de collaborer sérieusement pour relier de façon valable et fiable les examens qui les concernent aux niveaux communs de référence du CECR. Leur coopération a abouti à l'élaboration d'un Manuel visant à aider les instances responsables des examens de langues à relier ces derniers aux niveaux du CECR (voir Annexe II, point n°5). Ce Manuel comporte un ensemble de procédures qui peuvent être utilisées pour construire une hypothèse corroborée par des preuves et des explications rendant compte de l'étendue des liens entre un examen ou un système d'examens et les principes et niveaux du CECR. Il s'accompagne d'un supplément de référence contenant des informations techniques, ainsi que d'exemples de tâches d'examens pour tester les capacités de compréhension à l'écrit et à l'oral (sur CD-ROM) et d'exemples de performances écrites et orales illustrant les niveaux successifs de compétences en langues (disponibles en ligne et sur DVD, respectivement). Les exemples de tâches et de performances écrites ou orales ne sont pas des prototypes ou des modèles à copier ; ils ne constituent que des matériels de référence pour l'élaboration de tests et les exercices de calibrage.

Comme le CECR, le Manuel ne se veut pas un document prescriptif ; de même, les procédures qui y sont décrites ne sont pas proposées comme un ensemble exclusif de mesures à suivre pour rendre compte de la relation entre les examens et le CECR. Le Manuel propose simplement une base accessible de connaissances susceptible d'aider les décideurs politiques et les professionnels à atteindre leurs objectifs de façon cohérente et

transparente, et à situer et expliquer leurs efforts les uns par rapport aux autres.

De nombreuses études de cas ont permis de montrer que si l'on procédait avec application, il était possible de relier les examens aux niveaux du CECR de manière valable et fiable. Ces études ont aussi clairement établi qu'il était nécessaire de revoir régulièrement les procédures de calibrage étant donné que les examens évoluent avec le temps. Par conséquent, dans l'objectif de la reconnaissance de qualifications par d'autres instances, les autorités sont invitées à s'assurer que les qualifications qu'elles délivrent sont reliées aux niveaux du CECR de façon sérieuse, et qu'il ait été entièrement tenu compte de l'expérience internationale dans ce processus. De cette manière, l'on devrait parvenir à instaurer une confiance mutuelle suffisante pour justifier la reconnaissance réciproque des qualifications en langues au-delà des frontières nationales.

4.6 Il semble évident que le simple fait d'énoncer qu'un examen ou que des qualifications équivalent à un niveau précis ne suffit pas pour convaincre. En effet, ces déclarations doivent être fondées ou doivent pouvoir être confirmées, sinon toutes les déclarations en la matière risquent d'être discréditées trop facilement. Par conséquent, le Conseil de l'Europe estime qu'il est extrêmement important que ces déclarations soient appuyées par une documentation adéquate publiquement accessible. Naturellement, le degré de transparence est limité par les exigences de confidentialité auxquelles sont soumis certains processus techniques et certaines informations personnelles relatives aux candidats. Néanmoins, il convient de réduire cette confidentialité au strict minimum, la rétention d'information devant être ouvertement déclarée et motivée.

4.7 Les sections 4.5 et 4.6 concernent les examens et qualifications qui relèvent directement de la compétence des autorités nationales. Cette section étend les mêmes critères de bonnes pratiques, de fiabilité, de validité et de transparence aux examens pratiqués par les organes indépendants.

4.8 Au vu des avantages considérables qu'offre la reconnaissance des qualifications par d'autres instances que celles qui les délivrent, les Gouvernements sont invités à étendre de façon pertinente cette reconnaissance officielle aux qualifications qui ne sont pas directement placées sous leur contrôle, à condition que ces dernières satisfassent aux critères stricts définis aux sections 4.5, 4.6 et 4.7. En l'absence de décision commune de la part des Etats membres pour établir un mécanisme visant à relier officiellement les qualifications en langues aux niveaux du CECR, et ce dans l'objectif d'établir une base pour une reconnaissance paneuropéenne, la reconnaissance reste du ressort de chaque Etat membre. Les progrès en matière de reconnaissance réciproque de diplômes dépendent donc entièrement du degré de responsabilité avec lequel cette prérogative est exercée.

4.9 Dans cette section, les autorités sont invitées à prendre des mesures spécifiques pour développer le répertoire plurilingue des apprenants en fonction de leurs besoins, motivations, caractéristiques et ressources. Pour ce faire, il sera peut-être nécessaire d'établir des objectifs différents dans les quatre grands domaines de compétences (la production orale, la compréhension de l'oral, la production écrite et la compréhension de l'écrit) pour chaque langue du curriculum. Dans le cadre scolaire, par exemple, il n'est pas forcément possible de définir un niveau élevé de compétence dans les quatre domaines de compétences pour atteindre la même efficacité de communication dans toutes les langues proposées. L'élaboration de curricula plurilingues est un nouveau défi ; il a été mis en évidence lors du forum politique intergouvernemental sur le CECR, et des initiatives dans ce domaine ont été entreprises par le Conseil de l'Europe. La recherche de moyens pour évaluer la compétence plurilingue acquise grâce à cette approche plus souple constitue également un véritable défi dans le domaine de la méthodologie de l'évaluation.

Il est également demandé aux autorités de prendre en considération le rôle de l'enseignement des langues dans l'acquisition, chez les apprenants, de qualités telles que la compréhension interculturelle, le respect de l'autre et la conscience sociale, qui se développent grâce au contact avec d'autres modes de pensée et d'action. Ceux-ci diffèrent de ceux dont les apprenants ont l'habitude au quotidien, au sein de leur propre groupe social, et contribuent donc à élargir leurs horizons. L'attention des autorités est attirée sur la valeur du PEL, qui permet de consigner et de reconnaître les progrès éducatifs à cet égard, tout en aidant les apprenants à mener une réflexion sur leurs expériences interculturelles.

.

Annexe 16

Recommandation 814 (1977)

Conseil de l'Europe
Parlements nationaux
Partenaires internationaux

RECOMMANDATION 814 (1977)[1] relative aux langues vivantes en Europe

L'Assemblée,

1. Considérant que la connaissance des langues est non seulement indispensable à la communication et aux échanges entre Européens, mais qu'elle doit aussi permettre la compréhension réciproque des valeurs culturelles ;

2. Estimant que la diversité culturelle constitue une richesse irremplaçable, justifiant la préservation active des minorités linguistiques en Europe ;

3. Soulignant l'importance d'assurer à chacun l'apprentissage d'au moins une langue de large diffusion, mais en favorisant la diversification de cet enseignement ;

4. Rappelant sa Recommandation 786 (1976), relative à l'éducation et au développement culturel des migrants, et reconnaissant la portée socioculturelle de l'enseignement des langues et, partant, la nécessité d'un effort particulier pour faciliter aux migrants l'acquisition des langues, y compris leur langue maternelle et celle du pays hôte ;

5. Appréciant les efforts entrepris au niveau international et européen, notamment dans le cadre du Conseil de l'Europe et des Communautés européennes, et se référant aux objectifs tracés par l'Acte final de la Conférence sur la sécurité et la coopération en Europe pour faciliter les échanges dans le domaine de l'éducation ;

6. Rappelant sa Recommandation 535 (1972), relative à la promotion des langues vivantes en Europe, et sa Directive n° 364 (1977), préconisant une étude sur les langues et les dialectes des minorités ;

7. Considérant que la Résolution (69) 2, adoptée par le Comité des Ministres, aurait pu constituer un instrument utile pour la mise en oeuvre de programmes efficaces et coordonnés d'enseignement des langues, mais qu'elle ne semble pas avoir obtenu les résultats escomptés ;

8. Se félicitant des travaux entrepris par le CCC dans le domaine des langues vivantes, notamment dans la mise au point de nouvelles méthodes d'apprentissage,

9. Recommande au Comité des Ministres :

a. d'inviter les gouvernements des Etats membres du Conseil de l'Europe à développer l'enseignement des langues vivantes, en tenant compte :

i. des besoins particuliers des groupes sociaux défavorisés, notamment des migrants ;

ii. de la nécessité de diversifier les langues enseignées ;

iii. de l'utilité culturelle de préserver les minorités linguistiques en Europe ;

iv. des aspects pédagogiques de l'apprentissage des langues ;

b. de favoriser, pour l'enseignement des langues, l'adoption de politiques éducatives coordonnées inspirées des propositions élaborées au niveau européen ;

c. de faire connaître les suites données par les Etats membres à la Résolution (69) 2 adoptée par le Comité des Ministres ;

d. d'apporter son appui aux activités du CCC dans le domaine des langues vivantes, et en particulier aux travaux du groupe d'experts engagé dans l'élaboration d'un système européen d'unités capitalisables, l'accent étant mis sur les besoins fondamentaux différents selon le type d'apprenant (niveaux-seuils).

[1]. Discussion par l'Assemblée le 5 octobre 1977 (7e séance) (voir Doc. 4018, rapport de la commission de la culture et de l'éducation).

Texte adopté par l'Assemblée le 5 octobre 1977 (7e séance).

Annexe 17

Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992)

Conseil de l'Europe
Strasbourg, 5.XI.1992

Préambule

Les Etats membres du Conseil de l'Europe, signataires de la présente Charte,

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres, notamment afin de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun;
Considérant que la protection des langues régionales ou minoritaires historiques de l'Europe, dont certaines risquent, au fil du temps, de disparaître, contribue à maintenir et à développer les traditions et la richesse culturelles de l'Europe;
Considérant que le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique constitue un droit imprescriptible, conformément aux principes contenus dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques des Nations Unies, et conformément à l'esprit de la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales du Conseil de l'Europe;
Prenant en compte le travail réalisé dans le cadre de la CSCE, et en particulier l'Acte final d'Helsinki de 1975 et le document de la réunion de Copenhague de 1990;
Soulignant la valeur de l'interculturel et du plurilinguisme, et considérant que la protection et l'encouragement des langues régionales ou minoritaires ne devraient pas se faire au détriment des langues officielles et de la nécessité de les apprendre;
Conscients du fait que la protection et la promotion des langues régionales ou minoritaires dans les différents pays et régions d'Europe représentent une contribution importante à la construction d'une Europe fondée sur les principes de la démocratie et de la diversité culturelle, dans le cadre de la souveraineté nationale et de l'intégrité territoriale;
Compte tenu des conditions spécifiques et des traditions historiques propres à chaque région des pays d'Europe,
Sont convenus de ce qui suit:

Partie I – Dispositions générales

Article 1 – Définitions

Au sens de la présente Charte:

1. par l'expression «langues régionales ou minoritaires», on entend les langues:
   1. pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un Etat par des ressortissants de cet Etat qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'Etat; et
   2. différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet Etat;

elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat ni les langues des migrants;

2. par «territoire dans lequel une langue régionale ou minoritaire est pratiquée», on entend l'aire géographique dans laquelle cette langue est le mode d'expression d'un nombre de personnes justifiant l'adoption des différentes mesures de protection et de promotion prévues par la présente Charte;
3. par «langues dépourvues de territoire», on entend les langues pratiquées par des ressortissants de l'Etat qui sont différentes de la (des) langue(s) pratiquée(s) par le reste de la population de l'Etat, mais qui, bien que traditionnellement pratiquées sur le territoire de l'Etat, ne peuvent pas être rattachées à une aire géographique particulière de celui-ci.

Article 2 – Engagements

1. Chaque Partie s'engage à appliquer les dispositions de la partie II à l'ensemble des langues régionales ou minoritaires pratiquées sur son territoire, qui répondent aux définitions de l'article 1.
2. En ce qui concerne toute langue indiquée au moment de la ratification, de l'acceptation ou de l'approbation, conformément à l'article 3, chaque Partie s'engage à appliquer un minimum de trente-cinq paragraphes ou alinéas choisis parmi les dispositions de la partie III de la présente Charte, dont au moins trois choisis dans chacun des articles 8 et 12 et un dans chacun des articles 9, 10, 11 et 13.

Article 3 – Modalités

1. Chaque Etat contractant doit spécifier dans son instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation chaque langue régionale ou minoritaire, ou chaque langue officielle moins répandue sur l'ensemble ou une partie de son territoire, à laquelle s'appliquent les paragraphes choisis conformément au paragraphe 2 de l'article 2.

2. Toute Partie peut, à tout moment ultérieur, notifier au Secrétaire Général qu'elle accepte les obligations découlant des dispositions de tout autre paragraphe de la Charte qui n'avait pas été spécifié dans son instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation, ou qu'elle appliquera le paragraphe 1 du présent article à d'autres langues régionales ou minoritaires, ou à d'autres langues officielles moins répandues sur l'ensemble ou une partie de son territoire.

3. Les engagements prévus au paragraphe précédent seront réputés partie intégrante de la ratification, de l'acceptation ou de l'approbation et porteront les mêmes effets dès la date de leur notification.

Article 4 – Statuts de protection existants

1. Aucune des dispositions de la présente Charte ne peut être interprétée comme limitant ou dérogeant aux droits garantis par la Convention européenne des Droits de l'Homme.

2. Les dispositions de la présente Charte ne portent pas atteinte aux dispositions plus favorables régissant la situation des langues régionales ou minoritaires, ou le statut juridique des personnes appartenant à des minorités, qui existent déjà dans une Partie ou sont prévues par des accords internationaux bilatéraux ou multilatéraux pertinents.

Article 5 – Obligations existantes

Rien dans la présente Charte ne pourra être interprété comme impliquant le droit d'engager une quelconque activité ou d'accomplir une quelconque action contrevenant aux buts de la Charte des Nations Unies ou à d'autres obligations du droit international, y compris le principe de la souveraineté et de l'intégrité territoriale des Etats.

Article 6 – Information

Les Parties s'engagent à veiller à ce que les autorités, organisations et personnes concernées soient informées des droits et devoirs établis par la présente Charte.

Partie II – Objectifs et principes poursuivis conformément au paragraphe 1 de l'article 2

Article 7 – Objectifs et principes

1. En matière de langues régionales ou minoritaires, dans les territoires dans lesquels ces langues sont pratiquées et selon la situation de chaque langue, les Parties fondent leur politique, leur législation et leur pratique sur les objectifs et principes suivants:

1. la reconnaissance des langues régionales ou minoritaires en tant qu'expression de la richesse culturelle;

2. le respect de l'aire géographique de chaque langue régionale ou minoritaire, en faisant en sorte que les divisions administratives existant déjà ou nouvelles ne constituent pas un obstacle à la promotion de cette langue régionale ou minoritaire;

3. la nécessité d'une action résolue de promotion des langues régionales ou minoritaires, afin de les sauvegarder;

4. la facilitation et/ou l'encouragement de l'usage oral et écrit des langues régionales ou minoritaires dans la vie publique et dans la vie privée;

5. le maintien et le développement de relations, dans les domaines couverts par la présente Charte, entre les groupes pratiquant une langue régionale ou minoritaire et d'autres groupes du même Etat parlant une langue pratiquée sous une forme identique ou proche, ainsi que l'établissement de relations culturelles avec d'autres groupes de l'Etat pratiquant des langues différentes;

6. la mise à disposition de formes et de moyens adéquats d'enseignement et d'étude des langues régionales ou minoritaires à tous les stades appropriés;

7. la mise à disposition de moyens permettant aux non-locuteurs d'une langue régionale ou minoritaire habitant l'aire où cette langue est pratiquée de l'apprendre s'ils le souhaitent;

8. la promotion des études et de la recherche sur les langues régionales ou minoritaires dans les universités ou les établissements équivalents;

9. la promotion des formes appropriées d'échanges transnationaux, dans les domaines couverts par la présente Charte, pour les langues régionales ou minoritaires pratiquées sous une forme identique ou proche dans deux ou plusieurs Etats.

2. Les Parties s'engagent à éliminer, si elles ne l'ont pas encore fait, toute distinction, exclusion, restriction ou préférence injustifiées portant sur la pratique d'une langue régionale ou minoritaire et ayant pour but de décourager ou de mettre en danger le maintien ou le développement de celle-ci. L'adoption de mesures spéciales en faveur des langues régionales ou minoritaires, destinées à promouvoir une égalité entre les locuteurs de ces

langues et le reste de la population ou visant à tenir compte de leurs situations particulières, n'est pas considérée comme un acte de discrimination envers les locuteurs des langues plus répandues.

3. Les Parties s'engagent à promouvoir, au moyen de mesures appropriées, la compréhension mutuelle entre tous les groupes linguistiques du pays, en faisant notamment en sorte que le respect, la compréhension et la tolérance à l'égard des langues régionales ou minoritaires figurent parmi les objectifs de l'éducation et de la formation dispensées dans le pays, et à encourager les moyens de communication de masse à poursuivre le même objectif.

4. En définissant leur politique à l'égard des langues régionales ou minoritaires, les Parties s'engagent à prendre en considération les besoins et les vœux exprimés par les groupes pratiquant ces langues. Elles sont encouragées à créer, si nécessaire, des organes chargés de conseiller les autorités sur toutes les questions ayant trait aux langues régionales ou minoritaires.

5. Les Parties s'engagent à appliquer, mutatis mutandis, les principes énumérés aux paragraphes 1 à 4 ci-dessus aux langues dépourvues de territoire. Cependant, dans le cas de ces langues, la nature et la portée des mesures à prendre pour donner effet à la présente Charte seront déterminées de manière souple, en tenant compte des besoins et des vœux, et en respectant les traditions et les caractéristiques des groupes qui pratiquent les langues en question.

Partie III – Mesures en faveur de l'emploi des langues régionales ou minoritaires dans la vie publique, à prendre en conformité avec les engagements souscrits en vertu du paragraphe 2 de l'article 2

Article 8 – Enseignement

1. En matière d'enseignement, les Parties s'engagent, en ce qui concerne le territoire sur lequel ces langues sont pratiquées, selon la situation de chacune de ces langues et sans préjudice de l'enseignement de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat:

1.

1. à prévoir une éducation préscolaire assurée dans les langues régionales ou minoritaires concernées; ou

2. à prévoir qu'une partie substantielle de l'éducation préscolaire soit assurée dans les langues régionales ou minoritaires concernées; ou

3. à appliquer l'une des mesures visées sous i et ii ci-dessus au moins aux élèves dont les familles le souhaitent et dont le nombre est jugé suffisant; ou

4. si les pouvoirs publics n'ont pas de compétence directe dans le domaine de l'éducation préscolaire, à favoriser et/ou à encourager l'application des mesures visées sous i à iii ci-dessus;

2.

1. à prévoir un enseignement primaire assuré dans les langues régionales ou minoritaires concernées; ou

2. à prévoir qu'une partie substantielle de l'enseignement primaire soit assurée dans les langues régionales ou minoritaires concernées; ou

3. à prévoir, dans le cadre de l'éducation primaire, que l'enseignement des langues régionales ou minoritaires concernées fasse partie intégrante du curriculum; ou

4. à appliquer l'une des mesures visées sous i à iii ci-dessus au moins aux élèves dont les familles le souhaitent et dont le nombre est jugé suffisant;

3.

1. à prévoir un enseignement secondaire assuré dans les langues régionales ou minoritaires concernées; ou

2. à prévoir qu'une partie substantielle de l'enseignement secondaire soit assurée dans les langues régionales ou minoritaires; ou

3. à prévoir, dans le cadre de l'éducation secondaire, l'enseignement des langues régionales ou minoritaires comme partie intégrante du curriculum; ou

4. à appliquer l'une des mesures visées sous i à iii ci-dessus au moins aux élèves qui le souhaitent – ou, le cas échéant, dont les familles le souhaitent – en nombre jugé suffisant;

4.

1. à prévoir un enseignement technique et professionnel qui soit assuré dans les langues régionales ou minoritaires concernées; ou

2. à prévoir qu'une partie substantielle de l'enseignement technique et professionnel soit assurée dans les langues régionales ou minoritaires concernées; ou

3. à prévoir, dans le cadre de l'éducation technique et professionnelle, l'enseignement des langues régionales ou minoritaires concernées comme partie intégrante du curriculum; ou

4. à appliquer l'une des mesures visées sous i à iii ci-dessus au moins aux élèves qui le souhaitent – ou, le cas échéant, dont les familles le souhaitent – en nombre jugé suffisant;

5.

1. à prévoir un enseignement universitaire et d'autres formes d'enseignement supérieur dans les langues régionales ou minoritaires; ou

2. à prévoir l'étude de ces langues, comme disciplines de l'enseignement universitaire et supérieur; ou

3. si, en raison du rôle de l'Etat vis-à-vis des établissements d'enseignement supérieur, les alinéas i et ii ne peuvent pas être appliqués, à encourager et/ou à autoriser la mise en place d'un enseignement universitaire ou d'autres formes d'enseignement supérieur dans les langues régionales ou minoritaires, ou de moyens permettant d'étudier ces langues à l'université ou dans d'autres établissements d'enseignement supérieur;

6.

1. à prendre des dispositions pour que soient donnés des cours d'éducation des adultes ou d'éducation permanente assurés principalement ou totalement dans les langues régionales ou minoritaires; ou

2. à proposer ces langues comme disciplines de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente; ou

3. si les pouvoirs publics n'ont pas de compétence directe dans le domaine de l'éducation des adultes, à favoriser et/ou à encourager l'enseignement de ces langues dans le cadre de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente;

7. à prendre des dispositions pour assurer l'enseignement de l'histoire et de la culture dont la langue régionale ou minoritaire est l'expression;

8. à assurer la formation initiale et permanente des enseignants nécessaire à la mise en œuvre de ceux des paragraphes a à g acceptés par la Partie;

9. à créer un ou plusieurs organe(s) de contrôle chargé(s) de suivre les mesures prises et les progrès réalisés dans l'établissement ou le développement de l'enseignement des langues régionales ou minoritaires, et à établir sur ces points des rapports périodiques qui seront rendus publics.

2. En matière d'enseignement et en ce qui concerne les territoires autres que ceux sur lesquels les langues régionales ou minoritaires sont traditionnellement pratiquées, les Parties s'engagent à autoriser, à encourager ou à mettre en place, si le nombre des locuteurs d'une langue régionale ou minoritaire le justifie, un enseignement dans ou de la langue régionale ou minoritaire aux stades appropriés de l'enseignement.

Article 9 – Justice

1. Les Parties s'engagent, en ce qui concerne les circonscriptions des autorités judiciaires dans lesquelles réside un nombre de personnes pratiquant les langues régionales ou minoritaires qui justifie les mesures spécifiées ci-après, selon la situation de chacune de ces langues et à la condition que l'utilisation des possibilités offertes par le présent paragraphe ne soit pas considérée par le juge comme faisant obstacle à la bonne administration de la justice:

1. dans les procédures pénales:

1. à prévoir que les juridictions, à la demande d'une des parties, mènent la procédure dans les langues régionales ou minoritaires; et/ou

2. à garantir à l'accusé le droit de s'exprimer dans sa langue régionale ou minoritaire; et/ou

3. à prévoir que les requêtes et les preuves, écrites ou orales, ne soient pas considérées comme irrecevables au seul motif qu'elles sont formulées dans une langue régionale ou minoritaire; et/ou

4. à établir dans ces langues régionales ou minoritaires, sur demande, les actes liés à une procédure judiciaire,

si nécessaire par un recours à des interprètes et à des traductions n'entraînant pas de frais additionnels pour les intéressés;

2. dans les procédures civiles:

1. à prévoir que les juridictions, à la demande d'une des parties, mènent la procédure dans les langues régionales ou minoritaires; et/ou

2. à permettre, lorsqu'une partie à un litige doit comparaître en personne devant un tribunal, qu'elle s'exprime dans sa langue régionale ou minoritaire sans pour autant encourir des frais additionnels; et/ou

3. à permettre la production de documents et de preuves dans les langues régionales ou minoritaires,

si nécessaire par un recours à des interprètes et à des traductions;

3. dans les procédures devant les juridictions compétentes en matière administrative:

1. à prévoir que les juridictions, à la demande d'une des parties, mènent la procédure dans les langues régionales ou minoritaires; et/ou

2. à permettre, lorsqu'une partie à un litige doit comparaître en personne devant un tribunal, qu'elle s'exprime dans sa langue régionale ou minoritaire sans pour autant encourir des frais additionnels; et/ou

3. à permettre la production de documents et de preuves dans les langues régionales ou minoritaires,

si nécessaire par un recours à des interprètes et à des traductions;

4. à prendre des mesures afin que l'application des alinéas i et iii des paragraphes b et c ci-dessus et l'emploi éventuel d'interprètes et de traductions n'entraînent pas de frais additionnels pour les intéressés.

2. Les Parties s'engagent:

1. à ne pas refuser la validité des actes juridiques établis dans l'Etat du seul fait qu'ils sont rédigés dans une langue régionale ou minoritaire; ou

2. à ne pas refuser la validité, entre les parties, des actes juridiques établis dans l'Etat du seul fait qu'ils sont rédigés dans une langue régionale ou minoritaire, et à prévoir qu'ils seront opposables aux tiers intéressés non locuteurs de ces langues, à la condition que le contenu de l'acte soit porté à leur connaissance par celui qui le fait valoir; ou

3. à ne pas refuser la validité, entre les parties, des actes juridiques établis dans l'Etat du seul fait qu'ils sont rédigés dans une langue régionale ou minoritaire.

3. Les Parties s'engagent à rendre accessibles, dans les langues régionales ou minoritaires, les textes législatifs nationaux les plus importants et ceux qui concernent particulièrement les utilisateurs de ces langues, à moins que ces textes ne soient déjà disponibles autrement.

Article 10 – Autorités administratives et services publics

1. Dans les circonscriptions des autorités administratives de l'Etat dans lesquelles réside un nombre de locuteurs de langues régionales ou minoritaires qui justifie les mesures ci-après et selon la situation de chaque langue, les Parties s'engagent, dans la mesure où cela est raisonnablement possible:

1.

1. à veiller à ce que ces autorités administratives utilisent les langues régionales ou minoritaires; ou

2. à veiller à ce que ceux de leurs agents qui sont en contact avec le public emploient les langues régionales ou minoritaires dans leurs relations avec les personnes qui s'adressent à eux dans ces langues; ou

3. à veiller à ce que les locuteurs de langues régionales ou minoritaires puissent présenter des demandes orales ou écrites et recevoir une réponse dans ces langues; ou

4. à veiller à ce que les locuteurs de langues régionales ou minoritaires puissent présenter des demandes orales ou écrites dans ces langues; ou

5. à veiller à ce que les locuteurs des langues régionales ou minoritaires puissent soumettre valablement un document rédigé dans ces langues;

2. à mettre à disposition des formulaires et des textes administratifs d'usage courant pour la population dans les langues régionales ou minoritaires, ou dans des versions bilingues;

3. à permettre aux autorités administratives de rédiger des documents dans une langue régionale ou minoritaire.

2. En ce qui concerne les autorités locales et régionales sur les territoires desquels réside un nombre de locuteurs de langues régionales ou minoritaires qui justifie les mesures ci-après, les Parties s'engagent à permettre et/ou à encourager:

1. l'emploi des langues régionales ou minoritaires dans le cadre de l'administration régionale ou locale;

2. la possibilité pour les locuteurs de langues régionales ou minoritaires de présenter des demandes orales ou écrites dans ces langues;

3. la publication par les collectivités régionales des textes officiels dont elles sont à l'origine également dans les langues régionales ou minoritaires;

4. la publication par les collectivités locales de leurs textes officiels également dans les langues régionales ou minoritaires;

5. l'emploi par les collectivités régionales des langues régionales ou minoritaires dans les débats de leurs assemblées, sans exclure, cependant, l'emploi de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat;

6. l'emploi par les collectivités locales de langues régionales ou minoritaires dans les débats de leurs assemblées, sans exclure, cependant, l'emploi de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat;

7. l'emploi ou l'adoption, le cas échéant conjointement avec la dénomination dans la (les) langue(s) officielle(s), des formes traditionnelles et correctes de la toponymie dans les langues régionales ou minoritaires.

3. En ce qui concerne les services publics assurés par les autorités administratives ou d'autres personnes agissant pour le compte de celles-ci, les Parties contractantes s'engagent, sur les territoires dans lesquels les langues régionales ou minoritaires sont pratiquées, en fonction de la situation de chaque langue et dans la mesure où cela est raisonnablement possible:

1. à veiller à ce que les langues régionales ou minoritaires soient employées à l'occasion de la prestation de service; ou

2. à permettre aux locuteurs de langues régionales ou minoritaires de formuler une demande et à recevoir une réponse dans ces langues; ou

3. à permettre aux locuteurs de langues régionales ou minoritaires de formuler une demande dans ces langues.

4. Aux fins de la mise en œuvre des dispositions des paragraphes 1, 2 et 3 qu'elles ont acceptées, les Parties s'engagent à prendre une ou plusieurs des mesures suivantes:

1. la traduction ou l'interprétation éventuellement requises;

2. le recrutement et, le cas échéant, la formation des fonctionnaires et autres agents publics en nombre suffisant;

3. la satisfaction, dans la mesure du possible, des demandes des agents publics connaissant une langue régionale ou minoritaire d'être affectés dans le territoire sur lequel cette langue est pratiquée.

5. Les Parties s'engagent à permettre, à la demande des intéressés, l'emploi ou l'adoption de patronymes dans les langues régionales ou minoritaires.

Article 11 – Médias

1. Les Parties s'engagent, pour les locuteurs des langues régionales ou minoritaires, sur les territoires où ces langues sont pratiquées, selon la situation de chaque langue, dans la mesure où les autorités publiques ont, de façon directe ou indirecte, une compétence, des pouvoirs ou un rôle dans ce domaine, en respectant les principes d'indépendance et d'autonomie des médias:

1. dans la mesure où la radio et la télévision ont une mission de service public:

1. à assurer la création d'au moins une station de radio et une chaîne de télévision dans les langues régionales ou minoritaires; ou

2. à encourager et/ou à faciliter la création d'au moins une station de radio et une chaîne de télévision dans les langues régionales ou minoritaires; ou

3. à prendre les dispositions appropriées pour que les diffuseurs programment des émissions dans les langues régionales ou minoritaires;

2.

1. à encourager et/ou à faciliter la création d'au moins une station de radio dans les langues régionales ou minoritaires; ou

2. à encourager et/ou à faciliter l'émission de programmes de radio dans les langues régionales ou minoritaires, de façon régulière;

3.

1. à encourager et/ou à faciliter la création d'au moins une chaîne de télévision dans les langues régionales ou minoritaires; ou

2. à encourager et/ou à faciliter la diffusion de programmes de télévision dans les langues régionales ou minoritaires, de façon régulière;

4. à encourager et/ou à faciliter la production et la diffusion d'œuvres audio et audiovisuelles dans les langues régionales ou minoritaires;

5.

1. à encourager et/ou à faciliter la création et/ou le maintien d'au moins un organe de presse dans les langues régionales ou minoritaires; ou

2. à encourager et/ou à faciliter la publication d'articles de presse dans les langues régionales ou minoritaires, de façon régulière;

6.

1. à couvrir les coûts supplémentaires des médias employant les langues régionales ou minoritaires, lorsque la loi prévoit une assistance financière, en général, pour les médias; ou

2. à étendre les mesures existantes d'assistance financière aux productions audiovisuelles en langues régionales ou minoritaires;

7. à soutenir la formation de journalistes et autres personnels pour les médias employant les langues régionales ou minoritaires.

2. Les Parties s'engagent à garantir la liberté de réception directe des émissions de radio et de télévision des pays voisins dans une langue pratiquée sous une forme identique ou proche d'une langue régionale ou minoritaire, et à ne pas s'opposer à la retransmission d'émissions de radio et de télévision des pays voisins dans une telle langue. Elles s'engagent en outre à veiller à ce qu'aucune restriction à la liberté d'expression et à la libre circulation de l'information dans une langue pratiquée sous une forme identique ou proche d'une langue régionale ou minoritaire ne soit imposée à la presse écrite. L'exercice des libertés mentionnées ci-dessus, comportant des devoirs et des responsabilités, peut être soumis à certaines formalités, conditions, restrictions ou sanctions prévues par la loi, qui constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité nationale, à l'intégrité territoriale ou à la sûreté publique, à la défense de l'ordre et à la prévention du crime, à la protection de la santé ou de la morale, à la protection de la réputation ou des droits d'autrui, pour empêcher la divulgation d'informations confidentielles, ou pour garantir l'autorité et l'impartialité du pouvoir judiciaire.

3. Les Parties s'engagent à veiller à ce que les intérêts des locuteurs de langues régionales ou minoritaires soient représentés ou pris en considération dans le cadre des structures éventuellement créées conformément à la loi, ayant pour tâche de garantir la liberté et la pluralité des médias.

Article 12 – Activités et équipements culturels

1. En matière d'activités et d'équipements culturels – en particulier de bibliothèques, de vidéothèques, de centres culturels, de musées, d'archives, d'académies, de théâtres et de cinémas, ainsi que de travaux littéraires et de production cinématographique, d'expression culturelle populaire, de festivals, d'industries culturelles, incluant notamment l'utilisation des technologies nouvelles – les Parties s'engagent, en ce qui concerne le territoire sur lequel de telles langues sont pratiquées et dans la mesure où les autorités publiques ont une compétence, des pouvoirs ou un rôle dans ce domaine:

1. à encourager l'expression et les initiatives propres aux langues régionales ou minoritaires, et à favoriser les différents moyens d'accès aux œuvres produites dans ces langues;

2. à favoriser les différents moyens d'accès dans d'autres langues aux œuvres produites dans les langues régionales ou minoritaires, en aidant et en développant les activités de traduction, de doublage, de post-synchronisation et de sous-titrage;

3. à favoriser l'accès dans des langues régionales ou minoritaires à des œuvres produites dans d'autres langues, en aidant et en développant les activités de traduction, de doublage, de post-synchronisation et de sous-titrage;

4. à veiller à ce que les organismes chargés d'entreprendre ou de soutenir diverses formes d'activités culturelles intègrent dans une mesure appropriée la connaissance et la pratique des langues et des cultures régionales ou minoritaires dans les opérations dont ils ont l'initiative ou auxquelles ils apportent un soutien;

5. à favoriser la mise à la disposition des organismes chargés d'entreprendre ou de soutenir des activités culturelles d'un personnel maîtrisant la langue régionale ou minoritaire, en plus de la (des) langue(s) du reste de la population;

6. à favoriser la participation directe, en ce qui concerne les équipements et les programmes d'activités culturelles, de représentants des locuteurs de la langue régionale ou minoritaire;

7. à encourager et/ou à faciliter la création d'un ou de plusieurs organismes chargés de collecter, de recevoir en dépôt et de présenter ou publier les œuvres produites dans les langues régionales ou minoritaires;

8. le cas échéant, à créer et/ou à promouvoir et financer des services de traduction et de recherche terminologique en vue, notamment, de maintenir et de développer dans chaque langue régionale ou minoritaire une terminologie administrative, commerciale, économique, sociale, technologique ou juridique adéquate.

2. En ce qui concerne les territoires autres que ceux sur lesquels les langues régionales ou minoritaires sont traditionnellement pratiquées, les Parties s'engagent à autoriser, à encourager et/ou à prévoir, si le nombre des locuteurs d'une langue régionale ou minoritaire le justifie, des activités ou équipements culturels appropriés, conformément au paragraphe précédent.

3. Les Parties s'engagent, dans leur politique culturelle à l'étranger, à donner une place appropriée aux langues régionales ou minoritaires et à la culture dont elles sont l'expression.

Article 13 – Vie économique et sociale

1. En ce qui concerne les activités économiques et sociales, les Parties s'engagent, pour l'ensemble du pays:

1. à exclure de leur législation toute disposition interdisant ou limitant sans raisons justifiables le recours à des langues régionales ou minoritaires dans les documents relatifs à la vie économique ou sociale, et notamment dans les contrats de travail et dans les documents techniques tels que les modes d'emploi de produits ou d'équipements;

2. à interdire l'insertion, dans les règlements internes des entreprises et les actes privés, de clauses excluant ou limitant l'usage des langues régionales ou minoritaires, tout au moins entre les locuteurs de la même langue;

3. à s'opposer aux pratiques tendant à décourager l'usage des langues régionales ou minoritaires dans le cadre des activités économiques ou sociales;

4. à faciliter et/ou à encourager par d'autres moyens que ceux visés aux alinéas ci-dessus l'usage des langues régionales ou minoritaires.

2. En matière d'activités économiques et sociales, les Parties s'engagent, dans la mesure où les autorités publiques ont une compétence, dans le territoire sur lequel les langues régionales ou minoritaires sont pratiquées, et dans la mesure où cela est raisonnablement possible:

1. à définir, par leurs réglementations financières et bancaires, des modalités permettant, dans des conditions compatibles avec les usages commerciaux, l'emploi des langues régionales ou minoritaires dans la rédaction d'ordres de paiement (chèques, traites, etc.) ou d'autres documents financiers, ou, le cas échéant, à veiller à la mise en œuvre d'un tel processus;

2. dans les secteurs économiques et sociaux relevant directement de leur contrôle (secteur public), à réaliser des actions encourageant l'emploi des langues régionales ou minoritaires;

3. à veiller à ce que les équipements sociaux tels que les hôpitaux, les maisons de retraite, les foyers offrent la possibilité de recevoir et de soigner dans leur langue les locuteurs d'une langue régionale ou minoritaire nécessitant des soins pour des raisons de santé, d'âge ou pour d'autres raisons;

4. à veiller, selon des modalités appropriées, à ce que les consignes de sécurité soient également rédigées dans les langues régionales ou minoritaires;

5. à rendre accessibles dans les langues régionales ou minoritaires les informations fournies par les autorités compétentes concernant les droits des consommateurs.

Article 14 – Echanges transfrontaliers

Les Parties s'engagent:

1. à appliquer les accords bilatéraux et multilatéraux existants qui les lient aux Etats où la même langue est pratiquée de façon identique ou proche, ou à s'efforcer d'en conclure, si nécessaire, de façon à favoriser les contacts entre les locuteurs de la même langue dans les Etats concernés, dans les domaines de la culture, de l'enseignement, de l'information, de la formation professionnelle et de l'éducation permanente;

2. dans l'intérêt des langues régionales ou minoritaires, à faciliter et/ou à promouvoir la coopération à travers les frontières, notamment entre collectivités régionales ou locales sur le territoire desquelles la même langue est pratiquée de façon identique ou proche.

Partie IV – Application de la Charte

Article 15 – Rapports périodiques

1. Les Parties présenteront périodiquement au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, sous une forme à déterminer par le Comité des Ministres, un rapport sur la politique suivie, conformément à la partie II de la présente Charte, et sur les mesures prises en application des dispositions de la partie III qu'elles ont acceptées. Le premier rapport doit être présenté dans l'année qui suit l'entrée en vigueur de la Charte à l'égard de la Partie en question, les autres rapports à des intervalles de trois ans après le premier rapport.

2. Les Parties rendront leurs rapports publics.

Article 16 – Examen des rapports

1. Les rapports présentés au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe en application de l'article 15 seront examinés par un comité d'experts constitué conformément à l'article 17.

2. Des organismes ou associations légalement établis dans une Partie pourront attirer l'attention du comité d'experts sur des questions relatives aux engagements pris par cette Partie en vertu de la partie III de la présente Charte. Après avoir consulté la Partie intéressée, le comité d'experts pourra tenir compte de ces informations dans la préparation du rapport visé au paragraphe 3 du présent article. Ces organismes ou associations pourront en outre soumettre des déclarations quant à la politique suivie par une Partie, conformément à la partie II.

3. Sur la base des rapports visés au paragraphe 1 et des informations visées au paragraphe 2, le comité d'experts préparera un rapport à l'attention du Comité des Ministres. Ce rapport sera accompagné des observations que les Parties seront invitées à formuler et pourra être rendu public par le Comité des Ministres.

4. Le rapport visé au paragraphe 3 contiendra en particulier les propositions du comité d'experts au Comité des Ministres en vue de la préparation, le cas échéant, de toute recommandation de ce dernier à une ou plusieurs Parties.

5. Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe fera un rapport biennal détaillé à l'Assemblée parlementaire sur l'application de la Charte.

Article 17 – Comité d'experts

1. Le comité d'experts sera composé d'un membre pour chaque Partie, désigné par le Comité des Ministres sur une liste de personnes de la plus haute intégrité, d'une compétence reconnue dans les matières traitées par la Charte, qui seront proposées par la Partie concernée.

2. Les membres du comité seront nommés pour une période de six ans et leur mandat sera renouvelable. Si un membre ne peut remplir son mandat, il sera remplacé conformément à la procédure prévue au paragraphe 1, et le membre nommé en remplacement achèvera le terme du mandat de son prédécesseur.

3. Le comité d'experts adoptera son règlement intérieur. Son secrétariat sera assuré par le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Partie V – Dispositions finales

Article 18

La présente Charte est ouverte à la signature des Etats membres du Conseil de l'Europe. Elle sera soumise à ratification, acceptation ou approbation. Les instruments de ratification, d'acceptation ou d'approbation seront déposés près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Article 19

1. La présente Charte entrera en vigueur le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date à laquelle cinq Etats membres du Conseil de l'Europe auront exprimé leur consentement à être liés par la Charte, conformément aux dispositions de l'article 18.

2. Pour tout Etat membre qui exprimera ultérieurement son consentement à être lié par la Charte, celle-ci entrera en vigueur le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date du dépôt de l'instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation.

Article 20

1. Après l'entrée en vigueur de la présente Charte, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe pourra inviter tout Etat non membre du Conseil de l'Europe à adhérer à la Charte.

2. Pour tout Etat adhérent, la Charte entrera en vigueur le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date de dépôt de l'instrument d'adhésion près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Article 21

1. Tout Etat peut, au moment de la signature ou au moment du dépôt de son instrument de ratification, d'acceptation, d'approbation ou d'adhésion, formuler une ou plusieurs réserve(s) aux paragraphes 2 à 5 de l'article 7 de la présente Charte. Aucune autre réserve n'est admise.

2. Tout Etat contractant qui a formulé une réserve en vertu du paragraphe précédent peut la retirer en tout ou en partie en adressant une notification au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe. Le retrait prendra effet à la date de réception de la notification par le Secrétaire Général.

Article 22

1. Toute Partie peut, à tout moment, dénoncer la présente Charte en adressant une notification au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

2. La dénonciation prendra effet le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de six mois après la date de réception de la notification par le Secrétaire Général.

Article 23

Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe notifiera aux Etats membres du Conseil et à tout Etat ayant adhéré à la présente Charte:

1. toute signature;
2. le dépôt de tout instrument de ratification, d'acceptation, d'approbation ou d'adhésion;
3. toute date d'entrée en vigueur de la présente Charte, conformément à ses articles 19 et 20;
4. toute notification reçue en application des dispositions de l'article 3, paragraphe 2;
5. tout autre acte, notification ou communication ayant trait à la présente Charte.

En foi de quoi, les soussignés, dûment autorisés à cet effet, ont signé la présente Charte.

Fait à Strasbourg, le 5 novembre 1992, en français et en anglais, les deux textes faisant également foi, en un seul exemplaire qui sera déposé dans les archives du Conseil de l'Europe. Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe en communiquera copie certifiée conforme à chacun des Etats membres du Conseil de l'Europe et à tout Etat invité à adhérer à la présente Charte.

Annexe 18

Le sommet de Varsovie (2005), Conseil de l'Europe

Déclaration de Varsovie

Nous, Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe, réunis à Varsovie les 16 et 17 mai 2005 pour notre troisième Sommet, sommes les témoins d'une unité paneuropéenne sans précédent. Les progrès à venir dans la construction d'une Europe sans clivages doivent continuer à être fondés sur les valeurs communes consacrées par le Statut du Conseil de l'Europe : la démocratie, les droits de l'homme, la prééminence du droit.

Depuis les Sommets de Vienne (1993) et de Strasbourg (1997), le Conseil s'est élargi jusqu'à rassembler la quasi-totalité du continent. Nous saluons la précieuse contribution que l'Assemblée Parlementaire et le Congrès des Pouvoirs Locaux et Régionaux ont apportée à cette réalisation. Nous attendons le jour où le Bélarus sera prêt à rejoindre le Conseil de l'Europe.

60 ans après la fin de la deuxième guerre mondiale, 30 ans après l'Acte final d'Helsinki, 25 ans après l'émergence du mouvement "Solidarité" et 15 ans après la chute du mur de Berlin, nous rendons hommage à tous ceux qui ont permis de surmonter des divisions douloureuses et d'élargir notre espace de sécurité démocratique. Aujourd'hui, l'Europe est guidée par une philosophie politique d'intégration et de complémentarité et par un engagement commun envers l'action multilatérale fondée sur le droit international.

Toutefois nous restons préoccupés par les conflits non résolus qui affectent toujours certaines parties du continent, mettant en péril la sécurité, l'unité et la stabilité démocratique des Etats membres et menaçant les populations concernées. Nous travaillerons ensemble pour la réconciliation et pour des solutions politiques conformes aux normes et principes du droit international.

Ce Sommet est l'occasion de renouveler notre engagement envers les valeurs et les principes communs enracinés dans le patrimoine culturel, religieux et humaniste de l'Europe – un patrimoine à la fois partagé et enrichi de sa diversité. Il renforcera également le mandat politique du Conseil de l'Europe et intensifiera sa contribution à la stabilité et la sécurité communes, alors que notre continent fait face à des menaces et des défis nouveaux qui nécessitent des réponses communes et effectives.

Nous pouvons maintenant nous concentrer sur ces enjeux et parachever l'unité de l'Europe, sur la base de nos valeurs communes et d'intérêts partagés, en renforçant la coopération et la solidarité entre les Etats membres. Nous resterons ouverts à la coopération avec les régions voisines de l'Europe et le reste du monde.

1. Le Conseil de l'Europe s'attachera à sa mission essentielle qui est de préserver et promouvoir les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. Toutes ses activités doivent contribuer à cet objectif fondamental. Nous nous engageons à développer ces principes en vue de garantir leur mise en œuvre effective par tous les Etats membres. En propageant ces valeurs, nous renforcerons le rôle du Conseil de l'Europe en tant que mécanisme effectif de coopération paneuropéenne dans tous les domaines pertinents. Nous sommes également déterminés à renforcer et rationaliser encore les activités, les structures et les méthodes de travail du Conseil de l'Europe et à en accroître la transparence et l'efficacité, pour qu'il assume la position qui lui revient dans une Europe en mutation.

2. Compte tenu du rôle indispensable de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales et de la Cour européenne des droits de l'homme dans l'élaboration, la promotion et la mise en œuvre des normes en matière de droits de l'homme, il est essentiel d'en garantir l'efficacité. En conséquence, nous sommes pleinement déterminés à court terme à mettre en œuvre l'ensemble cohérent de mesures adoptées à la 114e Session du Comité des Ministres en réponse à la charge de travail croissante de la Cour, y compris la ratification et l'entrée en vigueur rapides du Protocole n° 14 à la Convention. Nous mettons en place par ailleurs un Groupe de Sages chargé d'élaborer une stratégie d'ensemble pour assurer l'efficacité du système à long terme, en tenant compte des effets initiaux du Protocole n°14 et des autres décisions prises en mai 2004.

3. Nous sommes convaincus qu'une démocratie effective et une bonne gouvernance à tous les niveaux sont essentielles pour prévenir les conflits, promouvoir la stabilité, favoriser le progrès économique et social, et partant la création de communautés durables, lieux de vie et de travail pour aujourd'hui et pour l'avenir. Ceci ne peut être réalisé qu'avec l'implication active des citoyens et de la société civile. Les Etats membres doivent donc maintenir et développer des institutions efficaces, transparentes et démocratiquement responsables, répondant aux besoins et aux aspirations de tous. Le moment est venu d'intensifier nos travaux en ce sens au sein du Conseil de l'Europe, notamment à travers la mise en place d'un Forum sur l'Avenir de la Démocratie.

4. Nous nous engageons à renforcer l'Etat de droit sur l'ensemble du continent, en nous appuyant sur le potentiel normatif du Conseil de l'Europe et sur sa contribution au développement du droit international. Nous soulignons le rôle d'un système judiciaire indépendant et efficace dans les Etats membres à cet égard. Nous développerons encore la coopération juridique au sein du Conseil de l'Europe en vue de mieux protéger nos citoyens et de réaliser à l'échelle continentale les objectifs inscrits dans son Statut.

5. Nous sommes résolus à veiller au plein respect des engagements découlant de notre appartenance au Conseil de l'Europe. Le dialogue politique entre les Etats membres, engagés à promouvoir le débat démocratique et l'Etat de droit, l'évaluation, le partage de bonnes pratiques, l'assistance et le suivi – auquel nous réitérons notre ferme soutien – seront utilisés dans ce but. Nous travaillerons pour l'adhésion la plus large possible aux conventions du Conseil de l'Europe, en promouvant leur mise en œuvre en vue de renforcer les normes communes en matière de droits de l'homme, de démocratie et d'Etat de droit.

6. Nous encourageons une identité et une unité européennes fondées sur des valeurs fondamentales partagées, le respect de notre patrimoine commun et la diversité culturelle. Nous sommes résolus à faire en sorte que notre diversité devienne une source d'enrichissement mutuel, notamment en favorisant le dialogue politique, interculturel et inter–religieux. Nous continuerons nos travaux sur les minorités nationales, contribuant ainsi au développement de la stabilité démocratique. Afin de développer la compréhension et la confiance entre les Européens, nous promouvrons les contacts humains et l'échange de bonnes pratiques concernant la libre circulation des personnes sur le continent, dans le but de construire une Europe sans clivages.

7. Nous sommes déterminés à édifier des sociétés solidaires en garantissant un accès équitable aux droits sociaux, en luttant contre l'exclusion et en protégeant les groupes sociaux vulnérables. Nous reconnaissons l'importance de la Charte sociale européenne en ce domaine et soutenons les efforts visant à augmenter son influence sur la conception de nos politiques sociales. Nous sommes résolus à renforcer la cohésion de nos sociétés dans ses dimensions sociale, éducative, culturelle et de santé.

8. Nous sommes déterminés à garantir la sécurité de nos citoyens dans le plein respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et de nos autres obligations internationales pertinentes. Le Conseil de l'Europe continuera à jouer un rôle actif dans la lutte contre le terrorisme, qui menace gravement les sociétés démocratiques et ne peut être justifié par aucune circonstance ni culture. Il développera également encore ses activités dans le combat contre la corruption, le crime organisé – y compris le blanchiment d'argent et la délinquance financière –, la traite des êtres humains, la cybercriminalité et les défis inhérents aux progrès de la science et de la technique. Nous promouvrons des mesures cohérentes avec nos valeurs pour combattre ces menaces.

9. Nous condamnons avec fermeté toutes formes d'intolérance et de discrimination, notamment celles fondées sur le sexe, la race et la religion, y compris l'antisémitisme et l'islamophobie. Nous affirmons notre détermination à continuer de développer, au sein du Conseil de l'Europe, des règles et des mécanismes efficaces pour les prévenir et les éradiquer. Nous continuerons également à mettre en œuvre des politiques d'égalité des chances dans nos Etats membres et nous intensifierons nos efforts pour parvenir à une véritable égalité entre les femmes et les hommes dans toutes les sphères de nos sociétés. Nous sommes résolus à éradiquer la violence contre les femmes et les enfants, y compris la violence domestique.

10. Nous sommes déterminés à assurer la complémentarité du Conseil de l'Europe et des autres organisations engagées dans la construction d'une Europe démocratique et sûre :

Nous sommes décidés à créer un nouveau cadre pour renforcer la coopération et l'interaction entre le Conseil de l'Europe et l'Union européenne dans des domaines d'intérêt commun, en particulier les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit.

Nous chargeons notre collègue Jean-Claude Juncker d'élaborer à titre personnel un rapport sur les relations entre le Conseil de l'Europe et l'Union européenne, sur la base des décisions prises lors du Sommet et compte tenu de l'importance de la dimension humaine de la construction européenne.

- Nous sommes également résolus à garantir une coopération opérationnelle renforcée entre le Conseil de l'Europe et l'OSCE, et nous nous félicitons de la perspective d'une plus grande synergie ouverte par la déclaration conjointe entérinée au cours de ce Sommet.

- Nous nous engageons à renforcer la coopération entre le Conseil de l'Europe et les Nations Unies et à atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement sur notre continent.

* * *

Pour orienter le Conseil de l'Europe vers ce nouveau cap, nous adoptons le Plan d'action ci–joint.

Nous engageons nos Etats à promouvoir les tâches et objectifs exposés dans les décisions de ce Sommet tant au sein du Conseil de l'Europe que dans d'autres organisations et forums internationaux dont nous sommes membres.

En concluant ce Sommet sur le sol polonais, nous saluons la mémoire du Pape Jean-Paul II.

Nous appelons les Européens, partout où ils se trouvent, à partager les valeurs qui sont au cœur de la mission du Conseil de l'Europe – les droits de l'homme, la démocratie et la prééminence du droit – et à se joindre à nous pour faire de l'Europe une communauté créative, ouverte à la connaissance et à la diversité des cultures, une communauté civique et solidaire.

Annexe 19

Communication de la Commission européenne sur le multilinguisme (2008)

Résolution du Conseil du 21 novembre 2008 relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme

Journal officiel n° C 320 du 16/12/2008 p. 0001 - 0003

Résolution du Conseil du 21 novembre 2008 relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme

(2008/C 320/01)

LE CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, SE RÉFÉRANT:

1. à la résolution du Conseil du 14 février 2002 sur la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues [1], qui soulignait que la connaissance des langues est l'une des compétences de base dont a besoin chaque citoyen pour trouver sa véritable place dans la société européenne de la connaissance et pour faciliter ainsi à la fois l'intégration et la cohésion sociales;
2. aux conclusions du Conseil européen de Barcelone des 15 et 16 mars 2002, qui demandent qu'une action soit menée pour améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement généralisé de deux langues étrangères dès le plus jeune âge [2];
3. à la décision no 1983/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 30 décembre 2006 relative à l'Année européenne du dialogue interculturel (2008) [3];
4. aux conclusions du Conseil du 19 mai 2006 sur l'indicateur européen de compétences linguistiques [4], qui réaffirment que les compétences en langues étrangères, qui favorisent la compréhension mutuelle entre les peuples, constituent une condition préalable à la mobilité de la main-d'œuvre et contribuent à la compétitivité de l'économie de l'Union européenne;
5. aux conclusions du Conseil du 22 mai 2008 sur le plan de travail 2008-2010 en faveur de la culture [5], qui soulignent la dimension culturelle du multilinguisme, et notamment son rôle dans l'accès à la culture et sa contribution à la créativité;
6. aux conclusions du Conseil du 22 mai 2008 sur les compétences interculturelles, qui reconnaissent le rôle de l'apprentissage des langues et de la traduction dans l'acquisition de compétences interculturelles;
7. aux conclusions du Conseil du 22 mai 2008 sur le multilinguisme, qui invitent notamment la Commission à élaborer, avant fin 2008, des propositions pour un cadre d'action global en matière de multilinguisme;

ACCUEILLANT:

- la communication de la Commission du 18 septembre 2008 intitulée "Le multilinguisme: un atout pour l'Europe et un engagement commun" [6];

PRENANT NOTE:

- du livre vert du 3 juillet 2008 de la Commission intitulé "Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens" [7];

et à la lumière des travaux de la convention sur le multilinguisme tenue à Paris le 26 septembre 2008;

ESTIME QUE:

- la diversité linguistique et culturelle est constitutive de l'identité européenne; elle est à la fois un héritage partagé, une richesse, un défi et un atout pour l'Europe,
- le multilinguisme est un thème transversal majeur, qui recouvre les domaines sociaux, culturels, économiques et donc éducatifs,
- la promotion des langues européennes moins répandues apporte une contribution importante au multilinguisme,
- des efforts importants devraient être faits pour promouvoir l'apprentissage des langues et pour valoriser les aspects culturels de la diversité linguistique à tous les niveaux d'éducation et de formation tout en améliorant l'information sur la variété des langues européennes ainsi que leur diffusion dans le monde,

- le multilinguisme revêt aussi une importance particulière pour favoriser la diversité culturelle, notamment dans le domaine des médias et des contenus en ligne, ainsi que dans celui du dialogue interculturel en Europe et avec les autres régions du monde; la traduction, parce qu'elle met en relation les langues et les cultures et qu'elle donne un large accès aux œuvres et aux idées, joue un rôle particulier dans ce processus,
- la diversité linguistique au sein de l'Europe constitue une valeur ajoutée pour le développement des relations économiques et culturelles entre l'Union européenne et le reste du monde,
- le multilinguisme contribue à développer la créativité en permettant l'accès à d'autres modes de pensée, d'interprétation du monde et d'expression de l'imagination;

INVITE LES ÉTATS MEMBRES ET LA COMMISSION, DANS LE CADRE DE LEURS COMPÉTENCES RESPECTIVES ET EN TOTALE CONFORMITÉ AVEC LE PRINCIPE DE SUBSIDIARITÉ, À:

1. Promouvoir le multilinguisme dans le but de renforcer la cohésion sociale, le dialogue interculturel et la construction européenne

a) accroître la sensibilisation sur les bénéfices de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues, auprès de tous les publics, notamment des jeunes en formation initiale aussi bien dans l'enseignement général que professionnel;
b) offrir un enseignement de la langue du pays d'accueil aux migrants, et tout particulièrement aux jeunes, en tant qu'élément essentiel à une intégration et une employabilité réussies, tout en respectant les langues de leurs pays d'origine;

2. Renforcer l'apprentissage des langues tout au long de la vie

a) s'efforcer de fournir dès le plus jeune âge et dans l'enseignement général, et au-delà, dans l'enseignement professionnel et supérieur, une offre diversifiée et de qualité d'enseignement des langues et des cultures aux jeunes qui leur permette d'acquérir la maîtrise de deux langues étrangères au moins, ce qui constitue un facteur d'intégration à la société de la connaissance;
b) s'efforcer de promouvoir l'acquisition et la mise à niveau régulière de compétences linguistiques pour tous dans des contextes formels, non formels ou informels;

c) s'efforcer d'élargir la palette des langues enseignées à différents niveaux de l'éducation — y compris des langues reconnues qui sont moins répandues, afin de permettre aux élèves de choisir en tenant compte de leurs intérêts personnels ou de leur situation géographique;
d) encourager l'apprentissage et la diffusion des langues européennes, par des approches novatrices telles que les technologies numériques de communication et l'enseignement à distance et des approches reposant notamment sur l'intercompréhension entre langues apparentées;
e) favoriser l'évaluation des apprenants sur la base d'outils reconnus tels que le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe, le passeport de langues Europass et, au besoin, l'indicateur européen des compétences linguistiques;
f) porter une attention particulière à la formation continue des enseignants de langues et au renforcement des compétences linguistiques des enseignants en général pour promouvoir le développement de l'enseignement de disciplines non linguistiques dans des langues étrangères (CLIL-EMILE: enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère);
g) stimuler la mobilité et les échanges européens entre les enseignants de langues, afin que le plus grand nombre possible d'entre eux ait séjourné dans le pays dont il enseigne la langue;
h) s'appuyer sur le programme Éducation et formation tout au long de la vie (EFTLV) et sur des projets nationaux pertinents pour soutenir la mobilité de tous les publics — en particulier les jeunes en formation et les enseignants — qui leur permettent d'améliorer leurs compétences linguistiques, ainsi que des initiatives telles que le label européen des langues pour développer des supports d'enseignement et d'apprentissage des langues;

3. Mieux valoriser le multilinguisme comme atout pour la compétitivité de l'économie européenne et la mobilité et l'employabilité des personnes

a) soutenir l'offre et l'apprentissage d'un large éventail de langues pour permettre aux entreprises, en particulier aux petites et moyennes entreprises, d'élargir leur accès à l'ensemble des marchés mondiaux et en particulier aux marchés émergents;
b) encourager une plus grande prise en compte des compétences linguistiques dans l'évolution de la carrière des employés, en particulier dans les petites et moyennes entreprises;

c) recourir aux Fonds structurels européens, si nécessaire, afin de fournir des cours de langue spécifiques dans le cadre de la formation professionnelle continue et de l'éducation des adultes;
d) mettre en valeur et utiliser les compétences linguistiques des citoyens issus de l'immigration comme moyen de renforcer à la fois le dialogue interculturel et la compétitivité économique;

4. Promouvoir la diversité linguistique et le dialogue interculturel en renforçant le soutien à la traduction afin de favoriser la diffusion des idées et des savoirs et la circulation des œuvres en Europe et dans le monde

A. Dans le cadre des politiques et des programmes existants:

a) mieux informer le public et en particulier les professionnels européens sur les dispositifs nationaux et européens d'aide à la traduction des textes littéraires, scientifiques et techniques, y compris les contenus en ligne créatifs et culturels, au sur-titrage des œuvres du spectacle vivant et au sous-titrage des œuvres audiovisuelles et des films;
b) coordonner et renforcer les soutiens apportés, dans le cadre des programmes européens existants, aux actions en faveur de la traduction;

c) développer les possibilités et la qualité de la formation aux métiers de la traduction et renforcer l'information sur ces métiers ainsi que sur l'offre de formation auprès des publics intéressés (scolaires, universitaires, entreprises, etc.);
d) soutenir la constitution de réseaux de bases de données terminologiques multilingues afin de faciliter le travail des traducteurs et des interprètes;
e) encourager le développement des technologies linguistiques, en particulier dans le domaine de la traduction et de l'interprétation en favorisant la coopération entre la Commission, les États membres, les collectivités locales, les organismes de recherche et les industriels, d'une part, et en assurant la convergence des programmes de recherche, l'identification des domaines d'application et le déploiement des technologies sur l'ensemble des langues de l'Union, d'autre part;

B. Engager une réflexion sur la pertinence et la faisabilité, à terme, d'un programme spécifique de soutien à la traduction à la hauteur des enjeux culturels, technologiques et professionnels qu'elle comporte;

5. Promouvoir les langues de l'Union européenne dans le monde

a) renforcer la coopération entre les États membres, ainsi qu'entre leurs institutions culturelles ou autres représentations établies dans les pays tiers, et faciliter les partenariats linguistiques et le dialogue interculturel avec ceux-ci;
b) exploiter pleinement le potentiel des langues européennes dans le cadre du développement du dialogue culturel et économique avec le reste du monde et du renforcement du rôle de l'UE sur la scène internationale;
c) développer la coopération avec des organisations nationales et internationales, en particulier avec le Conseil de l'Europe et l'UNESCO, travaillant dans le domaine de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique et culturelle;

INVITE LA COMMISSION:

1. à soutenir les États Membres dans leurs efforts pour atteindre les objectifs fixés par la présente résolution, en exploitant tout le potentiel de la coopération européenne en matière d'éducation, de culture et d'autres domaines politiques pertinents;
2. dans le contexte d'un nouveau cadre politique global sur le multilinguisme et dans les limites de ses compétences, à prendre des mesures visant à tenir compte de manière précise des besoins linguistiques des citoyens et des institutions, en accordant une attention particulière:
- aux relations entre les institutions européennes et le public,
- aux relations entre les institutions européennes et les institutions nationales, et en veillant à fournir des informations dans toutes les langues officielles et à promouvoir le multilinguisme sur les sites Internet de la Commission;
3. à lui faire rapport, d'ici mi-2011, sur la mise en œuvre de la présente résolution, en coopération avec les États membres, en veillant à valoriser les exemples de bonnes pratiques;
4. à réexaminer de façon régulière la situation en matière de compétences linguistiques en Europe, en particulier en s'appuyant sur les études réalisées dans les États membres, le Cadre européen commun de référence pour les langues et si nécessaire, l'indicateur européen des compétences linguistiques.

[1] JO C 50 du 23.2.2002.
[2] Doc. SN 100/02, point 44, p. 19.
[3] JO L 412 du 30.12.2006, p. 44.
[4] JO C 172 du 25.7.2006, p. 1.
[5] JO C 143 du 10.6.2008.
[6] Doc. 13253/08 + ADD 1 + ADD 2 + ADD 3.
[7] Doc. 11631/08 + ADD 1 (COM (2008) 423 final)

Annexe 20 : Les entretiens et les questionnaires

1. Etat du corpus recueilli entre le 27 mars 2006 et le 26 janvier 2009

ENTRETIENS

Nature de la tâche	Date de la tâche	lieu	Nature du support original	Statut des personnes interviewées	Lieu de stockage de l'original	Durée des enregistrements	Etat de la saisie (transcription …)	Période de déroulement des entretiens
Entretien collectif	19/01/2007	IUFM académie Montp. site de Carcassonne	K7 audio	Professeurs stagiaires	Montp. Patricia Monjo (PM)	1h30	Transcription faite par Patricia Monjo (PM)	Période précédant le stage à l'étranger
Entretien collectif	23/01/2007	IUFM académie de Montp. site de Montp.	K7 audio	Professeurs stagiaires	Montp. PM	50mn	Transcription faite par PM	Période précédant le stage à l'étranger
Entretien collectif	08/03/2007	Leeds Metropolitan University Angleterre	K7 audio	Professeurs stagiaires	Montp. PM	1h	Transcription faite par PM	Période suivant le stage à l'étranger
Entretien individuel	09/03/2007	Fir Tree Primary School Leeds Angleterre	K7 audio	Directeur d'école accueillant des professeurs stagiaires de l'IUFM de Montp.	Montp. PM	20mn	Transcription faite par PM	A l'issue de l'expérience professionnelle (3 semaines) de professeurs stagiaires dans les classes anglaises
Entretien individuel	09/03/2007	Rosebank Primary School Leeds Angleterre	K7 audio	Enseignante classe de CE2 maître d'accueil stagiaires français	Montp. PM	35mn	Transcription faite par PM	A l'issue de l'expérience professionnelle (4 semaines) de professeurs stagiaires dans la classe de l'enseignante
Entretien collectif (3)	21/06 2007	Ecole Eugène Pottier, Montp.	K7 audio	Enseignantes classes de CP, CE1, CE1/CE2, maîtres d'accueil d'étudiants anglais	Montp. PM	30mn	Transcription faite par PM	A l'issue de la période d'expérience professionnelle (4 semaines) des étudiants anglais dans les classes françaises
Entretien individuel	25/06/2007	Ecole Charles Daviler, Montp.	K7 audio	Enseignante classe CE2, maître d'accueil d'étudiants anglais	Montp. PM	30mn	Transcription faite par PM	A l'issue de la période d'expérience professionnelle (4 semaines) d'une étudiante anglaise dans la classe de l'enseignant
Entretien individuel	05/07/2007	Université Paul Valéry, Montp.	K7 audio	Professeur émérite à l'ENS LSH,	Montp. PM	1h10	Transcription faite par PM	

				directeur de recherches à l'université Paris 3 Sorbonne nouvelle et chercheur associé aux travaux du groupe Langues vivantes du Conseil de l'Europe				
Entre-tien indivi-duel	28/11/ 2007	Ilkley Leeds Angleterre	K7 audio	Auteure de manuels de français langue étrangère	Montp. PM	1h10	Transcription faite par PM	
Entre-tien collectif (6)	09/01/ 2008	IUFM de l'académie de Montp. site de Montp.	K7 audio	Professeurs stagiaires IUFM Montp.	Montpellier PM	35mn	Transcription faite par PM	Période précédant le stage à l'étranger
Entre-tien indivi-duel	15 /02/ 2008	Ecole Eugène Pottier, Montp.	K7 audio	Professeur des écoles maître formateur	Montp. PM	15mn	Transcription faite par PM	A l'issue d'une période d'expérimenta-tion du portfolio européen des langues avec des élèves de CE1/CE2
Entre-tien indivi-duel	18 /02/ 2008	Rosebank Primary School Leeds Angleterre	K7 audio	Enseignan-te maître d'accueil	Montp. PM	25mn	Transcription faite par PM	A l'issue d'une période d'expérimenta-tion du portfolio européen des langues avec des élèves de CE2
Entre-tien indivi-duel + collectif (2)	20/02/ 2008	Adel Primary School Leeds Angleterre	K7 audio	Enseignan-te maître d'accueil	Montp. PM	25mn	Transcription faite par PM	A l'issue de l'expérience professionnelle d'un professeur stagiaire dans la classe de l'enseignante

Entretien individuel	21/02/ 2008	Hugh Gaitskell Primary School Leeds Angleterre	Casset-te audio	Coordonnatrice « langues » au sein de l'école	Montpellier PM	25mn	Transcrip-tion faite par PM	A l'issue de l'expérience professionnelle de professeurs stagiaires dans l'école
Entretien collectif	22/02/ 2008	Leeds Metropolitan University, Leeds, Angleterre	Casset-te video	Professeurs stagiaires IUFM de Montpellier	Montpellier PM	1h 25 mn	Transcrip-tion faite par PM	A l'issue de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires
Entretien individuel	25/06/ 2008	Stapleford, Angleterre	Cassett e audio	Professeur Trim, directeur du CILT (1978-1987), directeur des projets langues vivantes du CoE (1971-1997)	Montpellier PM	45mn	Transcrip-tion faite par PM	
Entretien collectif	05/01/ 2009	IUFM de Montpellier	Casset-te audio	étudiants anglais	Montpellier PM	30mn	Transcrip-tion faite par PM	Avant l'expérience professionnelle des étudiants
Entretien collectif	26/01/ 2009	IUFM de Montpellier	Casset-te audio	étudiants anglais	Montpellier PM	30mn	Transcrip-tion faite par PM	A l'issue de l'expérience professionnelle des étudiantes

QUESTIONNAIRES

Nature de la tâche	**Date de la tâche**	**Lieu**	**Nature du support original**	**Statut des personnes destinataires du questionnaire**	**Lieu de stockage de l'original**	**Période de complétion des questionnaires**
Questionnaire	07/01/ 2008	IUFM de Montpellier, site de Montpellier	Dossier papier	Etudiants anglais	Montpellier PM	**Avant** la période d'expérience professionnelle (4 semaines) des étudiants dans des classes françaises
Questionnaire	31/01/ 2008	IUFM de Montpellier, site de Montpellier	Dossier papier	Etudiants anglais	Montpellier PM	**A l'issue** de la période d'expérience professionnelle (4 semaines) des étudiants dans des classes françaises

VIDEOS

Nature de la tâche	Date de la tâche	lieu	Nature du support original	Lieu de stockage de l'original	Durée de l'enregistrement	Contenu de l'enregistrement	Analyse et utilisation
Vidéo de classse,	27/03/ 2006	Ecole Le Petit Prince, Balaruc les Bains	Cassette numérique, copie VHS	Montpellier PM	1h	1ère séance d'utilisation du portfolio européen des langues	Vidéo non retenue pour l'analyse
vidéo de classe, CE1/CE2	26/11/ 2007	Ecole Eugène Pottier, Montpellier	cassette numérique	Montpellier PM	1h	1ère séance d'utilisation du portfolio européen des langues	vidéo retenue pour analyse
Vidéo de classe, CE2	30/11/ 2007	Rosebank Primary School, Leeds, Angleterre	Cassette numérique	Montpellier PM	1h	1ère séance d'utilisation du portfolio européen des langues	Vidéo retenue pour l'analyse
Vidéo de classe, CE2	18/02/ 2008	Rosebank Primary School, Leeds, Angleterre	Cassette numérique	Montpellier PM	1h	2ème séance d'utilisation du portfolio européen des langues	Vidéo retenue pour l'analyse

MANUELS / SCHEMES OF WORK DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Auteur	Année publication	titre	Editeur	Langue d'apprentissage
Ibrahim N., Héron L., Laurent C., (sous la direction pédagogique de Macaire D.)	2005	*Hullabaloo* Anglais cycle 3 - niveau 1 Fichier pédagogique	Hatier	Anglais
Marchois C., Forshaw C.	2005	***Domino & Co*** Cycle 3 - niveau 1 Méthode d'anglais pour l'école primaire Livre du professeur	Didier	Anglais
Brikké E., Cuzner L. et Rotgé W.	2006	***Hop in !*** CE2 Méthode d'anglais Guide du maître	Magnard	Anglais
Bourdais D. et Finnie S.	2004	***Comète 1*** Teacher's Book	Oxford University Press	Français
Cheater C.	2005	***Scheme of Work for French*** Year 3	Teaching & Learning Publications	Français
Cheater C.	2007	***Scheme of Work for French*** Year 5	Teaching & Learning Publications	Français

DfES	2007	***French – A Scheme of Work for KS2***	Qualifications and Curriculum Authority	Français

2. Protocole de l'enquête : trame des entretiens / questionnaires *avant* la période de formation des professeurs stagiaires / étudiants en Angleterre / en France

Durée approximative : 1h

Présentation du protocole de l'enquête

Merci d'avoir accepté cette rencontre. Le but du projet que je mène est d'améliorer la qualité de votre programme de formation en Angleterre / France à travers une série d'entretiens avec les participants à ce programme. A l'aide de ces entretiens, je souhaiterais pouvoir évaluer la portée de cette formation en Angleterre / France sur votre développement professionnel. En particulier, ce qui m'intéresse est la dimension européenne d'une telle formation et dans quelle mesure votre période de stage en Angleterre peut contribuer à construire une identité européenne. J'aimerais aussi avoir votre avis sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et les apports de cet outil à votre pratique.

