

# **GÉNÉRALISATION DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE MODERNE À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

**Phase III**

Recherche en Éducation N°76/01

Rapport final au 30 juin 2002

**Christiane BLONDIN**

**Marie-Hélène STRAETEN**

Recherche réalisée pour le compte du  
Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'enseignement  
et de la recherche scientifique  
Service général des affaires générales, de la recherche en éducation  
et du pilotage interréseaux

Université de Liège  
Service de Pédagogie expérimentale  
Professeur Marcel CRAHAY

*Cette recherche a nécessité le concours et la collaboration de nombreuses personnes, à qui nous exprimons ici toute notre reconnaissance.*

*Nous remercions les enseignants et les élèves qui nous ont accueillis dans leurs classes, les maîtres de langue qui ont accepté de se laisser filmer et enregistrer et qui ont pris le temps de répondre à nos questions, malgré un emploi du temps très chargé, les membres des communautés éducatives que nous avons rencontrés, les témoins privilégiés qui ont partagé leur expérience avec nous.*

*Nous remercions également les collègues, chercheurs, secrétaires ou auxiliaires de recherche qui ont prêté leur concours à l'une ou l'autre étape de cette recherche, sans oublier les membres du Comité d'accompagnement de la recherche qui ont nourri notre travail de leurs critiques constructives et de leurs suggestions et le Ministère de la Communauté française sans qui cette recherche n'aurait tout simplement pas existé.*

**INTRODUCTION**  
**RAPPEL**

---

Le décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement impose l'organisation d'un cours de langue moderne dans les classes de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années primaires. Sous certaines conditions, il permet également l'enseignement des langues par la méthode immersive.

Le Gouvernement, en adoptant ce décret, a reconnu l'importance de préparer les élèves de la Communauté française à communiquer efficacement dans une autre langue que leur langue maternelle. Afin d'atteindre ce but, il a fait un choix : avancer l'âge du début de l'apprentissage obligatoire d'une seconde langue.

La recherche « Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire » vise à évaluer la façon dont l'innovation que constitue l'enseignement obligatoire d'une langue moderne dès la 5<sup>ème</sup> année primaire se met en place dans les écoles fondamentales organisées ou subventionnées par la Communauté française. Il s'agissait de récolter un maximum d'informations quant aux ressources des équipes éducatives et plus particulièrement des maîtres de langue face à cette réforme, quant aux difficultés rencontrées, aux aides et aux soutiens possibles, tant d'un point de vue méthodologique qu'institutionnel ou administratif. À terme, cette recherche devait proposer des pistes pour assurer la réussite de l'innovation.

L'analyse de la réforme et la mise au point de pistes de solutions pour assurer sa réussite se sont réparties sur trois années.

## **1. LA PREMIERE ANNEE : ETUDE EXPLORATOIRE**

La première année consacrée à la recherche s'est voulue résolument exploratoire. Une étude approfondie de huit classes contrastées -2 en immersion, 6 à 2 périodes de langue par semaine au cycle supérieur- a été menée. Les 8 écoles de l'échantillon ont été sélectionnées sur la base de leur appartenance aux différents réseaux, de la proximité géographique de locuteurs de la langue cible, des langues enseignées et dans la mesure du possible, en fonction de leur insertion dans un quartier plus ou moins favorisé, de la taille du pouvoir organisateur et enfin du projet d'établissement. Cet échantillon contrasté de classes devait donner un aperçu de la variété des situations existantes, sans toutefois prétendre à une quelconque représentativité. Par ce premier recueil d'informations sur le terrain scolaire, il s'agissait de prendre connaissance des attitudes et des comportements des acteurs impliqués dans la réforme, des difficultés rencontrées et des principales caractéristiques des méthodologies adoptées dans les classes.

Des entretiens avec les acteurs (directeurs, maîtres de langue, équipes éducatives et parents), des observations outillées des cours de langue et l'administration d'un questionnaire aux élèves ont été réalisés parallèlement.

Cette année a conduit à une première description de l'innovation que constitue la généralisation d'une langue moderne dès l'école primaire et également à la mise en

évidence de modes de fonctionnement, de difficultés et de problématiques dont il restait à évaluer le degré de généralité, via l'enquête à large échelle de la seconde année.

## **2. LA DEUXIEME ANNEE : RECUEIL EXTENSIF D'INFORMATIONS**

La deuxième année de la recherche a été principalement consacrée à l'approfondissement des informations recueillies lors de la première année : extension du champ de la recherche aux zones où une langue seconde est enseignée en vertu des lois linguistiques, approfondissement de diverses questions relatives, principalement, à la formation initiale ou continuée des maîtres de langue et aux échanges avec des locuteurs natifs, et surtout préparation et réalisation d'une enquête à large échelle, auprès des chefs d'établissements et des maîtres de langue, en vue d'enrichir et de vérifier les constats suggérés par les premières investigations.

## **3. LA TROISIEME ANNEE : ANALYSES ET ELABORATION DE PROPOSITIONS**

Lors de la troisième et dernière année de la recherche, les travaux ont été principalement orientés dans trois directions.

### **3.1. Les conditions d'enseignement**

Les résultats de l'enquête à large échelle réalisée auprès de tous les chefs des établissements d'enseignement primaire ou fondamental situés en Communauté française et d'un échantillon de maîtres de langue enseignant en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire ont été analysés et exploités. Les informations ainsi recueillies concernent essentiellement les conditions dans lesquelles se déroulent les cours de langue : les caractéristiques des maîtres de langue eux-mêmes, qui en sont les principaux acteurs, et le contexte dans lequel ils travaillent, aux différents niveaux de la classe, de l'école, et du système éducatif.

Sur la base des données quantitatives ainsi recueillies, mais aussi des diverses informations accumulées tout au long des trois années de recherche, de la prise de connaissance de nouvelles dispositions légales et de réflexions à propos des cours de langue, des recommandations ont été formulées à l'intention des responsables du système éducatif et des autorités locales (chef d'établissement ou pouvoir organisateur).

### **3.2. L'enseignement de la communication**

Tant les premières observations que divers échanges avec des personnes ressources avaient mis en évidence la relative rareté des activités véritablement adaptées à l'objectif

assigné aux cours de langue, la communication orale. De nouvelles observations ont été menées dans douze classes : des activités préparées par les enseignants en vue de favoriser la communication orale ont été filmées ; la retranscription et le codage de l'ensemble des prises de paroles ont permis d'analyser plus finement les processus en jeu lors des cours de langue ; des entretiens avec les maîtres de langue concernés, avant et après les observations, ont fourni de précieuses indications sur les freins et les facilitateurs par rapport à un apprentissage centré sur la communication orale en cadre scolaire.

Ce travail s'appuie sur l'analyse de publications scientifiques relatives à la communication et des programmes élaborés par les réseaux suite à l'adoption des socles de compétences.

Ces données ont conduit à formuler des recommandations complémentaires à celles qui étaient basées sur l'enquête, ainsi qu'à souligner l'importance de certaines de ces premières suggestions.

### **3.3. Un site destiné aux maîtres de langue**

Enfin un site relatif à l'apprentissage des langues dans l'enseignement fondamental a été créé et mis à jour en cours d'année, en fonction des nouvelles dispositions officielles (<http://www.agers.cfwb.be/pers/disciplines/langues/index.asp>). C'est J. DELIRE, responsable du « Service Cyber-écoles et site AGERS » (Service général des Affaires générales, de la Recherche en Éducation et du Pilotage de l'Enseignement interréseaux) qui a assuré la création du site et l'établissement des divers liens sur la base de documents transmis par les chercheuses.

## **4. LE CONTENU DU PRESENT RAPPORT FINAL**

Le présent rapport est rédigé au terme de la recherche. Il en présente les principaux apports, élaborés lors de la troisième année sur la base de l'ensemble de l'étude, tout en renvoyant aux publications antérieures pour les productions des deux premières années.

Il comporte quatre sections, dont les trois premières revêtent la structure de publications diffusables.

En section 1 figure une monographie qui synthétise les résultats relatifs aux critères de présage et aux variables de contexte, et s'appuie principalement sur les enquêtes à large échelle.

Un projet de monographie davantage centré sur les processus d'enseignement et fondé sur des observations outillées réalisées dans douze classes, ainsi que sur des entretiens avec leurs maîtres de langue, constitue la section 2.

Un projet d'article destiné à paraître dans « Le point sur la recherche en éducation » développe sur la base des données recueillies et des analyses effectuées des suggestions et recommandations à l'intention tant des autorités éducatives que des maîtres de langue (section 3).

Enfin, en section 4, une brève conclusion rappelle les principaux produits de la recherche.

**SECTION I**  
**LE CONTEXTE DANS LEQUEL SE DEROULENT LES COURS**  
**DE LANGUE**

---

# **Dans quelles conditions les langues modernes sont-elles enseignées ?**

**Enquête auprès des directeurs des écoles primaires  
et d'un échantillon de maîtres de langue  
en Communauté française de Belgique**

**Christiane BLONDIN**

**Marie-Hélène STRAETEN**

Recherche réalisée pour le compte du  
Ministère de la Communauté française de Belgique  
Administration générale de l'enseignement  
et de la recherche scientifique  
Service général des affaires générales, de la recherche en éducation  
et du pilotage interréseaux

Université de Liège (Belgique)  
Service de Pédagogie expérimentale  
Professeur Marcel CRAHAY

*Nous remercions les chefs d'établissement et les maîtres de langue qui ont accepté de consacrer du temps à compléter le questionnaire que nous leur avons adressé, ainsi que tous ceux qui nous ont aidés à préparer l'enquête en nous permettant d'acquérir petit à petit une bonne connaissance de la situation : les enseignants et les élèves qui nous ont accueillies dans leurs classes, les membres des communautés éducatives qui ont accepté de nous rencontrer, les témoins privilégiés qui ont partagé leur expérience avec nous, sans oublier les membres du Comité d'accompagnement de la recherche qui ont nourri notre travail de leurs critiques constructives et de leurs suggestions.*

## **INTRODUCTION**

---

Le décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement (dans la suite du texte, ce décret sera appelé « décret sur l'enseignement fondamental ») impose l'organisation d'un cours de langue moderne dans toutes les classes de 5e et 6e années primaires des écoles situées en Communauté française de Belgique. Sous certaines conditions, il permet également l'enseignement des langues par la méthode immersive<sup>1</sup>.

Le Conseil de la Communauté française, en adoptant ce décret, a reconnu l'importance de préparer les élèves à communiquer efficacement dans une autre langue que la langue d'enseignement, le français. Afin d'atteindre ce but, il a fait un choix : rendre l'apprentissage d'une seconde langue obligatoire dès l'école primaire, comme le font aujourd'hui la plupart des pays de l'Union européenne (voir la figure 1).

La recherche « Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire », réalisée pour le compte du Ministère de la Communauté française<sup>2</sup> vise à évaluer la façon dont cette innovation se met en place dans les écoles fondamentales organisées ou subventionnées par la Communauté française<sup>3</sup>. Le projet initial visait essentiellement la zone où les cours de langue moderne étaient facultatifs jusqu'à l'adoption du décret sur l'enseignement fondamental. Les premières étapes de l'étude ont fait apparaître la nécessité de s'intéresser également à l'enseignement d'une langue seconde là où les lois linguistiques l'avaient rendu obligatoire dès 1963 et dès lors la recherche a concerné l'ensemble de la Communauté française.

Alors que la première phase de la recherche a principalement été consacrée à une étude exploratoire (observations et entretiens), la seconde a approfondi les pistes dégagées (poursuite des entretiens et des analyses de documents), préparé et réalisé une enquête à large échelle.

Afin de mettre en évidence l'articulation des différentes facettes de l'étude, le modèle des conduites d'enseignement initialement proposé par DUNKIN (1986) a été adapté aux cours de langue moderne. Ce modèle (voir p. 23), qui a donné son cadre au recueil de données, structure également la présentation des résultats de l'enquête qui fait l'objet du présent document.

Après une présentation de l'approche méthodologique (Chapitre I), un chapitre sera consacré aux variables de présage (les caractéristiques des enseignants –

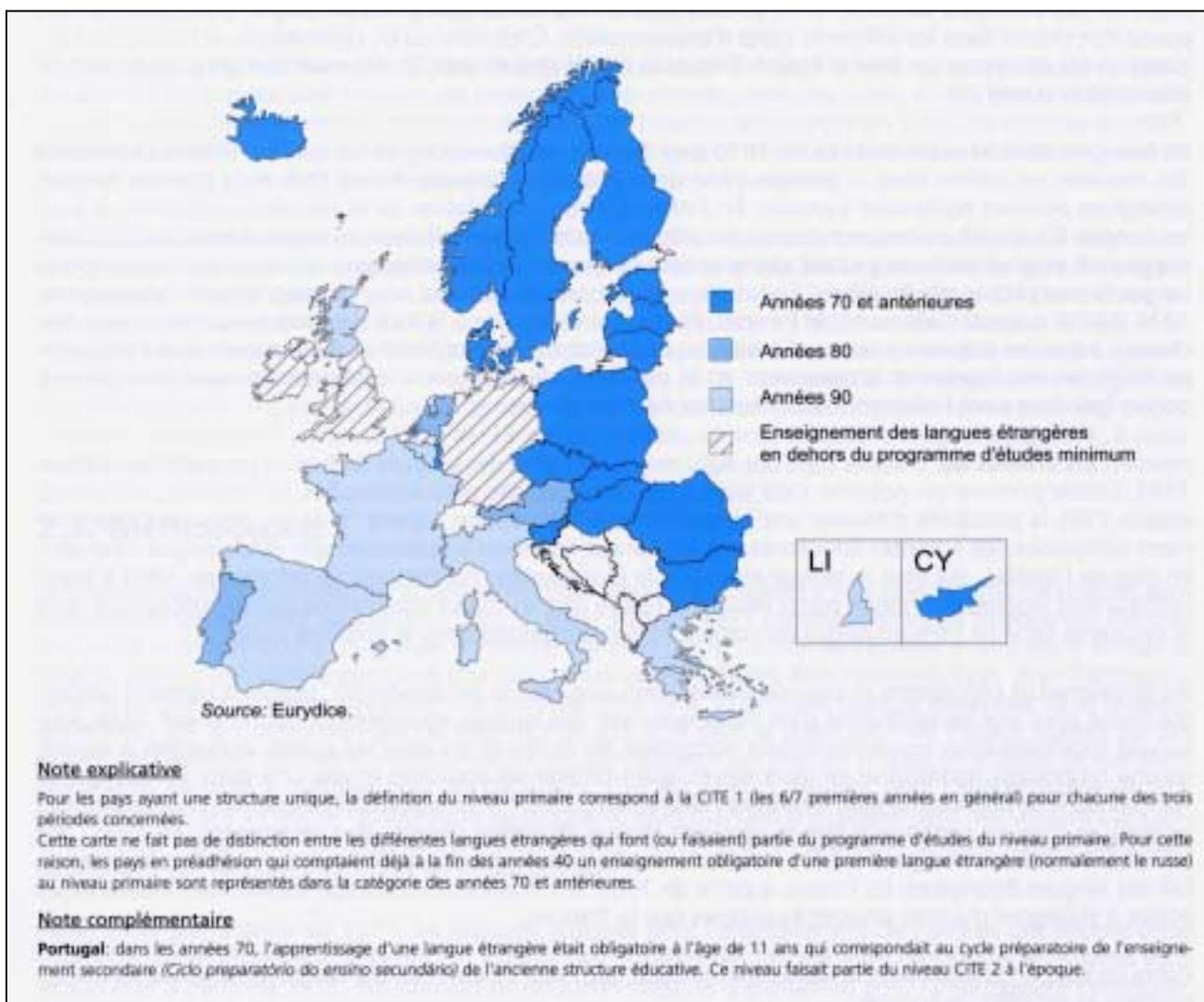
---

<sup>1</sup> La circulaire ministérielle relative aux cours de langue, ainsi que diverses informations notamment d'ordre réglementaire, peuvent être consultées sur le site « <http://www.agers.cfwb.be/pers/disciplines/langues/index.asp> ». Une présentation synthétique des principaux aspects de la législation relative aux cours de langue figure à l'annexe 1.

<sup>2</sup> Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service général des affaires générales, de la recherche en éducation et du pilotage interréseaux.

<sup>3</sup> En ce qui concerne l'immersion, la recherche a donné lieu à la publication d'un document intitulé « *Premiers pas en immersion* », qui vise à apporter des réponses aux personnes intéressées par ce mode d'enseignement d'une langue moderne (BLONDIN, éd., 2000) et d'un article de synthèse, qui présente notamment les résultats d'une enquête auprès des chefs d'établissement (BLONDIN & STRAETEN, 2002).

Chapitre II), un autre aux variables du contexte spécifique (les classes et les écoles – Chapitre III), un autre encore aux variables du contexte général (le système éducatif – Chapitre IV). Le chapitre V transcendera le modèle en présentant les points de vue des principaux acteurs – chefs d'établissement et maîtres de langue – sur leur fonction. Enfin le chapitre VI dégagera des recommandations.



**Figure 1** : Période d'introduction de la première langue étrangère dans le programme d'études minimum au niveau primaire (Source : EURYDICE, 2001, p. 61).

## **CHAPITRE 1 : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE**

---

# 1. UN MODELE POUR L'ETUDE DES CONDUITES D'ENSEIGNEMENT

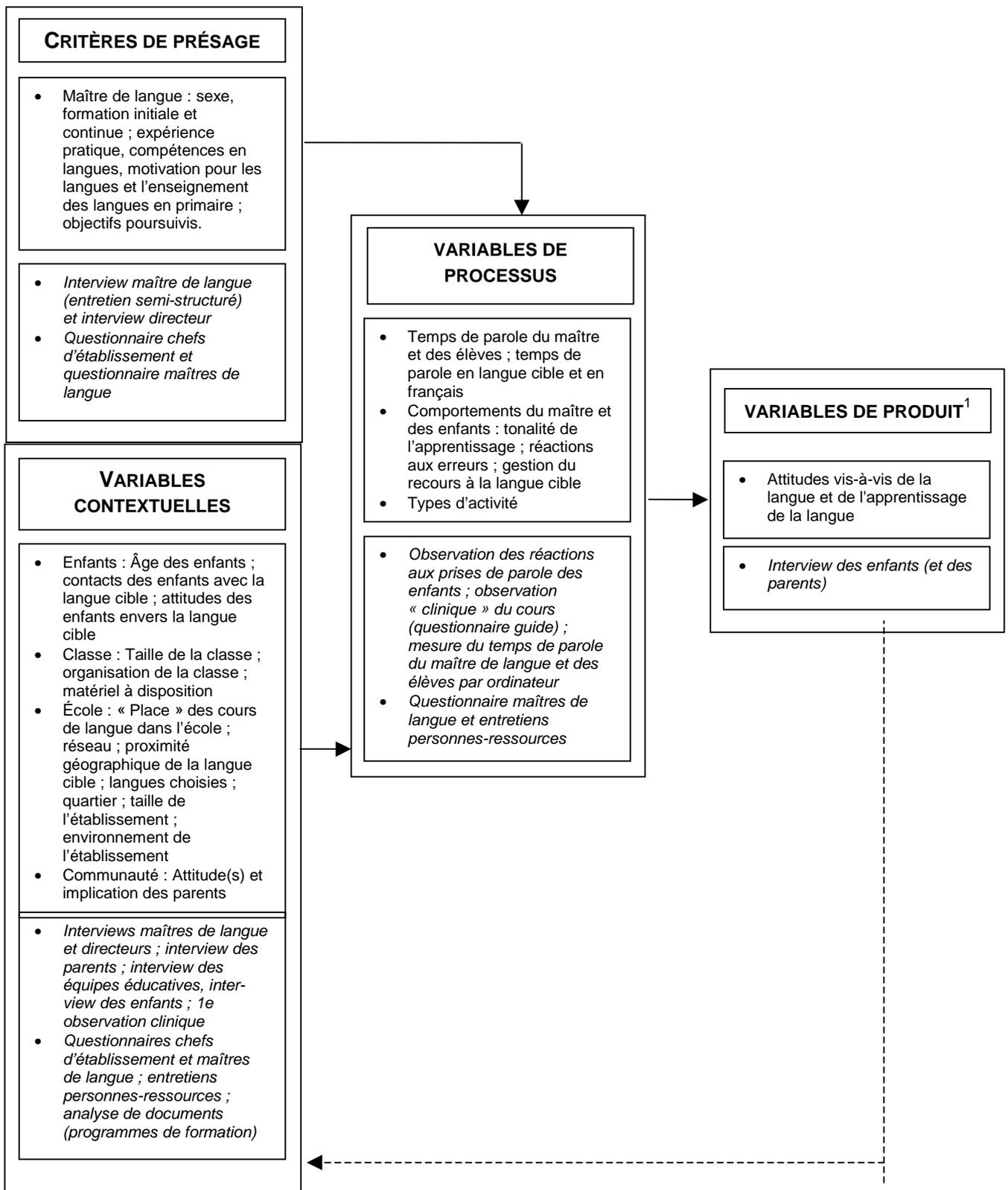
Le modèle interactif pour l'étude des conduites d'enseignement proposé par DUNKIN et BIDDLE (1974) a été adapté aux cours de langue moderne pour les besoins de la recherche. Il est présenté à la figure 2 et expliqué dans les paragraphes qui suivent, sur la base du texte de DUNKIN, *Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement*, repris dans CRAHAY et LAFONTAINE (1986, p. 39-80).

Ce modèle est composé de quatre ensembles de variables. Au centre, les variables de processus correspondent aux événements qui se déroulent en classe. De part et d'autre sont représentés deux types de variables susceptibles d'influencer les événements de la classe : les critères de présage, liés à l'enseignant et les variables contextuelles – élève, école et communauté –, ainsi que les variables de produit ou résultats de l'enseignement. Les flèches pleines univoques suggèrent une relation causale. Ainsi, la place des cours de langue dans l'école ou l'âge des enfants, par exemple, influenceraient les événements qui se déroulent dans la classe de langue. Par contre, la relation inverse n'est pas supposée exister. Il importe cependant de signaler que ces flèches représentent plutôt une source d'hypothèses qu'une vérité établie.

Sont appelés variables de processus toutes les actions, tous les comportements, les événements qui surviennent en classe et qui sont le fait de l'enseignant, des élèves ou de tout autre intervenant. Les variables de processus sont le point central du modèle pour les conduites d'enseignement. Ces variables sont des comportements directement observables. Les variables de processus regroupent ainsi une série d'événements comportementaux qui prennent place dans une classe au moment de l'action d'enseigner ; ce sont les faits et gestes du maître et des élèves, leurs interactions. Ce sont également leurs processus mentaux qui eux, par contre, ne sont pas observables.

Les variables de processus peuvent être regroupées selon les différentes facettes de l'activité d'enseignement. Une première facette regroupe les comportements qui relèvent des aspects socio-affectifs de l'interaction en classe : d'une part, la manifestation d'affects ou de sentiments et, d'autre part, le type de contrôle social exercé par l'enseignant.

Dans les cours de langue, par exemple, le climat émotionnel sera qualifié de positif selon que le maître de langue encourage, félicite ou fait montre de compréhension à l'égard des élèves : dans ce cas, la tonalité de l'apprentissage est positive ; le maître renvoie majoritairement des feedbacks positifs, spécifiques ou non, aux élèves.



**Figure 2 :** Une adaptation du modèle de DUNKIN & BIDDLE à la recherche sur l'enseignement des langues. En caractères droits sont énumérées les variables prises en compte ; les outils mis en œuvre sont mentionnés en italique.

<sup>1</sup> Le modèle original prévoit également, parmi les variables de produit, les connaissances acquises et les compétences développées, qui n'ont pas été évaluées dans le cadre de la présente recherche (voir la description du modèle).

La directivité est une deuxième facette des actes d'enseignement, distincte du climat affectif. Cet axe d'analyse des processus d'enseignement n'a pas été envisagé dans cette recherche. Par contre, le niveau cognitif des tâches proposées, troisième aspect de l'activité d'enseignement, a retenu, en partie du moins, notre attention : il s'agit ici de la nature des tâches proposées, du contenu des leçons, de la nature des connaissances et des raisonnements qui font partie intégrante de la communication en classe.

Les critères de présage représentent toutes les variables qui définissent l'enseignant et qui exercent potentiellement une influence sur les actes d'enseignement qu'il pose dans sa classe. Sa formation initiale et/ou continue, sa plus ou moins longue expérience pratique, ses valeurs, les objectifs qu'il assigne à l'apprentissage des langues ou encore sa compétence en langue sont en effet autant de caractéristiques personnelles susceptibles de déterminer les comportements se déroulant dans la classe de langue ou d'immersion. Les processus sont également déterminés par les variables contextuelles. Celles-ci renvoient à l'apprenant et/ou à son environnement, familial, d'une part, et scolaire, d'autre part, à savoir la classe ou l'institution école.

Les influences des différents contextes sur la vie de la classe peuvent s'ordonner sur un continuum, en fonction de leur plus ou moins grande distance par rapport à la classe. Les élèves, l'équipement et les caractéristiques de la classe sont les éléments contextuels les plus proches. À une distance de plus en plus grande se situent l'école, son directeur, l'équipe éducative, les prescriptions légales, les décideurs politiques...

Enfin, la dernière partie du modèle pour l'étude des conduites d'enseignement correspond aux variables de produit. Ces variables sont les résultats de l'enseignement, autres que les réponses immédiates de l'élève en situation. Elles se définissent par les changements qui s'opèrent chez l'élève, conséquences de son implication dans les activités. Les produits de l'enseignement, qu'ils soient souhaités ou fortuits, sont donc les apprentissages des élèves, leurs attitudes par rapport aux matières, les compétences qu'ils ont pu ou non développer lors des cours suivis. Comme l'indique la flèche discontinue, les produits de l'enseignement deviennent au fur et à mesure de la scolarité des variables contextuelles, susceptibles d'exercer à leur tour une influence sur les processus.

Dans cette recherche, parmi les variables de produit, seules les attitudes des enfants par rapport à la langue choisie et à son apprentissage ont été envisagées et seulement lors de la première phase. La recherche est en effet centrée sur la mise en place de la réforme : une évaluation de ses produits semblait à la fois moins urgente et moins appropriée dans un premier temps (les programmes concrétisant les socles de compétence ne sont d'application que depuis septembre 2001).

## **2. LE RECOURS A DES QUESTIONNAIRES**

Les premières étapes de la recherche ont impliqué l'ensemble des catégories d'acteurs directement ou indirectement concernés par l'organisation obligatoire des cours de langue : des rencontres avec des personnes-ressources, des observations effectuées

dans des classes, des entretiens avec différents membres de la communauté éducative d'une dizaine d'écoles ont suggéré quelques premiers constats, dont le degré de généralité devait encore être mesuré.

Par ailleurs, tant les recherches d'informations auprès de différents services de l'Administration que les échanges au sein du Comité d'accompagnement<sup>1</sup> ont mis en évidence le manque d'informations centralisées sur divers aspects de l'enseignement des langues. Certaines de ces informations sont essentielles, à la fois pour comprendre la situation actuelle et pour planifier des mesures : ainsi, le taux de rotation élevé des maîtres de langues, que les témoignages recueillis font suspecter, risque d'hypothéquer largement l'efficacité d'éventuelles mesures en matière de formation continuée ; or ni le service responsable des désignations du personnel, ni celui qui calcule le nombre de périodes disponibles au sein de chaque établissement ne dispose de cette information ; celle-ci ne fait pas non plus partie des réponses au questionnaire adressé annuellement aux chefs d'établissements par le Service des Statistiques.

Pour vérifier le degré de généralité des informations recueillies lors des premiers constats et pour décrire la situation, nous avons choisi de recourir à une enquête par questionnaires écrits.

Les questionnaires utilisés sont constitués essentiellement de questions à réponses fermées, où le sujet doit simplement opérer un choix parmi plusieurs réponses proposées.

Les réponses fermées présentent en effet plusieurs avantages (DE LANDSHEERE, 1982) : outre le fait qu'elles guident le sujet et lui font envisager des propositions qu'il aurait peut-être ignorées ou oubliées, par leur unité de forme elles facilitent le dépouillement et se prêtent directement au codage. Ces derniers éléments ne sont pas à négliger dans le cadre d'une enquête à large échelle où la population et les échantillons sélectionnés sont importants (voir ci-après). Pour DE LANDSHEERE cependant, « *en proposant des réponses étroitement formulées (...), le chercheur se prive d'informations qui, dans certains cas, pourraient lui être utiles. Il est souvent avantageux de laisser la possibilité d'une réponse ouverte* » (p. 89). Afin de répondre à cette critique sans perdre les avantages d'un questionnement à réponse fermée, une rubrique « autre (précisez) : .... » clôt généralement la liste des propositions de réponse. Par ailleurs, à la fin du questionnaire, les personnes interrogées sont invitées à ajouter d'éventuels commentaires.

---

<sup>1</sup> Les recherches commanditées par le Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, bénéficient d'un suivi régulier par un Comité d'accompagnement composé, outre de membres de l'équipe de recherche, de représentants des Ministres concernés, de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, de l'inspection et d'experts.

Les procédures classiques en matière de mise au point de questionnaires ont été appliquées (voir notamment JONES, 2000). En particulier, deux prétests, l'un en zone unilingue<sup>2</sup> et l'autre en zone bilingue, ont permis d'affiner peu à peu les questions.

### **3. LES POPULATIONS CIBLES**

Deux questionnaires ont été préparés en vue de recueillir des informations sur les conditions dans lesquelles se déroulent les cours de langue (variables de contexte), les caractéristiques des maîtres de langue (critères de présage), ainsi que, dans une moindre mesure, sur l'un ou l'autre aspect du déroulement des cours de langue (variables de processus). Le premier questionnaire s'adresse aux chefs d'établissement (voir l'annexe 2) et le second aux maîtres de langue eux-mêmes (voir l'annexe 3).

#### **3.1. Les chefs d'établissement**

Seuls les chefs d'établissement ou les pouvoirs organisateurs détiennent certaines informations essentielles, comme le nombre de personnes enseignant les langues modernes dans leur établissement : aux maîtres de langue rémunérés sur la base des périodes accordées par la Communauté française peuvent s'ajouter des enseignants pris en charge par le pouvoir organisateur, voire, dans certains cas, des bénévoles.

Il semblait nécessaire, face à ces lacunes, de recueillir les informations manquantes auprès du plus grand nombre possible d'écoles, idéalement de chacune d'entre elles. Sollicitée, l'Administration a accepté de diffuser le questionnaire destiné aux chefs d'établissements sous la forme d'une circulaire adressée à toutes les écoles fondamentales de la Communauté française<sup>3</sup>.

La circulaire est arrivée dans les écoles pendant les vacances de Pâques (reprise des cours le 17 avril) et la réponse était demandée pour le 2 mai au plus tard. Au 23 mai 2001, 1 187 chefs d'établissements avaient renvoyé un questionnaire complété, tandis que 90 signalaient que leur école ne comportait ni 5<sup>e</sup> ni 6<sup>e</sup> année.

Le 23 mai 2001, 625 lettres de rappel ont été adressées aux chefs des établissements dont aucune réponse ne nous était parvenue. Suite à cette lettre, certains chefs d'école ont

---

<sup>2</sup> De façon quelque peu abusive, dans un but de simplification, les termes « zone bilingue » et « zone unilingue » seront utilisés pour désigner respectivement les zones géographiques dans lesquelles l'enseignement d'une seconde langue (allemand ou néerlandais, selon la localisation) dès la 3<sup>e</sup> année primaire est obligatoire depuis 1963 en vertu des lois linguistiques et le reste de la Communauté française, où c'est le décret du 13 juillet 1998 qui a introduit l'obligation d'enseigner une langue moderne autre que le français (allemand, anglais ou néerlandais) à partir de la 5<sup>e</sup> année primaire.

<sup>3</sup> Le questionnaire était accompagné d'une lettre datée du 9 avril 2001 et signée par Madame Martine Herphelin, Directrice générale adjointe du Service général des Affaires générales, de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux (circulaire I/MH/cj/2001-103), qui signalait notamment que le Ministre en charge de l'enseignement fondamental serait attentif aux résultats de l'enquête.

téléphoné pour s'excuser, signaler qu'ils n'avaient pas reçu le premier envoi, redemander une copie de la circulaire, ou dire que la réponse avait été renvoyée et d'autres réponses nous ont été adressées.

### **3.2. Les maîtres de langue**

Un second questionnaire, destiné cette fois aux enseignants, a permis de recueillir les informations directement liées aux maîtres de langue, à leurs conditions de travail et à l'un ou l'autre aspect de leurs pratiques pédagogiques.

Une procédure basée sur les réponses des chefs d'établissement a été mise en place en vue de sélectionner aléatoirement 478 maîtres de langue enseignant dans une classe de 5<sup>e</sup> et/ou de 6<sup>e</sup> année primaire au moins, en respectant les proportions d'heures de cours<sup>4</sup> dispensées par les différents réseaux dans chacune des zones linguistiques. En outre, 20 instituteurs ont été tirés au sort afin d'assurer la présence de maîtres de langue porteurs de ce titre en nombre suffisant au sein de l'échantillon.

Les questionnaires destinés aux maîtres de langue leur ont été transmis par le chef d'établissement concerné. Un rappel, sous la forme d'une lettre priant le chef d'établissement d'avertir le maître de langue sollicité d'un allongement du délai fixé pour le retour des réponses, a également été effectué.

Les détails de la procédure appliquée sont fournis à l'annexe 4.

Selon la question, les maîtres de langue étaient invités à se référer à l'ensemble de leur expérience (leur âge, leur ancienneté dans la fonction, ...), à l'école où le questionnaire leur avait été remis (la participation aux réunions de concertation, le sentiment de faire partie d'une équipe, ...) ou à une classe particulière désignée sur une étiquette collée sur le questionnaire (la collaboration avec le titulaire de la classe, le local utilisé, ...).

## **4. LES REPONSES REÇUES<sup>5</sup>**

Pour des informations d'ordre méthodologique plus détaillées, le lecteur intéressé est invité à prendre connaissance de l'annexe 4.

---

<sup>4</sup> L'estimation s'est basée sur les nombres d'élèves, en affectant un coefficient de 2,5 aux nombres d'élèves de la zone bilingue, puisqu'ils y bénéficient de 5 heures de cours hebdomadaires, contre 2 en zone unilingue.

<sup>5</sup> Nous remercions Chantal Martin et Caroline Mottouille qui ont assuré l'encodage des questionnaires, ainsi que Laurent Grignet qui a conçu la base de données et nous a ensuite aidées à l'exploiter.

#### **4.1. Le questionnaire destiné aux directeurs**

Le questionnaire destiné aux chefs d'établissements leur a été adressé sous la forme d'une circulaire. Au total, 1445 questionnaires ont été renvoyés, mais certains d'entre eux n'étaient pas complétés, parce que l'école ne comportait pas de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année primaire (notamment des écoles maternelles).

Les informations fournies par le Service des Statistiques à propos de l'année 1999-2000 permettent d'estimer à 1769 écoles la population directement concernée (écoles comprenant au moins un élève en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> années primaires). Sur cette base, le taux de renvoi atteint 76,31 % (1350 questionnaires dûment complétés).

Le taux de réponses est élevé et rien n'incite à suspecter que les établissements pour lesquels nous disposons d'une réponse diffèrent de l'ensemble des écoles correspondantes en Communauté française.

#### **4.2. Le questionnaire destiné aux maîtres de langue**

Un échantillon de 498 maîtres de langue donnant au moins un cours en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire a été constitué à partir des réponses reçues des chefs d'établissement. Cet échantillon a été construit de façon à respecter la ventilation des heures de cours de langue dispensées au cycle 10/12 dans les différents réseaux et dans les deux zones linguistiques, puis a été complété par 20 instituteurs de façon à ce que les maîtres de langue appartenant à cette catégorie figurent en nombre suffisant dans l'échantillon.

Le taux de réponses est un peu moins élevé dans le cas des maîtres de langue (66 %) que dans le cas des chefs d'établissement. L'envoi tardif des questionnaires, dû en particulier à la lourdeur du travail de préparation des instruments et à une certaine lenteur du retour des questionnaires complétés par les chefs d'établissement, contribue certainement à expliquer les données manquantes : en juin, bon nombre d'enseignants sont très occupés ; en outre, l'imminence de la fin de l'année scolaire a imposé un rappel relativement précoce et unique.

Si le taux de retour est un peu moins élevé qu'en ce qui concerne les chefs d'établissement, la répartition des réponses reçues entre les différentes catégories correspond bien aux choix faits lors de la constitution de l'échantillon (seuls les maîtres de langue des établissements de la Communauté française situés en zone unilingue y sont sous-représentés).

### **5. LES TRAITEMENTS EFFECTUES ET LES RESULTATS PRESENTES**

Sur la base des réponses encodées sous Access 97, divers traitements statistiques ont été effectués sous Excel et sous SAS (logiciel d'analyse statistique).

Le plus souvent, dans les pages qui suivent, les données globales seront accompagnées d'informations relatives à deux sous-groupes : pour une série d'aspects de l'enseignement des langues, principalement ceux qui sont relatifs aux établissements, il a été jugé intéressant de distinguer les zones linguistiques ; pour d'autres questions, davantage liées aux caractéristiques individuelles des maîtres de langue, les données relatives aux instituteurs et aux agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) ont été présentées en parallèle<sup>6</sup>.

Les données fournies par les chefs d'établissements (fichiers « directeurs » et « enseignants ») ont été assimilées à un recensement, même si un peu moins du quart d'entre eux n'ont pas participé à l'enquête : en effet, le nombre important de réponses reçues joint au fait qu'elles constituent 76 % de l'ensemble des chefs d'établissement aboutit à des intervalles de confiance très étroits<sup>7</sup>.

En ce qui concerne les questionnaires complétés par les chefs d'établissement, dans la plupart des cas<sup>8</sup>, nous avons simplement décrit les réponses obtenues, en faisant l'hypothèse que les proportions et les moyennes calculées étaient proches de celles que nous aurions obtenues si tous les directeurs avaient répondu.

Par contre, en ce qui concerne les informations données par les maîtres de langue eux-mêmes, il s'agit d'un échantillon (un sixième de la population totale). A chaque pourcentage correspond un intervalle de confiance (voir p. 194). Les moyennes (beaucoup moins souvent calculées) seront accompagnées de leurs écarts types et les comparaisons entre sous-populations feront l'objet de tests de signification dont les détails seront présentés en bas de page.

Dans le but de faciliter la lecture et afin d'éviter une précision illusoire, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité la plus proche. Cette procédure aboutit dans quelques cas à ce que la somme des pourcentages présentés soit légèrement supérieure ou inférieure à 100.

---

<sup>6</sup> Dans certains cas, les données globales ne correspondent pas exactement au total des sous-groupes : en effet, 3 des établissements n'ont pu être identifiés avec certitude et l'information sur les zones auxquelles ils appartiennent est manquante ; pour quelques maîtres de langue, la formation initiale est soit manquante, soit autre qu'instituteur ou régent.

<sup>7</sup> Ainsi, un pourcentage observé de 50 % correspond à une valeur comprise entre 48,7 et 51,3 % au seuil de probabilité de 0,95.

<sup>8</sup> Quelques exceptions seront expliquées en temps utile.

Enfin quelques conventions de présentation sont destinées à permettre un allègement du texte :

- les lettres D ou M, suivies d'un numéro, renvoient aux questions telles qu'elles figurent respectivement dans le questionnaire destiné aux chefs d'établissement (voir l'annexe 2) ou dans celui qui a été adressé aux maîtres de langue (voir l'annexe 3) ;
- le sigle « d.m. » signifie « données manquantes » (parce que la personne interrogée a omis de répondre, ou qu'une partie de l'information nécessaire est indisponible).

## **6. DES CITATIONS**

Bon nombre de maîtres de langue ont complété leurs réponses aux questions fermées par des commentaires ou des explications. Un choix de ces témoignages, qui souvent permettent de mieux comprendre les chiffres et leur donnent un contenu concret, illustre la plupart des sections fondées sur les réponses des enseignants.

Chaque citation, en caractères italiques et présentée dans un cadre, est accompagnée d'informations sur l'âge, le sexe et la formation initiale de son auteur.