Le fait de participer à cet échange n'aura bien évidemment aucun impact sur votre evaluation finale. Ce qui m'intéresse est uniquement votre témoignage et votre point de vue de professeur stagiaire / étudiant. Dans ce premier entretien, j'aimerais surtout que l'on se concentre sur vos attentes et vos impressions concernant la perspective d'une expérience professionnelle en Angleterre / France.

Toutes les informations que vous voudrez bien me communiquer dans le cadre de cette recherche seront traitées dans la confidentialité. Les transcriptions de l'enregistrement seront faites dans le respect de l'anonymat.

J'aimerais enregistrer notre discussion pour preserver l'authenticité des échanges et rendre compte le plus fidèlement possible de votre témoignage. Une fois que ces enregistrements auront été transcrits dans le respect de l'anonymat, ils seront effacés.
Vous aurez bien sûr accès aux resultats de cette recherche, il vous suffira d'en faire la demande.

Trame pour la conduite des entretiens

En italiques, pistes possibles d'exploration des différents items ; amorces pouvant favoriser les conditions de l'interaction

Partie 1 : le métier de professeur des écoles

Qu'est-ce qui a été determinant dans votre choix de profession ?
Rechercher : éléments positifs / éléments négatifs
Rechercher : choix mûrement réfléchi
Rechercher : choix précoce/tardif/comparaison avec d'autres professions (metiers de l'education et hors éducation)?
Rechercher : influences (conseils) de la famille/autres influences

Qu'est-ce qui vous plaît/vous déplaît dans l'idée d'enseigner l'anglais / le français à l'école primaire ?

Partie 2 : pratiques de classe en France / en Angleterre

A partir de votre expérience de cette année sur le terrain, qu'est-ce qui vous a apporté le plus de satisfaction dans la pratique du métier d'enseignant ?

Quel serait pour vous le défi à relever ?

Quelles sont les compétences professionnelles que vous pensez posséder et dans lesquelles vous manifestez une certaine aisance ?

Quelles sont les compétences professionnelles qu'il vous reste à développer, celles dans lesquelles vous manquez d'assurance ?

Rechercher : les notions de confiance/ aisance / perception des compétences acquises/ à developer
NOTE: Utiliser les échanges de la partie 2 pour faire exprimer les attentes relatives au stage dans les écoles anglaises / françaises

Partie 3 : Les attentes à l'égard de la formation en Angleterre / France

Suite aux échanges que nous venons d'avoir sur votre expérience d'enseignant en France / en Angleterre, quelles sont vos attentes à l'égard d'une expérience de l'enseignement en Angleterre ?

Rechercher : notions d'objectifs / de valeurs ; référence au Cadre Européen ?

Quels seront les bénéfices –en termes de compétences- d'une telle expérience ?

Mis en situation d'enseigner dans une classe anglaise, quelles compétences envisagez-vous devoir développer ?

Rechercher : *compétence en langue*
Rechercher : connaissances du système éducatif/du fonctionnement de l'école/de la politique de l'école
Rechercher : travail en équipe?
Rechercher : gestion de la classe / organisation ?
Rechercher : la discipline/l'autorité dans la classe?
Rechercher : questions d'ordre culturel au sens large ; preoccupations d'ordre logistique

Comment vous êtes-vous preparé(e) à aborder les points que vous venez de mentionner ?
Par ex. : (a) préparation linguistique ?
(b) préparation de sequences, de séances ; recueil de ressources ?
(c) préparation matérielle : logement, voyage, renseignements pris auprès du maître d'accueil ?
(d) prise en compte du Cadre Européen ?
(e) Autres?

Partie 4 : Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Que vous évoque le Cadre Européen…?

Rechercher : les niveaux de compétence
Rechercher : le referentiel de compétences pour l'élève/pour l'enseignant

Comment pourriez-vous intégrer le Cadre Européen à votre pratique d'enseignant ?

Rechercher : objectifs d'apprentissage à fixer ; projets à réaliser,…

Qu'est-ce qui vous semble le plus exigeant dans la mise en oeuvre de ce Cadre ?

De quelle(s) façon(s) votre stage à Leeds peut-il contribuer à intégrer le Cadre à votre pratique d'enseignant ?

Rechercher : comparaison des pratiques d'enseignement des langues, …; méthodes et objectifs,…

En tant qu'enseignant d'une langue étrangère., dans quelle mesure l'intégration du Cadre à votre pratique vous semble-t-elle utile ?

Rechercher : dimension européenne/internationale des programmes de langues étrangères. ; participation à projets européens,…

Quel impact votre expérience anglaise / française devrait-elle avoir sur (votre manière de concevoir) l'apprentissage des élèves en France / Angleterre ?

Hypothèses de recherche

La formation à l'étranger joue un rôle majeur dans la formation générale du professeur stagiaire
Le cadre européen joue un rôle dans la représentation que se font les professeurs stagiaires de l'anglais dans le cadre de son enseignement/apprentissage
Le cadre européen joue un role dans la perception que se font les professeurs stagiaires de la finalité de l'apprentissage des langues en générale

Les deux derniers points se situent sur le versant des représentations des pratiques ; l'analyse des pratiques elles-mêmes ferait l'objet d'une autre étude.

Journal de bord de l'entretien :

Date:

Participants F/M

Professeurs stagiaires du site de :

Etudiants de :

Entretien conduit par:

Notes sur le début/la clôture de l'entretien:

Se présenter, présenter le but du projet et mettre en avant l'importance des témoignages qui contribuent à une meilleure compréhension des attentes des professeurs stagiaires / et des étudiants en formation à Leeds / à Montpellier et de leurs perceptions du Cadre Européen.
Dire ce qui sera fait des données ; mettre l'accent sur la confidentialité et le respect de l'anonymat.
L'entretien ne constitue pas une obligation de la part des professeurs stagiaires et des étudiants ; la non-obligation de réponse s'applique à tout ou partie de l'entretien
Les remercier de leur participation/leur transmettre les coordonnées utiles pour le suivi du projet

3. Protocole de l'enquête : trame des entretiens / questionnaires *après* la période de formation des professeurs stagiaires / étudiants en Angleterre / en France

En *italiques*, pistes d'exploration des différents items ; amorces pour favoriser les conditions de l'interaction si nécessaire

Partie 1 : arrivée ; premier contact avec les partenaires de l'université et les écoles

1. Au tout début de votre séjour, qu'est-ce qui vous a occupé l'esprit ?
    - *Préoccupations par rapport aux attentes (des décalages ?)*
    - *Préoccupations d'ordre pratique (hébergement, etc.)*
    - *Préoccupations d'ordre linguistique*

2. Comment s'est passé votre premier contact avec les partenaires de l'université et de l'école ?
    - *Les premières impressions ; les premières sources d'inquiétude*

3. A l'issue des 1ers jours, quels étaient les sujets au centre des conversations avec les collègues du groupe ?
    - *Adaptation au nouvel environnement ; sujets relatifs à l'école, à la famille d'accueil, etc.*

Partie 2 : première approche de l'enseignement ; premières observations (impact du nouvel environnement sur la capacité d'adaptation et autres compétences)

4. En situation d'observer une classe, qu'est-ce qui vous a d'abord frappé ? Qu'est-ce qui vous a amené à réfléchir *a posteriori* ?
    - *Différences, points communs, appréciation globale de l'environnement scolaire et* approches *de l'enseignement*

5. Qu'avez-vous ressenti la première fois que vous avez enseigné à des élèves anglais ?

6. Dans notre premier entretien, vous aviez évoqué les compétences que aviez le sentiment de maîtriser en situation d'enseignement : avez-vous pu les utiliser et les mettre à profit dans ce nouveau contexte ?
    - *Le contexte comme limite au déploiement des compétences*
    - *Capacité d'adaptation, modification des approches*

7. Dans notre premier entretien, vous aviez évoqué les compétences que vous pensiez ne pas encore maîtriser. Dans quelle mesure pourriez-vous dire que ce sont les mêmes compétences qui vous ont fait défaut dans ce nouveau contexte ?

8. Que pouvez-vous dire sur votre capacité à construire une relation pédagogique et / ou des relations professionnelles ?
    - *Avec le personnel de l'école, les élèves, etc.*
    - *Les enseignants vous ont-ils fait confiance ? Avez-vous pu enseigner en langue étrangère ?*

9. Dans l'ensemble, quelles sont les compétences que vous avez acquises au cours de cette expérience ?
    - *Compétences linguistiques*
    - *Connaissances du fonctionnement d'une école*
    - *Capacités à travailler avec le personnel de l'école*
    - *Capacité à gérer la classe*
    - *Capacité à gérer les questions de discipline dans la classe*
    - *Capacité à l'autonomie, gérer un déplacement professionnel à l'étranger*

Partie 3 : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

10. Au cours de notre premier entretien, nous avions évoqué le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Le fait d'avoir enseigné dans un contexte européen a-t-il modifié votre point de vue sur l'utilisation d'un outil reconnu en Europe pour l'enseignement / l'apprentissage des langues ?
    - *L'utiliseriez-vous différemment ?*
    - *Dans quels domaines un tel outil peut-il s'avérer efficace ?*
    - *Qu'est-ce qui pourrait être un obstacle à son utilisation ?*

11. A votre avis, comment cet outil peut-il vous être utile ? Quelles contributions cet outil peut-il apporter à votre pratique d'enseignant ?

12. Quels conseils d'utilisation du Cadre donneriez-vous aux collègues qui feront une partie de leur formation à l'étranger l'année prochaine ?

Partie 4 : identité européenne ; impact du stage sur la formation personnelle / professionnelle

13. A votre avis, quel impact ce stage a-t-il eu sur votre formation professionnelle / personnelle ?
    - *En tant que professionnel de l'éducation*
    - *En tant que personne*
    - *En tant qu'appartenant à un groupe*

14. Pensez-vous que cette expérience a participé à la construction d'une identité européenne en ce qui vous concerne ?

15. De quelle(s) façon(s) allez-vous pouvoir transmettre cette notion dans votre enseignement ?
    - *Prise de conscience des différences internes à une classe (enfants d'origines diverses, sociale, géographique, culturelle, linguistique, etc.*

16. Pour finir, qu'est-ce que ça vous fait de repartir dans votre pays ?

4. Protocole de l'enquête : trame des entretiens avec les enseignants confirmés en Angleterre / en France (version anglaise)

I would like to thank you very much for accepting to host a French / English trainee in your class and for guiding them in the course of their English / French professional experience as a beginner teacher.
General objectives of our interview :

- Improve the quality of the exchange
- Get an insight into the European dimension of the exchange : how does the partnership between our 2 countries help to develop European identity
- Get a better understanding of the competences French trainees develop more specifically in a class situation abroad
- The benefits for the host teacher / for the trainee / for the children / for the country at large

1st part : your involvement in the exchange programme

1-How did you start getting involved in the French project?
-stimulus given by government initiatives
-impulse given by the school (school policy), head of school, colleagues, university…
-personal decision (request) out of sheer inter est for languages

2-What were your expectations (positive/negative) regarding the bilateral programme?
-benefits for the children
-benefits for the teacher
-benefits for the trainee
-benefits for the school
-extra workload,…

3- Was the experience as a host teacher up to your expectations? Was there anything you had not anticipated ?
-a memorable moment (positive/negative)

2nd part : the Common European Framework of Reference for Languages

3- What do you think of the CEF ?
-what knowledge about the document ? What representations about its function ?
-necessary/not necessary
-role of the CoE

4- How do you incorporate it to your teaching practice ?

5- How useful do you think the Common European Frame of Reference for Languages is / might be for language learning?
-setting objectives, harmonisation with other countries, …
-a guide for teachers, pupils, schools….

6- What do you think might be the main obstacles to using the CEF ?

3rd part : the French trainees competences

7- What competences did the French trainee display in your class ?
-linguistic, professional, attitudes, knowledge,…

8- What competences did the French trainees lack most?

9- What competences did the French trainee develop more specifically?

10- What would you say is the greatest benefit of the bilateral exchange ?
-cultural dimension through Geography, History…. lessons
-growing awareness of differences/similarities

4th part : classroom resources

11-What kind of resources do you use ?
-storybooks, posters, etc.

12-How helpful are they?

13-How do you proceed to select classroom resources ?
-in relation to the CEF, to the national strategy, to official documentation, etc.

5. Entretiens avec les professeurs stagiaires (groupe 1) avant la période de stage en Angleterre (janvier 2007)

19 janvier 2007, IUFM site de Carcassonne, 4 professeurs stagiaires
Christelle, Marion, Pauline, Emilie

I- Il va y avoir 3 parties à cet entretien ; la première porte sur le métier de professeur des écoles.

1- Qu'est-ce qui a été déterminant dans votre choix de profession ?

M : Moi, j'ai longtemps hésité entre professeur d'anglais et professeur des écoles, mais vraiment une hésitation parce-que je n'avais pas de préférence. Et en fait, en licence je me suis retrouvée face à des Terminales C en train de faire un cours d'anglais et eux ils faisaient de la méca pendant ce temps, c'était super dur de capter leur attention, l'anglais pour eux c'était … donc ben après j'ai fait des stages en primaire et là ç'est vrai que c'est beaucoup plus facile de capter leur attention, ils sont émerveillés de tout… mais enfin moi c'était vraiment l'enseignement, soit dans le primaire, soit dans le secondaire, donc après c'était un choix …

C : En fait, moi j'ai toujours voulu faire enseignante dans le primaire et moi ce qui me plaît dans au-delà d'enseigner, c'est d'enseigner plein de matières différentes. Voilà, c'est ça en fait. Et essayer de les intéresser, mais de toutes façons je pense que de la petite section au CM2 ils sont quand même encore intéressés, je pense pas qu'il y ait vraiment de rejet de tout ce qu'on peut leur apprendre.

E : Ben moi c'est un peu comme Marion et Christelle (RIRES), j'ai toujours voulu faire professeur des écoles et puis après, les études à la fac, j'étais en biologie, j'ai longtemps hésité entre les deux puis j'ai eu le concours d'entrée à l'IUFM donc, après je suis rentrée dans cette voie là mais ….

P : Moi c'est pareil, j'ai hésité entre professeur d'école et professeur d'anglais et je donnais des cours d'anglais dans une colonie de vacances à des adolescents et puis heu, pendant 5-6 ans et les deux dernières années ils ont inclus dans la colonie des enfants de CM1 et CM2 donc j'ai pu voir d'autres matières avec eux que l'anglais, des maths, du français et ça m'a intéressée aussi donc je me suis plus axée sur le professorat des écoles et peut-être que par le futur je passerai le CAPES en interne, ça m'intéresserait dans quelques années de basculer dans le secondaire.

2- Qu'est-ce qui vous plaît ou vous déplaît dans l'idée d'enseigner l'anglais à l'école primaire ?

M : Moi c'est d'apporter les éléments d'une culture qu'ils ne connaissent pas forcément. L'anglais pour eux ça se limite aux Etats-Unis, tout ce qui est films, téléfilms, violence, des choses comme ça… et moi je pense que je suis plutôt du côté britannique : thé, baked beans, des choses comme ça (RIRES). Et ce sont des choses qu'ils ne connaissent pas forcément et que j'ai envie de leur apporter et puis je trouve que la langue est très belle.

C : Moi je suis pas focalisée spécialement sur l'anglais, je trouve que c'est bien de faire toutes les langues pour une ouverture au monde parce que, voilà, pour les ouvrir, on va être de plus en plus amenés à voyager, s'ouvrir aux autres et ça passe par l'étude des langues vivantes et l'anglais particulièrement.

E : Et moi en fait, c'est l'aspect communication qui m'intéresse mais aussi leur montrer, parce que là j'ai pu voir avec des CM1 qu'en fait on peut leur raconter 1 histoire en adaptant le texte et ils arrivent à comprendre, à entrer dans l'histoire, donc une langue étrangère que ça soit pas une barrière, voilà j'ai envie d'essayer de leur apporter.

P : Moi, c'est plutôt l'aspect ludique parce que enfin ils sont vraiment différents pendant les cours de langue et ils sont vraiment, je sais pas comment expliquer, enfin, ils sont vraiment joyeux pendant le cours de langue, ils se lâchent vraiment, quoi. Mais c'est pas pour l'anglais particulièrement, c'est toutes les langues, donc, c'est vrai que, enfin, ça amène dans l'emploi du temps, enfin, quelque chose de dynamique.

La deuxième série de questions que je vais vous poser, ça sera plus précisément sur les pratiques de classe. A partir de votre expérience de cette année sur le terrain, qu'est-ce qui vous a apporté le plus de satisfaction dans la pratique du métier d'enseignant ?

E : Pas forcément l'anglais ?

Non, pas forcément

M : Ben moi c'est pas du tout en anglais, c'est quand je fais de l'histoire. J'ai une grosse séance d'histoire qui dure 1h dans le Ben je me dis c'est super lourd pour eux, et en fait, après, j'ai la récréation et je peux pas les sortir de la classe. Donc je me dis, bon, c'est quand même gratifiant, quoi, enfin, même si je sais que enfin, il y a un groupe de garçons qui sont passionnés d'histoire et que c'est sûrement dû à ça, enfin, c'est valorisant, quoi.

C : De sentir qu'on leur apporte quelque chose

P : Ouais, et pourtant des fois tu te dis ça doit être ennuyeux, quoi, et heu…

C : S'ils restent pendant la récréation, c'est que …

M : C'est le lundi, là, le stage filé…

C : Ouais…

P : Moi, ce qui m'a plu c'est pas en anglais non plus, heu…c'est quand j'ai vu les grandes sections commencer vraiment à rentrer dans l'écrit, à se dire : ha, mais là il y a peut-être écrit ça, et donc on se dit que finalement toutes les séances qui pouvaient paraître un petit peu ennuyeuses parfois, ont servi.

E : Moi c'est plutôt de voir les progrès qu'ont fait une petite section de septembre où ils arrivaient même pas à s'asseoir sur le banc où maintenant, ils s'assoient, ils écoutent, ils arrivent vraiment à rentrer dans l'école, enfin à être écolier et enfant, c'est vraiment …j'ai l'impression qu'ils écoutent vraiment, qu'ils comprennent ce qu'il faut faire, enfin je pense que j'ai peut-être apporté des pierres à ça, forcément, en les cadrant quand il fallait les cadrer, ou, c'est vrai que c'est particulier la maternelle aussi…

Mais c'est plus sur le plan de la discipline…

P : C'est plus sur…, oui, sur la discipline et sur maintenant quand on fait une activité en atelier, ils ne disent pas « je veux pas le faire , je veux jouer au jeu ou quoi, ils essayent « hé bien ça, ça me plaît, je vais voir le ciseau comment ça marche ; un album, ha tiens un album c'est bien, ça les intéresse alors qu'au départ, à part doudou, maman et toilette, bon ben…

M : Moi j'ai eu des petites sections à un stage filé et j'ai l'impression que c'est presque sur ce niveau là qu'on les voit le plus progresser, surtout au niveau du comportement. Mais même dans le langage ils s'améliorent, il y a vraiment d'énormes progrès depuis septembre.

C : Moi j'en ai toujours un qui est non-parleur et il paraîtrait qu'une fois dans la classe il a dit quelque chose…donc moi j'attends que ça (rires) se passe avec moi, donc j'attends de voir.

E : Moi le moment que je trouve, enfin, super dans une classe c'est aussi quand on va voir, enfin entendre, que tous les élèves sont captivés par ce qu'on dit, quand il y a l'attention commune en fait soit sur nous, ce qu'on peut dire, soit sur la tâche qu'ils ont à faire, qu'on les a intéressés et motivés pour ce qu'ils ont à faire.

Quel serait pour vous le défi à relever dans votre pratique d'enseignante ?

P : Justement essayer peut-être qu'ils soient intéressés pas seulement pour 1 ou 2 disciplines, mais essayer d'intéresser la majorité, voire tous, ce qui serait parfait, sur la totalité des disciplines qu'on a à faire.

E : Moi, c'est arriver à motiver même les élèves en difficulté et à apporter aux élèves en difficulté en fait.

C : Même si on leur apporte un peu d'attention, j'ai toujours l'impression que c'est pas suffisant.

M : C'est pareil, arriver à mettre en place des activités différenciées pour qu'ils fassent tous la même chose mais différemment et ça c'est très dur, quoi, parce qu'un élève n'accepte pas forcément d'être… de faire quelque chose de différent même si c'est plus facile et que lui il y arrivera mieux, il dira « ben moi je suis pas pareil que les autres, je suis moins bien, donc… ».

P : Puis même concrètement, c'est dur à gérer…au niveau du temps…

M : Faut arriver à ce que tout colle…

C : Dur, dur….

E : Et aussi on voit, parfois quand on est en pratique accompagnée, on voit, quand on observe des enseignants, on peut voir des fois qu'on laisse certains enfants de côté ou … et je trouve que, voilà, le défi ça serait d'essayer VRAIMENT de porter attention à tous et de proposer pour tout le monde quelque chose.

II- Les compétences professionnelles

Quelles sont les compétences professionnelles que vous pensez posséder, dans lesquelles vous manifestez une certaine aisance ?

Rires gênés

M : Moi je n'ai pas peur de parler même devant 100 personnes, ça me posera pas de problèmes, 100 enfants on va dire, mais adultes ça sera peut-être autre chose mais devant une assemblée, une classe même si c'est pas ma classe, je rentre, je suis chez moi (RIRES), je suis à l'aise, mais bon après … c'est dur de trouver ce dans quoi on est performant …

E : Quelles sont déjà toutes les compétences, et après celles dans quoi on est plus performant que les autres.

C : Moi je dirais peut-être l'écoute aussi et après parler devant les élèves aussi, mais c'est très vague, j'ai du mal à …répondre

P : Moi je peux répondre par rapport aux observations qu'on a fait de nous quand on a été visités par… on m'a dit que j'installais un bon climat en classe mais bon, voilà, après c'est pas moi qui le trouve, enfin, c'est difficile de se décentrer parce qu'on est tellement pris par la classe que, c'est vraiment difficile d'avoir un regard sur notre pratique.

Il n'y a pas un moment, par exemple, dans la journée, quand vous êtes en train d'enseigner où vous vous sentez particulièrement à l'aise, bien, gratifiée … ?

C : Moi ça me le faisait avec les maternelles que j'ai eues pendant 3 semaines mais avec les cycles 3 je suis toujours … pas tendue mais il faut faire attention à tout parce que il y a ¾ de garçons dans la classe qui sont super turbulents, du coup ça me laisse pas de temps pour me dire « là, c'est bon, ça va, je gère »

Donc, c'est difficile de pointer, de dire « ça, ça va, j'y arrive bien », si on vous demande ?

P : Moi, je dirais, ça serait peut-être dans … mon point fort, la discipline dans laquelle je me sens le mieux, peut-être que j'aurais plus de facilité à leur transmettre, donc peut-être c'est là que je me sentirais le mieux ; l'anglais par exemple …

Donc, vous le liez à la discipline …

E : Voilà, comme moi je me sens assez bien dans la discipline, je pense que j'arrive un peu mieux à leur transmettre ce que je veux et avoir plus d'idées s'il y a besoin de modifier ma séance pour les intéresser un peu plus, je pense que j'y arriverais plus facilement que si c'était une discipline dans laquelle j'ai plus de difficultés.

Donc, le contenu il est lié à la performance en tant qu'enseignant … là où on a du contenu à transmettre, on est plus à l'aise dans la classe

M : Et pas que sur le contenu aussi, parfois si c'est quelque chose qui nous parle ou dont on a envie … Il y a des choses un peu obligatoires à faire qu'on va pas avoir envie, enfin… on va pas s'investir de la même façon selon la maîtrise qu'on en a mais aussi, voilà, suivant … si on aime ça ou un peu moins.
Et à votre avis, quelles sont les compétences professionnelles qu'il vous reste à développer, celles dans lesquelles vous manquez le plus d'assurance ?

E : ça revient à ce qu'on a dit tout à l'heure, à la gestion de l'hétérogénéité, c'est avoir un regard … je sais pas comment dire … avoir le regard sur tous les élèves, arriver à voir toutes les difficultés de chaque élève, enfin… pour le moment c'est difficile, quoi.

P : Et même dans nos préparations aussi, essayer d'envisager quelles pourront être les difficultés des élèves, quelles remédiations apporter, essayer d'anticiper sur les erreurs et après, différencier aussi.

Il vous semble qu'il y a des compétences professionnelles, en ce qui vous concerne, à développer en priorité ou ça serait plutôt un tout, difficile à pointer ?

E : Moi c'est toujours pareil, j'ai toujours du mal à pointer ce que… je me dis ça dépend aussi de la classe, ça dépend …, il y a tellement de choses qui entrent en compte que du coup, …on sait plus trop ce qui est propre à soi ou propre au moment … il y a des moments où on va être plus … du coup, je sais pas trop ...

C'est difficile de se dire « ça, je sais le faire, là je suis bien, ça va réussir à tous les coups … »

M : Oui parce que ça va dépendre …

C : Oui, parce que peut-être demain ça sera …

P : Ça va dépendre du public qu'on aura en face …

III- La troisième partie de l'entretien : vos attentes à l'égard de la formation en Angleterre.

Suite aux échanges que nous venons d'avoir sur votre expérience d'enseignement en France, quelles sont vos attentes à l'égard d'une expérience de l'enseignement en Angleterre ?

E : Moi, c'est surtout un apport par rapport à la langue comme je maîtrise très peu l'anglais et encore plus à l'oral. A l'écrit, pour le lire, ça peut passer, pour l'écrire un peu aussi mais pour le parler, c'est très difficile. Donc, j'attends beaucoup pour ça. Parce que ça va m'obliger à me confronter à ce problème là. Et après aussi, rencontrer d'autres pratiques peut-être différentes de ce qu'on voit ici.

P : Moi, ça serait voir vraiment …moi j'ai été à l'université en Angleterre pendant 1 an et j'ai remarqué que les camarades anglais étaient beaucoup plus à l'aise à l'oral que moi. Ils prenaient la parole beaucoup plus facilement et je me suis dit qu'il y avait forcément eu quelque chose derrière à l'école qui avait dû faire qu'ils pouvaient parler plus facilement qu'en France où quand on se trompe, c'est « ben toi tu fais une faute, hein ». Donc, j'aimerais bien voir comment ils mettent ça en place, quelles sont les activités, si ils font des groupes de parole, ou des choses comme ça, ce qu'ils mettent en place pour l'oral, ça m'intrigue …

C : Moi j'aimerais voir leur façon de travailler, quels sont les points communs et les différences avec la France, et peut-être voir par rapport à un point … enfin là j'ai pas vraiment d'idées … si il y a des changements entre la France et l'Angleterre, pourquoi, et après qu'est-ce que ça change concrètement dans les classes. Mais j'ai pas de point très précis, ça serait vraiment d'une manière générale voir à peu près le système, avoir une vision un petit globale du système éducatif anglais.

M : Moi c'est exactement pareil, c'est pour avoir une vision globale et comparer.

Est-ce que vous pressentez en quoi vos compétences professionnelles bénéficieront de cette situation nouvelle d'enseignement dans un contexte anglais ?

P : Au niveau linguistique, c'est sûr, on aura un meilleur niveau, notamment … je sais pas comment on dit, quand on est à l'aise à l'oral, enfin, la fluidité des phrases, tout ça… enfin, ça je pense que ça ira mieux. Enfin moi j'ai un peu du mal à … le fait peut-être d'apporter aussi des documents du pays …

C : Moi ça serait prendre un recul par rapport au système français et voir ce qui va et ce qui va pas parce qu'un système n'est jamais parfait ….Voir ce qu'on pourrait adapter en France après, qui collerait aux I.O. ou pas … enfin … essayer de voir ce que je peux prendre de ça, du pillage on va dire (RIRES).

Mises en situation d'enseigner dans une classe anglaise, comme vous allez l'être bientôt, de quelles compétences allez-vous avoir besoin ? Quelles compétences allez-vous devoir solliciter et développer en priorité ?

M : De compréhension orale (RIRES) parce que forcément quand on va nous parler, enfin quand les élèves vont nous parler il va falloir qu'on puisse comprendre et … encore que si c'est des petits petits … (RIRES)

C : Et après, ben au-delà de la compréhension, il y a la production, je pense, l'aisance dans la parole, il va falloir pouvoir enchaîner plusieurs phrases pour avoir un discours cohérent, … voilà …

P : Et peut-être à leur niveau aussi, pas forcément avec les mots qu'on a appris à l'université, voilà, pour leur répondre concrètement.

E : J'ai pas du tout le même problème en fait, c'est plutôt la connaissance de ce que fait leur enseignant d'habitude et de voir si je fais quelque chose d'un peu différent si ça les perturbe ou pas, c'est plutôt ça et s'il y a des choses tacites dans la classe comme avoir le droit de se lever pour jeter un crayon ou jeter un papier ou des choses comme ça … comment ça marche, est-ce qu'il y a des métiers ou des trucs … moi c'est plus ça qui me pose problème que la langue

M : C'est pas du tout les mêmes préoccupations que nous ! (RIRES)

E : Nous deux, on va dans une école multi-ethnique où par exemple dans la classe où ma collègue ira il y aura 9 langues différentes, donc c'est déjà quelque chose de particulier, donc la langue déjà …, peut-être ceux de notre classe ne comprendront pas l'anglais ….. D'office, il faudra s'adapter, donc la langue ce sera autre chose …

P : Oui, je crois qu'il y a 50% d'élèves qui parlent anglais …

E : Oui, quelque chose comme ça…

Comment vous êtes-vous préparées à aborder les éléments que nous venons de discuter, sachant que ce sont ces compétences là dont vous allez avoir besoin ?

M : On a écrit à l'école pour demander un petit peu comment ça allait se passer. Donc ils nous ont répondu dans quelle classe on serait, avec qui on allait travailler, puis un petit mail explicatif de comment était l'école, … Mais bon, il va falloir qu'on soit vraiment sur le terrain, pour le moment c'est un peu … de la théorie et heu …on aura des réunions je pense tous les jours ou tous les 2 jours, quelque chose comme ça …j'ai vu sur le mail.

P : Nous on a aussi envoyé un mail à l'école mais on n'a pas eu de réponse vraiment concrète, donc je pense qu'il faudra voir vraiment sur le terrain.

C : Enfin dans le mail c'était déjà pour nous présenter, pour dire qu'on allait arriver, enfin on avait demandé finalement des questions assez vagues ; quel niveau ont à peu près les élèves en français ou des choses comme ça, donc c'est pas vraiment des questions très très concrètes, donc après … on verra sur le tas.

Vous pensez que votre préparation est suffisante ?

C : Non non, je sais que comme j'ai des difficultés par rapport à la langue, je sais que je devrais par exemple essayer d'écouter plus d'anglais, d'essayer de me forcer à le parler déjà un peu pour … Et j'arrive pas à trouver le temps, donc je le fais pas du tout ; donc je trouve que … et du coup ça me stresse un peu (petit RIRE embarrassé) …

M : Je te parlerai en anglais (soufflé) …

E : …mais je trouve que ma préparation est pas suffisante

P : Et après, peut-être, par rapport au projet … nous on fait un projet à 2, c'était assez difficile ne sachant pas le niveau des élèves, on sait qu'on va devoir adapter le texte de notre album mais jusqu'à quel niveau ? C'est assez difficile, …

C : En fait, ils n'ont pas fait de français …

M : Ha, d'accord …(RIRES) … bon …

P : Donc il va falloir adapter …

E : Et je pense qu'on va utiliser les techniques qu'on apprend en L.E. nous en France.

P : Des albums de niveau parfois, … enfin nous là il se trouve que ça sera plutôt sur l'aspect culturel, sur la cité de Carcassonne, donc on a un album qui est pas forcément du niveau maternel en France. Mais sinon, essayer d'utiliser les techniques qu'on apprend nous pour enseigner l'anglais à nos élèves en France.

M : Avec des cartes, des … Nous ça sera anglais langue seconde, ça sera encore différent … (RIRES), donc heu …on va chercher. J'ai pas encore regardé au CRD mais …on regardera.

Vous allez partir dans un pays européen. Qu'est-ce que ça évoque pour vous le « Cadre européen commun de référence pour les langues » ?

P : C'est ce qui permet d'uniformiser le niveau des langues en Europe.

C : Et c'est intéressant, voilà, qu'on puisse par exemple savoir qu'un petit Anglais, un petit Espagnol sont au niveau, par exemple en français au niveau A1 ou A2, je me souviens plus, et au moins ils peuvent voyager en Europe et on sait vraiment le niveau qu'ils ont par rapport à des compétences très précises, donc c'est intéressant.

M : Et on voit aussi que dans notre pays …, et un petit peu en Allemagne ou l'Autriche, la deuxième langue est beaucoup plus utilisée que nous. Par exemple, en France il y a beaucoup de personnes qui ont appris l'anglais au collège et au lycée mais qui après sont incapables de sortir une phrase, qui ne l'emploient pas du tout, qui ont fait un rejet total alors que là-bas ils sont à peu près tous capables d'avoir une mini conversation …

Quel rapport avec le Cadre européen ?

C : Je veux dire qu'ils ont peut-être un niveau plus haut dans leur pays. Et que dans le nôtre, avec ce Cadre européen de référence peut-être que ça va nous tirer vers le haut, ce serait bien … voilà, … Et les Anglais, en langue non plus c'est pas …(RIRES), c'est pas forcément ça quoi…

Et dans votre pratique d'enseignante, comment est-ce que vous pourriez intégrer le Cadre européen ? Peut-être le faites-vous déjà ? Et dans ce cas, comment le prenez-vous en compte ? Sinon, comment envisagez-vous de le faire ?

M : Moi il me semblait qu'il était déjà intégré dans les I.O., que les I.O. étaient à peu près en relation … enfin… que c'était à peu près les mêmes compétences, quoi, qu'il y avait dans le Cadre, c'est A1 je crois, et moi il me semblait qu'elles étaient à peu près équivalentes.

C : Ce sont des objectifs auxquels on aimerait … enfin moi je fais pas, le lundi là, je fais pas d'anglais, mais si j'en faisais ce serait les objectifs auxquels j'aimerais arriver. Je me servirais du Cadre commun de référence pour savoir où je dois amener les élèves

P : Et après, je pense, pour plus de précisions aller voir dans les I.O. si par exemple on nous précise « écrire une carte postale », enfin ça je pense pas que ça soit écrit dans le Cadre européen de référence … Pour des points vraiment plus précis, aller voir dans le programme.

E : Oui, il faut lire les 2, c'est vrai …

M : Moi je m'en suis pas encore servi parce que en SRF je suis en maternelle et je fais l'anglais avec les moyens et les grands, donc c'est vrai que pour l'instant, c'est très …

Qu'est-ce qui vous semble le plus exigeant dans la mise en œuvre du Cadre européen ?

C : Les horaires … avoir suffisamment de temps pour mettre en place tout ce qu'on voudrait et … on peut pas toujours

P : Moi personnellement, je le vois pas comme une exigence, c'est plutôt pour nous aider à savoir ce qu'on va faire

E : Après parfois les programmes pour nous peuvent être vus comme quelque chose de contraignant mais là, je pense que c'est plutôt pour nous guider pour savoir ce qu'on a à faire.

De quelle façon le stage que vous allez faire à Leeds peut-il contribuer à intégrer le Cadre européen à votre pratique d'enseignante ?

M : Ho la la …

P : C'est un peu difficile de répondre parce qu'on n'a pas fait le stage, parce qu'on sait pas du tout si là-bas ils utilisent ce Cadre, donc c'est peut-être un peu difficile de répondre

E : On peut avoir un déclic …

(RIRES) …

C : Non mais c'est vrai … si on s'en sert pas en France et qu'on voit que là-bas ils s'en servent énormément, on peut dire « ben tiens, je pourrais changer ma manière de travailler », de dire « ça irait bien, cette activité là » …

P : Moi pour le moment on m'a pas demandé de faire de l'anglais le lundi mais j'aurais pu en prendre l'initiative mais je l'ai pas prise, et j'espère que le stage à Leeds me donnera peut-être envie justement de me pousser à faire de l'anglais dans ma classe ensuite, mais c'est pas par rapport au référentiel de compétences, …

En tant qu'enseignantes de L.E., dans quelle mesure l'intégration du Cadre européen à votre pratique vous semble-t-elle utile ?

M : Plutôt pour justifier, pour expliquer aux élèves que maintenant il y a l'Europe, qu'il faut s'y mettre… (RIRES) … si chez eux par exemple les parents dénigrent l'Europe il faut leur expliquer que c'est une ouverture et que d'autres enfants d'une nationalité différente qui sont européens aussi apprennent leur langue, qu'ils pourraient communiquer ou …

E : Oui, c'est dans ce sens là je pense qu'il faut parler du Cadre européen de référence avec nos élèves, leur expliquer que dans d'autres pays d'Europe ils vont faire la même chose, et oui, ça pourra peut-être les motiver pour faire vraiment un travail commun

C : Pour légitimer …

P : Oui, voilà, pour légitimer notre pratique

E : Le lier avec l'histoire-géo, à l'éducation civique, toujours dans la même optique (RIRES), faire du lien, mettre en réseau (RIRES) …c'est vrai qu'on l'entend beaucoup à l'IUFM …

C : Lier les disciplines, lier à la géographie pour l'Europe, l'éducation civique aussi, quel est l'intérêt d'apprendre ça, qu'il y en ait d'autres qui le fassent aussi …

Quel impact votre expérience anglaise aura-t-elle sur la manière de concevoir les apprentissages ?

M : Des influences sur l'apprentissage des langues ou sur l'apprentissage global ?

C : Peut-être que si on voit que là-bas ils travaillent très souvent par petits groupes ou par 2 en pair-work, si on voit vraiment que ça porte ses fruits, que ça a un intérêt, peut-être qu'on utilisera plus ça dans nos classes, voilà, je pense qu'on peut s'inspirer de techniques, enfin de dispositifs qu'ils utilisent …

P : Si on voit les bénéfices vraiment concrètement sur le terrain, je pense qu'on peut s'en servir

En termes de compétences acquises ou développées par vous là-bas, est-ce que ça changera quelque chose pour les apprentissage des élèves ?

E : Je pense qu'on va observer et faire donc le fait d'observer, on apprend toujours en bien ou en mal, on peut voir aussi ce qui va ou ce qui va pas, et comme ce sera forcément différent vu que c'est un autre système, on va … je pense qu'on va essayer de retranscrire, enfin pas de transcrire, de transmettre différentes façons de faire … c'est comme ça que je le vois.

Et les élèves vont en tirer profit ?

P : Si c'est quelque chose qui a marché …

M : Oui, voilà c'est dans le but quand même que les élèves en tirent le plus de profit

6. Entretien avec les professeurs stagiaires (groupe 2) avant la période de stage en Angleterre (janvier 2007)

Montpellier, le mardi 23 janvier 2007, IUFM site de Montpellier
Isabelle, Catherine (K), Emilie

I - sur le métier de Professeur des Ecoles

Qu'est-ce qui a été déterminant dans votre choix de profession ?

K : personnellement, c'est un choix qui date de longue date, je voulais être professeur de français, en fait, avant … et ça me paraissait trop difficile d'accès, j'avais un peu peur de ne pas y arriver ... et mes parents m'ont aussi influencée en me disant que peut-être je me sentirais plus à l'aise avec des élèves plus jeunes, donc finalement j'ai bifurqué vers professeur des écoles et …la dimension sociale aussi du métier qui m'intéressait beaucoup, plus que la dimension de transmettre XXX

Qu'est-ce que tu veux dire par « dimension sociale » ?

K : Dans le sens où l'éducation permet aux enfants ensuite qui sont en difficulté de s'en sortir et de leur apporter, enfin d'être présent, donc une présence, une confiance, des bases dans la vie pour y arriver. Voilà, donc ce côté-là m'intéressait, j'ai fait des stages, ça m'a plus, donc j'ai décidé de me lancer dedans.

I : Pour moi c'est pareil, c'était aussi le côté relationnel avec les enfants ; c'est vrai que j'ai toujours eu un bon contact avec les enfants, et puis c'était aussi l'envie de leur transmettre quelque chose, donc des savoirs aussi, d'autres choses, des passions que j'ai …. Voilà, et ça s'est confirmé avec mon expérience d'auxiliaire de vie scolaire, j'ai pu intégré des enfants en difficulté et là j'ai vraiment vu que c'était ça que je voulais faire et pas autre chose, quoi. Parce que c'est vrai que j'hésitais entre le tourisme et cette voie là et finalement, … j'ai choisi cette voie-là.

Em : Alors moi, par contre, c'est pas du tout quelque chose qui vient de très longtemps, j'ai une famille d'enseignants, j'ai toujours dit « je ne serai pas enseignante », et puis finalement j'ai essayé d'autres trucs et ça a pas marché, et en fait je me suis rendue compte plus tard que c'est parce que c'était un métier qui me faisait très peur en fait, je me sentais pas capable d'avoir une classe, tenir une classe, etc …. Et puis pareil, finalement bon, j'ai essayé de tout, ça a pas marché, j'ai repassé des concours et tout ça et puis j'ai dit « Bon allez, après tout, pourquoi pas ? »…. Et j'ai essayé 1 an, j'ai fait des stages et finalement je me suis rendue compte que ça allait très bien et qu'il y a pas de problèmes, enfin, il y a pas de raison d'avoir peur, quoi. Donc, …ça se passe bien, ça va maintenant.

Tes parents te poussaient à être enseignante ?

Em : Non, pas spécialement, on m'a pas spécialement dit « ça serait … », enfin … bien entendu on m'a toujours dit « ha mais pourquoi tu ferais pas … ? Moi je te vois bien dans une classe *… » ; « Non non non non, je veux pas, je veux pas, je veux pas », et puis finalement, j'ai essayé, et puis voilà : quand on a goûté, on ne peut plus s'en passer !*

Et toi, Isabelle, tu as été influencée ? Autour de toi il y a eu des …

I : Alors moi, mon père est un enseignant donc, c'est vrai que j'avais déjà un regard sur l'école par rapport à mon père, mais il m'a pas du tout …, à la limite, lui, il me déconseillait de faire, enfin, ce métier là, surtout à la fin de sa carrière. Il a eu 25 ans où ça s'est super bien passé et 5 ans, les 5 dernières années où : classes difficiles et donc, il m'a dit « il faut que tu sois vraiment sûre que c'est le métier que tu veux faire … », et bon …, on m'a pas poussée, non ...

Qu'est-ce qui vous plaît et aussi peut-être vous déplaît, dans l'idée d'enseigner l'anglais à l'école ?

I : Pour ma part, c'est peut-être, justement, leur faire découvrir une culture autre, transmettre autre chose que le français, voilà, leur apporter … Et puis c'est aussi une passion pour moi, enfin, passion, peut-être pas passion

mais les langues étrangères c'est vraiment quelque chose qui me touche à cœur, et c'est vrai que je voulais partager ça avec les enfants.

Tu as fait une licence d'anglais ?

I : oui, d'anglais et d'espagnol, LEA. Et c'est aussi pour ça que je pars en Angleterre, voilà, parce que j'ai vraiment envie d'être une référente dans l'école pour l'anglais.

K : moi c'est la même chose, j'ai fait une licence d'anglais, l'anglais ça a été le coup de cœur dès que j'en ai fait en 6ème et voilà, je me suis toujours éclatée en anglais, donc j'ai envie aussi …, je pourrais pas …. On m'a souvent demandé pourquoi je faisais pas prof d'anglais justement, je pense pas que …, je pense que c'était trop dur, c'était une montagne qui paraissait trop dur à franchir, finalement le CRPE c'est pas mal non plus dans le genre, mais je m'en rendais pas compte (rires) et finalement donc, je trouvais ça intéressant dans le métier de pouvoir aussi intégrer l'anglais, que j'aime énormément, et voilà !

Em : et moi, pas du tout, bien sûr (RIRES). XXX les autres… Non, moi je … l'anglais, j'ai pas fait de licence …, j'ai fait une maîtrise de sociologie, donc rien à voir. Mais j'aime bien l'anglais depuis tout le temps, c'est une langue qui me semble utile et facile à … enfin, facile à apprendre, il y a moins d'irrégularités, etc… que chez nous, et à mon avis, c'est surtout important pour les enfants parce qu'ils en auront besoin dans leur vie et on peut pas faire sans l'anglais aujourd'hui, c'est pas possible ; si on parle pas anglais, on va galérer toute sa vie. Et je pense que c'est important de commencer tôt pour avoir le plus de facilité possible, sachant qu'ils vont être, eux encore plus que nous, amenés à partir à l'étranger, à parler … Enfin, moi je sais qu'à chaque fois que je suis partie à l'étranger, j'ai toujours parlé ANGLAIS. N'importe où que j'aille, je parle un peu espagnol, mais pas très bien, donc si je vais en Espagne, je parle anglais parce que je parle mieux anglais qu'espagnol et je pense que n'importe où qu'on aille on rencontrera quelqu'un qui sait parler anglais, donc c'est nécessaire, quoi.

Donc, il n'y a rien qui vous déplaît dans le fait d'avoir à enseigner une langue étrangère à l'école ? Vous n'avez mentionné que des points positifs …

I : je pense que …. Moi, ce que j'ai oublié de dire, c'était aussi l'ouverture au monde, enfin pas rester … surtout dans les milieux défavorisés où les enfants se…, vous savez, restent dans leur bloc …, c'est vraiment les ouvrir au monde, c'est poser d'autre chose …

Em : la seule limite que j'aurais, c'est que comme j'ai pas fait de licence de langue justement, c'est le niveau. Voilà, c'est maintenir un niveau de pratique qui soit cohérent avec la pratique quotidienne de l'anglais, sans dire de leur apprendre un vocabulaire très développé, etc… mais au moins leur donner les clés pour qu'ils puissent comprendre et se faire comprendre dans n'importe quelle situation et ça …., des fois, enfin … la remise à niveau est nécessaire …. D'ailleurs, c'est aussi une des raisons pour lesquelles je pars en Angleterre, c'est de pouvoir pratiquer, quoi. Pouvoir parler l'anglais et faire une remise à niveau, quoi.

II - Vos pratiques de classe en France.

A partir de votre expérience sur le terrain, qu'est-ce qui vous a apporté le plus de satisfaction ?

K : C'est-à-dire ? Un cas précis de …

Quand est-ce que vous vous sentez comblées dans votre pratique d'enseignant ?

K : ben, moi je sais qu'au début ça a été difficile parce que entre observer pendant des stages, et pratiquer, être seule devant une classe et devoir assurer, il y a une sacrée différence et …. Bon là, en stage régulier, je suis dans une maternelle, enfin les tout-petits, j'avais jamais vu d'enfants de cet âge là, puisque j'ai pas de famille particulièrement nombreuse, donc ça a été très difficile ce contact là, et ce qui me rend satisfaite aujourd'hui c'est de voir que j'ai pu m'adapter, que je m'éclate, et que le lundi j'y vais avec le sourire et que je suis contente d'y aller et que …et je me dis « ben, j'espère que ça durera le plus longtemps possible » parce que c'est vrai qu'on se lance là-dedans, bon d'accord on l'a vu en stage etc… mais est-ce que quand on est seul face aux enfants …, qu'est-ce qui se passe vraiment et est-ce qu'on se sent bien, est-ce qu'on se sent pas bien ? C'était pareil pour le stage de 3 semaines, ça s'est très très bien passé, j'en garde un très bon souvenir …, donc voilà, c'est me sentir accomplie dans ce métier là qui me rend heureuse parce que j'ai eu des doutes à un moment

donné, justement sur cette vocation là, je me suis dit « bon, ben finalement, est-ce que je suis faite pour ça ? Est-ce que je vais assurer ? Comme tu disais, voilà ….. Est-ce que je me mets pas en danger ? Bon, voilà, donc là, je suis heureuse de voir que ça me va bien.

I : Oui, ben une de plus. C'est pareil, c'est aussi de voir le regard captivé des fois, quand on propose quelque chose aux enfants et qu'ils sont là, le sourire aux lèvres, ou alors les yeux fixés, on se dit « là, il y a quelque chose qui se passe ». En plus, ce que vient de dire Catherine ….

Em : et oui, moi c'est un peu pareil, puis moi aussi de voir que finalement ça fait pas si peur, de me sentir à l'aise parce que c'est vrai que j'étais pas sûre de moi etc… et puis finalement ça se passe vraiment très bien. Bon, pareil, je suis avec des tout-petits, donc forcément il y a des choses qui sont … qui sont pas pareilles que chez les grands, il y a moins de « reconnaissance » entre guillemets, du travail vraiment au niveau contenu, des enfants, mais ne serait-ce que par exemple … Moi, mes enfants sont capables maintenant, les élèves, de me dire « Merry Christmas » et je trouve ça génial (rire) ! A 3 ans, je trouve ça super ! Voilà, c'est un exemple qu'ils sont capables de me ressortir des choses que je leur ai apprises 15 jours avant, sachant qu'il y a eu les vacances et tout ça ! Voilà, je trouve ça … c'est un peu fou !

Quel serait pour vous le défi à relever dans votre pratique d'enseignante ?

I : L'organisation, et puis la prise de recul. Je trouve que là, actuellement, dans la formation, on n'a pas le temps de prendre du recul par rapport à notre pratique. Je trouve que c'est dommage parce qu'on fait les choses, enfin moi, pour ma part, dans l'urgence et je sais pas du coup si on se remet en question, si on fait bien, si on fait pas bien, et …donc, c'est vrai, ce serait ce défi là, peut-être, ou alors mieux s'organiser, ou je sais pas …j'ai pas encore de réponse … XXXSentir en fait pas bien parce que voilà : est-ce que ce qu'on fait c'est bien ? Et puis, on n'a pas le temps de prendre le recul, donc on fait, on fait et …

Vous avez des séances de GAP, vous avez un enseignant qui vous suit un petit peu plus particulièrement …

I : oui, au niveau du stage filé, si, on a un suiveur de stages, mais bon c'est vrai que c'est quand même des visites qui sont très espacées, ça doit être 2 visites dans l'année, donc ….

Em : obligatoirement 2 visites et maximum 2 visites …

I : donc c'est vrai que c'est très peu mais … Non parce que moi depuis le début de l'année c'est sûr qu'il y a eu des progrès mais bon, on a toujours des questions qui se posent, le recul on l'a pas forcément … Même dans les activités qu'on propose, moi c'est vrai que j'aimerais avoir plus de temps pour me dire « comment je pourrais organiser mes séances, tout ça … ». Et puis, finalement, le lundi arrive et puis la semaine passe et hop le lundi arrive et … Donc voilà, c'est vraiment …enfin, pour les années futures, bien planifier son année ou son temps, je sais pas.

K : le défi, pour moi, je pense, ça va être de se préserver, parce que j'ai vu pas mal de … pendant les 3 semaines de stage où on était, moi je suis célibataire, sans enfant donc pas de souci, j'avais qu'à « faire » entre guillemets, donc je me suis donnée à fond pendant 3 semaines même si j'avais des cernes jusqu'au milieu des joues, mais quand on est revenus de stage, je suis dans un groupe où il y a beaucoup de mamans, il y en a 4 qui se sont effondrées en cours en pleurant, en disant qu'elles en pouvaient plus parce qu'elles avaient pas dormi depuis 2 semaines, qu'elles voyaient plus leurs enfants, plus leur mari, donc là, ça nous a vraiment … waow ! On s'est dit « qu'est-ce qui nous attend l'année prochaine ? » parce que là, c'était 3 semaines, l'année prochaine ça sera tous les jours, toute l'année. Donc, voilà, moi je me suis pas forcément préservée mais j'avais …je veux dire personne n'en a pâti autour de moi, je me dis qu'après quand j'aurai une famille etc … il va falloir bien s'organiser pour pas …. Il y avait la technique d'une copine qui disait « hé ben à 8h on ferme tout, et si c'est pas prêt, hé ben c'est pas grave, tu peux pas être parfaite sur tout et … ». Mais moi je peux pas, jusqu'à minuit je continuais …. Donc, voilà, je pense : savoir prendre du recul et puis voir aussi qu'on n'est pas des surhommes, des surfemmes, des surâmes, des surfemmes (rire) …et qu'il va falloir aussi ménager sa vie personnelle pour pas péter un plomb au bout de quelques années.

Em : moi, pas de problèmes de surmenage (rire) ; non, non, si, forcément, pendant les 3 semaines un peu, mais je pense que le rythme qu'on a à l'IUFM aussi, parce que mine de rien, on a pas mal d'heures de cours, ce qui fait qu'on a beaucoup de choses à penser etc…. A mon avis, quand on aura QUE ça à penser, c'est aussi différent : tu peux t'organiser sur plusieurs jours, etc…. Mais par contre, plutôt comme dans le sens d'Isabelle, l'organisation sur une année, pour moi, c'est …je sais pas…c'est insurmontable, quoi. Je sais vraiment pas

comment c'est possible de faire une progression qui tienne la route. Voilà, pour moi c'est de l'abstrait total, quoi, c'est surréaliste.

I : si je peux rebondir sur ce qu'a dit Cathy, c'est que je pense que le côté privé après …, je pense, ça aussi c'est à préserver parce que bon …. Là cette année aussi, c'est une année, pas de privation, je vais peut-être pas dire ça, mais moi je vois déjà, l'année du concours, c'était à fond sur ça et je m'aperçois que cette année on repart sur ce côté-là, et du coup on en oublie un petit peu … pas sa famille, mais bon, c'est vrai qu'on passe du coup moins de temps avec les personnes qu'on aime, qu'on apprécie et bon, il y a quand même un mal-être au fond. Pour ma part, c'est le cas, quoi, donc … Finalement, on pense qu'au boulot, j'ai l'impression de penser que IUFM-école-IUFM-école …

K : moi, ça m'a été reproché par une de mes amies …. Justement, c'était pendant le stage de 3 semaines, j'ai pas pu me rendre à un anniversaire parce que c'était … j'en pouvais plus, j'étais fatiguée, elle m'a dit « ha, tu viens pas parce qu'on n'est pas de l'IUFM, c'est ça ? ». SILENCE. Han ! Je l'ai pris en pleine tête, j'ai dit « comment tu peux dire ça ? ». «De toutes façons, tous les profs, vous vous sectarisez, vous pensez qu'à votre boulot ! De toutes façons, maintenant, tu parles plus que de l'IUFM et de tes gosses, …». Han ! Bon, voilà … . Après, on est revenues là-dessus, elle m'a dit « excuse-moi, j'étais énervée, je sais pas pourquoi je t'ai dit ça », j'ai dit « oui, mais tu l'as dit quand même ! ». Donc après, est-ce que c'est vrai ? Je me dis « punaise ! ». Est-ce que je parle vraiment que de ça ? Est-ce que je suis plus sociable avec d'autres personnes qui sont pas profs ? Là, ça m'a un petit peu remis en question,… Enfin, je pense pas, hein ? Mais bon, à méditer quoi ! Pour l'éviter, justement.

Quelles sont les compétences professionnelles que vous pensez posséder et dans lesquelles vous manifestez une certaine aisance ?

Em : ben moi, je vais plutôt parler par rapport aux retours des stages, les comptes-rendus qu'on a eus, etc… Moi, jusqu'à maintenant, j'espère que ça va continuer, chaque fois que j'ai été en situation, qu'on m'a observée en situation, on m'a toujours dit que j'étais TRES à l'aise dans la classe au niveau de la communication, c'est-à-dire que j'avais pas de problème pour capter l'attention des enfants … HEUP, je les rattrape assez facilement etc… Mais on m'a repro…enfin, on m'a dit ça la dernière fois en me précisant que du coup qu'il fallait que je fasse attention de pas partir trop vite, parce que des fois, emportée dans mon élan, je suis très à l'aise et donc, j'ai l'impression que tout le monde me suit mais il faut pas oublier qu'il y en a peut-être certains qui suivent pas. Voilà, je pense que c'est le plus gros point positif que j'ai. Après, tout le reste, c'est du négatif. (rire). Non, quand même pas, mais …

K : oui, par rapport aux retours qu'on a des différentes pratiques où on est observé, moi c'était … on m'a trouvée très dynamique, très motivée, très enjouée, etc…Je vois là le point positif peut se transformer en négatif aussi, il y a aussi besoin des fois de temps mort, de temps où je parle pas (rire), de temps où on se pose, où je parle doucement, où je remets un peu les choses à plat, où je suis pas super speed et voulant entraîner tout le monde avec moi, voilà, donc … Il faut en fait allier les deux, et savoir ménager un petit peu des moments aussi …. Le professeur m'a dit « quand les élèves sont très énervés, toi tu parles doucement et tu te poses, et quand tu vois qu'ils sont un peu apathiques, tu remets un petit coup de boost, et voilà … Donc, c'est vrai que …, je pense que … une chose positive peut se retourner contre nous, donc il faut savoir le travailler et puis en tirer le meilleur parti possible.

Donc là, si j'ai bien compris, la compétence professionnelle dans laquelle tu te sens à l'aise, là où tu manifestes de l'aisance, c'est le dynamisme ; tu te sens dynamique, et ça rejaillit sur …

K : c'est un peu comme Emilie, de savoir motiver les enfants, les entrainer dans un travail : « allez hop, on y va maintenant, hop ! ». Enfin, …voilà, je pense …

Donc, le dynamisme, c'est une compétence professionnelle …

K et Em : Oui …

I : donc, ben, pareil … Par contre, peut-être que je rajouterai aussi, vu par rapport à nos stages, peut-être le travail en équipe aussi. Moi, je dirais, surtout pour le stage filé, c'est quand même une compétence, de travailler avec quelqu'un, ce sera aussi une compétence qu'on devra avoir aussi à long terme avec les autres membres de l'école ou … Donc, je pense que ça aussi c'est important … De discuter avec ses collègues et … Voilà, d'établir un bon contact et de bonnes relations avec ses collègues de travail.

Et tu reconnais que tu es à l'aise dans le travail d'équipe ?

I : là dans l'école, oui. Autant dans d'autres domaines, enfin ça serait pas à l'école, ça serait donner un compte-rendu, je sais pas, dans un autre contexte, je sais que je serais pas du tout à l'aise. Dans une école, une équipe éducative ou autre, c'est vrai que là, par contre, je suis à l'aise, enfin ça ne me pose pas de problème particulier.

Pour toi, c'est la compétence professionnelle que tu possèdes déjà ?

I : ben disons, on me l'a jamais reproché, jusqu'à présent j'ai pas eu de problème, je parle de … professeur des écoles, c'est vrai que j'ai l'expérience aussi dans les écoles, autre que professeur des écoles, donc …. Puis XXX de la patience, aussi. Quelquefois, je crois que c'est aussi utile dans notre métier d'avoir de la patience …

La compétence que toi, Isabelle, tu possèdes déjà … ?

I : je pense que c'est comme Cathy et Emilie, oui, je pense que c'est le bon contact, le dynamisme, c'est ce qu'on m'a dit aussi au niveau des comptes-rendus, donc …

Quelle est la compétence qu'il vous reste à développer, dans laquelle vous montrez le moins d'assurance ?

Em : l'organisation ! (rire). L'organisation du travail, tant …, pas en classe parce que c'est vrai qu'en classe on est OBLIGE d'avoir un minimum d'organisation … et moi, mon organisation personnelle pour être efficace après le jour J, il faut absolument que je travaille ça, quoi … ça, et un peu le contenu des programmes parce que malgré … Enfin, on les a appris pour le concours et on les a vite oubliés pendant l'été, donc … Moi, c'est pareil, les programmes, je veux dire à chaque fois pour je suis obligée de retourner dans le bouquin et tout parce qu'ils me viennent pas comme ça …

K : c'est comme Emilie, les contenus des programmes, c'est difficile à assimilerparce qu'il y a tellement de choses …. Han, c'est dur, hein ! Mais bon, après je pense qu'il y a aucun enseignant qui est cap…, bon à part … avec je sais pas combien de mémoire ou d'expérience, je sais pas … Mais bon, je pense que tout le MONDE y revient à ces textes là, et que tout le monde a besoin de se référencer, donc il faut pas non plus en avoir « honte » entre guillemets ou quoi, même si c'est pénible de toujours faire ça, oui donc, c'est vrai c'est à approfondir… Et moi, perso, c'est avoir plus confiance en moi parce que malgré mon apparente …

Em : confiance …

K : mon apparente confiance, à l'aise, dynamique et tout ça, j'ai pas du tout confiance en moi, dès qu'il y a quelque chose qui va plus : hou là ! C'est la panique à bord ! Donc, voilà, c'est travailler un petit peu ça aussi, mais c'est peut-être plus personnel on va dire, c'est plus inhérent à ma façon d'être.

Donc, finalement, par rapport à la question que je t'ai posée, quelle est la compétence professionnelle dans laquelle tu as le moins d'assurance, c'est l'assurance … ?

K : oui, c'est un peu paradoxal, mais c'est mes 2 côtés, c'est le côté « caché » entre guillemets de la chose …

I : non, pour moi, c'est vrai que, UNE compétence à développer, je pense qu'il y en a pas qu'une déjà (rire), j'en ai plusieurs, donc c'est vrai que ça serait l'organisation, tout ça … et puis aussi peut-être la différenciation. Enfin, c'est vrai qu'on me l'a pas spécialement reproché mais je pense que j'ai du travail là-dessus aussi, arriver à différencier … On nous demande beaucoup, alors je commence, hein … mais je pense que j'ai encore beaucoup de travail ; je vois des instits qui le font très très bien, enfin du moins je trouve que c'est très très bien et j'aimerais en arriver à ce stade, à me dire « je pourrais faire pareil, des ateliers avec ces différents niveaux… ».

K : tu as toute ta carrière pour y arriver …

I : oui, voilà, en tous cas, non, je sais que c'est à long terme mais c'est vrai que … je me dis …

Et là, je fais une petite parenthèse : ça va vous être très utile d'être dans une classe anglaise et de voir comment un enseignant anglais s'y prend pour la gestion de la différenciation

III - Quelles sont vos attentes à l'égard d'une expérience de l'enseignement en Angleterre ?

K : des points de comparaison, peut-être, parce que c'est vrai que même si on a des conseils de la part de nos formateurs, ça reste quand même traditionnellement français, donc … Enfin, ils ont tous eu la même formation aussi, enfin …on reste peut-être dans des carcans et on se rend pas compte alors que nous, on a l'impression d'avoir plein de nouvelles idées et si ça se trouve, c'est plus des idées qui tournent de formateur à formateur, donc là ben c'est un nouveau regard, voir un petit peu ben, comment ça se passe là-bas, qu'est-ce qu'ils font ? Ne serait-ce qu'au niveau de la discipline, quand sur le site de l'école où je serai, ils sont tous en costume, avec la cravate pour les filles et pour les garçons ! Donc, déjà, c'est des choses … c'est des choses qui sont mises en place qui seraient complètement aberrantes chez nous dans une école publique -bon là-bas, c'est privé en plus mais …- donc, oui, il y a différentes façons d'aborder les choses, bon ben simplement comparer nos pratiques. Voilà, nous on fait ça : par exemple la littérature, ça a pris une grande place dans les programmes ; eux, là-bas, quelle importance ça a ? Eux, là-bas, il y a pas de programmes officiels du pays, donc c'est … voilà, comment ils gèrent ça aussi au quotidien. Si nous on est dans des structures, on a du mal à s'organiser, comment eux ils font pour ça ? Donc, c'est vrai que ça m'interroge un peu.

I : puis rapporter des choses aussi, voilà, des méthodes de travail, des … c'est vrai, comment ils s'organisent, … Mes attentes aussi, c'est une remise à niveau, c'est PARLER, pratiquer l'anglais, voilà, moi c'est ce qui me manque, c'est vraiment LA pratique orale et les échanges avec une autre culture, avec …. voilà ! Et après, professionnellement, ce qu'a dit Cathy.

Em : je reprends aussi des éléments des filles. Moi je rajouterai l'observation de l'enseignement des langues étrangères parce que c'est mon thème de mémoire, et donc … notamment avec les enfants : comment ça se passe, à partir de quel âge, quels contenus, etc… ça m'intéresse, mais vraiment dans l'optique de mon mémoire, c'est très particulier, quoi. Sinon après, pratique, pratique de la langue et prise de recul sur le système, donc c'est ce qu'elles ont dit, quoi.

Quels seront les bénéfices, en termes de compétences, d'une telle expérience ?

Em : l'organisation, peut-être, de voir comment ils organisent leur travail, enfin leur travail personnel d'enseignant, c'est-à-dire les fiches de prep, pas fiches de prep, quelles compétences sont traitées et comment, etc…enfin, les différentes … l'organisation de la journée, est-ce qu'ils travaillent avec un emploi du temps par journée, par semaine, par mois peut-être, enfin … tout ça, quoi.

K : de nouvelles idées, parce que c'est vrai qu'en débutant …, enfin perso j'en ai pas beaucoup, et voilà, pour voir … qui sont peut-être transposable ensuite avec nos élèves, et puis également ben voilà, le niveau d'anglais qui se remet à jour parce que ça fait 2, 3 ans que je parle plus anglais, donc j'ai TOUT perdu vraiment et … c'est un défi aussi de se dire qu'on va devoir « affronter » entre guillemets des classes en anglais, ha ! ça va être aussi un challenge culturel, hein !

I : c'est clair ! Puis aussi, je pense, un apport culturel peut-être que d'autres n'auront pas puisque nous, on sera parti, on aura vu des choses et du coup, on pourra se servir de ce qu'on aura rapporté, voire de ce qu'on aura vu …XXX des cours d'anglais qu'on proposera … Donc il y a aussi ce côté un petit peu langue vivante, mais avec un regard, quelque chose qu'on aura vu. Voilà, c'est pas uniquement : bon, ben voilà, l'Angleterre, c'est ça, par rapport à des livres ou internet ou autre, on y sera parti, on aura vu, donc on pourra en parler peut-être plus précisément.