## **CHAPITRE 2 : LES MAITRES DE LANGUE**

---

Le chapitre relatif aux critères de présage s'appuie essentiellement sur deux sources de données.

Le questionnaire complété par les chefs d'établissement invitait ceux-ci à fournir quelques informations d'ordre administratif à propos des personnes chargées des cours de langue dans leur établissement (D1 et D2). Ces informations concernent trois quarts des maîtres de langue en fonction en Communauté française (1 528 personnes).

Le second questionnaire, complété par un échantillon de maîtres de langue, a permis d'aborder diverses caractéristiques individuelles des enseignants, telles que les origines de leurs compétences en langue, l'ensemble de leurs activités professionnelles ou leurs attitudes par rapport à la formation continuée. Les informations sont obtenues à une moins large échelle (328 réponses), mais elles abordent des questions essentielles auxquelles les chefs d'établissement ne pouvaient en général pas répondre.

## 1. LE NOMBRE DE MAITRES DE LANGUE

A partir des réponses des 1 350 chefs d'établissement sur 1 769 qui ont renvoyé un questionnaire complété, les effectifs des différentes catégories de maîtres de langue travaillant dans les écoles de la Communauté française ont été estimés au moyen d'une extrapolation.

	Maîtres de langue (tous)	Maîtres de langue (5 <sup>e</sup> ou 6 <sup>e</sup> année primaire)	Instituteurs (5 <sup>e</sup> ou 6 <sup>e</sup> année primaire)	AESI (5 <sup>e</sup> ou 6 <sup>e</sup> année primaire)
Observé dans les 1 350 établissements	1 528	1 096	391	657
Estimé pour toute la Communauté française	2 002	1 436	512	861

**Tableau 1** : Nombre de maîtres de langue calculé sur la base des questionnaires complétés par les chefs d'établissement et extrapolation à la Communauté française.

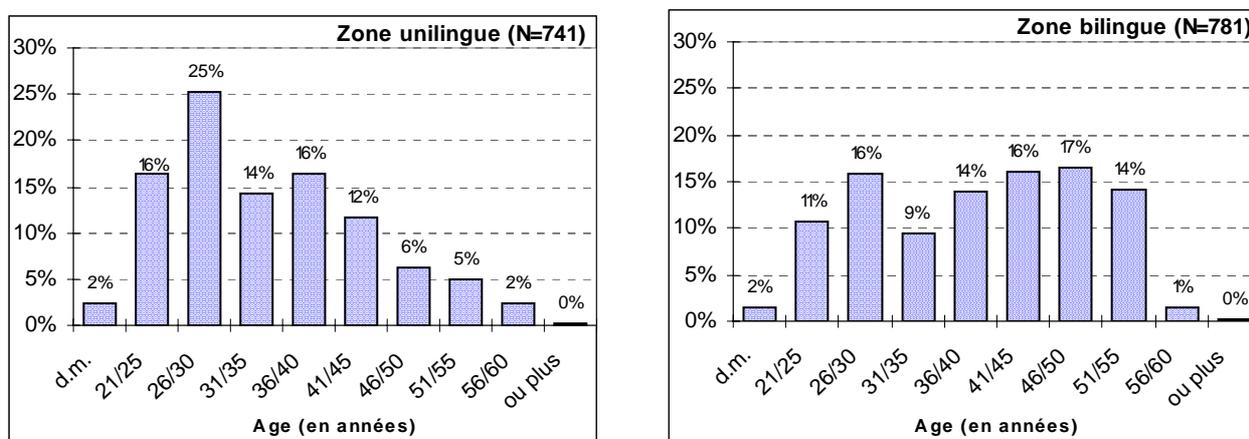
Comme les chefs d'établissement renseignent au total 1 528 maîtres de langue dans leurs écoles, le nombre total de maîtres de langue employés en 2000-2001 a été estimé à 2 002. Parmi ceux-ci, le nombre des maîtres de langue qui ont en charge au moins un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année primaire est estimé à 1 436. Les nombres d'instituteurs et d'AESI sont estimés respectivement à 512 et à 861 pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

Il faut souligner qu'il s'agit ici d'estimations ; en particulier, les nombres obtenus pourraient être surestimés au cas où les questionnaires reçus émaneraient plutôt des établissements de grande taille (la représentativité des réponses reçues à cet égard n'a pas pu être vérifiée). L'intérêt d'une information – même peu précise – sur les nombres d'enseignants appartenant aux différentes catégories (en particulier lorsqu'il s'agit de

planifier les actions de formation continuée) a été jugé suffisant pour justifier l'existence de ces estimations.

## 2. LEUR SEXE ET LEUR AGE

Les hommes représentent 17 % des 1 524 maîtres de langue mentionnés dans les réponses des chefs d'établissement et pour lesquels l'information est disponible et les femmes 83 % (selon qu'il s'agit de la zone unilingue ou de la zone bilingue, les pourcentages sont respectivement de 16 et 18 % d'hommes, 83 et 79 % de femmes). La féminisation de métier d'enseignant frappe donc également les maîtres de langue.



**Figure 3 :** Âge (en années accomplies) des maîtres de langue mentionnés par les chefs d'établissement (d.m. = données manquantes).

La palette des âges des maîtres de langue est très large : le plus jeune a 19 ans et la plus âgée ... 70 ans.

La situation se présente différemment en fonction de la zone linguistique.

Les âges moyens sont de 33 ans et 11 mois ( $\sigma = 10$  ans et 4 mois, zone unilingue) et de 38 ans et 9 mois ( $\sigma = 10$  ans et 11 mois, zone bilingue)<sup>1</sup>.

En zone unilingue, un quart des maîtres de langue ont de 26 à 30 ans et 4 sur 10 ont moins de 31 ans. On peut supposer que la généralisation des cours de langue a entraîné en septembre 1998 un recrutement massif, qui a concerné en priorité les plus jeunes diplômés. Parmi les plus âgés se trouvent certainement des enseignants déjà en fonction à ce moment (ainsi en 1996, 74 % des élèves de 6<sup>e</sup> année primaire des écoles de la zone unilingue suivaient un cours de langue – voir BLONDIN & STRAETEN, 2001 a).

<sup>1</sup> La différence entre les âges des enseignants des deux zones linguistiques est très significative ( $T = -8,9$ , d.l. = 1 520,  $P < 0,0001$ ).

En zone bilingue, les lois linguistiques imposent un cours de seconde langue à raison de 3 périodes par semaine au degré moyen (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années primaires) et de 5 au degré supérieur (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) depuis 1963. La distribution des âges des maîtres de langue devrait davantage correspondre à celle des autres enseignants du fondamental. Les différentes tranches d'âge y sont plus également représentées qu'en zone unilingue, jusqu'à et y compris la tranche des 51 à 55 ans. Ces données peuvent être rapprochées des informations fournies par le Service des statistiques à propos de l'âge du personnel enseignant en fonction en 1996 : 3 % seulement des enseignants à temps plein et à temps partiel des écoles fondamentales ont plus de 55 ans (SERVICE DES STATISTIQUES, 1998, p. 57<sup>2</sup>). La situation n'est donc pas spécifique aux maîtres de langue.

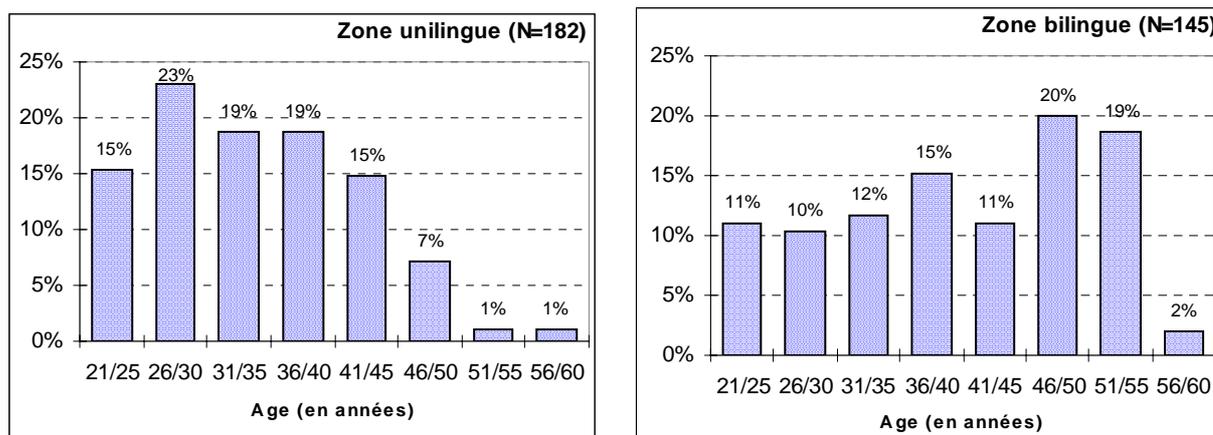


Figure 4 : Âge (en années accomplies) des maîtres de langue de l'échantillon.

De façon cohérente avec ce que l'analyse des réponses des chefs d'établissement a permis de mettre en évidence, les maîtres de langue de l'échantillon sont relativement jeunes en zone unilingue (généralisation récente des cours de langue), mais plus âgés en zone bilingue : en zone bilingue, 41 % d'entre eux ont plus de 45 ans.

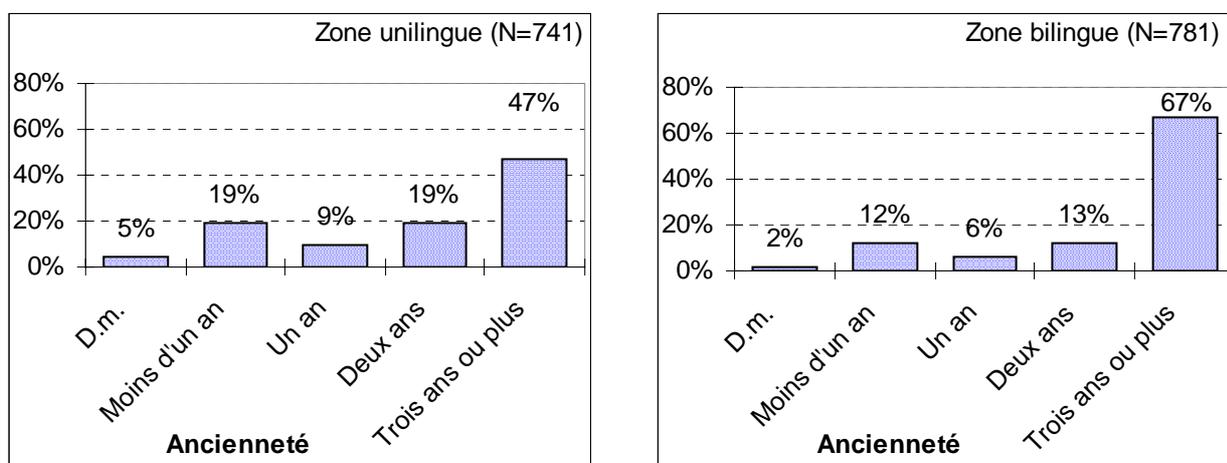
### 3. LEUR ANCIENNETE

Les chefs d'établissement ont été interrogés sur l'ancienneté des maîtres de langue dans leur école, tandis que les maîtres de langue eux-mêmes ont pu nous renseigner sur leur ancienneté dans la fonction.

<sup>2</sup> La version plus récente de l'annuaire « Statistiques du personnel enseignant », qui présente des informations relatives à l'année scolaire 1999-2000, présente des tranches plus larges (tranches de 10 ans, puis 60 ans et plus) et ne donne donc pas une information aussi précise. Si la tranche des 50 à 59 ans compte 22,68 % des enseignants du fondamental, les personnes de 60 ans et plus ne représentent que 0,76 % (SERVICE DES STATISTIQUES, 2001, p. 79).

### 3.1. L'ancienneté dans l'école

En zone unilingue (voir la figure 5), la moitié des maîtres de langue ne sont dans l'école que depuis deux ans au plus : ce fait pourrait s'expliquer par leur ancienneté dans la fonction, ou par une mobilité importante. Si la généralisation des cours de langue date de septembre 1998, elle n'a concerné, dans un premier temps, que la 5<sup>e</sup> année primaire. La demande en maîtres de langue pour la zone unilingue s'est donc développée en deux temps. Comme plus de 75 % des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires bénéficiaient de cours de langue dès avant l'adoption du décret sur l'enseignement fondamental, en 1998, on peut supposer que les exigences décrétales en matière de titres requis ont entraîné le remplacement de certains maîtres de langue en fonction.



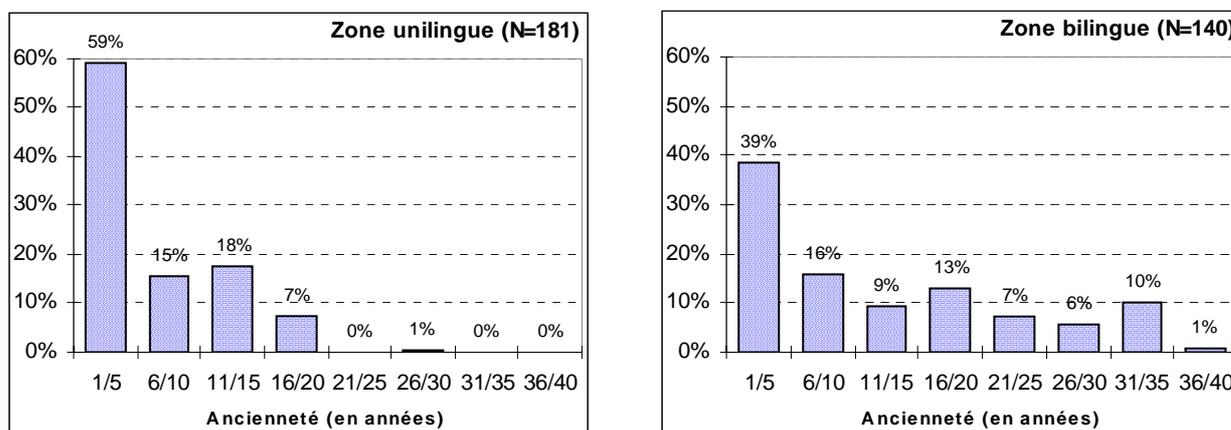
**Figure 5 :** Ancienneté des maîtres de langue dans une école particulière selon le chef d'établissement (d.m. = données manquantes).

En zone bilingue, deux tiers des maîtres de langue ont au moins trois années d'ancienneté dans l'école. Le fait qu'un tiers des maîtres de langue aient au plus deux ans d'ancienneté, alors que dans cette zone géographique le cadre des cours de langue a été établi dès 1963, pourrait refléter une tendance à fuir la fonction de maître de langue ; on peut également y voir un effet du rappel indirect, par le décret de 1998, des conditions auxquelles doivent répondre les cours de langue, entraînant une application plus stricte de la législation, en matière de nombre d'heures de cours dispensées ou de qualifications des enseignants.

Quoi qu'il en soit, chaque changement représente une source potentielle de difficultés, tant pour l'enseignant concerné que pour l'équipe pédagogique, et rend plus difficile la continuité d'une année d'études à l'autre.

### 3.2. L'ancienneté dans la fonction de maître de langue dans l'enseignement primaire

Les enseignants eux-mêmes ont été interrogés sur leur ancienneté en tant que maître de langue dans l'enseignement primaire – et non plus sur leur ancienneté dans un établissement particulier.



**Figure 6 :** Ancienneté dans la fonction de maître de langue dans l'enseignement primaire (une année entamée compte pour un) (M1).

Six maîtres de langue sur 10 en zone unilingue, et 4 sur 10 en zone bilingue n'ont que de 1 à 5 années d'ancienneté dans la fonction. Les anciennetés moyennes sont de 6,8 années en zone unilingue et de 12,5 années en zone bilingue (la différence est très significative<sup>3</sup>). La généralisation des cours de langue a bien sûr entraîné le recrutement de nombreux enseignants en zone unilingue. La situation est un peu plus étonnante en ce qui concerne la zone bilingue : l'accroissement serait-il dû au rappel des règles en matière de titres requis au moment de l'adoption du décret sur l'enseignement fondamental et au fait que l'importance de l'enseignement des langues aurait été soulignée à ce moment ?

La proportion élevée de maîtres de langue avec moins de 6 années d'ancienneté pourrait également refléter, en partie tout au moins, un taux de rotation élevé : si, comme certains en font l'hypothèse, les AESI préfèrent enseigner au niveau secondaire, ils pourraient être nombreux à passer quelques années ou quelques mois au niveau primaire en attendant une autre désignation qui leur convienne mieux.

Quoi qu'il en soit, la proportion élevée de « nouveaux » maîtres de langue (bien plus que ce que les âges permettent de supposer) souligne la nécessité et l'intérêt de prévoir des formations efficaces à leur intention.

<sup>3</sup> T=-5,6, d.l.=194, P = 0,0001.

#### 4. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES MODERNES PAR LES MAÎTRES DE LANGUE

Le passé des enseignants en matière d'apprentissage de langues autres que le français est intéressant à plus d'un titre : il suggère chez ceux qui ont été en contact avec d'autres langues la possibilité de compétences métalinguistiques plus riches, et surtout, il permet de distinguer les enseignants qui n'ont qu'une connaissance scolaire de la langue qu'ils enseignent de ceux qui en ont une maîtrise plus approfondie.

Une des questions posées aux maîtres de langue (M 2) cherche à mettre en évidence les langues apprises en dehors du système d'enseignement. Il semblerait en effet que bon nombre de personnes concernées par l'enseignement des langues aient elles-mêmes vécu une expérience de bilinguisme, qui devrait avoir développé leur fluidité et leur aisance face à la langue cible (ou à une autre langue étrangère). Une évaluation de la proportion que représentent ces personnes a semblé, à ce titre intéressante. Si les enseignants ont eu l'occasion d'apprendre une langue autre que le français en dehors du système scolaire, ils sont invités à préciser de quelle(s) langue(s) il s'agit et les circonstances dans lesquelles ils les ont apprises.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Aucune langue</i>	57 %	43 %	51 %
<i>Une langue autre que le français</i>	27 %	34 %	30 %
<i>Au moins deux langues autres que le français</i>	14 %	21 %	17 %
<i>Données manquantes</i>	1 %	1 %	1 %
<i>Total</i>	100 %	100 %	100 %

**Tableau 2 :** Réponses des maîtres de langue sur l'apprentissage de langues autres que le français en dehors du système d'enseignement (M2).

La moitié des maîtres de langue ont appris au moins une langue autre que le français en dehors du système d'enseignement. Les pourcentages de ceux qui ont appris une autre langue et de ceux qui ont appris au moins deux langues sont un peu plus élevés dans la zone bilingue<sup>4</sup>.

Les maîtres de langue étaient également invités à préciser de quelles langues il s'agissait.

<sup>4</sup> Chi carré = 6,3, d.l. = 1, P = 0,01.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
Néerlandais	34	48	82
Anglais	29	23	52
Allemand	8	17	25
Italien	16	3	19
Espagnol	8	9	17
Portugais	0	3	3
Autres (grec, polonais, russe, norvégien, hongrois, turc, arabe)	4	6	10
Total	99	109	208

**Tableau 3 :** Nombre de maîtres de langue ayant appris chacune des langues citées en dehors du système d'enseignement (M3).

Les langues citées peuvent être regroupées en trois catégories : trois langues germaniques (l'allemand, le néerlandais et l'anglais), trois langues latines, et enfin des langues de familles diverses, citées chacune une ou deux fois seulement. De façon cohérente avec les réponses aux questions précédentes, les maîtres de langue de la zone bilingue citent davantage de langues que leurs collègues<sup>5</sup> et les parts du néerlandais et de l'allemand sont plus importantes<sup>6</sup>.

Le pourcentage des maîtres de langue enseignant une langue en l'ayant apprise en dehors du système d'enseignement est très lié à la langue concernée : 27 % des maîtres enseignant le néerlandais (N = 285) sont dans ce cas, contre 14 % seulement de ceux qui enseignent l'anglais (N = 118)<sup>7</sup> <sup>8</sup>. On peut faire l'hypothèse qu'un enseignant qui a (notamment) appris de façon informelle la langue qu'il enseigne en possède probablement une meilleure maîtrise que celui qui ne s'appuie que sur les heures de cours prévues au programme.

Vingt-sept pour cent des maîtres de langue ont appris au moins une langue en famille ; ils sont plus nombreux à connaître cette situation en zone bilingue (36 %) qu'en zone unilingue (20 %)<sup>9</sup>.

## 5. LEUR FORMATION INITIALE ET LEUR STATUT

Deux questions (D2, M0), centrées sur *la formation initiale ou continuée*, devaient approcher indirectement les compétences des enseignants, dont l'importance est

<sup>5</sup> 21 % des maîtres de langue de la zone bilingue ont appris au moins 2 langues autres que le français et 34 % au moins 1, tandis que pour leurs collègues de la zone unilingue, ces pourcentages sont respectivement de 14 et 27 % (différence significative : Chi carré = 6,7, d.l. = 2, P = 0,04).

<sup>6</sup> Les deux différences sont très significatives (pour l'allemand, Chi carré = 6,3, d.l. = 1, P = 0,01 et pour le néerlandais, Chi carré = 9,2, d.l. = 1, P = 0,002).

<sup>7</sup> L'échantillon ne portant que sur 9 classes d'allemand, le fait que 5 maîtres de langue sur 9 aient appris cette langue en dehors du système d'enseignement ne peut être extrapolé à l'ensemble des enseignants chargés des cours d'allemand.

<sup>8</sup> La différence est très significative (Chi carré = 6,5, d.l. = 1, P = 0,01).

<sup>9</sup> La différence est très significative (Chi carré = 10,2, d.l. = 1, P = 0,001).

clairement établie. En effet, selon certaines des personnes-ressources interrogées lors de la préparation de l'enquête, des différences importantes dans les pratiques pédagogiques pourraient être liées au type de formation initiale suivie.

Selon les informations données par les directeurs, la quasi-totalité des maîtres de langue en fonction en 2000-2001 sont soit des instituteurs (48 %), soit des AESI (46 %).

	Zone unilingue (N=781)	Zone bilingue (N=741)	Comm. française (N=1 528)
Instituteur	32 %	63 %	48 %
AESI	62 %	30 %	46 %
Autres	4 %	3 %	4 %
Données manquantes	3 %	3 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %

**Tableau 4 :** Formation initiale des maîtres de langue, selon les chefs d'établissement (D2).

Les informations fournies par les chefs d'établissement mettent en évidence les différences entre les formations initiales en fonction de la zone linguistique : en zone unilingue, les AESI sont deux fois plus nombreux que les instituteurs, tandis qu'en zone bilingue, la situation est inverse, alors que les conditions requises sont identiques (voir BLONDIN, 2001, p. 13). En zone bilingue, alors que la loi imposait déjà un nombre relativement élevé de périodes de cours d'une seconde langue, aucun capital-périodes spécifique n'a été accordé avant 1998 et à ce moment, d'ailleurs, les deux périodes accordées par classe du degré supérieur, comme dans le reste de la Communauté française, ne couvrent qu'une faible part des besoins en périodes de cours de langue (BLONDIN, 2001, pp. 24 et 25). Dans ce contexte, il était presque inévitable que la majeure partie des cours de langue soient dispensés par les titulaires ... porteurs ou non des titres requis.

	Zone unilingue (N=781)	Zone bilingue (N=741)	Comm. française (N=1 528)
Titres requis	78 %	62 %	70 %
Titres insuffisants	15 %	31 %	23 %
Autres	4 %	3 %	4 %
Données manquantes	3 %	3 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %

**Tableau 5 :** Proportion de maîtres de langue porteurs des titres requis, selon les chefs d'établissement (D2).

Le tableau 5 prend en considération les titres requis et les certificats qu'il était possible d'obtenir en 2000-2001<sup>10</sup>. Le diplôme d'AESI en langues germaniques est donc considéré comme le titre requis, même s'il n'est pas complété par le certificat d'aptitude à enseigner une langue moderne à l'école primaire, non encore disponible. Les 2 seuls

<sup>10</sup> Un arrêté du 12 juillet 2001 (Moniteur Belge : 29 août 2001) prend en compte le fait que les examens relatifs au certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire n'ont pas encore été organisés et établit que l'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur, section langues germaniques, constitue jusqu'à la fin de l'année scolaire 2003-2004 un des titres requis pour l'exercice de la fonction de maître de langue dans l'enseignement primaire.

instituteurs enseignant exclusivement l'anglais ont de même été considérés comme détenteurs des titres requis, dans la mesure où l'obtention du certificat de connaissance approfondie de l'anglais, prévu par le décret sur l'enseignement fondamental, n'est pas encore possible.

Au total, près du quart des maîtres de langue ne seraient pas porteurs des titres requis : il s'agit essentiellement d'instituteurs avec ou sans mention de la langue enseignée sur le diplôme, ce qui explique la proportion plus importante de titres insuffisants en zone bilingue.

Ces informations doivent cependant être considérées avec prudence : en effet, elles émanent des chefs d'établissement qui sur ce sujet peuvent être plus ou moins bien informés, comme le montrent certaines divergences entre les titres mentionnés par différents chefs d'établissement à propos d'un même enseignant (on peut penser que certains directeurs se contentent d'accueillir les personnes désignées par leur pouvoir organisateur).

Les informations fournies par les maîtres de langue eux-mêmes sont à la fois plus précises (question ouverte), plus valides (chacun connaît ses propres qualifications) et plus spécifiques aux enseignants chargés des cours de langue obligatoire (rappelons que l'échantillon a été tiré parmi les maîtres de langue chargés d'au moins un cours de langue en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire).

	<b>Zone unilingue (N=183)</b>	<b>Zone bilingue (N=145)</b>	<b>Comm. française (N=328)</b>
Instituteur (N = 112)	9%	66%	34%
AESI (N = 206)	88%	31%	64%
Autres (N = 3)	1%	1%	1%
Données manquantes (N = 7)	3%	1%	2%
Total (N = 328)	100%	100%	100%

**Tableau 6 :** Formation initiale des maîtres de langue de l'échantillon (M0).

La situation générale, en ce qui concerne la formation initiale, est similaire : les AESI sont très largement majoritaires en zone unilingue (88 %), alors que la tendance est inverse en zone bilingue, où ils ne représentent plus que 31 %<sup>11</sup>. Le renforcement de la présence des AESI en zone unilingue par rapport aux données fournies par les chefs d'établissement s'explique en partie par le fait que sont exclus, ici, les enseignants qui dispensent des cours de langue adressés aux plus jeunes : en zone bilingue, les cours obligatoires destinés aux élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> années et en zone unilingue l'apprentissage précoce (voir BLONDIN, 2001, pp. 55 à 63) ; il semble que ces cours soient plus largement pris en charge par des instituteurs que par des régents.

<sup>11</sup> La différence est très significative : Chi carré=119,9, d.l.=1, P=0,001.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Comm. française (N=328)
Titres requis	92%	70%	83%
Titres insuffisants	5%	28%	15%
Données manquantes	3%	1%	2%
Total	100%	100%	100%

**Tableau 7 :** Proportion de maîtres de langue de l'échantillon porteurs des titres requis (M0).

En matière de titres requis, la tendance dominante est la même que celle qui se dégage des réponses des directeurs : une large majorité de maîtres de langue sont porteurs des titres requis, et la situation est, à cet égard, plus favorable en zone unilingue.

Les différences cependant constatées (la proportion de titres requis est plus importante parmi les enseignants de l'échantillon que parmi les maîtres de langue renseignés par leurs directeurs) pourraient s'expliquer de deux façons. D'une part, les réponses des maîtres de langue à une question ouverte sur leur formation initiale ont permis de décider pour chacun si les titres dont il était détenteur correspondaient aux exigences légales bien mieux que le choix par les chefs d'établissement entre des catégories pré-établies ; la catégorie « autre » a donc pu être évitée. D'autre part, la différence entre les populations visées, soulignée à propos du tableau précédent, joue au moins autant en matière de titres requis : non seulement le recours à des instituteurs est plus fréquent lorsqu'il s'agit d'élèves plus jeunes, mais de plus il semble que certains directeurs considèrent (indûment) que la législation est moins stricte en matière de titres requis lorsqu'il s'agit d'apprentissage précoce.

	Zone unilingue (N=781)	Zone bilingue (N=741)	Comm. française (N=1 528)
Enseignant nommé	37 %	59 %	48 %
Enseignant temporaire	48 %	30 %	39 %
Agent contractuel subventionné (ACS)	4 %	3 %	4 %
Autres	4 %	3 %	3 %
Données manquantes	6 %	5 %	6 %
Total	100 %	100 %	100 %

**Tableau 8 :** Statuts des maîtres de langues, selon les chefs d'établissement.

La moitié seulement des maîtres de langue sont nommés. Comme le passé de l'enseignement des langues dans les différentes zones linguistiques permet de le supposer, la situation est, à cet égard, plus favorable en zone bilingue : d'une part, les cours de langue y sont plus anciens, et d'autre part, certaines des périodes y sont prises en charge par des instituteurs nommés en tant que titulaires de classes.

## 6. LA FORMATION CONTINUEE DES MAITRES DE LANGUE

La formation continuée, dont l'importance est de mieux en mieux reconnue dans de nombreux domaines, est appelée à jouer un rôle crucial en matière d'enseignement des langues modernes à l'école primaire : en effet, aucune formation initiale ne prépare spécifiquement à la fonction de maître de langue. Seule la formation continuée (y

inclus, bien sûr, l'exploitation de l'expérience acquise et toutes les occasions d'apprentissage informel) peut apporter aux enseignants les compléments linguistiques ou didactiques qui leur font défaut.

### 6.1. L'entretien des compétences dans la langue cible

« Au fil des années, je sens que je perds des connaissances linguistiques (audition + expression) vu le niveau pratiqué dans les classes. Je sais qu'il serait profitable de brancher plus souvent TV1 par exemple, mais les faits sont là » (une régente, 41 ans).

Dans la mesure où l'enseignement des langues est orienté vers la communication, les maîtres de langue doivent pouvoir parler la langue cible avec aisance et fluidité. Dans cette perspective, des contacts réguliers avec des locuteurs natifs de cette langue semblent sinon indispensables tout au moins très utiles. Qu'en est-il dans la réalité ?

Deux questions (M 3 & 2) touchent aux occasions informelles d'apprentissage et d'entretien des compétences linguistiques : la première phase de la recherche laissait en effet craindre qu'un bon nombre d'enseignants se limitent au niveau de maîtrise de la langue enseignée atteint pendant leurs études et n'entretiennent pas leur compétences en langue.

À la première de ces questions, les enseignants doivent indiquer, en cochant la case adéquate, la fréquence de leurs contacts personnels avec la langue cible qu'ils enseignent dans la classe à propos de laquelle le questionnaire leur a été remis.

	Jamais	1 ou 2 fois par an	3 ou 4 fois par an	1 fois par mois	Toutes les semaines	Tous les jours	Données manquantes
Je me trouve dans une région où cette langue est utilisée ...	22%	19%	13%	8%	9%	24%	6%
Je regarde des films en version originale dans cette langue ...	21%	15%	13%	18%	21%	8%	4%
J'écoute la radio dans cette langue ...	22%	9%	9%	16%	25%	14%	5%
Je lis des journaux dans cette langue ...	18%	14%	16%	24%	15%	8%	5%
Je lis des livres dans cette langue ...	32%	26%	13%	13%	5%	6%	5%
Je discute dans cette langue avec des parents ou des amis ...	20%	13%	18%	14%	17%	15%	2%

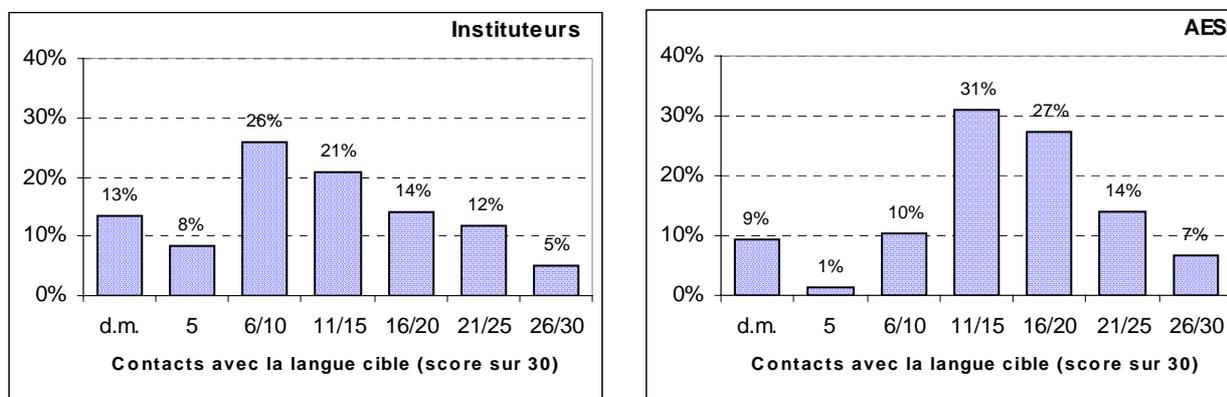
**Tableau 9 :** Fréquence de divers types de contacts des maîtres de langue avec des productions orales ou écrites dans la langue cible enseignée dans la classe visée par le questionnaire (M3).

Le premier item est un peu particulier dans la mesure où, pour une partie des personnes interrogées, il est largement indépendant de leur volonté : certains habitent (ou travaillent ?) dans une région néerlandophone ou germanophone (24 %). Par ailleurs, cette opportunité de contacts peut être plus ou moins activement exploitée.

L'activité la plus régulièrement pratiquée, dans l'ensemble, est l'écoute de la radio en langue cible (25 % des maîtres de langue l'écoutent toutes les semaines, et même 14 % tous les jours). Les films en version originale constituent également un apport régulier (21 % des maîtres de langue en regardent toutes les semaines et 8 % tous les jours). Les échanges oraux avec des parents ou des amis constituent une ressource fréquente pour un maître de langue sur trois (17 % toutes les semaines et même 15 % tous les jours). La lecture de journaux est moins fréquente, mais régulière chez près de la moitié des maîtres de langue (15 % en lisent toutes les semaines et 8 % tous les jours, mais 24 % tous les mois).

A chacune des propositions, cependant, un maître de langue sur cinq répond « Jamais ». La proportion est encore plus élevée en ce qui concerne la lecture de livres : 32 %. S'agit-il des mêmes personnes qui ne recourent à aucun des modes de contact avec la langue cible suggérés dans le questionnaire et dont on peut suspecter sinon un déclin tout au moins une stagnation de leurs compétences, ou les réponses correspondent-elles à un recours préférentiel à l'un ou l'autre mode de contact ?

Afin d'aborder cette question, nous avons totalisé les réponses aux 5 derniers items (étant donné le statut particulier du premier) en accordant 1 point pour une réponse « Jamais », 2 points pour « 1 ou 2 fois par an » et ainsi de suite jusqu'à 6 points pour « Tous les jours » : il s'agit d'un indice grossier, mais dont les valeurs extrêmes peuvent s'avérer significatives. Les réponses des maîtres de langue qui s'étaient abstenus face à au moins un item ont été considérées comme des données manquantes.



**Figure 7 :** Distribution des scores de contact avec la langue cible, pour les instituteurs (N = 112) et les AESI (N = 206) (d.m. = données manquantes).

Si les proportions d'instituteurs et de régents déclarant en moyenne des contacts quotidiens ou hebdomadaires à propos de chacune des 5 propositions sont équivalentes (5 et 7 %, respectivement), la situation est très différente à l'autre extrémité de l'échelle. Les scores 5 correspondent à des réponses « Jamais » à chacun des 5 items.

Dix instituteurs et 3 AESI déclarent ne jamais bénéficier d'aucun des types de contacts mentionnés. Parmi les 322 maîtres de langue qui ont répondu au moins partiellement à la question, 19 n'ont aucun contact plus fréquent qu'une ou deux fois par

an. On peut en outre redouter que les données manquantes correspondent davantage à des maîtres de langue peu engagés dans de tels contacts.

Les réponses à cette question attirent l'attention sur la nécessité de stimuler et d'encourager concrètement l'entretien des compétences en langue cible, plus particulièrement sans doute dans le cas des instituteurs (voir, par exemple, l'initiative de l'inspection de l'enseignement de la Communauté française qui a organisé une semaine de « bain de langue » pour les professeurs de néerlandais et pour les professeurs d'anglais).

## 6.2. Leur vécu en matière de formation continuée

*« Les formations pendant les heures de cours dérangent toute l'école (répartition des enfants dans les classes). Il devrait y avoir des possibilités réelles et remplacement de l'enseignant qui va en formation »* (un instituteur, 54 ans).

*« L'absence pour des formations est assez mal perçue car un professeur spécial absent pour se former veut dire "heure de fourche qui tombe". Donc, on évite ce genre d'absence »* (une régente, 43 ans).

*« En ce qui concerne les formations de langues à l'étranger, organisées par la Communauté française, il serait souhaitable de simplifier les démarches ainsi que de, soit prolonger le délai (pour formalités), soit de faire paraître les informations plus tôt (car à cette période, nous sommes en examen en promotion sociale) »* (une régente, 38 ans).

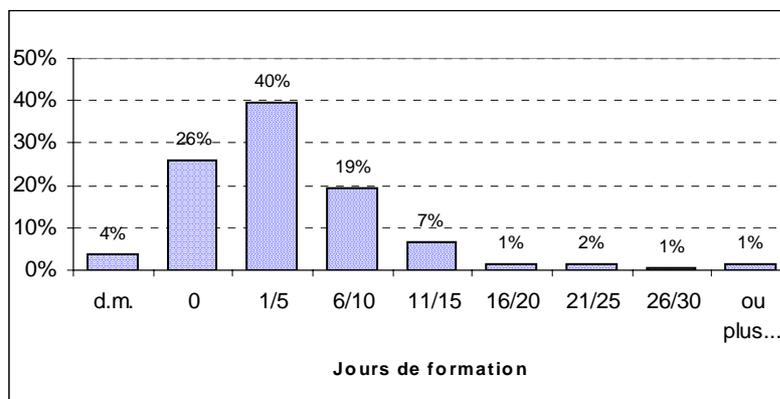
*« Je ne suis jamais sortie d'une formation en me disant que j'avais appris quelque chose. Souvent on en sort remplie de doutes. On se demande si ce qu'on fait est bien. »* (une régente, 43 ans).

*« Les directeurs nous distribuent rarement le livret des formations possibles. Il faut se débrouiller seul(e) »* (une régente, 39 ans).

*Je souhaiterais avoir au moins une fois par an (comme cette année, la première depuis 16 ans) une conférence pour les profs de langues d'un même canton »* (une régente, 41 ans).

Une première question (M 5) s'intéresse aux occasions de formation continuée saisies. La période couverte est limitée de façon à permettre des souvenirs suffisamment précis et à porter sur une durée équivalente pour l'ensemble des enseignants, quelle que soit leur ancienneté. Il leur est donc demandé s'ils ont ou non suivi l'une ou l'autre formation depuis septembre 1998. Si la réponse est positive, ils sont alors amenés à donner des informations sur les formations suivies ; si la réponse est négative, ils doivent par contre expliquer leur non-participation.

Entre septembre 1998 et juin 2001, trois quarts d'entre eux (74 %, M5) ont suivi une formation (au sens large, y inclus des informations) dans le domaine des langues, pour un total de 1 410,5 jours de formation<sup>12</sup>.



**Figure 8 :** Nombre de jours de formation suivis par les maîtres de langue pendant les trois dernières années scolaires (d.m. = données manquantes).

Il s'agit principalement de formations courtes (1 à 5 jours, 40 %), mais quelques enseignants annoncent des durées totales de formation plus substantielles (plus de 15 jours pour 5 %).

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
Omissions	57 %	11 %	27 %
La langue (exclusivement)	3 %	1 %	2 %
La façon d'enseigner la langue (exclusivement)	24 %	42 %	35 %
La langue (notamment)	13 %	28 %	23 %
La façon d'enseigner la langue (notamment)	37 %	84 %	67 %
Autre (exclusivement)	4 %	3 %	4 %

**Tableau 10 :** Objets des formations suivies par les maîtres de langue (M5).

Alors que 35 % des maîtres de langue ont suivi une ou des formations portant exclusivement sur la façon d'enseigner la langue, 2 % seulement ont bénéficié de formations ciblées sur la langue elle-même. Quatre pour cent déclarent seulement une formation « autre ».

De façon à prendre en compte l'ensemble des aspects des formations suivies, chaque répondant ayant la possibilité de cocher deux ou trois objets de formation, les pourcentages d'enseignants dont la formation a abordé la langue, d'une part, ou la façon de l'enseigner, d'autre part, que ce soit seule ou conjointement à d'autres facettes, ont également été calculés. Les formations suivies par 13 % des instituteurs et 28 % des AESI

<sup>12</sup> Les 4 réponses supérieures à 30 (50, 150, 365 et 525 jours) n'ont pas été prises en compte pour ce total, car elles reposent certainement sur une logique différente, comme par exemple 365 jours correspondant à un entretien quotidien des compétences, ou la participation à des cours par correspondance.

abordaient la langue elle-même, les pourcentages passant respectivement à 37 et 84 lorsqu'il s'agit de méthodologie. L'accroissement des pourcentages lorsque chacune des facettes est prise en considération même si elle ne représente qu'une partie de la formation est bien plus important dans le cas de la langue (de 2 à 23) que dans celui de la méthodologie (de 35 à 67) ... laissant suspecter des réponses positives simplement dues au fait qu'il est difficile de traiter de l'enseignement d'une langue sans aborder quelque peu ses caractéristiques. Si la méthodologie est évidemment importante, on peut se demander si les occasions de renforcer et d'approfondir la connaissance de la langue cible sont suffisamment nombreuses.

Les maîtres de langue ont également été invités à préciser par qui les formations continuées auxquelles ils avaient participé étaient organisées.

Les critères appliqués distinguent l'inspection, avec ou sans précisions relatives au réseau et au type d'inspection, les réseaux (mention du réseau, ou d'un animateur du réseau, ou du réseau et d'animateurs extérieurs), les hautes écoles et les universités, des organismes à l'étranger ; une catégorie « autres » a également été prévue pour les organismes moins directement impliqués et/ou moins fréquemment cités (par exemple la promotion sociale et le FOREM). Les réponses « l'entité » et « l'école » sont reprises sous le code « réseau ».

Chaque type de formateur n'est codé qu'une fois, mais il est possible de mentionner jusqu'à 4 types de formateurs par enseignant.

Au total, 360 mentions d'un organisme ont été recensées (198 maîtres de langue en ont cité au moins 1, 96 en ont cité au moins 2, 23 en ont cité au moins 3 et 5 en ont cité 4). Le pourcentage des maîtres de langue ayant cité chacune des catégories de formateurs a été calculé (le total des pourcentages est supérieur à 100, étant donné que certains enseignants ont cité plusieurs types de formateurs).

	Maîtres de langue ayant cité le formateur (N = 328)
<i>Inspection générale, principale, cantonale</i>	22 %
<i>Inspection du réseau</i>	10 %
<i>Inspection ou conférence pédagogique (sans précision)</i>	12 %
<i>Réseau</i>	44 %
<i>Hautes Écoles et Universités</i>	7 %
<i>Organismes à l'étranger (Socrates, Arion, ...)</i>	4 %
<i>Autres (Promotion sociale, Forem, ...)</i>	11 %
Omissions	30 %

**Tableau 11** : Pourcentage des maîtres de langue ayant cité chacune des catégories de formateurs (M5).

Comme on pouvait s'y attendre, ce sont les réseaux qui ont été mentionnés le plus souvent (44 %). L'inspection pour le subventionné n'est citée que par 22 % des enseignants ; même s'il faut y ajouter une partie des 12 % d'enseignants qui évoquent l'inspection sans donner de précisions, et une partie de ceux qui ne répondent pas à la question, l'observation mérite d'être soulignée : au cours de l'année scolaire 2000-2001,

tous les maîtres de langue de l'enseignement subventionné ont été invités à participer à une conférence pédagogique (voir la circulaire ministérielle JMN/01/D1/CipFC n°35).

	Oui, tout à fait	Oui, en partie	Non	Omission
<i>Les formations suivies ont-elles, dans l'ensemble, répondu à vos attentes ?</i>	19 %	47 %	8 %	26 %

**Tableau 12 :** Satisfaction des maîtres de langue par rapport aux formations suivies (M5) (N = 328).

L'avis dominant, par rapport aux formations suivies, est plutôt positif : 2 enseignants sur 10 se disent tout à fait satisfaits, alors qu'un peu moins de 1 sur 10 affirme l'inverse. Il ne faut cependant pas négliger le fait que la moitié des maîtres de langue expriment un avis mitigé : leurs attentes par rapport à ce que peuvent apporter quelques jours de formation étaient-elles excessives, ou ont-ils de véritables motifs d'insatisfaction ?

Les maîtres de langue qui n'ont participé à aucune formation dans le domaine des l'enseignement des langues au cours des trois dernières années scolaires ont été invités à expliquer leur réponse en se prononçant par rapport à trois raisons possibles<sup>13</sup>.

	Oui	Non	Omissions
<i>Je ne suis pas informé(e) des possibilités de formation</i>	12 %	12 %	75 %
<i>Je ne suis pas convaincu(e) de l'intérêt des formations possibles</i>	8 %	14 %	78 %
<i>Il est très difficile pour moi de me libérer pour participer à des formations pendant le temps scolaire</i>	17 %	6 %	77 %

**Tableau 13 :** Explications données par rapport à la non-participation à des formations (M5) (sur l'ensemble des maîtres de langue, soit 328).

Parmi les explications proposées, la difficulté de se libérer est le plus souvent choisie (17 %) et le manque de conviction quant à l'intérêt des formations est très significativement<sup>14</sup> moins choisie (8 % de l'ensemble des maîtres de langue). Si la désirabilité sociale peut avoir empêché certains maîtres de langue d'exprimer cet avis, sans doute faut-il prendre au sérieux l'avis donné par près d'un dixième des enseignants qui osent exprimer leur manque de conviction quant à l'intérêt des formations proposées.

Le manque d'informations joue également un rôle selon 12 % des personnes interrogées<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Une 4<sup>e</sup> possibilité (« Autre ») n'est sélectionnée que par 2 % des répondants.

<sup>14</sup>  $Z = 3,52$  ( $P > 0,001$ ).

<sup>15</sup> Quand on sait que, dans certains écoles, les titulaires des classes eux-mêmes se disent parfois peu, voire pas informés des formations qui leur sont offertes, il n'est pas étonnant que des maîtres spéciaux qui ne passent que quelques périodes par semaine dans chaque école ne soient pas systématiquement mis au courant.

### 6.3. Les intérêts en matière de formation continuée

Une deuxième question (M 4) porte sur les souhaits ou les besoins en formation. Les enseignants doivent ici se prononcer quant aux formations qu'ils seraient prêts à suivre : formations à la langue même, à la culture des gens qui parlent la langue cible, à l'apprentissage de la communication, aux échanges linguistiques, à la gestion des différences entre élèves dans les classes de langues, à la place du français dans les cours de langue, ....

	Oui	Non	Omissions
<i>Les échanges avec des classes parlant la langue enseignée</i>	77 %	18 %	5 %
<i>L'apprentissage de la communication</i>	76 %	17 %	7 %
<i>La langue elle-même</i>	74 %	20 %	6 %
<i>La gestion des différences entre élèves dans les classes de langue</i>	73 %	19 %	8 %
<i>La place du français dans les cours de langue</i>	62 %	28 %	10 %
<i>La culture des gens qui parlent cette langue</i>	58 %	35 %	6 %

**Tableau 14** : Les pourcentages de maîtres de langue prêts à participer à des formations relatives aux différents sujets (M4) (N = 328).

Tous les sujets mentionnés intéressent la majorité des maîtres de langue (de 58 à 77 % d'entre eux). Les échanges avec des classes parlant la langue enseignée (77 %), l'apprentissage de la communication (76 %), la langue elle-même (74 %) et la gestion des différences entre élèves dans les classes de langue (73 %) retiennent l'attention de  $\frac{3}{4}$  des maîtres de langue. La place du français dans les cours de langue et la culture des gens qui parlent la langue cible intéressent moins d'enseignants (respectivement 62 et 58 %) <sup>16</sup>.

L'intérêt de 74 % des personnes interrogées pour des formations portant sur la langue elle-même est à rapprocher du faible pourcentage de formations suivies dans ce domaine. N'y aurait-il pas, à cet égard, une demande non satisfaite ?

## 7. LES ATTITUDES PAR RAPPORT A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU NIVEAU PRIMAIRE

*« C'est par hasard que je suis devenu maître spécial de langues dans l'enseignement primaire (le secondaire ne m'offrant aucun emploi durable et fixe il y a 14 ans) mais maintenant, je ne voudrais plus quitter cet enseignement ! » (un régent, 42 ans).*

*« On ne m'a jamais demandé si je souhaitais enseigner le néerlandais. J'ai le diplôme requis donc j'y suis obligée !!! » (une institutrice, 51 ans).*

<sup>16</sup> Les différences entre les pourcentages 77, 76, 74 et 73, d'une part, 62 et 58, d'autre part, ne sont pas significatives, tandis que tous les pourcentages du premier groupe sont très significativement supérieurs à ceux du second (entre 73 et 62 %, Z = 3,03, P = 0,01).

Les deux dernières questions destinées à décrire les maîtres de seconde langue concernent la motivation et les difficultés des enseignants à enseigner les langues au niveau primaire. D'une part, l'intérêt pour une fonction détermine en partie la façon dont on l'exerce. D'autre part, la pénurie d'enseignants régulièrement dénoncée par les médias incite à s'interroger sur les motivations et les attitudes des maîtres de langue.

À la question 10 (M), les enseignants devaient marquer leur degré d'accord ou de désaccord face à différentes propositions (par exemple, *j'aime beaucoup travailler avec des enfants du primaire ; les élèves du primaire sont souvent enthousiastes pour les cours de langue, ...*). À la question 11 (M), il est leur était simplement demandé s'ils souhaitaient continuer à enseigner les langues dans l'enseignement primaire.

Les maîtres de langue actuellement en fonction sont-ils désireux de continuer à exercer la même fonction ? Dans le tableau 15, les items sont classés par ordre d'accord décroissant et les pourcentages les plus élevés sont signalés par des caractères gras.

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Omission
1. <i>J'aime beaucoup travailler avec les élèves du primaire.</i>	<b>87 %</b>	11 %	0 %	0 %	2 %
2. <i>J'aime beaucoup donner des cours de langue dans le primaire.</i>	<b>72 %</b>	21 %	2 %	2 %	3 %
3. <i>Les élèves de primaire sont souvent enthousiastes pour les cours de langue.</i>	<b>54 %</b>	39 %	4 %	1 %	2 %
4. <i>J'avais envie de mettre à profit mes compétences en langues (instituteur) ou ma connaissance des enfants du primaire (AESI ou autre).</i>	<b>52 %</b>	29 %	7 %	7 %	5 %
5. <i>Je n'ai pas vraiment été formé(e) pour des cours de langues à l'école primaire.</i>	29 %	<b>34 %</b>	14 %	20 %	3 %
6. <i>Je me sens parfois démun(i)e face aux cours de langue à donner aux élèves du primaire.</i>	6 %	16 %	21 %	<b>55 %</b>	3 %
7. <i>Je préfère(ra)is enseigner dans le secondaire.</i>	2 %	5 %	14 %	<b>72 %</b>	6 %
8. <i>C'est pour compléter mon horaire ou pour « dépanner » que j'accepte des heures de langue dans le primaire..</i>	4 %	4 %	7 %	<b>78 %</b>	7 %

**Tableau 15 :** Attitudes des maîtres de langue par rapport à l'enseignement des langues au niveau primaire (M10) (N = 328).

La quasi-totalité des opinions proposées suscitent des avis tranchés en faveur de l'enseignement des langues à l'école primaire : une large majorité d'enseignants choisit les avis extrêmes, en approuvant les items favorables à l'enseignement au niveau primaire (items 1 à 4 - d'accord) et en marquant un désaccord avec les items selon lesquels l'enseignement à ce niveau n'est qu'un pis-aller (items 6 à 8 - pas d'accord).

L'avis est cependant moins tranché lorsque l'adéquation entre les compétences et le fait d'enseigner les langues à ce niveau est évoquée : 22 % des maîtres de langue reconnaissent qu'ils se sentent parfois démunis (item 6), 14 % ne sont pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils auraient eu envie de mettre à profit leurs compétences pour enseigner les langues à ce niveau (item 4), et surtout 63 % estiment n'avoir pas été vraiment formés pour donner des cours de langue à l'école primaire (item 5).

Les avis des maîtres de langue diffèrent-ils en fonction de leur formation initiale ? Pour chaque item, des scores moyens ont été calculés en donnant la valeur  $-1,5$  aux réponses « Pas d'accord »,  $-0,5$  aux réponses « Plutôt pas d'accord »,  $+0,5$  aux réponses « Plutôt d'accord » et  $+1,5$  aux réponses « D'accord », de façon à ce que des valeurs négatives indiquent un désaccord et des valeurs positives un accord avec les propositions présentées.

Le tableau 16 présente les indices ainsi calculés en distinguant les instituteurs et les AESI.

Les avis des instituteurs et des AESI sont globalement convergents : les valeurs moyennes des indices sont relativement proches, même si les réactions des deux types d'enseignants à certains items diffèrent de façon significative.

Les instituteurs sont plus sûrs d'aimer enseigner au niveau primaire et se disent plus souvent démunis face aux cours de langue s'adressant aux élèves du primaire. En revanche, les AESI affirment, davantage que leurs collègues instituteurs, leur goût pour les cours de langue aux élèves du primaire.

L'enthousiasme des élèves est davantage souligné par les AESI, sans doute plus à même de comparer avec les élèves plus âgés. Les AESI refusent davantage que leurs collègues la proposition selon laquelle ils seraient parfois démunis. Enfin les instituteurs expriment un désaccord plus net par rapport à une préférence pour le niveau secondaire, tandis que les AESI refusent plus clairement l'idée selon laquelle les heures de cours au niveau primaire seraient acceptées faute de mieux.

	Instituteurs	AESI	Différence <sup>17</sup>
1. J'aime beaucoup travailler avec les élèves du primaire.	1,45 (0,21)	1,35 (0,35)	** Z=-2,68 (P=0,007)
2. J'aime beaucoup donner des cours de langue dans le primaire.	0,94 (0,77)	1,31 (0,45)	*** Z=5,09 (P=0,0001)
3. Les élèves de primaire sont souvent enthousiastes pour les cours de langue.	0,80 (0,74)	1,09 (0,52)	*** Z=3,37 (P=0,0007)
4. J'avais envie de mettre à profit mes compétences en langues (instituteur) ou ma connaissance des enfants du primaire (AESI ou autre).	0,82 (0,96)	0,82 (0,88)	Non significative Z=-0,38 (P=0,70)
5. Je n'ai pas vraiment été formé(e) pour des cours de langues à l'école primaire.	0,04 (1,13)	0,33 (1,06)	*** Z=2,15 (P=0,0313)
6. Je me sens parfois démuni(e) face aux cours de langue à donner aux élèves du primaire.	-0,54 (1,10)	-0,94 (0,79)	*** Z=-2,85 (P=0,004)
7. Je préfère(ra)is enseigner dans le secondaire.	-1,43 (0,32)	-1,05 (0,74)	*** Z=5,23 (P=0,0001)
8. C'est pour compléter mon horaire ou pour « dépanner » que j'accepte des heures de langue dans le primaire..	-0,97 (1,05)	-1,33 (0,49)	** Z=-2,61 (P=0,009)

**Tableau 16 :** Degré d'accord des maîtres de langue avec différentes propositions relatives à l'enseignement des langues au niveau primaire (M10 - les écarts types sont indiqués entre parenthèses) et différence dans le niveau d'accord en fonction de la formation initiale.

Les maîtres de langue ont ensuite été plus directement interrogés sur leur désir de continuer à enseigner les langues à l'école primaire.

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
Oui.	66 %	78 %	73 %
Oui, à certaines conditions	17 %	19 %	18 %
Non	14 %	1 %	6 %
Données manquantes	3 %	1 %	2 %

**Tableau 17 :** Désir des maîtres de langue de continuer à enseigner les langues au niveau primaire (M11).

Globalement, 3 maîtres de langue sur 4 souhaitent simplement continuer à enseigner les langues à l'école primaire ; chez 1 enseignant sur 5, le souhait est présent, mais soumis à certaines conditions ; enfin une petite minorité (6 %) ne souhaite plus être chargée de tels cours.

Dans l'ensemble, les instituteurs se montrent plus réticents que leurs collègues AESI : 14 % d'entre eux ne souhaitent plus donner ces cours<sup>18</sup>.

Des commentaires ajoutés par certains instituteurs sur leur questionnaire suggèrent une hypothèse explicative par rapport à ce résultat de prime abord étonnant : il semble qu'en zone bilingue, certains instituteurs soient en quelque sorte forcés de donner des cours de langue, dès lors qu'ils sont porteurs des titres requis ou tout au moins qu'ils

<sup>17</sup> La signification des différences est évaluée par le test de Wilcoxon (procédure SAS NPAR1WAY).

<sup>18</sup> La différence est très significative : Chi carré = 21,64, d.l. = 2, P = 0,001.

connaissent quelque peu la langue à enseigner. Par ailleurs, certaines réflexions d'AESI en réponse à la question ouverte relative à la façon dont ils perçoivent leur métier (M26, voir p. 111) témoignent d'un certain plaisir face aux élèves plus jeunes et à leur enthousiasme.

## 8. L'UTILISATION DES DOCUMENTS OFFICIELS

Les maîtres de langue utilisent-ils les documents officiels pour construire leurs cours ?

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
<i>Oui.</i>	71 %	91 %	83 %
<i>Non</i>	24 %	8 %	14 %
<i>Je ne dispose pas de ce document</i>	0 %	1 %	1 %
Données manquantes	5 %	0 %	2 %

**Tableau 18 :** Pourcentage des maîtres de langue se référant aux « Socles de compétences » pour construire leur cours (M23).

La quasi-totalité des maîtres de langue, mais davantage les instituteurs que les AESI, disposent des « Socles de compétences », ce qui tend à confirmer la bonne diffusion de ce document.

Par contre, si 9 AESI sur 10 utilisent ce document, les instituteurs ne sont que 7 sur 10 dans ce cas<sup>19</sup>. Les raisons pour lesquelles un quart des instituteurs ne se réfèrent pas à ce document essentiel mériteraient d'être investiguées.

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
<i>Oui.</i>	52 %	76 %	34 %
<i>Non</i>	19 %	6 %	63 %
<i>Je ne dispose pas de ce document</i>	24 %	17 %	1 %
Données manquantes	5 %	1 %	3 %

**Tableau 19 :** Pourcentage des maîtres de langue se référant au programme de langue pour construire leur cours (M24).

Le cas des programmes apparaît comme plus problématique, pour tous, mais plus particulièrement pour les instituteurs<sup>20</sup> : 24 % des instituteurs et 17 % des AESI ne disposent pas du programme de langue. Si on ajoute à ces pourcentages les maîtres de langue qui disposent du programme, mais ne l'utilisent pas, on doit constater que pour 43 % des instituteurs et 23 % des AESI les programmes ne risquent guère d'avoir un impact sur leur pratique.

Ces chiffres précisent et confirment une impression souvent suscitée par les échanges avec les enseignants (du primaire, en particulier), que ce soit lors de visites dans leur classe ou au cours d'activités de formation : les préparations de cours se fondent

<sup>19</sup> Chi carré = 17,9, d.l. = 2, P = 0,001.

<sup>20</sup> La différence est très significative (Chi carré = 18,7, d.l. = 2, P = 0,001).

davantage sur une sorte de « tradition », souvent concrétisée dans des documents (préparations d'un collègue, cahiers d'élèves, ...), ou sur le contenu d'un manuel, que sur le programme d'études officiel<sup>21</sup>.

Les données présentées dans le tableau 19 doivent cependant être resituées dans un contexte particulier : le questionnaire a été administré en fin d'année scolaire 2000-2001, c'est-à-dire quelques mois avant l'entrée en vigueur des nouveaux programmes. Peut-être ceux-ci seront-ils davantage utilisés ? Si les autorités éducatives espèrent favoriser, grâce à des programmes bien pensés, un enseignement de qualité conduisant aux compétences prescrites, il semble essentiel de prévoir un accompagnement de la diffusion de ces documents.

## **9. LES CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES**

Il est très difficile d'aborder les variables de processus au travers d'un questionnaire écrit : non seulement la désirabilité sociale risque d'influencer les réponses, mais en outre il semble que, sauf entraînement particulier, chacun n'a qu'une conscience limitée des processus d'enseignement qu'il met réellement en œuvre. Ainsi, l'une d'entre nous a recueilli les réponses de 70 enseignants de 1<sup>ère</sup> année primaire invités à caractériser la méthode d'enseignement de la lecture qu'ils mettaient en œuvre et analysé les cahiers de leurs élèves. Des discordances importantes ont été mises en évidence, entre la façon dont un quart des enseignants décrivaient leur pratique et la catégorie dans laquelle l'observateur les classait (STRAETEN, 1999).

Les conceptions pédagogiques des maîtres de langues n'ont donc pas fait l'objet d'une investigation spécifique dans le cadre de l'enquête par questionnaires. Nous avons cependant tenté d'obtenir des informations fiables sur quelques aspects de l'enseignement susceptibles de constituer des indicateurs de facteurs essentiels, en interrogeant sur des faits plutôt que sur des représentations.

Le questionnaire destiné aux enseignants aborde les règles en matière d'emploi des langues (M22), l'intégration des activités des cours de langue aux autres activités de la classe (M15) et le matériel utilisé, lié aux types d'activités (M21). La question des pratiques pédagogiques dans le domaine de la communication et des interactions a été abordée plus directement, au travers d'observations (voir STRAETEN & BLONDIN, en préparation).

---

<sup>21</sup> Il est tentant de rapprocher ce constat de la grande variabilité inter-écoles qui caractérise les résultats des élèves de Communauté française dans les enquêtes internationales (en particulier les résultats des élèves de 15 ans au Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE (voir LAFONTAINE, 2002). En effet, le non-respect des programmes contribue certainement à la différenciation des curriculums mis en place dans les différentes écoles.

## 9.1. Le français et la langue cible

La langue cible ne doit pas nécessairement être la seule utilisée dans la classe de langue, mais l'alternance entre celle-ci et la langue des enfants ne peut être laissée au hasard. Plus généralement, on sait que l'absence de règles claires peut constituer un frein par rapport à l'implication de certains enfants.

Interrogés sur l'existence de règles explicites en matière d'emploi des langues (réponse par « oui » ou « non »), les enseignants affirment majoritairement qu'ils s'adaptent aux circonstances (74 %) et ce, qu'ils enseignent en zone unilingue ou en zone bilingue.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Je m'adapte aux circonstances</i>	74 %	74 %	74 %
<i>Je me suis fixé(e) des règles</i>	22 %	24 %	23 %
<i>Omission</i>	4 %	2 %	3 %

**Tableau 20** : Réponses des maîtres de langue sur l'existence d'une règle systématique en matière d'emploi des langues (M22).

Les circonstances du recours au français varient d'un maître de langue à l'autre, comme en témoigne la dispersion des choix présentés dans le tableau 21.

	Jamais	Assez rarement	Assez souvent	Toujours	Omission
<i>Dans des situations d'organisation (ex : donner des consignes,..)</i>	6 %	27 %	21 %	6 %	40 %
<i>Pour demander ou donner des informations concernant la vie de la classe.</i>	3 %	18 %	24 %	13 %	42 %
<i>Pour expliquer aux élèves le sens d'un mot ou d'une expression en langue cible</i>	8 %	24 %	21 %	7 %	40 %
<i>Pour expliquer le fonctionnement de la langue cible</i>	3 %	7 %	22 %	27 %	42 %
<i>Quand les élèves ne comprennent pas</i>	1 %	12 %	31 %	17 %	40 %

**Tableau 21** : Réponses des maîtres de langue sur les circonstances dans lesquelles ils utilisent le français (M22).

C'est principalement quand les élèves ne comprennent pas ou pour expliquer le fonctionnement de la langue cible que les maîtres de langue recourent au français (ces deux propositions recueillent respectivement 48 % et 49 % de réponses « Assez souvent » ou « Toujours »). Les avis relatifs aux trois autres propositions se regroupent dans les catégories médianes « Assez rarement » et « Assez souvent ».

## 9.2. Le cours de langue et les autres activités de la classe

Le degré d'intégration entre les activités constitutives du cours de langue et les autres activités des élèves a été abordé au travers d'une question qui portait sur la fréquence des discussions à ce sujet avec le titulaire de la classe ou sur l'intégration entre

les activités du cours de langue et les autres activités de la classe dans les cas où le maître de langue en est également le titulaire.

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
<i>Jamais ou presque jamais</i>	29 %	31 %	31 %
<i>Moins d'une fois par mois</i>	12 %	25 %	20 %
<i>Environ une fois par mois ou davantage</i>	22 %	20 %	21 %
<i>Au moins une fois par semaine</i>	<b>28 %</b>	<b>22 %</b>	<b>24 %</b>
<i>Omissions</i>	10 %	1 %	4 %

**Tableau 22** : Intégration entre les cours de langue et les autres activités de la classe (fréquence des discussions ou fréquence de l'intégration) (M15).

Près du tiers des maîtres de langue n'assurent jamais ou presque jamais cette intégration, tandis qu'un quart d'entre eux la réalisent au moins une fois par semaine. Les réponses des instituteurs et celles des AESI diffèrent légèrement à cet égard : 28 % des instituteurs affirment intégrer les activités « *Au moins une fois par semaine* », tandis que les AESI ne sont que 22 % à choisir cette réponse. La différence entre les réponses des instituteurs et des AESI n'est cependant pas significative<sup>22</sup>. Par ailleurs 11 instituteurs ne répondent pas à la question. Tous ceux-ci travaillant en zone bilingue, on peut supposer qu'il s'agit de maîtres de langue qui en même temps titulaires de leur classe et qui considèrent la question comme peu pertinente.

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
<i>Discussions plutôt informelles</i>	41 %	67 %	58 %
<i>Discussions plutôt organisées</i>	21 %	11 %	15 %
<i>Omissions</i>	38 %	22 %	28 %

**Tableau 23** : Type de discussion entre le titulaire et le maître de langue (M15).

Lorsque de telles discussions existent, elles sont le plus souvent plutôt informelles qu'organisées (pour l'ensemble des maîtres de langue, 58 % plutôt informelles contre 15 % plutôt organisées, avec 28 % d'omissions ; pour les instituteurs, respectivement 41, 21 et 38 %, et pour les AESI, 67, 11 et 22 %). A ce niveau, les différences entre les réponses en fonction de la profession sont très significatives<sup>23</sup>. Une véritable collaboration ne devrait-elle pas se préparer dans un cadre de travail approprié ?

### 9.3. Le matériel utilisé

Dans la perspective d'un apprentissage fonctionnel de la langue seconde, il est souvent utile de présenter des documents authentiques, d'utiliser la production de documents comme incitant à l'apprentissage et comme base pour la réflexion et l'analyse, d'échanger des messages avec des correspondants, ... Certains outils sont, sinon

<sup>22</sup> Les scores moyens à ces items sont de 2,54 pour les instituteurs et de 2,33 pour les AESI. La différence n'est pas significative (Z=1,34, P=0,18, selon le test de Wilcoxon).

<sup>23</sup> Les scores moyens à ces items sont de 1,34 pour les instituteurs et de 1,14 pour les AESI. La différence est très significative (Z=3,60, P=0,0003, selon le test de Wilcoxon).

indispensables, au moins très utiles. Le matériel peut également faciliter la gestion des différences entre élèves, en servant de support à une différenciation des activités.

Le matériel utilisé par les maîtres de langue, s'il dépend notamment des opportunités (voir pp. 76 et 82), donne également une indication quant à la méthodologie mise en œuvre.

	Jamais	Quelques fois par année	Chaque mois	Chaque semaine	A chaque cours	Omission
Un tableau noir	1 %	0 %	1 %	13 %	<b>82 %</b>	3 %
Un enregistreur	10 %	22 %	21 %	<b>32 %</b>	13 %	3 %
Un lecteur de disques compacts	<b>36 %</b>	29 %	13 %	13 %	6 %	5 %
Un magnétoscope et une télévision	22 %	<b>29 %</b>	4 %	2 %	0 %	43 %
Des ordinateurs	<b>70 %</b>	19 %	5 %	1 %	0 %	6 %
Une caméra	<b>83 %</b>	10 %	1 %	0 %	8 %	8 %
L'Internet	<b>84 %</b>	7 %	1 %	0 %	0 %	8 %
Un rétroprojecteur	<b>86 %</b>	4 %	1 %	1 %	1 %	8 %

**Tableau 24** : Matériel utilisé lors des cours de langue (M21).

Les maîtres de langue recourent fréquemment à deux types d'outils : le tableau noir et l'enregistreur (66 % des maîtres de langue utilisent ce dernier au moins une fois par mois). L'usage du lecteur de disques compacts est assez fréquent, mais moins régulier (32 % des maîtres de langue recourent à cet outil une fois par mois au moins).

Les autres types de matériel cités ne sont utilisés qu'exceptionnellement : ordinateurs, caméra, Internet et rétroprojecteur ne sont respectivement jamais utilisés par 70, 83, 84 et 86 % des maîtres de langue.

Le magnétoscope et la télévision font l'objet d'un pourcentage d'omissions très important (43 %), difficile à expliquer sauf si on fait l'hypothèse que ce matériel est tellement peu présent dans les écoles fondamentales que certains maîtres de langue estiment que la question ne se pose pas. Les autres avis exprimés semblent en effet indiquer que ce type de matériel est assez peu utilisé.

## 10. L'ESSENTIEL, EN BREF

*Quelle que soit la zone considérée, la fonction de maître de langue est essentiellement exercée par des femmes. En zone unilingue, les enseignants chargés des cours de langue sont jeunes. L'âge moyen est de 34 ans et un quart d'entre eux a moins de 30 ans. Les enseignants chargés des cours de langue sont plus âgés en zone bilingue où l'âge moyen est de 41 ans.*

*Tant en zone bilingue qu'en zone unilingue, la plupart des maîtres de langue sont soit instituteurs soit agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. Cependant, la proportion d'enseignants porteurs de l'un ou l'autre de ces titres*

**diffère en fonction de la zone d'enseignement : les instituteurs sont proportionnellement plus nombreux en zone bilingue. En zone unilingue, près de 4 enseignants sur 5 sont porteurs du titre requis ; ils ne sont que 3 sur 5 en zone bilingue. Près d'un quart des maîtres de langue, pour la plupart instituteurs, toutes zones confondues, ne seraient pas porteurs des titres requis.**

**La moitié des maîtres de langue sont nommés ; les enseignants nommés sont proportionnellement plus nombreux en zone bilingue. D'une part, les cours y sont plus anciens, d'autre part bon nombre de périodes sont prises en charge par des instituteurs nommés en tant que titulaires de classes.**

**Une partie non négligeable des maîtres de langue ne sont dans la fonction que depuis peu d'années (moins de 6 années). Cette situation est plus étonnante pour la zone bilingue que pour la zone unilingue.**

**La moitié des maîtres de langue ont appris une autre langue que le français en dehors du système d'enseignement. Si les trois langues germaniques sont les plus fréquemment citées, d'autres langues, principalement latines, ont également été apprises.**

**Dans la perspective d'un enseignement axé sur la communication, les enseignants devraient s'exprimer aisément en langue cible. Pour entretenir cette compétence discursive, des contacts réguliers avec la langue cible sont nécessaires. À ce propos, une même proportion d'instituteurs et de régents déclarent des contacts très réguliers avec la langue cible. Une petite partie des enseignants déclarent par contre ne jamais avoir de contacts particuliers avec la langue cible enseignée. Il est donc important d'encourager l'entretien des compétences en langue cible des enseignants.**

**Trois quarts des maîtres de langue ont, pendant les deux dernières années, suivi au moins une formation dans le domaine des langues. Pour la plupart, ces formations étaient assez courtes (1 à 5 jours). La plus grosse partie des enseignants ont suivi une formation relative à la façon d'enseigner la langue. La raison la plus souvent avancée pour expliquer la non-participation à la formation continuée est la difficulté de se libérer. Le manque d'informations joue également, ainsi que le manque de conviction quant à l'intérêt de telles formations.**

**Les enseignants semblent prêts à suivre des formations relatives à des sujets variés : tant des formations sur la langue même, sur l'apprentissage de la communication, sur les échanges linguistiques, que sur la gestion des différences intéressent plus de 7 enseignants sur 10.**

**Il est à noter que la plupart des maîtres de langue aiment travailler au niveau de l'école primaire. Globalement, 3 maîtres de langue sur 4 souhaitent continuer à enseigner les langues au primaire. Seuls 6 % des enseignants de langue préféreraient ne plus donner ces cours.**

***Pour la préparation de leurs cours, la plupart des maîtres de langue disposent des Socles de compétences. Par contre, plus de 2 instituteurs sur 10 et plus de 1 AESI sur 10 ne disposent pas du programme de langue. Il est donc important de prévoir un accompagnement de la diffusion des nouveaux programmes de langue.***

***Les enseignants ont été interrogés sur quelques-unes de leurs pratiques pédagogiques. En ce qui concerne l'emploi du français dans leurs cours de langue, les enseignants déclarent, majoritairement, qu'ils s'adaptent aux circonstances. Les moments où les enseignants disent recourir à la langue de l'école (explication quant au fonctionnement de la langue cible, incompréhension) correspondent à ce que les travaux sur l'alternance des langues ont pu mettre en évidence : la langue de l'école serait essentiellement utilisée pour exposer, reformuler ou expliciter (voir STRAETEN & BLONDIN, en préparation).***

***Quant au matériel, il semble que les maîtres de langue utilisent fréquemment le tableau et l'enregistreur et de temps en temps le lecteur de disques compacts.***

**CHAPITRE 3 : LES ELEVES, LES CLASSES  
ET LES ECOLES**

---

Cette section abordera les conditions concrètes dans lesquelles se déroulent les processus d'enseignement, c'est-à-dire le contexte direct et immédiat, dans les classes et les écoles, lui-même reflet d'un contexte plus général qui sera l'objet du chapitre suivant.

Le chapitre débute par des informations relatives à la période qui a précédé l'adoption du décret sur l'enseignement fondamental, du 13 juillet 1998.

## 1. LES COURS DE LANGUE AVANT 1998

Qu'en était-il des cours de langue dans l'enseignement fondamental avant la mise en place de la réforme ? L'enquête à large échelle devait nous permettre d'évaluer dans quelle mesure l'enseignement des langues à l'école primaire est réellement une nouveauté. Plusieurs questions (D7, 8, 9) ont à ce propos été posées aux directeurs ; elles apportent des informations quant au nombre d'écoles qui organisaient déjà des cours de langue avant la mise en place de la réforme en septembre 1998, aux langues enseignées, aux personnes qui dispensaient ces cours ainsi qu'aux classes qui en bénéficiaient.

### 1.1. Les écoles qui organisaient déjà des cours de langue

Les chefs d'établissement ont tout d'abord été amenés à préciser si, en 1997-1998, il y avait déjà des cours de langue dans leur établissement. Afin de pouvoir comparer les réponses apportées par les chefs d'établissement, la seule année scolaire précédant l'entrée en vigueur du décret sur l'enseignement fondamental a été prise comme année de référence. Le tableau 25 présente la proportion des écoles qui ont répondu par l'affirmative à cette question.

Zone unilingue (omissions : 2 %)	Zone bilingue (omissions : 6 %)
75 %	94 %

**Tableau 25 :** Pourcentage d'écoles, par zone linguistique, qui organisaient déjà des cours de langue en 1997-1998 (D7).

Conformément à la loi, la quasi totalité des écoles primaires de la zone bilingue organisaient déjà des cours de langue avant 1998. Effectivement, ces écoles sont soumises à l'obligation d'enseigner une langue en fonction des lois linguistiques de 1963.

Dans la zone unilingue, au vu du pourcentage assez élevé d'écoles qui organisaient déjà des cours de langue en 1997-1998, la généralisation de l'enseignement obligatoire d'une langue moderne n'apparaît pas comme une réelle innovation. Ces données confirment le constat similaire basé sur les nombres d'élèves inscrits à des cours de langue (BLONDIN & STRAETEN, 2001 a, p. 17 et suivantes). En effet, plus de 7 écoles de la zone unilingue sur 10 proposaient déjà des cours de langue à leurs élèves. Il est toutefois intéressant de se demander qui bénéficiait de cet enseignement.

## 1.2. Les langues enseignées et les années d'études concernées

Les réponses des directeurs (D7) apportent également des informations quant aux classes qui bénéficiaient de cet enseignement et aux langues proposées.

Le tableau 26 présente la proportion d'écoles, de la 3<sup>e</sup> maternelle à la 6<sup>e</sup> primaire, qui proposaient déjà l'apprentissage de l'allemand, de l'anglais ou du néerlandais.

	Zone unilingue (omissions : 25 %)			Zone bilingue (omissions : 6 %)		
	Allemand	Anglais	Néerlandais	Allemand	Anglais	Néerlandais
3 <sup>e</sup> maternelle	0 %	0 %	6 %	2 %	0 %	13 %
1 <sup>re</sup> primaire	0 %	1 %	8 %	2 %	0 %	22 %
2 <sup>e</sup> primaire	0 %	1 %	9 %	2 %	0 %	23 %
3 <sup>e</sup> primaire	0 %	1 %	14 %	6 %	1 %	87 %
4 <sup>e</sup> primaire	0 %	1 %	16 %	6 %	1 %	88 %
5 <sup>e</sup> primaire	2 %	7 %	67 %	6 %	1 %	89 %
6 <sup>e</sup> primaire	2 %	8 %	70 %	6 %	1 %	88 %

**Tableau 26 :** Pourcentage d'écoles, selon les années d'études, qui organisaient des cours d'allemand, d'anglais ou de néerlandais pendant l'année scolaire 1997-1998 (D7).

Comme le montre ce tableau, dès 1997-1998, des cours de langue étaient proposés, dans des proportions différentes, dans toutes les années d'études, et ce dès la 3<sup>e</sup> maternelle.

En zone unilingue, les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires de près de 3 écoles sur 4 bénéficiaient déjà de cours de langue. La langue enseignée était majoritairement le néerlandais. L'anglais était lui aussi déjà présent, mais dans des proportions nettement inférieures et l'allemand n'était enseigné que dans 2 % des écoles et uniquement en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires. Notons encore que près de 15 % des écoles proposaient l'enseignement du néerlandais dès la 3<sup>e</sup> primaire. Seule une petite proportion d'écoles offraient déjà à leurs élèves l'apprentissage d'une langue moderne dès la 3<sup>e</sup> maternelle. Quelques écoles de la zone unilingue proposaient également l'allemand avant la réforme, mais uniquement à partir de la 5<sup>e</sup> année primaire.

En zone bilingue, les écoles soumises à l'obligation d'enseigner une langue moderne en fonction des lois linguistiques de 1963, et ce dès la 3<sup>e</sup> primaire, sont ainsi près de 9 sur 10 à organiser des cours de néerlandais (notons que le fait que le total des écoles enseignant l'allemand ou le néerlandais soit inférieur à 100 s'explique par les 5 % d'omissions). Plus de 2 écoles de cette zone sur 10 proposent l'apprentissage du néerlandais dès la 1<sup>e</sup> primaire. De même en zone bilingue quelques écoles (2 %) offrent des cours d'allemand dès la 3<sup>e</sup> année maternelle. L'anglais est présent dans une seule école<sup>1</sup> : il s'agit d'un établissement fréquenté notamment par des enfants de membres des corps diplomatiques, d'organisations

<sup>1</sup> 1 école sur 199 égale un peu plus d'1/2 pour cent, arrondi à 1.

internationales reconnues, qui sont dispensés de l'étude de la seconde langue<sup>2</sup> et à l'intention desquels un cours d'anglais est organisé.