Em : c'est ce qu'on disait d'ailleurs aussi par le module MAFE. On disait qu'il y avait certains cours qui nous étaient réservés, qu'on ne comprenait pas trop pourquoi parce qu'il y a des choses, n'importe quel enseignant peut être confronté à un problème d'un enfant qui vient d'un autre pays, qui parle pas la langue … Et ça, nous on l'a traité mais tout le monde ne l'aura pas abordé, donc …enfin …, on ferme la parenthèse.

Mises en situation d'enseigner dans une classe anglaise, quelles compétences envisagez-vous de devoir développer en priorité ?

Em : la maîtrise de la langue ! (rires)

K : la maîtrise de la langue, la communication, se faire comprendre …correctement, être … voilà, ne pas … Parce que bon, on a tous eu un assistant d'anglais qui venait avec un charmant petit accent et plein de fautes de

grammaire, mais bon voilà …, on aimerait mieux, enfin personnellement j'aimerais mieux effectivement avoir un anglais correct et apparaître comme un professeur et pas comme une étudiante qui vient regarder comment ça se passe, donc … voilà, là ça va être la maîtrise de la langue qui va être difficile peut-être à acquérir.

Pour toutes les 3, c'est la maîtrise de la langue …. Alors, comment vous êtes-vous préparées justement ?

Em : on a acheté des gros manteaux pour pas avoir froid (rires).

I : moi, pour l'instant, au niveau de la langue, j'ai pas révisé, hein …donc, c'est encore … pareil …. Moi, j'ai arrêté l'anglais depuis un BON moment, donc c'est très loin, ça fait très longtemps que je n'ai pas pratiqué, donc pour l'instant, la préparation, j'ai pas eu le temps de m'y mettre et il faudrait que je trouve le temps parce que là … !

K : je m'imagine en train de le faire et de le dire en anglais. Donc, évidemment, quand je l'imagine, j'ai un anglais très fluide (rires), sans faute ! Enfin …. Mais je pense que oui, une fois devant des enfants, ce sera différent, mais c'est vrai que … je suis passée prendre des posters de Montpellier, etc… pour les amener, et je m'imaginais en train de les présenter, je m'entraînais un peu et … bon, voilà. Mais non, pas le temps pour une préparation plus profonde, je pense qu'après c'est la pratique, c'est le quotidien. Je suis partie en Espagne 3 semaines, je parlais pas espagnol, enfin … j'ai un très mauvais espagnol, au bout de 3 semaines ça allait beaucoup mieux et c'était bon, hein ! C'est dommage que ça soit mieux à la fin, mais bon … ! (rire). Au moins, il y a un progrès qui se fait, c'est bien !

Em : pas plus de préparation pour moi non plus, on verra bien quand on y sera … Moi, j'ai parlé ici avec Luke[288] *puisqu'on était ensemble en stage, donc voilà, j'ai parlé un peu en anglais, j'ai vu qu'il comprenait, je me suis dit « bon, ça va ! » (rire).*

K : quand on voit les Anglais qui viennent, ils ont pas un français parfait, hein ! Donc, on s'est dit « bon, si eux ils parlent français comme ça, on peut se permettre de parler un mauvais anglais, ça va ! » (rire).

Donc, la préparation ne vous manque pas, finalement, …

Em, C, I : non, ….

K : on avisera …

I : il y a une petite appréhension, quand même …

Em : oui, mais bon, on sera bien obligées de faire face, alors bon …

K : je pense pas qu'on attende de nous, non plus …enfin …, d'être …, on n'est pas des remplaçants, on est en stage, quoi ! On n'est pas en responsabilité d'une classe qui dépend de nous, etc … Comme je pense que les Anglais qui viennent ici sont là surtout pour recevoir, donner aussi un petit peu, … mais même si on se « plante » entre guillemets, je pense pas que ça nous sera reproché ou qu'on dira qu'on est des tire-au-flanc ou je sais pas quoi, …

On va terminer l'entretien sur l'aspect européen de ce partenariat. Qu'évoque pour vous le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ?

Em : rien …

I : pas grand'chose … effectivement ….

Em : franchement, rien.

K : ben, le minimum vital, on va dire, pour se faire comprendre et pour communiquer avec les autres.

I : un bouquin que j'ai vu, au CDDP, où il y avait marqué Cadre européen …. Et aussi que j'ai vu marqué dans Gilles de Robien, la loi sur le socle commun, voilà … je revois le titre Cadre européen … voilà, avec quelques

[288] Etudiant anglais en stage à Condorcet dans le cadre du partenariat IUFM/Leeds Metropolitan University

points : niveau B, machin, tout ça … voilà ! Enfin, les différents niveaux –question qui m'a été posée d'ailleurs à l'oral pro- (rire), mais après, je ne l'ai PAS lu …, j'avoue ! C'est : communiquer, enfin … les grandes compétences, mais après, voilà !

K : j'avais lu, quand on a préparé le concours, en anglais on avait fait donc, à quoi ça correspondait. En gros, c'est savoir se dépatouiller à peu près correctement en anglais pour … pas pour vivre dans le pays, mais juste si on se perd, demander une rue, pour saluer quelqu'un …, moi je pense, le minimum vital.

Donc, le Cadre européen, ça serait …

K : ce que les enfants doivent avoir acquéri …

I ou C : acquis …

K : euh, acquis en fin de scolarité, oui, c'est les compétences de communication assez simples, des tournures de phrases …

Si vous vous souvenez, A1 est le niveau de compétence qui doit être atteint par les élèves à l'issue du cycle 3 …

K : ça me l'évoque pas mais les programmes, oui …

I : enfin je crois que pour nous, c'est pas dans le B qu'on doit …

Em : B2, non ?

K : nous on est à une échelle supérieure, forcément on l'enseigne, alors vaudrait mieux qu'on soit pas au même niveau que les enfants …(rires)
I : c'est clair … (rires)

Comment pourriez-vous intégrer le Cadre européen à votre pratique d'enseignant ?

K : ben, déjà, si on n'a pas trop défini ce que c'était …cette chose-là …, donc … (rires), l'intégrer …. Vous voulez dire par rapport au niveau qu'on aura ?

Par rapport au niveau de compétences à atteindre à la fin du cycle 3, par exemple. Pour chaque étape de la scolarité, c'est l'échelle du cadre européen qui est désormais prise en compte et qui définit, à l'aide de descripteurs pour toutes les activités langagières, les niveaux de compétence à acquérir et à développer.
Comment l'intégrer à l'avenir ?

K : dans les compétences qu'on vise, dans la progression justement qu'on se fixe …. Voilà, dire à la fin du cycle 3, il faut que les élèves aient acquis ça, ça, ça pour pouvoir aller plus loin ensuite. Donc, voilà, pour l'instant on va déjà commencer par ça pour aller vers les compétences qui sont demandées.

De quelle façon votre stage à Leeds peut-il contribuer à ce que vous intégriez le Cadre européen à votre pratique d'enseignant ?

I : justement, peut-être voir comment EUX l'intègrent au niveau de leur pratique. Déjà, est-ce qu'eux y font beaucoup référence ou …. Nous, je sais qu'au niveau de la France, pour ma part, je n'ai pas vu d'enseignement en anglais, donc …j'ai pas pu voir si justement ce cadre-là était intégré par d'autres professeurs ou … Alors, peut-être voilà, déjà, en Angleterre comment EUX l'intègrent à leur pratique et …

K : je voudrais pas avoir un a priori négatif mais les Anglais apprennent peu de langues étrangères, enfin …. Eux, vu que leur langue maternelle c'est la langue internationale, ils ont peu d' « intérêt » entre guillemets à apprendre autre chose si ce n'est un intérêt culturel ou … voilà, une envie de découvrir autre chose. Mais c'est vrai que justement j'avais lu un article sur le fait que beaucoup d'étudiants, une fois que c'était pas obligatoire, abandonnaient complètement les langues vivantes parce qu'ils savaient très bien que n'importe où qu'ils aillent ils pourraient parler leur langue maternelle, donc quel intérêt ? Donc, c'est vrai que je sais pas trop si ils en prennent vraiment compte ou pas … ben, ça, après, on verra ! Peut-être par rapport au Cadre européen, voir nous, comment on vit notre pratique au quotidien, comment on se débrouille, qu'est-ce qu'il faut qu'on ait

comme bagage linguistique pour y arriver, et remettre ça à peu près à l'échelle avec les enfants quand ils en auront besoin aussi, donc … Oui, ça sert à se baser à ce qu'on vit nous aussi là-bas en tant qu'étranger.

En tant qu'enseignant d'une langue étrangère, en quoi le *Cadre européen* vous semble-t-il utile ?

Em : ben, pour cadrer la pratique, déjà, parce que là, c'est vrai qu'on fait un peu comme on peut sachant que … en plus de ça, on est un peu novices, puisque les enseignants en place sont assez rares à faire des langues, il y en a beaucoup qui prennent un intervenant et puis qui vont boire un café pendant ce temps, donc nous on débarque, il faut qu'on crée, il y a pas grand-chose qui est faite là-dessus, et peut-être que ce cadre justement peut nous aider à construire une programmation, quoi.

K : oui, voir un petit peu où on va et … parce que c'est vrai, comme dit Emilie, il y a peu de référence, finalement, pratique.

Em : ne serait-ce que de savoir qu'est-ce qu'on doit enseigner, quoi. Parce que moi, personnellement, avec les petits, j'essaie quelques éléments mais …c'est-à-dire moi, je me dis « tiens, peut-être que s'ils savaient ça, c'est accessible, ça pourrait les aider ». Mais je sais aussi que l'année prochaine, ils en feront plus. Parce que moi je fais ça parce que je suis là cette année. L'année prochaine, ils vont passer en moyenne section et l'enseignante qui est en ce moment dans l'école, qui sera toujours là l'année prochaine et qui va les avoir, ne va pas continuer l'anglais avec les moyennes sections. Ils auront appris quelques mots en petite section et … Bon, ben il y en a beaucoup qui s'en rappelleront plus mais quelque part je me dis « ils ont déjà entendu, voilà ». Mais j'ai pas de cadre, quoi, je fais comme je le sens.

Quel impact votre expérience anglaise devrait-elle avoir sur votre manière de concevoir les apprentissages ?

Em : je suppose que ça va dépendre un peu de ce qu'on va voir. En fonction de ce qu'on va voir, forcément on va –qu'on le veuille ou non- émettre un jugement de valeur, ça j'en suis sûre, on va dire « tiens c'est bien » ou bien « ha ben non, ça c'est pas bien », ça à mon avis on va pas couper, même si on dit « faut pas, faut pas », c'est sûr qu'à un moment ou à un autre on va le faire. Si on trouve …si on rencontre des situations qui nous paraissent très pertinentes et plus pertinentes que celles qu'on nous a apprises, enfin …qu'on nous a expliquées, à mon avis on va les mettre en place. Si c'est plus pertinent, je vois pas pourquoi on s'en passerait. Maintenant, toujours pareil, on sait pas ce qu'on va voir, enfin moi personnellement je sais pas du tout ce que je vais voir. Hé ben, je verrai ! Selon ce qu'ils vont me montrer, ce que je trouve pertinent -je pense que forcément il va y avoir des choses pertinentes-, et voilà … Et voir aussi ce que je peux, aussi, dans le cadre de la pratique française, adapter. Parce qu'il faut pas non plus arriver et tout changer, parce que sinon, on risque aussi de se faire taper sur les doigts. Si c'est vraiment très différent etc… il faudra peut-être adapter mais …

K : c'est une organisation différente aussi, en Angleterre, au niveau de la journée scolaire, etc… Donc, forcément, les apprentissages s'en ressentent et je vois, mes collègues m'ont dit « surtout, tu observes tout et tu nous racontes après ; est-ce que le vendredi les gamins tu les trouves plus fatigués que par exemple ce que tu as pu voir en stage ? Comment ils vivent leur journée ? S'ils n'ont qu'1h de pause au déjeuner, comment ils le vivent ? ». Parce que nous il y a quand même c'est vrai 1h3O/1h45, il y a quand même le temps d'aller faire une partie de foot ou de se défouler ; alors qu'eux, ça va être 1h, un petit sandwich à l'arrache … Est-ce que …, comment ils vivent ça, est-ce que l'après-midi, ils sont plus fatigués, voilà … Ils m'ont demandé justement d'observer les rythmes scolaires parce que c'est la principale différence que je connais entre la France et l'Angleterre. Donc je pense que les apprentissages s'en ressentent, donc c'est vrai que même s'il y a des choses qui nous plaisent, peut-être qu'on n'aura pas après la possibilité de les transposer …

Em : voilà, parce que j'allais dire, même si tu te rends compte que finalement, ce rythme scolaire s'adapte mieux au rythme des enfants, on va pas changer le système français. Peut-être que même si on se tient par la main en arrivant au ministère, je pense qu'ils voudront pas. (rires)

7. Entretien avec les professeurs stagiaires (groupes 1 et 2) après la période de stage en Angleterre (mars 2007)

Leeds, Mars 2007, 7 professeurs stagiaires
Isabelle, Catherine (K), Emilie (Em), Christelle, Marion, Pauline, Emilie

Quand vous êtes arrivés à Leeds, il y a 3 semaines, qu'est-ce qui vous a principalement occupé l'esprit ?

K : La langue …, non c'est vrai, c'est pas facile, quand on arrive, on comprend rien, enfin, moi personnellement, je comprenais rien…. Ils parlaient vachement vite, il y a beaucoup de trucs qui interfèrent la compréhension etc… c'est pas facile de …LA GARE, quoi, la gare de Liverpool, c'était dur quoi !

I : Ils savent qu'on comprend pas très bien l'anglais donc ils font des efforts etc… mais alors les enfants, ouf ! Là ça a été le plus dur, donc …quand ils sont d'origine indienne ou quoi, qu'ils ont un accent particulier, c'était vraiment difficile, voilà … je me demandais comment j'allais m'en sortir avec les enfants et l'interaction qui allait se produire et comment, qu'est-ce que j'allais devoir faire vraiment à l'école.

P : 2 jours après qu'on soit arrivé il fallait qu'on commence à l'école, donc moi aussi j'appréhendais un petit peu de voir la relation avec l'enseignant, ce que j'allais pouvoir faire, ce que j'allais pouvoir ne pas faire, et la relation avec les élèves aussi …

Vos toutes premières impressions dans le contexte de l'université et de l'école ?

K : Moi je me suis sentie très seule en fait parce que j'étais seule en école, alors le premier repas de midi j'étais toute seule assise, personne m'adressait la parole, donc ça c'était dur, et surtout quand ils parlaient ils parlaient de choses et de gens que je connaissais pas, donc, vraiment à part. En plus, j'étais à Cookridge, alors j'étais assez loin aussi des autres qui étaient à Headingley donc, du coup donc vraiment, coup de blues au début … Puis après, l'équipe des profs ont peut-être compris un petit peu qu'il fallait m'intégrer parce que j'étais la seule Française de l'établissement, ils ont été plus ouverts et la 1ère semaine s'est très bien finie. C'est vrai qu'au début c'était assez difficile de s'intégrer quand même. Mais après, une fois que c'était lancé, c'était bon.

I : Pour moi, même constat, puisque j'étais à Adel Primary, donc c'était leur 1ère année et le 1er jour, pareil, vraiment la solitude je veux dire, c'était … Mais après ça s'est arrangé, donc ça a été super, de meilleures impressions au niveau de l'école …

E : J'ai senti exactement la même chose, enfin moi j'étais, j'avais une autre Française dans l'école donc on pouvait parler ensemble, mais l'enseignante avec qui j'étais m'a pas adressé la parole quasiment pendant 2 jours donc les 2 1ers jours c'était assez difficile et après pour l'équipe enseignante, il fallait y aller au culot, il fallait vraiment s'imposer ….

P : Moi, j'ai eu vraiment un accueil formidable de la part de Jonathan et Andy …

Em : Dès le lundi après-midi on est allé faire un tour de Leeds parce qu'en fait c'est une ville qui est immense, on allait quand même y vivre pendant 3 semaines donc ils ont mis…, ils nous ont déjà donné quelques repères donc c'était bien.

A l'issue de la première semaine, quand vous vous êtes retrouvés, qu'est-ce qui revenait le plus dans vos conversations ?

K : Moi je crois qu'au début je me demandais ce que je faisais là. Toute la 1ère semaine je me suis dit « mais qu'est-ce que je suis venue faire là ? » (RIRES). Bon, après ça allait mieux mais toute la 1ère semaine …
Em : Ça m'a rassurée aussi de parler avec Isabelle « Et toi, ça se passe comment ? » ; ben moi aussi j'étais un petit peu seule le midi. Les enfants étaient pas quand même très exaltés de nous voir, enfin personnellement, ils étaient contents que je sois là mais je faisais un peu partie du décor au début. C'est vraiment qu'au bout d'un certain temps, …la prof me disait « laisse leur le temps de te connaître, de s'habituer à toi, tu sais » … Par rapport au stage que j'avais fait en France où les enfants XXX même si je faisais rien de particulier, là c'était un peu un bide au début, alors bon …. Et puis finalement, les enfants ont commencé à s'attacher à moi, à me poser

des questions, à venir plus vers moi. C'est vrai qu'au début de la 1ère semaine j'étais rassurée de voir que ça se passait un peu pareil pour Isabelle par exemple

I : Par rapport aux 3 semaines, c'est je pense, pas ce manque d'intérêt mais ce manque d'enthousiasme vers le français. Parce que moi je vois, on n'est pas venu me chercher pour faire des cours de français, je me suis proposée mais ceci dit, j'ai pas fait beaucoup de français et puis c'est vrai que c'était pas « Oh ! La France, c'est comment ? ». D'avoir fait, justement, quelques présentations de la France, ben finalement ça leur a plu mais c'est vrai qu'il y a pas une curiosité ou …

C : Avec les petits, il y avait une partie qui était pakistanaise, une partie qui était d'Arabie Saoudite, il y avait une Irlandaise, une Polonaise, donc la France, oui bon, …un pays de plus quoi…

P : Je pense que ça vient aussi de l'attitude de l'enseignant parce que …vas-y Christelle …

C : Nous en fait, avec Leo…dès le 1er jour donc il nous a présentées comme les enseignantes françaises, et voilà vous pouvez leur poser des questions et c'est vrai que là les questions fusaient, ils étaient intéressés, et même après, tous les jours il y en a qui venaient « Bonne Djour ! » où ils demandaient des questions « Comment on dit ce mot là ? Donc c'est vrai que nous, ils ont été assez intéressés, … Mais c'est pas pour autant qu'on a fait beaucoup de séances de français. Voilà (RIRES) !

M : Moi c'est pareil. Ça s'est très bien passé dans l'école et tout…, j'ai eu … vraiment je suis très contente. Moi, DANS la classe, ça s'est bien passé, les élèves ont été curieux, etc… ils m'ont demandé plein de trucs en français. Par contre, j'ai été un peu étonnée que les autres enseignants de l'école profitent pas du fait qu'on soit là. Moi, je me dis que si dans mon école j'avais un Anglais qui arrivait, même si c'était pas dans ma classe, de suite je le chope (RIRES) et je lui dis « Est-ce que tu peux venir faire 1 heure dans ma classe aux enfants pour qu'ils entendent un bon anglais ». Voilà, c'est vrai que du coup, je …, nous c'est pareil dans l'école il y avait vraiment beaucoup d'enfants de plein de pays et ça m'étonnait un peu qu'ils n'aient pas cette curiosité de savoir comment ça se passe ailleurs, quoi. Parce que je pense que nous, on l'a, en fait.

Par rapport à votre 1ère approche de l'enseignement, aux 1ères observations de classe, qu'est-ce qui vous a frappé, qu'est-ce qui vous a amené à réfléchir a posteriori ?

C : Moi, ce qui m'a frappée, c'est la présence de la teacher assistant (RIRES) parce que nous, en CM2 il y a juste un enseignant ou une enseignante, et puis il faut essayer de se débrouiller. Donc, ça déjà, la teacher assistant dans les groupes, et ensuite lorsqu'ils travaillaient, que ça soit en maths, en anglais ou quoi, c'est vrai qu'il y avait 3 enseignants de Year 3 pour environ une soixantaine d'élèves, donc c'est vrai que c'est vraiment du travail en groupes, avec des groupes homogènes de niveau, mais nous on fait pas du tout comme ça.

I : Moi, ce qui m'a frappée, c'est le côté transmissif. Alors là j'étais super étonnée, je m'attendais vraiment à beaucoup plus d'interaction entre élèves et professeur et en fait, ben en fait, ils disent les consignes et puis les élèves appliquent, quoi, je veux dire, et ça, j'étais vraiment frappée, je m'attendais pas à voir ça dans une école anglaise. Et puis après, un autre point, c'était lors des travaux de groupe, le bruit, alors moi ça m'a (rire)… je me suis demandée « mais comment arrivent-ils à se concentrer ? » (rire). C'est vraiment un brouhaha constant, c'était vraiment FORT, je veux dire, c'était … mais c'est peut-être moi hein …

E : Alors moi, c'est l'inverse, j'ai été frappée par le silence (RIRES). Dans les travaux de groupe, non, franchement, je me demandais comment ils arrivaient à être aussi sages. Et par contre, le truc qui m'a vraiment posée question, c'est l'intégration des élèves. Dans la classe et dans l'école, moi franchement je me pose vraiment des questions par rapport à ça, de savoir est-ce que c'est vraiment bien, est-ce que notre système est vraiment mauvais, enfin, ça me pose des questions, quoi. Savoir comment gérer le problème des enfants en GRANDE difficulté, parce que moi c'était le cas d'une élève qui a 10 ans mais qui pourrait … on me dirait elle a 7 ans, j'aurais dit oui, quoi. Le fait de travailler toujours par groupes de niveau, à l'arrivée est-ce que c'est vraiment positif pour les enfants d'être intégrés dans une classe traditionnelle sachant qu'ils ont des besoins spécifiques et qu'à l'arrivée il y a quand même beaucoup de temps, j'ai trouvé, où ils étaient inactifs. Parce que s'il n'y a pas quelqu'un à côté d'eux, sachant que dans un groupe de niveau la teacher assistant elle en a quand même 4 ou 5, elle peut pas être individuellement avec tout le monde tout le temps, et moi j'ai vu des enfants pendant des fois 10 minutes la tête en l'air à se demander ce qu'ils avaient à faire parce qu'ils ne sont pas capables de travailler seuls. Donc, à l'arrivée … Je sais pas, enfin voilà, j'ai pas de réponse, c'est juste des questions.

P : Exactement la même chose, j'ai vu ça aussi dans ma classe avec 4/5 enfants en TRES grande difficulté et j'ai demandé …, c'est de l'inclusion et je dis «Mais en fait, pourquoi ? ». Parce qu'on voit bien que les enfants, ils seront toujours en retard par rapport aux autres, là c'est clair, et pareil …, et en plus ils font des choses qui sont beaucoup moins difficiles que ce que les autres font alors qu'ils sont dans la même classe. Donc finalement, ils sont toujours à la traîne, et ils font jamais la même chose que les autres, donc finalement ils ont toujours un travail à part, alors on se demande pourquoi ils sont dans la même … enfin, il y avait vraiment cette question là, au niveau de la différenciation : est-ce que finalement faire des groupes de niveau ça aide les enfants ou ça les aide pas ? Donc, c'est vrai que …

E : Oui, parce que c'est vrai, à l'arrivée, un élève qui est en grande difficulté il est en difficulté PARTOUT, donc il n'est JAMAIS avec le groupe des élèves qui n'ont pas de difficulté, à aucun moment, sauf enfin peut-être un élève qui peut, selon les matières, varier d'un groupe à l'autre mais sinon … enfin moi je sais que dans ma classe les 3 qui avaient des difficultés étaient tous les 3 ensemble tout le temps.

Donc, si on récapitule, ce qui vous a frappés, c'est la question du teaching assistant, inclusion …le caractère transmissif et le manque d'interaction enseignant-élèves, …

K : Moi, c'est le jeu. Ils sont l'équivalent de la moyenne section, ils passent leur temps, quasiment, à jouer, donc je prends un petit groupe en numeracy par exemple, pendant 10 minutes, mais pendant ce temps là il y a les ¾ de la classe qui sont au coin « jeu », plus une toute petite partie qui font du guided reading avec la teacher assistant. Donc, c'est vraiment … ils sont tous en train de jouer donc ils viennent un par un : une pour qu'on lui accroche sa robe, l'autre qui fait semblant de te filmer avec une petite caméra et tu es en train d'essayer de faire quelque chose et c'est très dur, quoi, d'être à 2 endroits en même temps …. Ils jouent, c'est l'apprentissage par le jeu. Elle m'a dit « c'est bénéfique », c'est comme ça, ça comprend …

I : En France, j'ai une toute petite section, j'ai voulu voir comment ça se passait à la nursery. Moi, je signe demain hein pour l'Angleterre, …

P : Moi pareil …

Em : … ils ne font RIEN !

K : L'instit elle était en train de taper la discut avec une autre instit, c'est la ??? qui a lu l'histoire ¼ d'heure avant la fin de … et pendant 2h ils ont joué ! Et j'ai dit « Mais dans cet atelier il y a un truc qui va se passer peut-être ? C'est le temps d'accueil ? ». 9h, 9h30, 1Oh, 10h ¼ … mais j'ai dit « Il se passe rien là, qu'est-ce qu'ils font ? » (RIRES). Et non, après à 10h30 elle a lu l'histoire, 11h45 récréation, 11h ¼ les parents arrivent. OK, bon ben, voilà !

M : Nous, c'est ce qu'on nous a dit aussi parce qu'on est allées en nursery. Parce que moi je suis dans le même cas que toi, j'ai des touts petits petits en France. Et elle nous a dit « ha ben oui là sur le tapis, bon on fait le goûter, des fois oui on fait des apprentissages mais quand ils en ont envie, quand je sens qu'ils en ont envie, sinon on le fait pas, je les laisse jouer ». Je pense qu'elle les laisse très souvent jouer … (RIRES)

C : Et l'année suivante, en reception, c'est à peu près pareil. C'est TRES peu de moments d'apprentissage et selon le groupe dans lequel ils sont, si ils sont …, il y a beaucoup de différenciation, si ils sont XXX

I : Les programmes nationaux, on s'aperçoit que pour une même tranche d'âge donc par exemple moi pour les 6/7 ans, en fait, en Angleterre au même âge que nous en France, ils apprennent déjà des choses qui sont demandées plus tard en France. A 6/7 ans ils ont déjà la multiplication, la géométrie en 3D, donc heu (rire), c'est assez curieux, moi ça m'a vraiment frappée. Ce qu'ils savaient déjà à 6/7 ans et puis après, les différences par rapport à l'apprentissage de la lecture. C'est pas du tout pareil que nous et c'était vraiment différent. Apparemment ça commence dès 5 ans mais nous on part sur un texte, enfin la plupart du temps c'est un texte où on va leur faire faire la syllabique, tout ça … Et eux, pas du tout en fait, ça marche pas du tout comme ça. C'est par rapport aux phonèmes, tout ça… mais ils partent pas d'un texte, c'est la lecture de livre littérature de jeunesse mais ça fonctionne pas comme nous.

P : Ils arrivent à épeler les mots comme ça à peu près et en fait souvent ils partent d'une image ou d'une idée, ils essaient d'écrire une phrase, eux, en écoutant les sons, et ensuite le guided reading, ils ont des espèces de petits livres où il y a des phrases toutes simples du genre « Sam wants a ball » et eux, ils doivent lire « Sam

wants a ball », la page d'après c'est « Sam wants a dad », des trucs comme ça, et ils arrivent comme ça à découvrir des mots et à les épeler.

M : En fait, c'est plutôt global, quoi …

I : Non, c'est syllabique …

M : Ha oui, c'est syllabique mais en même temps …

C : Ils reconnaissent ensuite dans les étiquettes les mots qui reviennent souvent, ils en ont une trentaine pour l'instant, et elle leur montre comme ça, enfin moi je leur faisais « went » et eux, ils doivent reconnaître, ils doivent retrouver des indices, soit phoniques soit …, le « w » comme il est assez particulier, chaque fois qu'elle savait qu'un mot …

I : Les nôtres, enfin en France ils vont commencer à lire un petit album vraiment le plus basique, à partir de Pâques on va dire qu'il y a une grosse partie des élèves qui pourront peut-être le faire, et moi je vois à cette période de l'année en Angleterre ils sont déjà à des albums « Le petit chaperon rouge », qui ont déjà pas mal de texte et moi, ça m'a vraiment surprise. Quand j'ai vu les albums qu'ils lisaient à 6/7 ans, j'ai fait « ben dis donc ! ».

Em : C'est d'autant plus surprenant que pour nous donc, la maternelle est quand même plus XXX on est quand même très guidé, on a des objectifs, des compétences etc … à atteindre en maternelle alors qu'on voit eux, ben ils jouent, et puis en fait ils apprennent à lire plus vite, alors il y a un truc qui va pas là …(rire). Donc, c'est vrai que c'est surprenant, oui …

La première fois que vous avez enseigné à des élèves anglais, qu'est-ce que vous avez ressenti ?

K : Qu'ils étaient gentils (RIRES). Dans le sens que bon, ils savaient que c'était pas notre langue 1ère ce qu'on était en train de dire, enfin je parle de la séance de mathématiques, et donc c'est vrai que si une ou deux fois j'ai cherché mes mots ils me disaient « Hum, Miss, do you mean … ? », « Oui, c'est ça … » (RIRES). J'ai trouvé qu'ils étaient vraiment très gentils dans ce sens là : s'il y a un mot que… celui-là, je l'ai déjà vu mais je ne me souviens plus exactement comment il se prononce, je le lisais et puis comme ça ils me disaient « Heu, vous voulez dire celui-là ? », « Oui, oui … » (RIRES), non mais ils reprenaient mais c'était… enfin c'était toujours gentil, ils ont été gentils. Voilà ce que j'ai retenu !

M : Moi c'est quand j'étais en petit groupe pour expliquer une notion mathématique ou quoi, c'est vrai que … sûrement … quels sont les mots adaptés et puis comprendre les élèves, ça c'était …

I : Ceux qui ont pas d'accent particulier, ça allait à peu près mais c'est vrai que ceux qui étaient pakistanais ou qui venaient des Caraïbes ou quoi, surtout les Pakistanais, c'était très très difficile à comprendre. Et encore plus quand après il a fallu qu'on lise quand on les aidait un peu en guided reading, c'était, … parfois c'était même pas phonétique, parfois il manquait des mots, alors si en plus c'est mal écrit, c'était quasiment impossible à lire, quoi.

C : Nous, ça a été pour épeler des mots parce qu'ils étaient habitués à l'accent de leur teacher, parce qu'elle vient de Leeds alors elle parle comme ça « XXX » (rire) alors du coup pour essayer d'épeler j'ai un peu ramé au départ. Purée, j'ai pas du tout l'accent du nord, donc … Bon, mais eux, pour les comprendre aussi, ça a été un peu … Alors du coup, je la regardais, j'essayais de montrer des choses dans la classe « Qu'est-ce que tu veux ? Si c'est ça … si c'est ça … ». Au bout d'un moment, elle faisait «D'accord, t'as soif, t'as faim ? Non, t'as soif, bon d'accord, va chercher ta bouteille ». C'était un peu … ça a été plutôt ça …

Vous vous souvenez, lors de notre 1er entretien, on avait parlé des compétences que vous pensiez déjà avoir ; est-ce que vous avez pu les mettre à profit dans ce nouvel environnement ?

C : Moi j'avoue le 1er jour où j'ai fait le français …, donc hop ! j'y vais, bien dynamique et tout, et je les avais vu déjà faire le français alors je savais qu'ils savaient au moins dire « Bonjour, comment ça va, je m'appelle, j'ai tel âge … », ça je savais qu'ils géraient ça. Je dis « BONJOUR LES ENFANTS ! ». Gros bide ! PERSONNE répond (RIRES). « BONJOUR LES ENFANTS ! ». Un clown au cirque, quoi. Et ça marchait pas ! et alors je les regarde et je dis « Bonjour Mademoiselle Cruz ? », il y en a un qui fait « Bonjour », je dis « ho la ! » (RIRES). La prof elle leur a dit « Mais qu'est-ce que vous faites ? Avec Madame Hurst vous le faites, donc … ! ». Et alors

du coup ils ont timidement un peu …. Les 10 minutes les plus longues de ma vie, quoi (RIRES). Les gamins ne parlaient pas ! Et à la fin, je me suis dit « c'est pas possible ! ». Alors j'essayais un petit peu de … hein ? de … mettre un peu l'ambiance et tout et puis …. Alors après, je suis allée voir la prof de français, je lui ai dit « j'ai fait un bide monstrueux, les gamins n'ont pas du tout participé, ils m'ont regardée comme si je venais de mars alors qu'ils me voyaient quand même depuis 1 semaine et puis finalement le lendemain ça y est, ils ont compris un petit peu ce que j'attendais d'eux, donc ils y sont allés, mais c'est vrai que la compétence d'être dynamique ça m'a servi à que dalle parce que les petits m'ont regardée avec de grands yeux grand ouverts mais, donc, voilà, je suis pas très sûre que ça m'ait servi …mais ça a été dur !

C : Ben déjà le fait d'être en apprentissage filé toute l'année en France ça nous donne quand même … le fait gérer la classe, et ben ça déjà on l'a un peu mis de côté puisqu'on a un peu l'habitude quand même depuis le mois de septembre …

Donc vous arrivez avec vos compétences développées en stage en France …XXX (discussions diverses)

K : Pas si on part au fin fond de l'Afrique peut-être où il y a 70 élèves où c'est peut-être un peu compliqué, mais entre la France et l'Angleterre, les écarts sont quand même pas énormes, donc une classe de 20 c'est une classe de 20, quel que soit le niveau des élèves on peut s'adapter. A partir du moment où on a passé, comme tu disais, la barrière de la langue, on a vu un peu les habitudes qu'ils avaient, cette façon d'enseigner par groupes etc …, ensuite ça roule, quoi enfin … il suffit d'appliquer ce qu'on vient de voir, c'est pas …c'est pas vraiment très différent, quoi. Enfin moi, j'ai pas trouvé de grosses différences, quoi.

I : C'est vrai qu'on a quand même tout l'acquis, toute l'expérience acquise depuis septembre, qui fait que … . On a eu le SRF, on a eu le SRG 3 semaines, bon ça fait plus peur entre guillemets parce que on sait déjà ce que c'est et …

K : Et puis personne est mort, hein ? (RIRES)

Et par rapport aux compétences de professeur débutant, il y a des compétences que vous n'avez pas encore, on en avait parlé lors de notre 1er entretien … Est-ce que les compétences qu'on n'a pas encore, qui nous font défaut en France, est-ce que dans le nouvel environnement ce sont les mêmes qui font défaut ?

I: ben moi, si je me souviens bien, on avait parlé de l'organisation, comment on s'organisait pour planifier nos leçons, mais bon là, enfin, ça s'est pas spécialement posé vu qu'on n'a pas toute une journée à planifier et puis après, ils ont pas du tout le même type de préparation, c'est beaucoup plus …, enfin c'est succinct par rapport à nous heu … . Quand j'ai pu voir les fiches de préparation, finalement, il y a pas grand-chose sur la fiche de préparation, il y a vraiment l'essentiel, l'objectif, le déroulement, mais vraiment succinctement, et puis après ce qui va être demandé aux élèves, mais …mais nous c'est vrai qu'il faut vraiment tout détailler et …. C'est vrai qu'une préparation comme ça, je pense que pour nous ça nous serait peut-être plus facile, ça nous …

P : Surtout que moi en plus j'ai pu voir carrément des fiches de prep toutes prêtes, quoi. En gros, ils ont des manuels, enfin des petits bouquins qui sont officiels je pense en plus …

Groupe : Ha oui, oui …. (acquiescement du groupe)

M : Voilà, ils regardent dedans, alors pour la leçon sur les angles –puisque moi c'était ça- voilà les compétences, voilà le déroulement, voilà tout y est, il y a plus qu'à appliquer. Moi, quand je l'ai fait, je me suis basée là-dessus, j'ai modifié un peu quelques trucs parce que … mais bon, les grandes lignes je les avais, quoi. Savoir qu'il fallait qu'ils voient ça, qu'ils voient ça, qu'ils voient ça, …tout était écrit, je veux dire. J'aurais voulu faire la leçon telle qu'elle était écrite sur la fiche de prep du livre, j'aurais pu, ça aurait été une leçon correcte, quoi.

Em : Tu me le prêtes ce livre ? (RIRES)

M : Je les ai les références …

C : Mais nous en fait, je sais même pas si ils en faisaient des fiches de prep parce qu'en fait ils utilisaient le smartboard, donc en fait c'est vrai qu'il y a toutes les étapes sur le smartboard, ils pouvaient même écrire la consigne dessus, il y a pas besoin de l'écrire sur la fiche de prep ; après, peut-être, juste réfléchir au timing sur la fiche de prep …

Mais il faut quand même qu'ils préparent leurs séances sur ordinateur …

C : Ha oui, bien sûr, et ça, ça demande du temps … mais je veux dire fiche de préparation en écrivant tout le déroulement, je crois qu'il faut simplement qu'on sache si on travaille en individuel, en groupe, en pair-work, ou tout ça …mais après, c'est vrai qu'il y a tout, quoi.
I : Je crois qu'ils avaient un cahier journal, en fait, pour expliquer exactement le déroulement de la journée ...

Les compétences dont vous pensiez qu'elles vous faisaient défaut en France, finalement, dans le nouvel environnement, elles ne vous ont pas fait autant défaut que ça ?

Em : Parce que c'est pas le même type de responsabilité que …

C : Le lundi, on a vraiment LA classe, on est quand même en responsabilité …

Qu'est-ce que vous pouvez dire sur votre capacité à construire une relation pédagogique avec les enfants anglais ?

Em : Pareil qu'en France …

Groupe : Oui, … (acquiescement du groupe), oui, voilà, pareil qu'en France enfin…

K : On a chacune je pense notre « technique » entre guillemets pour établir une relation avec des enfants. Moi j'ai utilisé, enfin j'ai utilisé …, je pense que spontanément j'ai utilisé la même que celle que je peux utiliser en France, quoi. Voilà, après …

C : C'est ce que je disais tout à l'heure, hein : des enfants, c'est des enfants, qu'ils soient ici ou qu'ils soient ailleurs.

P : A l'arrivée, étant donné que c'est pas un fossé culturel énorme, je pense utiliser la même chose que ce qu'on peut utiliser en France.

Et vous, de votre côté, j'ai l'impression… enfin j'entends aussi d'après ce que vous dites que : les enfants, c'est les enfants et puis vous, vous êtes vous aussi malgré la barrière de la langue…. On peut être soi aussi dans un nouvel environnement …. C'est assez rassurant, non ?

M : Mais en fait nous c'est vrai qu'on a été présentées pas comme des stagiaires mais comme des professeurs étrangers. Donc, ben voilà on est des enseignantes de France, donc on est venues, on a juste changé la langue et on a fait la même chose.

Quelles sont les compétences que vous avez acquises au cours de ces 3 semaines ?

I : Linguistiques …

Em : Des gros progrès …

K : Des compétences linguistiques au niveau du vocabulaire de la classe, pédagogique, je pense que c'est une des 1ères compétences qu'on a pu développer. Après, peut-être, l'adaptation, mais je sais pas si on peut appeler ça une compétence. Parce qu'il a quand même fallu S'ADAPTER, et au niveau de la langue, au niveau des élèves, au niveau de pas mal de choses … (acquiescement général)….. Des outils aussi, parce que le tableau, on en a pas parlé encore (RIRES)

C : Nous il n'y avait que des tableaux interactifs, donc c'est vrai que ça a été un peu difficile …. Quand il y avait quelque chose à préparer, c'était chaque fois avec le tableau interactif et c'est vrai qu'ils étaient un peu … Enfin, ils ont un cahier de maths par exemple, mais c'est vrai que moi il a fallu que je bataille, mais que je dise : « est-ce que je pourrais faire au moins 1 exercice sur le cahier de maths ? », qu'ils aient, pas un souvenir mais qu'ils aient une trace au moins, parce que eux … c'est vrai que soit ils viennent faire des jeux carrément sur l'ordinateur, enfin sur le smartboard, ils viennent devant toute la classe, soit ils travaillent sur leurs ardoises. Mais, parce que j'ai pas l'impression qu'il leur reste trop de trace, donc c'est vrai que ça … il a fallu s'adapter un peu, on peut pas exactement travailler comme on fait en France.

Vous avez développé des compétences en technologie de l'information et de la communication appliquée à l'enseignement

C : Ha ça oui !

P : Est-ce que ça peut nous aider à valider le C2iE ?

C : Oui, parce qu'on va leur montrer tout ce qu'on a fait !

Bien sûr, vous allez pouvoir le faire !
Dans quelle mesure l'école dans laquelle vous étiez encourage le plurilinguisme ?

Em : Il y avait une coordinatrice de français qui aimait beaucoup le français, donc je me suis demandée si c'était un choix de l'école mais en fait, il s'est avéré qu'elle était là, qu'elle avait fait ses études en français …. Quand je suis arrivée, il y avait un petit panneau « Bienvenue à nos visiteurs français ». Et alors elle avait mis des étiquettes partout dans l'école avec « les toilettes, hommes, dames ; poussez, tirez les portes ; enfants du primaire, enfants de tel âge à tel âge, … Elle avait mis des étiquettes partout dans l'école en français et c'est vrai que déjà les enfants savaient dire tous « bonjour » donc …. Dans la cour de récré, les Year 6 ou Year 5 venaient me voir en me disant « bonjour » et ils partaient en courant (RIRES). Ils étaient quand même assez contents de connaître autre chose, donc je pense que oui, par rapport à Saint Chad's par exemple, ils étaient encouragés par un des professeurs qui était impliquée dans le français et qui appréciait ça, donc qui avait envie de le faire connaître aux autres …

K : Alors que nous, en fait en Year 6, c'est vrai qu'ils ont énormément la pression là, des SATS qui arrivent au moi de mai et donc, enfin, on a eu un peu l'impression qu'ils ne faisaient quasiment que des maths et de l'anglais. XXX des enseignants étrangers en Year 6 parce que comme déjà étant donné que la langue n'est pas obligatoire, autant qu'ils commencent un peu à l'apprendre en Year 6 et après ça leur donnera envie de l'étudier au collège. Mais c'est vrai que …XXX

C : Pour qu'ils nous laissent un petit peu la classe …c'est vrai qu'ils nous ont aidées même dans le déroulement de la séance aussi.

Mais dans une école comme celle dans laquelle vous étiez, où il y a quand même de nombreux élèves d'origines très diverses, comment est-ce qu'ils encouragent toutes les communautés présentes à valoriser leur langue, leur culture … ?

K : Justement, je pense pas qu'ils soient pour le plurilinguisme, c'est plutôt pour l'uniformisation parce qu'en fait les petits il faut qu'ils parlent de mieux en mieux l'anglais, qu'ils écrivent de mieux en mieux l'anglais ; donc c'est vrai qu'ils sont plutôt pour l'uniformisation.

I : Non, mais en même temps pendant les assemblies quand même ils mettaient en avant une certaine culture, une certaine religion, … Par exemple, on a vu … XXX … donc enfin, quand même ils mettent en avant d'autres cultures et d'autres religions.

M : Dans ma classe il y avait 9 langues maternelles différentes et les langues étaient vraiment …. Enfin, le plurilinguisme, ça faisait partie de la classe. Si on parlait d'un sujet, je sais pas, en géographie par exemple, ils parlent de Paris à un moment, ils vont demander au petit Polonais « comment tu dis Paris en Polonais ». La différence de chacun était valorisée.

C : Il y a des albums bilingues, en fait, il y a énormément d'albums bilingues dans les classes. Enfin je sais que moi en reception c'était plus l'anglais qui était…enfin, mis en avant parce que ça faisait qu'1 an qu'ils entendaient de l'anglais. A la maison, ils entendaient soit du pakistanais, de l'arabe, du polonais …

P : Au French Club il y avait un petit enfant chinois, c'était le seul moment où il avait le droit d'écrire en chinois … Donc, il avait pas le droit apparemment dans sa classe, mais là, au moment du French Club il avait le droit de traduire, d'écrire son prénom …

K : Moi aussi puisque moi je vois sur la classeYear 1 l'enseignante chaque matin quand elle fait l'appel elle demande aux élèves de choisir comment dire bonjour. Donc, il y avait je crois 10 langues qui étaient choisies, donc en fait ils disaient « bonjour », « hola », …enfin ce qu'ils voulaient, c'était en polonais, … n'importe quoi. Et après, la culture religieuse avec les 4 religions, donc il y a quand même je pense une promotion mais ça dépend de l'enseignant. Bon parce que si je vois dans la classe où j'étais le plus souvent, il y avait 4 nationalités différentes, et à un moment il y a 3 gamines qui ont chanté en … –je sais plus quelle était leur religion- mais qui ont chanté dans leur …. pas leur religion, leur …

P : Leur langue …

K : Leur langue, voilà, qui ont chanté dans leur langue, c'était …

P : Le côté religieux moi ça m'a choqué …

I : A l'assembly, où elle expliquait tout un truc sur le Carême, qu'est-ce qu'elle allait faire pour le Carême, enfin, et moi je me suis dit c'est un peu particulier parce que il y a je sais pas combien de religions dans l'assembly et puis elle, elle met une religion en avant, et à la prière, à la fin de l'assembly, quelle que soit la religion …

K : Est-ce que c'était une école … ? Parce que moi aussi, ça m'a choquée, et je leur ai dit : « mais vous prenez conscience quand même qu'il y a des musulmans, des personnes hindouistes etc… dans la salle, qui sont là … : merci Jésus de nous donner … ». Alors elle me dit : « oui mais on est une école Church of England, on est une école protestante, donc si les gens ont choisi de mettre leur enfant à l'école protestante, et ben en même temps ils vont pas se plaindre, quoi, ils ont qu'à les mettre dans une école qui est non religieuse, et …
C : Là où j'étais, c'était non religieux mais il y avait la prière quand même, et à la fin de la prière il y avait : shalom, peace, … je sais plus, il y avait tout un truc où ils disaient 4 manières de dire la paix, quoi.

M : Mais nous en fait, c'était une école d'état, enfin « d'état » entre guillemets. Enfin il y avait de temps en temps des petites allusions mais c'est vrai qu'il y a quand même pas une vraie prière …

Em : Oui, ça reste assez universel …

C : C'est plutôt, enfin, contrairement …, parce qu'on leur a expliqué nous comment c'était en France, ils avaient un peu de mal à comprendre …. En fait, eux, c'est complètement l'inverse, quoi. Ils préfèrent parler un peu de toutes les religions mais surtout sur l'aspect culturel aussi.

K : Oui, sur l'aspect culturel, mais enfin moi je trouve que dans l'école il y avait plusieurs religions aussi et … moi j'ai pas XXX. De façon d'intégrer les différentes cultures parce que effectivement il y a marqué « bonjour » en français sur les portes et pas mal de trucs en français parce qu'ils font du français mais sur le reste des différentes nationalités, à part une grande carte où il y a marqué : « dans notre école, les gens viennent d'un peu partout » avec des flèches, bon voilà ….. Sinon, enfin moi j'ai eu hier l'occasion de discuter un peu avec une enfant qui venait d'Iran, elle est là depuis 5 ans ; et en fait elle faisait pas sport, donc c'est pour ça qu'on a pu discuter et elle m'a expliqué son arrivée et elle m'a dit : « quand je suis arrivée, j'ai senti du racisme, quoi, dans l'école ». Parce qu'elle parlait pas anglais, parce que …Donc si bien qu'à un moment ou à un autre, cette jeune fille, elle s'est sentie exclue, quoi, de l'école, du groupe ; elle s'est sentie différente et pas acceptée telle qu'elle était ; c'est que quelque part, il y a quelque chose qui est pas fait. Même s'ils essaient sans doute d'en faire le plus possible, … Bon je dis pas, c'est pas la faute de l'école, quoi, mais il y a quelque chose qui n'y est pas. Et moi, à la fin des assemblies, tout le monde comme ça en train de prier, de remercier Dieu quelle que soit la religion de tout le monde et tout le monde dit amen à la fin. Et c'est tout !

P : Je pense que la religion est beaucoup plus importante en Angleterre qu'en France aussi parce que …

I : Ha oui !

K : …parce que tout le monde est croyant ici, tu vois, enfin je veux dire … En Amérique, bon je sais que c'est pas pareil mais il y a marqué quand même sur les billets In God We Trust, enfin c'est fou alors que nous on est dans la laïcité à fond depuis plus d'un siècle, donc … moi quand je leur ai dit, heu … Même en Espagne, la religion c'est énorme aussi…. Quand je leur ai dit qu'en France la religion c'était presque un tabou à l'école, il faut faire attention de pas faire de gaffe, etc … ils m'ont regardée et ils m'ont dit « Mais pourquoi ? ». J'ai dit « Houla ! ça, c'est compliqué ! ». (RIRES). Mais ils m'ont dit nous on essaie de parler de tout, et c'est vrai que

oui, ben forcément, il y a la prière avant d'aller manger « Merci Seigneur pour ce que tu nous donnes à manger », la prière à l'assembly, enfin il y a la prière de la classe écrite dans la classe, enfin, et alors bon, il y avait des petits musulmans dans la classe, alors mercredi après-midi il y avait le cours d'éducation religieuse, donc la nouvelle était là et donc l'instit a parlé donc de…du carême et du vendredi saint, et donc en Angleterre ils mangent des hot cross buns, et donc il y avait la petite croix dessus et donc j'étais de mission pour beurrer les brioches et la petite musulmane Lazila, elle est venue me voir, elle me dit : « est-ce que si j'en mange une ça veut dire que je suis plus musulmane ? ». et je lui ai dit : « non, regarde, si tu veux pas le manger, ne le mange pas, ne fais pas quelque chose que t' as pas envie de faire, mais ne t'inquiète pas, c'est juste un gâteau, regarde … », et puis j'ai pris un morceau où il y avait pas de croix dessus (RIRES) ; et en même temps dans la religion musulmane il y a quand même Jésus, bon bref …. Mais, elle était pas bien, tu vois …. Elle était vraiment …. Et par contre il y a une autre petite musulmane qui est arrivée, qui s'est empiffrée le gâteau, qui a pas cherché à comprendre …. (RIRES). Voilà … mais c'est vrai que bon, la petite Lazila elle disait amen etc… mais là, le coup de la croix, enfin, elle s'est sentie … elle s'est dit « houla ! Est-ce que je vais pas me faire gronder par mes parents si je le fais ? ». C'était quand même … voilà … Il y a des petites différences, je pense, auxquelles ils font pas attention, parce que pour eux c'est tellement naturel, le Christ, Jésus, …
Et à côté de ça, elle leur a donné à colorier une immense croix et tous, ils ont tous colorié la croix …

K : Alors, après, comme elle m'expliquait, c'est une école protestante, donc voilà, c'est le choix des parents de les mettre dans cette école …

Ce qui était intéressant, c'est qu'elle a expliqué le Carême, jeûner, etc … et elle leur a demandé s'ils connaissaient comment on disait le fait de ne pas manger, se priver de nourriture, et ils le savaient pas … Le seul qui a su le dire, c'est le petit musulman …

K : Parce qu'ils font le ramadan… ; donc elle a fait une allusion à ça aussi quand même …

I : Le problème, c'est que c'est que des allusions …

K : Voilà, c'est ça …. N'empêche qu'elle a quand même fait sa prière, qu'elle a mangé le …

P : Le problème, en fait, que ça sous-entend, c'est que quand on est arrivé, Andy, vous vous rappelez, nous a expliqué qu'en Angleterre l'appartenance communautaire prévalait sur l'appartenance nationale, en fait. Quelque part, on était D'ABORD membre d'une communauté, et ENSUITE anglais, alors que chez nous c'est l'inverse : on est d'abord français et ensuite on appartient à une communauté. Et quelque part, le problème c'est qu'ils se veulent de cette philosophie là, mais dans les écoles, c'est pas mis en place, quoi. Dans les écoles, on est catholique ou protestant, en fonction de ce que l'école XXX, enfin…. Et puis c'est tout ! Et puis, si on est musulman, et ben on dit amen XXX encore. Et je trouve que c'est là que c'est pas bon : c'est que quelque part, ils se veulent respectueux de toutes les religions, et ils le sont. Mais dans les faits, ils mettent pas toutes les religions au même plan ; alors que nous, dans notre système, toutes les religions sont mises au même plan, c'est-à-dire dehors ! (RIRES)

Au cours de notre 1er entretien, on avait parlé du Cadre européen commun de référence pour les langues ; on va y revenir un petit peu. Le fait d'avoir enseigné dans un autre contexte que la France, est-ce que ça a modifié un petit peu votre point de vue sur l'utilisation et l'utilité d'un tel outil ?

C : Moi, je pense pas qu'il soit très respecté ce cadre, en fait, autant en Angleterre qu'en France. Mais du coup, il existe, d'accord, mais si personne ne s'en sert, est-ce que …

Vous pensez qu'on n'a pas besoin d'un outil avec des bases communes ?

P : Mais en même temps, c'est pas pareil parce que nous, déjà on nous demande de commencer l'apprentissage, enfin l'enseignement de l'anglais au CE2. Eux au CM2, c'est pas qu'ils s'en fichent, ils sont peut-être un petit peu intéressés, donc c'est vrai que déjà on commence pas au même âge, donc on fait pas les mêmes choses étant donné qu'on commence au CE2, on va pas commencer par le même dispositif qu'en 6ème … Enfin, donc c'est vrai que, c'est peut-être intéressant mais on fait pas la même chose de toute façon.

K : Moi, il y a quand même quelque chose qui m'a frappée, pas qu'à l'école mais en général dans les 3 semaines, c'est que j'ai eu l'occasion de parler avec différents types de personnes et que personne n'a été capable de me parler en français, plus que « bonjour, je ne sais pas parler français ». Voilà, donc je veux dire, quelque part, nous, en France, je pense qu'il y a quand même une partie de la population assez importante qui

est capable, disons, de pas se perdre en Angleterre s'ils ont un dictionnaire et qu'ils savent quelques mots. Ou du moins, qu'ils vont le savoir puisque les générations qu'on a à l'école vont avoir quelques compétences. Et en fait, je suis …enfin, vraiment, avec toutes les personnes que j'ai parlées, tout le monde m'a dit que j'avais un très bon anglais et qu'ils étaient vraiment « espantés » (rire) j'ai envie de dire, et vraiment, très étonnés parce qu'eux ils sont pas capables de faire la moitié du tiers du quart de ce qu'on fait, quoi !

C : Enfin, c'est « logique » entre guillemets parce que ben l'anglais c'est la langue universelle, ils ont pas BESOIN …. Alors le français, à quoi ça sert ? ça sert en France ? Tu peux passer 15 jours en France, de toute façon les gens ils parleront anglais, alors tu t'en fiches d'apprendre le français. Donc, quelque part, c'est pas UTILE d'apprendre notre langue. S'ils le font, c'est vraiment une envie ….alors que nous, c'est obligé qu'on apprenne l'anglais !

Em : Alors que nous, on est allées passer une après-midi en year 3 et c'est vrai que bon, on faisait de la lecture avec eux et à la fin de la séance on avait nos petits groupes : « vous pouvez parler anglais un petit peu ? », « vous pouvez parler français ? » du moins. OK d'accord, si vous voulez, 1 ou 2 phrases. Et donc là, enfin moi je pensais aussi vraiment en fonction de l'enseignante, quoi. Bon, il y a le grand système mais l'enseignante c'est vrai qu'elle est assez intéressée par le français, et à la fin elle nous dit : «c'est dommage qu'ici il y ait pas beaucoup d'intérêt pour le français parce que tout le monde pense que … » (enregistrement interrompu => pbm technique ?)

D'après ce que je comprends, d'accord pour un outil commun si on part avec les mêmes bases, si l'intérêt pour la langue de l'autre est partagé ?

K : Nous, on se dit « c'est obligatoire d'apprendre l'anglais » parce que c'est la langue administrative, c'est la langue internationale. Mais d'un autre côté, on croise quelqu'un dans la rue qui sait pas parler espagnol et qui sait pas parler allemand, ça nous choque pas parce qu'on n'a pas besoin de l'anglais, de l'allemand ou de l'espagnol à part pour aller en Espagne ou en Allemagne. D'un autre côté, ils sont exactement dans le même cas que nous, sauf qu'ils ont « l'avantage » entre guillemets, que leur langue, hé ben ils ont pas besoin de l'apprendre, en plus de la nôtre. Donc, quelque part, c'est un avan…, enfin c'est pas vraiment un avantage mais heu … c'est le fait dans lequel ils sont donc c'est pour ça qu'ils se donnent pas la peine d'apprendre autre chose, mais d'un autre côté, leur philosophie est la même que la nôtre pour TOUTES les langues mis à part l'anglais parce qu'on en a obligatoirement besoin pour notre vie, quoi. Donc, quelque part, comment ils vont justifier d'apprendre obligatoirement une langue étrangère alors qu'ils ont pas le truc de dire : « parce que t'en auras besoin dans ta vie, quoi ! ». Parce qu'ils l'ont déjà, cette langue là !

P : Il faut dire qu'ils sont pas européens, en plus !

K : Oui, bon, ça c'est un autre problème !

Em : Mes year 5 ont découvert qu'ils étaient en Europe, ils croyaient qu'ils étaient …
K : J'ai rencontré énormément XXX « vous les Européens et nous les Anglais ! ». Des dizaines et des dizaines, c'est heu … quand j'étais à la fac …

I : De toutes façons, c'est sûr que culturellement, et sur plein de points l'Angleterre, enfin ils donnent pas l'impression d'avoir très envie de s'intégrer à l'Europe. Maintenant, peut-être qu'ils en ont envie mais, …certains mais
…
M : Je m'attendais encore à pire, voyez … (RIRES)

K : Les Anglais …, j'ai fait des études d'anglais et on avait eu un cours justement, sur la civilisation, j'ai vu que c'était un peu la gué-guerre entre la France et l'Angleterre via la presse etc … Et là, quand je suis arrivée, bon les profs, alors ils avaient tous de la famille en France, ils étaient tous partis en France, ils savaient tous parler au moins 4 ou 5 mots de français, … ils ont une maison dans les Corbières, heu …

C : Moi, je m'attendais à pire encore, je croyais vraiment qu'ils allaient pas sortir, même pas « bonjour » ou rien ! Et donc, c'est vrai, je me dis quand même, c'est pas SI mal, quoi, pour des gens qui finalement n'ont pas à le faire, ils ont quand même un intérêt culturel, ils vont en vacances en France, ils ont parfois des maisons et de la famille en France, … Ho, ils ont appris 4/5 mots, bon, je m'attendais à pire encore, franchement !

K : Nous, quand on parlait de la France, c'était : « Ha, vous vivez dans le sud, ha il fait soleil, ha nous on y va en vacances, c'est super, les maisons c'est pas cher dans le sud »,…

Em : C'est l'Espagne pour nous …La France pour eux, c'est notre Espagne : c'est moins cher, il fait beau, voilà, enfin …, il y a la mer, quoi …

Par rapport à l'outil, au Cadre européen, il a été adopté par la France dans ses programmes pour l'école …que ça ne soit pas utile …

K : Après, L'UTILITE d'apprendre une langue étrangère, dans le sens de l'ouverture culturelle, etc… elle est pareille pour tout le monde. Mais, c'est vrai que …, je pense qu'en France on a en plus …, on a ce petit plus qui fait qu'on va justifier d'apprendre une langue étrangère parce que ça va être utile pour notre vie, pour la vie des XXX etc… voilà ! Après, le fait d'apprendre une langue étrangère pour son plaisir, pour sa culture etc…, ça viendra plus tard, je pense.

P : Au collège, on a 2 langues, hein …

K : Oui, au collège on a 2 langues mais ...
P : Au collège on apprend obligatoirement en plus ou l'allemand ou l'espagnol …,

K : Et tu choisis.

P : Et tu choisis.XXXXXXXX

K : Après, c'est plus quelque chose d'obligatoire alors que le fait de pouvoir se débrouiller en anglais, enfin, c'est obligatoire, quoi.

Je me souviens de ce que vous aviez dit dans le premier entretien, que finalement, l'utilisation d'un outil …. On verra là-bas s'ils l'utilisent…et on pourra dire si ça vaut le coup de l'utiliser en retour. J'ai l'impression, d'après ce que vous dites, qu'il faut que ça soit partagé.
Est-ce que vous pensez que cette expérience de 3 semaines a eu un impact sur votre formation professionnelle et personnelle ?

K : Ben oui, forcément

P : On ressort pas de 3 semaines de stage à l'étranger sans aucun … sans aucun apport quoi, …je veux dire .... Culturellement, personnellement, linguistiquement, … tout ça, ça nous a apporté beaucoup. Ensuite, bien entendu, être capable de se dire qu'on a été capable d'enseigner dans un autre pays, c'est pas partir en vacances, quoi, c'est … quelque part, c'est quand même valorisant pour nous et puis, …

Em : Contrairement à ce que tout le monde pense à l'IUFM, on n'est pas parties en vacances …

Est-ce que vous vous sentez plus Européens après ces 3 semaines ?

Groupe : Non …

Groupe : Non … (RIRES)

C : On se sent pas plus Européens que ce qu'on était avant de partir …

P : C'est pas une dimension …, franchement, c'est pas un truc que je prends en compte …

K : Moi, j'avais déjà vécu 1 an, donc … en étant plus longtemps, pendant 1 an, je me suis sentie plus … plus Européenne que là …

M : 3 semaines, c'est court quand même …

K : Mais là, moi je pense que ce que ça m'aura apporté, ça sera …, voilà peut-être, quand on sera en classe, ben lorsqu'on fera les cours d'anglais, ça sera je pense 3 fois plus intéressant … Lorsqu'il y aura les apports culturels, on pourra vraiment se souvenir de certaines choses, avoir des documents réels, … Après, me sentir

européenne … ? Pas plus que ça, quoi. Ben en y réfléchissant, je me dis « oui peut-être, non peut-être, je sais pas … ». C'est pas quelque chose dont on s'est préoccupées …

Em : Enfin, moi, personnellement, j'étais pas là pour me sentir Européenne (RIRES), j'étais là, … non, mais c'est vrai, … J'étais là pour profiter un maximum de tout ce que j'ai pu voir, entendre, croiser, …enfin, n'importe quoi. Mais, après, la dimension européenne, le problème c'est qu'on est finalement dans une microsphère, dans une école … On se sent à la limite, intégré dans une équipe enseignante qui est différente, mais après, peut-être presque chez nous dans la ville, mais hors de ça ….

Moi il me semblait, quand je vous posais la question, que le fait de sortir de France, d'être ailleurs, menait à se sentir un peu plus que Français, dans cet espace européen que l'on essaie actuellement de construire …

I : Mais c'est que l'Angleterre, il y a pas des différences avec la France ….

P : Culturellement, moi je m'attendais à plus de différences que ça …

K : Mais moi je pense qu'on serait peut-être parties en Espagne, en Italie ou en Allemagne, on aurait peut-être été plus …. Parce que justement, eux, ils sont pas Européens, quoi. Donc quelque part, il y a … on peut pas dire … enfin …je sais pas … à aucun moment moi j'ai dit à quelqu'un : « après tout, on est tous européens, quoi ! » (RIRES). Jamais ! Parce que je sais que les Anglais ils …

Sentir qu'on partage des valeurs, …

K : Ha oui, des valeurs à la limite, oui.

Vous avez dit tout à l'heure que vous vous sentiez un petit peu chez vous …vous avez ce statut d'enseignant, vous ne vous êtes pas sentis complètement différents, c'est dans ce sens que …

C : Seulement, il faut multiplier par 1,5 tous les prix, enfin, il y a quand même des choses matérielles qui font qu'on sent qu'on n'est quand même pas en Europe, quoi ! Quand on va en Allemagne, on regarde le prix, il est en euros et c'est le même pour tout le monde.

K : Enfin, c'est vrai que moi je sais que je voulais faire ce stage en Angleterre parce que c'était en Europe, quoi. Et c'est vrai que c'était la sécurité de trouver quelque chose qui allait être semblable à ce que je connaissais déjà. Je partais pas au Cambodge, je partais pas à Madagascar comme certains d'entre nous l'ont fait, j'allais pas découvrir quelque chose de COMPLETEMENT différent, je m'attendais quand même à des choses qui soient quand même TRES proches de celles que je connaissais déjà et le fait de pas être, tu vois, enfin …

Em : C'était pas une surprise, …

K : C'était pas une surprise, oui, donc le fait d'être européen, peut-être dans le sens où on a à peu près le même mode de vie, on a 3 repas par jour, …. Enfin (RIRES), … par rapport ….

P : 1 et demi … (RIRES)

K : Par exemple, c'est tout bête, par rapport au breakfast anglais, voilà, alors le gros cliché du bacon and sausage, ben c'est pas vrai, enfin …

GROS BROUHAHA …

C : A l'hôtel …

M : Nous, dans les familles, c'est pas du tout comme ça qu'ils vivent. Je sais qu'on s'est moqué de moi parce qu'on m'a dit « tu vas voir tu vas manger de la gelée à la menthe sur ton agneau », enfin je sais pas quoi, ben c'est pas …, voilà, c'était comme chez moi !

I : Il y a pas eu de trucs …

M : Il y a eu des trucs bizarres mais …

P : Ma famille était chinoise, donc quand elle m'a sorti les Rice Crispies avec les olives dedans, bon ben … forcément, ça choque !

BROUHAHA XXXX

C : On est quand même toutes plus ou moins sorties de France, on a déjà vu comment ça se passe dans d'autres pays et à l'arrivée, c'est toujours pareil, quoi ! On va en Espagne, ça se passe pareil ; on va en Italie, ça se passe pareil ; on va en Allemagne, ça se passe pareil ; on vient en Angleterre, ça se passe pareil. Maintenant, comme tu disais, allons à Madagascar, au Sénégal ou au Cambodge, ça sera pas pareil, mais on le sait parce que on a quand même une connaissance du monde aujourd'hui, qui fait que même si on n'y est pas allé, on sait comment ça se passe dans les autres pays. On va sur internet et on a vite vu … je pense.

Alors qu'est-ce que vous allez transmettre, qu'est-ce qui va passer de cette expérience en classe française ?

*C : Moi je pense que si je…enfin, si c'est possible, d'adapter quelque chose par rapport à l'utilisation de la technologie dans l'enseignement, moi je pourrais le faire. **M**oi c'est quelque chose qui m'intéresserait. Même d'avoir un simple projecteur, un seul ordi, projeté sur le mur même s'il y a pas de tableau interactif, etc … au moins, travailler ou entrer des choses avec l'ordinateur, je trouve ça vraiment super !*

P : Moi ce que j'ai proposé à l'école hier, c'est de pouvoir établir un lien entre les 2 … enfin, ma prochaine école, bon c'est-à-dire l'année prochaine où je serai, et l'école d'Adel Primary … Je pense que ça serait intéressant d'échanger et du coup ce serait bien de donner l'adresse mail et peut-être d'établir un échange avec une classe française et une classe anglaise. Et puis après, au niveau culturel, ce que nous on a partagé, le transmettre aux élèves, avec ce qu'on a rapporté, ce qu'on a vu et les souvenirs qu'on en a.

I : Les clichés aussi, c'est vrai que là, en cours d'anglais à l'IUFM l'autre jour, on avait différents bouquins au sujet des XXX culturelles et il y avait un livre avec tous les pays et il y avait les gros clichés : alors, il y avait les Français avec la baguette de pain, le béret, des trucs comme ça . Les Anglais avec le tea-time, le machin, enfin … des choses qui sont CULTURELLES oui, mais presque clichés, et que nous on a pu vivre différemment. Donc la maîtresse leur a dit : « ben, regardez, Cathy n'a pas de béret, elle n'a pas de baguette de pain, …

Em : XXX assiette de cuisses de grenouilles, …
I : Voilà, on n'a pas de cuisses de grenouilles avec des escargots, … Oui, ça existe mais ce n'est pas … les Français ne mangent pas ça matin, midi et soir. Enfin, de voir aussi un petit peu qu'on n'est pas si différents et que si …

Em : Oui, mais c'est normal, je pense que c'est normal qu'il y ait des clichés dans un sens comme dans l'autre …

I : Pas les accentuer. Dire que ça existe mais que nous, ce qu'on a vécu, … Pouvoir montrer aussi des photos, on a vu des châteaux moyens-âgeux, montrer plein de photos, montrer ce qu'on a pu voir aussi …

C : On a vu des choses différentes aussi quand même !
Em : Voilà, des choses …

Pour finir, qu'est-ce que ça vous fait de repartir demain en France ?

M : ça s'est bien passé, je suis contente, mais il me tarde de rentrer …

XXX (RIRES)

Em : Moi, je suis contente de rentrer parce voilà, c'est fini, on était parties pour 3 semaines et c'est fini, c'est comme ça, à un moment ça se finit …ça aurait duré 1 semaine de plus, j'aurais été contente …

Une semaine de plus, ça aurait été bien ?

P : Ça dépend …

I : Peut-être par rapport à l'école, ça aurait été mieux parce qu'on aurait pu faire des petits projets, faire 3 ou 4 séances d'affilée, … que là, ça a vraiment été : on fait 1 séance là, on fait 1 séance là …

C : Enfin, moi j'ai fait 2 séances de maths à la suite, mais c'est vrai que rien que 2, déjà, c'était intéressant, quoi.