### 1.3. Qui donnait ces cours de langues ?

Avant l'entrée en vigueur du décret sur l'enseignement fondamental du 13 juillet 1998, les cours de langue déjà organisés dans une partie importante des écoles étaient-ils plutôt pris en charge par les titulaires de classe eux-mêmes ou par d'autres enseignants ?

Le tableau 27 montre, pour chaque année d'études qui bénéficiait déjà de cours de langue, la proportion d'écoles, par zone linguistique, où des cours étaient confiés à des titulaires, à un autre enseignant ou à des titulaires et à d'autres enseignants.

	Zone unilingue (N = 1 148)				Zone bilingue (N = 199)			
	Titulaire(s)	Autre(s) enseignant(s)	Titulaire(s) et autre(s)	Pas de cours ou omission	Titulaire(s)	Autre(s) enseignant(s)	Titulaire(s) et autre(s)	Pas de cours ou omission
<b>3M</b>	0 %	6 %	0 %	94 %	2 %	15 %	1 %	83 %
<b>1P</b>	0 %	9 %	0 %	91 %	4 %	20 %	2 %	75 %
<b>2P</b>	1 %	9 %	0 %	90 %	3 %	22 %	2 %	73 %
<b>3P</b>	1 %	13 %	0 %	85 %	39 %	42 %	12 %	8 %
<b>4P</b>	2 %	15 %	0 %	82 %	38 %	43 %	12 %	8 %
<b>5P</b>	10 %	59 %	2 %	29 %	33 %	45 %	17 %	8 %
<b>6P</b>	12 %	61 %	2 %	25 %	35 %	42 %	16 %	7 %

**Tableau 27 :** Pourcentage d'écoles dont les cours de langue organisés en 1997-1998 sont pris en charge par les titulaires des classes, par d'autres enseignants ou par des titulaires et d'autres enseignants (D8).

Dans les écoles de la zone unilingue, quelle que soit l'année d'études considérée, les cours de langue sont majoritairement pris en charge par un autre enseignant que le titulaire de classe. En 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires, un autre enseignant donne les cours de langue dans 6 écoles sur 10.

En zone bilingue par contre, les écoles font aussi bien appel aux titulaires de la classe concernée qu'à d'autres enseignants : les titulaires de classe dispensent eux-mêmes une partie au moins des cours de langue obligatoires, de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> primaire, dans plus du tiers des écoles ; dans plus de 4 écoles sur 10, les cours de néerlandais de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> primaire sont

<sup>2</sup> « A la requête du chef de famille, sont dispensés de l'étude de la seconde langue les enfants de nationalité étrangère, lorsque le chef de famille fait partie d'une organisation de droit des gens, d'une ambassade, d'une légation ou d'un consulat ou lorsque le chef de famille ne réside pas en Belgique » (article 12 de la loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement, du 30 juillet 1963 (M.B. : 22 août 1963).

pris en charge d'autres enseignants que les titulaires. Enfin dans 1 (cycle 8/10) ou 2 écoles (cycle 10/12) sur 10, les titulaires et d'autres enseignants se partagent ces cours<sup>3</sup>.

Toujours dans cette zone bilingue, les titulaires des classes sont proportionnellement moins impliqués dans les cours de langues non obligatoires : dans la plupart des écoles qui organisaient déjà des cours de langue en 3<sup>e</sup> maternelle et en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires, ces cours étaient pris en charge par un autre enseignant.

Le questionnaire directeur apporte également des informations quant aux titres dont ces enseignants étaient porteurs (D9). Les chefs d'établissement devaient en effet préciser, par type de qualification donné, le nombre total de périodes dispensées dans leur établissement par les enseignants qui en sont porteurs.

Après avoir additionné toutes les périodes de langues ainsi déclarées, un nombre total de périodes de langue dispensées<sup>4</sup> par semaine pour l'ensemble des écoles de chacune des zones linguistiques a ainsi été estimé. Le tableau 28 montre, pour chacune des qualifications dont peuvent être porteurs les maîtres de langue, la proportion des périodes, par zone linguistique, effectivement dispensées par des enseignants porteurs de cette qualification.

	Zone unilingue (omissions : 21 %)	Zone bilingue (omissions : 9 %)
Instituteurs ne possédant pas de certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée et dont le diplôme ne porte aucune mention de cette langue	8 %	11 %
Instituteurs ne possédant pas de certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée, mais dont le diplôme porte la mention de cette langue	17 %	13 %
Instituteurs qui possèdent le certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée	8 %	<b>38 %</b>
Agrégés de l'enseignement secondaire inférieur	<b>62 %</b>	<b>30 %</b>
Personnes ayant d'autres qualifications	5 %	8 %

**Tableau 28** : Proportion de périodes de cours de langue prises en charge en fonction de la qualification des enseignants.

En zone unilingue, les AESI sont déjà très présents en 1997-1998. Plus de 6 périodes de langue sur 10 sont ainsi dispensées par des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. Les périodes de langue restantes sont prises en charge par des instituteurs, qui pour la plupart ont la mention de la langue enseignée sur leur diplôme. Dans cette zone, moins de 1 période par semaine sur 10 est donnée par un instituteur détenteur du certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée.

<sup>3</sup> Les réponses des directeurs étant données par année d'études, elles ne permettent pas de distinguer les écoles où le titulaire d'une classe donne l'entièreté des cours de langue à ses élèves et un maître de langue prend en charge une autre classe, de celles où dans chacune des deux classes une partie des cours de langue sont dispensés par le titulaire et l'autre partie par un maître spécial (voire le directeur).

<sup>4</sup> Le nombre de périodes de langue ainsi obtenu ne tient pas compte des écoles ayant précisé quel type d'enseignant donnait les cours sans indiquer le nombre de périodes prises en charge. Ces écoles sont au nombre de 124 pour la zone unilingue et de 24 pour la zone bilingue.

En zone bilingue par contre, les instituteurs porteurs de ce certificat prennent en charge près de 4 périodes de langues sur 10. Au total, plus de 6 cours sur 10 sont dispensés par des instituteurs. Les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur dispensent quant à eux 3 périodes de cours sur 10. Ces chiffres tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle une part importante des cours de langue organisés en zone bilingue avant la généralisation de l'enseignement obligatoire d'une langue moderne étaient pris en charge par les titulaires des classes eux-mêmes.

## **2. LE CONTEXTE IMMEDIAT DES COURS DE LANGUE : LES CLASSES**

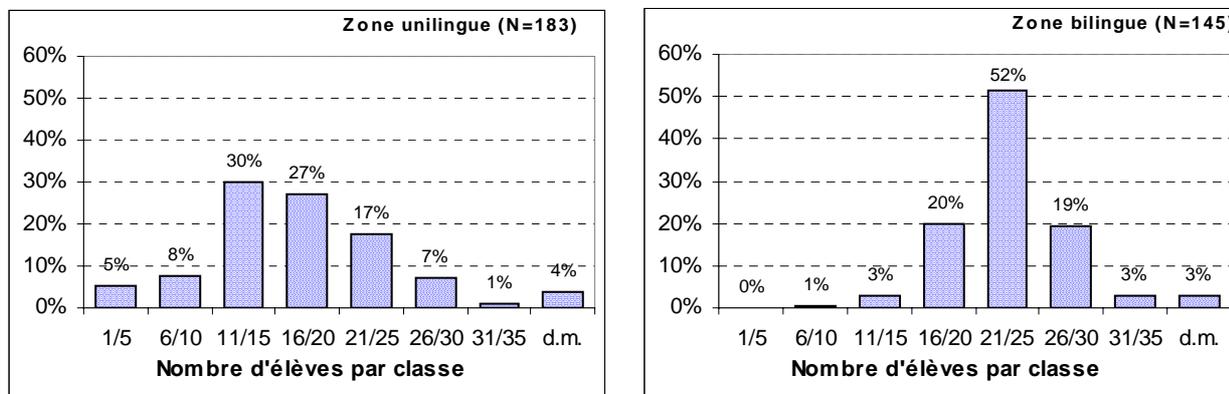
Cette section présente divers aspects des classes de langue, sur la base des questionnaires complétés par les maîtres de langue : le nombre d'élèves par classe, le temps d'exposition aux cours de langue, l'hétérogénéité des publics et les conditions matérielles dans lesquelles les cours se donnent.

### **2.1. Le nombre d'élèves par classe**

Si le lien entre la taille des classes et la qualité des performances des élèves n'est pas toujours établi, GLASS et al. (1982, cités par CRAHAY, 1996) mettent en évidence, sur la base d'une méta-analyse portant sur 77 recherches, une relation entre taux d'encadrement et rendement scolaire. DELHAXHE (1991) a étudié dans 24 classes maternelles la relation entre la taille de la classe et les activités organisées : dans les classes de plus de 25 enfants, la chercheuse observe moins d'activités verbales, de psychomotricité et d'activités en petits groupes, mais plus de travaux individuels et d'activités manuelles ; dans les classes de moins de 15 enfants, en revanche, les activités en petits groupes et en ateliers sont plus fréquentes. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue dans un but de communication orale, avec de jeunes enfants, des effectifs excessifs constituent incontestablement une contrainte importante pour l'enseignant.

Les chefs d'établissement ont été interrogés sur les effectifs des groupes dont chaque enseignant a la charge. Il semble que certains d'entre eux aient interprété autrement la question et aient plutôt mentionné soit l'effectif de la classe « de base », à certains moments scindée en deux pour les cours de langue, soit le nombre d'élèves d'une année d'études donnée. Il a dès lors semblé plus sûr de se fonder, pour cette question, sur les réponses des maîtres de langue de l'échantillon à propos de la classe sur laquelle portait le questionnaire. Les cas étranges ou extrêmes pouvaient y faire l'objet de vérifications, grâce aux réponses fournies aux autres questions, ou aux commentaires spécifiques.

Le nombre moyen d'élèves par classe est de 19,4 pour l'ensemble des classes, mais de 16,8 ( $\sigma = 6,40$ ) pour les classes situées en zone unilingue et de 22,7 ( $\sigma = 3,92$ ) en zone bilingue (différence très significative<sup>5</sup>).



**Figure 9 :** Pourcentage dans l'échantillon des classes des différents effectifs (d.m. = données manquantes).

Au-delà des différences de moyenne, la variabilité des effectifs est impressionnante : dans chacune des zones, on trouve des classes de moins de 6 élèves et d'autres de plus de 31. Les effectifs extrêmes ont été vérifiés. Si certains questionnaires ne comportent pas d'information complémentaire utile sur ce point, les commentaires de deux enseignants dont les classes comptent respectivement 1 et 3 élèves ont confirmé la validité du nombre mentionné : les maîtres de langue concernés ont attiré notre attention sur la non-pertinence de certaines questions, comme celle qui porte sur l'organisation de travaux de groupe, étant donné qu'ils n'avaient que 1 ou 3 élèves. A l'autre extrême, des valeurs initiales de 71 et 77 ont été remplacées par le code « données manquantes » ou corrigées : dans ses commentaires, l'un des deux maîtres de langue se plaignait des effectifs des classes ... en expliquant que la plupart de ses groupes comptaient entre 25 et 30 élèves (77 a donc été remplacé par 27) ; nous avons fait l'hypothèse que l'autre effectif démesuré et sans commune mesure avec les autres nombres renseignés par les enseignants reposait sur une erreur similaire et l'avons remplacé par le code « donnée manquante ».

## 2.2. Le temps d'apprentissage

Depuis les travaux de CARROLL (1963), l'influence du facteur « temps » sur la qualité des apprentissages est largement reconnue. Des études plus récentes confirment l'importance du temps alloué aux apprentissages dans le domaine des langues (voir en particulier GENELOT, 1997, ainsi que BURMEISTER, 1994 et WODE, 1996).

Le temps consacré à la tâche par les élèves est très difficile à mesurer avec précision, mais en revanche le temps pour apprendre, qui assigne des limites à la durée de

<sup>5</sup>  $T = -10,2$ , d.l. = 296,  $P = 0,0001$ .

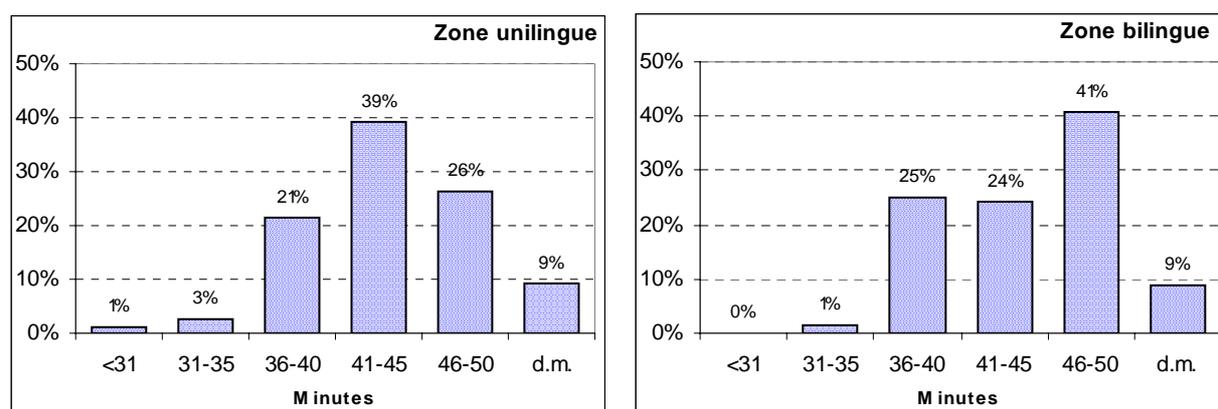
l'investissement, peut être appréhendé assez simplement : combien de temps les cours de langue durent-ils ?

Au travers du questionnaire, le temps est abordé sous l'angle de la durée des cours proprement dits et des cours non dispensés pour des raisons diverses.

### La durée des cours de langue

Les maîtres de langue ont été invités à calculer le nombre total de minutes de cours de langue dont la classe à propos de laquelle ils étaient interrogés avait bénéficié lors de la dernière semaine « complète » (c'est-à-dire sans congé, excursion scolaire, ...). La durée moyenne d'une période de cours a été calculée en divisant la durée indiquée (en minutes) par 2 ou par 5 selon la zone linguistique.

Si une large majorité de maîtres de langue semble avoir respecté la consigne, diverses incompréhensions ont été relevées : certains, qui n'avaient pas la charge de toutes les périodes dispensées à la classe en question, ont répondu à propos des seules périodes dont ils étaient responsables ; d'autres ont manifestement indiqué un nombre de minutes correspondant à une seule période, et un dernier distrait a mentionné 1 500 minutes. Vu l'importance de la question, nous avons cependant tenté d'analyser les informations obtenues : tout d'abord, nous avons considéré la durée impossible comme une donnée manquante ; nous avons ensuite analysé les durées indiquées pour chaque classe en fonction, d'une part, du nombre de périodes qui lui sont dispensées par l'enseignant interrogé et, d'autre part, du nombre de périodes dont elle est censée bénéficier en fonction de la zone linguistique. La plupart des valeurs très faibles en fonction du nombre total de périodes devenaient très plausibles lorsqu'on les rapportait au nombre de périodes effectivement données par l'enseignant interrogé. Les valeurs qui apparaissaient comme erronées ont été corrigées. Malgré le soin apporté à la vérification, les résultats doivent être considérés avec beaucoup de prudence.



**Figure 10 :** Durée moyenne des cours de langue calculée sur la base d'une semaine de référence (d.m. = données manquantes) (M19).

Si, en zone bilingue, un maximum de classes bénéficient d'une durée moyenne de cours proche de ce qui est prévu (dans 41 % des classes, la durée moyenne des cours est de 46 à

50 minutes), la situation semble moins favorable à cet égard en zone unilingue : c'est une durée de 41 à 45 minutes qui est la plus fréquente (39 % des classes) et surtout on trouve en zone unilingue 4 % de classes dont les cours de la semaine de référence ont duré en moyenne moins de 36 minutes. Sans doute peut-on y voir un effet des nombreux déplacements des maîtres de langue entre différentes écoles.

En moyenne, cependant, les durées des cours ne diffèrent que d'une minute (44 minutes en zone unilingue et 45 en zone bilingue) et cette différence n'est pas significative<sup>6</sup>.

### **Le nombre de périodes de cours de langue qui n'ont pu être dispensées**

Les maîtres de langue ont été interrogés sur le nombre de périodes qui n'ont pu être dispensées sur les 30 (zone unilingue) ou 75 (zone bilingue) périodes de cours de langue prévues entre le 1<sup>er</sup> septembre et le 22 décembre 2000 (M19).

Des réponses à cette question, il se dégage que 28 % des classes de l'échantillon situées en zone unilingue et 30 % de celles qui sont situées en zone bilingue n'ont perdu aucune période de cours sur le trimestre concerné. En zone unilingue tout comme en zone bilingue, 53 % des classes ont connu un déficit équivalant au maximum à 2 semaines de cours (de 1 à 4 périodes ou de 1 à 10 périodes, selon la zone linguistique considérée).

Comme la confrontation des informations données par les chefs d'établissement (voir p. 81) et des données fournies par des maîtres de langue met en évidence que certains de ceux-ci ont mentionné le nombre de périodes dispensées plutôt que le nombre de périodes manquantes, et qu'il n'est pas possible de contrôler cette erreur de façon exhaustive, les réponses obtenues n'ont pas fait l'objet d'analyses supplémentaires.

### **2.3. L'hétérogénéité des classes**

*« Dans mon métier, le plus difficile, c'est de donner 2 leçons différentes (1 leçon en 5e et 1 leçon en 6e) en 50 minutes ! Deux leçons différentes en 50 minutes c'est dur, dur ! Car les élèves doivent communiquer le plus possible oralement mais ils ne voient pas tous la même matière. Ils devraient aussi écouter un maximum la langue cible. C'est pas facile. Un exemple : les 5e font un dialogue et les 6e doivent écouter la cassette → problème ! Conclusion : il faut beaucoup d'organisation mais malgré cela, on n'y arrive pas toujours. Beaucoup de facteurs entrent "en jeu" → "vitesse" de travail des élèves, ... » (une régente, 28 ans).*

*« La classe sélectionnée 5e et 6e primaire, 8 élèves est un groupe issu d'une école à classe unique : j'adore travailler avec ce genre de groupe car dans les écoles à classe unique (1, 2, 3, 4, 5, 6), les élèves acquièrent beaucoup d'indépendance et prennent d'eux-mêmes beaucoup d'initiatives » (une régente, 41 ans).*

<sup>6</sup> T=-1,96, d.l. = 296, P = 0,0506 (probabilité très légèrement supérieure au seuil de 0,05 choisi pour la présente étude).

Outre les différences entre élèves observées dans n'importe quelle classe, et peut-être accrues, dans le cas présent, par la diversité potentielle des parcours (apprentissage précoce, famille bilingue, ...), certains maîtres de langue sont confrontés à l'hétérogénéité des groupes verticaux : ils enseignent à des classes composées d'élèves appartenant à des années d'études différentes.

Les classes verticales ne constituent pas forcément un handicap : diverses recherches portant sur l'impact du regroupement d'élèves de deux ou plusieurs années d'études sur leurs performances concluent à un effet nul, ou proche de zéro, et soulignent la nécessité d'examiner les conditions dans lesquelles les regroupements sont effectués (voir en particulier VEENMAN, 1996). Le regroupement peut même présenter des avantages en incitant, davantage qu'un groupe réputé « homogène », à la différenciation ou en permettant aux élèves, en fonction de leurs besoins, de s'intéresser aux activités qui s'adressent à leurs compagnons plus ou moins avancés.

Les cours de langue pourraient cependant poser un problème spécifique. Ils doivent être centrés sur l'oral, alors que très souvent, les maîtres de langue ne disposent pas du matériel et des outils qui faciliteraient la différenciation (des activités adaptées présentées sur des fiches, des magnétophones et des casques utilisés dans un local suffisamment grand permettant, par exemple, un travail autonome d'élèves ou de groupes d'élèves), et en zone unilingue, le temps d'enseignement est limité à deux périodes hebdomadaires, parfois encore raccourcies. Dans ces conditions, un travail efficace suppose chez l'enseignant d'excellentes capacités de différenciation. On peut donc craindre que, dans le cas des cours de langue, la constitution de classes verticales représente plus souvent un handicap qu'un avantage.

Le pourcentage de maîtres de langue ayant en charge au moins une classe verticale, quelle que soit l'année d'études, a été calculé sur trois bases : l'ensemble des maîtres de langue, ceux d'entre eux qui donnent notamment cours en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire (parmi lesquels, rappelons-le, ont été tirés au sort les enseignants interrogés) et les maîtres de langue de l'échantillon.

	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
<i>Tous les maîtres de langue (N = 1 528)</i>	45 %	22 %	34 %
<i>Parmi tous les maîtres de langue, ceux qui ont au moins une classe de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année (N = 1 096)</i>	52 %	33 %	44 %
<i>Les maîtres de langue de l'échantillon (N = 328)</i>	77 %	21 %	52 %

**Tableau 29** : Pourcentage de maîtres de langue ayant la charge d'au moins une classe verticale.

Les pourcentages calculés à propos des deux derniers groupes devraient être similaires. Les différences sont probablement dues aux données manquantes à propos des années d'études dans les réponses des chefs d'établissement.

Au-delà de cette imprécision relative, les données mettent en évidence le nombre important de maîtres de langue confrontés à des classes verticales : un sur deux dans

l'ensemble, la situation se présentant plus fréquemment en zone unilingue qu'en zone bilingue (la différence est très significative<sup>7</sup>).

## 2.4. Les conditions matérielles

« L'obligation d'un local n'est plus à démontrer. J'ai bénéficié de cette situation pendant de nombreuses années, ce qui m'avait permis d'utiliser tous les supports conseillés : téléviseur, magnétoscope, lecteur de cassettes, bibliothèque (dictionnaires, livres de lecture, référentiels), référentiels muraux (vocabulaire, grammaire), matériel didactique concret pour les saynètes, panoplie de jeux. Plus facilités de gestion de la différenciation : ateliers de travail → Ilôt de langue cible favorisant la spontanéité de l'enfant » (une régente, 45 ans).

Dans certains cas, les conditions matérielles peuvent exercer un impact significatif sur le déroulement des cours de langue. Les maîtres de langue ont été interrogés sur les locaux et le matériel à leur disposition.

### Les locaux

« Je n'ai pas de local et je me retrouve donc dans le réfectoire à des tables rondes. Ce qui serait parfait pour les jeux mais ils sont très difficiles, ils n'ont aucune discipline dans le jeu et c'est une bataille perpétuelle. » (une régente, 27 ans).

« Je ne donne pas toujours mon cours dans un local approprié; parfois, il s'agit d'un réfectoire ou même d'un couloir !!! » (une régente, 23 ans).

« Souvent, on est dans un réfectoire où il y a 2 rangées de bancs et vous avez 14 élèves. Si vous voulez faire de l'expression corporelle (par exemple), vous pouvez oublier ! » (une régente, 28 ans).

Les maîtres de langue ont été invités à préciser l'endroit où ont habituellement lieu les cours de langue destinés à la classe concernée par l'enquête.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
Dans la classe des enfants	55 %	74 %	64 %
Dans un local réservé à ces cours	21 %	15 %	18 %
Dans une bibliothèque	1 %	0 %	1 %
Dans un réfectoire	4 %	0 %	2 %
Autre	7 %	0 %	4 %
Deux ou plusieurs locaux	12 %	10 %	11 %

**Tableau 30** : Local où sont habituellement dispensés les cours de langue (M16).

Dans l'ensemble, un cours de langue sur cinq se donne dans un local réservé à ces cours. Dans tous les autres cas, le local a une autre destination (ou n'est pas toujours le

<sup>7</sup> Chi carré = 100,5, d.l. = 1 et P = 0,001.

même) et, en zone unilingue tout au moins, le maître de langue doit composer avec des collègues (rappelons qu'en zone bilingue, une partie des cours de langue sont dispensés par les titulaires). Les maîtres de langue qui mentionnent deux ou plusieurs locaux doivent probablement changer de local en fonction de l'horaire ou en fonction de l'occupation des lieux par d'autres personnes<sup>8</sup>.

Lorsqu'on compare les situations en fonction de la zone linguistique, on observe que les cours de langue se donnent plus souvent dans la classe des enfants en zone bilingue, et plus souvent dans le réfectoire et dans un autre local en zone unilingue<sup>9</sup>.

Afin de préciser le degré de contrainte lié au type de local occupé, les maîtres de langue ont été interrogés sur les opportunités dont ils y bénéficiaient. Pour chaque item, le tableau 31 mentionne le pourcentage de maîtres de langue qui ont répondu négativement.

Comme les réponses relatives aux locaux occupés le laissaient présager, les contraintes rencontrées par les maîtres de langue sont loin d'être négligeables.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Ranger dans une armoire du matériel pédagogique</i>	59 %	30 %	46 %
<i>Organiser du travail en sous-groupes</i>	30 %	26 %	28 %
<i>Afficher au mur des panneaux informatifs (vocabulaire, p. ex.)</i>	38 %	21 %	31 %
<i>Afficher au mur des décorations en rapport avec votre cours</i>	40 %	26 %	34 %

**Tableau 31** : Possibilités qui ne sont pas offertes par le local où se déroulent les cours de langue (M17).

Dans l'ensemble, 46 % des maîtres de langue n'ont pas la possibilité de ranger du matériel dans une armoire (et donc ceux qui souhaitent, par exemple, mettre des documents à la disposition des élèves, n'ont d'autre ressource que de les transporter d'une école à l'autre). Dans 28 et 31 % des cas, respectivement, le travail en sous-groupes et l'affichage de panneaux informatifs sont impossibles. Lorsqu'il s'agit de décoration en rapport avec le cours, dont l'utilité est sans doute moins évidente, le pourcentage de maîtres de langue empêchés d'y recourir s'élève à 34.

<sup>8</sup> Certains d'entre eux peuvent cependant avoir négligé le fait que nous leur demandions de répondre à propos d'un groupe particulier et mentionné les différents locaux dans lesquels ils sont amenés à enseigner.

<sup>9</sup> Ces 3 différences sont significatives : les Chi carrés, à 1 d.l. sont respectivement de 15,9 (P = 0,001), 4,0 (P = 0,045) et 6,5 (P = 0,011). Une des autres différences n'est pas significative (utilisation d'un local spécifique) et la dernière n'a pu faire l'objet du test, pour une raison technique.

En ce qui concerne ces opportunités matérielles liées aux locaux, la situation est significativement plus défavorable en zone unilingue qu'en zone bilingue en ce qui concerne le rangement, l'affichage et la décoration, mais pas le travail en sous-groupes<sup>10</sup>.

### Le matériel

Les maîtres de langue ont été interrogés sur l'origine du matériel audiovisuel qu'ils étaient susceptibles d'utiliser (voir tableau 32).

L'enregistreur et le lecteur de disques compacts appartiennent le plus souvent à l'école, mais les maîtres de langue qui recourent à leur propre matériel, que ce soit par facilité (voir ci-dessus) ou parce que l'école n'en dispose pas, restent nombreux : respectivement 36 et 20 %.

	Le vôtre, car l'école n'en dispose pas	Le vôtre, par facilité	Celui de l'école	Omission
<i>Un enregistreur</i>	6 %	30 %	50 %	15 %
<i>Un lecteur de disques compacts</i>	5 %	15 %	39 %	41 %
<i>Une caméra</i>	6 %	4 %	6 %	85 %

**Tableau 32** : Origine du matériel audiovisuel utilisé par les maîtres de langue (M21 – N=328).

Pour la caméra, qui n'est sans doute utilisée que très occasionnellement (voir p. 58), c'est le plus souvent à leur matériel privé que les maîtres de langue ont recours (10 % contre 6 % pour le matériel appartenant à l'école).

## 3. LE CONTEXTE PROCHE : LES ECOLES

Les réponses apportées par les directeurs jettent un éclairage sur l'origine du choix de la ou des langues actuellement enseignées dans leur école, les périodes reçues de la Communauté française et les éventuelles ressources supplémentaires utilisées pour mettre concrètement en place les cours de langue. Les questions relatives aux retards dans le recrutement des maîtres de langues, au matériel mis à la disposition des enseignants ainsi qu'à la position des directeurs quant à la participation des maîtres de langue à la formation continuée seront également abordées.

### 3.1. L'origine du choix des langues enseignées

*« Dans la Région wallonne, à l'exception des communes visées à l'article 3 de la Loi du 30 juillet 1963, la langue moderne peut être le néerlandais, l'anglais ou l'allemand. Le directeur, dans l'enseignement de la Communauté française, le Pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné, peut, par école, après*

<sup>10</sup> Les Chi carrés à 1 d.l., calculés sans les omissions, dans l'ordre correspondant au tableau 39, sont respectivement de 15,82 (P = 0,001), 3,01 (P = 0,08), 7,89 (P = 0,005) et 8,39 (P = 0,004).

*avoir pris l'avis du conseil de participation, proposer l'apprentissage d'une seule langue ou le choix entre deux langues* » (art. 7 du Décret sur l'enseignement fondamental du 13 juillet 1998).

Afin d'approcher l'implication des différents partenaires et notamment de la communauté éducative, une question portait sur l'origine du choix de la ou des langues enseignées dans les écoles de la zone unilingue.

Le tableau 33 reprend sept origines possibles du choix de la langue enseignée. Il présente les pourcentages d'écoles dont la décision d'enseigner la langue proposée a pris en compte chacun des critères (plusieurs critères pouvaient être sélectionnés par un même directeur).

	Directeurs ayant pris en compte chaque critère (omissions : 16 %)
<i>Des résultats d'une consultation de l'ensemble des parents</i>	41 %
<i>Des préférences du pouvoir organisateur ou du chef d'établissement</i>	38 %
<i>De l'avis des représentants des parents</i>	31 %
<i>Des pratiques antérieures de l'école</i>	31 %
<i>De l'offre de l'école du voisinage</i>	14 %
<i>Des possibilités de recrutement des maîtres de langue</i>	8 %
<i>Autre</i>	19 %

**Tableau 33 :** Critères pris en compte pour le choix de la langue ou des langues enseignées en zone unilingue (D10).

Quatre directeurs sur 10 affirment avoir entendu l'ensemble des parents pour choisir la langue moderne enseignée. La même proportion a tenu compte des préférences du pouvoir organisateur ou du chef d'établissement.

Dans 3 écoles sur 10, la langue moderne actuellement enseignée l'était déjà avant la réforme. Selon 3 directeurs sur 10 également, les représentants des parents ont été sollicités.

L'offre d'écoles voisines, par contre, ne semble avoir été prise en compte que dans une petite proportion d'établissements. Par ailleurs, moins de 1 école sur 10 a tenu compte des possibilités de recrutement des maîtres de langues.

### **3.2. Les périodes reçues et les périodes nécessaires pour organiser les cours de langues**

La Communauté française accorde aux écoles des périodes pour organiser les cours de langues obligatoires en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires. Le nombre de périodes accordées est fonction du nombre d'enfants inscrits en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire au 15 janvier de l'année scolaire précédente.

Au cours des entretiens menés lors des deux premières années de la recherche, certains directeurs ont mis en question ce mode de calcul de l'encadrement, le nombre d'enfants inscrits en 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> années primaires étant susceptible de varier d'une année scolaire à l'autre.

Nous avons voulu voir quelle proportion représentent les écoles qui disposent d'un nombre de périodes de cours de langue différent de ce que prévoit le décret en fonction des élèves actuellement inscrits en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire. Pour ce faire, le nombre de périodes qu'engendreraient les enfants inscrits cette année en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires a été calculé (D3). Le nombre ainsi obtenu a été soustrait du nombre de périodes effectivement accordées.

Le tableau 34 présente les pourcentages d'écoles à qui ont été attribuées des périodes en nombre inférieur, égal ou supérieur au nombre qui serait obtenu si l'année scolaire en cours constituait la référence.

	Zone unilingue (N=1 148)	Zone bilingue (N=199)
Nombre inférieur de périodes	12 %	15 %
Nombre égal de périodes	59 %	59 %
Nombre supérieur de périodes	20 %	15 %
Données manquantes <sup>11</sup>	9 %	10 %

**Tableau 34 :** Pourcentage d'écoles, par zone linguistique, qui reçoivent de la Communauté française un nombre de périodes inférieur, égal ou supérieur au nombre qui serait accordé si ce nombre était calculé sur la base des effectifs de l'année scolaire en cours.

En zone unilingue, près de 60 % des écoles ont reçu, pour l'année scolaire en cours, le nombre de périodes correspondant au nombre d'enfants inscrits en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Un peu plus d'une école sur 10, par contre, a reçu un nombre de périodes inférieur. Enfin, 20 % des écoles de cette zone reçoivent un excédent de périodes par rapport aux nombres d'élèves en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

Pour plusieurs des écoles renseignant un nombre de périodes supérieur, le chef d'établissement a spontanément mentionné plus d'une adresse, ce qui permet de supposer que la différence est due à l'existence d'implantations à comptage séparé : dans ce cas, le nombre de périodes accordées peut être supérieur à ce qu'il serait si le nombre d'élèves correspondait à une seule école. Comme une seule adresse par établissement était demandée, il est impossible d'établir avec certitude, sur la base des données disponibles, si la différence entre les pourcentages d'établissements bénéficiant d'un nombre de périodes inférieur ou supérieur au résultat du calcul sur la base de l'année scolaire en cours s'explique uniquement par ce phénomène.

Les écoles de la zone bilingue connaissent une situation similaire. Si près de 6 écoles sur 10 ont reçu un nombre de périodes qui correspond à l'encadrement prévu pour les enfants actuellement inscrits en 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> années primaires, 3 écoles sur 10 ont connu des fluctuations au niveau des inscriptions de nature à entraîner des différences au niveau du nombre de périodes. En zone bilingue, on observe une symétrie parfaite dans les différences, qui atteste du caractère aléatoire des fluctuations : dans 15 % des écoles, le nombre de

<sup>11</sup> Les « données manquantes » comprennent les omissions ainsi que quelques réponses manifestement erronées (chef d'établissement renseignant un nombre impair de périodes, alors que les périodes accordées par la Communauté française sont toujours en nombre pair).

périodes reçues est moins élevé qu'il ne devrait l'être s'il était fondé sur la situation actuelle et dans 15 % des écoles, on observe la situation inverse.

Les tableaux 35 et 36 rendent compte, pour la zone unilingue et pour la zone bilingue, respectivement, de l'ampleur des différences pour les écoles dont le directeur a donné les informations nécessaires.

Différence	-6	-4	-2	0	+2	+4	+6	+8	+10	+12
Nombre d'écoles	6	20	109	<b>670</b>	189	32	7	3	1	2
Pourcentage (N = 1 039)	1 %	2 %	10 %	<b>64 %</b>	18 %	3 %	1 %	0 %	0 %	0 %

**Tableau 35 :** Différence entre le nombre de périodes accordées par la Communauté française sur la base du nombre d'élèves inscrits au 15 janvier de l'année scolaire précédente et le nombre de périodes calculé en fonction du nombre d'élèves inscrits pour l'année scolaire en cours dans les écoles de la zone unilingue.

Différence	-8	-6	-4	-2	0	+2	+4	+6	+8	+10	+12
Nombre d'écoles	2	1	2	27	<b>117</b>	24	2	3	1	0	1
Pourcentage (N = 180)	1 %	1 %	1 %	15 %	<b>65 %</b>	13 %	1 %	2 %	1 %	0 %	1 %

**Tableau 36 :** Différence entre le nombre de périodes accordées par la Communauté française sur la base du nombre d'élèves inscrits au 15 janvier de l'année scolaire précédente et le nombre de périodes calculé en fonction du nombre d'élèves inscrits pour l'année scolaire en cours dans les écoles de la zone bilingue.

Si un surplus de périodes facilite vraisemblablement l'organisation des cours de langue, il est par définition généralement provisoire. Par ailleurs, les écoles à qui est accordé un nombre de périodes inférieur à ce que devrait entraîner leur situation actuelle connaissent certainement une situation difficile. A moins de bénéficier d'un complément de périodes (reliquats, apport du pouvoir organisateur, ...), les chefs de ces établissements (soit en expansion, soit connaissant des fluctuations importantes d'une cohorte à la suivante) se voient contraints d'organiser les cours de langue sur la base de ressources inférieures à ce que le législateur a prévu dans les situations stables.

Deux circonstances sont susceptibles d'aggraver l'impact du mode de calcul dans le cas spécifique des cours de langue par rapport au calcul du capital périodes global : d'une part l'instabilité accrue du fait de la base réduite de calcul (2 des 6, voire des 9 années d'études que compte l'école) et d'autre part la nécessité d'absorber les fluctuations sur un nombre réduit de classes.

Toutes écoles confondues, plus de 3 écoles sur 10 ont ainsi connu une fluctuation du nombre d'élèves d'une année scolaire à l'autre suffisante pour entraîner un ajustement du nombre de périodes accordées par la Communauté française.

La quantité de périodes spécifiques reçues de la Communauté française ne couvrant pas l'ensemble des heures de cours de langue en zone bilingue, et les écoles organisant par ailleurs des cours de langue non obligatoires ou offrant le choix entre deux langues, nous

vouliions savoir si les écoles bénéficiaient d'autres ressources et le cas échéant, l'origine des périodes complémentaires. Le tableau 37 présente la proportion de directeurs, par zone linguistique, qui déclarent utiliser d'autres ressources (D5).

<b>Zone unilingue</b> (omissions : 2 %)	<b>Zone bilingue</b> (omissions : 3 %)
31 %	63 %

**Tableau 37** : Pourcentage d'écoles, en fonction de la zone linguistique, qui utilisent d'autres ressources que les périodes accordées par la Communauté française pour organiser les cours de langue dans le cadre de l'horaire hebdomadaire obligatoire des élèves (D5).

Un tiers des écoles en zone unilingue utilisent d'autres ressources que celles de la Communauté française pour l'organisation des cours de langue. En zone bilingue, elles sont près de 2/3 à utiliser d'autres périodes. Dans cette zone évidemment, les cours de langue obligatoires en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> primaires sont à organiser avec le seul capital-périodes, et les périodes accordées pour le cycle supérieur ne couvrent qu'une partie des besoins (2 périodes sur 5). Sans doute les chefs d'établissement qui n'ont pas répondu positivement à la question ont-ils négligé le fait que la question portait sur les périodes spécifiques aux cours de langue, et non sur l'ensemble des périodes accordées par la Communauté française.

Les directeurs ont également donné des indications quant à l'origine des périodes supplémentaires qu'ils utilisent pour organiser l'ensemble des cours de langue qu'ils proposent. Ces informations sont présentées dans le tableau 38.

	<b>Zone unilingue</b> (omissions : 2 %)	<b>Zone bilingue</b> (omissions : 3 %)
Reliquats	11 %	12 %
Capital-périodes	5 %	38 %
Pouvoir organisateur	11 %	16 %
Agent contractuel subventionné	4 %	14 %
Autre origine	3 %	3 %

**Tableau 38** : Origine des périodes utilisées par les écoles en complément aux périodes accordées par la Communauté française (D5).

En zone unilingue, deux origines semblent privilégiées : l'utilisation des reliquats et l'intervention du pouvoir organisateur. En zone bilingue par contre, la plupart des écoles prennent les périodes nécessaires dans leur capital-périodes (la totalité des cours de langue en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années doit normalement être organisée à partir du capital-périodes, ainsi que 3 des 5 périodes prévues en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années). Trois écoles sur 10 organisent ces cours de langue grâce à l'intervention du pouvoir organisateur ou à l'octroi d'un agent contractuel subventionné<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Sur la base d'une convention entre la Communauté française, d'une part, et la Région wallonne ou la Région de Bruxelles-Capitale, d'autre part, des agents contractuels subventionnés peuvent être mis à la disposition d'établissements d'enseignement fondamental pour différentes catégories de demandes parmi lesquelles l'une concerne l'apprentissage des langues (voir la circulaire N°92, du 22 mars 2002).

### 3.3. Les difficultés de recrutement

Une question spécifique (D6) devait permettre d'approcher la pénurie d'enseignants. Pour une période de 7 mois (du 1<sup>er</sup> septembre 2000 au 30 mars 2001), les directeurs devaient calculer le nombre de semaines complètes pendant lesquelles une ou plusieurs classes avaient été privées de maître de langue suite à une difficulté ou à un retard de recrutement (par exemple, la mention de 2 semaines correspond soit à une seule classe privée de maître de langue pendant 2 semaines, soit à 2 classes dans la même situation pendant une semaine chacune).

Les tableaux 39 et 40 donnent, par zone linguistique, le nombre d'écoles qui ont connu un retard dans le recrutement d'un maître de langue en fonction du nombre de semaines concernées.

<b>Nombre de semaines sans cours de langue</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	15	17	21
<i>Nombre d'écoles concernées (N= 1 112)</i>	879	48	50	25	31	24	19	5	2	5	9	2	4	7	1	1
<i>Pourcentage d'écoles concernées</i>	79%	4%	4%	2%	3%	2%	2%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	1%	0%	0%

**Tableau 39 :** Nombre de semaines où une classe a été privée de cours de langue dans les écoles de la zone unilingue (D6).

En zone unilingue, près de 8 écoles sur 10 n'ont pas connu de problème de recrutement par rapport aux cours de langue (ou alors l'absence était inférieure à une semaine). Lorsqu'un problème est signalé, il est le plus souvent inférieur à un mois (154 écoles ont connu de 1 à 4 semaines sans maître de langue), mais peut aussi représenter l'équivalent de plusieurs mois (29 écoles ont connu plus de 8 semaines sans maître de langue). Au total, pour l'ensemble des écoles de la zone unilingue, 970 semaines complètes n'ont pas compris d'heures de langue. À raison de deux périodes par semaine, 1940 périodes de langues n'ont pas été données, ce qui correspond à 81 semaines d'un maître de langue à temps plein.

<b>Nombre de semaines sans cours de langue</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	18	20	21	30
<i>Nombre d'écoles concernées (N=182)</i>	146	3	10	1	5	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2
<i>Pourcentage d'écoles concernées</i>	80%	2%	5%	1%	3%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%

**Tableau 40 :** Nombre de semaines où une classe a été privée de cours de langue dans les écoles de la zone bilingue (D6).

En zone bilingue, 8 écoles sur 10 ont pu donner dès le mois de septembre et sans interruption la totalité des cours de langue qu'elles devaient organiser. Pour l'ensemble des écoles de la zone, des cours de langue n'ont pas été dispensés pendant 274 semaines. À raison de 4 périodes en moyenne par semaine (5 en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> et 3 en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>), ce sont ici

1 096 périodes de langue qui n'ont pas pu être organisées, ce qui correspond à 46 semaines d'un maître de langue à temps plein.

Le nombre de semaines sans maître de langue n'est cependant qu'un indice de la pénurie<sup>13</sup> d'enseignants : à défaut d'enseignants porteurs des titres requis, d'autres personnes, sans doute plus ou moins compétentes, sont recrutées (voir p. 41 et BLONDIN, 2001).

### **3.4. Le matériel à la disposition des maîtres de langue**

La question des ressources mises à la disposition des enseignants de langue a elle aussi été posée. Les directeurs ont ainsi été amenés à préciser quel matériel l'école était à même de fournir aux personnes chargées des cours de langue et si il existait des règles particulières quant à l'utilisation de ce matériel (voir tableau 41).

La question devait permettre de distinguer d'emblée le nombre d'écoles disposant de chaque matériel : une première colonne permettait de répondre que l'école ne le possédait pas et les autres distinguaient les modalités d'utilisation du matériel, supposé disponible. Pour des raisons pratiques, l'intitulé commun aux quatre colonnes relatives à l'utilisation, « l'école possède ce matériel », n'a pas été indiqué. Il se pourrait que certains directeurs aient coché la réponse « les maîtres de langue ne demandent pas ce matériel » même si leur école n'en dispose pas. Le pourcentage d'écoles ne possédant pas les différents types de matériel pourrait donc être légèrement sous-estimé.

---

<sup>13</sup> Le site du Ministre de l'enseignement fondamental, J.-M. Nollet, renseigne pour la rentrée 2001-2002 une augmentation de 22% du nombre d'inscriptions dans les départements pédagogiques des Hautes Écoles.

	L'école ne possède pas ce matériel	Les maîtres de langue ne demandent pas ce matériel	Les maîtres de langue peuvent utiliser ce matériel si un titulaire n'en a pas besoin	Les maîtres de langue peuvent utiliser ce matériel en priorité	Le matériel est accordé en fonction de l'ordre des demandes	Omissions
Magnétophone	4 %	9 %	8 %	<b>40 %</b>	<b>32 %</b>	7 %
Lecteur CD	6 %	11 %	8 %	<b>36 %</b>	<b>33 %</b>	6 %
Magnétoscope (TV)	3 %	13 %	9 %	<b>31 %</b>	<b>41 %</b>	4 %
Ordinateur	2 %	<b>26 %</b>	8 %	21 %	<b>29 %</b>	14 %
Plusieurs ordinateurs	6 %	<b>26 %</b>	7 %	19 %	<b>33 %</b>	10 %
Internet	<b>19 %</b>	<b>22 %</b>	6 %	15 %	<b>28 %</b>	10 %
Caméra	<b>39 %</b>	<b>17 %</b>	2 %	7 %	18 %	16 %
Rétroprojecteur	<b>25 %</b>	<b>20 %</b>	5 %	15 %	<b>23 %</b>	12 %

**Tableau 41** : Matériel mis à la disposition des enseignants et règles d'utilisation de ce matériel (D13).

Selon les chefs d'établissement, la quasi totalité des écoles primaires (plus de 9 sur 10) semblent à même d'offrir à leurs enseignants le matériel élémentaire que l'on peut attendre pour des cours de langue, tels que le magnétophone, la télévision / vidéo et le lecteur de disques compacts.

Le matériel plus particulier ou d'un intérêt plus récent n'est par contre pas toujours disponible. Quatre écoles sur 10 affirment ne pas disposer d'une caméra ... ce qui semble surprenant étant donné que les centres multimédias des écoles primaires en comportent une. Une école sur 4 ne dispose pas d'un rétroprojecteur et 1 sur 5 n'est pas raccordée à l'Internet.

Dans 1/4 à 1/5<sup>e</sup> des écoles, les maîtres de langues, d'après les chefs d'établissement, ne demandent pas à utiliser de caméra, de rétroprojecteur, un ou plusieurs ordinateurs ni la connexion à l'*Internet*. Les ordinateurs sont les outils les moins demandés (dans 26 % des écoles, les maîtres de langue ne les demandent pas).

Comme les maîtres de langue sont, tout au moins en zone unilingue, moins souvent présents dans l'école que les titulaires des classes, les règles éventuelles d'attribution du matériel ont été investiguées.

Chacun des types de matériel mentionnés (à l'exception des caméras, à la fois peu disponibles et peu demandées) n'est accessible au maître de langue que si aucun titulaire n'en a besoin dans 5 à 9 % des établissements. La priorité absolue accordée aux titulaires, dans ces écoles, par rapport à des outils particulièrement appropriés aux cours de langue, peut sans doute être interprétée comme le reflet d'un manque de considération pour le travail effectué dans le cadre des cours de langue.

Dans la majorité des établissements, cependant, soit le matériel est accordé en fonction de l'ordre des demandes, soit les maîtres de langue sont prioritaires.

Les maîtres de langue sont plus souvent prioritaires pour le magnétophone et le lecteur de disques compacts, tandis que les autres types de matériel sont le plus souvent accordés en fonction de l'ordre des demandes.

### 3.5. La position des directeurs quant à la formation continuée

L'attitude des directeurs face à la participation de leurs enseignants de langue à la formation continuée nous intéressait particulièrement. Y sont-ils favorables, s'y opposent-ils catégoriquement ou sont-ils simplement réticents étant donné notamment les perturbations organisationnelles que peuvent engendrer les absences d'enseignants ?

Le tableau 42 présente les positions des chefs d'établissement quant à la participation des maîtres de langue à des journées de formation continue autres que celles organisées par l'inspection (et qui sont obligatoires).

La première position représente une attitude négative catégorique face à la formation continue. La deuxième proposition semble refléter une attitude plus favorable, mais représente davantage un refus déguisé dans la mesure où l'absence de problème d'organisation est très peu probable. Enfin, la troisième proposition témoigne d'une position tout à fait favorable.

	Zone unilingue	Zone bilingue
	% écoles	% écoles
<b>En dehors des journées pédagogiques organisées par l'inspection, les personnes chargées des cours de langue dans mon établissement qui désirent participer à des activités de formation continuée,</b>		
Doivent y participer en dehors des heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement.	6 %	5 %
Peuvent y participer pendant les heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement pour autant que leur absence ne pose pas de problème d'organisation.	23 %	31 %
Peuvent y participer pendant les heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement.	68 %	60 %

**Tableau 42 :** Position des directeurs, par zone linguistique, quant à la participation des enseignants de langue à des journées de formation (D12).

Quelle que soit la zone linguistique considérée, la majorité des directeurs autorisent la participation de leurs enseignants de langue à des journées de formation continuée sans y mettre de condition.

Il faut cependant noter que pour 23 % d'entre eux en zone unilingue et 31 % en zone bilingue, l'acceptation de la participation de leurs enseignants à la formation continuée est soumise à condition : leur absence ne doit engendrer aucune difficulté d'organisation. L'absence d'un enseignant engendrant inévitablement des modifications dans l'organisation des écoles, il est à craindre que la participation des maîtres de langue à la formation continuée se heurte très souvent, dans ces écoles, à un refus.

Ainsi, dans 3 écoles sur 10 en zone unilingue et dans près de 4 écoles sur 10 en zone bilingue, les chefs d'établissement n'acceptent pas ou acceptent difficilement que leurs enseignants s'absentent afin de participer à des journées de formation continuée.

Cinq à 6 % des chefs d'établissement, selon la zone, refusent toute participation à une formation pendant les heures de cours dans leur établissement. Étant donné les affectations multiples des maîtres de langue, on peut supposer que cette position a des répercussions sur plus de 5 à 6 % des maîtres de langue : dès qu'un enseignant rencontre cette attitude dans l'une au moins des écoles dans lesquelles il travaille, il lui est bien difficile de s'engager dans une formation.

### 3.6. L'intégration des maîtres de langue dans l'équipe éducative

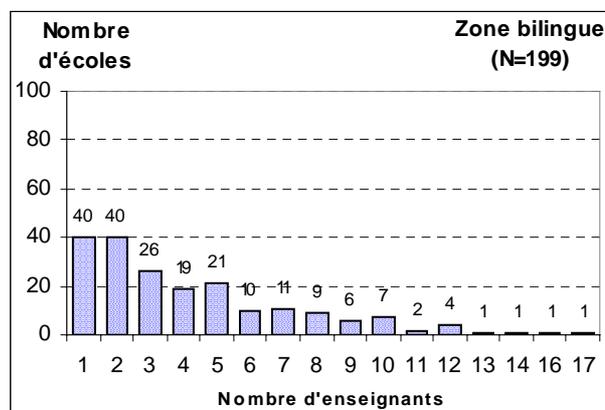
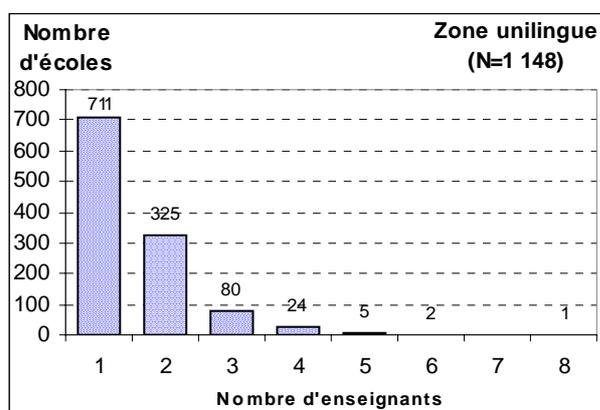
« Le cours de seconde langue n'est pas assez valorisé. J'ai parfois l'impression de n'être considérée que comme "heure de fourche" par certains de mes collègues. De même, lorsqu'il s'agit de commander du matériel, on a très souvent tendance à oublier le cours de 2e langue. » (une régente, 29 ans).

« C'est précisément pendant les cours spéciaux (L2, éducation physique, philosophique) que les différents titulaires se réunissent en concertation !!! » (un régent, 26 ans).

« Nous sommes d'ailleurs très peu intégrés dans l'équipe éducative (pour les réunions de parents, par exemple, les titulaires nous demandent parfois de nous mettre dans un local à part car nous n'avons pas à entendre ce qu'ils disent aux parents !!!) » (une régente, 26 ans).

« Les concertations sont organisées quand les maîtres spéciaux sont dans les classes. Comment voulez-vous que nous puissions y assister ! » (un régent, 29 ans).

Cette section examinera tout d'abord le nombre d'enseignants chargés des cours de langue dans un même établissement.



**Figure 11 :** Le nombre d'enseignants d'un même établissement impliqués dans les cours de langue.

La figure 11 montre qu'en zone unilingue, la majorité des établissements ne comptent qu'un seul maître de langue (711, soit 62 %). Les écoles qui comptent plus de 4 enseignants impliqués dans les cours de langue sont très rares (8 sur 1 148, soit moins de 1 %). La situation est très différente en zone bilingue, où 74 écoles sur 199, soit 37 %, comptent plus de 4 enseignants impliqués dans les cours de langue, et où dans quelques écoles les cours de langue sont pris en charge par un nombre important d'enseignants (jusqu'à 17) : la différence s'explique en partie par le nombre beaucoup plus important d'heures de cours à dispenser dans les écoles de cette zone (3 périodes par semaine au cycle 8/10 et 5 au cycle 10/12, au lieu de 2 seulement en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) ; en outre, en zone bilingue, certaines heures de cours de langue (soit la totalité des heures dont bénéficie la classe, soit une partie d'entre elles seulement, les autres périodes étant prises en charge par un « maître spécial », voire par une autre personne : directeur, autre titulaire, ...) sont prises en charge par les titulaires.

Si, dans l'ensemble, un nombre important de maîtres de langue peut faire craindre des difficultés de coordination entre eux, le rôle joué par les titulaires des classes, en zone bilingue, incite à penser qu'une partie au moins des maîtres de langue peuvent s'intégrer plus facilement dans l'équipe éducative.

Trois questions adressées aux maîtres de langue de l'échantillon abordent leur participation aux réunions de concertation dans l'école où ils ont reçu le questionnaire, ainsi que leur sentiment de faire partie d'une équipe.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Oui</i>	80 %	84 %	82 %
<i>Non</i>	20 %	14 %	17 %
<i>Omissions</i>	1 %	2 %	1 %

**Tableau 43 :** Réponses des maîtres de langue quant à leur sentiment de faire partie d'une équipe (M12).

Dans l'ensemble de la Communauté française, mais aussi dans chacune des zones linguistiques, 8 maîtres de langue sur 10 au moins disent avoir le sentiment de faire partie d'une équipe (à cet égard, on n'observe pas de différence significative en fonction de la zone linguistique).

La participation aux réunions de concertation constitue sans doute un des moyens d'établir les bases d'une collaboration pédagogique avec les autres membres de l'équipe éducative. En vertu du décret sur l'enseignement fondamental, les maîtres de langue sont tenus de participer à ces réunions (en proportion du temps presté dans l'école).

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Jamais ou presque jamais</i>	28 %	9 %	20 %
<i>Moins d'une fois sur deux</i>	37 %	13 %	27 %
<i>Systématiquement</i>	34 %	77 %	53 %
<i>Omissions</i>	0 %	1 %	0 %

**Tableau 44 :** Réponses des maîtres de langue quant à l'invitation qui leur est adressée de participer aux réunions de concertation (M13).

Dans l'ensemble, un peu plus de la moitié des maîtres de langue sont systématiquement invités aux réunions de concertation, mais la situation diffère d'une zone linguistique à l'autre : en zone unilingue, un tiers des maîtres de langue seulement sont dans ce cas, alors qu'en zone bilingue, il s'agit de plus de trois maîtres de langue sur quatre. En zone unilingue, plus du quart des maîtres de langue ne sont jamais ou presque jamais invités aux réunions de concertation.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Jamais</i>	51 %	8 %	32 %
<i>Parfois</i>	17 %	8 %	13 %
<i>Une fois sur deux ou davantage</i>	8 %	10 %	9 %
<i>Toujours ou presque toujours</i>	22 %	72 %	44 %
<i>Omissions</i>	2 %	1 %	2 %

**Tableau 45 :** Réponses des maîtres de langue quant à leur participation aux réunions de concertation (M14).

En ce qui concerne la participation effective, la situation diffère également en fonction de la zone linguistique<sup>14</sup> : en zone unilingue, la moitié des maîtres de langue (51 %) n'assistent jamais aux réunions de concertation, tandis qu'en zone bilingue, trois quarts des maîtres de langue (72 %) y participent systématiquement.

La différence entre les zones linguistiques, à cet égard, n'est pas surprenante : en zone bilingue, les maîtres de langue sont dans l'ensemble présents plus longtemps dans chaque école et certains d'entre eux sont en même temps titulaires de classe. En zone unilingue, cependant, le fait qu'une proportion importante des maîtres de langue ne participent pas aux réunions de concertation et d'ailleurs n'y soient pas systématiquement invités mérite de retenir l'attention : comment s'intégrer à une équipe et comment coordonner l'action éducative sans participer à ces réunions ?

#### 4. L'ESSENTIEL, EN BREF

***Avant l'entrée en vigueur du décret sur l'enseignement fondamental, trois quarts des écoles de la zone unilingue offraient déjà des cours de langue à leurs élèves. La plupart des cours s'adressaient aux élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> primaires.***

<sup>14</sup> La différence est très significative : Chi carré=96,3, d.l.=4, P=0,001.

**Toutefois, plus d'une école sur 10 en zone unilingue avait déjà des cours de langue dès la 3e primaire. La langue proposée était majoritairement le néerlandais.**

**En zone unilingue, ces cours de langue étaient dans la plupart des écoles confiés à d'autres enseignants que les titulaires des classes, ce qui n'était pas spécialement le cas dans la zone bilingue : les écoles y faisaient appel tant à des titulaires qu'à d'autres enseignants. En zone unilingue, la plupart des cours de langue étaient dispensés par des AESI alors qu'en zone bilingue, la majorité des périodes de langue étaient dispensées par des instituteurs.**

**Pour ce qui est des caractéristiques des classes de langue, différentes informations peuvent être retenues. Les classes de langue comptent en moyenne un peu moins de 20 enfants. Le nombre moyen d'élèves par classe est un peu plus élevé en zone bilingue qu'en zone unilingue.**

**Les cours de langue dans la zone bilingue semblent bénéficier d'une durée moyenne proche de ce qui est prévu : entre 45 et 50 minutes. En zone unilingue, 4 classes sur 10 ne bénéficieraient que de 41 à 45 minutes de cours en moyenne.**

**Les classes hétérogènes sont fréquentes. Plus de 4 enseignants sur 10 en zone unilingue et de 2 sur 10 en zone bilingue ont au moins une classe verticale. L'hétérogénéité des groupes appelant la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, cette situation demande une attention toute particulière.**

**Un cours de langue sur 5 se donne dans un local spécifique. Dans toutes les autres situations, la classe de langue a une autre fonction première. Les caractéristiques d'une part importante des classes sont telles que les enseignants n'ont pas la possibilité d'y ranger du matériel, d'y organiser des travaux en sous-groupes ou encore d'y afficher des documents. La situation est plus défavorable à cet égard en zone unilingue qu'en zone bilingue.**

**Au niveau des écoles, le choix de la langue enseignée est généralement fonction de plusieurs critères. Si les parents (l'ensemble ou des représentants) semblent avoir souvent été entendus, une partie des écoles a gardé la langue déjà proposée avant la réforme. Les préférences du pouvoir organisateur ou des chefs d'établissement semblent également avoir été fréquemment suivies.**

**Si l'on compare le nombre de périodes attribuées par la Communauté française pour organiser les cours de langue cette année scolaire au nombre de périodes que les écoles recevraient si le calcul de l'encadrement se faisait sur la base du nombre d'enfants inscrits en 5e et 6e années et non sur le nombre d'inscrits dans ces années d'études l'année scolaire précédente, il apparaît que la majorité des écoles (60%) reçoivent un nombre équivalent de périodes. L'autre partie bénéficie d'un surplus de périodes ou au contraire doit se contenter d'un nombre de périodes inférieur. Selon les années, des écoles peuvent ainsi avoir plus ou moins de facilités pour organiser les cours de langue.**

***En zone unilingue, pour disposer des périodes nécessaires à l'organisation des cours de langue non obligatoires ou au choix entre deux langues (voir BLONDIN & STRAETEN, 2001 a), les écoles utilisent principalement les reliquats ou bénéficient de l'intervention du pouvoir organisateur. En zone bilingue, si les pouvoirs organisateurs interviennent également, les écoles utilisent leur capital périodes ou bénéficient d'un agent contractuel subventionné.***

***La pénurie des maîtres de langue apparaît réelle, mais d'ampleur limitée. La majorité des écoles, quelle que soit la zone, n'a pas connu de semaine de retard dans le recrutement de ses maîtres de langue. Les retards les plus fréquents sont de l'ordre de 1 à 2 semaines en zone bilingue et de 1 à 6 semaines en zone unilingue. Il est vrai toutefois que quelques écoles ont dû renoncer à organiser une partie importante des cours de langue et que les difficultés de recrutement ont parfois pu être surmontées à temps par les responsables.***

***La majorité des écoles mettent à la disposition de leurs maîtres de langue le matériel élémentaire pour un cours de langue (magnétophone, vidéo ou lecteur de disques compacts). Pour l'utilisation de ce matériel, les maîtres de langue sont souvent prioritaires. Par contre, quand il s'agit d'utiliser un matériel moins spécifique, les maîtres de langue doivent le plus souvent respecter l'ordre des demandes.***

***En ce qui concerne la formation continuée, la grande majorité des directeurs, quelle que soit la zone linguistique, se disent favorables à ce que les maîtres de langue y participent. Cependant, dans plus de 3 écoles sur 10, les chefs d'établissement n'acceptent pas que les maîtres de langue participent à la formation continuée pendant leurs heures de cours dans leur établissement, ou imposent des conditions restrictives à cette participation.***

***Enfin, les enseignants interrogés disent pour la plupart avoir le sentiment de faire partie d'une équipe. Un peu plus de la moitié des enseignants sont toujours invités aux réunions de concertation. Pour ce qui est de la participation à ces réunions par contre, si en zone bilingue, les trois quarts sont présents, la moitié des maîtres de langue de la zone unilingue n'y participent jamais ou presque jamais.***

**CHAPITRE 4 : LE SYSTEME EDUCATIF ET  
LA COMMUNAUTE**

---

## 1. DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE

*« Il serait grand temps de rappeler à l'ordre les collègues du secondaire. En effet, ceux-ci ne tiennent pas compte du travail réalisé en primaire, ne connaissent pas pour la plupart les "socles de compétence" et estiment qu'on ne fait rien en primaire ! Alors beaucoup de maîtres de seconde langue "préparent" leurs enfants au secondaire, en faisant trop d'écrit, de la traduction, de la grammaire systématique, afin qu'il ne soient pas "perdus" en secondaire » (un régent, 34 ans).*

*« Aucune coordination ne se fait entre le primaire et le secondaire, j'ai le sentiment que l'on ne tient pas compte du niveau que mes élèves ont atteint en fin de 6e primaire avant de démarrer le cours de langue » (une régente, 34 ans).*

L'importance d'une continuité entre niveaux d'enseignement est soulignée par divers auteurs (voir en particulier BLONDIN, CANDELIER, EDELENBOS, JOHNSTONE, KUBANEK-GERMAN & TAESCHNER, 1998).

Afin d'estimer, du point de vue de l'enseignement primaire, les possibilités de continuité avec l'enseignement secondaire, les maîtres de langue ont été interrogés sur leurs contacts avec ce niveau d'enseignement (M6).

Vingt-trois pour cent des maîtres de langue (d.m. : 6%) déclarent donner (ou avoir donné dans les cinq dernières années) des cours de langue dans le secondaire. Un seul instituteur est dans le cas, contre 70 AESI et 4 personnes avec d'autres qualifications.

Une large majorité des maîtres de langue (72%, d.m. : 4%) savent quels cours de langue sont organisés au 1<sup>er</sup> cycle des écoles secondaires où la plupart de leurs élèves s'inscrivent, et un peu plus de la moitié des personnes interrogées (54%, d.m. : 4%) ont discuté avec certains professeurs de l'enseignement secondaire de leurs méthodes d'enseignement et de leurs attentes par rapport aux élèves qui terminent l'enseignement primaire.

La proportion de personnes déclarant ces contacts avec l'enseignement secondaire est plus importante chez les AESI que chez les instituteurs (respectivement 82 et 64% pour les AESI, contre 61 et 42% pour les instituteurs).

Ces trois différences étant très significatives<sup>1</sup>, il semble que la qualification d'AESI puisse constituer un atout par rapport à la nécessité d'une continuité entre les niveaux scolaires.

---

<sup>1</sup> Les Chi carrés, avec 1 degré de liberté, s'élèvent respectivement à 45,01, 15,96 et 13,71, les 3 valeurs étant significatives au seuil de P=0,001.

## 2. L'ECLATEMENT DU TEMPS DES MAÎTRES DE LANGUE

Étant donné le nombre limité de périodes de cours de langue à dispenser dans chaque école, comment le temps des maîtres de langue est-il organisé ?

Deux bases de données apportent des informations à cet égard. D'une part, en regroupant les informations données par les chefs d'établissement à propos des enseignants travaillant dans leurs écoles, il est possible de reconstituer en grande partie les activités professionnelles des maîtres de langue. Il y manque cependant leurs activités en dehors des écoles fondamentales ; en outre, la reconstitution se fonde sur les réponses relatives à 76 % des écoles fondamentales : non seulement il est très probable que des enseignants non répertoriés dans la base de données actuelle travaillent dans ces écoles dont aucune réponse ne nous est parvenue, mais en outre, certains des 1 528 maîtres de langue déjà recensés prestent certainement une partie de leur horaire dans certains de ces établissements. La description fondée sur les réponses des chefs d'établissement sous-estime donc, dans une mesure qu'il n'a pas été possible de déterminer, le nombre d'écoles dans lesquelles travaillent les maîtres de langue.

D'autre part, chaque maître de langue de l'échantillon a été invité à décrire ses activités professionnelles dans une grille prévue à cet effet. Celle-ci étend dès lors le recueil d'informations aux autres niveaux scolaires où l'enseignant est susceptible de travailler et le recensement des écoles et implantations est exhaustif.

### 2.1. Les écoles et les implantations

Les premières étapes de la recherche ont mis en évidence le fait que certains maîtres de langue sont affectés à plusieurs écoles. Cette situation est-elle exceptionnelle ? De combien d'écoles s'agit-il ?

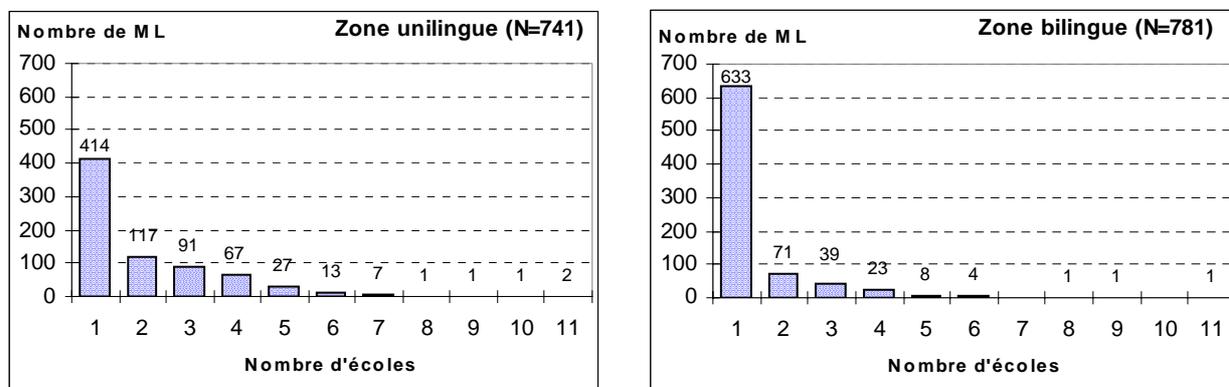
#### Un nombre d'écoles parfois élevé

*« On se retrouve face à trop de sollicitations lors des réunions de parents, des fêtes, ... tout est multiplié par le nombre d'écoles alors que parfois on est 3 professeurs de langue dans la même école mais l'horaire est partagé afin que toutes les classes puissent avoir leur 2e langue en même temps et que les instituteurs puissent avoir 1 h pour se concerter » (une régente, 30 ans).*

*« Le fait d'enseigner dans plusieurs écoles est difficile : tout d'abord, on voyage sans arrêt d'une école à l'autre. Ensuite, certains directeurs ou collègues ont beaucoup de mal à comprendre qu'il est impossible dans cette situation de participer à toutes les concertations, les réunions de personnel (1 par mois par école), les fêtes d'écoles (5 par école). Faites le compte. » (une régente, 39 ans).*

*« Ce n'est pas tellement la "navette même" qui me dérange, mais c'est le "stress" continu et journalier pour respecter les horaires ! (trafic, parking etc.). Vu l'aspect matériel, il est "lourd" de faire face financièrement aux coûts de la voiture (essence, entretien, usure, ...). Je trouve qu'on devrait nous dédommager pour ces dépenses extraordinaires vu la "pauvreté" de nos salaires ! » (une régente, 57 ans).*

Tant en zone unilingue qu'en zone bilingue, la grande majorité des maîtres de langue ne sont renseignés que par un seul chef d'établissement (voir la figure 12). Malgré l'impact probable des données manquantes, il apparaît cependant que dans chacune des zones il peut arriver – rarement – que des maîtres de langue travaillent dans de nombreux établissements (jusqu'à 11).



**Figure 12 :** Nombre de maîtres de langues travaillant dans chacun des nombres d'écoles, selon les réponses des chefs d'établissement.

En moyenne, selon cette source, les maîtres de langue travaillent dans 2,02 établissements en zone unilingue ( $\sigma = 1,52$ ), dans 1,38 en zone bilingue ( $\sigma = 0,99$ ) (la différence est très significative)<sup>2</sup>.

Les grilles horaires complétées par les maîtres de langue de l'échantillon renseignent pour la zone unilingue un nombre d'écoles par enseignant plus important que celui qui est calculé sur la base des réponses des chefs d'établissement : les maîtres de langue exerçant leur profession dans un seul établissement ne représentent plus que 25 %. Trente et un pour cent travaillent dans plus de 3 écoles<sup>3</sup>.

### Un nombre d'implantations parfois très élevé

*« Très difficile en milieu rural de prester à temps plein car nombreux déplacements (350 km/semaine) qui engendrent beaucoup de perte de temps. Les déplacements entraînent de nombreux frais particulièrement depuis l'augmentation du prix des carburants ; 350 km/semaine x 4 : 1.400 km/mois ! Dans de nombreux secteurs, les frais de déplacement sont remboursés à concurrence de 6 F le km (8.400 FB/mois) ! Les concertations au sein des écoles ne nous apportent rien en tant que prof de langues. Par contre, ce qui est très intéressant sont les concertations que nous avons mises sur pied entre 5 maîtres spéciaux de néerlandais enseignant dans la région de Tournai. » (une régente, 36 ans).*

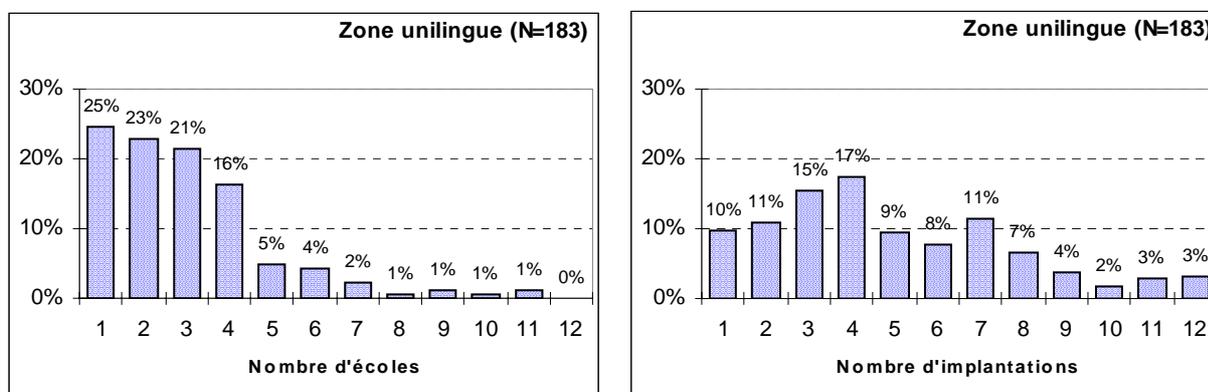
*« Tout ceci est fort fatigant car on est toujours sur la route et on finit par se sentir un peu comme un représentant de commerce ! » (une régente, 32 ans).*

<sup>2</sup> T = 9,8, d.l. = 1 261, P = 0,0001.

<sup>3</sup> Il ne s'agit pas exclusivement d'établissements d'enseignement fondamental puisque la question porte sur l'horaire complet de chaque enseignant (voir p. 100).

« Je trouve cela très dommage de devoir renoncer à un temps plein tant les inconvénients liés à avoir plusieurs écoles sont importants (navettes, fêtes, projets de correspondance, de visites à gérer dans toutes les écoles pour ne pas faire de "jaloux"...!). » (une régente, 28 ans).

Bien que la question ait porté sur les écoles, les adresses indiquées par les maîtres de langue ont permis dans la plupart des cas de distinguer différentes implantations. Dans d'autres cas, cependant, les maîtres de langue ont respecté strictement la consigne et se sont contentés de mentionner les écoles. Le nombre d'implantations est donc sous-estimé. Si, sur le plan administratif, il n'est pas nécessaire de prendre en compte l'existence de différentes implantations d'une même école, la situation est très différente si l'on s'intéresse aux déplacements des enseignants, ou à leurs contacts avec les élèves et les autres membres de la communauté éducative : quelle que soit la distance entre deux implantations, il faut se déplacer de l'une à l'autre et les contacts informels avec les collègues, les parents et les élèves sont limités au temps passé dans l'implantation.



**Figure 13 :** Pourcentages de maîtres de langues de la zone unilingue travaillant dans chacun des nombres d'écoles ou d'implantations, selon les grilles complétées par les enseignants eux-mêmes.

La situation en matière de nombre d'implantations apparaît comme potentiellement critique dans un bon nombre de cas : 10 % des maîtres de langue seulement exercent leur profession dans une seule implantation ; 64 % répartissent leur horaire entre plus de 3 implantations ; une proportion non négligeable d'entre eux ont des attributions dans 7 (11 %), 8 (7 %), 9 (4 %), 10 (2 %), 11 (3 %), voire 12 implantations (3 %).

En zone bilingue, par contre, les maîtres de langue interrogés travaillent le plus souvent dans une seule école (110 d'entre eux, soit 76 %). Peu d'entre eux exercent leur métier dans un nombre relativement élevé d'établissements : 3 écoles (4 maîtres de langue), 4 écoles (1 maître de langue). La situation est similaire en ce qui concerne les nombres d'implantations : 1 seul travaille dans 4 implantations.

La différence entre la zone unilingue et la zone bilingue, tant en ce qui concerne les écoles que les implantations, est très significative<sup>4</sup>.

### Des transitions difficiles

« Vu les grandes distances, on ne peut pas caser plus d'heures de cours (d'où salaire plus élevé) car les heures libres servent à voyager d'une école à l'autre » (une régente, 24 ans).

« Je donne toujours cours pendant deux périodes consécutives ce qui me permet de profiter de la récréation pour un changement éventuel. Ces 2 périodes consécutives me permettent non seulement de ne pas prendre trop de temps en changement de classe mais aussi de varier énormément les activités en classe (recettes, travail en atelier sont des activités difficiles à mener à bien en une seule période) » (une régente, 40 ans).

« Ce qui est très éprouvant c'est la "reprise en main" de la classe et cela à chaque période ! » (un instituteur, 55 ans).

« En hiver, très difficile d'arriver à l'heure car ce sont des petits chemins non dégagés.

Faire 10 km en même pas cinq minutes : qui tente l'exploit ??? Heureusement, les radars ne sont pas souvent présents.

Je termine à 14 h 20 à B. et commence à 14 h 20 à L., distant de 5 kilomètres. Quid ??? » (une régente, 24 ans).

Dans le tableau destiné à décrire leur emploi du temps, les maîtres de langue étaient invités à indiquer les « transitions » qui leur posaient problème, c'est-à-dire les moments où les déplacements à effectuer ne leur permettaient pas de respecter l'horaire (M9).

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
Nombre de maîtres de langue confrontés à une transition problématique au moins	29	11	40
Pourcentage de maîtres de langue confrontés à une transition problématique au moins	16 %	8 %	12 %
Nombre de transitions problématiques	61	36	97
Nombre moyen de transitions problématiques par enseignant	0,34	0,25	0,30
Omissions	2	1	3

**Tableau 46 :** Transitions difficiles d'une école ou d'une implantation à l'autre.

Seize pour cent des maîtres de langue (zone unilingue) ou 8 % (zone bilingue) sont confrontés à des transitions problématiques. Dans l'ensemble, près de 100 transitions posent un problème.

<sup>4</sup> T = 12,0, d.l. = 210, P = 0,0001 pour les écoles et T = 16,1, d.l. = 217, P = 0,0001 pour les implantations.

Si ce nombre n'est pas très élevé, il est à interpréter avec prudence. En effet, d'une part des commentaires ajoutés par des maîtres de langue nous apprennent que certains d'entre eux se sentent contraints de renoncer à un horaire complet à cause de la difficulté des déplacements ; d'autre part, dans les meilleurs des cas, les horaires sont agencés de telle sorte que les déplacements puissent être effectués pendant les récréations et les temps de midi, ce qui entraîne d'autres conséquences (en termes de contacts avec les collègues, en termes de qualité de vie et de fatigue, ...) dont l'impact ne doit pas être sous-estimé.

## 2.2. Les réseaux

L'étude exploratoire réalisée lors des premières phases de la recherche avait fait apparaître la possibilité d'une appartenance d'un même enseignant à deux réseaux.

	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
<i>Communauté française</i>	48	42	91
<i>Officiel subventionné</i>	317	388	709
<i>Libre subventionné</i>	309	326	636
<i>Communauté française et officiel subventionné</i>	8	6	14
<i>Communauté française et libre subventionné</i>	6	3	9
<i>Officiel subventionné et libre subventionné</i>	51	14	65
<i>Communauté française, officiel subventionné et libre subventionné</i>	2	2	4
<i>Total</i>	741	781	1 528

**Tableau 47 :** Nombre de maîtres de langue employés par chacun des réseaux ou chacune des combinaisons de réseaux.

Sur l'ensemble des 1 528 maîtres de langue renseignés par les chefs d'établissement, 92 sont employés par 2, voire 3 réseaux. Parmi les maîtres de langue appartenant à deux réseaux, la situation la plus fréquente est l'appartenance simultanée aux réseaux officiel et libre subventionnés (65 enseignants).

Nonobstant d'éventuels conflits idéologiques en fonction des projets éducatifs et pédagogiques des différents réseaux, cette situation pose divers problèmes d'ordre administratif et organisationnel dont il serait dangereux de sous-estimer l'importance.

Si les difficultés organisationnelles (coordination des horaires et participation aux activités de formation continuée en particulier) ne peuvent passer inaperçues, le partage du temps de travail entre différents réseaux est en effet également susceptible d'avoir un impact à plus long terme sur les possibilités de nomination et sur la carrière de l'enseignant concerné.

## 3. LES LANGUES

L'importance d'un entretien des compétences dans la langue enseignée a été rappelée (voir p. 45).

	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
Allemand	2%	1%	1%
Anglais	11%	5%	8%
Néerlandais	60%	81%	71%
Allemand et anglais	1%	0%	1%
Allemand et néerlandais	0%	0%	0%
Anglais et néerlandais	20%	9%	14%
Allemand, anglais et néerlandais	1%	0%	0%
Données manquantes	5 %	3 %	4 %

**Tableau 48 :** Pourcentage de maîtres de langue enseignant les différentes langues ou combinaisons de langues en fonction de la zone linguistique (N = 1 528).