P : J'aurais aimé faire une séquence mais c'était pas possible …

K : Faut pas voir les choses négatives mais on sait ce qui nous attend : il y a le mémoire à faire, le DFP, il y a le stage filé, par qui on va être remplacé, parce que moi je sais que ça a été la bataille pour que mon instit, elle était pas privé de ce stage mais elle voulait quand même être remplacée même si j'étais pas là, bon …c'est le genre de choses … 3 semaines déjà …elle râlait un peu mais c'est vrai qu'au début on devait partir pendant 2 semaines de vacances et rater un seul lundi. 1 lundi, elle était OK, 2 lundis elle a commencé à faire un peu la tête, quoi. Donc, je me dis 3 lundis, ça serait pas passé !

M : Le problème c'est qu'on n'a pas non plus un temps illimité dans l'année pour faire tout ce qu'on a à faire et disons que … moi je pense que … 1 mois, ça aurait été bien ; 3 semaines, c'est déjà bien. 15 jours, ça aurait été court.

P : Oui.Trop court.

I : Oui, parce qu'en fait je sais pas vous, mais nous je sais que la première semaine on n'a pas fait de séance, en fait. On était plutôt teacher assistant, on aidait dans les groupes. Donc on a surtout commencé la deuxième semaine, en fait. Donc, il y aurait eu que deux semaines, on aurait fait 1 séance et demi, quoi.

Un grand merci à vous pour votre participation à cet entretien.

8. Entretien individuel avec un enseignant anglais

Leeds, March 2007, interview with David, headteacher at Fir Tree Primary School

1st part of the interview: getting involved with French

How did you start getting involved in the French project?

I got involved when we had a student from Leeds Metropolitan University doing her teaching practice and it was a chance conversation with her tutor, Andy Bowles, and because I had a French boy in the class, well he was African but spoke French because I spoke French with him and he mentioned my name to Chris Allan. Chris Allan contacted me and asked if I would be interested in having some French students here.

Were you a headteacher at the time?

No, I was deputy headteacher, so I was actually teaching a class at the time

And you were teaching French as well …

I was teaching some French, yes ….

What were your expectations regarding the bilateral programme?

The first time, I didn't have really any expectations because it was all so new, but I think after the first time, what I realised was that it brought a lot of cultural input into our classes, the fact that the children could learn some French from French speakers, native French speakers, which was really good for them. It also brought some information about France because the students could do presentations on their region and things like "French Food". We have some excellent work from last year. And also for the children to have different people in the classroom because it's always a good source of motivation I thought; have somebody different working with them. So I mean, yes, I think that was the expectation at the time really.

Was there any negative expectation ….

I suppose the only negative expectation you have is the same negative expectation with ANY student. If they are not very competent then it can cause problems but we have been very lucky. We have had highly competent students here. And so that hasn't been an issue, no.

As a host headteacher, was the experience up to your expectation in the sense that was there anything that you had not anticipated..?

I think from the point of view of the school it very much met the expectations. I think we had some advantages we had last year when I was actually class teaching last year one particular advantage was that we had one boy in the class who had problems with his work and with his behaviour. He actually bonded very well with one of the students, so the three weeks he actually had somebody who could work with him and I think it is always a big advantage for us as teachers to have extra support in the classroom. And I think also the French students learn a LOT about the English system. They learn a lot as well about working with children, just by the fact that they are working in classrooms because we don't believe really in having them sitting and observing. We like to get them to do things as well, so that's important.

2nd part of the interview: the CEF

The CEF : how would you define it? What is it for you? Do you know it well …?

I read it. I read a summary of it last year, and I read a copy of it. I think if it could be implemented, and that everybody would adopt it, I think it would be very very good because I think the objectives are very clear, very well-structured and I think it's a very very important thing that we do learn each other's languages, especially here in England. We are very lazy as a nation, we don't make any efforts to learn foreign languages and I think the fact that now it's becoming compulsory in primary schools from 2010, I think it's a very very good thing.

Regarding the CEF how do think we could help teachers incorporate it to their practice?

By … I think there needs to be a big training programme to start with because the problem is that in England we don't have many adults who are confident in speaking French. And speaking other languages because I suppose as a nation for us it has never been a priority because we expect everybody else (rires) to speak our language. There is good training available. I have had some excellent training myself and it's actually persuading people that it is not as difficult as they think it is and I think teachers generally in England, if teachers are not confident and not secure in a subject then they tend to not want to do it and they try to get somebody else to do it. I think short term the answer is that if you have one or two people in the school who are capable of doing it, then we timetable every week exchange lessons with other members of staff and say have one or two teachers doing it throughout the primary school. But certainly I think the very very basic French … if people have studied basic French then they are capable of teaching it, it's just actually getting them to realise, to have it come in their minds.

What do you think the main obstacles might be to using the CEF?

I think in this country people's level of language is not good generally and I think as well sometimes if people have alternative schemes that they've used before, there are a lot of resources available now, and maybe people feel that there are better ways of doing it, but it needs in a way … it needs to be almost… not imposed by the government, but the structure needs to be there as a recommendation for everybody to use, yes… but it's not there at the moment, this is the problem. We have recommended structures for all the other subjects but if THAT was there, then I think we would adopt it

There are recommendations in the KS2 Framework but there is no reference to the CEF …

It needs to be incorporated within that QCA scheme, doesn't it, really? So it really needs really to be rewritten.

3rd part of the interview: competences

The French trainees' competences: what competences did they display in the classes?

I was impressed with their levels of English. I thought they spoke very very good English and became more confident as time went on. But actually I could detect the improvement in three or four weeks. They were confident standing in front of the class, teaching. They were prepared to adopt ideas and advice because I think you know they worked in this country with experienced teachers and they've looked at some of the things that we do here and have taken them on for themselves. And their great competence is their ability to ask questions. They are for ever asking questions: why do you do this? Why do you do that? In France it's different, we do it this way but we want to know why you do this. And generally, very very competent with the children, …have a very open relationship with the children. And the subjects that they have taught, we've tended to do Maths with them, Numeracy because that's obviously fairly universal and they've brought some very interesting ideas that… I have incorporated their ideas into our practice, so it's fitted in very very well with what we've done. So I've been very very impressed with them.

What competences did they lack most?

I always found it was difficult with certain lessons to expect them to teach them, so say for example Science where there is technical vocabulary, Literacy as well is difficult, especially if it is a passage from a text, from a novel because obviously there are words in there which are more difficult, which are literary words, perhaps old words and everything … So … but that is a language issue really, rather than a competence issue, but you know, we can't expect them to be 100% fluent in their English because they don't live in England.

In your opinion, what are the greatest benefits of the bilateral exchange?

There are two greatest benefits I would say. I think it's for the students to experience, practice a teaching, because it's what they experience actually in the classroom, and to learn about the English system, and hopefully to take away the good things about the English system. I think that those are huge benefits. For our children, the huge benefit is the exposure, culturally, to real French people, because we, you know, most of our children, they might learn French in the classroom, they might see French videos and DVDs but they don't

actually ever meet any REAL French people here, proper French people, so it really is … it's the language and it's the culture alive for them in the classroom. And I think those are the greatest things about it.

4th part of the interview: resources

The resources in French. What resources do teachers use? What did you use last year when you were a teacher?

We … French teachers, we use a lot of cards, flashcards with pictures on; but more and more we're using the interactive whiteboard with resources because you can actually keep the resources on the computer, so we can use photographs, we can use texts, we can use maps, we can use anything… But … we use French stories as well, and students who come from France brought French stories … The songs that they've brought have been really good as well. The children've enjoyed doing those. And I think photographs, DVDs, that sort of things…

Would some teachers use textbooks?

No, …no…probably not, no. I think because so much of it is spoken to begin with, that, you know, we prefer to make it an experience where the children have a chance to speak and to listen. I know that we'll start writing a lot soon, and now…, than we did when I first started teaching French twenty years ago. We never wrote anything then at all for the first two years but … I think that in England, as we're more and more we're moving away from textbooks, we're moving more to interactive whiteboards.

In other subjects as well …

In other subjects, yes. Anything like History and Geography, we don't use textbooks, we use the internet, we use the whiteboard,… The resources are much more varied, I think. And there are so many resources available on the internet now, that are free, also.

So it's not because MFL are not compulsory in England that teachers are not using textbooks? It's not the only reason?

No, it's not the only reason. I would say the style of teaching in England is changing now. I mean, five years ago, nobody had ever heard of an interactive whiteboard but now, certainly in our school and in most schools in this area now, every teacher has the interactive whiteboard because the government provided a lot of funding for them. It was a big, big initiative about two or three years ago. So, it just becomes part of your classroom practice now.

Do you think English teachers doing French should incorporate the CEF in their teaching?

I think so, yes. I think especially to increase the cultural awareness, I think that's very important, you know, because it's not just the language, is it? And it's all about creating links and relationships, isn't it? Understanding as well is a very important thing.

Would you say the national languages strategy is as big a thing as it was when it was released in 2002 or is it forgotten?

I don't think it's forgotten but I think it has become something which people are working with IN school. But of course, when it becomes compulsory that we teach foreign languages in primary school, I think THEN it will re-emerge. I think at the moment lots of schools are preparing for the compulsory teaching but there are some schools that don't do it. I visited a school the other day where they don't teach any foreign languages at all and … But then, you visit a lot of schools where they do it, but I think at the moment what is happening in lots of schools is that they are teaching it but not consistently throughout the school and I think that is mainly owing to 2 reasons: competency of teachers, levels of language; and the second thing is the time element, it's the demands of the curriculum. I think the fact that teachers still feel under pressure in this country, to deliver certain areas of the curriculum because we are so led by attainment, by achievement in this country, and the whole of the judgements made on our schools! Our schools are judged by their results at the end of Y2 and the end of Y6, and unfortunately those results are nothing much in Science which tend to become the dominating subjects. And for that reason I think, people feel pressured to teach anything that is not compulsory. But that will change in 2 years or 3 years' time.

Do you think it will really become important teaching languages? Or is this government initiative doomed to fade away?

I don't know, I think it depends on the school really. It depends on the willingness, it depends on the efforts of the school. I mean, any school… Where I was, for example, I would say "yes, it is important", so I would try and get the staff to buy into that, to get the staff to become part of it. But there will be schools where you know, the headteacher and the governers don't think it is important, and so perhaps it will be addressed, but in a lower level sort of way. If schools are like that with various things in some schools, for example sport is very, very important, in other schools music is very important and it depends on traditions, it depends on personnel and so many things, I find.

Do you think it is a good thing to try to use a tool which tends to harmonise our practices from one country to the other?

I think so, yes, I think it's good, yes. But I suppose I think it's good because I believe in this European ideal any way. Lots of people in this country don't! (rires). Well, you've got to be convinced, yes! And I think a lot of people in this country who, maybe, never travelled, who didn't have experience of other countries, then they don't see it as important simply because of their particular experiences, really. It's what people know, it's what people feel comfortable with, really.

Thanks a lot, David, talking with you was very interesting and enlightening!

9. Entretien individuel avec une enseignante anglaise

Interview with Jaci (language coordinator), Rosebank Primary School, March 2007

How did you start getting involved in the French project?

*Well, really, it started about 4 years ago when I started French Club and I started going to the Comenius meetings with the regional support group in a local university. So, I started going to those and I kept asking: was there a course that I could go on? An immersion course… And there wasn't. But I kept asking, and obviously other people kept asking, and eventually the "500 teachers project" came up, so I was in the first cohort for going to Montpellier, very luckily! And that's how it started. I've had other students. If somebody rings and asks me: "can I have an experience in your school"?, I'm quite happy to have them in my classroom. It isn't always my decision, I have to pass it by Senior Management. But if I say that **I** will have somebody, then usually it goes ahead; so I've had an Argentinian, I've had Spanish students last year and they were very hard working, and well… and I thought, yes, this is the way I want to go: get people into school. Share these experiences. So then when I was asked would I have the French students, I said "yes!", but I had to ask the school and luckily, they said yes!*

Is it part of the National languages strategy? Is it one of the reasons why things are developing at the moment?

Well, it is now. If we want to reach the competences by 2010, we had to start teaching French in school this September just gone 2006. In order to get the level 4 in the Language Strategy. So we started with Y3 so that by 2010 they will be Y6 and every year a new year group is starting. But I'm also running it in Y5, we said we'd pilot it in 3 and 5 and it's gone very well, the children love it! And we're carrying through and in the future every year group will learn French. We decided to stay with French.

With French, not Spanish, not German…

No, we decided to stay with French, we decided that would be more beneficial to the children ultimately. Because we have so many different languages in school, we thought: they already understand how to learn a language, in part, because they've had to learn English but 75% of our children speak another language at home …Urdu, Hindi, Gujerati, Punjabi, Chinese, Arabic … Lots of different dialects from the Middle East, so we've got different Arabic languages in the Lebanon, Irak…, whoelse have I forgot here …Afghanistanese who speak Dari…, Polish, … did I say Chinese, I'm not sure I said Chinese … I've got 9 different languages in my class. And so we found that they don't really need to do new a language each year. What would be more beneficial to our children would be to experience progression in a language, other than English. And try and see the similarities between the languages that they speak and English that we all are learning. And that's how it started really, we thought we'd do that. The main thing that we are going to have to address, the main problem is that not everybody is confident to teach the French. But, it's not a problem because they are willing to learn. And I said immediately: "anybody that doesn't want to do it, I will do it and I'll swap a lesson, so that I will do it". And everybody has said that they will teach but they want the support. And that's what we need now, the support from the government, money to help people feel confident. But we're using a scheme called "the Wakefield Scheme" by La Jolie Ronde and it's very structured.

And what about the KS2 Framework, are you keen to follow it?

Yes, … Because we've only just started this and I've only just taken on the roll, as the Modern Foreign Languages link, the Ladder, I've been doing it unofficially for 4 years but the actual written guidance has only just come out. So, we're looking at it and we're thinking: how can we weave all of this? How can we use all of the information to move us forward? So we are at a very early stage at the moment. And that's why we're open to so many ideas.

What were your expectations about the bilateral programme?

I didn't expect there'd be any problems because I know that if they're going to come here, they've got the right attitude. They want to learn. And as soon as I had a name, I started e-mailing. And Mélanie exchanged maybe 4 emails before she came here. So straight away we had a good link. And any fears that she had I hope she felt better about them and I don't tend to see problems so I don't tend to get a lot (rires). If you know what I mean …

I see it as something that we can do together but from a personal point of view I love it for my children, for my class because they love having visitors! A lot of the children, especially our girls, our Muslim girls, go home, and the home is the centre of the universe. They go to mosque and that's all! If they go to university, they stay with auntie. So, they don't actually see a lot. And to have somebody come from another country and talk about their life, their children in their class, is quite eye-opening. Mélanie I'm sure will tell you. The question she asked she was quite amazed: "Do you have playstations"? And they were surprised! So, you never know what a child is thinking until the questions start, so that's been super!

Was the experience as a host teacher up to your expectations? Was there anything you had not anticipated?

The only thing I had not anticipated was really nothing to do with the classroom and the teaching. It was the problems when one of them gets ill. And both of them have required a doctor. So the first one we couldn't get her into the doctor where she lives. And that's our system's fault, nothing to do with the exchange (rires)! And I ended up to tell my doctors that she was living with me so that my doctor would see her. And my husband came and picked her up and took her to the doctor's and we just sort that out. And then Mélanie needed the doctors. But then I found another one, my local (rires) where she could go. So it's things like that that catch you unawares. You think: hum… what can I do about this? But we solved it, so it's not a problem really, is it? You know it's …

Nothing to do with their professional competences…

Oh no! Nothing at all … Very very professional, both of the girls. I know that Emilie was quite capable of being in charge, she took the class, she stepped in as an emergency measure when another member of staff had to go home, and Mélanie, I know could have taken my class if I had become ill. I know she could have done that, she was regarded as a professional, by the children and other staff. So very high standards, they certainly know XXX … I'll keep in my memory will be seeing her face at the end of the lesson, the relief that everything was OK and when she was sitting in this chair, looking so confident, so happy, and I think that I will take with me, that's what's keeping me the students taking the students in. Because they're hard work! You have to work hard with them to get them to that level! But you certainly get everything back that you put in.

Now I would like to talk with you about the European dimension, more specifically about the CEF...

Right, this is the one bit, …(Jaci takes the Common Objectives Framework it from her desk)

I wasn't thinking of that, this is the Common Objectives Framework that is used in the bilateral programme. I was thinking of the Common European Framework of Languages from the Council of Europe. You have heard of it, haven't you?

No, I've not seen that one.

It is a document which is setting objectives for teachers and giving an insight into the levels of competence in languages that could be used throughout Europe.

No, I've not seen this…

It's all about how we learn, teach and evaluate languages. It's been written by teams of experts from various countries and aims at providing a common basis when talking about languages, in view of helping us describe our practices and helping us improve our understanding of one another's curricula and methods. It shows common levels of reference going from A1 to C2 so that when people go abroad, they can make use of their levels in a transparent sort of way, understood and shared by other countries.

That's very good thinking. I've not seen it here but I shall definitely find out about this, I shall look at that … It's common sense! And often, what you find with policies is they come up with an idea and no backing to it. And you're expected to model your way through. I've been going to conversation classes, they want us to teach French in school, so I had to find somewhere… I thought, right: "what can I do to get ahead of the game, to get a better level for myself"? And I found an evening class and I went to that for 3 years and then it was cancelled, they wouldn't run it any more. So it's that sort of thing where usually you're left on your own. And when they brought out in England…, they brought out the framework with a ladder… the rungs are on the ladder like that and then there … so I started developing rungs in between so that my children could assess themselves, I could say: "right, where are you on the ladder, what can you do"? And I had to put ones in between but apparently

then now we're doing it they've realised that for primary children you need more, smaller levels, smaller steps, so this (the CEF) is absolutely brilliant! And it helps you work out where you need to go next because you can see where you are and then work out what to do in order to improve. So, yes, I'd be very interested in reading that.

So, you didn't know that the Council of Europe had published documents …such as this one and the languages portfolio …

No, I didn't know about this one …no … I have the new strategy but I've only just got that. The new strategy has just arrived in my hands, so …

What about incorporating the European dimension in our practice? How could that be possible?

Well, the wider dimension we've already started. In the Geography, we've changed some of the Geography programmes. So that now, in my class Year 5, instead of doing one of the projects that we were doing we're now having a European study and we've made our study "Chinon" in the Loire Vallée, well "Vienne". So that we can make as many links as possible. So we have the cultural side of things and we concentrate in the Geography. How does culture affect a city and the way it's run and we're looking at all the elements the children can access. We also have a unit earlier in school, Year 4, about Chambakolay, in India and we also link with another school in North Yorkshire. I've been involved with that for 2 years and I have a book I can show you for interest that we just published and we're linking –it was an inner city link- with a rural school. So what we're trying to do is make those links within Britain so that we're working from here, work further out, cross the Channel (rires), and that's the way we're trying to do it, we're pulling things in. And we've just established a pen-pal club, so they're going to be writing letters. And from next September we're going to have, every year group, is going to get a country to liaise with, so they will have an exchange and were starting with Jamaica in the pen-pal club. But we have to decide which countries we are going to liaise with for each year. So, every year we're going to establish a new link. So, that's our way to see it developing …

Getting back to the question of a common basis for teachers in Europe, to what extent might a common tool be useful?

Well, I think it'd be very useful because you need something to work from otherwise you end up at different cross purposes. You can have one person with expectations and the other one has got totally different expectations. And I think if you're working and developing a language where you can communicate and know just what you XXX thing, that has got to be more useful. And also it provides a focus for you as a teacher because you know where you're going.

What might be the obstacles to using such a tool?

Time constraints! When I see the thickness of the book, I think, well, you're going to have to set a side time to read it and work out what's the most useful. So maybe, I don't know because I've not seen this one but the booklet I've used with the students where everything is detailed and then you have a tick-sheet type approach, a sort of summary with just one sentence, that might be useful to refer to, for reference. I think you should read through it all, I think you need to read through it, but then you'd also know how to get quickly to the part you needed. If you had a quick reference spot, rather than just a context.

Talking about the French trainees' competences in school, what competence did Mélanie demonstrate in class?

If she had been an English student, I wouldn't have had any hesitation in passing her as a fourth year, as a final year student. She showed a good professional approach. If you're looking at the different competences that we expect: a professionalism, no problem whatsoever. We were warned that they might not be dressed appropriately for an English school, no problem, always. She had read my e-mails, she knew what was expected and she has been well turned out, professional in her approach, professional dialogue with other teachers. She hasn't had a lot of opportunity to speak to the teachers because we've been so busy and we've so many students in school. But she has used the opportunities that have arisen. Other competences, let me think XX would I expect: knowledge, subject knowledge. Everything I would expect with the Numeracy, obviously that's probably one of the areas where we have most in common. But even then, it was little things, we don't have a word for "retenue". So, I've learned something, and this is a good thing. I've learned as much as she has. And now, I'm wondering: why don't we have a word for that carrying number (rires)!

What do you say then?

We say: "the number that you carry from one column to the next (rires)"! You have one word (rires)! So … things like that she was very good. She was very interested in all the other subjects, she's taught spelling and … she was nervous because she XXX at all "what if I make a mistake"? Because it was homophones, they sound the same and I said: "It doesn't matter, YOU try"! She didn't make any mistakes! If you know that it's OK to get something a little bit wrong, I think it takes the pressure off. And she didn't make any mistakes and she worked hard and the children loved the lesson that she taught! She's taught all the Maths, not a problem. She was able to adjust for planning. She did the planning. We have a scheme but we'd always adjust the scheme to suit the children and she now understands that we have different levels for different reasons. Some children cannot attain a higher level because their English holds them back. Other children, it's because they don't understand the Maths. And she's learnt to differentiate for the language as well as the Numeracy. She's been very interested in differentiation, she's shown that she is a very reflective practitioner, she's queried things in a respectful way and she said: "Why are we doing this? How could we do that"? So, she's thinking about it and thinking about practice that she's witnessed and what she's seen here and she's comparing. I think she's probably more reflective than a lot of the students we get at that level.

What competences did she lack most?

Specific language, it would be specific things like… I'm trying to think of an example now. Nothing that mattered! Just words that she wasn't sure of in English, words that you think: I think it will be this … So it was only things like that but no competences that I'd be worried about. You don't teach RE in France, so she didn't need any of that knowledge. I didn't witness any problems with any subject area. Every subject, she's co-teached with me or co-taught (rires), she co-taught with me but we've been co-teaching. I've been leading and she's worked with children with … who are having problems. She's also worked with the top set to stretch them and she's worked with the middle ones to see what's happening. I don't think she's lacking any, any of the professional competences!

What competences did she develop more specifically?

I would say it was probably language and dealing with behaviour. We have children who can… "explode" is probably the best word. Children who will NOT stay silent when other children are speaking or the teacher is speaking. And learning to praise the good behaviour and ignore the bad. We talked about this and she said: "In France, they respond quicker to our: "Don't do that"! Here, I said, you try it out! And she's been trying the different methods. And I've noticed she's using more praise and that… to me that shows that she has decided, in THIS class, -and that's all matters-, in THIS class, that works!

And what would you say about the greatest benefit from the bilateral exchange between our 2 countries?

For Mélanie, I think it will be her confidence to know that she can do more than she thought. For me, it's helping me to reflect on my practice. Because whenever you have a student in class, you are thinking about your own teaching. But when it's somebody from a different country, you've got something else to consider. It's a different level. And you start questioning your own methods and your own ideas as you are talking, as you are planning together, when you're assessing children. And to the children, the main benefit: the cultural experience. Having somebody that is interested in them and learning about a particular place with real people, in real time. They've really enjoyed… Mélanie did an excellent powerpoint presentation and the children were so excited! Carcassonne is beautiful, is magical! They couldn't believe it was real! The children couldn't believe it!

What resources do you use for teaching French?

They have a scheme, and what I've tried to do …

The Wakefield scheme that you talked me about …

The Wakefield scheme, we have that. And it itemises the lessons in 15-minute slots. So we have 15 minutes and you can put together as many slots as you want. Usually I do them in half-hour slots. So I'll do half an hour, so it's 2 parts of a lesson and there are 4 parts to every lesson. So I'll split it over the week and I usually do 2 on Tuesday and Wednesday. I do 2 half-hour slots. But I supplement that with … I have puppets, I have books, I collect things like crowns, newspapers, anything that I can get hold of, I collect. Posters.

You're not too keen on using a textbook, are you?

This is a textbook but on the laptop. The one that we use, the Wakefield Scheme, is a textbook. But it's on the screen. But it's for us, it isn't a textbook like the French use. And the emphasis with the Scheme is "oral" and "aural". And I have just started writing because my children want to write. So I've started them writing but there is very little writing that I've seen in the Scheme so far. But we've started and as I said: we're doing a display, using conversation that they've learnt so they can have different characters talking. I basically use as much as I can. It's an oral-aural basis, plus as many other elements that I can.

Do you think a textbook should incorporate in some way the European dimension?

I think it's got to reflect that because I think everything, once we've got established, we need to make sure that everything is joined up thinking. It all needs to connect so that you can see where you are. And it's a logical progression because if you've got one scheme working on one element and yet, you are developing 4 different elements, for instance the language ladder, you've got 4 different things that you're looking for: the reading, the writing, the listening and the speaking. You have to make sure that you're doing everything XXX and they… I think that's it's probably because it's the first year of the course, but the first year, it's getting children to recognise letter strings and writing things up as "aide-mémoire" rather than having the children writing. ***I*** *introduced the writing because my children were ready for it. They haven't done the writing in Year 3, they've kept to the Scheme: it's singing, it's talking, it's listening.*

Does the Wakefield Scheme incorporate the European dimension?

The cultural aspects, yes. It's trying to … simple things like French names: why are they different? My children were asking why there weren't any Muslim names. Very important to them! And this that's because there AREN'T that many Muslims living in France. And the area that we are connected to, as it happens with its being near Africa, there are probably more there than there would be in the rest of France. They haven't quite understood yet how big France is. And that so much of it is rural. Because they don't really understand "rural" themselves. So we're still working on that aspect. And they now understand that it's not that they are racist. They can't understand why they can't wear the scarf in school. That, they find unbelievable. That XXX your teachers when they came: they were shocked to see girls with the scarf! So …. But that's the sort of thing which is interesting! That starts discussion, you know: should it be allowed? Should it not? What are the advantages? The disadvantages? And I think it's all to the good!

How do you think the European dimension could be more visible in resources?

Probably more real resources. I bring things back when I am in France. So that I bring newspapers. Now we've been doing something with newspapers this week in Literacy. So I start with English newspapers then I move on to French because wherever the text is unimportant as in they don't need to be able to understand it we're looking at headlines, subtitles and text, being in different size, font. They can look at that in a French newspaper as easily as in an English. And it's that type of thing so that it becomes real to the children. It's a real country where some things are the same and some things are different.

10. Entretien collectif avec des enseignantes françaises

Entretien à l'école Eugène Pottier (Montpellier) avec Françoise, Sandrine et Mireille (maîtres formateurs), juin 2007

I - Votre implication dans le programme

Comment en êtes-vous venues à vous impliquer dans ce programme d'accueil d'étudiants anglais ?

F : moi je dirais que c'est parce qu'on a l'habitude déjà d'accueillir des étudiants français, et que donc, ça faisait un apport culturel supplémentaire d'accueillir …

M : moi, je suis toute nouvelle dans l'école et dans le … je veux dire le métier de maître formateur mais c'est avec joie que, disons, que je … au début, je savais pas trop, et puis j'ai vu ça comme une aide, donc voilà, en fait, je l'ai accueillie, j'allais dire, sans trop savoir ce qui allait se passer.

S: xxx (K7 change de côté) c'est ça qui est intéressant

Vous aviez des attentes précises ?

M : au début, non. Et puis moi, ça s'est construit au fur et à mesure. C'est-à-dire qu'au début, ben la stagiaire était au fond de la classe et on communiquait pas trop. Et assez vite, elle s'y est mise, et je crois que moi ce qui m'a un petit peu poussée, c'était le fait … et surtout elle aussi, c'est quand elle a appris qu'il fallait enseigner une matière dans la langue. C'est-à-dire qu'elle a eu une 1ère semaine un petit peu : « j'observe », mais quand très vite on lui a dit : « il va falloir que tu fasses des maths en français », alors là, ça a été un déclic et pour elle et pour moi. Je crois que c'était bien qu'il y ait un objectif très précis quand on a su qu'il y avait XXX

F : oui, ça permettait justement de comparer les 2 systèmes, la manière d'enseigner les mathématiques en Angleterre, la manière d'enseigner ici. Et puis moi, ça a été d'une grande aide au niveau … ce qu'il fallait enseigner aux enfants, donc à ce point de vue là, c'était très, très intéressant.

S : …pas spécialement, mais vu que quand on est allés à Leeds tu nous a présentés aussi le petit travail, ce qu'on pouvait travailler … c'est quand même bien d'avoir des petits objectifs et … Bon après …, voilà, de cibler un petit peu parce que quand même il faut qu'elles sachent un petit peu où elles vont. Mais bon, après, sur la forme, je veux dire, tout est possible, ça dépend des personnalités, ça dépend des compétences aussi des stagiaires …

Est-ce qu'on peut dire que l'expérience que vous avez vécue a été à la hauteur de ce que vous attendiez plus ou moins ? Deuxièmement, y a-t-il eu un moment mémorable de la présence de la stagiaire dans la classe ?

S : moi, le moment mémorable, c'est l'année dernière avec Desmo, quand les stagiaires se sont à la fois impliquées dans la vie de la classe puisqu'elles se sont raccrochées à l'album qu'on lisait et puis elles ont essayé de faire des séances dans le prolongement de ce qu'on avait déjà commencé, sur un album déjà connu des enfants et de le travailler autrement, dans leur langue, et donc là, ça a été vraiment une symbiose, c'était très riche.

F : moi, cette année, j'ai eu la chance d'avoir 2 étudiantes qui s'investissaient énormément dans toutes les disciplines. Donc, c'était très intéressant pour elle et pour moi. De mémorable, quelque chose qui n'a peut-être pas grand chose à voir avec les apprentissages mais je crois que ça a été la sortie au zoo. Elles étaient …, je sais pas, assez étonnées de ce genre de sortie avec des élèves et puis, sur la pratique, justement, emmener les enfants, qu'est-ce qu'on peut faire après une sortie comme ça, c'était un moment très riche.

M : alors la stagiaire qui est venue dans ma classe au début était très réservée et puis petit à petit ce qui m'a frappée c'est de la voir évoluer. Ce qui m'a aussi frappée, c'est de l'observer en EPS, c'est-à-dire que toute seule, dans son coin, moi j'avais un atelier, elle, elle avait le sien, et quand je la regardais, elle prenait des initiatives toute seule. Et le contact avec les enfants …, je crois qu'ils faisaient du hockey sur gazon, et je la voyais avec les enfants, et bien elle se débrouillait toute seule, je veux dire, sans cadre. Et au début elle me demandait : « comment on dit ça ? », «Les activités de mathématiques, comment on fait, comment on fait … ? », elle avait besoin d'être rassurée. Et puis quand je l'observais, ben elle était capable, et avec les enfants ça se passait bien, quoi. Donc, elle arrivait à voler de ses propres ailes, et ça c'était un chouette moment.

II - Maintenant, on va parler du Cadre européen commun de référence pour les langues ; vous savez, l'ouvrage qui a été édité par le Conseil de l'Europe et que l'institution nous demande d'intégrer dans notre pratique.

Comment est-ce que vous définiriez le CECR ? Pour vous, qu'est-ce que c'est ?

S : moi, je l'ai vu un petit peu quand on a fait la préparation pour partir à Leeds. Mais j'ai le souvenir d'une liste de compétences, en fait. Je n'en ai pas de précises en fait. J'avais voulu en photocopier une partie, et puis …

F : je n'en ai pas grand souvenir non plus, et ça me paraissait quelque chose de lourd comme document.

Et qu'est-ce vous imaginez que c'est, quelle image vous en faites-vous ? On en parle maintenant dans les programmes…

F : ben moi, il me semble que ce qui me serait intéressant, étant donné qu'en France on a entre guillemets « un petit peu de retard par rapport à l'apprentissage des langues », c'est justement avoir des situations de classe qui marchent bien dans les autres pays et qu'on pourrait transférer dans nos classes, par exemple.

S : moi l'idée que je m'en fais, c'est plus un référentiel de compétences. J'ai pas eu l'impression que ça présentait des pistes pédagogiques. Mais bon, peut-être que je me trompe, parce qu'on avait regardé vite fait …

M : moi, c'est assez flou … mais je vois plus aussi une liste de compétences à acquérir au fur et à mesure …

Comment est-ce que vous pensez qu'on puisse intégrer un tel document, ou l'image que vous vous en faites, à la pratique ?

S : il me semble que dans ce que j'avais lu, il y avait : « savoir répondre à une question » ; « savoir se nommer » … Bon ben voilà, prendre des objectifs comme ça et essayer de décliner, de trouver des situations pédagogiques en classe … Mais bon, c'est vrai que la démarche, c'est à nous de la faire. Donc, ça serait … l'idée serait de prendre des objectifs de ce référentiel et puis de … voilà, de programmer, de faire sa programmation.

F : peut-être ce qui serait intéressant, c'est d'associer ce document à des mini-vidéos …XXX

Oui, vous parlez pas mal de « situations », de « mises en situation » …
Et pourquoi, dans quelle mesure pensez-vous que cette approche à travers un cadre commun de référence soit intéressante, cette approche, puisse apporter quelque chose à la pratique ?

S : ben je pense parce que justement …puisque ça peut être une mutualisation des pratiques, vu qu'on aurait les mêmes objectifs dans tous les pays, donc … justement voir comment on s'y prend …

M : et puis voir les différences …

Et par rapport aux obstacles … ? Parce qu'on voit bien que les instructions qui intègrent le cadre, qui datent de 2001 –et on est en 2007- ne sont pas encore vraiment mises en place… Il faut reconnaître qu'on tâtonne toujours plus ou moins … même avec le portfolio … Quels sont les obstacles à la mise en place de nouvelles orientations ?

F : moi je pense que c'est la formation des enseignants aussi, parce qu'on ne maîtrise pas la langue … enfin je parle de moi (rires) … on ne maîtrise pas suffisamment la langue pour pouvoir l'enseigner. Moi je trouve que c'est ça qui … donc il faudrait déjà une …XXX
S : et puis que ces documents soient disponibles aussi dans les écoles ! Parce que si tu ne nous les avais pas amenés … je veux dire …Mettre à portée des maîtres tout ce qui existe et …

Mais vous ne pensez pas qu'il y a quand même une grosse part de démarche personnelle ? On attend beaucoup des enseignants, il me semble …

F : ça, c'est sûr ! C'est pour ça que l'échange avec des étudiants qui viennent de l'extérieur nous oblige aussi, nous force à un moment donné à nous dire : «allez, on y va ! » …

M : c'est vrai que moi je trouve que je n'ose pas. Je crois que je n'ai pas assez confiance en moi et … parce que je ne vis pas ces petites situations. Et le fait de voir un étudiant étranger faire, on se dit : ben après tout, même si on n'a pas l'accent, on peut y arriver ! Et moi j'ai beaucoup apprécié l'apport de matériels, alors ça, ça a été une richesse, hein !

III - Au sujet des compétences des stagiaires … Quand elles sont arrivées, quelles compétences ont-elles manifesté ?

F : moi les miennes cette année, elles savaient déjà mener des petites séances d'apprentissage de la langue étrangère. Donc, ça c'était très …
M : je crois qu'il y a des différences selon les étudiantes, les stagiaires qui sont venues …

S : elle parlait vraiment très peu la langue, c'était peut-être son objectif à elle, c'était surtout d'apprendre, justement, la langue. C'est vrai que c'est handicapant, un petit peu …ça limite aussi, parce que quand on veut échanger avec elles pour leur expliquer, pour parler pédagogie, si elles comprennent pas ce qu'on leur dit …Faut avoir des objectifs un peu modestes, enfin faut s'adapter …ça dépend des stagiaires …

M : moi j'ai été frappée par son côté volontaire. C'est-à-dire qu'elle s'est très vite adaptée. Et moi, ce que j'ai dit, ce qui a été vraiment la révélation, c'est peut-être aussi qu'elle a eu la trouille, c'est quand elle a appris qu'elle devait enseigner dans une matière. C'est l'évaluation … alors là, très vite elle s'est rendue compte, et moi aussi d'ailleurs, je me suis rendue compte que c'était pas que rester au fond de la classe, ou nous aider gentiment, ou à être simplement une personne-ressource, mais une personne qui s'implique, et qui va prendre en charge vraiment un moment, une séquence ; ça je crois que ça a été un déclic, et pour elle, et pour moi ; ça je reconnais que moi aussi, de mon côté, ça a fait bouger un peu les choses.

Quelles sont les compétences qui leur faisaient le plus défaut ?

F : moi je dirais que chaque fois, que ça soit cette année ou l'année d'avant, ou d'autres étudiants étrangers qu'on est amené à recevoir ici, c'est, en dehors de l'apprentissage de l'anglais dans la classe, c'est sur les autres disciplines : géographie, … tout ça … c'est : s'adapter au niveau des élèves. C'est-à-dire que c'est toujours … quand elles présentent par exemple l'Angleterre, qu'elles présentent des choses sur le pays d'origine, ça passe mal parce que c'est pas adapté au niveau de compréhension des enfants.

M : …XXX présenter leur pays, je vois arriver la stagiaire avec plein de cartes postales, des plans, des choses comme ça … et ça a buté dans un 1er temps. Et il lui a fallu quelque … pour justement mettre ça, j'allais dire « en situation », pour l'adapter au public des enfants.

S : c'est vrai qu'elles pensent plutôt les activités, pas comme des situations en vrai, enfin … faire vivre des choses aux enfants, c'est très … visuel, c'est assez frontal, mais je pense que c'est lié aussi aux façons pédagogiques d'enseigner en France et en Angleterre qui sont peut-être XXX … ça vient vite hein … donc, je crois que justement à niveau là elles sont…elles apprennent aussi beaucoup parce qu'elles voient qu'on enseigne différemment et elles s'adaptent assez vite.

Quelle évolution significative des compétences des stagiaires avez-vous pu noter ?

F : moi je dirais que c'est s'investir de plus en plus dans toutes les activités d'anglais, d'apprentissage de la langue. Et après, très vite elles se sont mises à s'initier dans les autres disciplines. Et moi je dirais que c'est peut-être en mathématiques où le décalage est le plus flagrant entre les enseignements …XXX et elles se sont bien investies dans les …XXX

M : au début, je pense toujours à ces cartes postales et ces plans qu'elles ont plaqués au tableau, et petit à petit elles ont construit leur matériel. Et je sais qu'elle venait tous les matins avec des panneaux et justement en fonction des besoins de la classe, et de ce qu'elle voulait montrer, c'est elle-même qui préparait ses supports. Il y a eu tout un travail quand même à la maison … enfin à la maison, de préparation et …

S : moi je suis assez d'accord avec ça parce que souvent, au début quoi, pour elle les supports c'était quelque chose de plaqué, et la stagiaire de cette année a compris que ça pouvait être évolutif et que ça se construisait AVEC les enfants. Et ça c'est vrai que ça …

F : au niveau des supports, il y avait une grande autonomie de travail …

Le bénéfice le plus grand de notre échange avec Leeds, quel serait-il selon vous ?

S : l'ouverture …, les enfants sont très ouverts …, enfin ça crée une ouverture d'esprit, une curiosité, enfin … c'est riche …

F : le fait que ça dure 4 semaines, ça c'est très important parce qu'on travaille dans la durée, donc c'est un moment important de la vie de la classe. XXX

IV -Dernière partie de notre entretien : les ressources utilisées en classe

F : ben je dirais des comptines, enfin avec les petits …, des comptines, des chansons, des flashcards ou bien des petits jeux, des albums aussi … à partir des albums qu'on peut lire en anglais et un système de flashcards pour mémoriser les noms d'animaux, les nombres …

M : moi j'utilise … enfin, je fais un mélange entre diverses méthodes : Happy English et … qu'est-ce que j'utilise encore … pas mal de chansons … et les albums, et c'est tout nouveau pour moi les albums.

Et vous allez les piocher où, toutes ces ressources ?

F : ben par exemple, moi pour les flashcards, c'est justement les étudiantes anglaises (rires) qui les avaient amenées et gentiment laissées. Et puis ensuite, les ressources …

S : on en avait acheté aussi …en Angleterre …

F : oui … Bon c'est vrai qu'à la bibliothèque municipale, enfin, le centre de ressources pour les enseignants, donc il y a pas mal d'ouvrages en anglais …

Et utiliser un manuel, cela vous conviendrait-il ?

F, S, M : non … ; ils sont pas adaptés …

F : déjà, au cycle 2, c'est surtout de la langue parlée, donc si on passe trop vite à l'écrit, les enfants sont un peu perdus. Parce que dans nos classes, avec Sandrine, ils sont en train d'apprendre à lire, donc après, ça peut créer des confusions pour certains élèves, de devoir écrire … Un manuel, c'est pas très approprié pour les jeunes enfants, c'est sûr. Et puis, c'est trop contraignant …Mais on a cette même perception, enfin pour ma part, avec les autres manuels (RIRES)…

Dans quelle mesure un manuel pourrait aider à intégrer les principes d'un outil comme **le** CECR dont on a parlé tout à l'heure ?

S : non, ce que disait Françoise peut-être : un ouvrage de référence avec des idées de séances à mener, où on pourrait piocher, mais pas un manuel …

F : plutôt un livret pédagogique d'utilisation. Un guide d'utilisation, oui, mais pas un manuel pour l'élève.

Pour revenir au Cadre européen, il est essentiellement axé sur la promotion du plurilinguisme. Pour vous, qu'est-ce que c'est ? Comment le définiriez-vous ?

F : déjà, en fonction des classes, enfin des élèves qu'on reçoit, s'intéresser à toutes les origines de nationalités qu'il peut y avoir dans les classes et faire entrer le plus possible les différences culturelles dans la classe, quoi.

M : XXX la langue de l'école, par exemple le français qu'on étudie à l'école, mais l'anglais qu'il faut …, parce que les enfants le savent, hein … l'anglais, c'est la langue qu'il faut … qu'on va apprendre au collège et la langue dont on a besoin pour les chansons, pour communiquer … Mais aussi d'autres langues, celles qu'on parle à la maison … et puis, c'est écouter d'autres langues, quoi. Mais en voyant bien qu'elles n'ont pas toutes le même statut. C'est-à-dire que certaines, on les utilise moins mais elles sont présentes quand même.

S : pour moi, le plurilinguisme, en fait c'est lié, et je suis bien contente que le Cadre européen ne s'intéresse pas qu'à l'anglais mais qu'il part DES langues en général. Puisque quand on apprend une langue, on est capable aussi d'en apprendre d'autres, c'est une démarche en fait. Et notre rôle, c'est ça : c'est d'ouvrir les enfants à l'apprentissage des langues. Il y a quelque chose avec laquelle je suis quand même pas d'accord avec les nouveaux programmes, c'est qu'ils insistent pour que ça soit la MEME langue … Et je vois pas l'intérêt si on est dans cette logique là, de dire que ça soit de l'espagnol ou de l'anglais, la démarche est d'apprendre une langue quelle qu'elle soit, et je vois pas en quoi c'est gênant de faire une année de l'anglais, une année de l'espagnol …

M : enfin, c'est aussi sur les liens qu'on peut faire entre les langues. Notamment au niveau du lexique, l'histoire de certains mots, donc c'est …
Sandrine : en fait, ils nous compliquent l'existence alors que c'est une démarche … enfin, on est d'accord là-dessus, quoi, c'est une démarche …

F : XXX les petites classes, avant que ça soit devenu obligatoire, là maintenant au CE1…, c'était qu'on avait la liberté de pouvoir faire des comptines, un album en anglais, … c'était plus au niveau des sonorités, j'ai l'impression … C'est en train de dévier sur l'apprentissage formel de la langue. Commencer à partir du CE2 maintenant, ça je peux le concevoir mais avant, il me semble que c'était beaucoup plus riche de rester sur le domaine de l'écoute, voilà.

M : et puis aussi pour montrer qu'il y avait plusieurs langues, qu'il y en avait pas une qui dominait … qui en dominait d'autres, donc moi je … plusieurs situations : ben il y en a qui parlent comme ça et puis d'autres … voilà. Avant de parler de l'apprentissage d'une …

Je suis d'accord avec vous mais que penser alors de la position des parents qui souhaitent que leurs enfants apprennent la langue la plus utile pour leurs enfants …

S : enfin, moi je préfère que ma fille apprenne l'espagnol avec quelqu'un qui sache bien parler l'espagnol que … Tu comprends ce que je veux dire, hein ? Il y a aussi la qualité de l'enseignement … ça nous complique énormément la vie, cette affaire !

Je vous remercie d'avoir participé à cet entretien … Merci beaucoup !

11. Entretien individuel avec une enseignante française

Interview maîtres formateurs, Montpellier, juin 2007
Sophie (maître formateur), Ecole primaire Charles Daviler, Montpellier, juin 2007

1ère partie : ton engagement dans le programme d'échange

Comment as-tu été amenée à t'inscrire dans cet échange ?

Par hasard…, par hasard puisque Dominique Cabrol, qui est la directrice d'école, m'a contactée, me disant qu'il y avait une étudiante anglaise qui faisait partie d'un échange dans ce cadre-là et qui souhaitait aller dans une classe, donc j'ai accepté, voilà !

Par rapport à l'arrivée de cette étudiante anglaise dans ta classe, quelles étaient tes attentes ?

Pour moi avoir quelqu'un dans ma classe, notamment étranger, c'est toujours positif. Je suis extrêmement curieuse, donc je pose des questions : comment ça, ça s'apprend chez vous ? Est-ce que vous faites comme ça ? Et combien d'heures de ça ? Etc… tous les dispositifs qui sont mis en place dans d'autres lieux qu'en France, tous les autres systèmes éducatifs, donc je pose plein de questions et je leur laisse poser plein de questions. Donc, pour moi, il y avait que du positif. On est en école d'application, on ne peut pas voir négativement le fait d'avoir des gens au fond de notre classe, de toute façon. On est toujours dans cette posture, quel que soit le public. Mais un public étranger pour moi est plus … est plus intéressant. Voilà !

Donc, les bénéfices, tu dirais qu'ils ont été pour qui ?

Les bénéfices, pour les enfants, je pense, parce que c'est intéressant d'avoir une personne dont la langue naturelle, était en l'occurrence l'anglais, qui leur faisait des cours en anglais aussi, parce que quand même c'est autre chose …Au niveau de la langue, peut-être pas au niveau pédagogique, il y a des différences aussi et puis c'est quelqu'un qui débute, donc comme tout débutant, c'est pas par rapport à sa nationalité mais comme tout débutant, comme je l'ai été, comme tous les débutants le sont, donc il peut y avoir … et on fait encore des maladresses mais bon … peut-être pas de cet ordre là. Mais pour les enfants, c'est un bénéfice d'avoir quelqu'un qui leur parle de son pays, de sa culture, qui leur fait un cours en anglais, qui leur apprend des choses que peut-être nous, on n'est pas capables de leur apprendre. Bénéfice pour elle puisqu'elle est quand même … elle baigne dans un système qui n'est pas le sien, elle a différentes choses à apprendre sur ce système éducatif, et elle apprend le français aussi, elle est là pour ça ! Et bénéfice pour moi aussi parce que j'aime bien savoir ce qui se fait ailleurs, j'aime bien me poser des tas de questions, avoir des tas de réponses et regarder comment font les autres, je me régale !

D'après ce que tu viens de dire, on a le sentiment que l'expérience a été à la hauteur de tes attentes ?

Tout à fait, surtout que je suis tombée sur quelqu'un, je pense, de très… de très compétent, de très sérieux.

Est-ce qu'il y a eu quand même quelque chose que tu n'avais pas anticipé, quelque chose de mémorable, qui aura marqué ces 4 semaines ?

Que j'avais pas anticipé, non, parce que j'avais pas de cadre fixe à mes pensées sur l'avenir. Mémorable … ben il y a les essais … elle a essayé de faire par exemple un cours en français … ça, c'est les exemples … qui était extrêmement difficiles pour elle, comme ça le serait pour moi très certainement, plus que certainement, d'ailleurs ! Donc ça, ça a été ce qui a été le plus difficile parce qu'il fallait rattraper ça, mais bon, ça aussi on a l'habitude. Donc (rires), ça fait partie aussi de notre métier, d'arriver à rattraper quand ça … autant que faire se peut, et puis après, j'ai trouvé que ce qu'elle faisait était toujours extrêmement bien préparé, réfléchi, donc c'était …. Mis à part CE cours, je crois qu'il y en a eu 1 en langue française, tout le reste il y a eu que de bonnes surprises.

2ème partie : dimension européenne. Comment définirais-tu le Cadre européen, quelles connaissances en as-tu ? Est-ce que tu as une idée de ce que c'est ?

Non, je l'ai lu quand tu m'as passé tout les … le bouquin …Dans ce que j'ai lu … c'est de ce livre que tu parles ?

Non, je ne parle pas du Contrat commun d'objectifs, je parle du CECR que tout enseignant …

…tout enseignant sérieux doit avoir lu ! RIRES. Très bien, bravo !

En toute simplicité, parce que je reconnais que ça demande du temps de s'approprier un document. Mais ça m'intéresse de savoir ce que tu en connais de ce document …

Non, j'ai lu tout ce qui est cadre … socle commun de connaissances et de compétences, ça je le connais par cœur, mais par contre le reste, non. Donc si tu me le donnes, je le lirai et je te dirai ce que j'en pense, mais … non !

Est-ce que tu as une idée a priori de ce qu'un tel document peut être ? Il est préconisé de suivre les principes qui y sont développés à tous les stades de l'enseignement : le Cadre européen commun de référence pour les langues …

Une représentation là-dessus ? Je pense que s'il y a « cadre », tout un chacun doit arriver à trouver des repères qui soient relativement simples. Et en même temps, je pense que –je me trompe peut-être -, comme d'habitude dans ce genre de texte, il y a souvent énormément d'ambition. C'est souvent extrêmement pointu et parfois, peut-être hein, au-delà de ce qu'on peut faire dans une classe de l'école primaire en cycle 3 et à partir de … c'était déjà à partir de … c'était déjà l'année dernière qu'ils devaient commencer un apprentissage ou une initiation. Donc il y a toujours … C'est cadré mais en même temps c'est souvent assez ambitieux.

Et la dimension européenne d'un tel outil, quelle idée t'en fais-tu ?

Ben, la dimension européenne elle est nécessaire ! Normalement ça doit fonctionner comme ça, même si ça fonctionne pas comme ça en toutes choses. Il devrait y avoir … mais il y a une dimension européenne aussi dans le socle commun de connaissances et de compétences, hein , de toutes façons. Elle est pas dite mais elle existe puisque ça fait référence … ce socle là il fait référence quand même à … pas des situations d'apprentissage, mais des modes de fonctionnement qu'on essaie de mettre en Europe en pratique, hein … y compris là aussi.

Et dans ta pratique de l'enseignement d'une langue étrangère, comment tu dirais que tu incorpores cette dimension européenne … si tu l'incorpores, bien sûr, et si c'est possible de le faire …

Donc la dimension européenne, on l'incorpore pas vraiment, vu que là on travaille en anglais. Donc on va incorporer, souvent quand on fait de l'anglais dans la classe, on n'incorpore pas une dimension européenne de la langue. On va peut-être parler rapidement de l'origine anglo-saxonne et des ressemblances qu'on peut trouver entre l'anglais et l'allemand, ça va être fait en … (rire) en 1 séance, hein, y revenir de temps en temps, mais c'est tout. Mais on va davantage être dans une vision des choses mondiale en disant : l'anglais, ça se parle là, ça se parle là, ça se parle là … on va sortir complètement de l'Europe. Et c'est vrai que, en France, quand on apprend les langues à l'école primaire, les ¾ du temps, qu'est-ce que les écoles prennent ? Elles l'anglais, très peu l'allemand, ça s'est fait il y a une quinzaine d'années, une vingtaine d'années, il y a eu des assistants d'allemand qui allaient dans toutes les écoles, c'était au stade d'expérimentation, d'expériences. On est plus dans une dimension anglo-saxonne du monde que dans une dimension européenne.

Tu crois que c'est un anglais « mondial » qu'on enseigne ?

Non, absolument pas ! Quand je dis ça, c'est parce que pour les enfants, on fait référence …- c'est pas du tout un anglais mondial qu'on apprend -, je suis très … comment dirais-je ? Au niveau de l'anglais qu'on apprend, je sais p… on apprend de l'anglais français (rire) ! Davantage qu'autre chose ! Bon, tu passeras des blancs, là … (RIRES). Mais c'est pas du tout un anglais dans le sens : l'anglais des affaires ou l'anglais qui peut servir mondialement. Quand on leur parle de l'anglais, on ne leur parle pas de l'Europe, on dit pas que c'est une langue européenne ! On leur dit c'est une langue qui est parlée aux Etats-Unis, qui est parlée en Australie, c'est une langue qui est parlée … On n'est pas dans l'Europe, c'est pas dans ce sens là … !

Quelle utilité peut donc avoir un outil européen comme « le CECR » ?

Je pense que ça peut être utile si ensuite on passe à une autre dimension dans l'enseignement. Si on décide que, effectivement, il y a pas de frontières et qu'un enfant peut, une fois grand, aller faire ses études … il a commencé ses études en France, il va continuer ses études en Italie ou il va continuer ses études en Roumanie, ou il va … Bon, oui ! Là, ça va être utile parce que si chacun part dans un enseignement extrêmement différent avec des bases extrêmement différentes, il ne s'y retrouvera pas ! Donc là, c'est en construction, donc c'est utile à condition d'abord de s'y tenir, pour commencer, à condition que tous les pays s'y tiennent et à condition ensuite de le mettre à profit, ça ; ça ne pourra être mis à profit qu'à partir du moment … où nos jeunes –nous c'est fini, depuis belle lurette !- où nos jeunes iront (rire)… iront travailler, pourront aller effectivement aller travailler dans d'autres pays. Mais, ce socle commun, imaginons qu'un Français décide d'aller travailler en Hongrie par exemple, quelle langue va-t-il utiliser ? Question. Ou en Pologne : quelle langue va-t-il utiliser ? L'anglais ou l'allemand ? Ou en Allemagne ? L'allemand, bien entendu ! Donc là, pour moi, il y a un problème de fond, aussi. A moins qu'on décide que les enfants aient automatiquement 2 langues véhiculaires en Europe qui seraient … 2, voire 3 … 3 ! Qui seraient au moins … Ou alors une langue latine et une langue anglo-saxonne. Et celui qui a fait allemand et anglais, en Espagne je suis pas persuadée qu'il s'en sorte. Au niveau du travail, là je parle professionnellement. C'est quand même le but vers lequel l'école tend. On va former des futurs citoyens mais aussi des personnes qui vont aussi pouvoir subvenir à leurs besoins. Donc là, il y a le socle, certes, mais quelle langue utiliser ? Quelle langue va leur permettre justement de pouvoir faire ça ?

Un outil comme le cadre européen pourrait servir à la planification des langues enseignées dans le cursus scolaire, mais son utilité n'est pas encore très reconnue …

Je pense qu'on l'utilise pas parce que dans l'Education Nationale les gens, ceux qui travaillent dans l'Education Nationale depuis des années, ont malheureusement l'habitude de recevoir des outils ou des instructions officielles, régulièrement, et à mon avis, trop régulièrement. A partir du moment où ils commencent à les faire leurs, c'est-à-dire en travail de formation continue, où ils commencent à en être imprégnés, où ils commencent à comprendre et à concevoir … comme tout outil, hein. En plus, c'est un outil intellectuel, donc c'est plus difficile peut-être qu'un outil … c'est plus long qu'un outil … encore que hein … Il y a des outils manuels qui sont difficiles d'utilisation. Donc, c'est toujours long l'apprentissage d'un outil ! Et très souvent, les ¾ du temps, tu le sais aussi bien que moi, au bout d'un moment on s'en rend bien compte, à partir du moment où on a un outil, où on l'utilise, on nous dit : « Stop, ça fonctionne plus, c'est pas ça » ! Exemple, un exemple récent : la littérature. Le travail sur la langue. On a, pendant des années, entendu une certaine façon de travailler la langue. En disant : on travaille à partir d'un texte, on travaille à partir de l'écrit, ne plus faire d'exercice de systématisation, etc, etc, etc …. Bien ! On est arrivé à ce que les gens d'abord soient grincheux, comme d'habitude devant tout outil nouveau qu'on leur demande d'utiliser, puis petit à petit, bon, il y en a qui partent à la retraite, des jeunes qui arrivent, puis des qui étaient là depuis longtemps qui commencent à s'y faire : « Ha finalement, c'est vrai qu'il y a des bonnes choses » ! Comme en tout, il y a des bonnes choses, de toute façon, hein, tout n'est jamais fondamentalement noir, et puis on commence à l'utiliser et après : ha ! Terminé! Fini ! On ne fait plus comme ça maintenant, on reprend ... Bon, et les gens, ils ont du mal à ça. Ils ont du mal parce que il y a trop ! Et je pense que ça, c'est UN des obstacles : y a la durée et y a aussi le fait que beaucoup d'enseignants, y compris dans le secondaire, sont blasés. Et donc il faudra certainement du temps et il faudra surtout que ce type d'outil soit durable, c'est-à-dire qu'il y ait pas dans 5 ans quelqu'un qui dise : « Oui, mais c'est fini » ! Et là est tout le souci. Pour que quelque chose fonctionne, c'est comme les arbres : si tu plantes un arbre et qu'à partir du moment où il te sort 4 pousses tu dis finalement : « C'est pas un abricotier que je voulais mais c'était un prunier » et que tu l'arraches, t'auras jamais d'abricots ! Et encore moins de prunes, parce qu'ils auront pas eu le temps de pousser ! (rires)

3ème partie : les compétences de la stagiaire anglaise

Compétence …. Une grande capacité d'observation et d'écoute sur tout ce qui se passait … venant …tous azimuts : des enfants, de l'enseignante … Capacité de travail parce que bon : elle avait une séance à faire, je lui expliquais comment on peut s'y prendre, etc, etc,… elle la faisait. Ce n'est pas toujours le cas ! Très souvent tu demandes une séance et puis : « J'ai pas eu le temps … J'ai pas trouvé … », prétexte fallacieux, etc…Bon ! Donc ça c'est aussi pour moi une compétence. L'écoute, la curiosité, l'observation et la capacité de travail. Pour moi c'est …

Quelles compétences ne possédait-elle pas du tout ? Ou bien les compétences qu'elle a dû développer en particulier ?

Le plus à développer, c'était peut-être de faire des choses qu'elle n'avait pas l'habitude de faire. C'est-à-dire d'allers vers … de se laisser –difficile aussi, hein, difficile- se laisser déstabiliser. D'aller vers quelque chose qu'elle ne maîtrisait pas, enfin qu'elle n'avait pas le sentiment de maîtriser. Essayer de monter une séance, ben par exemple comme la séance en français ou etc…, et essayer. Tant pis si ça … Mais ça fait partie des gens qui sont exigeants avec eux-mêmes, ils acceptent difficilement, et même pas du tout, surtout en étant face à un public, de faire quelque chose pour lequel ils savent qu'ils ne seront pas compétents comme ils le sont d'habitude. Donc … On a tous fait comme ça, quand même, hein…

Qu'est-ce que le fait d'être en situation de classe lui a le plus apporté sur le plan des compétences ?

J'ai l'impression, qu'elle a le plus développé dans son séjour les compétences au niveau de l'élaboration de séances « à la française ». Je pense …

Tu as trouvé que c'était très différent, la façon qu'elle avait d'envisager une séance ?

J'ai trouvé que c'était différent quand même. Je suis pas spécialiste, j'ai pas ta … j'ai pas l'observation et l'étude que tu en a eu, hein, mais je pense que c'était très différent. On a discuté un petit peu et je pense que c'était très différent.

A ton avis, quel est le bénéfice le plus grand de cet échange avec l'Angleterre ?

Je pense que ça permet aux uns et aux autres de voir comment ça se passe ailleurs, et ça c'est une bonne chose ; ça permet donc de s'inscrire dans un cadre qui est commun, en voyant comment font les autres et en prenant un petit peu aussi ça permet davantage, peut-être pas d'uniformiser, parce que chaque pays garde ses spécificités, hein, mais d'être peut-être … d'avoir une ouverture sur les autres qui à mon avis est indispensable dans notre métier, et rare puisqu'on est un métier très individualiste, on travaille seul.

4ème partie : les ressources en classe de langue

Bon alors on va faire comme si je faisais l'anglais depuis …quand je faisais au Petit Bard parce qu'ici j'ai pas fait d'anglais. Donc j'utilisais mes propres ressources : internet, progression à partir des I.O., des documents d'application que j'avais à l'époque –que je n'ai plus-, et en cherchant sur internet, sur différents sites anglo-saxons ce qui pouvait me servir pour faire des séances qui s'inscrivaient dans cette progression. Voilà !

Tu te souviens d'un site en particulier ?

Non, je pianotais, j'allais au hasard, et en même temps … au hasard, et puis j'allais sur … je réutilisais aussi des choses que j'avais achetées en Angleterre …

Comme …

Je sais pas, des livres que j'achetais, des livres de classe ou des choses comme ça, des imagiers, des … Voilà ! Qui me servaient de support. Et l'année prochaine, une méthode de lecture (rires), une méthode d'anglais, oui. Hullabaloo.

Qu'est-ce que tu attends d'un manuel justement, puisque tu vas utiliser un manuel l'année prochaine ?

J'attends d'abord une …, je l'espère, une progression qui soit sensée mais … où je puisse trouver une progression sensée. Des supports qui soient en couleur, qui soient attrayants et qui puissent parfois servir de support à la classe, donc la photocopie en noir et blanc …. Qu'est-ce que j'attends encore d'un manuel ? Ben disons que dans la méthode d'anglais il y a aussi la partie qui est audio, donc j'attends une aide conséquente au niveau de l'accent, hein, et des tournures de phrases. Disons, une sorte d'outil qui soit fiable dans le sens où il y aura pas d'erreur de syntaxe, le moins d'erreur possible au niveau de l'accent, sur lequel on puisse s'appuyer.

Que ça intègre la dimension européenne …

Oui, oui, mais c'est vrai qu'on a du mal, hein, on a du mal avec cette dimension européenne. On n'est pas formaté comme ça.

Est-ce que vous vous êtes réunis pour choisir un manuel en fonction de vos attentes ?

Non, on n'a pas fait en fonction de nos attentes. J'ai eu sous les yeux ce manuel là, j'en avais vu déjà pas mal quand même, et j'ai trouvé qu'il était bien construit ; ça me paraissait pas trop simpliste, ça me paraissait intéressant.

Penses-tu qu'un manuel devrait prendre en compte l'outil dont on a parlé tout à l'heure : le CECR ?

Oui, bien entendu, comme tout manuel. Là aussi, le problème aussi de la France, c'est que nos manuels prennent à retardement, mais c'est peut-être dû aussi au fait qu'il y a toujours un temps entre l'officiel et la rédaction des manuels. Parce que les éditeurs de manuels sont extrêmement frileux. Ils se disent : on va pas mettre en place une collection si on sait qu'il va y avoir les élections à tel moment, à tel moment, à tel moment qui risquent de transformer. C'est pour ça qu'en France on a des manuels d'une ringardise incommensurable et que s'il y en a un qui se lance dans … en suivant les instructions officielles, ben pour le peu … ceux qui viennent de s'y lancer, là, ça y est ! Ils sont déjà obsolètes ! Là aussi, il y a un gros souci en France entre le politique et les manuels.

Dans quelle mesure penses-tu que l'école encourage le plurilinguisme ?

On l'encourage pas assez …. Je trouve qu'on l'encourage pas suffisamment, le plurilinguisme. On l'encourage pas suffisamment dans toutes les écoles. Quand on a proposé au Petit Bard, on faisait : allemand et anglais. On a essayé aussi de faire espagnol. Mais là aussi se pose le souci des 3 années, je parle que pour le cycle 3, quelle continuité ? Comment mettre en place ce genre de choses en faisant des décloisonnements, parce que c'est pas si évident que ça. Il faudrait vraiment qu'il y ait quelque chose de très structuré, hein, parce que telle classe où le maître fait allemand, telle classe qui fait anglais, telle classe qui fait espagnol, ça demande que 3 classes, 3 niveaux se séparent à un moment donné, hein, puisque ceux qui sont en CE2 ils feront 3 langues et puis ils suivront en CM1/CM2, donc ça demande une gestion au niveau matériel qui n'est pas évidente. Dans une école d'application, ça demanderait une gestion encore plus complexe parce que les maîtres formateurs sont déchargés, donc ça poserait encore plus de problèmes de décloisonnement. C'est difficile de décloisonner parce que 1 jour et demi on n'a pas nos élèves –quand on n'a pas de stage-, et c'est important qu'on les ait le plus possible quand même parce que c'est quand même une XXX des classes que l'on suit. Donc, il faut pas être toujours … On peut pas être décloisonné non plus comme ça à tort et à travers en école d'application, sinon ça veut dire qu'on n'est plus jamais dans notre classe et ça, ça pose un souci au niveau pédagogique, et de suivi.

Tu pourrais préciser ce que tu entends par « plurilinguisme », ta définition à toi ?

Pour moi, plurilinguisme, ça voudrait dire que les enfants ont d'abord le choix d'apprendre. Déjà, le choix. On leur propose dans l'école le choix entre 3 langues : par exemple anglais, espagnol, allemand. Et que les enfants ont le choix de choisir cette langue jusqu'au collège. « Plurilinguisme », ça pourrait vouloir dire aussi, pourquoi pas, ça je sais pas, je suis pas une spécialiste, hein. Pourquoi pas ne pas proposer aux enfants, mais là ça serait de l'initiation …, mais bon on sait aussi que les enfants ils apprennent plus vite que nous, hein, je pense qu'ils seraient capables d'apprendre 2 langues en même temps comme ça, ça serait pas un souci. Mais qu'ils puissent apprendre simultanément l'anglais et l'espagnol par exemple. L'anglais, l'allemand, pourquoi pas ? Je pense que les enfants en sont capables, tout dépend des niveaux aussi. Parce qu'il faut voir aussi qu'on leur demande aussi beaucoup dans les autres matières. Et que le système français est fait de telle manière aussi au niveau des horaires qu'on demande autant à un professeur de collège, 6h par jour, 7h par jour, qu'à un enfant de 8 ans ; ça fait partie de notre spécificité aussi au niveau … Si on parle de l'Europe, ça fait partie de notre spécificité, ça … Autant de temps … On ne compte pas l'étude ni l'accueil ni tout le reste.

Finalement, le plurilinguisme, tu y associes plusieurs définitions. Apprendre 1 langue et la poursuivre et aussi apprendre plusieurs langues.

Pour moi, c'est un choix : laisser 1 choix aux enfants, qu'ils n'ont pas toujours, hein, parce que dans beaucoup d'écoles, c'est ou anglais ou allemand ou espagnol ; c'est rare que ça soit les 2. Et puis, leur donner la possibilité d'apprendre plusieurs langues.

Dans ta 1ère définition, ça serait plutôt le plurilinguisme de l'école qui a une offre diversifiée. Le plurilinguisme, ça peut être des dispositifs mis en place pour une offre de langues plus grande.

Et ça ne se fait pas, ça. Tu as rarement vu faire ça dans les écoles. Bon, là on s'inscrirait pas dans les programmes non plus, hein, puisque les enfants commencent une langue et la poursuivent jusqu'au CM2. Les programmes, … Pour l'instant, les études n'ont pas été faites, mais quel est le bénéfice de ce type d'enseignement ? Justement, ce dont on parlait, les expériences qui avaient été faites en allemand il y a une quinzaine d'années … Ils s'étaient rendus compte au bout de ce laps de temps, avec des assistants d'allemand, c'était pas avec des enseignants, ils s'étaient rendus compte qu'arrivés au collège, effectivement, les enfants qui avaient fait 3 ans d'allemand étaient beaucoup plus éveillés mais durant les 3 premiers mois, et qu'ensuite l'écart … le bénéfice n'a pas duré.

Avant de conclure notre entretien, souhaites-tu rajouter quelque chose sur le plurilinguisme ?

Oui, je voudrais dire aussi que le plurilinguisme, pour moi, c'est le fait de pouvoir parler plusieurs langues. Pour pouvoir parler plusieurs langues, il faut que tu aies le choix entre plusieurs langues au départ, et la possibilité ensuite d'en apprendre plusieurs, et pas une seule.

Je te remercie, Sophie, de m'avoir accordé cet entretien.

12. Entretien avec le Professeur Daniel Coste (Montpellier, juillet 2007)

Monsieur Coste, je tiens tout d'abord à vous remercier d'avoir répondu très spontanément à ma demande d'entretien. Je voudrais aussi rendre hommage aux travaux essentiels que vous menez depuis de nombreuses années, au sein du Conseil de l'Europe notamment, pour une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle par le biais du développement du plurilinguisme dans un monde où la globalisation accélérée nous presse et nous oriente, à tous les niveaux, vers la recherche d'une plus grande efficacité, d'une plus grande économie des moyens et cela dans différents domaines, y compris celui de la communication entre les individus

Ma première question porte sur le paradoxe apparent de la devise de l'Union Européenne, qui joue sur le rapprochement de deux notions à première vue difficilement conciliables : « Unie dans la diversité ». Quel lien précisément peut-on construire, qui viendrait rassembler cette diversité ? Et dans quel sens peut-on dire que cette devise se distingue de la devise américaine « De la diversité naît l'unité » ?