Si 73 % des maîtres de langue de la zone unilingue et 87 % de leurs collègues de la zone bilingue enseignent une seule langue, les autres assument des cours à propos de 2 (21 % en zone unilingue et 9 % en zone bilingue), voire même 3 langues (1 % en zone unilingue). On peut craindre que l'enseignement de deux langues cibles, même si la formation initiale des AESI les y prépare, ne fasse qu'amplifier les difficultés soulignées précédemment en matière d'actualisation des compétences dans la langue enseignée.

La situation pourrait se présenter différemment selon que les maîtres de langue sont des instituteurs ou des AESI, ces derniers étant préparés à l'enseignement de deux langues germaniques.

	Instituteurs	AESI	Ensemble des répondants
Allemand	1 %	2 %	1 %
Anglais	0 %	16 %	8 %
Néerlandais	91 %	50 %	71 %
Allemand et anglais	0 %	1 %	1 %
Allemand et néerlandais	0 %	0 %	0 %
Anglais et néerlandais	1 %	29 %	14 %
Allemand, anglais et néerlandais	0 %	1 %	0 %
Données manquantes	6 %	1 %	4 %

**Tableau 49 :** Pourcentage de maîtres de langue enseignant les différentes langues ou combinaisons de langues en fonction de la formation initiale (N = 1 528).

Effectivement, la quasi-totalité des instituteurs n'enseignent que le néerlandais (91 %, mais avec 6 % d'omissions), et l'enseignement de deux langues est, dans l'ensemble, l'apanage des AESI (30 % d'entre eux enseignent deux langues et 1 % trois langues).

#### 4. LES ELEVES

« Nous sommes "noyés" par le nombre d'élèves et de classes ! Il est très difficile de "gérer" et notre emploi du temps et le suivi de chaque élève ! (Cela ne leur fait pas plaisir quand on a oublié leur prénom...) » (une régente, 57 ans).

Certains maîtres de langue enseignent à un nombre d'élèves très élevé.

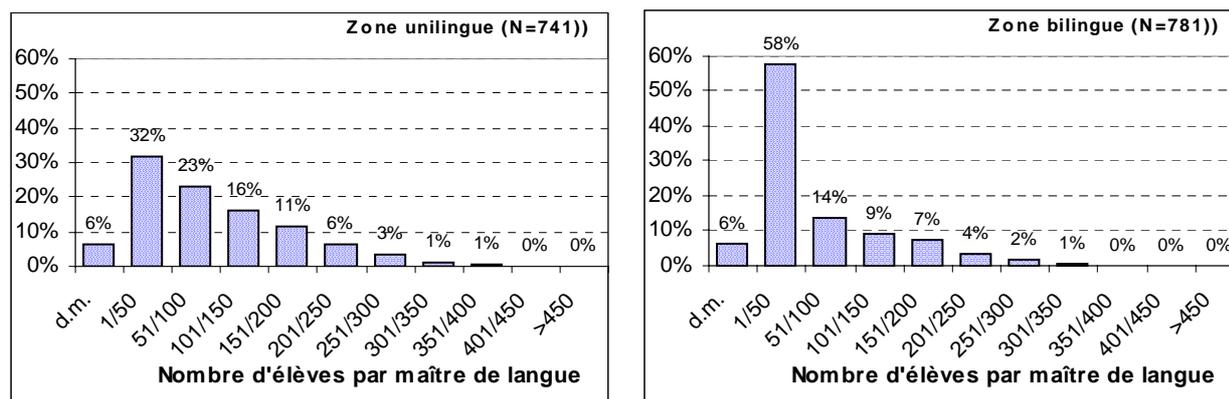


Figure 14 : Nombre d'élèves total dont un maître de langue a la charge (N = 1 528).

En zone bilingue, 6 maîtres de langue sur 10 ont la charge de 50 élèves au plus. Par contre, en zone unilingue, la plupart des maîtres de langue sont confrontés chaque semaine à des nombres d'élèves beaucoup plus élevés (on observe des nombres croissant régulièrement jusqu'à 385, puis un saut jusqu'à 468). Incontestablement, il peut devenir difficile d'établir un contact personnalisé et de mettre des enfants encore jeunes en confiance lorsqu'on en a en charge de tels nombres d'élèves. Comme le signale un maître de langue, les enfants sont déçus lorsque l'enseignant ne se souvient pas de leur prénom ...

## 5. LES NIVEAUX SCOLAIRES

Enseigner une langue moderne suppose une méthodologie adaptée à l'âge des élèves auxquels on s'adresse.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
Maternel et primaire	3 %	3 %	3 %
Maternel, primaire et secondaire	1 %	0 %	0 %
Primaire seul	83 %	94 %	88 %
Primaire et secondaire	13 %	3 %	8 %
Primaire et promotion sociale	1 %	0 %	0 %
Omissions	1 %	2 %	1 %

Tableau 50 : Niveaux scolaires auxquels enseignent les maîtres de langue de l'échantillon.

Si 9 maîtres de langue sur 10 enseignent exclusivement à l'école primaire, les autres doivent s'adapter à 2 (maternel et primaire : 3 % ; primaire et secondaire : 13 % ; primaire et promotion sociale : 1 %), voire 3 niveaux scolaires (maternel, primaire et secondaire : 1 %). De nouveau, certains maîtres de langue doivent accomplir un petit tour de force en s'adaptant à des âges (maturité, compétence, intérêts, ...) aussi différents que le maternel et le secondaire, le primaire et la promotion sociale.

## 6. L'ESSENTIEL, EN BREF

***Un peu plus d'un maître de langue sur 5 travaille également dans le secondaire. La plupart des enseignants sont informés de ce qui est organisé au secondaire. Les AESI sont cependant plus nombreux que les instituteurs à vivre ces contacts.***

***Quelle que soit la zone, la majorité des enseignants renseignés par les chefs d'établissement ne travaillent que dans une seule école. Il arrive cependant quelques fois que des maîtres de langue travaillent dans de nombreuses écoles différentes.***

***En ce qui concerne la zone unilingue, les enseignants de l'échantillon ne sont plus qu'un quart à ne travailler que dans une seule école : ils répondent en termes d'implantations et non plus seulement en termes d'écoles et évoquent également les écoles qui ne sont pas des établissements d'enseignement fondamental. En zone bilingue, la situation est un peu différente, les trois quarts travaillant dans une seule école.***

***Les trajets d'une école à l'autre semblent moins souvent problématiques, dans l'ensemble, que pouvait le laisser craindre l'enquête exploratoire. Il faut cependant être prudent car, si les nombres de transitions problématiques sont faibles, ils ne tiennent pas compte des déplacements qui ont lieu pendant les « temps creux » ni des enseignants qui ont renoncé à un horaire complet pour les éviter. Quelques enseignants connaissent des situations très difficiles à cet égard.***

***En plus de travailler dans des écoles différentes, certains enseignants sont employés par des réseaux différents : il s'agit le plus souvent des deux réseaux subventionnés. Cette situation peut engendrer des difficultés au niveau organisationnel, mais également au niveau de la carrière de l'enseignant (nomination, ..).***

***La difficulté de l'entretien des compétences en langue est une fois encore mise en évidence quand l'on voit que 2 enseignants sur 10 enseignent deux langues différentes.***

***La plupart des enseignants de la zone unilingue sont confrontés chaque semaine à un nombre total d'élèves assez élevé. Ce nombre assez important peut gêner la qualité des contacts créés avec les élèves.***

## **CHAPITRE 5 : LES DIFFICULTES ET LES ATTRAITES DU METIER**

---

Contrairement aux sections qui précèdent, le chapitre 5 ne se centrera pas sur un élément particulier du modèle de DUNKIN et BIDDLE. Il cherchera plutôt à dégager les points de vue des principaux acteurs et abordera de ce fait les différentes facettes de la situation.

## **1. LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES CHEFS D'ETABLISSEMENT**

Les chefs d'établissement ont été invités à préciser l'importance qu'ils accordaient à diverses facettes de leur métier, ainsi que le degré de difficulté que chacune présente à leurs yeux. Le tableau 51 récapitule leurs réponses : les pourcentages de choix portant sur chacune des catégories (en %), ainsi qu'un indice moyen de difficulté (moyenne des codes attribués à chaque réponse, par item, en attribuant la valeur « 1 » aux réponses « très facile », et respectivement « 2 », « 3 » et « 4 » aux réponses « assez facile », « assez difficile » et « très difficile ».

Sur la base d'une analyse factorielle exploratoire, les items ont été classés en 3 catégories : les items 1 à 5, regroupés sous l'étiquette « gestion », les items 6 à 11, sous l'étiquette « intégration et relations » et enfin les items 12 à 14, relatifs au « recrutement ».

Toutes les facettes proposées ont été jugées très importantes par la plupart des chefs d'établissement : de 80 à 96 %, selon l'item, si l'on excepte l'item 4 « Affecter des locaux adéquats aux cours de langue », qui est jugé « pas très important » par 29 % des directeurs. Peut-être des catégories de réponses moins tranchées se seraient-elles avérées plus révélatrices ?

Par contre, les avis des directeurs quant à la difficulté des facettes proposées varient dans une large mesure : aucune catégorie, à aucun item, ne recueille plus de 46 % des avis et le plus souvent les réponses sont assez également réparties entre 3 catégories.

Parmi les activités relatives à la « gestion », l'encadrement cohérent des groupes d'élèves et la constitution des horaires en fonction des disponibilités des horaires sont plutôt jugés difficiles par une majorité de directeurs (respectivement par 58 et 56 %), tandis que permettre la formation continuée des maîtres de langue est plutôt jugé facile (60 %).

	Importance			Difficulté					
	D.m.	Pas très important	Très important	D.m.	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile	M difficile
Pour l'ensemble de l'horaire des enfants, assurer un encadrement cohérent à chaque groupe d'élèves, quelle que soit l'année d'étude	5	2	93	6	7	29	<b>37</b>	<b>21</b>	<b>2,76 (0,88)</b>
Tenir compte des disponibilités des maîtres de langue et des temps de déplacement d'un établissement à l'autre dans la constitution des horaires	6	7	87	6	10	28	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>2,75 (0,96)</b>
Assurer des effectifs raisonnables à chacune des classes de langue	7	5	88	7	12	28	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>2,71 (0,99)</b>
Affecter des locaux adéquats aux cours de langue	4	29	67	5	21	26	22	27	<b>2,56 (1,12)</b>
Permettre la formation continuée des maîtres de langue	4	3	93	3	<b>23</b>	<b>37</b>	26	11	<b>2,27 (0,95)</b>
Obtenir que les maîtres de langue participent aux réunions de concertation	4	16	80	4	14	23	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>2,79 (1,05)</b>
Obtenir que les titulaires et les maîtres de langue aient des échanges d'ordre pédagogique	5	7	88	4	11	31	<b>35</b>	<b>20</b>	<b>2,65 (0,93)</b>
Associer les maîtres de langue à la mise en œuvre du projet d'établissement	4	9	87	4	15	34	33	15	<b>2,48 (0,93)</b>
Gérer les relations entre les maîtres de langue et les parents	5	15	80	4	<b>14</b>	<b>39</b>	29	14	<b>2,45 (0,91)</b>
Intégrer les maîtres de langue dans l'équipe éducative	4	3	94	3	<b>28</b>	<b>34</b>	25	10	<b>2,16 (0,96)</b>
Établir de bonnes relations entre les maîtres de langue et les autres enseignants de l'école	4	1	95	3	<b>40</b>	<b>44</b>	10	2	<b>1,73 (0,73)</b>
Trouver des personnes compétentes pour donner les cours de langue en primaire	4	1	95	6	10	25	<b>32</b>	<b>28</b>	<b>2,82 (0,97)</b>
Obtenir la désignation d'un maître de langue possédant les titres requis ou le recruter	5	2	94	5	18	28	24	25	<b>2,58 (1,07)</b>
Assurer la qualité pédagogique des cours de langue	4	0	96	5	<b>11</b>	<b>46</b>	30	9	<b>2,39 (0,80)</b>

**Tableau 51** : Importance et degré de difficulté (en %) et difficulté moyenne (écart type entre parenthèses) de divers aspects de la vie des chefs d'établissements (D14).

En ce qui concerne les activités regroupées sous l'intitulé « intégration et relations », ce sont la participation des maîtres de langue aux réunions de concertation et les échanges pédagogiques entre eux et les titulaires qui sont plus souvent jugés difficiles (respectivement 60 et 55 % des avis), tandis que les relations avec les parents, l'intégration des maîtres de langue dans l'équipe éducative et les bonnes relations au sein de celle-ci sont majoritairement jugées plutôt faciles (respectivement 53, 62 et 84 % des avis). Les réponses des chefs d'établissement reflètent certainement ici la différence entre de bonnes relations, bien sûr importantes sur un plan humain, susceptibles d'avoir des répercussions sur la qualité du travail, et une véritable collaboration pédagogique, essentielle dans la perspective d'une éducation globale et beaucoup plus difficile à obtenir.

En matière de « recrutement », enfin, c'est la difficulté de trouver un candidat compétent qui est soulignée (60 % des avis), tandis que la qualité pédagogique des cours de langue est plutôt jugée assez facile à assurer (57 % des avis se classent du côté « facile » de l'échelle).

Afin de mettre en évidence d'éventuelles différences dans les difficultés rencontrées par les chefs d'établissement en fonction de la zone linguistique, nous avons calculé un indice moyen correspondant à chacune des catégories d'activités décrites dans les paragraphes précédents (moyenne des réponses d'un même directeur aux différents items du groupe).

Si on n'observe aucune différence significative entre les deux zones linguistiques en ce qui concerne le score de « gestion » (la moyenne est de 2,56 et l'écart type de 0,69 en zone unilingue et respectivement de 2,57 et 0,81 en zone bilingue), les chefs d'établissements situés en zone unilingue considèrent les activités de la catégorie « intégration et relations », dans leur ensemble, comme plus difficiles ( $M = 2,40$ ,  $\sigma = 0,72$ ) et celles de la catégorie « recrutement » comme plus faciles ( $M = 2,45$ ,  $\sigma = 0,84$ ) que leurs collègues de la zone bilingue (respectivement 1,89,  $\sigma = 0,80$  et 2,99,  $\sigma = 0,93$ )<sup>1</sup>.

## **2. LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES MAITRES DE LANGUE**

### **2.1. L'importance des différentes facettes de leur métier**

Afin d'accroître la différenciation des réponses quant à l'importance des aspects de la fonction investigués par rapport au questionnaire destiné aux chefs d'établissement, le questionnaire destiné aux maîtres de langue distingue 3 niveaux (voir le tableau 52).

Les aspects du métier considérés comme très importants par le plus grand nombre de maîtres de langue concernent tous les enfants, et plus précisément, pour tous sauf un, les résultats atteints grâce aux cours de langue.

Neuf maîtres de langue sur 10 considèrent comme très important d'intéresser les enfants et de leur donner le goût des langues étrangères. Trois facettes du métier considérées comme très importantes par 8 maîtres de langue sur 10 concernent la confiance en eux des enfants, leur aptitude à communiquer et à s'exprimer dans la langue cible.

Trois autres aspects relatifs aux moyens à mettre en œuvre sont encore considérés comme très importants par une majorité d'enseignants (environ 6 sur 10) : leur propre formation continuée, les relations avec les titulaires et les échanges dans la langue cible.

---

<sup>1</sup> Les deux dernières différences sont très significatives : les T de Student valent respectivement -0,10 (d.l. = 1345,  $P = 0,9198$ ), 9,02 (d.l. = 1345,  $P < 0,0001$ ), -7,61 (d.l. = 257,6,  $P = 0,0001$ ).

	D.m.	Pas très important	Important	Très important
Intéresser les enfants.	1 %	0 %	8 %	<b>91 %</b>
Donner aux enfants le goût des langues étrangères.	1 %	0 %	9 %	<b>90 %</b>
Donner aux enfants suffisamment de confiance en eux pour qu'ils puissent utiliser la langue cible lorsqu'ils en ont l'occasion.	2 %	0 %	16 %	<b>82 %</b>
Apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible.	1 %	1 %	18 %	<b>80 %</b>
Apprendre aux enfants à s'exprimer dans la langue cible.	1 %	0 %	20 %	<b>79 %</b>
Entretenir et développer mes propres connaissances.	1 %	3 %	31 %	<b>65 %</b>
Établir de bonnes relations avec les titulaires des classes.	9 %	3 %	28 %	<b>60 %</b>
Permettre à chaque enfant d'avoir des échanges dans la langue cible.	2 %	3 %	40 %	<b>56 %</b>
Adapter mon cours en fonction des différences de niveau entre les enfants.	2 %	3 %	<b>52 %</b>	43 %
Atteindre en fin d'école primaire les objectifs définis dans les « Socles de compétences ».	4 %	6 %	<b>48 %</b>	42 %
Organiser des contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible.	3 %	11 %	<b>54 %</b>	32 %
Concilier mes obligations à l'égard des différentes écoles.	34 %	5 %	<b>36 %</b>	25 %

**Tableau 52** : Importance (en %) de divers aspects de la vie des maîtres de langue (M25).

Les autres aspects sont considérés par une majorité de maîtres de langue comme seulement « importants », voire « pas très importants » : l'adaptation du cours aux différences de niveau entre les enfants, l'organisation de contacts avec des locuteurs de la langue cible et l'atteinte des socles de compétence. Comme les enseignants tendent à considérer comme très importants les différents types de compétences prescrits par les socles de compétences, il est permis de supposer que ce dernier avis, qui semble en opposition avec une obligation légale, reflète davantage l'obligation formelle plutôt que son objet.

La conciliation des obligations à l'égard des différentes écoles fait l'objet d'omissions chez plus du tiers des répondants (sur les 34 % d'omissions, 32 sont le fait d'enseignants affectés à un seul établissement, pour qui la question est sans objet), et en outre n'est pas considérée, par la plupart des enseignants qui répondent à la question, comme très importante.

Quatre des aspects mentionnés sont jugés plus importants par les AESI que par les instituteurs : *intéresser les enfants, apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible, donner aux enfants le goût des langues étrangères et entretenir et développer mes propres connaissances*<sup>2</sup>.

## 2.2. La difficulté des différentes facettes de leur métier

Le tableau 53 présente les réponses des maîtres de langue à propos de la difficulté des facettes de leur métier dont ils ont par ailleurs évalué l'importance. Les 5 premières colonnes à partir de la gauche indiquent les pourcentages d'enseignants qui ont choisi chacune des réponses proposées, tandis que les 2 colonnes suivantes présentent les scores moyens par zone calculés en attribuant une valeur spécifique aux différentes réponses (1 pour « très facile », 2 pour « assez facile », 3 pour « assez difficile » et 4 pour « très difficile »). Cette procédure permet de synthétiser les réponses à une question en un seul nombre, la valeur de 2,5 correspondant à l'équilibre entre les avis « facile » et les avis « difficile ».

---

<sup>2</sup> Le test de Wilcoxon a été appliqué aux rangs donnés par les enseignants (procédure NPAR1WAY du SAS). Les valeurs de Z sont respectivement de - 4,48 (P=0,0001), - 2,93 (P=0,003), - 2,12 (P=0,03) et - 2,47 (P=0,01).

	D.m.	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile	Zone unilingue	Zone bilingue	Différence entre les zones
Organiser des contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible.	4 %	2 %	7 %	34 %	<b>54 %</b>	3,41 (0,73)	3,52 (0,67)	Z=1,44 N.S.
Permettre à chaque enfant d'avoir des échanges dans la langue cible. ***	3 %	1 %	15 %	<b>43 %</b>	38 %	3,10 (0,74)	<b>3,37</b> <b>(0,69)</b>	Z=3,20 P=0,001
Adapter mon cours en fonction des différences de niveau entre les enfants.	3 %	2 %	21 %	<b>55 %</b>	20 %	2,93 (0,70)	3,00 (0,69)	Z=1,12 N.S.
Apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible. ***	2 %	1 %	22 %	<b>48 %</b>	27 %	2,88 (0,66)	<b>3,23</b> <b>(0,75)</b>	Z=4,34 P=0,0001
Apprendre aux enfants à s'exprimer dans la langue cible. ***	2 %	2 %	28 %	<b>48 %</b>	20 %	2,74 (0,70)	<b>3,09</b> <b>(0,74)</b>	Z=4,23 P=0,0001
Donner aux enfants suffisamment de confiance en eux pour qu'ils puissent utiliser la langue cible lorsqu'ils en ont l'occasion. ***	2 %	3 %	32 %	<b>51 %</b>	12 %	2,59 (0,67)	<b>2,91</b> <b>(0,73)</b>	Z=3,94 P=0,0001
Entretenir et développer mes propres connaissances.	2 %	14 %	<b>43 %</b>	35 %	6 %	2,31 (0,79)	2,35 (0,80)	Z=0,41 N.S.
Atteindre en fin d'école primaire les objectifs définis dans les « Socles de compétences ». ***	7 %	9 %	<b>46 %</b>	28 %	9 %	2,24 (0,70)	<b>2,61</b> <b>(0,87)</b>	Z=3,81 P=0,0001
Concilier mes obligations à l'égard des différentes écoles. ***	<b>35 %</b>	7 %	26 %	23 %	10 %	<b>2,70</b> <b>(0,80)</b>	2,08 (0,95)	Z=-4,39 P=0,0001
Donner aux enfants le goût des langues étrangères. ***	2 %	10 %	<b>56 %</b>	30 %	3 %	2,10 (0,62)	<b>2,47</b> <b>(0,68)</b>	Z=4,57 P=0,0001
Intéresser les enfants. **	2 %	9 %	<b>60 %</b>	27 %	3 %	2,15 (0,61)	<b>2,37</b> <b>(0,67)</b>	Z=2,99 P=0,0028
Établir de bonnes relations avec les titulaires des classes.	9 %	38 %	<b>41 %</b>	8 %	4 %	1,81 (0,80)	1,68 (0,76)	Z=-1,43 N.S.

**Tableau 53 :** Degré de difficulté (en %) et valeur moyenne en fonction de la zone (et écart type entre parenthèses) de divers aspects de la vie des maîtres de langue (N = 328 - M25)<sup>3</sup>.

Certaines réponses traduisent les préoccupations des maîtres de langue à propos des moyens didactiques à mettre en œuvre. La question des contacts avec des locuteurs natifs et celle des échanges dans la langue cible sont considérées comme difficiles ou très difficiles par 9 et 8 enseignants sur 10, respectivement. La prise en compte de l'hétérogénéité des groupes et l'apprentissage de la communication sont également considérées comme difficiles par trois quarts des répondants.

L'entretien par l'enseignant de ses propres connaissances est plutôt considéré comme facile par une majorité d'enseignants ... ce qui semble quelque peu contradictoire avec les difficultés mentionnées par ailleurs, à moins que les connaissances auxquelles les maîtres de langue songent, face à cette question, soient d'un autre ordre. L'atteinte des socles de compétences, qui n'était pas considérée comme de première importance par la moitié des répondants, n'est pas non plus considérée comme particulièrement difficile.

Enfin il semble qu'une large majorité des maîtres de langue ne considèrent pas qu'il soit difficile de motiver et d'intéresser leurs élèves, ni d'établir de bonnes relations avec les titulaires des classes.

<sup>3</sup> Les colonnes par zone donnent la moyenne des scores, et la dernière colonne mentionne le résultat de l'analyse de rangs, de Wilcoxon, avec correction de continuité : on considère qu'une valeur de P < 0,05 correspond à une différence significative ; plus la valeur de P est faible, plus la différence significative est probable (N.S. indique les différences non significatives).

Pour 8 des 12 facettes proposées, les réponses diffèrent de façon très significative selon la zone concernée. La nécessité de concilier les obligations à l'égard des différentes écoles est jugée plus difficile en zone unilingue (ce qui correspond à une proportion plus importante de maîtres de langue affectés à plusieurs établissements). A cette exception près, lorsque les réponses diffèrent en fonction de la zone, les maîtres de langue de la zone bilingue attribuent aux aspects évoqués une difficulté supérieure à celle qui est estimée par leurs collègues de la zone unilingue. Comme les instituteurs sont majoritaires en zone bilingue et les AESI en zone unilingue, il est difficile de déterminer, sans procéder à des analyses supplémentaires, si les différences observées sont liées à la zone et à ses caractéristiques institutionnelles ou à la formation initiale des enseignants. Quelle que soit la cause, cependant, l'analyse met en évidence un vécu généralement plus difficile en zone bilingue.

### 3. LA FAÇON DONT LES MAÎTRES DE LANGUE VOIENT LEUR MÉTIER

Une dernière question ouverte visait à permettre aux enseignants de s'exprimer en échappant au carcan des « réponses proposées » : les maîtres de langue étaient invités à définir brièvement ce qui, dans leur métier, leur semble le plus difficile, leur apporte le plus de satisfactions, les décourage, et leur plaît le plus :

- *Dans mon métier, le plus difficile, c'est ...*
- *Dans mon métier, j'éprouve le plus de satisfactions quand ...*
- *Dans mon métier, ce qui me décourage, c'est ...*
- *Dans mon métier, ce qui me plaît le plus, c'est ...*

Les mêmes critères correspondant au modèle de DUNKIN et BIDDLE s'appliquent aux quatre questions, de façon à permettre des analyses et des comparaisons transversales : nous avons tenté, au travers des réponses à chacun des items, de retrouver les grandes catégories qui ont donné un cadre théorique à la recherche (critères de présage, variables contextuelles, variables de processus, variables de produits – voir p. 23), tout en adaptant si nécessaire le codage précis à la question.

Les critères prévoient aussi l'omission, les réponses incodables, ainsi que la présence de deux ou plusieurs idées dans la même réponse. En particulier, certains enseignants intègrent une variable de processus et une variable de contexte dans leur réponse, en établissant entre elles un lien de cause à effet (par exemple « arriver à donner la parole à chacun dans des classes aussi nombreuses »). Dans ce cas, le codage reprend le code du processus en 2 positions (qualité du travail), suivi du 2<sup>e</sup> chiffre du code décrivant la variable de contexte (effectifs des classes). Lorsque deux réponses totalement différentes sont données à la même sous-question, seule la première est retenue. S'il s'agit de réponses « en gradation », la plus élaborée est prise en compte (par exemple pour la réponse « les enfants sont heureux de venir et comprennent les exercices demandés, réussissent les contrôles et atteignent les compétences », le code attribué correspond au résultat atteint en termes de compétences).

Vu la difficulté d'explicitier certains critères, la grille de codage présente un maximum d'exemples réels (citations), au titre d'illustrations (voir l'annexe 5). Sans aucune prétention

de représentativité, les exemples cités montrent la richesse des réflexions mentionnées par les enseignants en réponse à ces questions ouvertes.

### 3.1. Les principales catégories de réponses

Le tableau 54 présente les taux de réponses à chacun des items en fonction des quatre catégories principales du modèle de DUNKIN et BIDDLE (voir p. 23).

Alors qu'il s'agit de questions ouvertes, présentées en fin de questionnaire, le taux d'omissions est faible (de 2 à 5 %, sauf pour l'item qui concerne le découragement où il s'élève à 12 %, mais pour des raisons particulières expliquées ci-après).

	Présage	Contexte	Processus	Produit	Autre	Omissions	Total
<i>Difficulté</i>	8%	<b>45%</b>	<b>38%</b>	6%	0%	3%	100%
<i>Satisfaction</i>	0%	3%	<b>38%</b>	<b>56%</b>	1%	2%	100%
<i>Découragement</i>	1%	<b>71%</b>	12%	3%	1%	12%	100%
<i>Plaisir</i>	2%	14%	<b>61%</b>	18%	1%	3%	100%
Total	3%	<b>33%</b>	<b>37%</b>	21%	1%	5%	100%

**Tableau 54** : Répartition des réponses des maîtres de langue aux quatre questions ouvertes entre les catégories du modèle de DUNKIN ET BIDDLE (M26 - N = 328).

Toutes sous-questions confondues, ce sont les variables de processus (37 %) et de contexte (33 %) qui, dans l'ensemble, sont le plus souvent citées. Les critères de présage, par contre, ne sont que rarement mentionnés (3 % au total). Sans doute en effet les enseignants sont-ils peu enclins à mentionner leur formation et leurs propres attitudes comme des composantes de leur métier.

Par contre, les réponses tendent à se regrouper sur une ou deux catégories différentes d'une sous-question à l'autre.

Comme les réponses et les analyses objectives présentées dans les chapitres précédents permettaient de le prévoir, c'est au niveau du contexte que se situe la source de *découragement* pour près de trois enseignants sur quatre (71 %).

C'est également au niveau du contexte (45 %), mais aussi des processus (38 %), que les maîtres de langue situent les principales *difficultés* de leur métier : les diverses facettes de leurs conditions de travail déjà mentionnées dans les chapitres sont évoquées spontanément ; un nombre un peu inférieur de répondants situent davantage leurs difficultés au moment des cours proprement dits, lors des interactions avec les élèves.

Ces interactions avec les élèves représentent également une source de *satisfactions* pour 38 % des maîtres de langue, mais c'est principalement dans les produits de leur enseignement, c'est-à-dire dans les résultats obtenus chez les élèves que les enseignants trouvent une gratification (56 % d'entre eux expriment un avis de ce type).

Enfin, au niveau de ce qui *plaît le plus*, on retrouve aussi une tendance très dominante : ce qui plaît le plus, dans leur métier, à 61 % des maîtres de langue, c'est ce qui se passe pendant les cours.

Les paragraphes suivants examineront les réponses des enseignants au sein de chacune des catégories.

### 3.2. Le plus difficile ...

Les réponses sont multiples et les codes nombreux. Afin d'alléger la présentation, sans déformer les réponses reçues, le tableau 55 ne présente dans le détail que les sous-catégories utilisées par au moins 10 enseignants et regroupe les autres dans l'une des quatre catégories plus générales.

Le plus difficile ...	Catégorie de variable	Tous	Zone unilingue	Zone bilingue
La qualité du travail	Processus	15%	12%	<b>18%</b>
Les intérêts des élèves	Processus	13%	10%	<b>18%</b>
Le nombre de classes, d'écoles	Contexte	12%	<b>19%</b>	3%
La discipline	Processus	8%	10%	5%
Les effectifs des classes	Contexte	6%	5%	6%
Les attitudes des enfants	Contexte	5%	2%	8%
Les attitudes des adultes (parents, collègues)	Contexte	5%	5%	6%
L'hétérogénéité des classes	Contexte	5%	3%	6%
Les compétences des maîtres de langue	Présage	3%	3%	3%
La motivation des maîtres de langue	Présage	3%	5%	1%
Autres critères de présage	Présage	2%	2%	1%
Autres variables de contexte	Contexte	12%	9%	<b>14%</b>
Autres variables de processus	Processus	2%	4%	0%
Variables de produit	Produit	7%	5%	9%
Omissions		3%	4%	3%
Total		100%	100%	100%

**Tableau 55** : Réponses des maîtres de langue à la question ouverte « Dans mon métier, le plus difficile, c'est ... » (M26).

Ce qui frappe de prime abord, c'est la variété des difficultés rencontrées par les maîtres de langue : malgré les regroupements, il en subsiste 14 catégories.

Les enseignants interrogés rencontrent des difficultés dans le cadre de l'enseignement proprement dit : plus du tiers d'entre eux se heurtent à des difficultés lorsqu'il s'agit de susciter l'intérêt des élèves, d'enseigner comme ils souhaiteraient le faire ou d'assurer la discipline ; ces catégories de processus sont mentionnées au total par 32 % des maîtres de langue de la zone unilingue, et davantage encore par leurs collègues de la zone bilingue (41 %).

D'autres catégories regroupent des variables de contexte et concernent donc les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur activité professionnelle. En zone unilingue, un maître de langue sur cinq mentionne comme difficulté principale le nombre de classes ou d'écoles auxquelles il est confronté. Les réponses de leurs collègues de la zone

bilingue concernent aussi assez fréquemment le contexte, mais adoptent des points de vue plus variés.

Un sixième des réponses relatives aux difficultés rencontrées concerne différentes variables de contexte, dont aucune n'atteint le seuil des 10 réponses.

### 3.3. Ce qui apporte le plus de satisfactions ...

La variété des réponses est ici plus réduite qu'en ce qui concerne les difficultés.

Ce qui apporte le plus de satisfactions ...	Catégorie de variable	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
Les compétences des élèves	Produit	23%	<b>29%</b>	26%
La mise en œuvre	Produit <sup>4</sup>	<b>26%</b>	18%	23%
Les intérêts des enfants	Processus	17%	17%	17%
La qualité du travail	Processus	5%	6%	5%
L'intérêt après	Produit	7%	2%	5%
Les compétences des maîtres de langue	Présage	0%	1%	0%
Variables de contexte	Contexte	1%	5%	3%
Autres variables de processus	Processus	14%	19%	16%
Autres variables de produit	Produit	3%	1%	2%
Incodable		1%	0%	1%
Omissions		3%	2%	2%
Total		100%	100%	100%

**Tableau 56** : Réponses des maîtres de langue à la question ouverte « Dans mon métier, j'éprouve le plus de satisfactions quand ... » (M26).

Ce sont les résultats de leur travail au niveau des élèves qui apportent le plus satisfaction au plus grand nombre de maîtres de langue : ceux-ci trouvent leur principale gratification dans la réalisation des objectifs qu'ils sont chargés d'atteindre et qui doivent effectivement, à notre sens, constituer le critère essentiel.

Les catégories établies sur la base des réponses reçues distinguent trois types de résultats : les compétences linguistiques proprement dites, c'est-à-dire ce que les élèves sont capables de faire, des compétences davantage liées à des attitudes, appelées « mise en œuvre » et la naissance d'un intérêt pour l'apprentissage ultérieur des langues modernes (comme les projets professionnels liés à la maîtrise des langues modernes). Ces distinctions semblent importantes dans un domaine où l'obstacle principal par rapport aux progrès lors de la scolarité et dans l'apprentissage tout au long de la vie réside souvent dans une appréhension vis-à-vis de la mise en œuvre des compétences. Certains enseignants se montrent particulièrement sensibles à ces aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Viennent ensuite deux catégories de réponses renvoyant à la façon dont l'enseignement proprement dit se déroule, aux processus. La première mentionne l'intérêt des enfants ; si

<sup>4</sup> Il s'agit ici de la satisfaction éprouvée par les enseignants lorsqu'ils constatent que leurs élèves mettent en œuvre les compétences acquises, par exemple lorsqu'ils osent s'adresser en langue cible à des locuteurs natifs de cette langue.

celui-ci est nécessaire à l'apprentissage, il peut aussi correspondre dans certains cas à une gratification trouvée par l'enseignant auprès de ses élèves, qui n'est pas forcément toujours à la mesure de la qualité pédagogique de l'activité. La seconde cible plus précisément une activité jugée d'une bonne qualité pédagogique.

Un cinquième des réponses sont réparties entre différentes catégories de variables de contexte (chacun des effectifs étant inférieur à 10).

### 3.4. Ce qui décourage ...

Les conditions d'exercice de la profession (contexte) sont au premier plan lorsqu'il s'agit des causes du découragement des maîtres de langue.

Ce qui décourage ...	Catégorie de variable	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
Attitudes des adultes (parents, collègues)	Contexte	23%	29%	26%
Attitudes des enfants	Contexte	18%	17%	17%
Discipline	Processus	10%	5%	7%
Locaux et matériel à disposition, moyens financiers	Contexte	5%	3%	4%
Effectifs des classes	Contexte	3%	3%	3%
Critères de présage	Présage	1%	2%	1%
Autres variables de contexte	Contexte	22%	20%	22%
Autres variables de processus	Processus	4%	5%	4%
Variables de produit	Produit	3%	3%	3%
Incodable		1%	1%	1%
Omissions		12%	12%	12%
Total		100%	100%	100%

**Tableau 57** : Réponses des maîtres de langue à la question ouverte « Dans mon métier, ce qui me décourage, c'est ... » (M26).

Plus de 4 enseignants sur 10 mentionnent à ce propos les attitudes de certains à leur égard et par rapport à leur fonction, qu'il s'agisse des élèves ou des autres membres de la communauté éducative. Ces attitudes sont paradoxales dans un monde où chacun souligne l'importance des compétences en langues et où nombreuses sont les voix qui s'élèvent pour réclamer un abaissement de l'âge des premiers cours de langue. Qu'il s'agisse d'une vision déformée de la réalité ou d'une perception correcte, cette source de découragement mérite de retenir l'attention.

La discipline pendant les cours décourage deux fois plus de maîtres de langue en zone unilingue (10 %) qu'en zone bilingue (5 %). Sans doute peut-on rapprocher ce constat du manque de reconnaissance qui constitue la première source de découragement : si les enfants ne perçoivent pas, ou pas suffisamment, chez leurs titulaires, de considération pour le cours de langue et pour le collègue qui en a la charge, il sera plus difficile pour le maître de langue d'obtenir la collaboration des élèves ; le fait qu'il soit « de passage » dans l'école, et connaisse moins bien les élèves ne peut qu'aggraver le problème.

Des éléments matériels du contexte (locaux, matériel, moyens financiers) et les effectifs des classes sont également signalés respectivement par 4 et 3 % des maîtres de langue.

Des réponses variées, apparaissant chacune moins de 10 fois, ont dû être regroupées par catégorie de variable. Plus d'une réponse sur 5 au total fait partie des réponses variées appartenant à la catégorie « contexte », et renvoie donc encore aux conditions d'exercice de la profession.

Cependant, certains des maîtres de langue ne se sentent pas découragés : le taux d'omissions plus élevé dont fait l'objet cet item signifie dans certains cas un refus de se dire découragé, comme certains l'indiquent clairement en fournissant une « absence de réponse » plus explicite (« Rien »).

### 3.5. Ce qui plaît le plus ...

C'est incontestablement le vécu de la situation d'enseignement qui plaît le plus aux enseignants interrogés : 28 % des maîtres de langue expriment leur plaisir de travailler avec des enfants (l'expression « les contacts avec les enfants » revient très régulièrement dans leurs réponses).

Ce qui plaît le plus ...	Catégorie de variable	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
Vécu dans la situation d'enseignement	Processus	27%	30%	28%
Qualité du travail	Processus	12%	11%	11%
Compétences	Produit	8%	8%	8%
Intérêt après	Produit	7%	5%	6%
Attitudes des enfants	Contexte	7%	2%	5%
Caractéristiques des enfants	Contexte	5%	6%	5%
Intérêts des élèves	Processus	7%	3%	5%
Critères de présage	Présage	2%	3%	2%
Autres variables de contexte	Contexte	4%	5%	4%
Autres variables de processus	Processus	15%	19%	17%
Autres variables de produit	Produit	4%	6%	4%
Incodable		1%	1%	1%
Omissions		3%	3%	3%
Total		100%	100%	100%

**Tableau 58** : Réponses des maîtres de langue à la question ouverte « Dans mon métier, ce qui me plaît le plus, c'est ... » (M26).

Onze autres pour cent évoquent un plaisir lié aux activités réalisées, et trouvent donc le plus de plaisir dans la situation d'enseignement elle-même. C'est à cette catégorie également que se rattachent la majorité des réponses moins souvent évoquées (les réponses variées appartenant à la catégorie « processus » représentent 17 % de l'ensemble des réponses à la question).