Merci d'abord pour vos gentils commentaires initiaux, mais au-delà de ça, je crois que la devise européenne, elle dépasse évidemment très largement la question des langues en tant que telle ; que c'est le projet politique européen même qui part de, je ne dirais pas de l'hypothèse mais du constat, qu'une diversité existe, qu'il y a une pluralité au niveau international d'une Europe différente de celle des E.U. où il s'agissait de créer, je ne dirais pas une nation, mais en tous cas créer une fédération qui ait un certain degré d'unité, donc la métaphore du melting pot même si elle est contestée aujourd'hui, même si on parle plutôt de salad bowl que de melting pot elle reste quand même d'actualité, on le voit bien, y compris dans les débats touchant aux langues cette fois aux E.U. avec des projets de déclarer l'anglais langue officielle des E.U. ou de tel ou tel des états. C'est évidemment exclu du côté européen, pas simplement encore une fois du point de vue linguistique, mais l'enjeu sans doute difficile à bien des égards, c'est de constituer quelque chose qui soit, disons, un socle de valeurs communes dans le respect d'une pluralité qu'on n'envisage pas de réduire même si par ailleurs il y a des inquiétudes de certains en termes de risques de standardisation, d'uniformisation, mais qui ne seraient pas toujours perçus d'ailleurs au niveau européen, mais aussi en termes de mondialisation. On l'a bien vu à propos des débats autour du projet de constitution, de traité constitutionnel, on mêlait en fait là-dedans des considérations qui touchaient à une supposée super puissance européenne qui aurait justement réduit dans l'esprit des gens qui étaient contre, une diversité considérée comme fondamentale par ailleurs. Je crois que l'aspect linguistique, dans tout ça, ou l'aspect éducatif dans tout ça, c'est une des dimensions, importante sans doute, mais seconde par rapport au projet disons à la fois politique, économique et autre.

Dans quelle mesure la prise en compte de la dimension européenne au sein des politiques nationales peut-elle contribuer à une meilleure gestion de la cohésion sociale, quand on sait les difficultés déjà à reconnaître la diversité et la richesse linguistique et culturelle, au plan national ? A cet égard, si l'on prend l'exemple de la France et de l'Angleterre, ne peut-on pas noter un décalage d'approche, l'Angleterre semblant plus encline à reconnaître les compétences linguistiques des communautés présentes au sein de la société et à montrer la volonté d'en tirer parti, à la fois sur les plans individuel et collectif, alors que la diversité de proximité semble plus problématique en France ?

Je crois qu'il faut élargir un peu le panorama et ne pas s'en tenir uniquement à la France et l'Angleterre dans ce cadre-là. Je crois que la thématique de la diversité interne et de sa gestion éventuelle, elle est apparue aussi, notamment dans l'espace européen vu sous l'angle du Conseil de l'Europe, mais de plus en plus aussi vu sous l'angle de l'Union Européenne (à 25 ou à 27). Elle est apparue dans le fait qu'un certain nombre de pays européens, nouveaux membres du Conseil ou nouveaux membres de l'Union, étaient des pays dans lesquels des minorités régionales ou des minorités linguistiques, fortes, existaient, je pense aux pays baltes, à la république slovaque et bien d'autres, leur adhésion impliquait, entre autres choses, la ratification de la Charte des langues régionales et minoritaires, impliquait aussi la signature des textes prévoyant la protection des minorités, donc incluait en fait une prise en compte politique de ce que pouvait être des différenciations internes. Par rapport à ça, l'Angleterre avait certes, et a encore à bien des égards une tradition d'accueil ou de reconnaissance du pays comme ayant une dimension multiculturelle…

D'inclusion sociale, par exemple…

D'inclusion sociale, oui mais récemment remise en cause comme vous le savez. Tout ce qui s'est passé dans l'après 11 septembre et les attentats a fait que ce modèle a été très fortement ré-interrogé. Et par ailleurs, il ne se manifestait pas toujours de la même manière que dans les pays que j'évoquais tout de suite en ce qui

concerne la relation entre dimension linguistique et cohésion sociale. Il faut dire qu'il s'accompagnait aussi, ou s'accompagne toujours, d'un travail qui est un travail d'intégration sur le plan éducatif, c'est-à-dire qu'il y a éventuellement des situations, je ne dirais même pas de bilinguisme de transition, il y a une reconnaissance des communautés, il y a un respect religieux, etc… mais le système éducatif fonctionne quand même comme un système intégrateur, ce qui est beaucoup moins le cas dans les pays baltes ou dans tel ou tel pays d'Europe centrale, où existent par exemple des sous-systèmes éducatifs, de scolarisation dans une langue de minorité particulière. Le cas de la France par rapport à tout ça est évidemment un cas très historiquement marqué. Ce n'est pas parce qu'on reconnaît aujourd'hui 75 langues de France que ça change grand chose en termes de pratiques éducatives et surtout, je crois que la dimension,… la relation entre dimension européenne et cohésion sociale, elle apparaît du côté de l'Union et du côté du Conseil de l'Europe, comme étant, je dirais, pas totalement intégrée. C'est-à-dire que la dimension, ce qu'on appelle cette dimension européenne, le fait que, notamment dans le système éducatif il devrait y avoir une prise en compte dans les contenus, dans les curricula, en histoire en particulier, mais pas simplement en histoire, de ce qu'est l'Europe, voire de ce que pourrait être une identité européenne, une conscience européenne, elle n'a pas été articulée immédiatement avec les questions de cohésion sociale. Je crois que c'est plus récemment, à mon avis, mais il faudrait vérifier dans les textes, qu'une thématique, qui au départ était essentiellement une thématique du genre « état de droit », « droits de l'homme », « démocratie », et éventuellement « démocratie participative », s'est enrichie d'une thématique qui est celle de la cohésion sociale, et cela sans doute du fait de l'extension justement de cette dimension européenne, qui a fait de plus en plus qu'on s'est intéressé par exemple, qu'on s'est ré-intéressé aux questions touchant à la migration, à l'accueil des migrants, on s'est intéressé, c'est très net actuellement, notamment au Conseil de l'Europe, à la situation des Roms, donc il y a tout un tas de dimensions des sociétés européennes qui font que, d'une certaine manière, la cohésion sociale apparaissait comme une condition en quelque sorte, de l'exercice de la démocratie, que ça présentait aussi un sens en terme de respect des droits de l'homme, et qu'il y avait des enjeux qui étaient à la fois de reconnaissance des minorités régionales, des minorités ethniques dans certains cas, enfin, historiquement marquées, et puis un souci qui était très marqué et qui est toujours très marqué dans ces différents pays, d'unité nationale et d'affirmation d'une identité nationale, notamment pour des pays qui, disons, du temps de l'empire soviétique avaient été un petit peu minorés. Souci qui passe par la langue, les langues, et qui passe aussi par ce souci à la fois du respect de ces communautés et en même temps d'une cohésion sociale, mais il me semble que toutes ces thématiques là sont des thématiques qui datent d'une quinzaine d'années, une vingtaine d'années tout au plus et qui n'étaient pas aussi fortement affichées auparavant. Et la France par rapport à tout ça est restée, me semble-t-il, un petit peu à l'écart. C'est un peu comme ça que je commenterais votre questionnement. C'est à dire qu'on a intégré dans le contexte -y compris éducatif- français : qu'est-ce qu'on fait avec cette dimension européenne ? Est-ce qu'on va chercher de l'argent à Bruxelles ou ailleurs pour faire des projets qui soient des projets insistant sur la dimension européenne dans tel ou tel domaine, etc…. Mais il me semble que c'est un petit peu marginal par rapport à des enjeux qui sont apparus ailleurs et qui, jusqu'à présent, affectent assez peu, me semble-t-il, sinon au niveau des slogans, la scène française en tant que telle.

« Les langues et la cohésion sociale » sont tout de même apparues comme thème des derniers projets de la Division des Politique Linguistiques et du CELV. C'est un thème qui monte en force…

Absolument, mais qui monte récemment, encore une fois. Cette histoire du CELV, ce n'est pas un hasard parce que le CELV est quand même un lieu qui justement est un lieu de contact entre Ouest et Est au départ, avec son positionnement autrichien. Et son ouverture très forte du côté des pays d'Europe centrale et orientale, ça a été le point de départ. Du côté de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, c'est quelque chose - j'ai suivi moi ça d'assez près si vous voulez - qui m'a frappé il y a vraiment très récemment. L'insistance était vraiment : intercompréhension culturelle, tolérance,… - enfin tout ça c'était un peu des slogans - …. La thématique de la cohésion sociale en tant que très largement intra-nationale est apparue plus récemment. Ce qu'il faudrait peut-être ajouter aussi, c'est que c'est une thématique –enfin, ce n'est pas le terme qui convient-, c'est une espèce de valeur qui est apparue aussi du côté de Bruxelles, pour des raisons qui à mon avis sont d'un autre ordre, qui sont de l'ordre de l'efficacité économique, considérant que la cohésion sociale est une des conditions d'un développement économique, d'une croissance. Mais, cela, pour faire vite, est plus du terrain, du côté de Bruxelles que du côté de Strasbourg.

Vous avez apporté une importante contribution à la conception du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, élaboré pour servir de base de réflexion à toutes les personnes impliquées, à divers titres, dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Quelle portée cet outil peut-il avoir sur les représentations de l'enseignement et l'apprentissage des langues ?
Si l'on prend les exemples anglais et français, ne peut-on pas noter un décalage entre :

- La prise de conscience anglaise (suite au rapport Nuffield : « English is not enough! ») de la nécessité d'apprendre des langues, qui conduit à une série d'interrogations sur des questions de fond : quelle(s) langue(s) apprendre à l'école primaire ? Les langues doivent-elles avoir un rôle éducatif ou instrumental ?
- L'approche française : qui semble davantage focalisée sur la question du niveau en langues, la principale préoccupation étant d'augmenter les compétences dans une langue de communication internationale. Cela ne revient-il pas à minimiser les questions de fond (que faire de la diversité ? comment la gérer ?)

Je ne connais pas dans le détail la situation anglaise comme vous l'avez étudiée, mais ce qu'il me semble tout de même, c'est que du côté anglophone, il y a, dans certains milieux, une prise de conscience du fait que English is not enough!, il faut développer des argumentaires pour amener à un apprentissage des langues un peu plus actif, prolongé, diversifié chez les anglophones ; ça se retrouve en Ecosse, ça se retrouve aussi d'une certaine manière en Irlande, que je connais un petit peu mieux. On est amené en quelque sorte à faire feu de tout bois, à mobiliser des argumentaires qui peuvent être des argumentaires de type économique, de type intérêt stratégique à moyen terme, de type instrumental, de type éducatif général etc…. Avec, en même temps, une très, très grande difficulté de mise en place efficace. On a beau avoir un National Curriculum, on a beau avoir toute une gradation, qui est d'ailleurs une gradation très « instrument de mesure » du côté du National Curriculum pour les langues. On est dans un contexte où les élèves peuvent arrêter l'apprentissage de toute langue étrangère –et a fortiori d'une deuxième langue étrangère- au beau milieu du secondaire. Il y a un recul considérable du côté du primaire en ce qui concerne l'introduction d'une langue étrangère. Pour moi, et encore une fois à partir du peu que je sais, il me semble que le paysage anglais est très contradictoire, c'est à dire que d'un côté, il y a une volonté officielle de valoriser les langues, y compris du côté du British Council au niveau des travaux comme ceux de Graddol et autres, d'essayer de montrer que, à moyen terme, l'anglais ne sera pas suffisant parce qu'il y aura énormément de gens qui auront l'anglais langue seconde comme langue de travail bien maîtrisée mais qui auront en plus une langue première qui leur servira également, donc les natifs seront en quelque sorte en position défavorisée. Tant du point de vue des gens qui regardent de l'extérieur que du point de vue de gens qui s'occupent du Department for Education and Skills, il y a un souci de valoriser les langues et en même temps, dans les mises en œuvre concrètes en termes d'horaires, en termes de curriculum, en termes d'examen, il y a plutôt du recul.

Il y a tout de même eu en 2002 la publication de la « National Languages Strategy » qui affichait très clairement une volonté de placer l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire au cœur de la stratégie nationale pour les langues et qui annonçait la mise en place progressive de dispositifs permettant d'offrir à tous les enfants de l'école primaire la possibilité d'apprendre une langue étrangère d'ici 2010. On a pu noter, du côté anglais, une auto-critique très sévère concernant un domaine négligé jusqu'à présent, auquel le gouvernement anglais accorde désormais la réflexion qu'il mérite et la part de budget nécessaire à l'accompagnement de ce qu'on peut appeler un bouleversement des mentalités et des pratiques.

Je demande à voir en ce qui concerne l'Angleterre, à moyen terme, la National Languages Strategy. Je crois que dans les textes d'application qui ont été mis en place en suite, il y a eu comme un recul.
Je ne veux pas défendre la France en la circonstance, mais il me semble, le fait qu'on ait l'obligation de deux langues étrangères dans le cursus français, il n'y a pas l'équivalent en Angleterre. Il n'y a pas non plus, me semble-t-il, du côté français, une sur-évaluation de la dimension maîtrise de la langue en tant que telle, au contraire, il y a plutôt une tendance à s'interroger sur le fait que, s'agissant de l'espagnol, s'agissant de l'allemand, il y avait des traditions qui étaient des traditions de contenus culturels relativement forts, etc…. et que tout ça apparaissait, alors parfois aux yeux des pouvoirs publics, des ministères, parfois aussi aux yeux des parents comme étant insuffisamment…, disons, conduisant à des résultats pas toujours probants en termes de maîtrise active de la langue dans des circonstances ordinaires de la vie. Mais moi, je ne mettrais pas le contraste tout à fait comme vous le faites, mais c'est votre analyse. Sur l'aspect « diversification en France », je crois quand même qu'il y a tout un travail de réflexion à partir des orientations que vous évoquez. Dès l'instant qu'on met en place l'apprentissage dit précoce, pendant un temps, d'une langue étrangère au niveau de l'école primaire, quels que soient d'ailleurs les ministères, et qu'on commence au niveau du CE1, au niveau du CE2, du CM1, etc… on s'est tout de suite posé la question de la continuité ou de la solution de continuité entre primaire et collège et de ce que ça pouvait avoir comme effet en termes de diversification. Si on commence à 85% ou 90% comme c'est le cas actuellement avec l'anglais de facto, même si on avait dans un premier temps préparé au CNDP des cassettes qui concernaient l'arabe, l'espagnol, qui concernaient l'allemand, etc…, il y avait 6 ou 7 langues, beaucoup de ces cassettes doivent dormir dans des placards dans bien des endroits, en raison de ce qu'a été la pression des parents, en raison peut-être aussi de ce qu'était le vivier d'enseignants disponibles, de titulaires ou importés de l'extérieur, disons, il y avait quand même cette interrogation au sujet de la

diversification aussi bien à l'école primaire qu'au niveau de ce qui pouvait se passer ensuite. Il y a eu les argumentaires du genre, du temps où Francis Goullier était au cabinet de Lang, du genre : si vous commencez, vous, parents, ou vous, écoles, par une langue autre que l'anglais, au niveau primaire, on vous garantit d'une part, la continuité de cette langue au niveau du collège, d'autre part que le choix de l'anglais sera évidemment possible à ce niveau-là pour tous vos enfants. Une fois qu'il y a eu un certain nombre de mesures qui ont été prises, qui vont dans le sens d'une réflexion sur la diversification, et qui vont en effet, c'est là que je suis d'accord avec vous, sur une insistance plus grande sur la maîtrise de la langue, en particulier en se référant aux niveaux du Cadre européen commun, que ça n'était le cas auparavant, mais avec, me semble-t-il, des effets probables de boomerang du côté des enseignants, en particulier dans le secondaire, en ce qui concerne ce qui est perçu comme une imposition maintenant, ou parachuté, du genre : B1 en fin de parcours ou A2 à tel niveau, ce qui est perçu comme étant véritablement d'une part une insistance sur quelque chose qui est vécu et parfois présenté comme une compétence instrumentale et puis une réaction contre la dimension : ça dégringole, on n'a pas vraiment été consulté, ça passe dans les instructions officielles, ça chamboule un petit peu ce qui se passe au niveau du collège si on fait des groupes de compétences, etc…. Donc, il me semble que tout ça, c'est moins – comment dire -, moins binaire que vous ne le présentiez, peut-être à des fins de provocation, tout à l'heure. Il y a des évolutions qui me paraissent en effet distinctes entre, disons, le Royaume-Uni, pour faire vite si on l'uniformise, parce qu'encore une fois l'Ecosse ça n'est pas la même chose que l'Angleterre, etc…
Et puis la France, dans ses évolutions à mon avis récentes, c'est le jeu de ce qui s'est passé autour du mouvement initié par Jack Lang, avec aussi la tentative sur les langues régionales à l'époque.

Vous avez évoqué il y a quelques instants, le Cadre européen. Au récent forum politique qui s'est déroulé à Strasbourg en février dernier, John Trim et vous-même avez souligné les dérives possibles liées à l'interprétation et à l'utilisation du Cadre. Pensez-vous que l'adoption du Cadre par la France, à tous les stades de la scolarité, a été trop rapide, que son entrée dans le processus d'institutionnalisation a été peut-être précipité ? Pensez-vous que la France se soit saisie trop tôt, du projet européen pour les langues ? Cette institutionnalisation du Cadre n'est-elle pas prématurée si on la compare à la relative lenteur anglaise, par exemple, où l'on semble davantage soucieux d'inscrire les compétences dans une grille de références nationale ?

On peut se poser la question à un niveau qui dépasse largement celui de la France, au fait que dans nombre de pays -la France n'a pas été la première - des objectifs ont été fixés, en termes de résultats attendus ou visés, en tout cas en fin de scolarité obligatoire, qui reprenaient les niveaux du Cadre avec des effets dans certains cas de contagion d'un pays à l'autre ou d'émulation – on ne peut pas faire moins que le voisin, enfin ce genre de chose - sans que personne actuellement sache si dans un contexte scolaire on peut véritablement atteindre pour l'ensemble de la population concernée tel ou tel niveau. La question se pose à mon avis beaucoup plus en termes de profil de sortie différencié, valorisé, éventuellement plurilingue, qu'en termes de niveau A1, B2,… qui concernerait l'écrit, l'oral, la compréhension, l'expression, etc..… En même temps, je crois que ce qui caractérise l'Europe aujourd'hui, c'est le mouvement que vous posiez en fait d'entrée de jeu : diversité, unité. Il y a un souci de faire en sorte que les systèmes éducatifs rendent des comptes à la société en termes de « output », pour parler un peu économique. Qu'est-ce qu'on peut attendre, en sortie, des compétences des élèves dans certains domaines, que ça soit en mathématiques ou autre, et là des dynamiques comme celles de PISA sont aussi très opératoires et très pesantes sur les représentations au niveau européen des décideurs. Qu'est-ce qu'on peut annoncer en termes de garantie de sortie pour les langues ? Il y a un souci de se caler par rapport au Cadre puisque c'est une référence qui, assez largement à tort, apparaît comme une référence, disons, bien calibrée. En fait, c'est un positionnement possible pour les certifications, pour les choix locaux, mais ce n'est pas quelque chose qui a jamais été imaginé comme étant une norme transversale. Donc, il y a ce jeu-là. Par ailleurs, il y a un souci très louable, mais qui n'apparaît pas toujours, je crois, au premier plan actuellement, de contextualisation véritable, de faire en sorte que dans tel ou tel contexte macro-sociolinguistique, éventuellement de politique linguistique régionale ou nationale, on s'interroge sur : qu'est-ce qu'on veut faire ? Qu'est-ce qu'on veut faire avec la diversification, qu'est-ce qu'on veut faire avec l'anglais par rapport à d'autres langues, et comment est-ce que tout ça peut éventuellement se traduire, entre autres choses, par des instruments, disons, plus au moins situés par rapport au Cadre européen commun de référence et éventuellement en termes de niveaux. Cela pour des raisons qui sont à mon avis tout à fait louables, d'harmonisation européenne, de circulation européenne, de visibilité pour les familles, pour les apprenants eux-mêmes, pour les usagers, si on peut dire, des compétences qui ont été acquises par les apprenants, une visibilité de ce qu'on entend par tel ou tel résultat scolaire. Cette tension, elle est complexe, elle est jouée de façon variable selon les pays. Moi, je suis plutôt…, j'ai plutôt été réservé, je dirais presque dès le départ, à l'égard d'un étagement par échelles et d'un même système de caractérisation des compétences du bas jusqu'en haut si je peux dire. En même temps, il me semble que dans une perspective européenne, c'est quelque chose à quoi on peut difficilement échapper totalement. Le tout est de savoir comment on gère tout ça. Ce que vous citez du forum politique, d'une part ce forum politique a été organisé pour cette raison, parce qu'il y avait l'impression que c'était vraiment une

question de type politique au niveau européen et qu'il importait, aussi bien par rapport aux manuels que par rapport aux certifications, de placer les différents partenaires, les éditeurs, les responsables de certifications, les auteurs de curricula, les décideurs politiques, devant leurs responsabilités, en disant : vous avez une responsabilité vis à vis de vos apprenants, vis à vis des parents, vis à vis éventuellement d'autres pays ou d'autres contextes où vos anciens élèves sont susceptibles de circuler, de dire très clairement : pour moi, pour nous, B2, ça se caractérise de telle et telle manière : ça, c'est une dimension, je crois que ça, c'est tout à fait important, Francis Goullier allant très fortement dans ce sens là avec l'idée que l'aspect positif de tout ce qui se passe actuellement, c'est qu'on est en fait en face d'un espace éducatif européen, qui se met lentement en place, mais qui suppose des coopérations bilatérales, multilatérales, que les auteurs de grandes certifications ont très bien su mettre en place, Cambridge a rassemblé le Goethe Institut, a rassemblé l'Alliance, a rassemblé aussi maintenant aussi le DELF, le DALF, et PSAT. Tout ça, ça fonctionne bien au niveau d'intérêts qui sont aussi des intérêts économiques, ils se sont mis d'accord assez rapidement, et de façon qui peut paraître réaliste, c'est-à-dire à la fois harmonisée mais sans aboutir, à mon avis, à une confusion totale et à une standardisation totale de leurs épreuves. Mais ils savent comment se positionner les uns par rapport aux autres. Et je crois que c'est ce qu'il faut réussir à faire au niveau des systèmes éducatifs, avec comme bémol, comme dimension complémentaire, à mon avis en tout cas, que tout ça doit être resitué dans une perspective plus large. C'est-à-dire que si on parle de plurilinguisme, ça a des conséquences sans doute sur l'organisation des curricula, ça a des conséquences sur la façon dont on envisage l'évaluation. Si on parle de valeurs à développer, ça a aussi des conséquences sur tout ça, donc il faut à ce moment là resituer, disons, les usages qui sont faits du Cadre et les références qui sont faites au Cadre, à l'intérieur de perspectives éducatives qui sont contextualisées fortement. Qu'est-ce qu'on fait en termes de développement par exemple d'une compétence plurilingue ? Et je crois que là, à ce moment là, on est sur un terrain, sur lequel on travaille maintenant au niveau du Conseil de l'Europe, et qui est de plus en plus distant, me semble-t-il, d'une simple dimension « maîtrise ». C'est-à-dire une compétence plurilingue, c'est quelque chose qui est différencié de l'intérieur, différencié quant au type de maîtrise, mais différencié aussi quant aux valeurs affectives que ça peut avoir pour les individus concernés ; différencié quant aux dimensions culturelles que ça peut comporter suivant les variétés que comporte la compétence plurilingue. Donc, on est sur un terrain qui est un terrain véritablement de la différenciation, qui n'oublie jamais, disons, la dimension « maîtrise », d'une certaine manière, mais qui la complexifie par rapport à ce qu'est une construction identitaire ou une construction collective passant par une pluralité de langues. Alors, on est très loin de ce qui se passe actuellement dans les systèmes éducatifs, mais je pense que c'est dans ce sens là qu'on peut essayer de pousser maintenant, sans perdre de vue le Cadre, mais en le remettant en relation –je suis un peu trop long mais enfin, bon…-, et en le remettant en relation, et ça c'est un point qui me paraît tout à fait fondamental, avec ce qu'on fait de la langue de scolarisation. Qu'est-ce qui se passe dans la relation entre anglais et français au niveau primaire ? Qu'est-ce qui se passe, si en plus on a des enfants d'origine migrante par rapport à leurs langues d'origine ? Comment est-ce que tout ça se situe par rapport à une langue régionale éventuelle, s'il y en a une dans le paysage ? Qu'est-ce qu'on fait avec l'éveil aux langues par rapport à la langue de scolarisation majeure, par rapport à l'anglais qui s'apprend par ailleurs ? Je crois que c'est tout ça qui est en jeu, c'est la diversification, mais ça n'est pas simplement la diversification. C'est comment est-ce qu'on pense des curricula qui tout en aboutissant, je crois, à des moments donnés à une espèce de garantie de ce qu'on appelle parfois un socle de compétences ou de connaissances dans les instructions actuelles, c'est-à-dire qu'il y a des moments dans la scolarité où un système éducatif doit pouvoir dire, en tant que partie d'une société : à ce niveau-là, on suppose que les élèves ont tel type de capacités. Mais comment est-ce qu'on y arrive, suivant les contextes ? Et comment est-ce qu'on compare un contexte à un autre ? On a besoin d'instruments de référence qui soient des instruments communs, mais ça ne veut pas dire qu'on fasse la même chose.

Précisément, l'instrument de référence qu'est devenu le Cadre, a donné lieu en France à une importante production de manuels à destination de l'école primaire, se réclamant précisément du Cadre européen. Si l'on peut se réjouir par certains côtés d'une large diffusion de cet outil, ne peut-on pas craindre, en revanche, une éventuelle réification du Cadre ?
Quels contenus est-on en mesure d'attendre d'un manuel qui se réclame du Cadre et quels effets peuvent-ils produire ?

Je ne suis pas un spécialiste des manuels, et de moins en moins, j'aurais dû participer à l'équipe de Michèle Verdelhan, mais bon…. Je crois qu'il y a des effets qu'on connaît bien s'agissant d'une logique éditoriale qui est, disons, au premier lieu une logique économique, éventuellement une logique de politique linguistique mais qui est très liée aussi à l'économique, s'agissant notamment du français ou de l'anglais. La taille du marché et la façon dont ce marché est couvert est sans doute assez déterminante. Ce qui me paraît, c'est que dans un premier temps, pour des raisons qui sont des raisons de concurrence, disons, dès l'instant que le Cadre européen a connu le succès, –inattendu de la part des auteurs- qu'il a eu, les éditeurs sont montés dans le wagon, avec dans un premier temps, me semble-t-il, des produits qui n'étaient pas nécessairement des produits

fondamentalement différents de ceux qui existaient auparavant, mais qui comportaient peut-être un re-découpage partiel des contenus. Moi, je n'ai pas regardé ça dans le détail pour tout vous dire. Il me semble qu'il y a eu des effets, disons, d'affichage, parce que le voisin en faisait autant et qu'il fallait dire, ça c'est A1, ça c'est A2, etc…. Pour se mettre aussi, s'agissant du français langue étrangère, en correspondance avec le re-découpage du DELF, d'un instrument, disons, d'évaluation qui a quand même une prise importante dans pas mal de contextes étrangers, où il s'agissait justement de dire : ça, ça correspond à du DELF, lequel DELF s'était re-calé sur le Cadre européen commun, et ainsi de suite. Donc, il y a des effets qui sont des effets de contagion, entre alignement d'une certification qui avait son originalité en tant que certification pour le français à l'origine dans le DELF-DALF et qui, de plus en plus, a été amené, y compris en raison du travail qui a été fait dans le consortium ALTE, à se mettre en relation avec les niveaux du Cadre. C'était sans doute inéluctable, mais on peut s'interroger sur cette évolution. Les manuels, du coup se calent là-dessus, comme ils s'étaient déjà calés sur le DELF auparavant, sauf que ça n'était pas tout à fait la même terminologie, mais enfin il y a eu le même mouvement d'accrochage, et ça, ça paraît encore une fois un premier temps inéluctable. Quand les niveaux-seuils sont sortis, il y a eu des manuels qui se présentaient comme étant directement dérivés du niveau-seuil et qui étaient des collections d'actes de parole, des collections de notions, bon, ça s'est arrangé ensuite. Deuxième point, ça, c'est par rapport à tout ce qui est, disons, les échelles de niveau. Dans le Cadre européen commun, il y a autre chose que ça. Il y a un certain nombre de récapitulations de type méthodologico-pédagogiques dont la caractéristique principale, de la volonté même de John Trim au départ, était d'être extrêmement accueillante et diversifiée, c'est-à-dire d'éviter à tout prix des prescriptions méthodologiques, mais de dire aux gens : dans votre contexte, on vous présente un panorama de ce qui existe en quelque sorte, qu'est-ce que vous voulez en faire en fonction de vos choix ? Qu'est-ce que vous retenez en termes de types d'activités, en termes de conception de l'apprentissage, etc…. Est-ce que les auteurs de manuels s'en inspirent, est-ce que les éditeurs vont voir là-dedans, je n'en suis pas convaincu pour l'instant, peut-être qu'ils y viendront. Il y a cette deuxième dimension, c'est-à-dire, il y a eu une espèce d'incidence, pas seulement sur les manuels d'ailleurs mais aussi sur la réflexion curriculaire. C'est plus assessment-driven que véritablement curriculum-driven ou values-driven, c'est vraiment une tendance à faire que le mode d'évaluation et les niveaux qu'on définit pilotent le reste. Ce qui, à mon avis, est plutôt dangereux, mais positivement, je considère que c'est une phase à la fois inévitable et transitoire, en espérant qu'on en viendra à autre chose dans un deuxième temps. Les questions, mais je ne sais pas trop si ça pourra prendre forme parce que ça n'est pas facile du tout à gérer, mais il était question, en tout cas, à la Division des Politiques Linguistiques et dans la suite d'ailleurs du dernier forum que vous évoquiez tout à l'heure, de voir s'il est possible d'établir une espèce de code de bonne pratique pour les éditeurs, par le biais d'une association ou autre, de façon à ce qu'il y ait simplement un affichage de la couleur. De même que l'idée serait au niveau des systèmes éducatifs de dire : vous dites que vous garantissez un B1 en fin de parcours, ça veut dire quoi ? Les épreuves que vous avez en fin de parcours sont toujours des épreuves qui sont très sélectives et très réductrices pour des raisons évidentes, pensons au baccalauréat, par rapport à toutes les échelles que propose le Cadre, parce que c'est du multi-référentiel, il y a tout un tas de choses, ça n'est pas simplement la macro-échelle. B1, B2,… sont des niveaux un petit peu flottants si on ne les précise pas. Là, on peut poser la question aux auteurs de curricula ou aux décideurs, disons, d'objectifs en disant : qu'est-ce que vous mettez là-dessous ? Et je crois qu'il faut faire la même chose avec les auteurs de manuels : votre garantie de A1, c'est quoi ? En termes de contenus, en termes d'objectifs dont vous considérez qu'ils peuvent être effectivement atteints ; si vous vous référez au Cadre, ça n'est pas simplement dire : je prépare A1, mais ça veut dire quoi ? On va rajouter là-dessus l'idée que c'est l'approche actionnelle, parce qu'il y a un modèle qui a été présenté comme actionnel, en tout cas dans le Cadre européen commun. Mais, je ne vois pas très bien ce que les auteurs de manuels font avec ce qu'on entend par « approche actionnelle », si tant est que ça soit précisément défini dans le Cadre, ce n'est pas évident là. Il y a tout ça, si vous voulez, s'agissant des manuels. Mais je crois que la réflexion est en cours. Du côté des auteurs de manuels –et c'est particulièrement vrai pour le français- parce qu'il y a une espèce de –je ne sais pas si c'est des commentaires que je peux me permettre de faire parce que je ne connais pas suffisamment la situation- mais je crois qu'il y a une espèce de course, de fuite en avant dans le renouvellement des produits et des manuels, du côté du français langue étrangère, avec ce jeu d'observation, émulation entre Hachette, Didier, Clé International qui fait que, à certains égards, c'est peut-être utile pour l'avenir du français. Apparemment, les éditeurs ne se plaignent pas trop de leurs ventes actuellement, mais ça paraît très différent d'un marché plus étendu comme celui de l'anglais où la différenciation peut jouer plus fortement. Même si on fait un truc très différent quand même de qu'ont fait les concurrents, si on propose un manuel qui est de nature à perturber certains contextes ou certains types d'enseignants, on aura quand même une part de marché avec l'anglais. C'est très net, par exemple, pour tout ce qui est objectifs spécifiques. Il y a un marché pour des objectifs spécifiques s'agissant de l'anglais, qui est vraiment très étroit pour le français. Alors du côté français, il me semble qu'il y a cette espèce de round d'observation où les différenciations sont relativement faibles d'un éditeur à un autre. C'est plus : ils ont sorti un truc A1, A2, il faut qu'on en fasse autant, dans le contexte où cette espèce de phase, transitoire, encore une fois, me paraît moins évidente.

Si l'on met de côté la question des niveaux de référence, qui constituent pour le moment la face la plus visible du Cadre et certainement la plus largement reprise par les autorités éducatives, puis par les concepteurs de manuels, quel impact le Cadre européen peut-il avoir sur la façon de concevoir l'apprentissage des langues ? Dans quelle mesure est-il à même de faire évoluer les pratiques ?

Tout dépend comment on lit et ce qu'on retient du Cadre européen. On peut avoir une lecture, qui est actuellement la lecture dominante, qui consiste à s'arrêter sur les échelles de niveaux et à dire : si j'ai ça comme objectif, comment est-ce que j'y parviens ? Compte-tenu de ce que sont les descripteurs dans le Cadre, ça peut induire en effet un certain type d'activités, un certain type de tâches, un certain type de travail en classe, etc…. qui peut tourner au bachotage, qui peut tourner à une approche tout à fait instrumentalisée de l'apprentissage. Si on s'attache au chapitre de type plutôt méthodologique et autre, alors on peut faire à mon avis à peu près n'importe quoi, c'est-à-dire que c'est extrêmement ouvert, on peut avoir des pratiques qui sont des pratiques de traduction traditionnelle, on peut avoir des pratiques qui sont des pratiques d'exercice grammatical, ainsi de suite. Le chapitre que je connais bien du Cadre, qui porte sur les curricula et sur les variations d'objectifs, indique très clairement qu'on peut aussi avoir des approches modulaires où à certains moments on fait du contenu de connaissances ou du contenu de civilisation ; à d'autres moments, on peut faire quelque chose qui est beaucoup plus tourné vers un entraînement pratique ; à d'autres moments on peut s'interroger sur des stratégies d'apprentissage ; on peut avoir, disons, une construction qui est une construction modulaire avec des objectifs qui sont des objectifs à certains égards très différenciés dans le parcours. En même temps, on sait bien que c'est dans 95% des systèmes actuellement, complètement irréaliste, ça n'est pas tolérable par les systèmes éducatifs. On peut aussi, de façon à mon avis plus plausible, s'interroger en termes de différenciation à l'intérieur d'un curriculum de langues, au pluriel. C'est-à-dire, tabler sur les notions de compétences partielles ou de compétences privilégiées, imaginer un cursus diversifié avec plusieurs langues où on ne soit pas tout le temps en train de répéter les mêmes types de points de départ et les mêmes types de premières leçons, où quelle que soit la langue, quel que soit l'âge des apprenants, il faut encore chercher le chemin de la gare ou je ne sais quoi. Mais où on aura peut-être à tel moment du parcours une accentuation sur la lecture des médias, à tel moment du parcours quelque chose qui sera plus tourné vers de l'intercompréhension culturelle, et tout ça dans une économie curriculaire d'ensemble où justement, on différencie les approches suivant l'âge des apprenants, suivant le moment du cursus où on se situe, ce qui suppose à l'évidence un projet d'établissement, à tout le moins une équipe pédagogique qui est d'accord pour différencier un petit peu les cycles. Là aussi, c'est une dimension qui peut paraître utopique, irréaliste, etc…. A ce moment là, on se trouve aussi dans une perspective où en fin de parcours on sera amené à s'interroger aussi sur l'évaluation de capacités plurilingues. Est-ce que la personne considérée est capable, ayant appris l'anglais et l'allemand, en tant que Français, disons, de résumer en allemand un texte en anglais ; des choses comme ça, si vous voulez, tout ce qui serait des pratiques aussi bien en termes d'apprentissage et d'évaluation quelque peu innovantes par rapport à ce qu'on fait aujourd'hui. Je crois que tout ça est possible à partir du Cadre en tant qu'instrument ouvert. Si on le lit attentivement, si on s'interroge véritablement sur la notion de compétence plurilingue et sur ce qu'elle est devenue d'ailleurs depuis la publication du Cadre, ou ce qu'elle était dans des documents antérieurs comme le Coste-Moore-Zarate de 1997, on est dans une perspective très différente de ce qui se fait actuellement, dans les systèmes éducatifs ou dans les manuels. Cela dit, s'agissant du français, est-ce que c'est quelque chose qui est réaliste compte-tenu du corps enseignant, compte-tenu des habitudes prises, des pesanteurs disciplinaires relativement cloisonnées ?; sans doute pas. Qu'est-ce qu'on en fait au niveau de la formation des enseignants, est-ce qu'on peut espérer que ça bouge progressivement par ce biais là, notamment dans les IUFM ou pas ? Je serais assez intéressé de savoir ce qui se fait dans les IUFM concrètement à partir du Cadre. Je suis assez convaincu qu'il va y avoir des effets de retour de boomerang pour des raisons qui sont parfois des raisons idéologiques, à l'encontre d'un instrument qui va apparaître comme étant un instrument impositif ou prescriptif alors qu'il y a tout autre chose… Je vous provoque un peu, chacun son tour !

Je me sens en effet directement interpellée par votre propos ! Et bien évidemment, fortement impliquée, en tant que formatrice auprès d'enseignants du premier degré, dont la polyvalence a été étendue, assez récemment, puisqu'elle inclut depuis 2002, les langues étrangères et la référence explicite au Cadre européen dans les programmes officiels. La prise en compte de la dimension européenne dans les contextes nationaux est effectivement source de bouleversement dans la mesure où elle touche à la question de la modification des représentations collectives à l'égard des langues vivantes. C'est pourquoi une certaine mise à distance des enjeux et défis de tous ordres (notamment politiques, linguistiques et éducatifs) qui dépassent le strict cadre national, me semble nécessaire. Le Cadre européen, en tant qu'outil servant de base à une réflexion élargie, me semble pouvoir dynamiser cette réflexion et constituer une source de renouvellement des approches, pour peu que l'on aille au-delà des niveaux communs de compétences et que l'on n'occulte pas les notions essentielles de plurilinguisme, de compétence partielle et de contextualisation, par exemple, que vous avez développées

dernièrement. Pour répondre aux craintes que vous formulez, je pense que le rôle que nous pouvons jouer, dans les IUFM, est un rôle d'accompagnement pour faciliter une meilleure compréhension d'une part, des enjeux au niveau européen et d'autre part, du potentiel offert par le Cadre pour une éducation aux langues soucieuse de reconnaissance de la diversité.
S'agissant de l'entrée du Cadre dans le système éducatif, et par conséquent des modes de scolarisation du Cadre, nous avons évoqué précédemment le manuel comme forme de relais possible. Si l'on prend l'exemple anglais et sa plus forte résistance aux manuels, comment peut-on envisager la diffusion du Cadre et de ses orientations dans ce cas ?

Par la formation des enseignants, par la reconnaissance aussi d'une formation plurilingue des enseignants eux-mêmes, au sens où on entend le plurilinguisme, c'est-à-dire pas du tout en termes de bilinguisme parfait mais en termes de maîtrise différenciée, disons, de différentes variétés, etc… et en termes de gestion autre que sur le mode de l'insécurité linguistique, de son propre capital plurilingue. Le contexte de l'enseignement primaire me paraît, à tous égards, fondamental. Mais en même temps, à la fois facilitant, à certains égards, et plus compliqué à d'autres égards. Facilitant parce que, en principe, un professeur est professeur unique, qui normalement, même s'il y a des découpages, disons, de l'horaire de la semaine, gère l'ensemble du travail, pas toujours en ce qui concerne l'introduction à la langue étrangère ; qui est à même de travailler aussi dans une perspective qui peut s'inspirer, quelles que soient les instructions officielles, par ailleurs, de l'éveil aux langues –même s'il ne suffit pas d'en faire à fortes doses - ; je crois que suivant la composition des classes, suivant le travail du maître, il y a pas mal de choses qui peuvent se faire et qui peuvent aboutir, à tout le moins, à une reconnaissance du plurilinguisme, à une sensibilisation un peu réflexive sur la pluralité des langues, dans le courant du primaire. En même temps, le contexte me paraît à d'autres égards défavorable dans la mesure où il y a une hétérogénéité qui est de plus en plus perçue, dans certains contextes, dans certaines classes, en termes de population scolaire, et une responsabilité de l'Institution et des enseignants qui est parfois vécue sur le mode du : notre contrat majeur c'est que ces gosses apprennent la langue de scolarisation, fassent des progrès en français –confer ce qui s'est passé encore avec De Robien en ce qui concerne la lecture, le lexique, l'écriture, la grammaire,…. Et à la limite, d'une part, on n'a pas de temps à perdre avec le reste ; d'autre part, ce reste, même si on avait le temps de le faire, pourrait jouer au détriment du progrès des enfants qui sont les plus défavorisés. Donc, il y a cette tension. Moi, je ne suis pas du tout d'accord avec ce deuxième type d'analyse, je crois que ce qu'il faut montrer, c'est que la réflexion plurilingue, la valorisation des variétés d'origine des gosses, etc.-, tout ça, ça contribue à leur développement et à leur progrès langagier général, mais c'est loin d'être gagné. Vous le savez mieux que moi dans le contexte où vous travaillez. Donc, c'est pour ça que je crois que beaucoup de choses se jouent à ce niveau-là. Comment est-ce, dans le rapport entre langue de scolarisation, langue étrangère, répertoire des enfants, comment est-ce que tout ça à la fois permet aux gosses de réussir leur scolarisation, -il est clair que l'écrit pèse très lourd par rapport à tout ça ; comment est-ce qu'on introduit l'écrit, surtout en France ? De quel poids il est en tant que représentation normée de la langue ? En quoi est-ce que la langue commune apparaît comme étant un instrument prescriptif qui laisse à l'écart une partie du répertoire des gosses qui fréquentent l'école ? Tout ça, ça fait partie, disons, d'un sac de problèmes qui ne sont pas du tout faciles à gérer même si par ailleurs le contexte peut sembler a priori plus favorable que le découpage disciplinaire du collège et du lycée. Donc, pour moi, c'est là que ça se joue, vraiment.

Les travaux que vous avez menés avec des équipes anglophones (John Trim, Brian North, Joseph Sheils, entre autres) et leur aboutissement dans un outil d'une grande ampleur, montrent qu'il est possible d'aller au-delà des points de friction suscités par la rencontre de traditions et de cultures éducatives différentes. Dans un entretien donné en 2005, John Trim souligne l'impact qu'a eu la rencontre de 2 modes de pensées et de 2 démarches sur l'élaboration du Cadre. Cela me semble assez exemplaire de la démarche à adopter pour construire l'espace européen des langues. Cependant, les points de tension, les décalages qui apparaissent nécessairement en raison de la diversité et la spécificité des contextes locaux ne sont-ils pas un frein à une compréhension mutuelle (en raison des compromis, des concessions, des renoncements, des abandons…) ?

C'est un petit peu, là, diversité/unité. C'est clair que la petite équipe, bon mais il n'y a pas eu que ça ; on a travaillé à quatre mais il y avait constamment des va et vient avec un groupe plus large où il y avait des évaluateurs, des gens qui travaillaient dans des systèmes éducatifs, enfin qui renvoyaient, disons, la balle avec des commentaires critiques, des choses du genre : ça, c'est pas possible, etc.…. Mais pour la petite équipe de rédaction, les 3 anglophones et 1 francophone -donc c'était déjà une relation, disons, un peu déséquilibrée -, sont tous trois des Européens convaincus et très soucieux de diversification, de plurilinguisme, etc…. Ce ne sont pas du tout des tenants de l'anglophonie dominante, loin de là. En même temps, il y a des rapports de force qui jouent dans le monde de la certification, dans le monde de l'édition, la façon dont le Cadre a été reçu ultérieurement. Il y a des tensions qui sont apparues, qui ont été assez largement assumées, qui ont été en partie, je ne dirais pas rabotées mais lissées par John Trim dans la relecture complète qu'il a faite et la réorganisation

partielle qu'il a faite du Cadre en dernier lieu, mais qui continuent à apparaître sur la notion même de compétences –au singulier et au pluriel -, avec des dimensions linguistiques parfois, le fait que pour l'anglais on peut jouer entre competence et competences, des expressions anglophones du genre communication strategies, etc…. qui sont moins fortes en français.

Justement, est-ce qu'on n'a pas perdu de ce fait en finesse d'analyse, parce qu'il y a aussi les termes « skills, abilities, capacities,… » qui renvoient à des notions différentes dans les différentes langues et dont la traduction peut s'avérer problématique. Le fait d'avoir dû procéder au « lissage » que vous évoquiez, n'est-il pas source de frustration à l'arrivée ?

C'est l'effet, si vous voulez, « Cadre commun », c'est-à-dire qu'il y avait des différences encore plus fortes entre le Threshold Level à l'époque des niveaux-seuils et puis un Niveau-Seuil pour le français. Mais là, c'était vraiment deux documents distincts, qui se référaient aux mêmes catégories d'analyse : fonctions, notions, …. mais dont les choix, je dirais presque épistémiques, étaient quand même très, très différents, notamment sur la conception de l'apprentissage et de l'acquisition. Le modèle anglais, pour des raisons qui étaient aussi très claires a été beaucoup plus productif en termes de modèle que le modèle français, donc il y a quelques effets, il y avait en tout cas là, une différenciation qui était clairement affichée. Là, on est sur un terrain qui est celui d'un document commun, il a paru en anglais, il a paru en français, il serait intéressant –je ne l'ai jamais fait-, de comparer attentivement les deux versions. Les personnes qui ont traduit le document ensuite dans, je ne sais pas, il y a 45 ou 46 traductions maintenant, dans certains cas ils ont travaillé sur les deux, voire sur les trois …. Pour moi, ce n'est pas négatif tout ça, le lissage n'est pas complet, il ne pouvait pas l'être, donc il y a des aspérités encore, des différences qui sont parfois difficiles à interpréter pour les lecteurs, mais qui montrent qu'il y a des tensions internes au document, donc a fortiori il ne faut pas le lire comme quelque chose qui serait un document impératif et biblique, mais comme le résultat, en fait, d'un certain type de négociation, d'échanges. Alors, ça n'empêche pas les uns et les autres, si vous voulez, dans des travaux complémentaires, dans les documents ultérieurs, de souligner, justement, je ne dirais pas les divergences mais en tout cas les différences d'accent qu'on peut mettre sur tel ou tel aspect du document général, mais sans prétention particulière. Le processus, disons, à toute petite échelle, et dans un contexte différent, est assez comparable à celui des mises au point tortueuses de traités européens. Il faut arriver à une forme de consensus qui peut, ou bien satisfaire tout le monde ou bien ne satisfaire personne, mais dont on espère au moins que ça apporte quelque chose au collectif. C'est dans ce sens-là que je travaille, si vous voulez, dans ce type de perspective. Si on est vraiment convaincu qu'il importe de faire des choses au niveau européen, et que ce qui se fait au niveau européen peut avoir une influence positive sur le contexte où on se trouve soi-même, régional, national, … c'est peut-être de l'utopie mais on ne se guérit pas, on doit accepter en même temps que cette espèce de dialogue dont on profite, dont on s'enrichit toujours, aboutit nécessairement, pour être productif, à des formes de compromis si on veut, de consensus un peu décevant si on veut,… mais c'est comme ça que ça opère.

A condition, je suppose, qu'il y ait plus ou moins équité dans les apports des parties concernées et en évitant qu'il y ait un éventuel sentiment de passage en force de certaines entrées au détriment d'autres… Y a-t-il eu des moments critiques ?

Je crois qu'il y en a eu, mais pour des raisons justement, ne tenant pas au groupe en tant que tel mais tenant aux interactions qu'il y a eues entre ce petit groupe et puis les espèces de consultants extérieurs qui existaient, enfin le feed-back qu'on pouvait avoir, ça a duré 10 ans le processus ; ça a été lancé en 1991 à peu près, ça a été mis en chantier en 1992-93 et c'est sorti en 2001 ; ça, je l'ai écrit je ne sais pas où, mais au départ, toutes les propositions d'échelles de niveaux devaient être, de la volonté même de John Trim, et moi j'étais tout à fait d'accord avec lui là-dessus, une annexe au document. Mais peu à peu, c'est quelque chose qui est remonté, si on peut dire, dans l'ensemble du document, a été complètement intégré. Ce qu'on retrouve en annexe, ce sont des échelles comparables, celles de DIALANG,…, celles d'ALTE ou de Cambridge. Il y a eu une intégration qui, à certains égards, est je crois très positive parce que chaque fois ça met en relation telle ou telle sous-échelle, par exemple sur les capacités, sur les stratégies par exemple, avec cet essai de gradation de la dimension stratégie, ou sur les dimensions telles que la correction grammaticale ou toutes ces sous-échelles qui sont très rarement prises en compte par les auteurs de manuels ou les auteurs de curriculum. Tout cela a été en quelque sorte intégré. Alors, d'aucuns diront que c'est de la contamination d'ensemble et que l'évaluation a fini par baigner le tout, envahir le tout. Moi, je suis assez partagé là-dessus, si vous voulez, mais c'est clair que c'est un aspect de l'évolution qui à mon avis tenait plus à l'environnement entre 1990 et 2000 –l'évaluation a pris une importance considérable au niveau européen. Quand on en est à la Stratégie de Lisbonne, on est aussi sur des dynamiques européennes où il y a besoin d'indicateurs, de standards, on a besoin de rendre des comptes, on a besoin de savoir ce qu'on fait,…. C'est une déontologie même par rapport aux usagers et tout ça était de plus en plus prégnant.

Je vous remercie infiniment, Monsieur Coste, d’avoir abordé au cours de cet entretien, particulièrement stimulant pour la réflexion, un large éventail de questions qui sont au cœur des préoccupations de toute la communauté éducative.

13. Entretien individuel avec Catherine Cheater[289], (Ilkley, Yorkshire, England, 28 November 2007)

Thank you very much for agreeing to this meeting, Catherine … To begin with, could you say a few words on your current activities?

Yes, I'm currently working independently in free-lance capacity. I'm writing materials to help teachers plan and teach French within the primary curriculum and I also run quite a lot of training all over the country, I work with local education authorities, sometimes national authority wide level where I will train teachers who are teaching children in a particular year group: Year 3 or Year 4 or Year 5 … We're not at the stage nationally of reaching the stage with Year 6, that people have been using the Framework, the progression … So Year 6 has still to come on board … I sometimes work with clusters of schools, and even with individual primary schools, which I really love, it keeps me very much in touch with teachers and the children.

You have already published several books –very interesting books- on language learning … How did you interest in language learning develop in time?

I think it started because of a love of education in the generic sense. I absolutely loved my own education, I had a very, very happy childhood, a very happy time at school here in Ilkley … And to me education was always fun, - it isn't the experience of a lot of my peers, but I particularly at school loved expressing myself, I loved music in particular, and when I started to learn languages, it was a complement to the music and I understood that language shapes the world in your mind and that what we say to describe things in one language isn't the same thing that we say in another language, particularly it's a different perspective on things, just like music does … Music has different moods, tempos and so on … What was the question?

I was asking you on how you came to become interested in language learning and how this interest evolved in time and led you to publish classroom materials. Recently, you published a "Scheme of Work for French" for Year 3 and Year 4, Year 5 has just come out and Year 6 is in preparation and due to be published some time during the year …

Yes, well … For many years, I was a secondary school teachers of languages and that gave me a very, very good grounding in what it is to understand progression in language learning … But I've also been a language learner, I've also lived through lots of different phases, where different ideas about language learning have come into place. My interest in teaching young children has always been there and for many years I've been a trainer of teachers of young children learning languages … I have always been interested in the link between literacy, children's early literacy development and their language learning because it has to be based on a feeling of comfort, enjoyment … Literacy is so linked to oracy, they're almost inextractable from each other … And drama and music … And all of these things are very important to me, and have informed the way that I have seen language teaching operate in primary school in the way that I have understood it. I for many years worked for CILT - the national centre for languages-, and during that time I took part in research projects and was able to find out what teachers feel about languages being integrated into the curriculum. My feeling is that languages are not an add-on, it isn't … Teaching a language isn't a case of bringing in a subject from outside, which doesn't already fit into the primary curriculum, and teaching it in isolation, in a bubble, in a vacuum … It has to be taught to the child and so you have to start always from where the child is, from their level of cognitive development, their level of emotional development, and to link with all of the learning in the curriculum to make it relevant. My very early publications that I wrote for CILT were" The Literacy Link" and "Let's Join In". And

[289] Catherine Cheater est, entre autres, conceptrice de *Schemes of Work* pour l'apprentissage des langues, a collaboré au CILT en tant que conseillère dans le domaine des langues et participé à l'élaboration du Cadre pour les langues au cycle 3.
Présentation de Catherine Cheater par *The European Bookshop :* "Catherine is a trainer and author with an international reputation in the field of languages teaching in the primary phase. She has experience in teaching languages to all age groups from nursery to A-Level, and has been involved in advisory work since the early 1990s. Formerly Senior Language Teaching Adviser at CILT, The National Centre for Languages, she has played a key role in research and development in primary languages at national level, working with Local Authorities, Specialist Language Colleges, Higher Education Institutions and individual schools. She has devised and delivered a broad range of training courses over many years, and has particular expertise in training on the Key Stage 2 Framework for Languages. Catherine was awarded the Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques by the French Government in 2004 in recognition of her contribution to French language teaching over many years."

I've always try to bring learning of languages to life with kinaesthetic activity and linking to children's emotional responses, and I think that in those works I've tried to do that. I think also that that informed the way in which I contributed to the writing of " Key Stage 2 Framework"as well.

What did you have precisely in mind when you wrote the "Scheme of Work for French"? Did you have the teachers in mind rather than the children in mind … because it is difficult to think of the teachers AND the children in the same time … Did you have both in mind or did you have priorities? What were your priorities?

I did actually have both in mind because the KS2 Framework on which the Scheme of Work is based is really a document of vision … It's a document for the future, it isn't a document which describes language learning in primary schools as it is now, you couldn't take a snapshot of language learning and say if it matched with the Framework. So it's an aspiration or document, and it assumes that the best person to teach the children is the primary teacher and that's very firmly my belief. But when I wrote the "Scheme of Work", I already knew that for many primary teachers, they have no experience of teaching in the way that the Framework is asking them to teach a language. Their own experience of language learning was probably the experience that they had as students when they were at secondary school. And so that's the model that they might have in mind when it comes to teaching children. They might not have had the opportunity to analyse and to look at the Framework and say that this is different and it really matches what they're already doing in primary school. So, I had to look at lots of things, I had to look at, for instance, time in the curriculum matched up against non specialists linguist teachers, these were the primary teachers. So, I decided to write a Scheme based on, notionally, one 30mn-lesson a week and a series of cross-curricular activities which could be fitted into other lessons. These I called "Parcels". The reason that I decided to write a 30mn-lesson is that many primary teachers are given a 30mn slot per week where they're supported by –either an advisory teacher, an advanced skills teacher, a secondary teacher- somebody who can fit to work alongside them. So, I thought that a lot could be achieved in a 30mn slot. And I think that not just as a means of teaching the children but also as a means of helping to train the teachers who are delivering 30mn slots, which might be a combination of primary and secondary school teacher. And I see the "Parcels" as much more being understood by a primary teacher and linking with the curriculum –they're helping the primary teachers to make links for the children. But at the forefront of everything that I wrote was the child, I always think of the child first.

Regarding the work done by the Council of Europe for linguistic and cultural diversity and the promotion of language learning, the Common European Framework of Reference for Languages stands out as a very useful tool towards harmonisation and mutual understanding. The French programmes for Modern Foreign Languages have recently been rewritten alongside the principles developed in this document. Did you have it in mind when you wrote the "Scheme of Work for French"?

Yes, absolutely! We had the Common European Framework in mind when we wrote the Framework, actually, -the KS2 Framework-, because the National Curriculum in England has already links with the Common European Framework -as you said the curriculum does in France-, in terms of language teaching and the KS2 Framework for languages had to match at primary level the first stage of the Common European Framework, say the stage that beginners would have access to. Also, in terms of the Common European Framework, the national assessment scheme that is now being developed ??? in the U.K., called the "Languages Ladder", also links to this. But, having said that the Common European Framework - with very much what the Key Stage 2 Framework is based on, it was also based on a document called "Excellence and Enjoyment", which is the primary strategy now for England. And it was based very much also on a document called "Speaking, listening and learning" because we wanted it to link to developing those skills in children in a way that teachers were already using. And we found that we wanted the languages to be fully integrated into the curriculum. So, there was really a cross-fertilisation for all of those documents.

What is particularly striking if we examine classroom materials used in England and in France is that French authors seem to rely much more upon the Common European Framework than their English counterparts tend to do. How could that be explained?

I don't know the answer to your question! I would say that, obviously, those of us who wrote the Key Stage 2 Framework had read and were very experienced, very in touch with the Common European Framework as well as lots of other literature that we had read over the years. But I don't know if there's a political need to do that, I know that working close the linking with the DfES -which is now the DCSF- (RIRES), they would probably have put those references in theFramework if there was a political need to do that. In England, what publishers tend to do is to put it in link with the National Curriculum. So, secondary materials in England would link with the

National Curriculum. And what publishers and I are doing to publish languages in the primary school is: tend to put it in link with the Key Stage 2 Framework.

Would you say that European recommendations in the field of early language learning have impacted on the National Languages Strategy to a certain extent?

Above all, it was the idea of providing children in England with … and children across Europe, children across the whole of the European Union with the same opportunity to start learning a language earlier. And this has been a political decision made by the E.U. So, you could say that academically and theoretically, there were links with the Common European Framework that were very strong. But politically, there was this wonderful vision that we want the same opportunity for children in England as children in the rest of Europe are going to have, to start learning other languages at an early age. So, I think there was a very strong political drive there toward making it happen. But we obviously wanted it to link with the curriculum in England. This is a very strong link as well. It links to the curriculum.

This is particularly interesting insofar as the situation in France might seem to be quite different and the comparison is worth mentioning as it sheds some light on our specificities. The French top priority at the moment focuses on trying to implement some of the principles of the Common European Framework; the national curriculum seems to come second and will eventually follow along these lines.

Maybe, if … That helps me I suppose to see how we did it … All of us that wrote the Framework were very familiar with the Common European Framework and the primary curriculum. And therefore with the National Curriculum. But I said the other very strong, the other great strength of the writing team of the Key Stage 2 Framework is that we were all in touch very much with teachers. And there was a lot of classroom-based action research which informed the writing of the Framework. And therefore which has informed the writing of my "Scheme of Work". Because everything that I believe in, I've always tried to tie with children and I've taught the teachers and I've worked with teachers as well as with children for many years, at an action research level. And that was a huge strength, I think, which informed the writing of both the Framework and the Scheme of Work.

There is something that catches the attention when reading the Common European Framework: it is the definition it gives on plurilingualism and the capacity for individuals to deal with a number of languages. I believe this is what we should develop in classroom situations: take the diversity into account and value cultural and linguistic differences.

It's an interesting point, the point about diversity. One of the things that I feel I grew up with was the knowledge that as a citizen of the United Kingdom, when I look at my own heritage: I'm half Welsh and half English, so we're already a very diverse nation in the British Isles. And the half of me that's English is a quarter Irish an a quarter Scottish (RIRES) …, and so I think that that is a huge strength that we see ourselves as being Welsh and Irish and Scottish and English, and even within that frame's mind there's lots of riches that comes out of the fact that I've had relatives who live in Liverpool and London and Scotland and all over the place. And when I work with children, when one works with children one can see that they all have rich heritages which form part of who they are. And to take a child centred approach we have to say that children obviously are not all the same. We have an agenda at the moment in this country which is absolutely wonderful and called "Every child matters". And "Every child matters" acknowledges that children are all special, they're all individuals, they're all unique and therefore, when we're thinking about language and culture, we can say that it's very important to help children to recognise the culture and cultures which form part of who they are. I know that inside myself I have a lot of Welsh culture and Irish and Scottish and English, and a huge amount of French culture which has come from my love of learning the French language. And children all across the world have got these riches now inside them, and that we need to tap into them. To help each child to recognise that they're special and important and they're worthy of love because we all are and we need children to recognise that.

I agree totally with you but isn't it a challenge to take all this diversity into account in classroom situations? If a child speaks Korean at home because his dad is Korean or if another child comes from Senegal and has lived for 10 years in Senegal, isn't difficult to take all the diversity that may be part of the school context, build on it and value it?

It is very difficult indeed and I think it boils down to understanding and to training and to changing attitudes when necessary. I remember several years ago being told about continuity from primary to secondary in terms of … a primary school and a secondary school … In this particular primary school they taught French throughout school from age 3 to age 11. And this is in a very, very culturally diverse city in England where there are over

80 languages spoken in that particular city –at least 80 languages. And similar issues within the school with children coming from different backgrounds and speaking different languages. But French was taught as a foreign language from nursery up to Year 6. With German being taught in Year 3 and Year 4 and Italian in Year 5 and Year 6 in addition. I was told of the case where there was very poor liaison, in a way, between the primary and the secondary schools, the secondary school not really understanding what the primary school was trying to do. And when, there's the case, in one French lesson, in the secondary school in Year 7, the teacher asks the children to identify the colour red. And a child piped up "rosso"! Now the reaction of the teacher, sadly, was: "Don't be silly, this is a French lesson! You've just told me an Italian word!". And that's a tragic reaction because that will make the child feel silly and the child may not want to respond any more. I don't think that would happen now. I am talking about … that was 10 years ago, that I heard that happening. I think now, if a child is in a French –in inverted commas- " lesson" and says "rosso", the teacher will say: "Waow! You're thinking double time, that's marvellous! You said "rosso"! What does everyone else think? Why was it so clever that David said "rosso"? That was fabulous, David!". That's the kind of attitude that we need to have. And children will obviously think in their heads in different languages. I do, and for years I taught French and German in secondary schools and I had to suddenly try to think as I walked into a classroom "Which language am I teaching"? So the class said "Guten Morgen" or do I say "Bonjour !"? What do I say? I can tell you another lovely story of a nursery teacher… no, not a nursery, this was a foundation teacher in reception, who had been on some twilight training that I'd done – when I worked in a local education authority I was asked to then visit the classroom once a fortnight to work with the teachers. And we had been learning some simple finger rhymes in French … and having taught these finger rhymes to the teachers, the next day she did a simple finger rhyme in French following the register with her class of 4 to 5 year old children. She'd had a refugee child from an African country –I don't know which one it was-, he was French speaking and he'd been very traumatised, he'd come from a war zone, and managed to escape to live in now in this country but he hadn't spoken at all, they had never heard the sound of his voice …, and this had gone on for weeks and weeks and they felt obviously there was a lot of trauma there, a lot of emotion, but he hadn't spoken a word, so they'd felt that he didn't understand any English. After teaching this finger rhyme with the children, which obviously involved making eye contact, and had really …, engaging the children at an emotional level, she got the children doing other things and this child came up to her and said to her his very, very first words, and he spoke English and he said: "That's my English". I'd love to develop teachers' understanding more by discussing these opportunities that we have. I have my 2 little nephews … are Polish speaking because my sister in law is Polish and so they're fluent in Polish and English and I just feel they could teach their class a little finger rhyme in Polish. And we have lots of opportunities like that, where we could say that to develop listening and speaking, and social interaction, circle time kind of activity, why don't we draw on knowledge that the children are willing to share, that they wouldn't mind sharing, to demonstrate what they know? That we can just share and enjoy it … at that level when they're very little, and discuss further as their literacy develops.

It reminds me of what Eric Hawkins wrote about the purpose of learning languages: do we learn languages for instrumental or educational purposes? It seems that we are still hesitating between a number of models: immersion, subject teaching, language awareness, … Eric Hawkins points out that we should be able to know what why we want our children to learn languages and adopt a clear stance in view of greater coherence in the curriculum.

Professor Eric Hawkins is probably one of my biggest heroes in language learning. XXX I have had the privilege of talking to Eric Hawkins personally, and hearing him speak. I think that my personal view is that it should be for educational purposes. And one of the key-things that Eric Hawkins says, the key-messages that he's given to me is: in developing the listening skill, which can't be done in isolation from all the other skills, he coined a lovely phrase: "the education of the ear" which is absolutely vital for young children, for all learners of language. But, in my opinion it should definitely be for educational reasons because there are so many benefits and it provides an undeniable rationale for teaching languages. And if we say it's for instrumental reasons, then you can almost say that there's no need for English people to learn a language. And therefore, we deny ourselves all of the benefits that we now see when we actually teach a language. We do have a problem in that English is now a world language. And in lots of different media, not just in terms of films and television, which are huge exports which can go all over the planet, even on the internet, and lots of ways of communicating, English has become a Lingua Franca. And that is a problem, not just for the English, but it's a problem for all language teaching across the planet. One of the interesting things to do would be to say: "Let's take English after the equation". If we say that we are removing from the curriculum all over the planet, then we could look and see what is actually being taught in France or in Spain or in Germany, we can save it in France where they're teaching German, they're teaching German for educational purposes.

XXX retournement K7

… and that's how the Key Stage 2 Framework was written. You can see when you read the learning objectives at the expectations, what we are hoping for. When you look at –I think- language programmes that are

developed for ALL the learners, and particularly for adults, then I think it's fair enough to say that there are particular reasons for the adults who need to learn, particular contexts maybe to do with their jobs, and particular areas of expertise. But I think, especially when children are very little, it's education reasons.

At the moment, France is under the pressure of improving learners' language competences because a number of international statistics have shown that the French are lagging behind due to their mediocre performances. So, the real challenge is to adopt new methods as well as new attitudes towards language learning.

When I look at some of the language improvement programmes that are on offer in England, which are called "Language upskilling" at the moment, my concern about those programmes is that they're very largely about drilling the teachers in vocabulary learning. It's very much what I'd call "word-level work", but it's only one aspect of word-level work. It is purely vocabulary for meaning and I worry that that will inform the teachers' view of how they need to teach children. When we look at the Key Stage 2 Framework and we see what it's asking the teachers to do with the children, I think that there are needs in terms of teachers' language upskilling, but when we plan language upskilling programmes, I think they should be linked to what the teachers are going to need to do in the classroom with the children. So that we don't go off into completely different directions.

So do you think that public opinion in England understand the need for learning languages?

I think that we've had huge improvements made actually, over the last few years. I think, that in general, from my observations, English people value the possibility of speaking other languages, they very much value it. They … particularly, when they're parents they particularly value it for their children when they're in primary school and I do find that parents are extremely supportive of languages being put into primary school. I think that they feel that it adds value to the child as a person. It's a skill, like being able to play the piano, or being able to sing beautifully, or to play the guitar, to be able to speak a language is a wonderful skill that adds value to you as a person and it helps your understanding of the world. Now, that's why, to me, I would say … learning a language needs to be for educational reasons, that needs to be the rationale behind it. If we're talking about instrumental reasons, that can come later, that can be for particular career paths, and so on … But we're not going to get to that stage unless we say: "to make myself a better person, to make myself more accomplished as a human being, I need to be able to speak languages.

So, you think this view can be passed on to children …

Yes, I think so … it's about finding opportunities for what our children can do. Why do parents want their children to have ballet lessons? It's not because they want them to own their own ballet company (RIRES) … They want them to integrate … they want them to know how to react in a social group, to then … how to follow instructions, to be able to react to music and to interpret it in a particular way … There's a lot of interpretation, drama skills, that come out of ballet … So, a lot of what parents value in education is very holistic and does not have to do with particular career paths later in life … It's not utilitarian. Myself as a parent, that's what I value about language learning, and about culture knowledge, and about links with Europe and the rest of the world …

In 2002, when the new languages strategy was published, Catherine Ashton said: "It will need a big shift of attitudes to understand that we need to develop language skills, including community languages". Her tone was quite dramatic then …

Yes, I think she had a point, I think that a lot of good work has been done since then. And I do find that parents who value the experience that they give to their children, who read to their children, who want them to learn about ballet and drama and other things do value language learning. It might be that for some parents they see it as a utilitarian aspect of their child's experience and some parents will only feel that it's not … it is not a valuable thing. But I think a lot of good work has been done … I think we've come forward HUGELY in this country…

And do you think that people from ethnic minorities in England are valued in their language competences or is it just a political slogan?

You're touching at something which is very difficult to analyse … But from my own observations, I would say that in this country, for hundred of years we have been extremely good at valuing other cultures that have entered the country and become part of who we are, that is what the British Isles is, the United Kingdom is, a gathering of people from many, many continents and countries if you've come here over many hundreds of years. You could say that in the present day there is a dialogue going on at a political level about the number of

people coming in at the moment, on the speed at which they're coming in, and people coming in from all sorts of communities, but I think as a country we're very, very good at integrating people and making them feel welcome and making them feel part of a community. During a research project that I was doing in a large city in England several years ago, I taught to community leaders from the Chinese community, from the Asian community, speaking languages such as Urdu and Bengali, and where they were running their own language schools, so community language schools on Saturday or in the evening. So, on Saturdays, in this city, children from Chinese background go to Chinese school, and we have Japanese schools, Urdu-speaking schools, Bengali schools, and so on … which try to teach the children their home language if you like, and literacy. And I asked this community leader: "How do you feel about the fact that in this country, we are starting to teach European languages in the curriculum?". –"It's absolutely wonderful, wonderful, because it will be the channel by which our children are accepted, and it will open the minds of the monolingual white children who have no experience of bilingualism. So that could be the start of something very useful and helpful to help us value what children have when they can speak another language. And I was thrilled to hear that community leader say that, I thought that was very, very open-minded! And I think if there is open-mindedness on all sides, then it can work. And obviously, nothing is easy. And obviously there are those who have difficult attitudes which cause problems. But I think, on the whole, I'm quite optimistic about it.

That's good to hear. And I'm quite optimistic as well, just as you are. And I do hope we can draw some inspiration from your side to our side, and vice versa because we've got many things to learn from each other. Thank you very much for this exciting interview, Catherine.

14. Entretien avec des professeurs stagiaires avant la période de stage en Angleterre (janvier 2008)

Hélène, Lucie (Lu), Florian, Julien, Mélanie, Laurent

Partie 1 : Le métier de professeur des écoles

1. Qu'est-ce qui a été determinant dans votre choix de profession ?

H : moi, ça a été …. En fait, c'est pas mon premier poste, j'ai travaillé pendant 15 ans dans la librairie avant. Et en fait, c'est … j'avais des horaires qui étaient plus compatibles avec une vie de famille, j'avais 2 enfants, donc … J'ai souhaité changer, et comme avant, en fait, avant d'être libraire, je m'étais quand même interrogée …, j'avais pensé être prof d'anglais au départ … et puis finalement j'ai pas passé le CAPES, j'ai fait autre chose … Et là, je me suis dit, bon ben l'enseignement je pense que ça me plaît mais je me sentais pas de repasser un CAPES et puis surtout d'enseigner à des grands … Donc, voilà, j'ai passé le concours de professeurs des écoles.

Lu : ben moi c'était … enfin c'est un peu difficile à exprimer parce que c'était vraiment le fait d'enseigner, le fait de transmettre quelque chose. Comme je suis passionnée de littérature, ma première idée c'était d'enseigner le français mais je me suis aperçue que j'avais vraiment pas envie de travailler avec des adolescents, plus avec des enfants, et en fait, la polyvalence …

F : moi, c'est pendant mes études de STAPS, j'ai été amené à enseigner en école primaire, et j'ai hésité entre PE et CAPEPS. J'ai passé une première fois le CAPEPS, j'ai passé une fois le CAPEPS … et en plus il n'y avait pas beaucoup de postes, donc ça a fini par m'orienter vers PE l'année d'après, voilà !

J : moi, sorti du BAC je ne savais pas du tout quoi faire, donc je me suis orienté vers l'informatique et j'ai passé mon BAFA et je me suis rendu compte que j'aimais beaucoup le côté social et polyvalence, ce que j'apportais aux enfants et voir ce qu'ils adorent apprendre, plutôt que passer sa vie devant un écran d'informatique

M : moi je me suis jamais posée la question parce que j'ai toujours voulu faire ça, depuis toute petite, donc je me rappelle beaucoup de l'école, de ce que je faisais, j'ai des souvenirs vraiment très précis, donc je pense que j'y pensais déjà quand j'étais enfant, donc je me suis orientée directement vers cette formation.

Des parents dans l'enseignement ?

M : Non, ma mère elle a tenté le concours mais elle l'a pas eu.

L : moi, pareil que mes collègues, je voulais au départ me destiner vers l'enseignement secondaire, prof d'anglais par exemple, parce que j'ai fait des études aussi en anglais, et puis rapidement je me suis aperçu que je préférais l'aspect polyvalence aussi, la richesse des interactions avec des enfants plus jeunes, et donc j'ai décidé de suivre cette voie …

2. Qu'est-ce qui vous plaît/vous déplaît dans l'idée d'enseigner l'anglais à l'école primaire ?

F : le côté interactif, le côté découverte d'une langue au niveau sons, de nouvelles sonorités … ça leur fait bizarre mais ça leur semble naturel aussi et c'est impressionnant pour eux de voir un maître qui parle anglais et d'arriver eux aussi à s'exprimer en anglais alors que ça leur paraît une montagne incommensurable …

J : c'est aussi un champ disciplinaire dans lequel les élèves sont spontanés … c'est vrai que les élèves, surtout si ce sont des cycles 3, arrivent avec déjà un bagage, et ils ont dans leur tête un métier d'élève, et les langues vivantes, par exemple, c'est le seul domaine encore dans lequel ils arrivent à réagir tels qu'ils sont, des enfants, quoi ! Donc, ça les fait rire, ça les amuse, ça les étonne, il y a vraiment … On sent qu'il se passe des choses là qui ne se passent pas ailleurs.

M : moi c'est aussi une façon d'élargir le monde, ils élargissent leur vision du monde …

Qu'est-ce qui vous déplaît dans l'idée d'enseigner l'anglais à l'école primaire ?

J : ben on est censés être un modèle pour les enfants et on n'est pas forcément des modèles en anglais ! Beaucoup moins qu'en mathématiques ou en français parce qu'on a des bases depuis longtemps et que … enfin,

on est plus au niveau de mathématiques requis . Il y a des niveaux de base qu'on a facilement. En anglais, il y a un accent qu'on n'aura jamais, il y a une fluidité qu'on n'aura jamais, une intonation …, c'est pour ça que … Enfin, qu'on aura peut-être un jour ! Mais enfin …

M : moi je me sens plus à l'aise en anglais qu'en maths … même si j'ai pas d'accent, tout ça … j'ai pas le vocabulaire scientifique des mathématiques … mais bon …

J : je pense que ça serait bon d'avoir une méthode de l'enseignement de l'anglais, parce que je vois trop de …, enfin j'ai pas vu énormément de classes encore parce que j'ai pas vraiment beaucoup d'expérience mais j'ai beaucoup vu de classes où l'anglais était enseigné de manière qui … trop scolaire, qui rebutait presque les enfants … Enfin, moi, dans mon idée, l'enseignement optimal de l'anglais se passerait de manuels, ou même de … je sais pas … peut-être plus de par l'improvisation, à l'oral, et je sais pas … un éveil vraiment complet, pas une approche avec forcément des supports … Quelque chose de plus vivant, quoi !

M : ben moi, c'est l'objet de mon mémoire, c'est : « comment donner envie d'apprendre une langue ? ». C'est ça qu'il faut se poser comme question parce qu'il faut lui donner un sens. On l'apprend parce qu'il faut l'apprendre mais chez les élèves ça ne fait pas sens. Chez certains, c'est une discipline de plus …

Partie 2 : Pratiques de classe en France

3. A partir de votre expérience de cette année sur le terrain, qu'est-ce qui vous a apporté le plus de satisfaction dans la pratique du métier d'enseignant ?

Lu : quand j'ai reçu des cadeaux ! (rires) Après mon stage groupé, j'ai eu beaucoup de cadeaux, d'attentions des élèves, qui m'ont énormément touchée

J : ce qui fait plaisir aussi, c'est quand on voit quelque chose avec eux, ou un élément en particulier, et quand on revient quelque temps plus tard, on voit qu'ils s'en resservent et que c'est vraiment devenu un outil pour eux, ou quelque chose qu'ils utilisent, et qui peut les aider à avancer, et ça, c'est vraiment gratifiant.

L : aussi, tout ce qui est les petits mots qu'on a enfin, certains d'entre nous … Personnellement, j'ai des élèves de petite section, qui sont tout petits, et des petits bouts des fois, enfin c'est vraiment de l'amour, quoi, le retour qu'on a ….

J : mais c'est vrai, il y a le côté efficace. Moi, je suis rentré des vacances de Noël, c'était 2 semaines, donc totalement déconnectées, c'était des vacances, Noël, jour de l'An, on se sort de l'école … Je suis revenu, je leur ai demandé : « qu'est-ce qu'on a étudié depuis le début de l'année, en anglais, en géométrie, etc. … ? ». Ils m'ont ressorti absolument tout. Et qu'est-ce qu'on avait appris comme notion, et avec quels jeux, ou quelles chansons on l'avait appris, pour se resservir de la notion … Et là, c'était … c'est super gratifiant de voir qu'on n'a pas servi à rien, quoi ! On se dit : « ça y est, j'ai servi à quelque chose ! ».

Lu : je me suis aussi aperçue de ça avec des grandes sections / CP. Je pensais qu'ils étaient petits, que ça faisait longtemps … Et en fait, en sortant du stage groupé je leur ai demandé de me rappeler un petit peu … C'était pareil, ils se souvenaient pratiquement de tout …

J : cette motivation, ça manque aussi quand on est prof de collège ou de lycée, des choses qui … Une fois on a vu un enseignant qui nous avait parlé du terme « instituteur », qui nous disait que c'était vraiment « instituer une personne » et ça, on le retrouve moins chez des adolescents qui sont déjà éduqués, qui commencent à avoir leur vision critique du monde … Là, c'est vraiment des élèves, on les développe dans tous les sens du terme …

M : oui, mais même en collège et au lycée, tu peux avoir un retour quand même … tu peux créer une ambiance dans ta classe …

H : disons qu'ils sont à un âge où ils sont plus facilement heureux d'apprendre. Ils sont contents d'apprendre, du coup on dit, ils vont découvrir encore plus … alors qu'au collège …

L : c'est possible aussi, mais il faut être TRES bon enseignant … parce qu'il y en a, j'ai déjà vu des ambiances de classe où avec tous les professeurs il y avait une très mauvaise ambiance, aucune envie d'apprendre, aucune

envie d'aller en cours … et certains où on était contents d'y aller, contents d'apprendre, quoi, parce qu'il avait quelque chose. C'est ce quelque chose qui est dur à avoir !

4. Quel serait pour vous le défi à relever ?

F : moi, j'en ai un. Quand je me suis lancé dans le métier d'enseignant, la première chose que … quand j'ai eu mon concours, la première chose que j'ai faite, c'est que je suis allé dans mon ancienne école et je suis allé le dire à mes anciens enseignants. Et ce qui me ferait plaisir, ça serait qu'un jour, un de mes anciens élèves vienne me voir et qu'il me dise : « maître, maître, maître, je suis content, je suis devenu maître aussi ! » ; ça, ça me ferait plaisir ! Parce que ça a fait super plaisir aussi au instits …

L : je suis tombé en CE1 en stage d'observation de la classe de mon instit de CE1/CE2. Donc elle m'a vu revenir 15 ans après …

M : moi aussi, j'ai fait un stage chez mon instit de CE2 … C 'est moi qui l'ai contactée … donc, j'ai gardé contact avec elle …

Donc, le défi pour vous, ça serait de donner envie de faire le même métier … ?

F : non, c'est pas l'envie de faire le même métier, c'est … je sais pas moi … quand j'ai eu envie de faire ce métier, il y a aussi eu l'influence de ces maîtres, ces 3 maîtres que j'ai eus, et qui vraiment pour moi c'était des modèles … et d'avoir eu envie d'apprendre pour pouvoir arriver à leur niveau. Et j'en suis loin encore, hein ! Mais ….

L : c'est vrai qu'il y a les enseignants, quand on les croise, qui changent notre vision de l'école, de son rôle … Les gens comme ça sont rares et c'est vrai qu'on aimerait bien arriver à pouvoir rendre les élèves aussi … enfin, les faire adhérer aux apprentissages de cette manière-là.

5. Quelles sont les compétences professionnelles que vous pensez posséder et dans lesquelles vous manifestez une certaine aisance ?

F : pour l'instant, celle que je pense maîtriser est : « se former à innover » (rires). Voilà ! Je me forme, j'essaie, je continue … Après, le reste, hé bien je suis en train de me former, donc … peut-être après, mais pour l'instant, c'est : me former. Innover, je suis pas sûr du tout d'innover. J'essaie de créer des situations d'apprentissage, etc. … à chaque fois, donc voilà !

H : c'est sûr que moi, j'innove pas pour le moment. J'ai bien conscience que dans mes stages et tout ça, je suis plutôt restée vraiment dans les souliers des titulaires ou des enseignants que j'avais avant et, ça me rassure pas mal et pour l'instant j'en suis pas encore à chercher à innover …. Je pense que j'apporte pas encore ça…

Lu : dans la compétence 2, il y a la communication. Et c'est là où je me sens le plus à l'aise, on me l'a fait remarquer alors que j'ai des remarques négatives sur des choses aussi, donc je sais qu'il faut que je travaille … Mais la communication, on m'a dit que ça passait très bien ! J'ai un bon contact avec les élèves …

J : c'est vrai que cette impression de pas vraiment innover ou de ne pas apporter de choses nouvelles, c'est vrai que je pense qu'il faut d'abord se construire soi-même, se construire une image d'enseignant, enfin … Pour certains, on sort des études, pour d'autres on avait d'autres identités professionnelles, et c'est vrai que se construire une identité d'enseignant, ça prend du temps, et je pense que c'est à partir de ce moment-là qu'on peut vraiment partir dans des … explorer des chemins parallèles, enfin … apporter de l'originalité …

Lu : innover, là, ça peut être juste apporter des choses intéressantes, parce qu'il y a des enseignants, ça fait 30 ans qu'ils font la même chose, … Nous, on est tout jeunes …

F : innover, c'est à notre manière, c'est pas forcément innover par rapport à ce qui a déjà été fait. Puisqu'on ne sait pas du tout ce qui a été fait. C'est essayer de créer de soi-même, de soi-même par rapport à ce qu'on a appris à l'IUFM, par rapport aux pratiques des enseignants, Essayer de créer ses séquences, ses séances, …

6. Quelles sont les compétences professionnelles qu'il vous reste à développer, celles dans lesquelles vous manquez d'assurance ?

M : moi, c'est prendre en compte la diversité des élèves. J'ai un double niveau, j'ai déjà beaucoup de mal, et les élèves en difficulté, j'arrive pas du tout à adapter mon enseignement … Donc, c'est ça ma priorité, parce qu'en plus on ne peut pas fonctionner … C'est ça ma priorité, le plus rapidement possible !

Lu : moi, ç'est la gestion de la classe, les problèmes d'autorité …

Partie 3 : Les attentes à l'égard de la formation en Angleterre

7. Suite aux échanges que nous venons d'avoir sur votre expérience d'enseignant en France, quelles sont vos attentes à l'égard d'une expérience de l'enseignement en Angleterre ?

F : être en immersion dans la famille, avec une classe d'anglais, un maître qui va nous parler anglais, essayer, nous, de faire des leçons en anglais … ça va nous permettre d'être plus à l'aise en anglais pour pouvoir après, quand on revient en France, justement pour les leçons d'anglais, se sentir plus à l'aise, se sentir plus un modèle que ce qu'on était avant.

H : moi, j'attends vraiment, bien évidemment de progresser en anglais aussi, mais moi, je vais avoir le même niveau en Angleterre que le niveau que j'ai actuellement : j'ai des PS, je suis pas très à l'aise avec la PS, je le reconnais, et j'espère bien qu'être 3 semaines, enfin 4 semaines, avec un enseignant, dans un contexte un peu différent, ça va m'apporter des choses et ça va me donner des idées pour mettre en œuvre des séances d'apprentissage avec des tout petits.

8. Mis en situation d'enseigner dans une classe anglaise, quelles compétences envisagez-vous devoir développer ? Vous avez parlé des compétences linguistiques, est-ce que vous voulez compléter … ?

Lu : c'est surtout voir si ils ont une autre façon de travailler, une autre façon d'apprendre

J : voir la classe, l'emploi du temps, la journée, la séance, on ne sait pas du tout comment ça se passe … On en a entendu parler mais on n'a jamais vraiment vu sur le terrain qu'est-ce que c'était, comment ça se passait … Voir et essayer de voir si nous, on peut s'adapter. Et après, essayer d'en tirer peut-être des atouts pour revenir en France … une organisation du travail …

Lu : prendre du recul …

9. Comment vous êtes-vous preparé(e) à aborder les points que vous venez de mentionner ?

M : mon sujet de mémoire est ciblé sur un projet d'échange entre ma classe de SRF (GS/CP) et ma classe en Angleterre (CE1). J'y ai beaucoup pensé … j'ai commencé à le mettre en place en SRF, ils sont en train de préparer plein de choses pour que je les emmène en Angleterre … Donc, moi c'est ça …

Tu vas les emmener les élèves en Angleterre ?

M : non, les travaux qu'ils vont faire … Pour donner un but à l'apprentissage de la langue justement, pour les motiver dans un projet. C'est juste favoriser un échange entre les deux classes.

Partie 4 : Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

10. Que vous évoque le Cadre Européen…?

J : des niveaux d'aptitude, de compétence langagières à avoir à l'écrit et à l'oral … encore plus à l'oral, il me semble … Pour harmoniser un peu l'étude des langues dans les différents pays européens. Tout ce qui est communication : se présenter, téléphoner, etc. ...

H : c'est très axé sur la communication, enfin, la communication réelle, quoi ! Des choses dont on peut vraiment avoir besoin. Ce qui était pas toujours le cas, en tous cas quand moi j'ai commencé l'anglais. Donc, c'est bien, on en voit tout de suite l'utilité.

11. Comment pourriez-vous intégrer le Cadre Européen à votre pratique d'enseignant ?

M : c'est déjà des priorités, donc ça nous sert à construire des objectifs, des compétences attendues, …

Tu t'en sers ?

M : moi, j'ai des GS/CP, donc … Mais si j'avais des cycles 3, je m'en servirais pour établir les compétences …

Lu : c'est aussi une méthode d'apprentissage puisque justement, comme c'est très ciblé sur la communication, ça nous aide à prendre en compte cet aspect-là de l'apprentissage quand on construit nos séquences … Moi, je fais pas d'anglais dans mon stage filé

L : bon, ben nous on va XXX, je crois qu'on vient de se rendre compte que c'était un document qui doit être très intéressant pour construire nos séances, donc on y réfléchira mais jusqu'à maintenant, c'est vrai qu'on n'en a pas XXX

12. Qu'est-ce qui vous semble le plus exigeant dans la mise en oeuvre de ce Cadre ?

Lu : c'est dur d'évaluer tous les points qu'il donne, c'est pour ça aussi, c'est dur à observer, donc peut-être qu'après … Comment évaluer pour savoir si l'élève est arrivé au niveau … C'est un peu difficile …

F : oui, surtout la communication dans une classe de 25 élèves, on peut pas évaluer la communication avec 25 élèves. Il faudrait les prendre un par un, peut-être 2 par 2 … Pour évaluer, c'est pas du tout evident !

H : moi, là, sur mon SRG1, je faisais l'anglais en demi-classe … parce qu'il y avait la moitié de la classe en bibliothèque et la moitié de la classe avec moi en anglais. Déjà, là, on les aide pas mal …

13. De quelle(s) façon(s) votre stage à Leeds peut-il contribuer à intégrer le Cadre à votre pratique d'enseignant ?

L : c'est peut-être au niveau didactique, sur les dispositifs à mettre en œuvre, les méthodes, les activités, … Comment se débrouiller ? On va être amenés à faire du FLE, comment mettre en place un enseignement qui soit enrichissant, tout en respectant le Cadre européen et en utilisant des dispositifs adaptés … peut-être au niveau des savoir-faire … ?

M : en discutant avec l'enseignant avec qui on va être, ce que lui en fait, comment lui, il gère ça de son côté, et puis justement, comme on va se retrouver tous les deux dans une situation comme ça, l'échange va être fructueux, on va construire quelque chose à partir de ça …

L : ça peut permettre aussi … notre expérience à Leeds, le fait d'observer une classe pendant 1 mois, d'en rapporter beaucoup plus d'aspects culturels pratiques. Parce que souvent la culture … l'aspect culturel qu'on voit en classe quand on étudie l'anglais … ce que disait Mélanie c'est donner du sens : donner du sens à l'apprentissage d'une langue étrangère … là on va pouvoir le donner parce qu'on aura des vraies expériences avec des vrais enfants. Savoir qu'est-ce qu'ils ont appris, quels sont les affichages dans leurs classes, quelles chansons, littérature, etc. ..., quels jeux … à quels jeux ils jouent. Rien que le « Simon Says », on peut leur expliquer, mais on l'a pas vraiment vécu et ils le sentent ! Si on l'a vécu, je pense que ça peut … on peut leur raconter que « tiens, il y a un XXX qui jouait à Simon Says » et on va jouer avec eux … Et leur raconter ça, leur montrer des enfants qui jouent, ça leur apporte un aspect beaucoup plus précis que dire : « En Angleterre, il y a Londres ; aux Etats-Unis, il y a New York, pour eux ça leur paraît trop loin et pas du tout concret. Je pense que l'expérience concrète permet de …

14. En tant qu'enseignant d'une langue étrangère, dans quelle mesure l'intégration du Cadre à votre pratique vous semble-t-elle utile ?

Lu : moi je pense que pour l'apprentissage des langues on en parle beaucoup parce qu'il n'y a pas des résultats très bons -en France, donc si on pouvait s'aligner sur les pays européens où ça marche, c'est-à-dire en Allemagne –ça marche très bien … Si on peut s'aligner XXX

15. Quel impact votre expérience anglaise devrait-elle avoir sur votre manière de concevoir l'apprentissage des élèves en France ?

L : c'est ce que je disais, la portée culturelle …

H : le fait de s'améliorer, d'avoir … si effectivement on a senti qu'on était capable de mener une classe en anglais, ça va nous donner confiance pour enseigner l'anglais dans les classes françaises

16. Qu'est-ce que ça évoque pour vous le terme « plurilinguisme » ?

H : moi je pense que de plus en plus, en tout cas dans beaucoup de métiers, c'est même plus … Enfin, je vois mon mari, par exemple, il bosse dans une société maintenant japonaise, mais qui était américaine, ils sont 50 en France, mais dès qu'il y a un Japonais ou un Américain qui vient, tout le monde parle anglais et que anglais. Et tous les mails, c'est en anglais, tout se fait en anglais, je crois qu'il y a de plus en plus de métiers où ça se passe comme ça. Mais que ça soit l'anglais ou une autre langue, hein … Moi, je prends l'anglais parce que c'est ma langue … il faut pas oublier les autres langues …

L : pendant longtemps on a raisonné en termes de diplômes aussi … on disait que pour réussir il fallait avoir un diplôme. Je pense que plus ça va aller, plus ça fera partie des bagages essentiels de maîtriser plusieurs langues pour pouvoir s'adapter à plusieurs interlocuteurs. Je pense qu'en plus de l'aspect culturel évidemment qui est un atout, enfin, je veux dire, maîtriser plusieurs langages c'est l'ouverture d'esprit aussi … Je pense que ça va devenir un bagage tout aussi important que le degré de diplôme, qualification, …

Est-ce qu'il n'y a pas une contradiction : on parle de maîtriser plusieurs langues, mais en même temps on ne parle que de l'anglais …

M : quand même l'anglais permet d'aller un peu partout dans le monde et je sais pas … est-ce que ça peut être justement une porte ouverte pour donner envie de connaître encore d'autres langues ?

H : ma fille, c'est ce qui se passé. Elle, elle voulait faire de l'allemand mais à l'école on lui proposait que de l'anglais … Mais ça lui donne envie d'en faire d'autres

L : c'est la démarche comme on en a parlé tout à l'heure : on disait que le rêve c'était un petit peu de donner envie aux élèves d'apprendre, et tout ça … et de donner une image positive des connaissances, et le mieux ça serait d'arriver, ne serait-ce que par l'apprentissage d'une langue étrangère, de donner l'envie de s'ouvrir et de découvrir les autres langues qui sont tout aussi intéressantes. C'est plus la demarche peut-être, que le fait d'étudier …

Lu : … de sortir un peu de sa propre langue …

H : cet été, j'en ai eu un exemple très concret parce qu' avec ma fille qui a 12 ans, on a rencontré des petites Polonaises et grâce à l'anglais elles ont pu communiquer puisque chacune de leur côté elles avaient fait un peu d'anglais à l'école. A partir de là, elles ont eu envie de s'apprendre des choses dans la langue l'une de l'autre et maintenant elles ont envie … Ma fille a envie de partir en Pologne…

En effet, c'est un exemple parfait !
Je vous remercie infiniment de m'avoir accordé cet entretien. Il ne me reste plus qu'à vous souhaiter de faire un excellent stage !

15. Questionnaires à destination des étudiants anglais avant la période de stage en France (janvier 2008)

IUFM of Montpellier - Bilateral exchange - Student teachers from Leeds on their arrival – 7 January 2008
Lindsie, Anthony, Antony, Debbie, Kim, Jamies, Becky, Charlotte

Part 1: becoming a schoolteacher

1- How did you decide to become a schoolteacher?

Lindsie: I knew that I had always wanted to work with children and the idea of teaching appealed to me. I hadn't really thought about doing anything else.
Anthony: I have always wanted to be a primary schoolteacher. It is a vocation and I have always enjoyed helping out and taking part in school life.
Antony: I wanted a challenging career. I felt that having a day that could be different every time would be exciting and rewarding.
Debbie: from a young age, I have always found the idea of teaching both exciting and challenging. The idea of teaching and developing young children has always interested me. I enjoyed school thoroughly, and that continued towards this career path.
Kim: my mother is a teacher. I also have young cousins who I get along with.
James: I have always wanted to be a teacher and do not have 1 specific reason.
Becky: I worked in a school for a year and really enjoyed it. Also, I enjoy working with children.
Charlotte: in year 10 I did a work experience week in a primary school and enjoyed it. I enjoy working with children.

2- What do you like about the idea of teaching French to primary schoolchildren?

Lindsie: I think it broadens their knowledge about another language and culture. It will help them in their future for example on holidays, working abroad.
Anthony: learning a language in high school is very difficult because children feel least secure and so embarrassed taking part in language learning. Teaching French to younger children allows them to grow up with the language, learning to accept the different culture, etc…
Antony: I feel that languages are an important part of society.
Debbie: children in primary schools love to learn a language, and by providing a language, it helps children to become more culturally aware and more open-minded. Languages are fundamental and it is important to start a language from a young age.
Kim: widening their horizons. Giving them the opportunity to communicate with not just English speaking people.
James: I like the idea of giving the children more choices for their future. Teaching them to be more culturally aware of the world and what is happening.
Becky: I think it is good for children to experience another culture and language. It makes the children more culturally aware.
Charlotte: I think it will motivate them to learn languages as they get older and it will be easier for them to learn at a young age.

3- What do you dislike about it?

Lindsie: some children may find it difficult to learn another language especially if they struggle with their own language.
Anthony: planning & assessment.
Antony: there isn't enough time given to teach it effectively.
Debbie: as England is becoming increasingly multi-cultural, there are many children who have English as a second language. Therefore introducing another language can be difficult in certain situations. However there is nothing else I dislike about teaching French.
Kim: that some children will not want to learn.
James: the lack of time given to plan, teach and evaluate effectively.
Becky: there is too much planning + early mornings!
Charlotte: too much paper work-planning/targets.

Part 2: your teaching practice in England

4- From your personal experience as a student teacher, what would you say is the most rewarding thing in being a teacher?

Lindsie: I think that seeing a child improve in a subject which they struggle with is rewarding because it's the teacher's responsibility to make that happen.
Anthony: that the lessons we teach children and guidance we give them moulds them into the adults they will become.
Antony: seeing children understand and put into practice various skills I have taught them.
Debbie: seeing children prosper in different ways. Also, when a child realises their potential, this is extremely rewarding.
Kim: succeeding in teaching children and seeing through their work that they understood it.
James: the first time a child learns something new and can tell you about it in detail
Becky: when children that have struggled with a particular piece of work, finish the work and are really pleased with what they heve learnt. Getting the children motivated to work and then enjoying the work.
Charlotte: it's most rewarding when children really enjoy a lesson and are really motivated by it.

5- What would you say is the most challenging situation for you as a teacher?

Lindsie: dealing with children who have behavioural problems is my biggest challenge as it requires patience and behaviour management strategies which improve with time.
Anthony: keeping on top off all the planning and assessment
Antony: the amount of paper work you have as well as having to teach..
Debbie: to differentiate. As a trainee teacher, it can be difficult to teach a class and prepare the work at different levels. However I have improved a lot.
Kim: not losing my temper.
James: dealing with disruptive behaviour in the classroom.
Becky: when the children don't respect you as much as their teacher because they think you're only a student teacher.
Charlotte: disruptive children and classroom management.

6-What professional competences do you feel confident about?

Lindsie: I feel I am organised which helps with my planning and general organisation of the classroom.
Anthony: personally, I feel confident about behaviour management and organisation in the classroom.
Antony: I feel that I am an organised person. Time management.
Debbie: my ability to speak to teachers and to build good relationships with the children. I also realise the importance of acting as a role-model. I can sense when a lesson isn't working.
Kim: classroom management.
James: positive reinforcement – constant praise.
Becky: planning + delivering lessons that are related to the topic and fun + interactive
Charlotte: I feel confident preparing and delivering lessons that are interactive and motivating.

7-What professional competences do you need most to improve?

Lindsie: my behaviour management skills could be improved and I feel this will be achieved with experience. The more experience I have with challenging children the better I will become at dealing with certain situations.
Anthony: I think I need to improve my time management skills when teaching.
Antony: I need to find a balance with regards to discipline as I can be too strict. Become more flexible in my teaching.
Debbie: remaining calm in situations (sometimes I can worry when there is no need to). Sometimes I am over-ambitious in lessons. It is important to have a clear objective in mind.
Kim: mixing with other adults in schools
James: behaviour management for disruptive children
Becky: the different ways of assessing children e.g. formative and summative assessment.
Charlotte: classroom management strategies and time management

Part 3: school practice in France

8- What are your expectations regarding the school experience you are going to have in France?

Lindsie: I feel it will be one of the biggest challenges I have been faced with. There may be a possible language barrier between teachers and myself, however I feel this is a good way of improving my French, and becoming more confident.
Anthony: I expect to be speaking French most of the time and teaching in it too.
Antony: I hope to improve my linguistic skills. I hope to learn new methods of teaching.
Debbie: I have high expectations regarding this experience and I think it will be an excellent opportunity to fully appreciate French culture through education. I am slightly nervous, however I think this will pass once I am settled in the school.
Kim: gaining an insight into teaching and learning in France. To improve my French.
James: I expect it to be difficult, however the use of familiar resources will help.
Becky: I expect to see a difference in the way a school day occurs in France + England. I also expect the French school to use less technology e.g. Internet to teach their lessons.
Charlotte: I expect to see a difference in the way we teach in England and be able to learn some new skills from this.

9-What competences do you think you will need most to develop?
Lindsie: my speaking needs to improve as I struggle with this and think it is mainly a confidence issue. With practice I know it can get much better.
Anthony: I need to improve my listening skills mainly (French listening skills bien sûr)
Antony: my professional and linguistic competences.
Debbie: my objectives in lessons. Sometimes I plan too much in a lesson, however this is not beneficial to the children and can make the lesson a waste of time.
Kim: planning. Time management.
James: the ability to be open-minded to new experiences. To have a 'give it a go' attitude.
Becky: I think I will need to develop my speaking + listening in order to be able to talk and understand what the children are saying.
Charlotte: language competence and understanding the French curriculum.

10- How did you specifically work on those competences in England?
Lindsie: through lectures at university, independent study at home, homework.
Anthony: by listening to French radio and TV (TV5) and try to understand what is going on.
Antony: evaluations of lessons. Feedback from teachers + other adults in the classroom.
Debbie: I used teachers' plans as a template to begin with to see how professionals use objectives. I then made my objectives more clear, and as a result my lessons were a success.
Kim: try to plan lessons in advance, and plan how I am going to spend my time specifically.
James: constant feedback from teachers. Evaluating each session to review useful strategies and techniques.
Becky: in the last 2 years we created a portfolio and so we had to complete a variety of French speaking + listening exercises.
Charlotte: we made presentations of each subject area of the French curriculum and have been practising French speaking as much as possible.

Part 4: The Common European Framework of Reference for Languages

11-What do you know about this tool?
Lindsie: I feel I am aware of what it includes and how I need to use it (we did a presentation in England which helped a lot). It includes the targets I should be working towards and achieve by the end of the placement.
Anthony: it shows targets to be achieved in different areas of teaching practice.
Antony: it gives a set of targets and objectives that are to be achieved on placement.
Debbie: it is used by students in England and France in order to improve intercultural understanding between the students and to enhance their linguistic competences
Kim: this is the equivalent to NC.
James: it is used to achieve objectives which are set as a general guide.
Becky: it is a way of being assessed abroad on placement, allowing English + French students to be assessed the same.
Charlotte: it shows targets to be achieved in different areas of teaching practice.

12-As a language teacher for primary schoolchildren, to what extent do you think the CEF may be helpful?
Lindsie: it sets out all the targets I need to meet and gives information about how I can improve on targets by discussing with my teacher.

Anthony: it means expectations will remain the same in both England and in France.
Antony: it gives information on the objectives that can be used to help me teach the children and help them progress.
Debbie: it will enable me to have a clearer insight into the French education system, which will improve my intercultural understanding and language skills.
Kim: it sets guidelines for teachers, in order to achieve objectives
James: it sets guidelines for teachers to follow in order to achieve the objectives.
Becky: it will be useful as it allows everyone to be assessed the same in both France + England making the placement fair.
Charlotte: I think it is useful because it means expectations will remain the same in both England and France.

13-How do you integrate (or think you would integrate) the CEF into your teaching?
Lindsie: I will make sure I look at my targets and objectives I need to meet on a regular basis and ensure I am meeting these by what I do and teach
Anthony: take targets from the CEF and aim to meet them.
Antony: I would adapt the targets and objectives to suit the needs of the class.
Debbie: I will use the spirals whilst planning my lessons.
Kim: plan lessons using it as a guide, to achieve objectives
James: I will aim to achieve each target/objective through my teaching by setting tasks and exercises which relate to each one.
Becky: I hope to achieve the targets I have written down and integrate them into my teaching, allowing me to meet them by the end of my placement.
Charlotte: I will take targets from it and aim to meet them before the end of the placement.

14-What difficulty is there to implement the CEF?
Lindsie: never used it before, unaware of how it will work in practice.
Anthony: I haven't used it before.
Antony: it is a new system which could fail in practice.
Debbie: there is lots to take into account when looking at the spirals
Kim: many of the objectives develop and must be achieved at the same time
James: many of the objectives overlap and must be achieved at the same time.
Becky: the CEF is a new document, which we need to get used to in order to be able to implement it. Also, you need a good knowledge of the CEF in order to be able to implement it.
Charlotte: it is a new document that we have not used previously so will have to get used to its set out.

15- In what way might your school experience in France encourage you to integrate the CEF into your teaching practice?
Lindsie: if it works well I will use my knowledge to inform my future planning in England.
Anthony: hopefully
Antony: to try and accommodate the objectives using methods I have picked up on English placements.
Debbie: because it has been created for English and French students and therefore it will prove useful in this experience.
Kim: it will allow me to see a different structure for teaching, and see if it is more effective than other ones.
James: it will allow me to see a different style of teaching and may provide me with opportunities to achieve other objectives.
Becky: if I don't meet the targets in France, then I can aim to meet them in England.
Charlotte: if any of the targets aren't met I can then aim to meet them again back in England.

16-What impact do you think the French experience will have on your way of teaching back in England?
Lindsie: I will be more aware culturally and will implement any teaching methods which I feel will work in England.
Anthony: not too sure at the moment, I'll let you know at the end.
Antony: I think I will have new teaching methods that I can adapt and use in England.
Debbie: I may choose to bring in certain methods of teaching that French children learn well with. I will walk in with an open mind.
Kim: I think that it will make me realise that there are many more learning styles and teaching styles which can improve individual and whole class learning.
James: it will allow me to teach in a more open- minded form and produce more resources for MFL learning.
Becky: it will give me more confidence to teach French lessons in school. I also hope it will give me some new classroom strategies which I might be able to use.

Charlotte: it will give me new ideas on how to teach and possibly new techniques. It will also improve my French.

16. Questionnaires à destination des étudiants anglais après la période de stage en France (janvier 2008)

Lindsie, Anthony, Antony, Debbie, Kim, James, Becky, Charlotte

Section One: Arrival in France, Meeting IUFM & School Staff

1.When you first arrived in Montpellier, what sorts of things were uppermost in your minds in the first few days?
Lindsie: being able to communicate with the children
Anthony: En fait, I was thinking about my level of French and if it would be good enough to teach in a French primary School
Antony: I was worried about my language skills and whether or not I would be able to communicate with my teacher and children in the class. Also being far away from my family and friends.
Debbie: what my school would be like, what the staff would be like. I was a bit worried that my French would not be at the right standard in order to teach
Kim: how it was going to go. If I was going to be able to understand things.
James: worried about communicating with teachers + children. Getting bearings.
Becky: I was worried that my French wasn't good enough and that I wouldn't be able to understand my teacher + the children.
Charlotte: le changement des habitudes quand on habite en Angleterre (le transport etc…). Les differences entre les écoles Anglais et Français.

2.What about meeting with staff and being introduced to your schools?
Lindsie: it was nerve-racking, but it was good to take the class straight away
Anthony: I was quite apprehensive about going to school but once I was there and had been introduced to my teacher, I felt fine
Antony: I was worried at first but my teacher was very friendly and helpful from the very beginning
Debbie: when I first went into school, I felt reassured because the headteacher was friendly, and I immediately like the"ambiance" in the school
Kim: I didn't really know what to expect as I had nothing to compare it with, other than stereotypes
James: this was useful, however I did not meeet my teacher until the second day of going into school.
Becky: I felt happier when I met the headteacher as I was able to understand her. I liked the school + felt comfortable.
Charlotte: aux écoles tout les profs m'on très bien accueilli, ils sont tous gentil et m'on dit qu'il m'aideront si j'en ai besoin.

3.When you had time to sit down at the end of the first day(s) with other people of your group, what tended to be the topic of conversation?
Lindsie: talking about how the day had progressed
Anthony: we often talked about Deborah's religion, Charlotte's food consumption and James' connection to his middle-class upbringing. Moreover, we talked generally about our classes, our teachers and our schools
Antony: we talked a lot about the children in our class and how they acted, eg. sat at their desks all day, different methods of teaching. No assemblies, wear their own clothes for P.E.
Debbie: we talked about our schools, and we began comparing the differences between the schools in England and in France. The topic of conversation tended to be around education.
Kim: schools. The layouts, teachers and children, and how everyone spoke French
James: what the children were like. The classroom. The school.
Becky: we talked about what our schools were like, our teachers and the children in our class.
Charlotte: les differences que l'on a remarqué entre la vie Anglaise et française. Comment on s'est débrouillé pour demander des direction, aller au magasin, etc…, se que l'on aller faire comme sorti pendant notre séjour

Section Two: Approaching Teaching & Observations

1.What about your first opportunities to OBSERVE classes? What things stood out, what things did you reflect on afterwards?

Lindsie: the system in France is very different to the English system
Anthony: ???
Antony: my class aged from 5-71/2 years and they sat at their desks all day, even though they were very young. They didn't take a register in the morning or after dinner, don't have story time. They also have longer for dinner
Debbie: I immediately noticed the good behaviour in schools, the respect of the teachers, and the lack of technology in the school. Afterwards, I reflected on just how effective I thought the French system was in comparison to the English system of primary education.
Kim: how different the classroom layouts were, and how there were no whiteboards.
James: the teacher-pupil relationships. Teaching methods. Repetition, dictation, worksheets.
Becky: the children were so well behaved and were so quiet when they did their work. They did a lot of dictation work.
Charlotte: les differences entre les resources qu'ils ont en France (beaucoup moin).

2.And your first opportunities to be involved in teaching a class? How did that feel?
Lindsie: it was an exciting experience teaching in another system
Anthony: I felt a little bit scared but once I began to teach them, it went well and I loved it
Antony: I was quite anxious about teaching, but I taught small groups first and told them about Leeds. The first lesson I taught as a whole group was English, was given immediate feedback which helped and I acted upon any advice given
Debbie: I was nervous at first, however as the lesson progressed I felt more confident. I really enjoyed teaching a class
Kim: I was a little nervous, but I was confident with my written French.
James: I was worried at first but when the class helped me to talk and corrected my mistakes I felt better.
Becky: I was scared I wouldn't understand the class + the children, however, I was excited at the same time to be able to get involved and teach.
Charlotte: le premier jour j'ai pris la classe pour la leçon d'Anglais. J'ai juste utilise la leçon que la maitresse avait
prepare. J'étais un peu nerveu.

3.When you arrived in Montpellier I asked you about the aspects of your classroom teaching that you were most comfortable with, confident about. How do you feel about your being able to draw on these in France?
Lindsie: I feel that my presence in class and general positive attitude with the children helped to teach in class
Anthony: in England, I often play games with children e.g. bingos et caetera… Alors, when teaching Maths, I tried to implement games into my lessons.
Antony: I was confident in teaching English and Maths as I have many ideas for games etc… In France I taught Maths as it was addition and an easy subject to teach as the vocabulary wasn't too difficult
Debbie: I taught several subjects that I like. I taught Geography and it was a good lesson. I like to interact with children all the time, and engage them. I felt that I was able to do this in France also.
Kim: I believe I was able to draw on these as I could use the same tactics as an English school.
James: I am comfortable with using positive reinforcement and feel this is the same in any country.
Becky: ???
Charlotte: j'ai utilise les endroits don't j'était plus forte pour faire mes leçons en Français. Par exemple j'ai fait des leçons très interactif.

4.When you arrived in Montpellier I asked you about the aspects of your classroom teaching that you were less comfortable with, not confident about. Can you say something about these concerns and whether they were as prominent in France?
Lindsie: being too strict and also not having the confidence in my abilities. This placement has helped me to reflect <u>positively</u> + negatively on an even level
Anthony: ???
Antony: I feel my behaviour management can always improve as every class is different. In France I found it even harder because of the language barrier, but I learnt to use actions and vary my voice –talk slower, quieter. This worked very well
Debbie: I do not feel as comfortable teaching Maths. However, ironically I enjoyed observing the Maths lessons in France. I like the areas of Maths covered in France so therefore these concerns were not as prominent in France
Kim: ???
James: my main concern was behaviour management in the classroom but this was not prominent in France as the children were well behaved most of the time.

Becky: ???
Charlotte: la chose dont j'était la plus inquiète était le control de la classe. J'ai trouvé qu'en France les enfants sont plus sage et on plus de respect et surtout pour moi parce que s'était amusant pour eux de faire des leçons différentes.

5.What about building relationships with the staff and with the children? How did you find that?
Lindsie: I found the school extremely friendly and helpful. I feel I built good relationship with my class teacher and the children
Anthony: I found it hard at first but after the first couple of days, I settled in with the help of the teachers and children
Antony: very difficult. They spoke fast and often didn't understand. My teacher spoke a little bit of English which helped. The children spoke fast but slowed down when I asked
Debbie: I found it a pleasure to build relationships with the staff and children. The children were friendly, and so were. The teachers. It was harder to build a relationship with the children at first, however I worked hard at this.
Kim: my teacher was very friendly and helpful. I felt it took more time to bond with children as the language was different, but it did come in time.
James: I found it difficult to build a relationship with the children as my language skills are limited and I am not confident enough to express myself.
Becky: I found it quite hard at times due to a language barrier, however, I found other ways of communicating e.g. Playing in the playground with the children, so it got easier.
Charlotte: j'ai eu de très bonne relations avec les profs et les enfants. Par contre j'aurai bien aimé être dans la même classe pendant tout le stage pour connaître mieu la classe. J'ai du partagé mon temps entre deux classe.

6.Overall, what do you think were the major challenges associated with teaching in France? What competences did you develop most?
Lindsie: I feel my language competency has improved greatly. I also feel more relaxed when teaching in front of a class
Anthony: classroom management but I found by using various tactics taught to us in England, that worked just the same
Antony: speaking the language was difficult, had to think a lot, very tiring! Listening skills developed, learnt to not focus on individual words but the whole sentence.
Debbie: I think it was hard to teach a lesson without the resources I have in England. I had to adapt my teaching style. I think I developed my intercultural understanding competences the most
Kim: specific vocabulary to control the class as a whole, and individual children. Also, subject specific vocabulary.
James: the competence to listen to the children and concentrate on the words I understand rather than those I don't.
Becky: the major challenge was not having all the vocabulary I needed to communicate my thoughts to the children. However, certain vocabulary has improved.
Charlotte: pour moi les choses le plus difficile était les differences entre la manière don't les français on l'habitude d'apprendre.

Section Three: The Common European Framework of Reference for Languages (the CEF)

Note : in this section, the students are mistaking the CEF for the Common Objectives Framework

1.How useful, valuable was the CEFR?
Lindsie: I found it relatively useful, but I didn't use it as much as I thought
Anthony: to be honest, I didn't really use it and didn't find it very useful or valuable
Antony: the objectives were useful and I referred to them at the beginning, however I didn't really refer to them again. The mentoring sheets were not very useful. I didn't use them
Debbie: I think it was useful initially, however as the placement progressed I related back to my personal objectives more than the objectives
Kim: it was useful, as I was able to use it as a guide to set targets.
James: this helped me to decide which areas were most important for me to improve. However, I did not tend to relate to it during my placement.
Becky: I don't feel the Common Framework was very helpful. My teacher didn't use it and at times it was a chore to get him to complete the forms.

Charlotte: N/A

2.If you were to make recommendations to modify the CEFR, what would they be?
Lindsie: incorporate the Common Framework within the placement as I feel it isn't as useful as it could be.
Anthony: N / A
Antony: there should be just an observation sheet to use for any observations made, like a feedback form
Debbie: to have less "record sheets". I think they are unnecessary. An initial and summative record sheet are sufficient
Kim: ???
James: ???
Becky: not to have the different mentoring sheets but to have an observation sheet that contained: lesson objective, Strengths of the lesson, things to work on + future targets. This would be completed by your teacher every time they observed a lesson you taught
charlotte: N/A.

3.If you had the opportunity to 'prepare' other student teachers for such a placement, what tips would you give them about using the document?
Lindsie: Give yourself a few days to adapt to the placement. For the Framework: use it, but don't depend on it, as the experience of teaching in school will give you better results.
Anthony: N / A
Antony: use it to write your targets
Debbie: I would tell them to read the objectives as these are useful. However I would tell them to use the CEFR as a guide. They should always have personal objectives in mind.
Kim: to study it before arriving in France to be in a good position to use it. Only use relevant parts o it, as it is impossible to use all of it.
James: take a dictionary! Don't worry, it's not as bad as you expect. Find out about the area before you go. Think about things that you want to do/visit. The teachers do not look at the placement document.
Becky: I would tell them to read the objectives in the spirals.
Charlotte: N/A

<u>Section Four: Cultural Awareness & Impact</u>

1.Reflecting on the experience, how do you feel it has affected you, impacted upon you as an individual and as a professional?
Lindsie:

- *as a professional, I am reflecting more positively. I feel more confident in front of a class*
- *as an individual, I feel more relaxed in general. I am more conscious of other people's actions and feelings. I also feel that I have benefited from the actions of others.*

Anthony: I feel my spoken and listening abilities in the French language have improved and I have picked up on teaching styles that I will be using in U.K.
Antony: developed my confidence, language hasn't necessarily improved. Feel I am more reflective, analyse things critically. Improved my intercultural understanding –see a different culture, been part of it
Debbie: I feel more responsible and I think I have a new perspective on teaching. I am far more open-minded now because I have a higher awareness
Kim: I feel that it has improved my social skills, and made me more confident. I feel that I have learnt more as a professional on this placement that if I was in England.
James: as an individual I now feel more confident and mature. As a professional I feel that I have been able to mature in my teaching as I would have to take a professional relationship with the children.
Becky: I think I have a greater understanding of the French way of life and a greater understanding of French schools which I hope to be able to pass onto the children.
Charlotte: j'ai beaucoup d'idée que je vais utilise dans les écoles Anglais. Mon français est beaucoup mieu et je voudrais maintenant continue de l'amélioré.

2.How do you feel that the experience has impacted on your awareness? Do you now feel more European?
Lindsie: I feel more culturally aware, but I feel I'd need more time here to feel moreEuropean
Anthony: I now feel I have a deeper intercultural understanding, and yes I do feel more European even though I was already cultured before I came ☺
Antony: I feel I have a greater awareness culturally and respect other cultures and the way they do things
Debbie: I have always felt European. However, I now fully realise the importance of the EU. Anglo-French relations are important, and I love the French culture

Kim: I feel more cultured. I feel that I know I have a good insight into the French lifestyle and school routine.
James: I am more culturally aware of things that are happening around the world.
Becky: I feel I have a greater intercultural understanding and have a greater knowledge of France.
Charlotte: ???

3.What ways do you think you could now build a sense of 'culture' and 'difference' and understanding' into your teaching?
Lindsie: I think that I could teach culture and difference more effectively than before the placement because I have first hand experience of the above terms
Anthony: realising we don't need to rely on technology in order to deliver effective lessons
Antony: it's important for children to know about different cultures and I can now use my knowledge gained here in schools. I can use my own photos taken of Montpellier, the class, the children to tell them about another place. Learnt technology isn't always necessary.
Debbie: I have been inspired by some of the teaching that I have witnessed. I fully intend to use some of the methodology I have seen, as I think the French way of teaching is fantastic! I want to pass on to my class the importance of culture and difference. I now feel confident to do so
Kim: ???
James: relate to personal experiences in France + when teaching using photographs taken in Montpellier.
Becky: I could use photos of France and resources bought in France to aid my teaching in the U.K.
Charlotte: je pourrai faire des leçons qui montre les differences culturelles utilisant les experiences que j'ai eu en France.

4.Finally, what's it like to go back to Leeds?
Lindsie: I do not want to go back! If I could I would extend it to a year
Anthony: good, because I get to see my friends and family but I love France and can't wait to come back here in the future
Antony: can't wait! Had a great time, learnt a lot, developed culturally but I'm ready to go home!
Debbie: I am looking forward to going back to Leeds. However, at the same time I am disappointed to be leaving as my French is improving and I love being in school in France.
Kim: it will be good as I miss my friends, and it will be nice to relax.
James: GREAT!!! I am going to miss my class as they have been great but I am looking forward to getting back to normal.
Becky: I am looking forward to going back to Leeds to see my friends and family. However, I have really enjoyed being in France.
Charlotte: je suis contente de rentrer voir mes amis et être cher mes je vais revenir très bientôt !

17. Entretien avec deux enseignantes anglaises, (20 février 2008)

Sarah et Julie[290], *host teachers* (maîtres d'accueil) à Adel Primary School

You have just mentioned the Common Reference Framework … Did you find it useful?

S : Yes, it's very good, very clear … There were just a couple of places where it was a bit difficult to complete. For example, in the mentoring session, to continue from the self-assessment, to find different things really …, from the initial target … and then here, it was a bit the same … for the mentoring as well … but we found some good points so we've completed it …

It's a basis for discussion … to get inspired …

S : Yes, okay, yes, but I think they were very confident, they seemed very confident, I hope they've enjoyed it …

I enjoyed myself in your class … the story of the Minotaur (RIRES) …

S : XXX really it's a musical, because normally I do French and Music in that hour, so … but we were trying to be longer because the children were so interested …

I wanted to ask you how you got involved in the French project …

S : Because I was the MFL you know, Modern Foreign Languages coordinator in the school here … . I began by just teaching a little bit of French, and then we got our local highschool, the secondary school is a language college, so they sent … they have a coordinator over there, a group of primary schools in the area from Leeds primary schools … she comes in to liaise with me and she started Spanish in Year 6 and I took on the French, we started through the whole of the rest of the school, so we've done training before we started, so some teachers are now teaching themselves their own classes, and … MrBoothroyd, the headteacher, he teaches Reception, and another lady who does just one day … So we have about 4 French teachers in school now doing it, but I am the coordinator, so I've done the training and XXX the ressources …

What resources do you use ?

S : We've got mainly …

Schemes, courses, …

S : The Wakefield Scheme … you know about it? It's very good, very good! And other resources that go with that … CDs, powerpoints, books, everything … and books' texts that we use for the Scheme, like … "Maman" and "Le grand monstre vert", we do a lot from stories … But Prince Henry is the Language College gave us all that, that was part of their commitment to the primary schools, so they bought all out for us, it's really good!

So the school did not buy it, it was given by the language college?

S : Prince Henry, it's in Otley, is a specialist language college… They get money for their feeder schools … You see, our children go there, so they get a lot of money to provide resources for us, which is great!

Do you think a Scheme of Work is more useful, compared to a textbook let's say …?

S : Oh yes, much better! Because with the very young children, we're really starting from oracy, they're just speaking, listening, and doing a lot of songs, and rhymes and games, so they're not really reading and writing, until probably Year 4 a little bit, 5 and 6 a little bit of writing, more in Year 6 obviously, so mainly it's just oral work … And as well as the Scheme, we work outside the Scheme, we do lots of games and songs and things as well …

[290] L'entretien commence avec Sarah, puis Julie nous rejoint quelque temps après

That you get on the internet?

S : Yes … Some CDs, books, … There's a lot on the internet but I've also some good French songbooks, CDs and then we learn … we've had a deserves core group at Trinity North End College and they do sessions every half-term, some term it's on rhymes or games or food or different subjects …

With visual supports …

S : Yes, a lot of it is very interactive like … XXX games

Do you have to buy them?

S : Some things we have in school like the puppets, we use puppets quite a lot, and colours, we'd use the cubes and pencils … anything we've got in school really. Also we make cards like … do you know "La chenille …", "La chenille qui fait des trous", that story I use quite a bit and I've got cards, days of the week and numbers, colours, etc…, ice-creams, fruit, … so we can play a game with the children …

So you wouldn't consider buying a textbook for example … even for Year 5 and 6?

S : No, not really, no, no … They do that when they get to secondary school, it's more a secondary school habit …

In all the subjects or just languages?

S : No, just … just languages and we have a Maths textbook, it's a new Scheme, but we don't have an English textbook actually, no we work from stories, from texts, information texts or stories or poetry, you know, real books, not a specific textbook …

Talking about the student teachers' competences, what competences did they demonstrate in class?

S : Oh! Great confidence! Julie (Ju), that's the Year 4 teacher (Sarah fait les présentations) …

I was asking Sarah about the trainees' competences in class …

Ju (talking about R): Hum … well … confidence, he was certainly keen and eager to be involved and you know, if you came with XXX too much trouble, they were happy to do it, and he took an interest in planning, …

S : their language skills, their language has really improved I think, they're using English much more confidently …

Ju: and they were always … R was always asking questions … when he didn't understand certain words, you know, he kept looking in the French dictionary, in the English dictionary, he was looking to find, to improve his own language as well as XXX he came to do that …

And in terms of attitude …

S: Oh really professional …

Ju (talking of R): he managed the classroom behaviour extremely well … because he was very calm and quiet how he spoke to them and the children in my class responded to him really really well …

S : XXX fantastic … and J … J enjoyed working with the children with learning difficulties, he's really enjoyed that and you know, he encouraged them, was very patient with them, just worked with small groups mostly … and played some games with them …

What about their pedagogy? Did you find any differences … what new did they bring to the class? Some teaching style …

S : not really, no, I think we were modelling and they were copying … rather than doing in the French way, they were more copying the English way …

Ju: when he did my Maths class, he did it exactly as I would have done it, the mental starters, teach them, put them under class activity, following on what we were doing really.

What competences did they lack most?

S : I think R was a bit more confident than J with the control of the class.

Ju : R certainly seemed to …, he would join in all the time, in assembly we'd do an exercise routine, and he was joining in, the both of them did join in but I think J was a bit more reserved, he sat not quite as XXX, he wouldn't get involved …

S : he wouldn't get involved in that sense actually… "Can you do this? Will you do that?… And he would sit, he took a lot of notes, I would like to say the right notes! (RIRES) But he was fine when I said "Can you sit with these children or with a group?", he was always very willing …

Ju : R didn't need any directions, he would pick up, and he would, you know, I didn't need to say … with this group he would just automatically go and do it XXX as well.

Talking about what they should develop now … J would need to try to be more forward …

S : yes, and not be frightened to stop the class and tell them … But it's difficult because my class are not XXX, so he must, you know, stop them, just … His English is very good, so I don't think he's got difficulty on something at all …

Ju : for R, not really lacking, but the next step, the development would be engaging more discussion with the class … and so when you're doing a lesson, get more interaction with the class …

S : well, he's done that this morning … (RIRES) perfectly, yes, perfectly!

And for J …

S : a bit more control maybe, yes, …

Do you think they did enough preparation work …

Ju : R definitely XXX plan, in Mathematics in planned sheets for all, very well planned and prepared …

S : J hasn't really done that … He prepared the French lesson, he did. But it was just a story, just read a story and then he didn't really know what to do to follow from that, he said "OK, I've finished"… (rires) … so he needs to follow on and develop a bit … he needs to do a little bit more planning, I think, maybe … to know how he is going to develop his lessons …

Interruption: R telling the teachers that they are going to make 200 pancakes for the children

What about the CEF? Do you use it as a basis for your French lessons? As a tool …?

S : no … (RIRES)

Ju : you know about it, Sarah ?

S : yes, I know about it but we're not using it at the moment … we're not …

Do you think it is a good tool?

S : do you mean the "Ladder"?

Yes, the Ladder …

S : well, we really have our own assessment system, you see, we don't really use that. XXX It corresponds to our national curriculum … more … because Modern Foreign Languages is in our national curriculum now, and it's going to be statutory in 2008, no 2010, so we're really using the objectives of the national curriculum, …

You mean the KS2 Framework …

S : yes, that's the one, yes …

When you mention the "Ladder", are you talking about the "Languages Ladder"?

S : no, we don't really use that, I don't know if we should be …

There's a lot of talking about the CEF in France at the moment because we are following quite closely the principles of the CEF. So I was wondering if you were using it …

S : no, perhaps we will in the future, I'm not sure really.

When did you learn about it?

S : hum … hum … at conferences, at courses, I think they've mentioned it but I don't really know that much about it. I've just heard it talked about, really … I think some other schools may be using it, are they? I don't know …

Not that I know of, it might not be such a big deal at the moment in England …

S : no, no … So this is general for all European countries, is it?

Yes, in order to develop better understanding of what we do when we teach and learn languages and to make recognition of language competences possible …

S : it sounds a good idea really … But everybody would have the same competences …

But it's not a big thing in England at the moment …

S : no, because we've got our Key Stage 2 Scheme now, so we really follow that … Well, we use the Wakefield Scheme but we do refer to the KS2 Framework as well. For example, if I were doing a topic on animals, so we give the unit from the Framework about Carnival of the animals, are they any linked with the music and everything … So, sometimes we will just pick a unit out of it, that's a bit flexible really.

Do you think the KS2 Framework encourages the diversity in classes … I mean some classes may really be diverse and have children from different origins, … Do you think the KS2 Framework may be helpful in that sense?

S : that is a difficulty really … because in all our classes when we teach we differentiate XXX, for English and Maths we do different work according to ability but it's difficult in languages because you tend to do the same to the whole class but I suppose it's just differentiated by the outcomes, some create, produce more, and take in more but others are at such a lower level …

I was thinking of diversity in the sense of cultural and linguistic diversity …

S : yes, oh yes, that's happening a lot actually! Because, well, we do Spanish and French so we have a "Languages Day", and we do Europ…, "International Week", things like that … and we look at festivals and fêtes like …, Throve Tuesday last week occurred and such … some of it is more with Spain then because we're taking the children to Spain next week …

And what about children from other languages … integrate them through the teaching of foreign languages …

S : we probably don't do enough of that now … Well, sometimes there is an advantage really, children who don't speak English that well, to learn a foreign language, it helps their English, their confidence … but really we

don't here have any children, I don't think, … We have some whose English is a second language but they're all fluent in English. Some have other languages as well. There's about ten or twelve different languages, but they're all fluent English speakers really.

Some schools may want to put into relief children's various origins within the school …

S : we celebrate different festivals and religions and … cultural diversity … cultural differences … but probably less here than in other schools for example in Leeds where there is a lot of, maybe 95% Asian children, … But we do celebrate all the children's backgrounds and cultures …

About the CEF …

S : Probably Barbara Harper who is this link language person, she's a Spanish teacher, she'd probably know more about it … Prince Henry's in Otley (secondary school); she is in charge of liaising with primary schools, so I've worked quite a lot with her, do conferences and things …

Thank you so much, Sarah, for accepting this interview …

18. Entretien individuelle avec une enseignante anglaise (février 2008)

Entretien avec Elizabeth (language coordinator)
Hugh Gaitskell, 21 feb. 2008

Elizabeth, how did you start getting involved in the French project?

Originally, I did some courses at the University with Christine Allan, regarding French and training for primary school teachers, and then when this initiative came about a few years ago, she got in touch and asked if I would like to be involved and I jumped on the chance because I really wanted to be involved with the project.

What about the expectations you had about this programme?

Well, I think we sort of … when, … I went with an open mind knowing that it could be anything and I was sort of basing it on having had English students and how we had English students in school normally from Leeds Metropolitan … but then when we had a training day at the University, things were clarified as to what to expect … really the main thing was that we wanted somebody in school that would broaden the children's horizons to realise that not everybody was from England, not everybody was from Leeds … the idea that there was a wider world and to look at the community as being a whole world rather than just our area, so …

So the students' stay may have been beneficial, …

Yes, we do a lot of global work and international work where we work with other schools, we do a "culture week" and one thing is missing from all of this is that actually somebody who is from a different culture, who is from a different country. And the children have learnt an awful lot from having somebody from another country. And to realise that yes, they are normal, that they look the same and that, you know, they can't speak English but they can speak another language and it's been fantastic for the school. SO, it's been really a great experience …

Yes, great … So, you didn't have any French student teachers in your class …

No, because we are Key Stage 1, year 1, … they went into Key Stage 2, because I sort of manage the French in the school, we have French in Years 3 and 4, we teach at the moment, so I wanted them to go into another class where they were learning French …

So you didn't really see them perform …

No, I haven't seen them … But I asked for feedback from the class teachers and that's been extremely positive. They've been very flexible, they've adapted well to situations, they've involved themselves with the children, and also, I've had them in my class for a morning, they came to look round to each year group, so that they could get an overview of the school and how English schools are run and you know, ideas and things and how it's done … So, they have fitted in very well, they've fitted in very easily, very quickly into school life …

Talking of the student teachers' competences, what competences do you think they developed most?

I think, initially, … their competence in spoken English has developed, I can see there's a huge difference from the 1st week. There were times in the 1st week where XXX errors were being made and they weren't self-correcting whereas now, at the end of the week they're actually self correcting if they use the wrong tense and things like that … they're correcting, … so their language skills have come on a great deal, but I think also, their confidence, I think that's been amazing that their confidence has really developed … and to be able to stand up in front of the class, to have control, I think that makes a big difference, and because these students, I didn't have any students last year because our students filled out, but the year before the students we had, their English was not as good as these students … I think that makes a huge difference, their confidence level, because whereas the others were competent as teachers, being competent in another language is very, very different …

I don't know if you make use of the CEF …?

I found it better than it was a few years ago when I used it, I found it … it was clearer …

Are you talking of this document?

Yes, yes …

I am actually talking of the CEF, the tool that was published by the Council of Europe, with the different levels of language competences, A1, A2, …

No, I haven't used that …

And what about the Common Objectives Framework?

I find it better than it was a few years ago … But what I find difficult is that I think that a lot of the things on the spirals they do automatically, and as the students … and I felt a little unclear as to whether we needed evidence and how we could actually get evidence of all of the spirals because I felt that a lot of the spirals happen naturally, and if you're involved in school life, they happened without, you know, being forced, they came naturally. … so we were concerned that we weren't showing enough evidence of having achieved the spirals. I think the regular meetings are good, to talk through ideas, but I think, really, a lot of it happens without having to record anything, a lot of it happens just naturally, … If the students are good as well, I think that it's probably better as well if you have students who are struggling, it's clearer … I think because they were good students they automatically … we could say : "Yes, we've done this! Yes, we've done this!"

The Common Objectives Framework might have been a little bit too general …

Yes, yes, … it's not as clear as, it's not … I don't feel it's as clear as when I've had English students from Leedsmet coming here, I feel like they know: in week 1 they will be doing such and such, week 2 they will be doing this, week 3 … and it's very, very clear, they will start off with small group work, then they will be able to do a start of a lesson, then they will be able to do a main lesson … whereas what I tended to do was to take the knowledge I had from having had the students and transferred a bit across … because I find it a bit airy-fairy, it's not as structured as I would like …
Because it is expected to be flexible and fit the needs of the students according to their level …

What resources do you use for the French lessons?

The biggest thing that the students have found is the use of the interactive smartboard, the white board, they found that … sort of … they were very, very impressed that we had one in every classroom, whereas actually in the school on the whole I feel we don't have many resources and I think we make a lot of resources ourselves, we make do, or we actually make things ourselves, photocopy things, … and make them ourselves … But the students felt that we had a lot of resources and they've used everything that they possibly could … they've had … We gave them some smartboard training so that they could use the computers, the ICT coordinator gave them some training, so I think that they've been very good at trying to use the things that we use normally … We've had lots of whiteboards and pens, the little have some hand-held ones, and number fans when they hold up numbers and …

That is the classroom resources that are used during the French lessons….

Yes, yes, the resources that they've used in both lessons they've taught in French and lessons they've helped with in English …

In the school, what resources do you specifically use for the primary French lessons?

We tend to use what we already have in school, we don't really use anything extra, we have some French books, English-based stories that we have recently bought, the Years 3 and 4 Schemes of Work from the Wakefield XXX, so we have the resources that came with that, they have the music CDs, "Chantez en français", "On chante plus fort", … so we use those but a lot of it is class-based, and a lot of things are off the internet, the smartboard resources … interactive whiteboard resources …

Where do you get these resources from?

There's quite a few … From the Education Leeds, Leeds learning website, they have a whole French section on the website where you can go and you can download the resources … and there are fantastic resources available

on there … I can email you the details because there's some really good support on there … Julie Burgess at Education Leeds has stuff in it she puts on … I'll send them to you, they're good …

Thanks a lot, Elizabeth, … when you talk of class-based material …

Things that we have, things that we already have in class, sort of like … we might use a lot of the French things we might use is bouncy balls to help count and throw things to each other, we have white boards for the children to write down, you know, write down things, or number fans or letter fans, things like that …

What about textbooks …?

We don't seem to use them … I know that the French students … I've been reading the blog that they've been putting on the internet, and on their blog they were talking of having photocopied sheets, you know, the children didn't have their own books and textbooks, and I think that we've just never done it in England, we've stayed clear from that, and have not done it, and I think we try very hard to do a lot of interactive lessons, and we don't mind as much if the evidence is not in their books. If we know they are planning, that the children have learnt something, then the children's book doesn't need to have the evidence in there because we know that we have planned it and we have delivered the lesson, so I think we do stay clear of having all the evidence written down. And I know that the children were pleased when they've had lessons, you know, where they've had the French students and they've had lessons that are interactive, where the children are standing up and sitting down and coming to the board, they enjoy these lessons.

Do you think that the use of textbooks might prevent teachers from developing interaction in their classes?

Yes, I think so. I think it might help some teachers, I think it depends on the kind of teacher you are. Some teachers need more help … Most of the time the teachers prefer to have some independence … and some sort of … they can be more fluid …

What about the Schemes of Work which seem to be quite popular with teachers?

Yes, they do like following the Schemes of Work because alongside that they know that they can go off track, so say that the main lesson is "greetings", they then could sing a song, you know, about saying hello, "bonjour", and they feel that they can use that as a structure, as a basis, but then go off on XXX …

So you think that Schemes of Work might me more flexible than textbooks …

Yes, but if there are teachers who have very little language skills, they feel they have a security from using a Scheme of Work, they know that if they don't want to go anywhere else they can follow this and they're still delivering a good solid lesson, and it's a good language lesson that they've delivered …

And they can have freedom to …

Yes, if you want to, you can extend it …

The school has quite a number of children with diverse origins …

Yes, we have a lot of children from different areas …

Does the school encourage them to value their origin, to use the languages they might know …

We try quite a lot in school, we have lots of children who have English as an additional language, who are EAL, and we have children from Poland, from Africa… we have some children from Spain … and we have … They go for sessions regularly once a week with a high-level teaching assistant who will encourage their language skills and they have lots of opportunity in class where we will say: "Oh, can you tell me how you say 'blue' in your country" or "can you tell me how you say 'hello' in your language?". And we have a culture week where we celebrate all the different cultures in the school. So every class in school chooses a different country and they celebrate, they find about the food, the religion, everything to do with the country, in the school time, which is very nice … African drummers coming in, samba players, so that's part of celebrating … and we also are international schools award, we have the foundation level for international schools award, because we try very

hard, you know, to celebrate the children that we have in school, and we're working now towards the intermediate level, and then for the full award after. So that's very important to us …

Thank you very much, Elizabeth, it's been a pleasure meeting with you …

19. Entretien avec des professeurs stagiaires après la période de stage en Angleterre (février 2008)

Bilan professeurs stagiaires
Leeds, 22 février 2008
Julien, Hélène, Mélanie, Robert, Farid (Fa), Christelle, Lucie (Lu), Florian, Emilie, Laurent

Quelles ont été vos premières impressions ?