## 4. L'ESSENTIEL, EN BREF

***La plupart des directeurs ont jugé importants tous les aspects du cours de langue potentiellement problématiques. Ces aspects ont été regroupés en trois domaines : gestion, intégration, relation et recrutement. Pour le degré de difficulté qu'ils accordent à ces aspects, les avis sont plus partagés.***

***Dans l'ensemble, il apparaît que les chefs d'établissement de la zone unilingue considèrent les aspects de la catégorie « intégration et relations » comme plus difficiles et ceux de la catégories « recrutement » comme plus faciles que les directeurs de la zone bilingue.***

***La majorité des maîtres de langue semblent considérer comme difficiles des questions d'ordre méthodologique, en particulier l'organisation de contacts et d'échanges, et par contre réussissent à motiver et intéresser leurs élèves.***

***Les maîtres de langues semblent rencontrer une variété importante de difficultés. Les difficultés principales se situent au niveau de l'enseignement proprement dit (susciter l'intérêt des élèves,..). Au niveau du contexte, la difficulté principale en zone unilingue est le nombre d'écoles ou de classes auxquelles l'enseignant est confronté.***

***Ce sont les résultats de leur travail avec les élèves qui satisfont le plus les enseignants (atteintes des objectifs). Les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur profession par contre les découragent souvent ; ils dénoncent les attitudes de certains à leur égard (dénigrement de leur fonction). Enfin, c'est incontestablement le vécu de la situation d'enseignement qui plaît le plus aux enseignants interrogés (plaisir de travailler avec les enfants, plaisir lié aux activités,...).***

## **CHAPITRE 6 : DES RECOMMANDATIONS**

---

Si la recherche relative à la généralisation des cours de langue dès la 5<sup>e</sup> année primaire s'est attachée à étudier les conditions dans lesquelles ceux-ci se déroulent<sup>1</sup>, c'est avant tout dans un but de pilotage (voir BLONDIN & STRAETEN, 2001 b), en vue de fonder d'éventuelles mesures de nature à assurer à tous les élèves la maîtrise des socles de compétence.

Un premier constat s'impose, au vu des résultats de l'enquête : la variété des conditions dans lesquelles se déroulent les cours de langue. Au-delà de quelques problèmes relativement généraux, tels que les difficultés de recrutement des maîtres de langue ou le faible taux d'enseignants nommés, l'existence de situations extrêmes doit retenir l'attention, même si celles-ci ne sont pas majoritaires : des maîtres de langue répartissant leur temps entre 12 implantations, ou donnant cours à plus de trois cents élèves chaque semaine, ou contraints d'enseigner dans un réfectoire, ... méritent de voir leurs difficultés prises en compte, même si la plupart de leurs collègues connaissent des situations moins problématiques.

Conformément à l'objectif de la recherche, la présente section s'attachera à suggérer des mesures de nature à améliorer les aspects problématiques des cours de langue. Celles-ci, mises en évidence par un cadre, se baseront sur les données disponibles (enquêtes auprès des chefs d'établissement et des maîtres de langue, principalement, mais aussi étude exploratoire, témoignages de personnes ressources, littérature scientifique, législation en vigueur). Bien entendu, rares sont les mesures qui découlent directement et exclusivement des données objectives. De façon à aller jusqu'au bout de la démarche, en outrepassant le moins possible les limites de notre rôle de chercheur, nous suggérerons les mesures qui nous semblent nécessaires, en expliquant et en justifiant au mieux nos choix.

Les suggestions sont classées en fonction du niveau du système éducatif plus directement concerné : système éducatif, pour les mesures d'ordre général, pouvoirs organisateurs<sup>2</sup> ou école. Cette ventilation ne préjuge ni de la personne ou de l'organisme particulier susceptible d'adopter la mesure préconisée, ni des modalités que revêtiront les prises de décision : ainsi, dans un domaine qui est du ressort des chefs d'établissement, tel directeur prendra seul position par rapport à une des suggestions, tandis qu'un autre consultera l'équipe éducative, ou le conseil de participation. Le but ici est de rechercher et de proposer des interventions réalistes sur les conditions (critères de présage et variables de contexte) dans lesquelles se déroulent les cours de langue (variables de processus) de façon à conduire les élèves à la maîtrise des compétences attendues (variables de produit).

Les conditions les meilleures resteront évidemment lettre morte si les différents partenaires ne s'en saisissent pas : ainsi, la formation continuée la plus accessible et la plus appropriée n'aura aucune répercussion si le public cible ne s'y investit pas ; un local inadapté peut constituer un frein, voire un obstacle à la mise en œuvre d'une pédagogie active axée sur la communication, mais une amélioration des conditions matérielles ne peut avoir, par

---

<sup>1</sup> Rappelons qu'un travail similaire a été réalisé à propos des cours en immersion. Les résultats de ce volet de la recherche sont synthétisés dans BLONDIN & STRAETEN (2002).

<sup>2</sup> Dans la suite du texte, l'expression « pouvoirs organisateurs » désigne à la fois ceux-ci et leurs organes de représentation et de coordination.

elle-même, aucun impact. En revanche, il est apparu à diverses reprises que des enseignants inventifs et motivés parvenaient à surmonter des obstacles bien réels.

Un autre document, en préparation, concerne plus directement les processus d'enseignement et s'adressera prioritairement aux maîtres de langue et à leurs formateurs (voir STRAETEN & BLONDIN, à paraître).

L'une ou l'autre proposition pourra paraître triviale. Si le choix a été fait de mentionner des mesures que la description de la réalité et le simple bon sens peuvent suggérer, c'est parce que l'enquête a mis en évidence qu'ici et là, pour diverses raisons tenant probablement à la multiplicité des préoccupations de chacun, il pouvait arriver que des solutions simples ne soient pas mises en œuvre.

Au-delà des caractéristiques du contexte susceptibles d'influencer directement les processus d'enseignement, l'enquête a établi qu'un nombre non négligeable de maîtres de langue connaissent des conditions de travail difficiles à d'autres égards. Ces problèmes doivent également retenir l'attention : non seulement les maîtres de langue ont droit à des conditions de travail correctes, mais leur qualité de vie détermine également dans une certaine mesure l'efficacité de leur enseignement, même si les influences s'exercent d'une façon plus diffuse.

## **1. LES VARIABLES DE PRODUIT ET DE PROCESSUS**

### **1.1. Où en sont les élèves ?**

Comme prévu par le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », promulgué le 24 juillet 1997 et publié au Moniteur belge le 23 septembre 1997, dit « décret-missions », des commissions se sont attelées à la définition des savoirs et des compétences attendus des élèves aux différentes étapes du curriculum. Dans le domaine des langues modernes, les Socles définissent les compétences disciplinaires et transversales attendues à l'issue de chacune des étapes du curriculum. Les compétences (réparties en quatre catégories selon qu'il s'agit d'écouter, de parler, de lire ou d'écrire) sont orientées vers la communication, en particulier la communication orale. Chacun des réseaux a mis au point de nouveaux programmes en rapport avec les socles de compétences. Ceux-ci sont d'application à partir du 1<sup>er</sup> septembre 2002.

Le décret sur l'enseignement fondamental (article 7) prévoyait une évaluation des résultats de l'enseignement des langues à l'école primaire. Une évaluation des résultats des élèves aurait sans doute, jusqu'à présent, été prématurée. Il importe maintenant de veiller à ce que des épreuves conformes aux socles de compétence soient mises au point dans les

trois langues autorisées afin de permettre d'évaluer les résultats des élèves<sup>3</sup>, de les mettre en relation avec les conditions d'apprentissage, afin de fonder un pilotage de l'innovation.

**Système éducatif**

*Faire préparer et administrer, conformément au décret du 13 juillet 1998, des épreuves portant sur les socles de compétence et analyser les résultats des élèves par rapport aux conditions dans lesquelles les cours de langue ont été dispensés.*

## 1.2. Les variables de processus

Un cours de langue efficace suppose la mise en œuvre d'une méthodologie adaptée (gestion de l'alternance des langues, *feedbacks* aux élèves, place donnée au groupe classe et aux sous-groupes,...), qui ne sera pas directement abordée ici.

Un autre document, en préparation, met en relation des données scientifiques sur différentes questions liées à l'apprentissage de la communication en classe de langue, le contenu des socles de compétence et des programmes des différents réseaux, avec des observations effectuées dans une douzaine de classes (STRAETEN & BLONDIN, à paraître). Cette facette de la recherche conduit à quelques recommandations supplémentaires, tout en confirmant l'importance de différentes suggestions directement issues de l'enquête à large échelle.

Un article de synthèse présente l'ensemble des propositions fondées sur les différentes facettes de la recherche (BLONDIN & STRAETEN, sous presse).

## 2. LES CRITERES DE PRESAGE

Deux types de critères de présage sont distingués : les compétences des maîtres de langue et leur statut.

### 2.1. Les compétences des maîtres de langue

La pénurie de maîtres de langue et l'élargissement des titres requis pour l'enseignement d'une langue moderne à l'école (voir p. 151) ne peuvent dispenser d'une réflexion sur les compétences nécessaires aux maîtres de langue, et placent au premier plan la nécessité d'une formation continuée adéquate.

---

<sup>3</sup> Les très rares initiatives en matière d'évaluation des acquis des élèves dans le domaine des langues modernes ne permettent pas à ce jour, selon nous, de fonder la réflexion sur des critères qualitatifs.

### Des compétences importantes

A côté d'autres sujets également susceptibles d'intéresser les maîtres de langue, deux objectifs devraient absolument figurer parmi les propositions de formation : le renforcement ou l'entretien des compétences en langue cible et les modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves.

En ce qui concerne les compétences en langue cible, l'enquête montre en effet qu'une fraction non négligeable des maîtres de langue n'a que peu, voire pas de contacts avec des locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent ou avec des écrits dans cette langue. La réputation de difficulté exagérée souvent faite aux examens linguistiques pourrait refléter plutôt le niveau de compétence insuffisant de certains candidats (voir BLONDIN, 2001, p. 74).

La proposition de formations dans ce domaine suscite l'intérêt des maîtres de langue et l'un ou l'autre enseignant souligne dans ses commentaires le déclin de ses compétences lié au manque de mise en pratique de la langue en dehors des classes. Par ailleurs, enseigner une langue dans la perspective communicative requiert à l'évidence maîtrise de la langue et aisance dans son usage. La question est sans doute d'autant plus cruciale lorsque le maître de langue est amené à enseigner deux, voire (très rarement) trois langues différentes.

Ce type d'objectif peut être poursuivi lors de séminaires intensifs, tels ceux qui ont été offerts aux enseignants du réseau de la Communauté française, ou au moyen de stages à l'étranger, tels ceux qui sont organisés par la cellule Socrates, ou sans doute par d'autres échanges, voire le recours à d'autres incitants.

#### **Système éducatif et pouvoirs organisateurs**

***Diffuser l'information sur les formations organisées dans des régions où est utilisée la langue enseignée et encourager concrètement la participation des maîtres de langue à ces formations.***

***Organiser des formations orientées vers l'amélioration et l'entretien des compétences en langue cible.***

Un autre aspect des conditions dans lesquelles enseignent les maîtres de langue requiert à notre sens un complément de formation : la moitié d'entre eux sont confrontés à des classes verticales (classes regroupant des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années), alors qu'il s'agit d'enseigner la communication orale à des débutants ! Le défi est de taille. A l'hétérogénéité évidente des classes verticales s'ajoutent d'ailleurs les différences engendrées par les origines familiales et les parcours scolaires des élèves : certains appartiennent à un milieu familial bilingue, une partie de la classe peut avoir bénéficié d'un apprentissage précoce, plus ou moins intensif et plus ou moins long ... Il est essentiel de mettre au point et d'échanger des

moyens concrets, utilisables dans les classes telles qu'elles sont aujourd'hui, pour tirer parti de cette diversité plutôt que de la nier.

<b>Pouvoirs organisateurs</b>	<b><i>Organiser des formations orientées vers les modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves.</i></b>
-------------------------------	---

### La formation initiale des maîtres de langue

Il n'existe pas, en Communauté française, de formation initiale spécifiquement orientée vers l'enseignement d'une langue moderne à l'école primaire (voir EURYDICE, 2001, p. 116 et suivantes, pour une présentation et une discussion des questions liées au profil professionnel et à la formation des enseignants chargés des cours de langue à l'école primaire en Europe).

Dans le cadre du « décret relatif à la formation initiale des instituteurs et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur » adopté le 12 décembre 2000 (MB : 19 janvier 2001), deux mesures concernant l'apprentissage des langues à l'école primaire ont été adoptées :

1. la possibilité d'organiser, à titre d'option, un « *module de formation à la didactique de la deuxième langue dans la section normale primaire* » (article 13), ainsi que
2. « *des heures de formation destinées à former les futurs régents à enseigner aux élèves de l'enseignement primaire* » au sein de la grille de référence de la sous-section « langues germaniques » (article 24).

La première opportunité devrait améliorer la préparation des instituteurs à l'enseignement d'une langue moderne, pour autant qu'ils aient par ailleurs acquis la compétence linguistique indispensable.

La deuxième opportunité devrait apporter aux AESI un complément qui devrait les aider à s'adapter à des élèves plus jeunes et à une structure d'enseignement à certains égards très différente de celle du secondaire. Il faut cependant rappeler que les socles de compétences sont communs et que, par exemple, la perspective communicative qui peut paraître spécifique au niveau fondamental est tout aussi nécessaire dans le secondaire.

Ces mesures devraient s'accompagner d'autres dispositions permettant aux futurs instituteurs d'entretenir et de développer leur maîtrise d'une seconde langue.

<b>Système éducatif</b>	<b><i>Préparer les futurs instituteurs susceptibles d'exercer la fonction de maître de langue à la réussite des épreuves du certificat de connaissance approfondie d'au moins une langue moderne.</i></b>
-------------------------	---

### **Les conditions d'accès à la formation continuée**

Ce n'est que peu à peu, avec l'arrivée dans les écoles de maîtres de langue ayant bénéficié de la réforme, que celle-ci sera susceptible d'avoir des répercussions concrètes sur la qualité de l'enseignement des langues. La formation continuée est donc appelée à jouer un rôle essentiel dans l'adaptation des compétences des enseignants dont la plupart ont probablement une longue carrière devant eux.

Les obstacles relevés par rapport à la participation des maîtres de langue à la formation continuée sont de trois ordres : les difficultés organisationnelles, le manque d'informations quant aux opportunités, ainsi que le manque de conviction de certains d'entre eux quant à l'intérêt de cette formation.

Le « décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire », adopté par le Parlement le 3 juillet 2002, modifie fondamentalement le système de formation continuée actuellement en vigueur. Il prévoit en particulier de rendre obligatoire un nombre déterminé de jours de formation pour chaque membre du personnel enseignant et devrait entrer en application dès le 1<sup>er</sup> juillet 2002 (à titre transitoire, les formations seront organisées en 2001-2002 et 2002-2003 conformément aux dispositions antérieures). Ce décret devrait faciliter la formation continuée des maîtres de langue, puisque leur participation à celle-ci ne reposera plus sur une décision personnelle, que certains peuvent leur reprocher, mais sur une contrainte légale.

Le site préparé dans le cadre de la présente recherche et installé par l'AGERS, Service général du Pilotage interréseaux, à l'intention des enseignants chargés des cours de langue dans l'enseignement fondamental, devrait constituer une réponse partielle aux problèmes d'accès aux informations (<http://www.agers.cfwb.be/pers/disciplines/langues/index.asp>). Parmi diverses informations utiles aux professeurs de langue, ce site présente la circulaire réglementant la formation continuée, ainsi que les formations offertes par les divers organismes compétents.

Sans doute est-ce par des sujets bien choisis, des présentations attrayantes et ... en comptant sur le « bouche à oreille » qu'il devrait être possible de persuader petit à petit les enseignants plus réticents de l'intérêt des formations.

Le dernier obstacle, d'ordre institutionnel, doit être pris en considération. En effet, différents facteurs convergent pour entraver la participation des maîtres de langue aux formations organisées à leur intention : les difficultés objectives d'organisation posées par leur absence, s'ils ne sont pas remplacés, sont amplifiées par les réticences de certains directeurs, la crainte des réactions négatives des titulaires de classe, le partage du temps de travail entre différentes écoles, l'appartenance à deux réseaux, qui soulève des problèmes administratifs, ...

Le remplacement des maîtres de langue en formation, rendu possible dans la mesure des moyens disponibles (voir la circulaire 66 du 27 août 2001), paraît aussi important que celui des titulaires de classe, mais il serait irréaliste d'envoyer un remplaçant pour une heure

dans telle école, deux heures dans une autre, ... Ne pourrait-on, par exemple, mettre au point et autoriser officiellement une formule de « crédits de remplacement », le titulaire assumant l'encadrement des élèves pendant les absences du maître de langue en formation, mais récupérant par journées ou demi-journées, grâce à l'apport d'une personne supplémentaire capable de prendre en charge des activités éducatives autres que le cours de langue, l'ensemble du temps presté en supplément à l'occasion des diverses journées de formation ?

**Système éducatif**

***Autoriser le regroupement des prestations de remplacement des maîtres de langue en formation.***

### L'ampleur des mesures à prendre

La formation continuée des maîtres de langue concerne un public nombreux : le nombre d'enseignants chargés de dispenser au moins un cours de langue dans l'enseignement fondamental de la Communauté française a été estimé à 2 002 (à 1 436 si le comptage se limite aux maîtres de langue qui prestent au moins une partie de leur horaire en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> années primaires). C'est bien davantage que ce que permettent les formules de formation actuelles, s'il est question de dépasser le rythme d'une conférence pédagogique annuelle comme ce qui est actuellement prévu pour l'enseignement subventionné (bien qu'insuffisante à nos yeux, cette initiative constitue un pas important dans la bonne direction : outre son impact direct, elle témoigne concrètement de l'importance de la formation continuée des maîtres de langue).

Étant donné la proportion relativement élevée d'enseignants jeunes ou du moins de maîtres de langue dont l'ancienneté dans la fonction est réduite, il semble essentiel de consentir au plus tôt les investissements requis par une formation continue bien adaptée dans son ampleur et dans ses moyens à la situation de l'enseignement des langues : une actualisation massive des compétences pourra, par la suite, céder la place à des mises à jour plus légères.

**Système éducatif et pouvoirs organisateurs**

***Accorder un degré de priorité élevé à la formation continuée des maîtres de langue<sup>4</sup>.***

---

<sup>4</sup> Le décret sur l'enseignement fondamental prévoit que le Gouvernement peut réserver jusqu'à 5 pour cent des budgets réservés à la formation continuée dans le fondamental à la préparation aux certificats relatifs à la fonction de maître de langue, ainsi qu'au certificat de capacité aux fonctions de maître d'éducation physique dans les écoles primaires.

## 2.2. Le statut administratif des maîtres de langue

Une certaine sécurité d'emploi accroît probablement les chances d'un investissement à long terme dans la profession, y compris les efforts de formation, et procure le minimum de sérénité nécessaire pour gérer efficacement un quotidien parfois difficile.

### Les titres requis

En zone bilingue, plus d'un maître de langue sur 4 n'est pas porteur des titres requis. Outre les personnes engagées du fait de la pénurie de maîtres de langue et dont le profil s'écarte parfois largement de ce que prévoit la législation, le problème concerne principalement les instituteurs : les francophones doivent acquérir le certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée, tandis que les personnes d'une autre origine linguistique doivent, pour leur part, faire la preuve d'une connaissance suffisante du français.

#### **Système éducatif**

***Évaluer l'adéquation des examens linguistiques et, si nécessaire, procéder aux adaptations requises.***

Sans doute faudrait-il prendre des mesures de nature à aider les enseignants en charge des cours de langue à acquérir les titres requis, qu'il s'agisse des certificats existants ou de ceux dont l'organisation est prévue par le décret sur l'enseignement fondamental (certificat de connaissance approfondie de l'anglais et certificat d'aptitude à donner les cours de langue dans l'enseignement primaire, pour les AESI).

#### **Système éducatif**

***Dans le cadre de la formation continuée, préparer les enseignants aux examens conduisant à l'obtention des certificats de connaissance approfondie de la langue enseignée et de connaissance suffisante du français (voir p. 151), ainsi qu'au certificat d'aptitude à donner les cours de langue dans l'enseignement primaire.***

***Diffuser des informations tant sur le contenu que sur les modalités pratiques des examens linguistiques.***

***Encourager les maîtres de langue à obtenir les titres requis, par des dispositions organisationnelles ou pécuniaires (titres complémentaires requis).***

## Les nominations

Selon les chefs d'établissement, la moitié seulement des maîtres de langue sont nommés, et la question posée ne permet pas de distinguer la fonction pour laquelle ces enseignants ont bénéficié d'une nomination.

Un décret promulgué le 27 mars 2002 a quelque peu étendu, au bénéfice des maîtres de langue de l'enseignement subventionné, la définition des titres suffisants (voir l'annexe 1).

En zone unilingue, principalement, le nombre réduit de périodes de cours de langue par établissement entraîne fréquemment la nécessité de répartir l'horaire entre deux voire plusieurs écoles (voir p. 94). Six pour cent des maîtres de langue recensés par les chefs d'établissement sont employés par deux, voire trois réseaux différents (voir p. 98). Les différents établissements d'un même réseau entre lesquels se partagent certains maîtres de langue peuvent en outre dépendre de pouvoirs organisateurs différents (malheureusement les données recueillies ne permettent pas d'estimer la proportion de maîtres de langue dans cette dernière situation). Dans ces conditions, il devient très difficile de remplir les conditions de nomination. Il est nécessaire d'examiner la possibilité d'une adaptation des conditions de nomination à la situation spécifique des maîtres de langue et de prendre des mesures en ce sens.

**Systeme éducatif**

***Adapter les conditions de nomination aux spécificités de la fonction de maître de langue.***

## **3. LES VARIABLES DE CONTEXTE**

### **3.1. Le temps pour apprendre**

Alors que l'influence déterminante du temps d'apprentissage sur les résultats est aujourd'hui bien établie (voir p. 70), les cours de langue souffrent d'un double déficit à cet égard : d'une part, la durée des cours de langue est en moyenne de 44 ou 45 minutes selon la zone considérée au lieu des 50 minutes prévues, et cette réduction moyenne de 10 % recouvre évidemment des déficits bien plus importants dans certains cas ; d'autre part, la difficulté de recruter des maîtres de langue se traduit par des semaines où le cours de langue ne peut être dispensé (voir p. 81).

Comment augmenter la durée effective des cours de langue (les questions liées au recrutement seront abordées plus loin) ?

Là où le cours est dispensé par le titulaire de la classe, une meilleure conscience de l'importance de ce cours, équivalente à celle des autres matières, devrait permettre d'y consacrer le temps légalement requis.

Dans tous les cas où l'école recourt à des maîtres spéciaux répartissant leur temps entre plusieurs écoles, différentes mesures devraient permettre sinon de régler le problème tout au moins d'améliorer la situation.

Une partie du temps perdu est liée aux déplacements en cours de journée entre différentes écoles : les maîtres de langue arrivent inévitablement en retard dans certaines écoles.

**Pouvoirs organisateurs**     *Coordonner les horaires des maîtres de langue afin de faciliter leurs déplacements d'une école à l'autre.*

En outre, il semble que l'organisation pratique de l'école occasionne aussi certains délais : il faut aller emprunter une clef, ou chercher les élèves, déplacer des tables, des bancs ou des chaises avant d'installer les élèves, effacer le tableau, ...

**Écoles**     *Prendre toutes les mesures pratiques de nature à réduire les pertes de temps à l'arrivée des maîtres de langue dans l'école.*

Malgré le fait qu'un apprentissage « distribué » (c'est-à-dire organisé sous la forme de périodes courtes et nombreuses) soit recommandé<sup>5</sup>, toutes choses étant égales par ailleurs, certains regroupements des périodes de cours de langue doivent à notre sens être envisagés dans les cas où l'impact de la répartition de l'horaire de l'enseignant entre différentes écoles pèse trop lourdement : si l'enseignant est prêt à recourir à une diversité de méthodes, le regroupement des deux périodes hebdomadaires peut à la fois réduire les pertes de temps et permettre des activités intégrées (alternance de moments collectifs et de travaux en sous-groupes, vision et exploitation d'un film, ...).

**Écoles**     *Examiner, avec le maître de langue concerné, la possibilité de grouper les deux périodes de cours de langue dans les cas où les déplacements entraînent d'importantes pertes de temps.*

Les contacts avec des locuteurs natifs, et les opportunités de communication en langue cible représentent un élément important des cours de langue, dont les enseignants ont

---

<sup>5</sup> Ainsi, par exemple, GENELOT (1997) a montré que, quelle que soit la durée totale de l'initiation à l'anglais (47, 90 ou 133 heures), les résultats étaient inversement proportionnels à la durée des séances (40, 50 et 60 minutes).

souligné la difficulté. Il est évidemment très difficile d'intégrer ces contacts dans un horaire éclaté, qu'il s'agisse d'inviter en classe un locuteur natif ou de mettre en place des échanges avec une classe appartenant à une autre communauté linguistique, tels ceux que soutient le Fonds Prince Philippe pour l'allemand et le néerlandais. L'autorisation officielle de modifier la répartition habituelle des cours de langue devrait contribuer à rendre la situation plus claire en termes de partage du temps des enfants entre le cours de langue et les autres matières du programme.

**Système éducatif**

***Donner un cadre légal au regroupement occasionnel des périodes de cours de langue au bénéfice de contacts avec des locuteurs de la langue cible.***

Un autre aspect de la répartition du temps scolaire concerne la zone bilingue, où les titulaires des classes peuvent trouver difficile de couvrir l'ensemble des différentes matières figurant au programme, tout en réservant le temps requis par les lois linguistiques à l'enseignement d'une seconde langue : 3 périodes par semaine au cycle 8/10 et 5 au cycle 10/12<sup>6</sup>. Le temps d'apprentissage réservé aux autres matières est réduit de 3 périodes par semaine de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> années primaires par rapport au reste des écoles de la Communauté française. Même si, en vertu de l'article 8 du « décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement » du 13 juillet 1998, le cours de langue moderne dispensé en zone bilingue peut avoir pour objet, en sus de l'apprentissage linguistique, un autre objectif assigné par le décret-missions, il est illusoire de considérer que les conditions seront partout réunies pour aborder avec la même efficacité d'autres matières dans le cadre du cours de langue. Cette situation est particulièrement préjudiciable dans les écoles qui accueillent une population peu favorisée ou dont la langue maternelle n'est pas le français.

Afin d'éviter les conséquences négatives de cette situation – tant du côté des cours de langue dont il peut être tentant de réduire la durée, que des autres cours – tout en respectant globalement le cadre donné par les lois linguistiques, un ensemble de mesures semble souhaitable.

Il s'agirait tout d'abord d'harmoniser le parcours des élèves en fixant à 4 périodes hebdomadaires la durée des cours de langue de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année primaire, au lieu des 3, puis 5 périodes actuellement prévues<sup>7</sup>. Cette mesure réduirait quelque peu le poids

---

<sup>6</sup> Rappelons que, dans l'enseignement secondaire du 1<sup>er</sup> degré commun, le cours de seconde langue occupe 4 périodes par semaine, tandis qu'aucun cours de langue moderne ne figure au programme des quelque 11 % d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> B ou en 2<sup>e</sup> P (à l'exception d'un cours à option dans l'enseignement subventionné).

<sup>7</sup> Les compétences de la Communauté française en matière d'enseignement des langues étrangères et d'emploi des langues dans l'enseignement sont limitées par celles du Gouvernement fédéral dans les zones définies par les lois linguistiques. S'il est probable que les Flamands n'acceptent pas de renoncer à des mesures qui renforcent le poids du néerlandais, le rééquilibrage proposé, qui n'affecte en rien l'importance globale du cours de seconde langue, serait sans doute négociable.

des cours de langue en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires, traditionnellement très chargées. Elle permettrait surtout de dépasser dès la 3<sup>e</sup> année primaire le seuil des 3 périodes de cours de langue par semaine, nécessaire à une extension de l'horaire des élèves<sup>8</sup>.

La Communauté française accepterait de prendre en charge 2 des périodes de cours de langue dès la 3<sup>e</sup> année primaire et/ou 2 périodes supplémentaires en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires, dans les écoles qui ajouteraient deux heures à l'horaire des élèves concernés (au-delà des 28 périodes obligatoires). La mesure concernerait dans un premier temps les écoles en discrimination positive et celles qui accueillent une proportion importante d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle.

Cette extension combattrait à la fois le morcellement et la réduction des temps d'apprentissage des élèves des zones concernées, et donnerait par la même occasion une marge de manœuvre supplémentaire pour la confection des horaires. Une limitation aux volontaires (au moins dans un premier temps) et/ou aux écoles en discrimination positive permettrait à la fois d'étaler dans le temps les répercussions de la mesure en termes de recrutement d'instituteurs et de dépense pour la Communauté française, de tenir compte des spécificités des situations particulières des écoles et d'évaluer l'impact de la mesure.

<b>Système éducatif</b>	<b><i>En accord avec le Gouvernement fédéral, remplacer les 3 périodes hebdomadaires au cycle 8/10 et 5 au cycle 10/12 par un horaire stable de 4 périodes par semaine dans la zone où l'enseignement d'une langue seconde est obligatoire en vertu des lois linguistiques (zone bilingue).</i></b>
	<b><i>Prévoir la possibilité d'étendre l'horaire à 30 périodes par semaine de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> années primaires dans certaines écoles de la zone bilingue.</i></b>
<b>Système éducatif</b>	<b><i>Dans la zone bilingue, prendre en charge deux périodes de cours de langue par semaine pour les élèves dont l'horaire obligatoire serait augmenté de 2 périodes.</i></b>

### 3.2. Le développement global de l'enfant

La volonté d'offrir une éducation globale aux élèves entraîne la nécessité d'une certaine cohérence entre l'action éducative des titulaires et celle des maîtres spéciaux. La concertation joue un rôle d'autant plus crucial, dans le cas des maîtres de langue, que la moitié d'entre eux

<sup>8</sup> Le décret sur l'enseignement fondamental autorise à certaines conditions l'extension de l'horaire des élèves à 29, 30 ou 31 périodes dans les cas où l'horaire des élèves prévoit l'étude d'une langue moderne à raison de plus de trois périodes hebdomadaires (décret du 13 juillet 1998, article 4).

ont été formés pour le niveau secondaire et non pour le primaire (agrégés de l'enseignement secondaire inférieur en langues germaniques), et que les contacts d'ordre pédagogique avec leurs collègues instituteurs constituent une des meilleures opportunités de prendre connaissance des spécificités de ce niveau d'enseignement et de s'y adapter.

La question de la continuité pédagogique doit également être posée. BLONDIN, CANDELIER, EDELENBOS, JOHNSTONE, KUBANEK-GERMAN & TAESCHNER (1998), qui passent en revue les résultats de plusieurs études menées notamment aux Pays-Bas en 1991 et 1993 et en France en 1996, montrent que la discontinuité au sein de l'école primaire et du primaire au secondaire est l'un des facteurs susceptibles d'influencer négativement les résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère (pp. 53-54). L'apprentissage par les enfants d'une langue étrangère doit être en rapport avec le reste du programme scolaire. Il s'agit également d'assurer une certaine cohérence entre les approches pratiquées aux différents niveaux scolaires, non seulement en ce qui concerne la langue étudiée, mais aussi la méthodologie mise en œuvre, les apprentissages réalisés, ...

L'enquête a montré (voir p. 85), principalement en ce qui concerne la zone unilingue, l'insuffisance assez générale des collaborations entre les maîtres de langue et le reste de l'équipe éducative. Si les relations sont souvent décrites comme bonnes, la collaboration pédagogique est relativement rare et le plus souvent, là où elle existe, informelle. Certains maîtres de langue ne participent jamais aux réunions de concertation, pour des raisons d'horaire. Or, non seulement la participation des maîtres de langue aux réunions de concertation est obligatoire (proportionnellement au nombre de périodes prestées dans l'établissement), mais elle est indispensable à la mise en œuvre d'un projet commun et d'une éducation globale.

S'il est utopique d'ajouter encore des réunions de concertation régulières avec les titulaires aux horaires des maîtres de langue, les quelques réunions auxquelles le maître de langue doit assister dans chaque école pourraient être adaptées à sa présence : le maître de langue pourrait y présenter sa façon de travailler, y compris ses contraintes, y exprimer certains souhaits, répondre aux questions de ses collègues ; l'équipe éducative pourrait y esquisser une coordination de certains aspects de ses activités. De telles rencontres pourraient améliorer la compréhension mutuelle et l'estime réciproque et assurer les premières bases d'une collaboration. Le moment de la rencontre pourrait exceptionnellement être modifié, si nécessaire, de façon à permettre au maître de langue d'y participer sans exclure que les autres rencontres de l'équipe soient organisées pendant le cours de langue.

**Écoles**

***Organiser les réunions de concertation auxquelles le maître de langue est tenu de participer en fonction de sa présence (horaire et sujets abordés).***

De façon à permettre à chaque maître de langue de s'intégrer à une équipe éducative, de mieux connaître ses collègues, ses élèves, leurs parents, de contribuer à la réalisation du projet d'établissement, il importe d'augmenter le temps de présence de chacun dans l'école :

dans toute la mesure du possible, il serait souhaitable de réserver à une même personne un maximum de cours, même si cette décision complique l'élaboration des horaires. Si l'horaire de l'enseignant reste réparti entre plusieurs écoles, d'autres dispositions pourraient atténuer les inconvénients du partage. Plutôt que de renoncer à participer aux diverses activités extrascolaires et à organiser des contacts avec des locuteurs natifs, en raison de l'impossibilité matérielle et humaine de s'engager dans ces diverses activités dans plusieurs écoles, pourquoi ne pas investir davantage de temps dans une seule école, différente chaque année ?

<b>Écoles<sup>9</sup></b>	<b><i>Décider de privilégier chaque année une des écoles tant pour des activités inhabituelles avec les élèves que pour une participation plus active aux projets de l'équipe éducative.</i></b>
<b>Pouvoirs organisateurs</b>	<b><i>Coordonner les horaires de façon à permettre aux maîtres de langue de rencontrer les autres membres de l'équipe éducative.</i></b>  <b><i>Veiller à attribuer un nombre d'heures de cours maximum dans une même école.</i></b>

Il est vivement recommandé aux parents d'inscrire leur enfant à son arrivée dans l'enseignement secondaire au cours de langue correspondant à celui qui a été suivi à l'école primaire, mais la législation ne permet pas de leur imposer ce choix et les passages d'une langue cible à une autre ne sont pas exceptionnels (voir BLONDIN, 2001). L'apprentissage précoce (*ibidem*) peut également constituer une source de discontinuité : certains enfants apprennent le néerlandais en début d'école primaire, mais à l'entrée en 5<sup>e</sup> année primaire, leurs parents les inscrivent au cours d'anglais. Face à ces situations, de façon à tirer parti des apprentissages réalisés dans une autre langue, et en cohérence avec l'objectif de « *promouvoir les langues modernes comme facteur d'intégration européenne* », il serait intéressant que les maîtres de langue s'attachent, lorsque l'occasion s'en présente et en fonction de leurs propres compétences, à mettre en évidence les différences et les similitudes entre la langue cible et d'autres langues connues de certains enfants. Dans cette perspective, les outils mis au point dans le cadre de l'éveil aux langues – sans nécessairement implanter l'ensemble du curriculum – pourraient faciliter une analyse un peu plus systématique<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Les différentes écoles dans lesquelles travaille le maître de langue.

<sup>10</sup> L'éveil aux langues est une démarche qui trouve ses sources dans les travaux de E. Hawkins et qui a été mise en pratique dans plus de 150 classes du 3<sup>e</sup> degré primaire de cinq pays européens, de 1998 à 2001, dans le cadre d'un projet soutenu par la Commission européenne (projet Evlang, dans le cadre du programme Socrates - Lingua).

TUPIN (2001) présente ainsi les objectifs d'Evlang : « *Développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, y compris la diversité de la classe ou de la communauté. Développer une appétence pour l'apprentissage des langues étrangères. Développer des aptitudes préparatoires à l'apprentissage d'une langue étrangère. On*

<b>Écoles</b>	<b><i>Si possible en concertation avec les autres membres de l'équipe éducative, rendre explicites les ressemblances et les différences entre la langue cible et les autres langues que les élèves apprennent ou connaissent, en faisant éventuellement appel aux techniques de l'éveil aux langues.</i></b>
<b>Pouvoirs organisateurs</b>	<b><i>Prendre toutes les mesures de nature à assurer la continuité dans l'apprentissage d'une langue.</i></b>

La rareté des contacts avec les professeurs de langue enseignant au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire, ainsi que la méconnaissance fréquemment dénoncée des apprentissages réalisés dans l'enseignement fondamental, justifieraient largement l'organisation d'une rencontre entre enseignants des deux niveaux, afin de permettre une transition plus harmonieuse prenant en compte le bagage de l'ensemble des enfants et de chacun d'entre eux.

<b>Écoles</b>	<b><i>Provoquer des contacts entre les maîtres de langue et leurs collègues du 1er degré de l'enseignement secondaire.</i></b>
---------------	--

### 3.3. Des conditions matérielles appropriées

#### Le nombre d'élèves par classe

Les effectifs des classes peuvent exercer un impact sur les processus d'enseignement et si en Communauté française les nombres moyens d'élèves par classe peuvent paraître relativement peu élevés par rapport à d'autres systèmes éducatifs, certains cours de langue comptent plus de 31 élèves ; en zone unilingue, 8 % des classes comptent plus de 25 élèves et en zone bilingue, ce pourcentage s'élève à 22 (voir p. 69).

Une des causes de ces effectifs importants se situe probablement au niveau du mode de calcul du capital périodes : la détermination du nombre de périodes accordée par la Communauté française se basant sur les effectifs des classes de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années primaires au 15 janvier de l'année civile en cours, le nombre de périodes obtenu peut être inférieur à ce que requièrent les élèves effectivement inscrits en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> années (voir pp. 77 et 153). Une

---

*cherche à préparer les enfants à réfléchir sur l'école, sur la langue, sur le système d'écriture, sur les similitudes/différences auditives ... Bref on tend à mettre en œuvre un appareillage « méta », qui devrait les préparer à l'apprentissage d'une L2. » (p. 146).*

Des informations au sujet de cette approche, de sa mise en œuvre et de ses résultats sont accessibles sur les sites « La Porte des Langues » (<http://www.chez.com/jaling/>) et Ja-Ling Europe (CELV – Graz : <http://jaling.ecml.at/>).

estimation basée sur les nombres d'élèves inscrits en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> années serait probablement plus proche de la réalité dans certaines écoles. Dans d'autres établissements, cependant, on assiste à un afflux massif d'élèves en début de 5<sup>e</sup> année primaire. Si une estimation plus précise des effectifs est nécessaire, elle peut difficilement s'appuyer sur une règle unique.

Le calcul des périodes accordées pour les cours de langue se fonde sur une partie seulement des élèves inscrits dans l'établissement, et ses éventuelles fluctuations doivent être gérées au niveau d'un nombre réduit de classes. Étant donné le retentissement important d'éventuelles fluctuations sur les cours de langue, il semble essentiel de prévoir des modalités d'ajustement aussi rapides que possible. La date de référence pour les cours de langue pourrait être reportée au 30 septembre, conformément aux règles en vigueur dans d'autres cas (voir la circulaire N°98 du 30 avril 2002, pp. 4 et 5).

**Système éducatif**

***Calculer le nombre de périodes à réserver au cours de langue moderne en prenant en compte le nombre d'élèves effectivement inscrits en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année au 30 septembre.***

En zone unilingue, une autre cause d'effectifs importants réside dans la faculté laissée aux écoles d'offrir le choix entre deux langues : d'une part le nombre de périodes disponibles peut être inférieur à ce qui serait nécessaire pour ouvrir deux classes d'effectifs raisonnables et d'autre part, la répartition inégale des élèves entre les deux cours peut entraîner un nombre d'élèves élevé dans l'une des classes. Face à ces situations, il serait utile que la Communauté française prescrive une limitation des effectifs des classes de langue, à l'instar de la plupart des pays européens où existent des prescriptions ou des recommandations relatives à la taille maximale des classes. Lorsqu'il existe des normes spécifiques aux cours de langue, le nombre d'élèves autorisé est plus bas (EURYDICE, 2001, p. 104). Cette limitation doit évidemment être fixée en tenant compte des normes en vigueur : le nombre maximum ne peut être inférieur à 24, à moins que le mode de calcul du capital périodes spécifique ne soit revu.

Le problème de l'effectif des classes doit également être envisagé en fonction de la taille et de l'aménagement des locaux.

**Système éducatif**

***Imposer une limite maximum aux effectifs des cours de langue.***

### Les locaux et le matériel

La majorité des cours de langue sont dispensés dans la classe des enfants, mais en zone unilingue, 1 cours de langue sur 4 se donne dans un autre local non spécifique (voir p. 74). Cette situation entraîne des conséquences négatives en termes d'impossibilité de ranger du

matériel ou des documents, d'afficher des panneaux décoratifs ou informatifs, d'organiser des sous-groupes.