F : Le choc des différences ; les grosses différences : la carpet, les affichages énormes partout dans la classe, et les enfants qui sont pas assis à des tables face à un tableau noir

R : Le système de récompenses aussi, les stickers et compagnie ; la première fois ça nous fait un peu bizarre parce qu'on connaît pas, et c'est juste bizarre et c'est une grosse différence, mais au bout d'un moment, c'est …

E : Moi c'était l'équipe, le monde qu'il y avait dans l'école ; j'ai pas du tout compris qui faisait quoi ? Il en avait de partout, j'ai mis très longtemps à savoir.

H : La mobilité de l'enfant, aussi ; les enfants, ils bougent tout le temps ; pour aller chercher quelque chose dans la classe … Ils partent en groupes, on ne sait pas où … Ils reviennent à la fin d'une leçon … ça bouge tout le temps.

J : Une chose qui était un cliché aussi, mais pour moi ça ne l'était pas, c'est l'importance de la religion … L'assembly où on chante les alleluia, Jésus reviens … Ton fils est revenu … Moi, c'est vraiment un choc culturel, je pouvais pas chanter … Tous les profs et toute l'école chante ensemble

C : Le problème qui se pose c'est que dans l'école où j'étais, il y a quand même une forte majorité de gens catholiques, donc ça ne posait pas vraiment de problème de chanter Jésus … Mais je ne sais pas si vous avez remarqué, il y a une petite fille qui est partie pendant qu'on chantait les chants … Apparemment les parents ont le droit de les enlever pour ces chants … Dès qu'il y a eu Dieu ou Alleluia, elle est sortie, elle est allée dans le couloir attendre et après elle est revenue. Mais dans d'autres écoles où on a peut-être, comme Florian, une école multiculturelle où il y a 42 pays représentés …

F : 42 langues …

R : 42 langues, on se doute bien qu'ils n'ont pas tous les mêmes religions et là, chanter Jésus reviens, je suis pas sûr que ça soit vraiment de la cohésion sociale … Par contre, avec Farid …

F : Oui, dans l'école où je suis, pour les cours de religion, ils s'arrangent pour pas faire référence à des religions propres, par exemple mercredi il y avait une assembly où il y avait une dame qui venait d'une église, je sais plus qu'elle était sa place, en fait elle leur a parlé au départ de Jésus rapidement et après elle a de suite transposé la référence à la Bible dans une histoire contemporaine sans faire référence à Jésus … Donc en fait, c'est une éducation religieuse sans utiliser explicitement la référence à Jésus, avec des termes assez généraux qui concernent toutes les religions, en fait. Juste le mot Dieu, aider ses prochains, etc.
R : Moi, je sais que dans mon école c'était … l'éducation religieuse c'était vraiment on utilise toutes les religions … Et donc, quand j'y étais, ils ont étudié Abraham, dans la religion chrétienne, musulmane et juive … les trois versions d'Abraham, et en fait c'est la même histoire, la même chose, mais sous plusieurs angles différents.
C'est vraiment mixte et il y a vraiment aucun parti pris, rien du tout …

Lu : Ça, c'est bien, il faudrait le faire dans toutes les écoles, même dans celles où ils sont catholiques, c'est l'ouverture aux autres religions, c'est marqué dans les programmes

M : Dans notre école, c'était pareil, comme c'est une école protestante, chaque année ils étudient la religion protestante, et chaque année ils étudient en même temps une autre religion. Et l'assembly, effectivement, ils chantent aussi Jésus, Dieu …

Vous avez d'autres remarques sur les différences qui vous ont marquées ?

L : Le whiteboard …Mais c'est vrai que je crois que c'est un élément qui modifie … je sais pas … notre identité professionnelle, quoi … quand on est dans la classe, le tableau c'est notre outil principal, et la manière dont on travaille avec cet outil, dont on interagit avec cet outil et la classe, parce que ça change notre manière de fonctionner … et euh … ça, c'est un gros changement dans la relation pédagogique, en fait. Il est évident qu'un tableau ne remplacera jamais une préparation, il est évident qu'un tableau ne peut pas différencier tout seul entre les élèves, il y a un travail important au préalable, mais je pense que ça peut changer énormément de choses. Et même dans l'intérêt suscité chez les élèves … Enfin moi je sais que la manière du teaching style en Angleterre, ça me donne beaucoup d'idées sur la manière d'intéresser les enfants et de … je sais pas … de susciter leur curiosité. Et je pense que …honnêtement, on en parlait hier avec Niels et on disait que dans certaines classes françaises, les enfants avaient l'air de s'ennuyer profondément, ils étaient là parce qu'ils avaient pas le choix. Et en Angleterre, il y a … on voit beaucoup d'enfants qui sont contents d'être là, il y a un intérêt suscité par … je sais pas … il y a quelque chose. On a vu certaines leçons …

F : Je trouve qu'il y a deux choses : il y a à la fois ce whiteboard et en même temps j'ai trouvé … j'étais dans les classes où j'ai pu aller que l'enseignement était très transmissif. Par rapport à ce qu'on faisait et par rapport à ce qu'on nous enseigne à l'IUFM.

L : Oui mais il y a un truc qui est paradoxal, c'est qu'en Angleterre, ils font beaucoup de transmissif, enfin dans notre classe, bien sûr on peut pas généraliser … on a vu peu d'enfants qui s'ennuient … et en France où on est supposé pas faire de transmissif, on a vraiment des enfants qui s'ennuient. Donc, je pense qu'il y a le teaching style, il y a la manière de faire le cours …

J : Moi, j'ai constaté ça mais j'ai pas du tout trouvé que c'était gênant pour les élèves et pour la classe. Je pense que les élèves, ils apprennent tout aussi bien avec cette façon transmissive. Ça m'a interpellée mais pas du tout choquée.

Est-ce que vous pensez que ça n'a pas quelque chose à voir avec cette approche anglaise de l'enfant, que l'on constate dans les deux stratégies nationales pour le primaire : « Every Child Matters » ou « Excellence and Enjoyment » ?

L : Le système de récompense, c'est aussi pour les rendre plus sûrs d'eux-mêmes, plus confiants, plus autonomes. Nous l'impression qu'on a eue à Carr Manor, c'est que les enfants à la fin du cours prennent leurs affaires, se lèvent, savent où ils vont, partent … Ils ont souvent des parcours individualisés parce qu'ils sont dans tel groupe en français, dans tel groupe en literacy, et ainsi de suite … Ils sont vraiment prêts pour affronter le collège, par exemple. Nous en France, les enfants sont dans un petit cocon, c'est sympa, il y a un enseignant, la porte est fermée, on est tous ensemble, c'est un peu … quelque part, une couveuse, et quand ils arrivent au collège c'est le gros clash ! Et là, j'ai l'impression que les enfants sont vraiment plus indépendants … Et dans les assemblies, il y a souvent des enfants qui lèvent la main pour parler devant cent ou cent cinquante personnes … En France, je pense que ça serait beaucoup plus rare …

M : Moi j'ai l'impression qu'il y a quelques élèves qui sont pas forcément … qui suivent pas forcément le rythme et ensemble, pas forcément …

F : De toute façon, les différences sont énormes au sein d'une même classe puisqu'il n'y a pas de redoublement, de maintien ou quoi que ce soit, donc tous les élèves passent d'une année sur l'autre dans la classe suivante et donc l'écart entre les très bons qui sont poussés et les élèves en difficulté qui se retrouvent à faire des exercices de plus en plus … pas basiques mais vraiment adaptés à leur niveau mais qui sont plus du tout du niveau de la classe, les différences se creusent énormément, et c'est pas forcément, enfin, je sais pas … Moi ça m'a donné un peu l'impression de les pousser vers la sortie, quand même. En plus, la coordinatrice de notre école, Elizabeth, disait que la plupart des enfants qui étaient en grosse difficulté irait après dans une école spécialisée. Mais dans ces cas là, s'ils sont déjà en grosse difficulté, pourquoi attendre pour faire quelque chose ? Alors, ils sont pas malheureux en classe, ils sont pas malheureux effectivement, ils ont l'air d'être plutôt contents, mais …

Vous n'avez pas l'impression qu'on s'occupe de ces enfants individuellement …

E : Oui, mais on les retire constamment de la classe aussi pour les faire travailler sur quelque chose de spécifique … Mais après, les autres pendant ce temps là avancent sur un autre projet … Après, ils doivent réintégrer, ils ont déjà plus de difficultés, ils vont déjà peut-être plus doucement que certains, le fait de les enlever … Mais après, on a peut-être aussi ce même problème en France avec le RASED quand on les enlève …

N’oubliez pas qu’un des axes forts du système est l’inclusion …

F : Oui, mais il y a de la différenciation en permanence parce qu’ils sont toujours dans des groupes, donc ils sont pas mis avec les « bons » de la classe qui pourraient peut-être les motiver et leur permettre de comprendre, il y a pas du tout de tutorat, en fait.

L : J’ai l’impression qu’il y a pas vraiment de vie de classe un peu unifiée, c’est un peu scindé, il y a des groupes, ils font pas partie exactement du même ensemble, je sais pas, c’est particulier. En France, on a une classe, il y a une ambiance de classe, une ambiance de groupe …

J : Je pense que c’est plus notre ressenti à nous que le leur parce que c’est pas notre façon de fonctionner

Lu : Moi je l’ai pas du tout ressenti comme ça …

R : C’était pour revenir sur ce que disait Laurent, qu’il y avait pas vraiment une cohésion du groupe classe, je suis assez d’accord par rapport à en France, c’est vrai qu’il y a peut-être une plus grosse cohésion en France parce que, comme il dit, on a des classes fermées, qu’avec le professeur … Mais par contre, ils ont une cohésion d’école, et moi je me demande si c’est peut-être … enfin, après c’est chacun voit ce qu’il veut, mais moi je me demande si c’est pas plus mal d’avoir une cohésion d’école, avec différents âges, avec tout le monde et dans la classe, finalement, c’est des groupes de travail … cohésion de classe, enfin, je sais pas, il y a peut-être du positif, du négatif, j’ai pas vraiment réfléchi mais … je trouve que la cohésion d’école c’est quand même un bon point ici.

Je trouve que vous avez déjà beaucoup réfléchi, en 4 semaines …

E : Oui, mais il faut faire attention aussi parce que quand on … enfin, il faut pas être trop critique parce que finalement on arrive à des questions, on se pose les mêmes en France, enfin moi personnellement, je me pose les mêmes avec mes élèves qui ont vraiment des difficultés, des écarts creusés … Je pense qu’ici ils ont essayé de mettre en place quelque chose pour résoudre ce système, ça marche peut-être pas forcément, mais en France c’est pas beaucoup mieux. Et moi, je me pose encore des questions sur comment je ferai quand j’aurai des élèves. C’est bien de voir comment ils font, de voir les résultats … enfin, en quatre semaines on n’a pas vu grand-chose mais … je pense qu’on peut essayer de mettre en place des choses différentes en France, oui.

F : En tous cas, la présence des teaching assistant, c’est fondamental ! Quand on est supposé, en France, de différencier quand on a une classe entre vingt cinq et trente élèves, trente individualités … Différencier, tout en gardant un rythme, quand même, de classe pour avoir une certaine cohésion, je pense que si ça n’est pas impossible, c’est du moins très difficile. Alors qu’en Angleterre, c’est déjà un peu plus facilité, quand il y a des groupes, quand il y a un roulement qui s’établit, quand il y a des groupes de besoins, je pense que c’est vraiment …

C : Et qu’est-ce qu’ils pensent les Anglais, eux, de l’absence de teaching assistant …de l’absence de tableaux numériques, …

F : Moi, le tableau numérique, j’ai trouvé ça vraiment très intéressant dans certaines matières, bon la géométrie, les mathématiques … Mais pour beaucoup de choses, je ne vois pas vraiment l’intérêt. Je pense qu’on peut faire sans … Je sais pas, j’ai pas été si fascinée que d’autres.

L : Non, en fait, non !

Lu : Sinon, moi j’ai trouvé qu’ils utilisaient beaucoup l’ardoise. Dans la classe où j’étais ils l’utilisaient beaucoup et de façon intéressante …

Venons-en aux compétences professionnelles particulièrement développées au cours de votre stage …

J : L’utilisation du tableau blanc interactif ; découvrir l’objet, arriver à le faire fonctionner, à trouver des activités pour l’utiliser, etc., donc c’est une des plus grosses découvertes. Après, le problème, c’est que je pourrai pas le transposer en France, et que toutes les séances que j’ai faites ici en Angleterre, je pourrai les laisser ici …

Notre ministre nous a promis que nos écoles seraient équipées …

C : Sachant que toutes les écoles fournissent à tous les enseignants un ordinateur portable pour pouvoir travailler chez eux aussi …

F : Nous on en a parlé avec Bob, et on disait en fait qu'on n'a développé aucune compétence particulière, mais on disait que surtout, on avait acquis des connaissances à réinvestir dans nos classes, qu'on allait essayer de réinvestir, mais c'était surtout des connaissances, des choses qu'on a piochées, qu'on va essayer … mais pas de compétence particulière. Des connaissances sur tout, par exemple les regroupements, la carpet, la façon de faire des affichages, … Mais c'est surtout des choses qu'on a vues et qu'on va essayer de …

M : Le fait d'utiliser un seul topic par période, aussi. Ils ont un sujet principal, donc par exemple quand on y était c'était le recyclage, et pendant six ou huit semaines, ils travaillent toutes les matières en rapport avec le recyclage.

F : Un affichage énorme dans une classe, ça nous rappelle tous les jours qu'on est en train de travailler sur ça. Ce qu'on n'a pas en France … En France on va travailler, des feuilles volent, on les met dans un classeur, on travaille sur ce sujet, je suis pas sûr que ça marque autant les enfants que d'avoir un énorme affichage qu'ils ont fait eux-mêmes, qui a évolué, enfin …

Fa : Ils les changent quasiment tous les jours, leurs affichages, …

H : Toi, tu as été interpelé par les affichages, je suis pas sûre que ça fonctionne aussi bien avec les enfants, parce qu'ils sont très habitués. Nous on a peut-être un regard un peu critique, un regard un peu différent par rapport à tout ça, on regarde plus les différences, justement. Moi, j'ai vu l'enseignante changer l'affichage puisqu'en sciences, ils passaient de l'électricité aux liquides et aux solides, je n'ai pas vu le matin les enfants remarquer une différence. Et c'est quand même énorme ! Et même, à certains moments, en passant dans des petits groupes pour les aider, ils avaient des difficultés par rapport aux tables de multiplication, je leur disais, mais c'est affiché là ! Ils n'utilisent pas …

Fa : Moi, s'ils avaient besoin de quelque chose, ils regardaient … Quand elle a changé les affichages ils ont tout de suite gravité autour …

C : C'est vrai, ça dépend des classes, des écoles, …

E : Moi, je les ai changés, on y a passé un certain temps avec l'enseignante et j'étais déçue parce que le lendemain, les enfants n'y ont pas fait attention. Mais par contre, l'inspecteur, lui, a bien fait attention, et l'enseignante m'a dit que c'était pour l'inspecteur, qu'ils accordaient énormément d'importance aux affichages, c'est très important et on y a passé un moment.

F : Pour parler de ce que vous évoquez, la pression qu'il y a sur les enseignants, l'équipe éducative, l'administration, même les bâtiments et même les élèves, je pense que c'est aussi un choc de voir, nous en tous cas dans notre classe à Carr Manor … c'est toujours pareil ça dépend de la classe et tout ça … on a vu pendant trois semaines des enseignants dire … de très bons enseignants, il y a pas de problème … mais voilà, si un jour tu rencontres cette question, tu répondras comme ça … Au niveau des apprentissages, c'est particulier comme manière de faire … Tous les cours sont faits en fonction de cet exam. Voilà, donc, c'est en gros comment répondre à un QCM, les cours. Donc, là c'est vrai, ça fait ressortir la logique d'apprentissage qu'on a en France. On n'a pas vu de leçon dans le sens, phase de découverte, phase de stabilisation, ainsi de suite, qu'on entend chez nous. Là, on n'a vu que de l'entraînement. Donc, c'était assez particulier. Maintenant, je me doute bien qu'ils font pas ça tout le temps, mais sur ce point là, il y a une pression sur les enseignants, sur les enfants, et même des fois les enseignants leur disent parfois à demi-mots, mais c'est : attention, vous avez intérêt d'être bon, parce que si vous n'êtes pas bon, moins d'enseignants, moins de moyens, alors il faut avoir de bons résultats, c'est important.

J : Les enseignants sont sous pression, du coup les élèves sont sous pression aussi, en fait. Ils cherchent pas vraiment à leur faire comprendre, à la façon de raisonner, mais plus à leur dire : si jamais tu as une question de ce type, la réponse c'est ça ! Il faut que tu répondes ça, sinon tu n'auras pas les deux points.

F : J'ai vu ça en mathématiques. Ils ont fait l'étude des diagrammes, et il y a deux jours j'ai dû faire un cours sur la résolution de problème, et alors ça a été le drame ! Parce que les enfants, on leur dit, tenez vous avez un problème, essayez de le résoudre, tout seuls. Je n'ai pas fait de transmissif avant, je leur ai pas dit, la solution,

c'est ça ! Je leur ai dit, vous avez un problème, essayez de le résoudre. Voilà, c'était le drame, y en avait qui était à la limite au bord des larmes : comment je fais, comment je fais, je peux pas, je peux pas ! Si on leur dit pas comment faire, ils savent pas faire ! Ils n'osent pas, ils ne savent pas comment réfléchir.

C : C'est étonnant, mais en fait c'est du conditionnement pur. Ils sont très autonomes dans leur attitude mais c'est parce qu'ils sont conditionnés. Dès qu'on les confronte à quelque chose qu'ils ne savent pas faire, c'est la catastrophe !

Comment vous êtes-vous intégrés à la classe ? En imitant l'enseignant ou en apportant votre culture éducative ?

L : Il y a quelque chose d'assez rigolo. J'ai essayé … enfin, l'enseignant chez qui j'étais m'a confié une leçon donc que j'ai réalisée hier, qui était assez transmissive. C'était une espèce de récapitulatif géant sur les angles et c'était très transmissif. Et c'était un peu pour voir s'ils se souvenaient, si les automatismes étaient toujours là. Moi, j'avais compris ça comme étant transmissif et je l'avais fait à la manière de l'enseignant. Donc, très dynamique, enfin j'ai essayé d'être dynamique, enfin, un retour quoi. On montre quelque chose, vous vous souvenez, comment, l'exercice « à vous à moi, à vous à moi », c'est une espèce de jeu de ping-pong … Et à la fin de la leçon, quand tout le monde était parti, l'enseignant est venu me voir pour me dire ce qu'il en avait pensé et il m'a dit qu'il avait trouvé ça marrant parce qu'en fait, j'ai présenté cette leçon avec une manière française à certains points, c'est-à-dire qu'il m'a dit que j'avais décortiqué certains passages, enfin parce que je me sentais pas peut-être de … juste de mentionner les faits, de mentionner une technique et de passer à autre chose, enfin, je sais pas, je me suis peut-être senti obligé de développer, d'expliquer le comment, comment ça marchait, tout ça et je m'en suis pas rendu compte. Alors, je sais pas si c'était pertinent vis-à-vis d'eux, si c'était enrichissant pour les élèves, mais il m'a dit qu'il avait constaté ça. Donc je sais pas si c'est une manière de fonctionner à laquelle on est habitué maintenant, de travailler plutôt sur les … la manière dont on résout, comme disait Florian, la résolution de problèmes, comment faire, et moins peut-être sur les faits … Je sais pas …

C : Ça les perturbe énormément parce qu'on a fait des cours de français où justement on a essayé d'introduire de l'interactivité, j'ai demandé à un élève de venir au tableau et un autre devait l'interroger, sans mon intervention. Au début, ils se sont tournés vers leur institutrice d'un air de dire : « mais qu'est-ce qu'elle fait ? ». Bon, après, une fois qu'ils ont pris le coup, ils se sont régalés, mais je veux dire, au début ils m'ont regardée, ils se sont dit : c'est pas possible, ils ont buggé, quoi.

Pour revenir aux compétences que vous avez particulièrement développées …

E : Je crois qu'on va surtout le voir quand on va retrouver notre classe, si on a évolué, si on va faire différemment, réfléchir différemment … Moi, à la rigueur, la seule chose nouvelle c'est que je fais pas d'anglais en France, cette année, et c'était la première fois que je faisais des cours de langue, ça m'a donné très envie de faire de l'anglais après … Mais sinon après, on va surtout voir comment on change quand on va revenir dans notre classe.

Avant votre départ, on avait évoqué un outil le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, en questionnant l'intérêt d'un outil partagé par les pays européens …

Lu : Dans l'absolu, ça peut être utile mais je n'ai pas vraiment senti la présence du Cadre. Non, c'est vrai, on n'y pense pas, mais cette idée vient tout juste d'être émise, je crois, en fait il y a un an ou deux …

Le document a été publié en 2001, et en 2002, les programmes de l'école primaire y faisaient pour la première fois référence, le plan de rénovation des langues est basé sur le Cadre …

C : A quel moment on aurait pu se rendre compte de ça ? Par exemple, à l'occasion d'une séance de langue menée par l'enseignant ? Moi, j'ai été présentée aux élèves, et je le comprends tout à fait, comme la « French expert », je le comprends tout à fait, ils en profitent, ils ont quelqu'un dont c'est la langue natale, qui peut apporter quelque chose de particulier. J'ai jamais vu l'enseignante mener de séance de français, et moi je les ai faites. Je comprends tout à fait qu'ils aient voulu me les laisser faire puisqu'effectivement c'est peut-être un peu plus facile pour moi, moi aussi ça me permettait d'avoir une relation avec les élèves et puis comme j'avais apporté un projet de correspondance avec mes élèves de CM2, ben introduire des notions qui leur serviraient pour répondre aux lettres. Donc, je le comprends très bien. Mais du coup, j'ai pas pu constater quoi que ce soit par rapport à ce niveau commun de référence.

M : J'ai quand même eu l'occasion de voir une séance de français, sur les nombres de un à dix. Toute la leçon était faite en anglais, les consignes étaient données en anglais, il y avait juste que les nombres qui étaient donnés en français. On s'est demandé quel était le but. Moi, c'est vrai que quand je fais une leçon en anglais, je parle en anglais. Et c'est vrai que ça les habitue à la communication. Et là, juste les nombres ! C'est vrai que comme ils sont habitués à ça, quand j'ai fait ma première leçon en français, je leur parlais en français, ils étaient … ah ! Quand on leur parle en français alors qu'ils sont habitués à ce que toutes les consignes se donnent en anglais … Je sais pas si ce Cadre est aussi suivi que chez nous …

H : moi, c'est exactement la même chose … Par contre ils étudient la même chose que ce que moi je faisais quand je faisais des cours d'anglais au CE2 : se présenter, le temps, les nombres, … enfin, tout ça … Bon, par contre, c'est vrai que c'est pas du tout la même manière de faire, c'est tout en anglais, donc les enfants … C'est vrai, après ils travaillent sur leur ordinateur, ils ont fait un petit livre, ils ont pris des petits livres d'enfants français et ils ont essayé de faire leur livre à eux, mais je pense pas qu'ils apprennent vraiment grand-chose … A mon avis, ils sont plutôt en … Ils sont meilleurs en espagnol, je crois, parce que maintenant ils mettent plus l'accent sur l'espagnol, en espagnol je les trouve un peu meilleurs, mais en français …

Il y a une différence de formation des enseignants … En France, il y a une langue obligatoire au concours et en deuxième année, un certain nombre d'heures … Mais pour revenir au Cadre, on a l'impression que ça reste encore pour le moment un peu virtuel, un peu abstrait, on ne l'utilise pas vraiment … On n'en discute pas avec les enseignants d'accueil …

L : En fait, si vous voulez, moi, ce que j'ai l'impression … Je prends l'exemple en France, j'enseigne l'anglais, je suis dans ma classe, moi mon but c'est quand même de … Je donne des consignes en anglais, de leur parler anglais, de leur faire entendre une langue avec un accent … qui soit le meilleur possible, sans leur parler vraiment français. C'est-à-dire que même quand il y a des mots qu'ils comprennent pas, j'essaie de leur faire comprendre avec le contexte, je bouge, je dessine ou je leur fais deviner. Mon but c'est vraiment que les enfants soient immergés dans cette langue. Pour moi le Cadre européen des langues, c'est comme le président d'un laboratoire, c'est trop loin pour que j'y fasse attention. C'est pas quelque chose auquel je vais me référer, par exemple, je vais aller voir … je ne sais pas comment expliquer, mais oui, c'est très loin de moi, ça ne me touche pas vraiment … voilà, ça ne me touche pas vraiment.

On a certains besoins et on pense pas qu'on va trouver les solutions là-dedans …

M : Le Cadre commun, il doit être suivi ici aussi ? Parce que moi, la première séance de français, je l'ai vue totalement en français, ça a été un échec total. Je pense qu'ils étaient pas habitués à ça, et ils ont rapidement décroché. Donc, les autres séances de français, je donnais les consignes en anglais. J'ai raconté des histoires en français, je leur ai demandé s'ils avaient compris, c'était … bon … Mais j'exigeais pas d'eux des choses tout en français parce que c'était pas possible, c'était … c'est trop dur pour eux. Et des comptines que j'avais prévues pour être réalisées rapidement, on y a passé deux ou trois séances, parce que c'était impossible. Alors qu'il y avait visiblement des clubs de français qui étaient instaurés au préalable. Mais c'était trop dur, et ils sont pas habitués à ça, donc, rapidement, ils décrochent. Dans ma classe, en tout cas … Alors que quand j'étais en Stage en Responsabilité Groupé, je faisais que de l'anglais, je parlais qu'en anglais, et eux par contre ils décrochaient pas, ils essayaient, dans le contexte, comme tu dis, ils essayaient de comprendre. Ou même je dessinais, pareil, ils avaient vraiment une volonté d'essayer de comprendre, même si c'était que de l'anglais. Alors que là, non … Peut-être qu'il y pas les mêmes …

L : La différence aussi, c'est que dans le Cadre européen je pense qu'il y a un niveau à avoir, c'est là où il y a les niveaux A1, A2, tout ça …, oui désolé je ne le connais pas sur le bout des doigts, j'avoue … Moi je sais que mes élèves en CM2, mon but c'est qu'ils soient capables d'avoir un minimum de discussion en anglais, et à l'heure actuelle, ils en sont un peu capables. Les élèves de Year 5, Year 6 que j'ai vus à l'école en sont absolument incapables. Ils savent dire « bonjour », « merci », les couleurs, compter, mais ils ne savent pas faire de phrases, ils peuvent pas communiquer avec quelqu'un.

F : et ça, c'est un gros problème. En même temps, dans le programme, dans le National Curriculum, ça commence à partir du High School. Et là, c'est pas du tout au programme dans le primaire.

Ça sera obligatoire en 2010 … En 2002, une National Languages Strategy a été publiée qui recommande à toutes les écoles de proposer une offre de langues aux élèves de Key Stage 2 …

M : On a discuté Emilie et moi avec un des adultes de l'école et il nous disait : c'est pas facile pour nous, Anglais, d'apprendre une autre langue puisque quand vous êtes Français, par exemple, l'anglais est une langue extrêmement parlée, donc vous allez forcément … enfin, forcément …vous êtes appelés à apprendre cette langue. Eux, en étant Anglais, ils peuvent voyager un peu partout en se débrouillant avec leur langue maternelle, et quand en plus on leur propose des langues étrangères, il y en a pas une vraiment qui sorte du lot, il y en a cinq ou six qui sortent du lot et du coup, ils savent pas trop laquelle choisir. Et comme ils savent qu'ils pourront se débrouiller avec leur langue maternelle, ils sont pas –enfin, moi c'est ce qu'ils me disaient- : « on n'est pas très assidu, on fait pas très attention, on n'est pas très motivé puisque de toute façon on sait qu'on va réussir à se faire comprendre avec notre anglais ». Donc, il y a peut-être aussi une histoire de motivation … Bon, lui c'était une réponse très personnelle mais peut-être que ça joue aussi un petit peu.

Vous trouvez que la motivation est forte en France à l'école primaire …

L : Ben disons que ça permet … enfin, moi, dans ma classe, ça permet de les remettre tous au même niveau. C'est ça qui est marrant, il y a beaucoup de différences de niveaux dans les matières et quand on est en anglais, ben on est tous au même niveau. Du coup, ils adorent ça … Et puis en plus, l'anglais, on est un peu inondé d'anglais en France avec les chansons, les séries, la télé, tout ça … Il y plein de mots qu'on connaît finalement, c'est un peu des choses auxquelles ils peuvent s'accrocher pour apprendre la langue et même des .. comment on appelle ça … des démarreurs un peu. C'est-à-dire qu'ils vont me demander « Eh, ça veut dire quoi, ça ? J'ai vu ce mot, c'est anglais » … Et on peut enchaîner là-dessus.

C : Moi, les élèves anglais je les ai trouvés très curieux et très motivés …

Lu : Ça dépend des classes, hein …

F : Ils étaient peut-être aussi très motivés parce qu'on était français et qu'on représentait notre … Peut-être quand c'est leur enseignant qui leur fait des cours de français avec son accent …

E : Ben nous, dans notre école, il y avait pas du tout de cours de français …

Je voulais aussi vous dire autre chose par rapport au Cadre, c'est un outil qui vise à nous aider à encourager la reconnaissance de la diversité dans nos classes ; ça n'est pas uniquement l'idée de développer la motivation pour une langue en particulier, mais l'approche qu'il préconise est de reconnaître la diversité existante et de la valoriser … Avez-vous remarqué, dans vos classes, comment cette diversité qui existe très fortement dans certaines écoles est abordée ou intégrée …

R : Par des affichages. Sur la porte de quasiment toutes les classes, il y avait : « dans cette classe, nous venons de différents pays » … Les pays étaient écrits, étaient cités … « Et nous parlons plusieurs langues » … Et les langues étaient citées elles aussi. Donc, beaucoup beaucoup d'affichages comme ça.

F : Pareil, les affichages.

J : Des affichages aussi, sur des festivals étrangers ou des célébrations d'autres pays, ou des choses comme ça …

C : dans les petites classes, il y avait aussi des affichages en plusieurs langues : anglais, punjabi, …

E : Ça nous a interpellés parce que sur les bacs dans lesquels il y avait les livres, il y avait des affichages en plusieurs langues et quand on a demandé à l'enseignante : « Pourquoi, est-ce que vous menez un travail particulier avec la langue, les autres langues ? » ; elle a dit : « Non, c'est juste que certains élèves ne sont pas capables de lire l'anglais, parce qu'ils ne parlent que cette langue chez eux et qu'ils ont certaines capacités qu'ils ont pas forcément dans la langue anglaise … » ; donc, ça nous a beaucoup interpelés.

F : moi, j'étais à Hill Crest, il y a quarante deux langues parlées, 90% de E.A.L. et il y avait un affichage déjà dans le grand hall de l'école … un grand affichage avec : « Bonjour, je m'appelle Soulemane, je viens de l'Ile Maurice, je parle français, je suis nouveau ici, je ne parle pas très bien anglais ». A chaque fois qu'il y a un nouvel enfant qui arrive, il y a un affichage qui lui est dédié pour que les enfants sachent d'où il vient, quelle langue il parle et tout … Et ça a été beaucoup utilisé dans ma classe parce que pendant le mois où j'étais là, il y a un Chinois qui est venu, et il y avait déjà une petite qui parlait chinois avant, enfin qui parlait cantonais, et donc, l'enseignant l'utilisait pour l'aider, pour traduire, et c'est avec cette diversité, … enfin, c'est fou parce

que maintenant, il y a tellement de langues parlées en plus de l'anglais … Et les enfants sont là depuis un certain temps, donc parlent anglais et leur langue, donc ils permettent … c'est des interprètes pour les nouveaux arrivants et c'est vraiment superbe de voir ça, de voir cette entraide entre les … Et même si c'est pas du même pays mais la même langue, ils vont essayer de discuter un peu entre eux, de partager les langues … Et pareil, tous les affichages dans toute l'école, que ce soit toilettes, bureau du directeur, salle des profs, toutes les classes, tous les affichages sont … il y a une dizaine de langues dessus : il y a français, espagnol, arabe, roumain, urdu, anglais bien entendu, chinois, … sur tous les affichages, des petits affichages … Et du coup, les enfants sont vachement intéressés par ça puisque la dernière fois il y en a une qui m'a dit : « Ah, c'est bizarre, science ça s'écrit pareil en français et en anglais ! » ; et plein de trucs comme ça, ils remarquent toutes les langues, ils sont intéressés par toutes les langues. Après, le problème, c'est qu'ils étudient pas vraiment de langue. En français ils le font depuis le début de l'année, ils savent dire « bonjour », « un, deux, trois, quatre, cinq, six », bon …

Fa : A Rosebank, je sais qu'il y a pas mal de nouveaux arrivants chinois … Avant, dans l'école, il y avait une intervenante qui venait et qui aidait les primo-arrivants à apprendre … parce qu'elle jouait le rôle d'interprète, elle les aidait à apprendre l'anglais. Maintenant elle n'y est plus, est-ce que c'est un manque de fonds ou est-ce que c'est un manque de … je sais pas … elle n'y est plus. Par contre, l'Angleterre va célébrer le nouvel an chinois, et donc à l'école ils vont faire … ils célébrent le nouvel an chinois dans l'école et apparemment c'est plus ou moins les élèves chinois qui sont mis à l'honneur à ce moment là pour animer toute cette journée, ils font tout un petit marché autour de ça, enfin … c'est aujourd'hui à Rosebank. Et sinon, aussi pareil, il y a des affichages dans les classes par rapport aux célébrations …

C'est évidemment très intéressant et nous amène à réfléchir sur nos propres pratiques … Pour revenir aux compétences évoquées tout à l'heure, je ne vous ai pas du tout entendu parler de la langue …

J : On parlait des compétences professionnelles et ça, ça n'en fait pas partie. C'est vrai qu'on a tous amélioré notre anglais, on est d'accord, surtout à l'oral. Après, …

Ce n'est pas une compétence professionnelle ici, mais quand vous rentrerez, ça le sera …

L : Oui, c'est vrai, tout à fait d'accord !

C : Il y a une phase d'adaptation aussi, assez perturbante, parce que je sais que personnellement, avec Laurent, il y a des moments où on mélangeait du français et de l'anglais au début, on savait plus trop quelle langue il fallait parler et même dans les couloirs, comme certaine personnes savaient qu'on était français, quand on croisait les gens du coup ça devenait naturel pour nous de dire « good morning » ou des choses comme ça, et ils nous répondaient en français, du coup on … (RIRES)

F : moi, j'ai trouvé que c'était très très dur la première semaine parce que la première semaine, les gens nous parlaient anglais, on le traduisait en français, on répondait en français et après fallait retraduire en anglais pour répondre … C'était un système très complexe à l'intérieur de notre tête, le soir quand on arrivait chez nous, c'était sommeil direct ! Et après, au bout de la première semaine, ça s'est enclenché, on a commencé à réfléchir directement en anglais et du coup, c'est beaucoup plus facile pour comprendre et répondre. Après, c'était pas forcément du très bon anglais, … (RIRES), ça s'est peut-être amélioré au cours du temps mais on arrivait à réfléchir en anglais … et ça repose, c'est vraiment reposant.

L : je crois que la famille d'accueil, c'est important dans ce contexte là. Je sais que personnellement j'ai eu la chance d'être chez des gens très gentils, très sympathiques, avec qui on a de longues discussions en anglais et c'est vraiment un gros plus, je pense, dans le stage, de pouvoir discuter, d'avoir de longues discussions avec des anglophones, tout simplement. Parce que c'est vrai que quand on est à l'école on a du langage scolaire, entre nous, et c'est encore un langage différent de l'anglais quotidien.

Comment avez-vous utilisé le Cadre commun d'objectifs ? Dans quelle mesure vous a-t-il été utile dans vos rapports avec les enseignants d'accueil ? Comment pourrait-on éventuellement l'améliorer ?

M : nous, on s'en est pas servi. En début de stage, on l'a pas rempli, et à la fin c'était : « il faut le faire, on nous demande de le faire », donc on s'est mis à le faire. Mais effectivement, je me suis aperçue que ça pouvait être un support de discussion. Au moment où on s'en est servi, ça a été un support de discussion, ça a été un genre de discussion, mais c'était difficile. Des discussions à propos de la pédagogie, à propos de plein de choses comme ça qui sont assez complexes, qui demande beaucoup de vocabulaire, donc c'était difficile. On a essayé de discuter de ça mais moi, j'étais rapidement limitée par mon vocabulaire pour dire « différenciation », pour dire

« égalité », pour dire des choses comme ça … C'est quand même quelque chose … la discussion que ça suppose engendrer est quand même une discussion délicate vu notre niveau linguistique.

Est-ce que le fait que le Cadre commun d'objectifs soit en deux langues, est-ce que ça n'aide pas à acquérir le vocabulaire, la terminologie adéquate ?

M : si ça aide, mais il en reste quand même beaucoup. C'est quand même quelque chose de compliqué à dire …

E : c'est quand même difficile à remplir, on a éprouvé des difficultés pour le remplir. Et même notre coordinatrice, qui a suivi la formation pour savoir comment utiliser ce document, elle a eu beaucoup beaucoup de difficultés, elle disait : « Franchement, moi je sais pas trop … ». En plus, les cases lui paraissent trop petites. Donc, elle, elle nous a clairement dit : « l'évaluation de fin de stage, vous faites de votre côté l'auto-évaluation ; et moi de mon côté je la ferai sur ordinateur pour avoir des cases aussi grandes que je veux. Donc, on a beaucoup discuté même si c'était pas vraiment des moments très formels mais après, quand on a dû remplir ce Cadre commun d'objectifs, ça devenait vraiment compliqué et ça a été fait assez simplement. Je pense qu'on a pris du temps, qu'on l'a fait assez sérieusement mais c'est un peu compliqué.

Lu : Moi, c'est un peu pareil, enfin, en plus je l'ai pas rempli au début à Montpellier parce que j'étais pas là, donc j'ai dû le faire en Angleterre, ça m'a pris une après-midi parce qu'il fallait que je comprenne toutes ces spirales là, c'est pas évident ! J'ai considéré ça comme une corvée, je m'en suis absolument pas servi jusqu'à la fin. Et au final, quand j'ai dû remplir … parce qu'il y avait une première partie où c'était avant le départ et après … je crois la première semaine, après l'observation, donc je l'ai fait à la deuxième et troisième semaine et en fait c'était super intéressant parce que du coup, tout ce que j'avais noté prenait du sens. Ça n'avait pas vraiment de sens avant le départ parce qu'on ne voit pas du tout à quoi ça sert, mais les cases je les ai remplies tout seul, comme ça, c'était assez clair de voir ce que j'avais acquis … bon, c'est pas exhaustif ce que j'ai marqué parce qu'effectivement les cases et tout ça … mais ça peut être à chaque fois une idée dans chaque case … C'était très clair, finalement ! Mais après, bon, c'est vrai qu'il y a beaucoup de pages, il y a des évaluations à faire en cours de …, ça je sais pas si c'est vraiment nécessaire. Peut-être juste une partie avant le départ, une partie fin de stage et une partie évaluation, enfin discussion avec le prof. Trois parties suffiraient au lieu d'avoir … je trouve que c'est un peu lourd, quand même.

E : C'est qu'on discute beaucoup, on n'a pas spécialement besoin de moments particuliers où on se … on se voit tout le temps, tout au long de la journée. Nous, avec nos enseignants, on a essayé une fois de se mettre autour d'une table pour se mettre à discuter mais en fait on s'est rendu compte qu'on revenait à ce qu'on avait dit tout au long des semaines.

C : Tandis que moi, on n'a pas discuté, j'ai pas eu trouvé le temps de discuter avec elle, elle était très occupée. Je lui ai demandé : « est-ce qu'on peut trouver un temps pour parler ? » ; elle m'a dit : « Oh, pourquoi pas maintenant ? » ; on était en pleine leçon ; elle m'a dit « les élèves sont occupés, on va le faire maintenant ». C'était pas trop ce que j'attendais … Et du coup, elle a rempli la fin et je suis contente parce que c'est la première fois que j'ai vu ce qu'elle pensait de moi. Elle me l'avait dit vite fait mais là, elle a repris … J'ai trouvé ça intéressant de voir ce qu'elle avait pensé. Elle l'aurait peut-être pas fait s'il y avait pas eu le support écrit, donc là …

F : Moi, j'ai trouvé que c'était super intéressant parce que moi, il a rempli donc, tout seul. On en a discuté, en fait, hier. Il m'a dit : « voilà j'ai rempli comme ça » ; il a rempli sur un brouillon ; il m'a dit : « j'ai rempli ça, est-ce que tu es d'accord avec ça ? » ; et on en a discuté, on a rempli quelques trucs en plus, on a enlevé quelques trucs et c'est intéressant de voir ce que nous on a fait et ce qu'il faudrait qu'on améliore. Et c'était bien de voir ce que l'enseignant pensait ce qu'on avait fait de bien. Lui aussi, il a vu toutes les différences, ce qui fait que nous, on est français et qu'eux ils sont anglais. On n'enseigne pas du tout de la même manière, et si nous on essaie d'enseigner comme eux, en fait on le fait pas, parce qu'il y a toujours des petits trucs qu'on arrive pas … Et c'était super intéressant, on a discuté pendant une heure à partir de cette feuille, à partir des quatre catégories et donc, cette feuille était très intéressante, et en s'appuyant sur les spirales. Le problème, les spirales, c'est qu'il y a beaucoup trop de cases. Il y en a beaucoup trop, donc on a discuté de quelques points, mais sinon c'était très intéressant d'avoir ces feuilles, et d'avoir ce retour, moi ça me plaît d'avoir ce retour.

C : La façon d'aborder en France et ici, elle était complètement différente. Et j'ai pas l'impression qu'il y ait grand monde qui sache l'utiliser

Lu : Nous en fait, dans notre école, comme on savait pas comment faire, elle nous a marqué qu'elle avait fait comme … apparemment il existait une autre façon de faire avant, et pour chaque séance, elle nous a fait une feuille pour chaque séance importante.

E : Moi avec la mienne on discutait beaucoup et donc, la phase écrite, elle la trouvait un peu répétitive, comme on discutait beaucoup c'était un peu .... Puis elle a fait des photocopies pour chaque séance, donc chaque fois il fallait remplir …

R : Par rapport aux spirales aussi, je sais pas si c'est le cas de tout le monde mais nous, enfin, on s'est pas vraiment servi des spirales pour discuter avec le professeur, et finalement on parlait des sujets qui étaient souhaités … enfin, normalement on aurait dû s'y reporter dans les spirales, l'éthique professionnelle, etc. tout ça, c'est des sujets dont on parle naturellement, donc en fait, les spirales sont un peu inutiles au final parce qu'on va pas les voir avec le professeur. Moi, elles m'ont servi au début pour remplir les cases, après, c'est vrai qu'il y a beaucoup d'informations, ça se recoupe … Je ne comprenais pas tout … le praticien réflexif, j'ai un petit flou la-dessus …

C'est ce que tu fais ce matin …

R : Mais ça je veux dire quand on est prof, on le fait tout le temps … Après chaque séance, on se remet en question, on réfléchit sur ce qu'on a fait, heu … c'est quelque chose de naturel. C'est vrai que voir ces choses écrites, compliquées, …

J : Pour résumer … ça sert pas forcément quand on discute naturellement avec les enseignants, les coordinateurs, coordinatrices, etc. mais après pour ceux qui n'ont pas le temps de discuter ou qui ne savent pas forcément quels sujets abordés …

Merci à tous pour la qualité de votre réflexion ! Quelqu'un veut bien conclure …

Fa : On n'est pas content de rentrer, on veut rester ici …

20. Entretien avec des étudiants anglais avant la période de stage en France ; (janvier 2009)

Adèle, Laura, Alexandra, Chérie, Emilie

Note : Cet entretien est plus court que les précédents. Les étudiants ont fait l'effort de parler en français et ont pu exprimer les idées essentielles, sans pouvoir beaucoup développer cependant.

Comment avez-vous décidé de devenir enseignants ?
Laura : j'aime les enfants, c'est ce que je voulais faire depuis toujours
Adèle : j'aime les enfants
Chérie : parce que j'aime les enfants et aussi parce que je pense que l'éducation est très importante pour les enfants et les adultes
En anglais : I had a really nice teacher in primary school and she made me want to be a teacher ; she was a real role-model, comme un modèle
Alexandra : en fait, je savais pas ce que je voulais faire quand j'avais dix-huit ans, là on décide de où aller et puis j'ai bien réfléchi et j'ai décidé que j'aimais bien les enfants et que je voulais faire institutrice. C'est pas : dès que j'étais petite, c'est ce que je voulais faire, c'est juste ces derniers temps …

Qu'est-ce qui vous plaît d'enseigner le français à de jeunes enfants ?
Emilie : Je trouve que les langues, c'est très important pour l'éducation et la compréhension culturelle
Chérie : je suis d'accord avec Emilie ; en plus, l'Angleterre c'est vraiment devenu un pays multiculturel ; j'aime bien aussi que quand j'enseigne une langue aux enfants, le français par exemple, c'est vraiment, c'est moi qui leur apprend, c'est tout pour eux … Et au bout d'un an et même deux ou trois semaines, je vois vraiment ce que je leur ai appris. En plus, en Angleterre, ils aiment bien les langues, moi je trouve … Ils essayent vraiment d'apprendre.
Adèle : comme on dit : « the earlier, the better », ça c'est très connu … Plus on est jeune, plus on apprend facilement

Quelque chose vous déplaît dans l'idée d'enseigner le français ?
Alexandra : peut-être qu'en Angleterre, on n'a pas beaucoup de ressources pour enseigner aux enfants. Si on avait plus d'argent pour acheter des ressources, ça serait peut-être plus facile. Et l'écriture, ça c'est quelque chose que je trouve difficile. Et les enfants, ils aiment bien parler, jouer, … Et quand on va commencer à les faire écrire, ça va devenir négatif …, ils vont moins aimer …Sinon, j'aime bien …

D'après les stages que vous avez fait, qu'est-ce vous aimez dans le métier d'enseigner ?
Chérie : quand les enfants sourient, quand ils comprennent quelque chose …
Alexandra : même quand on corrige leur travail, c'est ça aussi … quand le lundi peut-être, quand tu commences un nouveau sujet, « a topic », puis ils comprennent rien le lundi, et le vendredi, quand tu regardes leur travail, ils ont tout compris … ça aussi, j'aime bien.

Quelle est la situation la plus compliquée à gérer, le défi ?
Emilie : le comportement
Laura : comment réussir à expliquer de manière différente, quand un enfant ne comprend pas
Adèle : comment inclure les enfants en difficulté …
Alexandra : moi, je trouve que les enfants en difficulté, ça va pour moi, mais c'est les enfants très intelligents, pour les pousser, je trouve très difficile parce que moi je veux leur donner du travail mais je veux pas que ça soit trop difficile ni trop facile … J'ai toujours peur de leur donner du travail et puis de les laisser sous prétexte qu'ils sont intelligents … Donc, ça c'est quelque chose que je trouve difficile à gérer, leur travail … Mais les enfants en difficulté, je trouve ça plus facile …

Quels sont les moments où vous avez confiance en vous, quelles sont les compétences que vous pensez avoir ?
Alexandra : moi, c'est les langues, je trouve … le français, je trouve ça … parce qu'à la base on enseigne les couleurs, les nombres, … donc les enfants, si ils posent une question, c'est pas trop difficile de leur répondre parce qu'ils veulent savoir le mot pour « une table », par exemple … Mais en maths, là, c'est pas …quand ils me posent une question trop difficile, là, je panique un peu …
Chérie : pour moi, c'est l'éducation physique, parce que je suis très sportive et c'est facile pour moi …
Emilie : tout est difficile … Mais j'aime enseigner l'anglais et la géographie … Les sujets comme l'Afrique, c'est très facile parce que j'ai visité l'Afrique, alors …

Oui, c'est plus facile quand c'est lié à des expériences personnelles, un intérêt personnel … Toi, Alexandra, avec le français, grâce à ta famille ; Chérie, tu pratiques le sport depuis longtemps ; et toi, Emilie, tu as fait des voyages en Afrique …
Laura : j'aime l'anglais, le théâtre, …
Adèle : je n'ai pas de discipline préférée, c'est plutôt par rapport au thème à l'intérieur de la discipline …

Et les compétences que vous devez améliorer …
Alexandra : moi, c'est les maths …
Adèle : moi, c'est les sciences et les maths …
Chérie : moi aussi, c'est les maths …
Emilie : moi, c'est les sciences …

Mais vous me parlez uniquement des connaissances dans les disciplines … Et par rapport à vos compétences professionnelles ?
Alexandra : moi, c'est la gestion du comportement …
Chérie : moi aussi …
Adèle : moi, c'est être plus organisée … tout le travail … les papiers pour l'école, la classe … c'est quelque chose où je suis pas bien organisée …
Emilie : moi, c'est la planification des activités et la différenciation …

Vous allez faire votre expérience en classe française … Quelles sont vos attentes ?
Quand vous avez décidé de venir en France, vous vous êtes sûrement dit que ça allait vous apporter quelque chose …
Alexandra : pour moi, je crois, j'ai pensé que ça serait intéressant d'observer comment les cours sont enseignés en France ; et même, s'il y a des techniques que j'aime bien, les emporter avec moi en Angleterre quand j'aurai ma propre classe … Comment ils parlent, les tables, …
Adèle : pour moi, c'est parler français tout le temps …
Chérie : pour moi, la langue aussi et les différences …
Emilie : la langue, et l'organisation de la classe …
Avez-vous fait une préparation particulière en vue de ce stage ?
Chérie : on a acheté des livres pour l'école ; des albums, des posters avec les nombres, avec les couleurs, …
Alexandra : j'ai apporté une carte de l'Angleterre, des livres qu'on lit en classe en Angleterre, des chansons, des CDs, … On avait des cours à l'université avant de venir en France, pour nous aider … Une dame est venue à l'université pour montrer des techniques qu'on peut utiliser … Puis on a eu des cours de français aussi …

Je voulais vous parler du Cadre … Est-ce que vous en avez entendu parler ? Est-ce qu'on est bien d'accord sur cet outil ?
Tous : non, nous ne connaissons pas celui-là …

Et le Cadre commun d'objectifs, vous le connaissez ?
Tous : oui …

Comment l'utilisez-vous ?
Alexandra : on a des objectifs avant de venir en France, pour nous aider à améliorer la langue parlée, l'aspect professionnel … Et puis au bout de quatre semaines, on regarde si on a atteint nos objectifs. Ça nous aide, après les quatre semaines on peut vraiment voir si on a appris quelque chose …
Emilie : on a fait des photocopies, on a complété la partie « objectifs » initiaux, on a mis nos objectifs …
Adèle : il y a un côté français, un côté anglais …

Vous n'avez jamais entendu parler du Cadre … est-ce que vous connaissez les niveaux de langue, de A1 à C2 …, cette fiche là, par exemple, les niveaux de langue dans les différentes activités langagières ?
Tous : non, personne ne nous en a parlé …
Alexandra : mais je trouve que c'est très bien parce qu'en plus, on est en Europe maintenant … je trouve que c'est très bien … parce que par exemple, si je partais par exemple en Espagne et qu'on me demandait quelles sont mes compétences en espagnol, moi je pourrais dire je suis A2 pour écouter, et puis direct ils vont comprendre quel est mon niveau … Et puis c'est plus facile et … En regardant les pourcentages des meilleurs pays en Europe, ça va aider les gouvernements … mais je trouve que c'est bien parce que même quant tu es petit, tu peux parler avec des Italiens, des Espagnols, des Belges, … c'est bien d'avoir à expliquer les niveaux qu'on a … Moi, je suis B3 en …

21. Entretien avec des étudiants anglais après la période de stage en France ; quatrième et dernière semaine de stage (janvier 2009)

Adèle, Laura, Alexandra, Chérie, Emilie

Qu'est-ce qui vous a occupé l'esprit au début de votre séjour ?
Chérie : la langue
Tous : oui, …
Chérie : j'étais préoccupée par mon niveau de langue … qu'il ne serait pas assez bon …
Alexandra : c'est pareil pour moi, c'est le côté linguistique …
Adèle : j'ai oublié, parce que ça fait longtemps …
Emilie : c'était comment expliquer quelque chose aux enfants …
Alexandra : je sais pas trop, je crois que c'était plutôt la pédagogie, mais la langue, ça allait …

Quand vous parliez entre vous, quels sujets abordiez-vous ?
Tous : des enfants …
Alexandra : moi, j'étais un peu choquée par le double niveau dans la classe (CM1/CM2) … j'étais étonnée qu'on commençait d'un côté de la classe, on leur donnait un peu de travail et puis hop ! … on passait de l'autre côté. Il laissait un côté, et puis il enseignait d'un autre côté … En Angleterre, on fait pas ça … On enseigne la même chose à tous les enfants puis on donne du travail, le plus difficile selon leur niveau …

Donc, ça a été un choc culturel, le double niveau …
Emilie : Les règles de sécurité en Angleterre sont plus élevées … les normes sont différentes … Par exemple, quand les enfants s'amusaient dans la cour de récréation ; un enfant était debout sur le dossier, on était choqué … Qu'est-ce qu'il fait ? Il va se faire mal … Les enseignants ont dit : « il s'amuse … » ; nous on croyait qu'il allait tomber et se faire mal, eux ils disaient qu'il s'amusait … En Angleterre, on s'amuse pas comme ça … se frapper, se donner des coups de pied …
Laura : En gymnastique, les enfants étaient en chaussettes ; en Angleterre c'est pieds nus …
Chérie : Pour moi, c'était la salle de classe parce que c'est très … il n'y a rien sur les murs … En Angleterre, il y a des choses partout …
Adèle : Dans une école en Angleterre où j'étais il y a quelques mois, j'ai trouvé qu'il y en avait trop dans la classe, on voyait rien, il y en avait tellement …
Laura : tout, tout, même le tableau vert … maintenant je sais écrire sur le tableau vert … Mon écriture n'était vraiment pas belle et maintenant, elle est parfaite …
Alexandra : ce qui m'a frappée aussi, c'est que quand les enfants font des fautes, ils utilisent du blanco et du typex … Et puis, quand ils font des fautes, ils effacent ! En Angleterre, tu n'as pas le droit … Dans toutes les écoles où je suis allée, le blanco est interdit, tu peux pas effacer. Si tu fais une faute, le professeur veut savoir quelle faute tu as fait. Mais j'ai remarqué qu'ici, s'ils corrigent ensemble, ils le font au crayon pour que le professeur voit. Mais quand ils sont en train de travailler, s'ils font une faute, ils peuvent utiliser le blanco. Mais nous, en Angleterre, on n'a pas le droit. En plus, c'est plutôt au collège qu'on a le droit de l'utiliser, et encore, c'est pas dans tous les collèges que tu as le droit de l'utiliser.
Chérie : dans la salle de classe, en Angleterre, les enfants vont à l'ordinateur, ils l'utilisent …

Certaines choses vous ont obligé à changer vos habitudes ? A vous adapter
Alexandra : Oh, les maths ! Oh my god ! Une unité, plus … J'avais rien compris …Je regardais … Je voyais les enfants de dix ans qui savaient faire les maths et moi je savais pas faire. Ils avaient dix quart et moi je comprenais pas comment on pouvait avoir dix quart … et puis maintenant je comprends très bien … Après, c'est le professeur, elle m'a tout expliqué … Parce qu'en Angleterre … Même les divisions, vous les faites à l'envers, vous … Nous, on met les chiffres là, vous vous le faites à l'envers … Moi, j'étais … waow ! Dans mon classeur, j'ai plein de travail de maths … parce que … Je comprends maintenant, mais ça m'a pris un moment.
Chérie : pour moi, la grosse différence, c'est le fait de ne pas avoir de tableau interactif, je dois faire beaucoup de photocopies … En Angleterre, on a le tableau interactif dans toutes les classes.
Laura : les leçons sont interactives aussi, en Angleterre, comme aller au tableau, différentes choses … Tandis qu'ici, c'est : une fiche de travail, et puis une autre fiche de travail …
Les autres : non, pas dans ma classe …
Alexandra : oui, parce que nous, en Angleterre, moi j'utilise beaucoup, pas beaucoup mais souvent, j'utilise … je fais des photocopies … mais ici j'ai remarqué parce qu'en Angleterre on n'a pas de carte …et on peut utiliser couleur, pas couleur … Mais ici, j'ai remarqué c'est très rare. Moi je trouve que c'est l'inverse, ils n'ont rien

donné … Ils ont travaillé sur des cahiers, les enseignants mettent le travail sur le tableau et puis ils ont des cahiers d'exercices pour les maths …
Adèle : la journée est très longue … je préfère finir à 15h

La première fois que vous avez enseigné …
Alexandra : Pour moi, la première leçon, avec Bénédicte, elle m'a aidé et elle m'a dit ce que je devais faire, ce que je devais dire, ça m'a vraiment aidé, ça m'a donné confiance …
Chérie : ma première leçon, c'était une leçon de sport et c'était terrible ! Françoise m'a dit, vas-y, lance toi ! J'ai essayé … les enfants étaient partout … mais ça m'a aidé parce que j'ai dû faire face … et les enfants m'ont aidée aussi, donc …finalement ça a été …
Adèle : mon premier cours, c'était un cours d'anglais et c'était pas bien … J'avais pensé que les enfants avaient le même niveau et il y avait deux niveaux …

En ce qui concerne vos compétences professionnelles, vous pouvez dire en quoi vous avez progressé ?
Alexandra : en maths !
Chérie : pour moi, le sport, parce que j'ai enseigné le sport trois fois … et les maths aussi, parce que j'ai enseigné les maths chaque jour et maintenant j'explique mieux les petits jeux, plus facilement.
Laura : le vocabulaire pour enseigner les mathématiques
Adèle : j'ai progressé dans la langue … pour expliquer quelque chose aux enfants.

Il vous semble que vous devez encore améliorer des compétences professionnelles ?
Laura : pour moi, c'est la présence …
Alexandra : moi, je trouve, et même en Angleterre, parce que moi j'ai déjà vu Laura dans une classe … Moi, c'est la même chose, si on reste dans une classe en France, moi aussi c'est ça. Parce qu'ils nous voient comme un stagiaire anglais. Il y a un petit garçon, il allait me tuer, ou son père allait me tuer parce que j'ai pris son jouet … parce qu'il n'avait pas le droit de jouer avec. Mais parce qu'on est des stagiaires, ils nous voient pas comme des professeurs, c'est des stagiaires anglais, même pas des stagiaires français. Donc, les enfants nous voient pas comme des professeurs ici, donc je trouve que si moi, ou peut-être Laura, je parle pour elle … Mais si on restait en France pour enseigner, c'est quelque chose que moi aussi je dois améliorer. Mais en Angleterre, c'est pas un problème.
Laura : moi, en Angleterre, c'est ma voix que je dois travailler … c'est mon objectif
Adèle : moi, c'est encourager les enfants … je ne le fais pas assez.
Alexandra : moi, je trouve que j'enseigne mieux en Angleterre, à mon avis, qu'en France. Enseigner en Angleterre et en France, c'est complètement différent. Et nous, on donne pas trop des bonbons, mais on donne des auto-collants et puis on donne des points pour gagner un cadeau … Rien, il y a rien ici … Quand tu dis « arrête ! », ils te répondent. Non, parce que je sens que … Mais j'enseigne mieux en Angleterre, j'ai plus d'autorité en Angleterre. Je leur dis « don't do that ! », et ils arrêtent.
Chérie : c'est la langue pour moi …
Emilie : moi aussi …
Chérie : je n'arrive pas à expliquer en français …
Alexandra : on n'arrive pas à leur faire faire ce qu'on veut … Ne serait-ce que dire « lace tes chaussures » …
Laura : pour moi, c'est la même chose, à la piscine : « put on your swimming hat ! », des choses comme ça, que vous dites dans votre langue …
Adèle : c'est ce qu'on n'apprend pas à l'université … ce qu'on devrait savoir pour enseigner une langue étrangère à l'école … « bouge pas ! » … des choses très spécifiques à la classe.
Alexandra : ce qu'on apprend à dire, ce sont des mots comme « pain », … « lait », mais pas ce dont on a besoin pour dire à des enfants de se tenir tranquille ou de ne pas se balancer sur la chaise !

Est-ce que pour enseigner l'anglais en France et le français en Angleterre, est-ce que vous pensez qu'on a besoin d'un outil d'harmonisation ? Est-ce que vous pensez qu'on a besoin d'avoir des bases communes dans nos deux pays ?
Laura : on a fait un cours sur les « school links », faire des blogs, des correspondances entre écoles. A Eugène Pottier, ils ont essayé de faire un blog avec Rosebank à Leeds, mais il y a eu des difficultés à cause des photos, il fallait demander l'autorisation des parents, c'était trop compliqué …
Alexandra : moi je trouve qu'après, ça devient trop politique parce que les Anglais vont dire : « non, nous on veut faire comme ça » … Déjà, moi je trouve que les professeurs n'aiment pas trop enseigner les langues en ce moment en Angleterre. Ils n'ont pas beaucoup d'aide, ils ont peur. En général … Mais en France, je trouve que même s'ils ont peur, ils se lancent … ça ne les gêne pas trop de faire des fautes. Les Français savent parler anglais, ils savent faire des phrases. En Angleterre, ils savent « bleu, rouge, jaune » … Même les enfants … Ici, je rentre dans une salle de classe : « it is raining outside », jamais un enfant en Angleterre me dirait : « il pleut

dehors » … ça serait bien si l'Angleterre, peut-être si l'Angleterre prend exemple sur la France et si la France prend exemple sur l'Angleterre pour les ressources, les jeux, les ballons, les chansons, plutôt que … Je pense que pour enseigner l'anglais, j'ai utilisé les flashcards et une petite chanson sur les jours de la semaine …
Chérie : en Angleterre, j'ai utilisé une vidéo et le tableau interactif pour enseigner le français, et le site de la bbc « bite side » … j'ai utilisé une marionnette …

Les enfants devraient bien parler français avec toutes ces ressources …
Bientôt, en Angleterre …

Quel impact cette expérience aura-t-elle sur vos pratiques ?
Alexandra : je pense qu'une fois en Angleterre, on réalisera l'impact du stage, mais ici, on est encore dedans …ça va prendre un peu de temps …
Chérie : Pour enseigner les maths en Angleterre, j'utiliserai les petits jeux que j'ai observés à l'école parce que c'était très intéressant, amusant … le jeu des cibles, le jeu des chiffres, …
Emilie : j'utiliserai le vocabulaire des maths comme « combien ça fait ? », ou des choses naturelles comme « allez-y », « on y va ! »
Alexandra : Moi je trouve que je serai plus à l'aise avec les enfants, parce que moi je trouve que je suis un peu trop stricte en Angleterre ; je crois que je serai … pas trop, hein, mais je serai un peu plus cool … Parce que je trouve que je suis un peu « shout, shout » ; « tais-toi, arrête de parler, assieds-toi, … », j'en peux plus ! J'ai remarqué que je disais toujours « arrête, arrête ! » et puis je me suis demandée pourquoi je disais tout le temps ça. Si tu le dis trop souvent, les enfants ne vont jamais arrêter. Si tu es gentil avec eux, en disant : « allez, si tu fais pas ça, on va faire ça », au lieu de « arrête, arrête de bouger, fais pas ça, tu vas tomber, … », c'est en plus … c'est la voix qui change. J'ai remarqué que l'enseignante dans ma classe, elle est très gentille avec les enfants … j'ai remarqué que c'était bien. Puis de temps en temps, quand elle a besoin de remettre les enfants en place, elle les gronde mais quand ils parlent de temps en temps, elle ne va pas crier dessus comme je le fais, donc je serai plus gentille avec les enfants.

Pourquoi as-tu réalisé ça en France et pas en Angleterre ?
Alexandra : en fait, je crois parce qu'en Angleterre quand tu dis quelque chose, les enfants le font tout de suite. Ici, je continue, je continue, je continue et puis je trouve que ça marche pas avec eux, donc je dois changer au lieu de rester : « arrête de faire ça, arrête de faire ça ». Mais en Angleterre, si tu dis à un enfant –normalement, hein- : « arrête » gentiment tu trouves des moyens. Parce qu'en Angleterre on va pas dire « arrête, arrête », on va dire : « Viens, regarde, si tu continues de travailler, on va mettre deux points à côté de ton nom » ; mais s'il n'y a pas de moyen, je trouve que je suis toujours en train de dire : « arrête, arrête ! ».

Vous trouvez que les moyens pour la discipline sont plus efficaces en Angleterre ?
Chérie : mais je pense que c'est à cause de la langue …
Adèle : in England, you use little things like « clap your hands » and « touch you elbows » …
Emilie : I think the children do that here naturally, just discuss things, whereas we have to say : "Right, discuss with your partner now", I think here they just naturally just chat about something …
Laura : they have to be told : "do this, and do this, now talk with your partner, now shut up" kind of thing, they don't take initiative …
Alexandra : ici, ils s'amusent, ils vont prendre un livre, ils dessinent, …
Adèle : yes, they're good, they go and get a book when they've finished, they know what to do …
Chérie : in England, they wouldn't take initiative to go and … or finish something … whereas mine … we've been making a fish, and they just get out their fish and start colouring it and finished!… that kind of initiative … a nice atmosphere in the classroom where they can get open, know that they can do what they want as long as they're not being naughty, and it's fine.
Adèle : like with Guilhem, he can get open because he is creative, he is very active, so Françoise just lets him walk and it's fine! He does his work, and he is fine. But in England, it would be like: "no, sit down", they would have a teaching assistant they would call to sit him down …
Emilie : I think it depends on the school because the school that I've been in for my first two years in England was very much like the French we've … When you finish, you can go and get a book or you can draw a picture, so I think it might depend on the school's attitude … as the individual teacher's attitude … But in England it is more like "ok you sit and you finish now" but …

C'est difficile de généraliser, n'est-ce pas ? Mais on observe des tendances, des grandes tendances … Mais c'est vrai que les enseignants sont tous différents …
Chérie : we should make a mix of France and England …it would be good …

Alexandra : tu prends une école anglaise et une école française, tu les mélanges, et tu obtiens une bonne école ! (RIRES)

Il y des choses bonnes à prendre des deux côtés, c'est pour ça que c'est bien d'avoir la possibilité d'enseigner dans les deux pays, comme vous l'avez fait ! Je vous remercie tous pour votre participation à cet entretien.

22. Entretien avec une enseignante française (Mireille) au sujet du Portfolio ; (février 2008)

Bilan d'étape portfolio

Mireille, tu as bien voulu accepter de me faire part des réactions suscitées par l'utilisation du portfolio …

Oui, c'est exact, j'ai rencontré des réticences de la part de certaines familles … Bon, personne ne me l'a vraiment dit, mais pour apporter des traces –puisque chaque enfant a un petit dossier, chaque enfant a fait un texte avec les pays qui lui sont chers, qui lui sont proches, et la plupart des enfants ont quand même joué le jeu … mais j'ai trouvé qu'il y avait des enfants, ou des familles, qui refusent d'apporter des traces. Et j'ai senti qu'il y avait une peur, une crainte de certaines familles. Alors j'avoue qu'on n'avait pas pensé à cette éventualité. Donc il y a des familles, je sais qu'elles ont des attaches à l'étranger, notamment avec certaines familles marocaines ou algériennes, donc je savais … , je sais qu'il y a des familles …, qu'il y a des voyages …, il y a des choses comme ça …, et il n'y a pas de retour. Et les familles … je sens … alors les enfants disent : "Oh nous, on n'a pas… et j'ai senti qu'il y avait une peur de certaines familles de livrer quelques petites infos. Alors peut-être que je suis parano et que je me trompe … Mais quand même, c'est long à venir.

Comment tu l'expliques ?

Ben je sais pas … avec le climat -peut-être- ambiant … On a peur de dire qu'on a une maison au Maroc et qu'on y va régulièrement ou qu'on a encore de la famille … Alors moi je pense que c'est pas clair dans l'esprit des familles, je ne leur ai pas vraiment dit … C'est-à-dire qu'ils ont vu les documents, le portfolio est parti dans les familles … mais il n'y a pas eu … je pense que vraiment, hé bien l'année prochaine, pendant ma reunion de … j'allais dire d'entrée, la première réunion de présentation, il va falloir en parler. Moi, de toutes façons, il y a une deuxième réunion qui est prévue, une deuxième rencontre avec les familles, et je crois que je vais présenter les résultats des enfants mais je vais aussi présenter ce portfolio aux familles, en insistant bien que ça reste DANS l'école, que c'est propriété des familles et des élèves, que ce ne sera pas divulgué, voilà … que c'est vraiment un outil pour nous et pour ouvrir leurs enfants vers l'extérieur, quoi, pour enrichir tout ça …

Parce que leur crainte … finalement, de laisser une trace, c'est la crainte … qu'est-ce que c'est comme type de crainte … ? D'avoir à apporter des … d'être reconnu …. Parce que notre but c'est d'ouvrir les élèves à la diversité … Mais là …

Ben peut-être avec le climat ambiant … on a peur de dire qu'on est d'origine étrangère, qu'on retourne à l'étranger … enfin j'ai senti ça comme ça, hein, parce que …il y en a qui n'ont pas envie de jouer le jeu, ils se font tout petits.

Oui, mais tu parlais de certaines familles marocaines, algériennes, c'est assez …

C'est assez ciblé, mais peut-être que je me trompe, donc pour l'instant je ne … voilà ! Mais je pense que ça vient aussi de … il faut le dire VRAIMENT aux familles, et c'est pour ça que lors de la deuxième réunion, je vais insister là dessus. Comme quoi c'est un outil pour les enfants, que c'est une source de richesse, et c'est pas pour ficher les gens en fonction de leur appartenance … il y a ça … je pense qu'il y a tout un discours derrière, et c'est peut-être pour ça qu'on rencontre ces craintes, parce qu'il y a des échos … dans ce qu'on peut raconter à l'extérieur.

Et tu crois que les parents … c'est important de parler aux parents … ?

C'est sûr ! C'est sûr ! Par contre, ce que je tiens à dire, c'est qu'il y a eu des moments très forts, avec des petits qui nous ont montré … qui ont des origines … en Ukraine, par exemple, et à partir de là il y a eu un travail en français, des exposés sur l'Ukraine, avec tout un travail, toute une recherche, ça a été des moments extra, vraiment ! ça, c'est vraiment bien !

Donc, tu penses que ça a permis d'exploiter…

Ha, tout à fait !

C'est le portfolio qui a permis d'exploiter …. ?

Sûrement ! Sûrement ! Et là on a eu aussi un travail sur la Guinée, donc je suis sûre que … parce qu'on en parle … On parle des origines, d'où on vient, et pourquoi, et comment … et … donc il y a tout un travail … et puis ça fait écho. C'est-à-dire qu'il y en a un qui fait ça, hé bien l'autre aussi il veut faire … il veut présenter le pays d'où il vient ou le pays qu'il connaît, … voilà ! Et puis je crois aussi que ce qui est bien, c'est pour souligner certaines erreurs, par exemple, il y a eu des textes, des productions d'enfants : « hé bien moi, j'aime bien l'Angleterre, notamment j'aime bien la cuisine anglaise, des pâtes, les spaghetti et les pizzas anglaises, alors j'avoue … (RIRES) qu'on peut essayer de se servir de ça pour rebondir, pour vraiment voir si ce sont des spécialités anglaises, les pizzas et … voilà ! Et puis, dans les textes, ce qui a été bien aussi, ça a été l'idée de dire : « les enfants, les pays où j'aimerais aller… et les pays qui m'intéressent pour x raisons … ». Par le biais du sport, notamment, … voilà ! Ils sont encore trop petits … je pensais qu'il y avait le biais des chanteurs, et là, il n'y a pas eu … à part les Beatles … Mais je crois qu'ils sont encore trop jeunes pour …

Parce que finalement, tu ne l'as utilisé qu'une fois, le portfolio … ?

Oui, … on l'a utilise … voilà …

Et depuis, il est à l'école ?

Il est à l'école … oui oui …

Mais vous le complétez …

On complète … enfin, surtout on complète le petit dossier qu'on est en train de renseigner, toutes les traces que l'on peut avoir …

Et ils ont un dossier …

Ils ont un dossier, oui oui, ils ont des dossiers avec les traces … Il y en a qui ont apporté des photos, il y en a qui ont apporté des choses … Et puis maintenant, il y a le texte.

Tu fais une séance portfolio ou tu leur dis : "on complete, pour demain, vous apportez tel ou tel…" … Comment tu t'y prends ?

Ils sont partis 1 semaine avec leur portfolio et ils ont dû apporter des … renseigner, apporter des petites traces … Mais 1 ou 2 fois, j'ai dû quand même … toujours pour les mêmes … Alors il y a des familles qui sont très partantes, il y en a qui renseignent, il y en a qui remplissent plein de choses … Et puis il y en a d'autres, où j'ai besoin de redonner le portfolio, … Mais je crois que c'est surtout un problème d'explication … Les familles ont besoin d'être … voilà ! Donc, ils ont envie, je crois, que ça ne passe pas seulement par l'enfant, mais je crois que c'est à l'enseignant d'expliquer le pourquoi de la chose. Je crois que c'est une nouveauté, c'est la première fois qu'on demande aux familles un peu, de parler et d'afficher un peu ses … les différences. Et d'habitude, les différences, on aime bien un petit peu les gommer, les cacher. Donc, je pense que c'est ça un peu qui est un peu flou pour ces familles.

Il y a un besoin de communication …

Voilà ! De communication et de confiance ! Il faut leur montrer que c'est vraiment au service de leur enfant, et d'un projet –j'allais dire – éducatif. C'est pas pour ficher les gens, ça j'insiste …

Tu penses que c'est positif quand même, ça apporte quelque chose ?

C'est positif, en tous cas ça apporte aux enfants. Parce qu'il y a des enfants …Il y a des familles qui changent … et puis il y a tout un travail en parallèle, au niveau d'entretiens … parce que moi je fais des entretiens un peu actualisés : « et bien, moi aussi, je veux parler de mon pays, … le tien il est comme ça de pays, et bien la Guinée, c'est comme ça… ». Enfin, Je prends ça parce qu'il y a eu des échanges entre la Guinée et l'Ukraine. Donc, … (RIRES), ça a été intéressant, … voilà !

Tu penses le réutiliser de manière un peu plus formel, dans quelques temps, … après … faire une séance …

Faire une séance, oui, oui, …

Qu'est-ce que tu penserais faire comme séance ?

Hé bien, déjà, je pense en parler aux familles. Donc, là, dans … on doit faire une deuxième rencontre avec les familles pour exposer les résultats, les projets de l'école, … Hé bien, je crois que l'un des projets de notre classe, … ça fait maintenant partie … voilà, ça fait partie de notre projet. Et je ne l'avais pas présenté en septembre puisque ça ne faisait pas partie des projets. Donc, un petit peu montrer ça aux familles … Je crois que ça se construit petit à petit, je crois qu'on sera un peu plus opérationnels l'an prochain.

Tu as résolu le problème de l'appartenance du portfolio ?

Tout à fait ! ça appartient à l'enfant pendant les 3 ans qu'il est à l'école primaire.

C'est important, hein ?

C'est important, oui. Après, ils l'emporteront pour le collège, voilà, c'est leur … Tout comme les documents, hein, j'insiste … ils ont une belle pochette avec leur nom, avec leurs textes … voilà !

Oui, ça doit les aider à se construire, …

A se construire, tout à fait !

C'est une partie d'eux qui est en général un petit peu refoulée, et là c'est un tout …

C'est un tout, c'est quelque chose qu'on montre … On n'en est pas à revendiquer, mais on montre, et puis ça fait des liens avec tout ce qu'on peut faire en histoire, en géographie … donc, vraiment, je n'y vois que des points positifs. Mais il nous faut du temps ! Voilà !

23. Entretien avec une enseignante anglaise (Jaci) au sujet du Portfolio ; (février 2008)

Bilan d'étape Portfolio
A l'issue de la deuxième séance avec le Portfolio en classe

Jaci, sur le portfolio …, voilà, tu peux parler comme tu veux en anglais ou en français …

En anglais (RIRES) … if Mireille is going to listen to it … (RIRES)…
Okay … What do I think of the portfolio? I actually like it. I was quite surprised when Fa (professeur stagiaire IUFM réalisant son stage de 4 semaines dans la classe de Jaci) said he thought it was difficult to understand and … because I have seen the old version and this one is so easy!

I'm not talking of the Common Objectives Framework …

Oh! You're talking of the children's portfolio! Ok, sorry! … Well, they've actually been wanting to fill in another page and I've said: "Oh no! That's really special! We're going to save that … I said: -" when do you think we're going to save it? Who are we waiting for?"; -"Oh, Madame Monjo!" ; so I said "Yes!"… And I was really surprised because they even remembered your name … and … so … they've really taken you into their heart, you know … they've really found a space XXX THIS is part of Madame Monjo and the visit. But, the children enjoy it, but … I do find that unless you're very careful they're not really understanding what to fill in. Because they just want to write something. So, they think they can speak Spanish and they've heard one word … And it's trying to get them to understand that … that isn't speaking Spanish, but encouraging them "Oh, great! You know one word, that's something to build on!." And really, I think until we've used more of it and done a little more … I think it's hard, really to … to evaluate it, I think we have to just wait and see how we go along and as they are looking back at them now, they're doing a little bit … looking at what they've written … Hum … Do I think the same now? Can I change something? But it is making them think "Oh, I'm good! I've got these languages." I was pleased today … Dylan, who struggles with everything … he really struggles to write in English, he can't read, his skills are very very weak … and he was so thrilled to have this book to say that he could read and write in French and English! And that is worth everything! Because it makes the children realise that they have skills, they might all XXX here and they might need developing a lot but they do have the skills to build on. And for those children that have got several languages, some of them that they only speak with their grandparents, and we may have some children who speak one language with their father's side of the family, another with their mother's side, English with their friends, … you know, they've so many different parts and I think it's really good that we can celebrate it … it's a way of celebrating … and Raho, when he said :" Can I look at it everyday?" ; - "Yes, you can look at it everyday (rires), if you want!". He starts looking ahead and thinking how special that is to him! So … and some of these children don't have books at home, they only have the books that we give them. So, already they're valuing it, for something outside of a school context, which is rather nice. They can see it's serving a purpose, a rich record if you like.

There are 2 things I noticed which I found very interesting … One boy here … Abey …

Yes … He was a little bit hiding the Bengali language he knows of … and …

Yes, he is the only person that speaks that language, and he was embarrassed! Well, a lot of the time, the children come through the gate, and as they come up to the gate they're talking away in Urdu, Bengali, Gujerati, … As they walk through the gate they go into English. Always! And we've watched this, it's REALLY funny! And even if the mother carries on speaking in her language, they speak in English. They don't speak their own language. So, I've thought, right, what can I do to make him feel … special? So, I went round picking on the people that I knew were the only person in the class to speak that language and then, when he realised, he took his hand away, he wasn't embarrassed … He still wasn't confident enough to speak in Bengali, but he was no longer embarrassed … He realised "Oh, other people speak that"… Sometimes, some of their languages are seen as … especially in the … hum … sort of Pakistani, Indian area, … some of their languages are seen as … spoken by people that are less educated. And I wonder: is THAT language, one of those that is considered to be lower, I don't know … but the way he was sort of hiding it, he wanted to record it … and it was first on his list! So it was important to him … But, he was embarrassed … So hopefully now, he'll think "Oh, I never heard of Chichawah, Jebali, …

And what about the little girl who couldn't speak …

But you see, this is the girl who has not spoken. She started in September and when she started speaking in French, clearly: "Bonjour Madame!"and "Présente!"and making sure she had a real (bruit de la bouche pour manifester fierté) … And the children were going: "She can speak!"… And she'd never spoken in English! And I realised she could speak … in French, because she had the sentences: "J'aime du chocolat!"; "Ma couleur préférée est rouge", … We gave her the sentence! We've not given that … the full English sentences, short … We've given her vocabulary, she's got words but she's not … she's not had enough for her to feel confident. And I think that's because she is a perfectionist. I think when she speaks she wants to be perfect. So, rather than show her poor English, she doesn't speak. And I spoke to her Dad when she'd been here about 3 weeks, and I said "We have real problems here" … Because most children, I can get to speak to me, in a quiet situation … and she was just … And she couldn't write in her own language!

No, … and she couldn't speak today in her own language …

No … But she will do another day … We will now work on that. Because, about 2 weeks ago, she spoke in English in a group, and the whole group just sat back, and it sort of shocked her as well, but she had to say something and she said it … and they were all shocked! Now, the Jabali is her first language, and I always start the children off with writing in their own script, because often, if they're from the Oman, or Arabic countries or wherever, they've a different script. I can't read it but they can write it, and if I can get somebody to translate it, then we've started! Except, Iman is very good at Arabic and she couldn't read … The odd bit, she'd say: "Well, that says … shape"… That … she'd had an idea …. Does she speak a different kind of Arabic? And I thought "Hum, there's a problem here!". And she wrote very little … and I thought " what was the matter?". And the more we did, the more I realised this child had no idea about schooling, about how to behave in a classroom … And this was Fatima here … No idea … She'd go to the toilet and 20 minutes later she'd come back covered in water, and she'd been playing … in the same …! And she'd stay here and just decide to go … just go … she had no idea … And when I spoke to Dad, it turned out that she had special needs! Except, I don't think she really has! What they've done is, where she lives, in her village, in the Oman, they speak Jabali, they don't write, it doesn't have a written form. They've sent her to school with no Arabic and she's failed straight away because all the other children speak Arabic, so she is this funny little child who can't talk to many people because her language doesn't exist for other people! So, she spent a year in school, failing, and then she came here! Didn't know what was happening, she's in a class full of people that she can't speak to, doesn't understant anything that's going on, and Iman tried her best talking to her and … but she couldn't fully understand Iman, and I thought "there's a lot going on"… and Dad , when I spoke … "she can't really write very good Arabic … no, she doesn't understand all of the Arabic, and … so I said "what language? Is that her language?"and he went XXX (mumbling, Jaci imite). I said "Is her first language …?" … He said "Oh, only the villagers nearer speak"… I said "what is it?"; -"Jabali" ; so I wrote it down ; -"That's the Jabali!": I said "Oh, fantastic! We have another in our class!". I said "Tell me more about it", and he was shocked! But, since then she started learning. And I said "there is nothing to be ashamed of", she's been failing because she didn't understand! So, she's had failure after failure and now, she's finding that she can do quite a lot!

So, where does she come from?

The Oman, she comes from the South of Oman. And we're getting … every year we get probably … maybe about 4 or 5 families every year now. The parents come to the university and they come to school here. So, we're getting accustomed to Omani children now. And … But they vary so much from children that are in bilingual schools to children with … you know … " toilet"! That's all she's said for six months, "toilet"! And you think, how can you send a child to school with one word and no idea of what's going to go on! But she's settling in now, she doesn't stand out the way she used to do …

And do you think the children might think it's a little bit strange to be asked to fill in a portfolio in which they have to tell which languages they know … because as you said, before coming to school they speak one language and in school they speak another language, so I was wondering whether it might sound funny from a child's point of view, in a school situation, to be asked about situations outside school …

It might have been originally, but I think because all the children know when they come in my class that we speak French, that we do lots of different things, I have a name for always producing a newspaper, every year we produce a newspaper, and … we do lots of events, lots of things, and … "Oh, what are we going to do that's special?"… And because I'm always asking them about their languages, I always make sure I know where they come from, … I mean, Anicia has been for a month to India, and has no idea where she's been, no idea … So, I do it with a bit of a joke, "Come on!", but she'll go home tonight and hopefully find out. Now, tomorrow

morning, I'll take the atlas out with me and I'll say: "Right now, where have you been?", because they need to know!

You talked of "celebrating" languages, you like to celebrate languages, diversity in your class … Do you think the children might like the idea of completing a dossier with pictures of the places they like, pictures of the countries they like …

I think that's a nice idea!

… and have them write about the places they like to go to and why they like them …

That's a nice idea! We could do that tomorrow to fit in with Anicia's return from India. And Mustapha's just come back the week before, half-term, he'b been to Norway, to Grandma's. And we could pull all those things in, we always share when people have been away, we always share that … we talk about what languages they were speaking, what do they do, … But I know now, this little girl has been sat in Grandma's house for a month! She's gone from Grandma's to Auntie's, she's done that very traditional. It wouldn't surprise me if the brother had been all over, and if she had sat in Grandma's or Auntie's … and she … she won't REALLY won't know that she's been anywhere different … apart from she's always tiny but Gosh!, there is nothing to her! They always come back having been very ill, in India, when they've been to India or Pakistan, they all come back, no weight on them at all! So, … But no, I think …, I don't think the children are ever … ever find it surprising because I try to do it as though it's very special because this is all we're doing in our class, and so they think it's special and they're the only ones, you see, with these special booklets.

So the children might enjoy to have a dossier with evidence of what they can do with languages, and what they like about them. I actually mention it because Mireille has arranged for the children in her class to have a file to complete with pictures of the countries they've been to, writings, … like a record …

I think that's a nice idea! That's lovely!

Yes, it is. I think it will be one more thing to share with Mireille …

And is she putting that in the portfolio or has she got it separate?

It's a separate book, a little bit like a scrapbook really …The children stick pictures in it and do some writing as well …

Oh right …, we're doing a booklet …, something like this just to put in …

Children can put postcards in it if they don't want to be too personal but want to show where they have been for lunch with Grandma or Auntie or … And the one thing I like about what Mireille has done with the children is have them write about "the countries I like" … And many personal things went out, with just a simple prompt "the country I like", … and they said a lot about them. Mireille learnt a lot because it gave the children the opportunity to make a picture of what their life is …

James has got another job for tomorrow … we could easily incorporate that into the folder and then … if you don't mind if we go into these when you're not here … so we'll start and build up something in the portfolio …

And at the end of the year, what we can do is take pictures and exchange via the blog …
Est-ce que tu as parlé du portfolio aux parents ?

Non, parce que je n'ai pas une nuit pour les parents … mais je parle dans la … ho, qu'est-ce que c'est là … the playground …

La cour de recréation …

Je parle avec les enfants et ce soir j'ai parlé avec les parents et les enfants: Madame Monjo est ici, et nous avons le portfolio et …

Do you think some of the parents might not want to share photos or things like that …

They're frightened of them going on the internet … but bringing some photos … some of them will be happy … some won't … So, if they don't want to, then we also have some families where there are second wives or third wives … now, … I don't think I've anybody at the moment … but I might be wrong, … there might be some families … and then lots of them suddenly talk about another brother and the brother is 20 years older, and sometimes they talk about that and I don't question it, I just say "Oh, lovely! What does he do?" … and so sometimes they are … second or third wives and they don't want to …

So they might think it's a little bit intrusive …

Intrusive, yes, … but they have a choice … And you know, we can say to them: if you want to bring the photos, then you can … If not, children can draw the different people …

24 Synthèse des entretiens

Tableau 1 : Entretiens réalisés AVANT la période de stage

thèmes abordés	stagiaires français	étudiants anglais
enseigner l'anglais / le français à de jeunes enfants	-c'est une ouverture sur le monde -je ne suis pas focalisée sur l'anglais, je pense que c'est bien de faire toutes les langues pour une ouverture au monde -les langues étrangères, c'est quelque chose qui me touche à cœur -en 6ème, l'anglais ça a été le coup de cœur -ouverture au monde -ouverture au monde pour les enfants défavorisés -la seule limite : le niveau de langue, un niveau de pratique qui soit cohérent avec la pratique quotidienne de l'anglais -commencer tôt pour avoir le plus de facilités possibles -on ne peut pas faire sans l'anglais -si on ne parle pas anglais, on va galérer toute sa vie, si je vais en Espagne je parle anglais parce que je parle mieux anglais qu'espagnol -apporter les éléments d'une culture autre que USA ; le thé, les *baked beans,* … -faire découvrir une culture autre, transmettre autre chose que le français, je veux partager ce qui me tient à cœur avec les enfants -cours de langue en général : pour l'aspect ludique -cours de langue en général : les enfants sont joyeux -cours de langue en général : ça apporte quelque chose de dynamique -la langue est très belle -la découverte d'une langue au niveau des sons, nouvelles sonorités -les élèves sont spontanés -les langues, c'est le seul domaine encore dans lequel ils arrivent à réagir comme des enfants ; ça les fait rire, ça les amuse, ça les étonne ; on sent qu'il se passe quelque chose là qui ne se passe pas ailleurs -une façon d'élargir le monde, ils élargissent leur vision du monde -on est censé être un modèle pour les enfants et on n'est pas forcément des modèles en anglais ; il y a un accent, une fluidité, une intonation qu'on n'aura jamais -moi je me sens plus à l'aise en anglais qu'en maths même si j'ai pas l'accent -je pense que ça serait bon d'avoir une méthode de l'enseignement de l'anglais	-ça élargit les connaissances des enfants sur une langue et une culture, élargit leurs horizons ; ça les aidera dans leur vie future, en vacances et pour leur vie professionnelle -c'est mieux de commencer tôt car au lycée les élèves ne sont pas sûrs d'eux et sont embarrassés de parler une langue étrangère -ça permet aux élèves de grandir avec la langue, d'apprendre à accepter les différences culturelles, … -les langues, c'est important dans la société ; c'est fondamental et important de commencer tôt -les enfants adorent apprendre une langue -ça leur donne la possibilité de communiquer avec d'autres personnes que des anglophones -j'aime l'idée de pouvoir offrir aux enfants plus de choix pour leur vie future. Leur apprendre à devenir plus ouverts à ce qui se passe dans le monde -ça va les motiver pour apprendre d'autres langues plus tard -ça peut être difficile pour les enfants qui ont des problèmes avec l'anglais ; ou ceux qui ont l'anglais en langue seconde -le problème, c'est qu'on n'a pas assez de temps pour l'enseigner efficacement ; et beaucoup de fiches de préparation, d'évaluation … -les langues, c'est très important pour l'éducation et la compréhension culturelle -en plus, l'Angleterre, c'est vraiment devenu un pays multiculturel -c'est moi qui apprend tout aux enfants et au bout d'un certain temps je vois vraiment ce que je leur ai appris ; en plus en Angleterre, ils aiment bien les langues, ils essaient vraiment d'apprendre ; comme on dit « the earlier the better » -on n'a pas beaucoup de ressources pour enseigner aux enfants -les enfants aiment bien parler, jouer … quand ils vont commencer à écrire, ça va devenir négatif

	parce que je vois trop de classes où l'anglais est enseigné de manière trop scolaire, qui rebute presque les enfants ; l'enseignement optimal pour moi se passerait de manuels, avec plus d'improvisation, à l'oral, un éveil complet, pas une approche avec forcément des supports, quelque chose de plus vivant -c'est l'objet de mon mémoire « comment donner envie d'apprendre une langue » ; c'est ça qu'il faut se poser comme question parce qu'il faut lui donner un sens ; on l'apprend parce qu'il faut l'apprendre mais chez les élèves ça ne fait pas sens. Chez certains, c'est une discipline de plus	
attentes par rapport à un stage en Angleterre / en France	-améliorer ses compétences à l'oral -rencontrer d'autres pratiques, comparer les systèmes ; prendre du recul -comment on enseigne la langue (en France on sanctionne) -la langue, ça sera autre chose dans une école multi ethnique (9 langues différentes) -remise à niveau en anglais ; parler, pratiquer -niveau d'anglais : ça fait 2, 3 ans que je parle plus, j'ai tout perdu -la maîtrise de la langue : avoir un anglais correct et apparaître comme un professeur et pas comme une étudiante qui vient regarder comment ça se passe -challenge culturel : « affronter » des classes en anglais -échanges avec une autre culture -un apport culturel que d'autres n'auront pas -professionnellement : comparer nos pratiques, les programmes -être en immersion dans la famille, dans une classe ; ça va nous permettre d'être plus à l'aise en anglais, se sentir plus un modèle -progresser en anglais ; j'espère que ça va me donner des idées pour mettre en œuvre des séances d'apprentissage avec des tout petits -voir s'ils ont une autre façon de travailler, une autre façon d'apprendre -voir la classe, l'emploi du temps, la journée, la séance, on a entendu parler mais jamais vu -voir si on peut s'adapter ; essayer d'en tirer des atouts -prendre du recul	-c'est un des défis les plus grands que j'ai jamais eus à relever -malgré la probable barrière de la langue, je pense que c'est un bon moyen pour moi d'améliorer mon niveau et de gagner en assurance -je m'attends à parler en français tout le temps et à enseigner en français -apprendre de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour les utiliser en Angleterre -apprécier pleinement la culture française sous l'angle de l'éducation -observer les différences, acquérir de nouvelles compétences -ouverture culturelle -produire plus de ressources pour l'enseignement du français -je m'attends à utiliser moins de technologie (internet) dans les séances -je m'attends à ce que ça soit difficile, mais l'utilisation de ressources connues m'aidera -observer comment les cours sont enseignés ; s'il y a des techniques que j'aime bien, les emporter en Angleterre -parler français tout le temps

les compétences professionnelles	-c'est dur de trouver ce dans quoi on est performant -j'ai du mal à répondre -quelles sont déjà toutes les compétences ? -je peux répondre par rapport aux observations qu'on fait de nous quand on nous visite ; on m'a dit que j'installais un bon climat en classe ; ce n'est pas moi qui le trouve, c'est difficile de se décentrer parce qu'on est tellement pris par la classe, c'est difficile d'avoir un regard sur notre pratique -c'est la discipline dans laquelle je me sens le mieux, que j'aurais plus de facilité à transmettre, mon point fort : l'anglais -ce qui est plus difficile : la gestion de l'hétérogénéité, arriver à voir les difficultés de chaque élève ; anticiper, différencier -c'est difficile de répondre parce qu'il y a tellement de choses qui entrent en ligne de compte -c'est par rapport au retour de stage qu'on a eu que je peux répondre : on m'a toujours dit que j'étais très à l'aise dans la classe au niveau de la communication, je n'ai pas de problème pour capter l'attention des enfants ; le versant négatif, c'est qu'il faut que je fasse attention à ne pas partir trop vite et laisser des enfants derrière moi -par rapport aux retours qu'on a eus de nos périodes de pratique, on m'a trouvé très dynamique, très motivée, très enjouée ; le versant négatif est qu'il y a aussi besoin de temps mort, de temps où je ne parle pas, de temps où l'on se pose, où je parle doucement, où je ne suis pas super speed en voulant entraîner tout le monde avec moi. Il faut allier les deux. Une chose positive peut se retourner contre nous, donc il faut savoir le travailler et puis en tirer le meilleur parti possible. -pour moi, c'est le travail en équipe. C'est une compétence de travailler avec quelqu'un, ce sera une compétence de travailler avec les autres membres de l'école. -la patience -le bon contact -pour l'instant, celle que je pense maîtriser, c'est la capacité à me former ! Je ne suis pas sûr du tout d'innover -je n'innove pas pour le moment, je reste dans les souliers des titulaires, ça me rassure -la communication, j'ai un bon contact avec les élèves -se construire une identité d'enseignant -essayer de créer soi-même A améliorer : -l'organisation personnelle ; le contenu des	-j'ai une bonne organisation, ce qui m'aide pour la planification et l'organisation générale de la classe -moi, c'est la gestion de la discipline et l'organisation dans la classe -moi aussi, je suis une personne organisée ; et la gestion du temps, ça va. -ma capacité à établir un bon contact avec les enseignants et les enfants. Je réalise l'importance de se poser comme modèle auprès des enfants. J'arrive à sentir quand une leçon ne marche pas. -la gestion de la classe -le renforcement positif ; valoriser les élèves -programmer et animer des séances qui sont reliées à un thème et trouver des activités ludiques -je me sens à l'aise dans la préparation et l'animation de séances qui sont interactives et motivantes -les langues, parce que ça n'est pas trop difficile de répondre aux questions des enfants ; on enseigne les couleurs, les nombres, … ; en maths, quand ils me posent une question trop difficile, je panique … -l'éducation physique parce que je suis très sportive -j'aime enseigner l'anglais et la géographie, par exemple l'Afrique parce que j'ai visité ce pays -j'aime l'anglais, le théâtre … -je n'ai pas de discipline préférée, c'est plutôt par rapport au thème à l'intérieur d'une discipline A améliorer -mes compétences de gestion de la discipline, mais je pense que c'est par l'expérience que j'y arriverai. Plus j'aurai d'occasion d'être confrontée à des enfants un peu difficiles, plus je saurai faire face à certaines situations. -je dois améliorer la gestion du temps -je dois trouver un meilleur équilibre par rapport à la discipline, car j'ai tendance à être trop strict. Il faut que je trouve plus de souplesse. -je dois tâcher de rester calme car j'ai tendance à m'inquiéter même sans raison. C'est important d'avoir un objectif clair en tête, parfois je suis trop ambitieuse. -socialiser avec les autres adultes de l'école -la gestion de la discipline pour les enfants perturbateurs -les différentes façons d'évaluer les

	programmes, c'est difficile à assimiler, il y a tellement de choses ! -la confiance en soi, c'est inhérent à moi, c'est personnel -l'organisation et la différenciation -prendre en compte la diversité des élèves -gestion de la classe, problèmes d'autorité	enfants (formative, sommative) -gestion de la classe et gestion du temps A développer en particulier lors du stage en France : -mon niveau de langue parlée -mon niveau de compréhension en français -mes compétences professionnelles et linguistiques -clarifier mes objectifs, quelquefois je prévois trop et c'est une perte de temps. -la gestion du temps -la capacité à me montrer ouvert à de nouvelles expériences. Oser. -maîtrise de la langue, comprendre, parler pour comprendre ce que les enfants me disent. -maîtrise de la langue et compréhension du curriculum -gestion du comportement -l'organisation personnelle -planification des activités et différenciation
le Cadre	-c'est ce qui permet d'uniformiser le niveau des langues en Europe. -on sait le niveau qu'un petit Espagnol ou un petit Anglais ont par rapport à des compétences très précises, c'est intéressant. -on voit que dans notre pays, la 2ème langue est moins utilisée ; en France, beaucoup sont incapables de sortir une phrase après avoir étudié la langue au collège et au lycée ; certains ont fait des rejets ; -peut-être que le Cadre va nous tirer vers le haut, ce serait bien -ça n'évoque rien -pas grand chose -c'est le minimum vital pour se faire comprendre et pour communiquer avec les autres, savoir se dépatouiller à peu près correctement en anglais pour demander une rue, … -ce que les enfants doivent avoir acquis en fin de scolarité : des compétences de communication simples, des tournures de phrases, … -des niveaux d'aptitude, de compétences langagières à avoir à l'écrit et à l'oral ; harmoniser l'étude des langues dans les différents pays européens ; tout ce qui est communication -c'est très axé sur la communication réelle, des choses dont on peut vraiment avoir besoin, ce n'était pas le cas quand j'ai commencé l'anglais ; c'est bien on voit tout de suite l'utilité	-confusion, pour tous les étudiants interviewés, entre le Cadre (qu'ils disent ne pas connaître) et le Cadre commun d'objectifs -le Cadre commun d'objectifs est une aide, un guide pour l'étudiant : il sert à se fixer des objectifs à atteindre (professionnels, linguistiques, culturels, …) -il sert de base d'échange entre le tuteur et l'étudiant -il sert de base commune pour l'évaluation des étudiants anglais et des stagiaires français ; les critères d'évaluation sont les mêmes, c'est plus juste ; les attentes sont similaires en Angleterre et en France -on a des objectifs avant de venir en France ; c'est pour nous aider à améliorer la langue parlée, l'aspect professionnel. Après les 4 semaines, on peut vraiment voir si on a appris quelque chose -je ne connais pas le Cadre européen mais je trouve que c'est très bien parce qu'on est en Europe maintenant. Si je pars en Espagne, je peux dire que je suis A2 et ils vont comprendre mon niveau ; en regardant les pourcentages des meilleurs pays d'Europe, ça va aider les gouvernements

intégrer le Cadre à sa pratique	-il est déjà intégré dans les I.O., c'est à peu près les mêmes compétences, elles sont à peu près équivalentes ; -si je faisais de l'anglais, je me servirais du Cadre pour savoir où je dois amener les élèves -pour plus de précisions, il faut aller voir dans les I.O. ; si on nous précise « écrire une carte postale » par exemple, enfin ça je pense pas que ça soit dans le Cadre, … -pour des points vraiment plus précis, il faut aller voir dans les programmes -dans les compétences qu'on vise, dans la progression qu'on se fixe ; aller vers les compétences qui sont demandées -ça nous sert à construire des objectifs, des compétences attendues -ça sert à établir des compétences -c'est aussi une méthode d'apprentissage, c'est très ciblé sur la communication, ça nous aide à prendre cet aspect de l'apprentissage quand on construit nos séances -je viens de me rendre compte que c'est un document intéressant, donc je vais y réfléchir -c'est dur d'évaluer tous les points qu'il donne ; comment évaluer pour savoir si l'élève est arrivé au niveau -surtout évaluer la communication avec 25 élèves ; les prendre 1 par 1, 2 par 2, pour évaluer c'est pas du tout évident	-le Cadre commun d'objectifs m'aidera à fixer mes objectifs et à m'assurer que je les atteins bien -j'adapterai mes objectifs en fonction des besoins de la classe -je planifierai mes séances en m'en servant comme d'un guide, pour atteindre mes objectifs -j'essaierai d'atteindre chaque objectif en les reliant à des tâches et des exercices précis -j'espère atteindre les objectifs que je me suis fixée -je sélectionnerai des objectifs du Cadre commun d'objectifs et essaierai de les atteindre
le stage à Leeds / Montpellier peut-il contribuer à intégrer le Cadre à sa pratique ?	-difficile de répondre, on ne sait pas s'ils utilisent le Cadre là-bas -s'ils s'en servent, ça pourra peut-être changer notre façon de travailler s-i j'ai envie d'enseigner l'anglais, ça n'est pas par rapport à un référentiel de compétences -voir comment les Anglais l'intègrent au niveau de leur pratique -mais eux ont peu d'intérêt à apprendre autre chose si ce n'est un intérêt culturel -voir ce qu'il nous faut comme bagage linguistique pour arriver à vivre notre pratique au quotidien -au niveau didactique, sur les dispositifs, les méthodes, les activités à mettre en œuvre ; mettre en place un enseignement qui soit enrichissant tout en respectant le Cadre ; au niveau des savoir faire -construire à partir de l'échange avec l'enseignant -sur le plan des aspects culturels pratiques, le fait d'avoir observé et vécu une expérience concrète, des vraies expériences avec de vrais enfants	-le Cadre commun d'objectifs n'a jamais été utilisé, c'est un document nouveau, il faut bien le connaître pour bien l'utiliser -il y a beaucoup d'éléments à prendre en compte -beaucoup d'objectifs se chevauchent

l'utilité d'intégrer le Cadre à sa pratique ?	-pour justifier, pour expliquer aux élèves que maintenant, il y a l'Europe, qu'il faut s'y mettre -expliquer aux enfants que c'est une ouverture (surtout dans le cas où les parents dénigrent l'Europe) -expliquer que d'autres enfants en Europe apprennent leur langue, ça peut être motivant pour faire un travail commun -le lier à d'autres disciplines (géographie pour l'Europe, l'éducation civique, …) -pour cadrer la pratique ; on est novice -peut nous aider à construire une programmation ; voir où on va -savoir ce qu'on doit enseigner ; j'ai pas de cadre, je fais comme je le sens -si on peut s'aligner sur les pays européens où l'apprentissage des langues marche ; les résultats ne sont pas bons en France	-si ça marche, je l'intègrerai à ma pratique en Angleterre -si je n'atteins pas mes objectifs en France, je pourrai réessayer en Angleterre puisque le document est commun -il a été créé spécifiquement pour cet échange, donc il nous sera utile
impact prévisible du stage	-on pourra s'inspirer de techniques, de dispositifs si on voit que ça porte ses fruits (travail par petits groupes, *pair-work*, …) -le fait d'observer, on apprend toujours -ça va dépendre de ce qu'on va voir ; on va sûrement émettre un jugement de valeur ; on mettra en place à notre retour si c'est pertinent ; je ne sais pas du tout ce que je vais voir ; il va falloir adapter notre pratique en arrivant -le rythme scolaire est très différent, les apprentissages s'en ressentent. S'il y a des choses qui nous plaisent, on ne pourra pas forcément les transposer -on ne va pas changer le système français à notre retour, même si c'est mieux ! -la portée culturelle -le fait de s'améliorer ; si on a senti qu'on était capable de mener une classe en anglais, ça va nous donner confiance pour enseigner l'anglais dans les classes françaises	-je serai plus ouvert sur le plan culturel et je serai prêt à mettre en œuvre les méthodes d'enseignement qui pourraient marcher en Angleterre -je ne sais pas, je le dirai à la fin du stage. -je connaîtrai d'autres méthodes d'enseignement et je pourrai les adapter à mon retour -il se pourrait que je rapporte des méthodes qui marchent bien avec les enfants, je vais essayer d'être ouverte. -je pense que ça va me faire réaliser qu'il y a beaucoup plus de façons d'apprendre et d'enseigner qui peuvent améliorer les apprentissages des élèves, individuellement ou collectivement. -ça me permettra d'enseigner d'une façon plus ouverte et d'être capable de produire plus de ressources pour l'apprentissage du français -ça me donnera plus d'assurance pour enseigner le français. Et ça me fera connaître des stratégies de classe que je pourrai réutiliser. -ça va améliorer mon niveau de français et me donner de nouvelles idées sur comment enseigner.

Tableau 2 : Entretiens réalisés APRES la période de stage

thèmes abordés	stagiaires français	étudiants anglais
les premières impressions	-la langue, on comprend rien, beaucoup de choses interfèrent dans la compréhension -comprendre les enfants a été le plus dur, surtout quand ils sont d'origine indienne, des Caraïbes ou autre, qu'ils ont un accent particulier -quelle relation avoir avec l'enseignant, avec les élèves ? -manque d'enthousiasme envers le français ; pas de curiosité -une partie des enfants pakistanaise, une partie d'Arabie Saoudite, d'Irlande, de Pologne, … La France est juste un pays de plus -les enfants ont été curieux, mais j'ai été étonnée que les enseignants ne profitent pas qu'on soit là -ce qui m'a frappée, c'est la présence de *teacher assistant* ; et le travail en groupes homogènes -moi ce qui m'a frappée, c'est le côté transmissif, je m'attendais à beaucoup plus d'interaction ; ils disent les consignes et les élèves appliquent -beaucoup de bruit pendant les travaux de groupe -moi, c'est le contraire, j'ai été frappée par le silence, je me demandais comment ils arrivaient à être aussi sages -ce qui m'a vraiment posé question, c'est l'intégration des élèves et le fait de travailler toujours par groupes de niveaux. A l'arrivée, est-ce que c'est vraiment positif sachant que les enfants ont des besoins spécifiques ? Je n'ai pas de réponse, ce sont juste des questions -même chose pour moi au sujet de l'*inclusion.* Les enfants seront toujours en retard par rapport aux autres, c'est clair. Est-ce que finalement faire des groupes de niveau, ça aide les enfants ou pas ? -moi, ce qui m'a frappée, c'est le jeu, ils jouent, c'est l'apprentissage par le jeu. -ils jouent et puis en fait ils apprennent à lire plus vite -le choc des différences : la *carpet*, les affichages énormes partout dans la classes, les enfants qui ne sont pas assis à des tables face à un tableau noir -le système de récompenses, les *stickers* -le monde qu'il y avait dans l'école, j'ai eu du mal à comprendre qui faisait quoi -la mobilité de l'enfant, dans la classe, ça bouge tout le temps -l'importance de la religion, de l'*assembly*	-est-ce que je serais capable de communiquer avec les enfants ? -mon niveau de français, sera-t-il assez bon pour enseigner ? -j'étais tracassé par mes compétences en langue et si j'arriverais à communiquer avec mon enseignant et les enfants. Mais aussi le fait d'être loin de ma famille et de mes amis. -je me faisais du souci par rapport à la communication avec les enseignants et les enfants ; et aussi sur le fait de trouver mes points de repère -je me demandais comment ça allait marcher, si je serais capable de comprendre -je pensais que mon français ne serait pas assez bon et que je pourrai pas comprendre mon enseignant et les enfants -l'appréhension a disparu une fois que j'ai été présentée à mon enseignant, ça a été -c'était angoissant, mais c'était bien de prendre la classe en main tout de suite -j'étais inquiet mais mon enseignant a été très gentil et m'a beaucoup aidé dès le début -j'ai tout de suite été rassurée en arrivant à l'école parce que la directrice était gentille et j'ai tout de suite aimé l'ambiance de l'école -je me suis senti mieux après avoir rencontré la directrice et m'être aperçu que je la comprenais. J'ai bien aimé l'école et me suis senti bien. -tous les enseignants, très gentils, m'ont très bien accueillie, et m'ont proposé leur aide -on a beaucoup parlé entre nous des enfants, de ce qu'ils faisaient, de la manière dont ils restaient assis à leur bureau toute la journée ; des différentes manières d'enseigner. Du fait qu'il n'y a pas de *assemblies*, que les élèves ne se changent pas pour aller en sport. -pas d'appel, ni le matin ni l'après-midi ; pas de *story time*, plus de temps pour le déjeuner -j'ai tout de suite remarqué la bonne attitude des élèves, le respect pour les enseignants et le manque de technologie -la disposition des salles de classe ; pas de tableau blanc interactif

	-l'ouverture aux religions est marquée dans les programmes -le tableau blanc interactif, le *whiteboard* ; c'est un élément qui modifie notre identité professionnelle -moi j'ai trouvé le tableau blanc intéressant dans certaines matières, mais pas pour tout -enseignement très transmissif par rapport à ce qu'on nous enseigne à l'IUFM -les élèves sont plus autonomes, plus prêts à affronter le collège ; en France ils sont dans un cocon, en couveuse -pas de redoublement ; les écarts se creusent -différenciation en permanence ; pas vraiment de vie de classe unifiée -pas de cohésion de classe car groupes de travail mais cohésion d'école, c'est peut-être mieux -on se pose les mêmes questions qu'en France par rapport aux élèves en difficulté -la présence des *teaching assistants*, c'est fondamental pour la différenciation -le fait d'utiliser un seul *topic* par période ; ils travaillent toutes les matières par rapport au sujet principal -un affichage énorme permet de rappeller tous les jours ce sur quoi on est en train de travailler -mais les affichages servent aussi pour l'Ofsted ! L'importance des résultats pour l'école ; les enseignants et les élèves sont sous pression -les cours sont faits en fonction de l'examen, ce qui fait ressortir la logique d'apprentissage en France -quand on confronte les élèves à une résolution de problème, quelque chose qu'ils ne savent pas faire, c'est la catastrophe, ils ne savent pas comment réfléchir -la manière française de travailler : insister sur la manière dont on résout les problèmes, sur le « comment faire »	-les enfants se tiennent si bien et sont si calmes quand ils font leur travail ; ils font beaucoup de dictées -il y a beaucoup moins de ressources qu'en Angleterre -j'étais préoccupée par mon niveau de langue -j'ai été choquée par le double niveau, qu'on commence d'un côté de la classe puis qu'on passe à l'autre. En Angleterre, on enseigne la même chose à tous les enfants puis on donne du travail selon leur niveau -les règles de sécurité sont plus élevées en Angleterre : jeux de récréation, gymnastique, … -rien sur les murs de la classe, en Angleterre il y a des choses partout -quelquefois trop … on ne voit rien ! -maintenant, je sais écrire sur le tableau vert ! -le blanco et le typex sont interdits en Angleterre, le professeur veut savoir quelles fautes tu as faites -je n'ai rien compris aux maths, vous les faites à l'envers ! Le professeur m'a tout expliqué, ça m'a pris un moment -la grosse différence, c'est qu'il n'y a pas de tableau interactif, j'ai dû faire beaucoup de photocopies -moi c'est l'inverse, les enfants ont travaillé sur des cahiers et n'ont pas eu de photocopies -les leçons sont interactives en Angleterre tandis qu'ici c'est fiche de travail sur fiche de travail -non, pas partout, ça dépend … -la journée est très longue -on encourage plus les enfants en Angleterre, on donne des auto-collants et des points pour gagner un cadeau ; il n'y a rien ici ;
transfert des compétences d'un contexte à l'autre	-la compétence d'être dynamique, je suis pas très sûre que ça m'ait servi, les gamins ne parlaient pas. Puis ils ont compris un peu ce que j'attendais d'eux et ils y sont allés -le fait d'être en apprentissage filé toute l'année en France ça nous donne l'habitude de gérer la classe -on a tout l'acquis de notre expérience depuis septembre : le stage filé, le stage en responsabilité, donc on sait déjà ce que sait -j'ai bataillé pour qu'ils écrivent sur leur cahier de maths, j'ai pas l'impression qu'il leur reste trop de trace ; soit ils font des jeux sur le *smartboard*, soit ils travaillent	-ce qui m'a aidée, c'est mon attitude positive avec les enfants, ma présence -en Angleterre, je fais souvent des jeux avec les enfants. Alors ici, j'ai essayé d'introduire des jeux dans mes séances de maths -je me sentais sûr de moi pour l'enseignement de l'anglais et des maths car j'ai plein d'idées de jeux. En France, c'était facile d'enseigner l'addition, le vocabulaire n'est pas trop difficile -j'ai enseigné des matières que j'aime. La géographie était une bonne leçon, j'aime interagir avec les enfants, les

	sur leurs ardoises. Il a fallu s'adapter un peu, on ne peut pas exactement travailler comme on le fait en France -capacité à construire une relation pédagogique avec les enfants : pareil qu'en France -spontanément, j'ai utilisé la même technique que celle que je peux utiliser en France -étant donné que le fossé culturel n'est pas énorme, je pense utiliser la même chose qu'en France -le problème, c'est que je ne pourrai pas transposer ce que j'ai appris sur l'utilisation du tableau blanc interactif	faire participer. J'ai senti que j'avais pu le faire en France également -j'ai senti que je pouvais utiliser les mêmes stratégies qu'en Angleterre -je suis à l'aise avec le renforcement positif et je sens que c'est la même chose quel que soit le pays -j'ai utilisé mes points forts, par exemple j'ai fait des leçons très interactives
bilan : les compétences développées	-entre la France et l'Angleterre, les écarts ne sont pas énormes ; une fois passée la barrière de la langue, une fois qu'on a vu les habitudes qu'ils avaient, leur façon d'enseigner par groupes, il suffit d'appliquer -c'est pas un fossé culturel énorme -la capacité à construire une relation pédagogique avec des enfants anglais, c'est la même qu'en France -l'adaptation, je sais pas si on peut appeler ça une compétence. Parce que quand même il a fallu s'adapter, au niveau de la langue, au niveau des élèves, au niveau de pas mal de choses, au niveau des outils … -des compétences en TIC, il n'y avait que des tableaux interactifs, quand il y avait quelque chose à préparer, c'était à chaque fois avec le tableau interactif. -je n'ai pas pu développer des compétences d'organisation parce qu'ici on n'a pas toute une journée à planifier ; mais leurs fiches de préparation sont succinctes par rapport à nous. Nous, on doit tout détailler ; une préparation comme la leur ça serait plus facile pour nous -on n'a pas pu développer les compétences qui nous manquaient parce que ça n'est pas le même type de responsabilité -en France, on a vraiment la classe en responsabilité tous les lundis -des compétences linguistiques -de gros progrès -on a acquis des compétences linguistiques au niveau du vocabulaire de la classe, c'est une des premières compétences qu'on a pu développer -l'utilisation du tableau blanc interactif -on n'a acquis aucune compétence particulière mais surtout des connaissances à réinvestir dans nos classes -on va surtout le voir quand on sera revenu dans notre classe ; si on a évolué, si on fait ou réfléchit différemment	-mes compétences en langue ont énormément progressé ; je me sens aussi beaucoup plus détendue en face d'une classe -j'ai progressé pour ce qui est de la gestion de la classe mais j'ai trouvé que si j'utilisais les stratégies qu'on nous enseigne en Angleterre, ça marchait aussi bien. -c'était dur de parler en français, j'ai dû faire beaucoup d'efforts. Mes compétences en compréhension ont progressé, j'ai dû faire attention à ne pas me focaliser sur les mots isolés mais sur toute la phrase -ce sont les compétences interculturelles que j'ai le plus développé. C'était dur de ne pas faire une séance avec les ressources auxquelles je suis habituée en Angleterre. J'ai dû adapter mon style d'enseignement -j'ai développé du vocabulaire spécifique à la gestion de la classe et à la gestion individuelle des élèves. Et puis du vocabulaire relevant des disciplines. -la compétence à écouter les enfants et à me focaliser sur les mots que je comprends plutôt que sur ceux que je ne comprends pas -le défi, c'était de communiquer avec les enfants alors que je ne maîtrisais pas tout le vocabulaire dont j'avais besoin. Mais j'ai amélioré mon vocabulaire -ce qui a été le plus difficile, c'est de m'adapter aux manières d'apprendre des Français -j'ai amélioré les maths -le sport parce que j'ai enseigné le sport 3 fois ; et les maths car j'ai enseigné tous les jours et j'explique mieux les petits jeux

		-j'ai amélioré le vocabulaire pour enseigner les maths -j'ai progressé dans la langue, pour expliquer des choses aux enfants
utilité de l'utilisation du Cadre	-je ne pense pas qu'il soit très respecté ce Cadre, autant en Angleterre qu'en France. -on ne fait pas la même chose, de toute façon. On nous demande de commencer l'enseignement de l'anglais au CE2, eux au CM2 ils s'en fichent ; on ne commence pas au même âge -une chose m'a frappée, c'est que personne n'a été capable de me parler en français -nous, en France, je pense qu'il y a quand même une partie de la population assez importante qui est capable de ne pas se perdre en Angleterre s'ils ont un dictionnaire et savent quelques mots -les générations qu'on a à l'école vont avoir quelques compétences -c'est logique, l'anglais c'est la langue universelle, alors le français, à quoi ça sert ? C'est pas utile d'apprendre notre langue. S'ils le font, c'est vraiment une envie, alors que nous, c'est obligé qu'on apprenne l'anglais -ça dépend de l'enseignante -nous, on se dit c'est obligatoire d'apprendre l'anglais, c'est la langue internationale -on en a obligatoirement besoin pour notre vie -après, l'utilité d'apprendre une langue étrangère, elle est la même pour tout le monde. En France, on a ce petit plus qui fait qu'on va justifier d'apprendre une langue étrangère parce que ça va être utile pour notre vie. Après, le fait d'apprendre une langue étrangère pour son plaisir, pour sa culture, ça viendra plus tard, je pense -dans l'absolu ça peut être utile mais je n'ai pas vraiment senti la présence du Cadre ; mais je crois que l'idée vient tout juste d'être émise … -on aurait pu s'en rendre compte si on avait observé des cours de langue mais j'ai fait les cours de français, dont je n'ai rien constaté par rapport au Cadre -j'ai vu une leçon en français, toute la leçon était faite en anglais … Je sais pas si ce Cadre est aussi suivi que chez nous … -oui, c'est tout en anglais, je pense pas que les enfants apprennent vraiment grand-chose -en France, quand j'enseigne l'anglais, mon but c'est vraiment que les enfants soient immergés dans cette langue. Pour moi, le Cadre c'est trop loin pour que j'y fasse attention, je ne vais pas m'y référer,	Confusion avec le Cadre commun d'objectif -relativement utile mais je ne l'ai pas utilisé autant que je le pensais -je ne l'ai pas utilisé et ne l'ai pas trouvé très utile -les objectifs étaient utiles, je m'en suis servi au début. Par la suite, je ne m'en suis plus servi. Les fiches de suivi par l'enseignant d'accueil n'étaient pas très utiles, je ne les ai pas utilisées -c'était utile au début, mais au fur et à mesure, je me suis plus référé à mes propres objectifs personnels qu'à ceux du Cadre commun d'objectifs -ça m'a guidé pour fixer mes objectifs -ça m'a aidé à identifier les domaines dans lesquels je devais m'améliorer. Cependant, pendant mon stage, j'ai eu tendance à ne pas m'y reporter -je n'ai pas le sentiment qu'il ait été très utile. Mon enseignant ne l'a pas utilisé et parfois, c'était la corvée pour lui de remplir les fiches -une simple fiche d'observation suffirait

	ça ne me touche pas vraiment -on a certains besoins et on ne pense pas qu'on va y trouver les solutions -le Cadre, il doit être suivi ici aussi ? Mon premier cours était tout en français et j'ai dû changer car ils ne sont pas du tout habitués, ils décrochent. En France, je ne parle qu'en anglais et ils ne décrochent pas -dans le Cadre, je pense qu'il y a un niveau à avoir. Mon but pour mes élèves de CM2 c'est qu'ils soient capables d'avoir un minimum de discussion en anglais, et ils en sont capables. Ici, ils en sont absolument incapables, ils ne savent pas faire de phrases, ils ne peuvent pas communiquer avec quelqu'un -c'est pas au programme du primaire -ils sont moins motivés que nous parce qu'ils se font comprendre partout -dans ma classe en France, l'anglais permet de mettre tout le monde au même niveau, ils adorent ça ; on est inondé par l'anglais, c'est facile d'enchaîner -moi j'ai trouvé les élèves anglais très curieux et très motivés -peut-être parce qu'on était français -dans notre école, il n'y avait pas de cours de français	
la dimension européenne	-on se sent pas plus Européens qu'on était avant de partir -franchement, c'est pas un truc que je prends en compte -j'avais déjà vécu un an en Angleterre, je me suis sentie plus européenne que là -3 semaines, c'est court quand même ! -ce que ça m'aura apporté, c'est que quand on sera en classe, lorsqu'on fera des cours d'anglais, ça sera je pense 3 fois plus intéressant. Lorsqu'il y aura les apports culturels, on pourra vraiment se souvenir de certaines choses, avoir des documents réels, … -me sentir européenne ? Pas plus que ça. En y réfléchissant, je me dis oui peut-être, non peut-être, je ne sais pas. C'est pas quelque chose dont on s'est préoccupé -moi j'étais pas là pour me sentir européenne, j'étais là pour profiter un maximum de tout ce que j'ai pu voir, entendre, croiser, enfin n'importe quoi. Mais après, la dimension européenne, le problème c'est qu'on est dans une microsphère, dans une école. On se sent à la limite intégré dans une équipe enseignante qui est différente, peut-être presque chez nous dans la ville, mais hors de ça … -l'Angleterre, il n'y a pas de différences avec la France	-j'ai une conscience culturelle plus grande mais j'aurais besoin de plus de temps pour me sentir européenne -j'ai une compréhension culturelle plus approfondie, et oui, je me sens plus européen, même si j'avais déjà des connaissances culturelles -j'ai une plus grande conscience culturelle et le respect des autres cultures et de leurs façons de faire -je me suis toujours sentie européenne. Mais je réalise maintenant l'importance de l'Union Européenne. Les relations franco-anglaises sont importantes, et j'adore la culture française -mes connaissances culturelles sont plus solides. Je pense que j'ai une vision claire et approfondie du mode de vie français et du fonctionnement de l'école française -j'ai une plus grande conscience culturelle des choses qui arrivent dans le monde -j'ai une compréhension interculturelle plus grande et plus de connaissances sur la France

	-culturellement, je m'attendais à plus de différences que ça -parce que justement, les Anglais ne sont pas européens. A aucun moment je n'ai dit : « après tout, on est tous européens », jamais, parce que je sais que les Anglais …	
impact du stage sur la pratique de classe en France / Angleterre	-si c'est possible d'adapter quelque chose par rapport à l'utilisation de la technologie dans l'enseignement, c'est quelque chose qui m'intéresserait ; même d'avoir un simple projecteur, un seul ordinateur, même s'il n'y a pas de tableau interactif ; travailler avec l'ordinateur, c'est super -j'ai proposé à mon école d'établir un lien avec l'école dans laquelle je serai l'année prochaine ; on pourrait établir un échange entre une classe anglaise et une classe française. Au niveau culturel, ce qu'on a partagé, le transmettre aux élèves, ce qu'on a vu, les souvenirs qu'on en a -travailler sur les clichés. Dire que ça existe mais que nous, on a vu et vécu des choses différentes	-je pense que je pourrai enseigner la culture et la différence plus efficacement qu'avant le stage parce que j'ai l'expérience de la culture et de la différence -j'ai pris conscience que nous n'avons pas besoin de nous reposer sur la technologie pour faire des séances efficaces -c'est important pour les enfants d'avoir des connaissances sur les différentes cultures et je peux maintenant utiliser le savoir acquis dans l'école. Je peux utiliser mes propres photos de Montpellier, la classe, les enfants, pour leur raconter un autre endroit. La technologie n'est pas toujours nécessaire -j'ai été inspirée par les enseignants que j'ai observés. Je vais vraiment utiliser la méthodologie que j'ai vue car la manière d'enseigner en France est géniale. Je voudrais transmettre à ma classe l'importance de la culture et de la différence. Je me sens maintenant assez sûre de moi pour le faire. -je pourrai utiliser les photos de France et les ressources que j'ai achetées comme support à ma pratique en Angleterre -je pourrai me référer aux expériences personnelles vécues en France et utiliser mes photos -j'enseigne mieux en Angleterre qu'en France parce que je n'arrive pas à faire ce que je veux. Enseigner en France et en Angleterre, c'est complètement différent. J'ai plus d'autorité en Angleterre -on n'arrive pas à expliquer en français parce qu'à l'université on nous apprend à dire des mots mais pas des choses très spécifiques à la classe -ça va prendre un peu de temps pour réaliser l'impact du stage -en maths, j'utiliserai des petits jeux que j'ai observés -j'utiliserai le vocabulaire des maths -je serai plus à l'aise avec les enfants, moins stricte qu'avant ; j'ai observé mon enseignante, elle était toujours très gentille avec les enfants, c'est la voix qui change ; j'essaierai d'être plus

		gentille, de ne plus crier comme je le fais

Tableau 3 : Les enseignants français (maîtres formateurs non spécialistes de langue) et anglais (*language coordinator*, *headteacher*) confirmés.

	enseignants anglais	enseignants français
intérêt d'accueillir un enseignant stagiaire français	-apport culturel ; informations sur la France -une personne différente dans la classe est source de motivation -les enfants sont exposés, culturellement parlant, à de vrais Français, sinon les enfants apprennent le français en classe, ils voient des vidéos, mais ça s'arrête là, certains ne rencontrent jamais de Français -les stagiaires apportent des idées intéressantes, ils posent des questions sur nos pratiques et comparent avec la France, -je me suis inspiré des idées qu'ils ont apportées et vice versa, c'est un véritable échange d'idées et de pratiques -avoir quelqu'un d'un autre pays qui vient parler de sa vie, des élèves de sa classe ouvre l'esprit ; -élargit les horizons des élèves ; leur fait réaliser que tout le monde ne vient pas d'Angleterre, que la communauté anglaise fait partie d'un monde plus large	-bénéfice pour moi : toujours positif d'avoir quelqu'un dans la classe, d'autant plus s'il est étranger. Je suis curieuse, je pose des questions et ils posent des questions. Que du positif. -bénéfices pour les enfants : quelqu'un dont c'est la langue naturelle qui leur fait cours, qui leur parle de son pays, de sa culture, qui leur apprend des choses qu'on n'est pas capable de leur apprendre. -bénéfice pour le stagiaire : baigner dans un système, apprendre le français, le système éducatif -comparer 2 systèmes, manière d'enseigner les disciplines -voir quelqu'un faire donne envie de s'y mettre, on sent qu'on peut y arriver -crée une ouverture d'esprit, une curiosité -l'apport de matériels
les compétences relevées chez les stagiaires	-très bon niveau d'anglais -très ouverts à de nouvelles idées, aux conseils -leur confiance devant la classe -posaient beaucoup de questions -très professionnelles ; considérées comme des professionnelles par les élèves et le personnel de l'école -intérêt dans la différenciation -praticiennes réflexives, très curieuses -nous aident à réfléchir sur notre propre pratique -confiance en soi -prise d'initiative -curiosité -bonne interaction avec les élèves -patience, calme -on servait de modèle, ils nous copiaient sans chercher à reproduire des pratiques à la française -très professionnels -flexibilité, adaptabilité aux situations, implication	-très compétent, très sérieux -grande capacité d'observation, d'écoute et de travail, curiosité

le Cadre, connaissances et représentations	-j'en ai lu un résumé l'an dernier ; s'il pouvait être mis en œuvre je pense que ça serait très bien car les objectifs sont très clairs, très bien structurés ; c'est très important qu'on apprenne des langues, surtout en Angleterre où on ne fait aucun effort ; c'est une très bonne chose que les langues soient obligatoires à partir de 2010. Le gouvernement devrait l'imposer, tout comme il le fait pour les autres disciplines. Mais j'en suis persuadée parce que je crois en l'idéal européen. -le Cadre pourrait servir à développer la conscience culturelle en particulier, je pense que c'est très important -je n'ai jamais entendu parler du Cadre, je ne l'ai jamais vu ; le seul cadre que je connaisse est le Cadre commun d'objectifs (co-publication bilingue des ministères de l'éducation anglais et français, à destination des stagiaires faisant leur stage professionnel dans l'un des 2 pays) en Angleterre, ils ont publié le Cadre pour l'enseignement du français en cycle 3 et l'échelle linguistique, et je me suis servie de ça, j'ai commencé à développer des échelons intermédiaires pour que mes enfants puissent s'évaluer sur l'échelle. je ne savais pas que le Conseil de l'Europe avait publié des documents, je viens juste de recevoir la stratégie pour les langues le Cadre pourrait servir à éviter les malentendus, à avoir les mêmes attentes, à guider les enseignants de manière à ce qu'ils sachent où ils vont -confusion avec Cadre commun d'objectifs -confusion avec l'échelle linguistique : nous ne l'utilisons pas, peut-être devrions-nous ; nous avons notre propre système pour l'évaluation, qui correspond à notre curriculum national -je ne connais pas le Cadre, j'en ai entendu parler à des conférences, mais sans plus ; nous utilisons notre Cadre national, de référence pour les langues, qui est très flexible -confusion avec le Cadre commun d'objectifs -je ne connais pas le Cadre	-même chose que le Cadre commun d'objectifs ? -non, je connais le socle commun mais pas le Cadre. -je suppose qu'on doit y trouver des repères -probablement très ambitieux, très pointu, plus que ce qu'on peut faire dans une classe de l'école primaire en cycle 3 -peut aider à passer à une autre dimension dans l'enseignement. -base commune pour les pays à condition que tous s'y tiennent et à partir du moment où nos jeunes iront travailler dans d'autres pays. Mais quelle langue utiliser ? Devrait-on enseigner 2, 3 langues pour pouvoir former de futurs citoyens qui puissent travailler et subvenir à leurs besoins ? -on n'utilise pas le Cadre parce qu'on nous dira dans quelque temps, stop ! On passe à autre chose -j'ai le souvenir d'une liste de compétences ; un référentiel de compétences -ça me paraissait quelque chose de lourd comme document -j'ai pas eu l'impression que ça donnait des pistes pédagogiques -une liste de compétences à acquérir au fur et à mesure … -savoir répondre à une question, savoir nommer ; des objectifs comme ça à essayer de décliner, trouver des pistes pédagogiques en classe ; la démarche, c'est à nous de la faire. L'idée serait de prendre des objectifs de ce référentiel et puis de faire sa programmation -ce qui serait peut-être intéressant, c'est d'associer ce document à des mini-vidéos, ça pourrait être une mutualisation des pratiques, vu qu'on aurait les mêmes objectifs dans tous les pays ; et puis voir les différences
dimension européenne	-ce que j'essaie de faire, c'est de créer le plus de liens culturels possibles avec d'autres écoles (dans le Yorkshire, dans la Vallée de la Loire, en Inde, …) pour avoir des échanges -utilisation de ressources authentiques rapportées de France (journaux, …) -on fait un gros travail par rapport à la dimension internationale ; on fait une « semaine de la culture » et c'est	-nécessaire ; elle existe dans le socle aussi, elle n'est pas dite mais le socle fait référence à des modes de fonctionnement qu'on essaie de mettre en pratique en Europe. -on ne l'incorpore pas vraiment dans notre pratique vu qu'on travaille en anglais. On est plus dans une vision anglo-saxonne du monde (USA, Australie) que dans une dimension

	fantastique d'avoir dans l'école quelqu'un qui vient d'un autre pays, qui ne parle pas anglais mais une autre langue …	européenne. -s'inscrire dans un cadre qui est commun permet non pas d'uniformiser car chaque pays garde ses spécificités mais d'avoir une ouverture sur les autres puisqu'on est dans un métier très individualiste
les ressources pour la classe	-cartes, flashcards, images, des albums, des DVDs, … de plus en plus le tableau blanc interactif, puisqu'on peut disposer de toutes les ressources sur l'ordinateur et que toutes les écoles sont équipées (il y a 5 ans, personne n'en avait entendu parler …) pas de manuels, parce que la langue est parlée principalement, on s'éloigne de plus en plus des manuels -j'utilise le « Wakefield Scheme of Work », un manuel sous format numérique, découpé en tranches d'enseignement de 15 mn ; j'ai tout sur l'ordinateur ; c'est axé sur l'oral (chanter, parler, écouter) -the Wakefield Scheme ; c'est très bon, avec d'autres ressources qui vont avec (CDs, powerpoints, albums, …) ; c'est le collège où vont nos enfants qui nous fournit en ressources -le Scheme est bien préférable au manuel ; les jeunes enfants font beaucoup d'oral, de l'écoute, des chansons, des poèmes, des jeux, on utilise des marionnettes ; l'écrit, c'est pour plus tard ; on utilise le Scheme et d'autres ressources aussi ; le manuel, c'est pour le secondaire	-mes propres ressources ; progression à partir des I.O., des documents d'application, recherches internet ; livres, imagiers achetés en Angleterre -un manuel à partir de l'an prochain, qui m'apportera une progression sensée, des supports attrayants, une partie audio pour m'aider pour l'accent, des tournures de phrases ; un outil fiable sur le plan de la syntaxe et l'accent ; mais décalage entre le politique et les manuels -comptines, chansons, flashcards, petits jeux, albums -mélange entre diverses méthodes : *Happy English*, chansons, albums -supports achetés en Angleterre -manuel pas approprié pour les jeunes enfants avec qui on fait surtout de la langue parlée ; trop contraignant -il nous faudrait un ouvrage de référence avec des idées de séances à mener, où on pourrait piocher, mais pas un manuel -plutôt un livret pédagogique d'utilisation, mais pas un manuel pour l'élève
difficultés de mise en œuvre de l'enseignement des langues	-pression exercée par le curriculum et les disciplines obligatoires ; manque de temps ; mais d'ici 2 à 3 ans, les choses vont changer -tout dépend des écoles et de leurs priorités (sport, …) -on doit commencer par la formation des enseignants car le problème c'est que les enseignants n'osent pas parler français par manque de confiance -en tant que nation, les langues n'ont jamais été une priorité, on s'attend à ce que tout le monde parle notre langue -si les gens ont un niveau de base en français, ils peuvent l''enseigner, il suffit qu'ils en prennent conscience -contraintes liées au temps ; à ce que je vois, le Cadre est un gros ouvrage, qui demande du temps pour être lu si l'on veut qu'il serve de référence ; on doit savoir exactement où trouver telle ou telle information très vite -plus de documents authentiques pour rendre la dimension européenne plus	-la formation des enseignants ; manque de maîtrise de la langue pour pouvoir l'enseigner -mettre les documents (Cadre, PEL) à disposition des enseignants dans les écoles ; informer -je n'ose pas

	visible	
plurilinguisme / diversité culturelle et linguistique	-on a le français et l'espagnol dans l'école, donc on a une « journée des langues » ; on a aussi une « semaine internationale » ; on prend en compte les fêtes et festivals (Shrove Tuesday) ; les différentes religions et cultures, peut-être moins que dans des écoles où il y a par exemple 95% d'enfants d'origine asiatique … -les élèves qui ne parlent pas l'anglais très bien peuvent retirer des avantages de l'apprentissage d'une langue étrangère, ça les aide en anglais, ils développent de l'assurance ; mais dans notre école, tous les enfants qui ont l'anglais en seconde langue parlent l'anglais couramment. -on a beaucoup d'enfants dont l'anglais est la langue seconde, ils ont des cours réguliers où leurs compétences en langues vont être valorisées ; en classe, on essaie aussi de leur donner l'occasion de dire des choses dans leur langue -pendant la « semaine de la culture », on choisit un pays et les élèves font des recherches sur la nourriture, la religion,, l'école, … ; on fait venir des danseurs de samba, des batteurs africains, … Nous avons reçu le label « école internationale » pour tout le travail que nous faisons sur la diversité culturelle et linguistique des enfants de l'école.	-on ne l'encourage pas assez -pour moi, ça veut dire que les enfants ont le choix d'apprendre ; que l'école propose 3 langues, par exemple anglais, allemand, espagnol -ça veut dire aussi leur donner la possibilité d'apprendre plusieurs langues, pourquoi pas 2 en même temps, les enfants en sont capables -c'est le fait de pouvoir parler plusieurs langues. Pour pouvoir parler plusieurs langues, il faut que tu aies le choix au départ et la possibilité ensuite d'en apprendre plusieurs, pas une seule. -en fonction des classes, des élèves qu'on reçoit, s'intéresser à toutes les origines de nationalités et faire entrer le plus possible les différences culturelles dans la classe -la langue de l'école, le français, mais l'anglais qu'il faut … qu'on va apprendre au collège et dont on a besoin pour communiquer ; et puis c'est écouter d'autres langues, en voyant bien qu'elles n'ont pas le même statut ; certaines on les utilise moins, mais elles sont présentes quand même. -je suis bien contente que le Cadre ne s'intéresse pas qu'à l'anglais mais qu'il part des langues. Quand on apprend une langue, on est capable d'en apprendre d'autres, c'est une démarche en fait. Notre rôle c'est ça, ouvrir les enfants à l'apprentissage des langues. Je ne suis pas d'accord avec les nouveaux programmes, qui insistent pour que ça soit la même langue. -c'est aussi sur les liens qu'on peut faire entre les langues -avant l'apprentissage formel d'une langue, ce serait plus riche de montrer qu'il y a plusieurs langues, qu'il n'y en a pas une qui domine