Lorsque le maître de langue est amené à occuper la classe habituelle des enfants, il devrait être possible, dans la plupart des cas, de négocier certaines modalités de cette occupation avec le titulaire : réserver au cours de langue une planche de l'armoire, un pan de mur pour un affichage, demander aux enfants de ranger leur matériel, afin de faciliter une utilisation plus souple du mobilier ...

Dans d'autres cas, l'occupation d'un local inhabituel est liée à la décision d'offrir le choix entre deux langues : un cours est organisé dans la classe habituelle, et pour l'autre, il est nécessaire de disposer d'une classe supplémentaire ... ce qui est facile dans certaines écoles, et impossible dans d'autres. Dans ce dernier cas, le choix mérite d'être réexaminé.

Un certain matériel est indispensable aux cours de langue, si on veut confronter les élèves à un autre discours que celui de l'enseignant, leur faire écouter et apprendre des chansons, permettre à un sous-groupe de travailler sur la base de consignes préenregistrées, permettre aux enfants d'enregistrer leurs propres productions.

Il semble que la plupart des écoles disposent au moins d'un équipement minimum (magnétophone, lecteur de disques compacts, magnétoscope et télévision, ordinateurs), mais que les maîtres de langue utilisent souvent leur propre magnétophone ou lecteur de disques compacts, plutôt par facilité (voir pp. 76 et 82). Il leur est parfois difficile de réserver le matériel dont ils auraient besoin.

Des dispositions en matière de rangement de ce matériel et des modalités souples de réservation devraient éviter aux maîtres de langue de transporter et d'utiliser un matériel personnel.

<b>École</b>	<b><i>Négocier les conditions d'occupation des locaux et d'utilisation du matériel de façon à permettre aux maîtres de langue de travailler dans de bonnes conditions malgré un temps de présence réduit dans l'établissement.</i></b>
--------------	--

### **3.4. La considération pour les cours de langue, aux différents niveaux du système éducatif**

L'importance des compétences en langues est très largement reconnue, tant en Communauté française (voir en particulier le décret-missions et l'avis du Conseil de l'Éducation et de la Formation du 1<sup>er</sup> mars 2002) qu'au niveau des instances européennes (Label des langues, Année européenne des Langues, programme Lingua, ...). Le grand public semble lui aussi conscient de l'intérêt de maîtriser deux ou plusieurs langues : 82 % des 404 parents interrogés par l'INRA en février 2001 jugent très important pour l'avenir de leur enfant que celui-ci parle plusieurs langues.

### La reconnaissance au quotidien de l'importance des cours de langue

Dans ce contexte, le manque de considération dont se plaignent certains maîtres de langue étonne. Un maître de langue sur 10 se dit découragé par les attitudes des adultes (parents d'élèves ou collègues) à son égard ou à l'égard de sa fonction. Ce sentiment s'appuie, dans certains cas tout au moins, sur des événements concrets : ainsi, dans certaines écoles, les concertations sont systématiquement organisées pendant les cours de langue, le maître de langue ne dispose pas d'un endroit de rangement pour son matériel, il n'a droit à certains outils pédagogiques que si ses collègues n'en ont pas besoin, ...

Sans doute vaudrait-il la peine d'examiner, dans chaque contexte de travail, si le maître de langue bénéficie bien du respect auquel il a droit, et, le cas échéant, de rechercher les moyens de reconnaître concrètement que son rôle revêt une importance équivalente à celui des autres enseignants, même si cela implique quelques sacrifices de la part des collègues.

#### **École**

***Analyser en équipe la place donnée aux cours de langue et si celle-ci n'est pas équitable, prendre les décisions qui s'imposent.***

### Le certificat d'études de base (CEB)

Lorsque les cours de langue moderne étaient facultatifs dans la majeure partie de la Communauté française, il était normal que les compétences en langue moderne ne soient pas prises en compte pour l'attribution du CEB.

Actuellement, alors que le cours est devenu obligatoire, la place des compétences en langue moderne est toujours peu claire : d'une part, l'examen cantonal ne porte pas sur ces compétences ; d'autre part, lorsque l'attribution du CEB se base sur les documents d'évaluation internes à l'école, en particulier les bulletins, et fait référence, sans restrictions, aux socles de compétences, il semble que la seconde langue doive être prise en considération.

Maintenant que des socles de compétences en langue moderne ont été définis, ne serait-il pas préférable de prendre en compte leur maîtrise lorsque la certification en fin d'école primaire est réalisée sur la base d'une évaluation externe ? L'ajout des langues modernes aux matières sur lesquelles porte l'examen cantonal manifesterait concrètement que les apprentissages réalisés dans le cadre des cours de langue moderne sont aussi importants que les autres, et que les objectifs assignés doivent être atteints. Cette reconnaissance officielle pourrait exercer un impact non seulement sur les élèves et leurs parents, mais aussi sur l'ensemble des enseignants, du fondamental et du secondaire. Cette mesure devrait également exercer un impact sur la continuité entre niveaux, en augmentant la visibilité des acquis au terme de l'enseignement fondamental.

Il importe de veiller, lors de la préparation d'une éventuelle épreuve, à la cohérence avec les socles de compétences, de façon à éviter qu'une éventuelle discordance n'entraîne

par la suite une réorientation des cours vers les objectifs mesurés, au détriment des objectifs prescrits<sup>11</sup>. Comme l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire, les épreuves devraient porter sur la langue orale.

<b>Système éducatif</b>	<b><i>Intégrer les compétences en langue moderne parmi les matières du CEB.</i></b>
-------------------------	---

### 3.5. Les conditions de travail des maîtres de langue

Diverses mesures évoquées dans les paragraphes précédents, en lien direct avec la qualité de l'enseignement, peuvent également contribuer à améliorer les conditions de travail des maîtres de langue. La présente section envisagera deux aspects des conditions de travail en relation plus diffuse avec les résultats des élèves, mais qui contribuent à la qualité de vie des enseignants et sans doute également à l'attrait de la fonction, particulièrement important en période de pénurie.

#### Un complément financier

Les maîtres de langue sont des instituteurs ou des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur qui doivent, pour être nommés, acquérir un titre supplémentaire : les instituteurs doivent être porteurs du certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée ou, si leur diplôme a été obtenu dans un autre régime linguistique, d'un certificat de connaissance suffisante du français ; les AESI doivent être détenteurs du certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire (voir l'annexe 1).

Les modalités d'une reconnaissance financière de ce titre supplémentaire devraient être étudiées.

<b>Système éducatif</b>	<b><i>Étudier les modalités d'une valorisation financière de la détention d'un titre supplémentaire requis.</i></b>
-------------------------	---

#### La circulation de l'information

L'affectation des maîtres de langue à plusieurs écoles entraîne des difficultés en matière d'accès aux informations les concernant. S'ils ne sont pas présents dans l'école au moment opportun, ils risquent de ne pas être mis au courant du programme de formation continuée qui leur est offert, de l'organisation d'un concours qui pourrait dynamiser leur enseignement,

---

<sup>11</sup> On a constaté que les enseignants se montrent souvent par la suite très attentifs aux matières abordées dans les tests auxquels sont soumis leurs élèves (effet de reflux).

de l'organisation des examens linguistiques ou d'une circulaire d'ordre administratif importante.

Pour répondre à de tels besoins et sur la base de documents préparés dans le cadre de la recherche, le Service de la recherche et du pilotage interréseaux de l'AGERS<sup>12</sup> a consacré une partie de son site aux cours de langue dans l'enseignement fondamental. Les personnes intéressées, et en particulier les maîtres de langue, y trouvent rassemblées toute une série d'informations les concernant, soit déjà en place antérieurement sur le site, mais rendues plus accessibles grâce à la centralisation (par exemple les circulaires), soit nouvellement installées.

Ce site comporte :

- *les socles de compétences, ainsi que les compétences terminales, et les divers programmes en vigueur ;*
- *les circulaires ministérielles relatives aux cours de langue ou abordant des sujets, quels qu'ils soient, susceptibles d'intéresser les maîtres de langue ;*
- *des informations administratives sur les titres requis des maîtres de langue ;*
- *des informations sur les examens linguistiques (périodicité et dates lorsque celles-ci sont fixées, compétences évaluées, modalités, ressources et conseils pour s'y préparer, avantages liés à leur réussite, ...), de façon à neutraliser les rumeurs sur la difficulté de ces examens et à permettre aux candidats d'améliorer leurs compétences ;*
- *des informations relatives à la formation continuée (ressources en matière de formations organisées par les réseaux ou en interréseaux, réglementation, ...)* ;
- *des informations sur certains outils disponibles (résultats de recherches et sites Internet, dans un premier temps) ;*
- *une présentation des possibilités d'échanges, nationaux et internationaux, complétée par des liens vers le site Socrates des Relations internationales et le Fonds Prince Philippe ;*
- *un forum, permettant aux maîtres de langue de solliciter leurs collègues, d'échanger des outils, de faire appel à des correspondants, ...*

Il serait souhaitable qu'au-delà de la présente recherche, qui se termine le 30 juin 2002, l'actualisation et le développement du site soient pris en charge de façon plus permanente.

**Système éducatif**

***Actualiser régulièrement et développer la partie du site de l'AGERS consacrée aux cours de langue dans l'enseignement fondamental.***

Au-delà de la circulation d'informations officielles, le temps de présence réduit dans les écoles requiert une structuration des procédures d'information : les maîtres de langue se plaignent de ne pas toujours être au courant d'événements importants survenus dans la vie de leurs élèves, voire d'une suppression du cours de langue pour cause d'excursion scolaire.

<sup>12</sup> Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

**École**

***Mettre au point, en équipe, des moyens d'assurer que chacun reçoive en temps utile les informations qui le concernent.***

**Les frais de déplacement**

Si les instituteurs enseignent habituellement dans une seule école, les maîtres spéciaux du primaire partagent généralement leur temps entre plusieurs établissements. Le cours de langue – surtout en zone unilingue – se singularise pourtant à cet égard par le nombre d'écoles ou d'implantations entre lesquelles les enseignants doivent se déplacer : c'est le seul cours pour lequel une école fondamentale de taille moyenne, avec une classe par année d'études, n'offre que 4, périodes à chaque enseignant, voire 2 là où le choix entre deux langues est offert (les cours d'éducation physique et les cours philosophiques concernent l'ensemble des élèves de l'école primaire et comportent donc, dans l'exemple évoqué, 12 périodes par semaine<sup>13</sup>).

En dehors des zones urbaines, principalement, certains maîtres de langue sont amenés à utiliser un véhicule personnel pour se déplacer rapidement d'une école à l'autre et certains effectuent plusieurs centaines de kilomètres par semaine.

Non seulement ces enseignants doivent consacrer du temps et de l'énergie à ces déplacements, mais en outre ils doivent assumer personnellement une dépense qui peut atteindre plus de deux cents euros par mois.

**Pouvoirs organisateurs** ***Prévoir le remboursement des frais de déplacement en dehors des trajets entre une école et le domicile.***

**3.6. L'organisation de deux cours de langue<sup>14</sup> ?**

En vertu du décret sur l'enseignement fondamental du 13 juillet 1998 (article 7), les pouvoirs organisateurs sont autorisés, s'ils le souhaitent, à proposer une ou deux langues.

L'organisation de cours portant sur deux langues modernes différentes doit permettre de répondre à la demande d'un nombre important de parents, et donc sans doute de recruter plus largement des élèves (encore faudrait-il connaître le poids des cours de langue lors du

<sup>13</sup> Les maîtres de morale non confessionnelle ou de religion peuvent également connaître une situation difficile à cet égard dans les cas où le cours dont ils ont la charge n'est fréquenté que dans certaines années d'études.

<sup>14</sup> Cette question est davantage développée dans BLONDIN & STRAETEN, 2001 a.

choix d'un établissement d'enseignement fondamental<sup>15</sup>). L'offre double a aussi l'avantage de mettre dès le début les enfants en présence de deux langues modernes autres que la langue d'enseignement, l'une qu'ils étudient et l'autre que leurs condisciples apprennent. Surtout si cette opportunité est exploitée, elle peut attirer l'attention sur la richesse du monde des langues. Elle favorise aussi, probablement, la diversité linguistique, en permettant l'organisation d'un cours correspondant à une langue considérée comme prioritaire par moins de familles.

Une offre double ne présente cependant pas que des avantages et, si un certain nombre de conditions ne sont pas remplies, peut largement contribuer à l'amplification, voire à la création, de certaines des difficultés évoquées dans les chapitres précédents : accroître les effectifs de certaines classes, entraîner la création de classes « verticales », réduire le temps de présence de chaque maître de langue dans l'école en conduisant à recourir à deux maîtres de langue plutôt qu'un, et créer un problème de locaux.

**Pouvoirs organisateurs** *Face à la décision d'offrir un ou deux cours de langue, s'interroger sur les moyens disponibles et évaluer soigneusement le bénéfice attendu par rapport à chacune des difficultés que ce choix peut engendrer.*

#### 4. IL NE FAUT SURTOUT PAS CONCLURE

La recherche « Généralisation des cours de langue dès la 5<sup>e</sup> année primaire » a permis de faire le point sur la situation des cours de langue obligatoires dans les écoles primaires situées en Communauté française.

Si des points très positifs ont été mis en évidence, comme l'enthousiasme de bon nombre de maîtres de langue face à leur métier, malgré des conditions de travail parfois très difficiles, leur volonté de développer chez les élèves le goût pour la langue enseignée et la compétence à l'utiliser, l'enseignement des langues étrangères est loin de connaître partout des conditions optimales. Là où des mesures ont semblé de nature à aplanir les difficultés constatées, des propositions ont été formulées.

Certains indices incitent à penser que les décideurs seront attentifs aux questions soulevées par les cours de langue dans l'enseignement fondamental (voir l'annexe 6) : dès le début de l'année 2001, le Ministre en charge de l'enseignement fondamental a demandé un premier rapport de synthèse (BLONDIN, 2001) et l'a transmis au Conseil de l'Enseignement et de la Formation (CEF), accompagné d'une demande d'avis ; il a également soumis

---

<sup>15</sup> La facilité avec laquelle certains parents inscrivent leur enfant à l'entrée du secondaire à un cours de langue autre que celui qu'il a suivi en primaire incite à se demander pour combien d'entre eux l'offre d'une langue particulière exerce une influence déterminante sur le choix de l'école.

certaines suggestions à un examen technique de l'Administration. Le CEF a élaboré un premier texte (Avis n°76, Conseil du 1<sup>er</sup> mars 2002, voir l'annexe 7), qui sera ultérieurement suivi d'un second avis, comportant des recommandations plus précises. Un décret a déjà élargi les possibilités de recrutement de maîtres de langue. Il est donc permis d'espérer qu'une partie au moins des questions posées trouveront une réponse dans un délai raisonnable.

Par ailleurs, vu la complexité de la situation des cours de langue, il n'existe pas de solutions simples et générales à chacune des difficultés mises en évidence.

Au-delà des pistes suggérées, qui n'épuisent évidemment pas un sujet aussi complexe, l'image la plus complète et la plus objective possible que nous avons tenté de donner de la réalité devrait soutenir et nourrir, chez chacun des partenaires concernés, la volonté de prendre, là où il se trouve, les décisions les plus susceptibles d'améliorer les conditions dans lesquelles les enfants développent leurs compétences de communication en allemand, en anglais ou en néerlandais.

## **BIBLIOGRAPHIE**

---

- BLONDIN, C. (Ed.) (2000). *Premiers pas en immersion*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDENLENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A. TAESCHNER, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier. Coll. Pratiques pédagogiques.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2001a). *Allemand, néerlandais ou anglais ? Le choix d'une langue moderne dans l'enseignement fondamental*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2001b). Évaluer une réforme pédagogique : la généralisation de l'apprentissage d'une seconde langue à l'école primaire. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2002). À propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 25, 3-21.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (sous presse). Pour améliorer l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire. *Le Point sur la Recherche en Éducation*.
- BURMEISTER, P. (1994). *English im Bili-Vorlauf : Pilotstudie zur Leistungsfähigkeit des verstärkten Vorlaufs in der 5. Jahrgangsstufe deutsch-englisch bilingualer Zweige in Schleswig-Holstein*. Kiel.
- CARROLL, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- CRAHAY, M. & LAFONTAINE, D. (Eds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor. Coll. Éducation 2000.
- CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège : Éditions G. Thone. 2<sup>e</sup> édition.
- DELHAXHE, A. (1991). *L'école maternelle au pluriel. Étude descriptive de la gestion du temps et de son influence sur les activités réalisées par les enfants*. Thèse de doctorat. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université, Service de Pédagogie expérimentale.
- DUNKIN, M.J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. CRAHAY et D. LAFONTAINE (Eds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor. Coll. Éducation 2000.
- EURYDICE (2001). *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruxelles : Les Éditions européennes.

- GENELOT, S. (1997). L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. *Revue française de pédagogie*, 118, 27-42.
- GLASS, G.V., CAHEN, L.S., SMITH, M.L., FILBY, N.N. (1982). *School Class Size : Research and Policy*. Beverly Hills, Ca. : Sage Publication.
- INRA-Belgium. (2001). Étude sur l'apprentissage des langues. Bruxelles : TIBEM (Tweetaligheid In Beweging - Bilinguisme en Mouvement).
- JONES, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck, coll. Méthodes en Sciences humaines.
- LAFONTAINE, D (2002). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile ... *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 24 (Numéro spécial : premiers résultats de PISA 2000).
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- SERVICE DES STATISTIQUES (1998). *Âge du personnel de l'enseignement 1996*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général de l'informatique et des statistiques.
- SERVICE DES STATISTIQUES (2001). *Âge du personnel de l'enseignement. Annuaire 1999-2000*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général de l'informatique et des statistiques.
- STRAETEN, M.-H. (1999). *Méthodes d'apprentissage de la lecture, rendement et motivations : quelles imbrications ?* Université de Liège : Faculté de Psychologie et des Science de l'Éducation (Mémoire de licence non publié)
- STRAETEN, M.-H. & BLONDIN, C. (2001). Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire : première analyse de la situation. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 19, 57-74.
- STRAETEN, M.-H. & BLONDIN, C. (à paraître). *La communication dans les cours de langue moderne : Enquête et observations dans douze classes en Communauté française de Belgique*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- TUPIN, F. (2001). L'éveil aux langues. Entre recherche des effets et reflets de l'interculturalité des approches scientifiques. In P. FIOUX (Ed.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Paris : Karthala.
- WODE, H., BURMEISTER, P., DANIEL, A., KICKLER, K.U. & KNUST, M. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein : Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7(1), 15-42.

**ANNEXE 1 : UN RAPPEL DES PRESCRIPTIONS LEGALES  
EN CE QUI CONCERNE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE  
D'UNE LANGUE MODERNE A L'ECOLE PRIMAIRE**

---

L'apprentissage d'une langue moderne, au niveau de l'enseignement fondamental, est imposé soit par les lois linguistiques de 1963, soit par un décret adopté en 1998.

En Belgique, le régime linguistique dans l'enseignement, y compris l'enseignement d'une langue moderne, est principalement régi par la Loi du 30 juillet 1963, publiée au Moniteur belge le 22 août 1963, et ses modifications ultérieures.

La Loi de 1963 impose l'enseignement du néerlandais dans la Région de Bruxelles-Capitale<sup>1</sup>, du néerlandais ou de l'allemand dans les communes dites « à statut spécial »<sup>2</sup>, à raison de 3 heures par semaine au 2<sup>e</sup> degré et de 5 heures par semaine au 3<sup>e</sup> degré. Dans les communes dites « périphériques »<sup>3</sup>, des cours de néerlandais sont obligatoires à raison de 4 heures par semaine au 2<sup>e</sup> degré et de 8 heures par semaine au 3<sup>e</sup> degré.

Le « *Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement* », dans la suite de ce texte appelé « décret sur l'enseignement fondamental », adopté le 13 juillet 1998 et publié au Moniteur belge le 28 août 1998, étend l'obligation d'enseigner une langue moderne au reste de la Communauté française : tous les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire (depuis l'année scolaire 1998-1999) et de 6<sup>e</sup> année primaire (à partir de 1999-2000) suivent maintenant un cours d'allemand, d'anglais ou de néerlandais, à raison de deux périodes par semaine.

## **1. Les titres dont doit être porteur l'enseignant chargé des cours de langue moderne**

Initialement, en vertu des lois de 1963, les cours de seconde langue devaient être dispensés par un instituteur porteur du certificat de connaissance approfondie du néerlandais ou de l'allemand. Par la suite, le titre d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (ou A.E.S.I.), section langues germaniques, a également été reconnu, mais le décret du 13 juillet 1998 impose que ce titre soit accompagné d'un certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire.

Pour enseigner le néerlandais ou l'allemand, les instituteurs primaires doivent être porteurs du certificat de connaissance approfondie délivré conformément à l'A.R. du 25 novembre 1970 relatif à l'organisation des examens linguistiques. La délivrance du certificat de connaissance approfondie de l'anglais doit encore être organisée par le Gouvernement.

---

<sup>1</sup> Communes d'Anderlecht, Auderghem, Berchem-Sainte-Agathe, Bruxelles, Etterbeek, Evere, Forest, Ganshoren, Ixelles, Jette, Koekelberg, Molenbeek-Saint-Jean, Saint-Gilles, Saint Josse-Ten-Noode, Schaerbeek, Uccle, Watermael-Boitsfort, Woluwe-Saint-Lambert et Woluwé-Saint-Pierre (les « 19 communes »).

<sup>2</sup> Malmédy, Bellevaux-Ligneuville, Bévercé, Faymonville, Robertville et Waimes (communes malmédiennes) ; Comines, Houthem, Bas-Warneton, Warneton, Ploegstert, Messines, Mouscron, Luvingne, Herseaux, Dottignies, Espierre Helchin, Renaix, Flobecq, Biévène, Marcq, Enghien, Petit-Enghien, Herstappes, Mouland, Fouron-le-Comte, Fouron-Saint-Martin, Fouron-Saint-Pierre, Remersdaal, Teuven, ainsi que Baelen, Gemmenich, Henri-Chapelle, Hombourg, Membach, Montzen, Moresnet, Sippenaeken, Welkenraedt.

<sup>3</sup> Drogenbos, Kraainem, Linkebeek, Rhode-Saint-Genèse, Wemmel et Wezembeek-Oppem.

Titre de base	Compétence en langue	Compétence pédagogique complémentaire
Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur	Section langues germaniques	Certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire
Instituteur primaire	Certificat de connaissance approfondie de la langue cible	

**Tableau 1 :** Titres dont doit être porteur le « maître de langue moderne ».

Le titre d'A.E.S.I. (Section langues germaniques) est considéré comme le titre requis jusqu'à la fin de l'année scolaire 2003-2004 (Arrêté du Gouvernement du 12 juillet 2001, publié le 29 août 2001), en prévision du laps de temps nécessaire à l'organisation de la délivrance du certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire. La délivrance du certificat de connaissance approfondie de l'anglais doit également être encore organisée par le Gouvernement.

Un décret adopté le 27 mars 2002 modifie certaines dispositions relatives aux titres jugés suffisants (voir la circulaire du 3 septembre 2001). A partir du 1er septembre 2001, les titres suivants sont considérés comme suffisants du Groupe A pour la fonction de maître de seconde langue et ne doivent plus faire l'objet d'une demande de dérogation :

Titre de base	Compétence en langue cible
Instituteur préscolaire ou maternel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Certificat d'enseignement secondaire supérieur ou titre équivalent délivré dans la langue à enseigner</i></li> <li>• <i>Titre de base (ou titre équivalent) délivré dans la langue à enseigner</i></li> <li>• <i>Certificat de connaissance approfondie de la langue à enseigner</i></li> </ul>
Instituteur primaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Certificat d'enseignement secondaire supérieur ou titre équivalent délivré dans la langue à enseigner</i></li> <li>• <i>Titre de base (ou titre équivalent) délivré dans la langue à enseigner</i></li> </ul>
Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Certificat d'enseignement secondaire supérieur ou titre équivalent délivré dans la langue à enseigner</i></li> <li>• <i>Certificat de connaissance approfondie de la langue à enseigner</i></li> </ul>
Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Section « Philologie germanique »</i></li> <li>• <i>Certificat de connaissance approfondie de la langue à enseigner</i></li> </ul>
Licencié traducteur-interprète *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mention de la langue à enseigner</i></li> </ul>

\* Un titre pédagogique est en outre nécessaire.

**Tableau 2 :** Titres dont doit être porteur le « maître de langue moderne » dans l'enseignement subventionné.

Le même décret reprend comme titres du Groupe B les diplômes de licenciés non accompagnés du titre pédagogique : diplôme de licencié en philologie germanique, de licencié accompagné du certificat de connaissance approfondie de la langue à enseigner et de licencié traducteur ou interprète avec mention de la langue à enseigner. En outre, sur avis de la « Commission chargée de donner des avis à propos du recrutement de porteurs de titres jugés suffisants autres que ceux du groupe A », le Gouvernement peut considérer tout autre titre comme titre suffisant du Groupe B lorsqu'il n'existe plus aucun porteur du certificat, diplôme ou brevet délivré dans la spécialité en cause.

## 2. L'évaluation

Le décret sur l'enseignement fondamental prévoit que « *les cours de langue organisés en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> font l'objet d'une évaluation externe organisée sous le contrôle de l'Inspection de la Communauté française en collaboration avec les représentants des différents pouvoirs organisateurs* » (article 7).

## 3. Les objectifs complémentaires

Le cours de langue moderne comprenant plus de deux périodes hebdomadaires peut avoir pour objet, en sus de l'apprentissage linguistique, le renforcement des diverses compétences définies dans les socles de compétences.

## 4. Les prestations des professeurs de langue moderne

Les maîtres de langue moderne à prestations complètes sont tenus d'assurer 24 périodes de cours par semaine (alors que l'horaire complet d'un A.E.S.I. désigné dans le secondaire est de 22 périodes).

Ils peuvent être chargés par le directeur (enseignement organisé par la Communauté française) ou le pouvoir organisateur (enseignement subventionné) d'assurer des surveillances sans que la durée totale de leurs prestations (cours et surveillances) ne puisse dépasser 1560 minutes par semaine. Ils sont en outre tenus d'accomplir au moins 60 périodes de concertation avec leurs collègues par an, sans que le total de 962 heures de prestations par année scolaire comprenant à la fois les cours, les surveillances et la concertation ne puisse être dépassé.

Ces temps sont réduits à due concurrence en cas d'horaire incomplet.

## 5. Les périodes générées pour les cours de langue moderne

Dans toute la Communauté française, le nombre de périodes générées pour les cours de langue moderne, applicable du 1<sup>er</sup> septembre à la fin de l'année scolaire, est déterminé en fonction des élèves inscrits le 15 janvier précédent en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires, par école ou par implantation à comptage séparé.

Cependant, lorsqu'au 1<sup>er</sup> octobre, le nombre d'élèves de toutes les écoles organisées par le pouvoir organisateur ou un pouvoir organisateur du même réseau, sur le territoire de la commune dans l'enseignement de la Communauté française et dans l'enseignement officiel subventionné, sur le territoire de l'entité, dans l'enseignement libre subventionné, est supérieur ou inférieur de 5 % au moins au nombre d'inscriptions au 15 janvier de l'année précédente, un nouveau calcul de l'encadrement est opéré pour chacune des écoles. Il s'applique du 1<sup>er</sup> octobre à la fin de l'année scolaire.

Dans les zones soumises à l'obligation d'enseigner une seconde langue depuis 1963, les périodes générées spécifiquement pour le cours de langue ne couvrent donc qu'une faible partie de ceux-ci (par exemple, dans une école où chaque année d'études correspond à une classe, 4 périodes pour les 4 années des degrés moyen et supérieur, alors que 16 périodes doivent être dispensées).

## 6. Les dispositions en matière de formation

Le décret sur l'enseignement fondamental complète l'article 9 du Décret du 24 décembre 1990 relatif à la formation continue et à la formation complémentaire des membres du personnel de certains établissements d'enseignement et des centres psycho-médico-sociaux par l'alinéa suivant :

« Le Gouvernement peut réserver une partie des crédits affectés aux actions de formation continue dans l'enseignement fondamental, à concurrence de 5 %, à des formations permettant d'acquérir le certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire et les certificats de connaissance approfondie visés à l'article 7 du Décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ainsi que le certificat de capacité visé à l'article 9 du même décret ».

## **7. Des aspects de la réglementation spécifiques à la zone « unilingue »**

### **7.1. La mise en place**

Le directeur, dans l'enseignement de la Communauté française, le pouvoir organisateur, dans l'enseignement subventionné, peut, par école, après avoir pris l'avis du conseil de participation, proposer l'apprentissage d'une seule langue ou le choix entre deux langues. Il ne peut jamais être proposé le choix entre trois langues modernes différentes<sup>4</sup>.

### **7.2. La continuité**

Sauf dérogation accordée par le ministre, le choix ne peut être modifié entre la cinquième et la sixième primaire.

L'élève poursuit au premier degré de l'enseignement secondaire, sous forme de cours de langue moderne I, l'étude de la langue moderne commencée dans l'enseignement primaire. Les socles de compétences sont rédigés en conséquence.

Toutefois les parents ou la personne investie de l'autorité parentale, qui devront être avertis de la difficulté supplémentaire qu'ils imposent à leur enfant et prendre l'avis du Conseil d'admission et du Centre psycho-médico-social, peuvent inscrire leur enfant dans un cours de langue moderne I différent du cours suivi en primaire<sup>5</sup>. La Direction générale de l'enseignement obligatoire (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique), a diffusé auprès des chefs d'établissements et des pouvoirs organisateurs une circulaire destinée à faciliter la mise en œuvre de cette disposition : elle la concrétise en proposant des formulaires à compléter par les parties concernées en cas de demande d'un changement dans la langue moderne suivie à l'entrée dans l'enseignement secondaire (Circulaire A/00/12, du 13 juin 2000).

## **8. Les socles de compétences**

Comme prévu par le décret-missions, des commissions se sont attelées à la définition des savoirs et des compétences attendus des élèves aux différentes étapes du curriculum.

Le « Décret portant confirmation des socles de compétences et modifiant la terminologie relative à la compétence exercée par le parlement en application des articles 16, 25, 26, 35 et 43 du Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de

---

<sup>4</sup> Cette disposition ne semble pas incompatible avec la présence dans un même établissement de cours portant sur les trois langues, lorsque l'offre porte sur deux langues et qu'une de ces deux langues est progressivement remplacée par la troisième, pour autant qu'aucun enfant n'ait le choix entre trois langues (c'est-à-dire si à chaque année d'études correspondent deux langues seulement).

<sup>5</sup> Article 69 du « décret sur l'enseignement fondamental », modifiant l'article 4bis, § 2, de la Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale de l'enseignement secondaire.

l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », adopté le 26 avril 1999 et publié le 27 août 1999 définit avec davantage de précision les objectifs à atteindre dans le cadre des cours de langue moderne.

Aux quatre objectifs assignés à l'enseignement obligatoire par le décret-missions, les Socles en ajoutent deux, tout en précisant que la dimension socioculturelle ne fera pas l'objet d'une évaluation certificative :

- « *Promouvoir la prise de conscience de sa propre culture et de la situer par rapport à celle des autres ;*
- *Promouvoir les langues modernes comme facteur d'intégration européenne* ».

Dans le domaine des langues modernes, les Socles définissent les compétences disciplinaires et transversales attendues à l'issue de chacune des étapes du curriculum.

Les compétences (réparties en quatre catégories selon qu'il s'agit d'écouter, de parler, de lire ou d'écrire) sont orientées vers la communication, en particulier la communication orale. A l'issue de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire, ces compétences doivent pouvoir être mises en œuvre dans quatre domaines :

- *les caractéristiques personnelles de l'élève,*
- *sa vie quotidienne,*
- *ses relations avec les autres, ainsi que*
- *la nourriture et les boissons.*

A ces quatre domaines s'en ajouteront dix autres lors de l'étape suivante.

### **8.1. Les compétences disciplinaires**

En ce qui concerne les compétences disciplinaires, les conditions de réalisation et le niveau à atteindre sont précisés.

L'élève doit « comprendre des mots familiers, des expressions courantes » (compétence attendue), « en face à face, dans de bonnes conditions de réception, avec un interlocuteur qui parle lentement et clairement » (conditions de réalisation), c'est-à-dire « reconnaître la langue cible, identifier les structures syntaxiques, les sons, les fonctions langagières, les intonations (ordre, question), repérer les mots clefs et en comprendre le sens » (niveau à atteindre).

Il doit aussi « s'exprimer oralement pour produire des messages simples » (compétence attendue), dans les cas où il s'agit de « messages simples proches des modèles rencontrés lors des apprentissages » (conditions de réalisation), c'est-à-dire « pouvoir utiliser des expressions et des phrases simples » (niveau à atteindre).

Enfin, en ce qui concerne la lecture, il doit « pouvoir comprendre des phrases très simples » (compétence attendue), dans les cas où « le texte ne comprend que des éléments connus » (conditions de réalisation), c'est-à-dire « reconnaître la langue cible, identifier les structures syntaxiques, repérer les mots clefs et en comprendre le sens (niveau à atteindre).

Au niveau de la deuxième étape de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire la sixième année primaire), aucune production écrite ne doit être évaluée. Tout comme à l'issue de la troisième étape (deuxième année du secondaire), les éléments grammaticaux et lexicaux ne font pas l'objet d'une évaluation spécifique.

## 8.2. Les compétences transversales

Les Socles définissent également des compétences transversales dans chacun des grands domaines de compétence :

- « Face à des messages oraux, l'élève adoptera une attitude positive d'écoute, mettra en œuvre des stratégies de compréhension, construira du sens au départ des éléments compris » (écouter).
- « L'élève osera s'exprimer, adaptera son message et son comportement à la situation de communication, au but poursuivi, à l'interlocuteur et à ses réactions, utilisera les ressources non linguistiques de façon à faciliter la compréhension » (parler).
- « Face à un message écrit, l'élève adoptera une attitude positive de lecture, appliquera ses stratégies de lecture aux situations de communication (présentation, ponctuation, ...), construira du sens au départ des éléments<sup>2</sup> compris, percevra et réagira à l'objectif de lecture » (lire).

## 9. La déclaration de politique communautaire

La déclaration de politique communautaire, adoptée en juillet 1999 lors de la constitution du Gouvernement, témoigne de la volonté des nouveaux responsables politiques de poursuivre dans la voie d'un renforcement de l'apprentissage d'une langue moderne : « *L'apprentissage des langues sera renforcé. Le gouvernement considère que l'apprentissage du français, dé de toutes les autres acquisitions, et l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent se renforcer mutuellement.* »

Plus concrètement, les signataires de cette déclaration se sont engagés à dégager des moyens au bénéfice des classes en immersion et de la formation des enseignants : « *Désormais, l'apprentissage d'une langue étrangère commence pour tous dès la 5<sup>e</sup> primaire. Le gouvernement veillera à ce que les moyens nécessaires soient garantis pour favoriser les classes d'immersion et pour renforcer la formation des enseignants de langue.* »

**ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE DESTINE  
AUX CHEFS D'ETABLISSEMENT**

---



## Les cours de langue dans l'enseignement fondamental

Questionnaire destiné aux chefs d'établissement

À renvoyer pour le 27 avril 2001

À Madame Christiane Blondin, Service de Pédagogie expérimentale,  
Bd du Rectorat, 5 – Bât. B32 à 4000 LIEGE (04/366 20 75)

**Nom de l'établissement :**

.....

**Matricule<sup>1</sup> :** . . . .

**Code postal :** . . . .

**Nombre d'élèves au niveau primaire au 15 janvier 2001 :** . . . . élèves

**Réseau :**      **Communauté française**      **Officiel subventionné**      **Libre subventionné**

### Avertissement

*Ce questionnaire doit nous permettre de dresser un tableau le plus complet possible de la situation de l'enseignement des langues à l'école primaire, à l'exception toutefois des classes en immersion<sup>2</sup>. S'adressant à tous les directeurs d'écoles de la Communauté française, le questionnaire doit recouvrir une multitude de situations différentes. Il se peut donc que certains aspects vous concernent moins ou que le nombre de cas prévus, en fonction de la situation d'autres établissements, vous semble excessif.*

*Bien entendu, les résultats seront présentés de façon strictement anonyme.*

<sup>1</sup> Si vous ne connaissez pas ce numéro en quatre chiffres, vous le trouverez à côté du nom de votre établissement sur le site de l'AGERS (<http://www.agers.cfwb.be/org/fondam/liste.asp>). À défaut, indiquez son adresse complète.

<sup>2</sup> Les chefs des établissements qui comptent une ou plusieurs classes d'immersion recevront en outre un petit questionnaire spécifique à ces classes.

**1. Pour toutes les personnes effectivement en fonction au 30 mars de cette année dans votre établissement, qui ont en charge les cours de langue intégrés à l'horaire hebdomadaire obligatoire des élèves, qu'il s'agisse d'un maître spécial, d'un titulaire, d'un ACS chargé de l'apprentissage précoce, ... voire de vous-même, à l'exception cependant des enseignants LCO, veuillez compléter le tableau ci-dessous.**

	Nom (de jeune fille, pour les enseignantes)	Sexe	Date de naissance
<b>A</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>B</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>C</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>D</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>E</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>F</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>G</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>H</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>I</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>J</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>K</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>L</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>M</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>N</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>O</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>P</b>		F M	. . / . . /19 . .

*Si votre établissement compte plus de 16 personnes chargées de cours de langue, veuillez nous téléphoner au 04/366 20 75 pour convenir d'un arrangement.*

**2. Le tableau qui suit doit nous permettre de récolter un maximum d'informations sur les personnes effectivement en charge des cours de langue dans les écoles. Il importe de lire attentivement ce qui vous est demandé ci-dessous et dans le tableau, de manière à ce que les informations que vous nous donnez reflètent au mieux la situation propre à votre école.**

*Pour chaque personne identifiée ci-dessus, veuillez compléter le(s) tableau(x) ci-après (pp. 3 et 4 pour les enseignants de A à F et pp. 5 et 6 pour les enseignants de G à M), en indiquant votre réponse sur les pointillés ou en entourant une des réponses proposées.*

*Si une au moins des personnes citées en réponse à la question 1 a la charge de plus de 14 groupes, veuillez nous téléphoner au 04/366 20 75 pour convenir d'un arrangement.*

*Si, pour un même enseignant, les groupes changent d'une semaine à l'autre, veuillez répondre en fonction d'une semaine type, puis indiquer en haut de la colonne concernée que l'horaire varie d'une semaine à l'autre et décrire le système mis en place sur la page prévue pour les commentaires (p. 12).*

Lettre attribuée à l'enseignant		A	B	C	D	E	F	G	H
Rappel de l'année de naissance		19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..
Son ancienneté dans l'école	1.	Moins d'1 année scolaire complète	1	1	1	1	1	1	1
	2.	1 année scolaire complète	2	2	2	2	2	2	2
	3.	2 années scolaires complètes	3	3	3	3	3	3	3
	4.	3 années scolaires complètes ou +	4	4	4	4	4	4	4
Sa qualification	1.	Instituteur primaire	1	1	1	1	1	1	1
	2.	Instituteur primaire avec mention de la Igue enseignée sur le diplôme	2	2	2	2	2	2	2
	3.	Instit. prim. avec certificat de conn. approfondie de l'allemand	3	3	3	3	3	3	3
	4.	Instit. prim. avec certificat de conn. approfondie du néerlandais	4	4	4	4	4	4	4
	5.	A.E.S.I. en langues germaniques	5	5	5	5	5	5	5
	6.	Autre (précisez) .....	6	6	6	6	6	6	6
Son statut	1.	Enseignant temporaire	1	1	1	1	1	1	1
	2.	Enseignant nommé	2	2	2	2	2	2	2
	3.	Agent contractuel subventionné	3	3	3	3	3	3	3
	4.	Autre (précisez) .....	4	4	4	4	4	4	4
<b>AUTRE(S) COURS DONNE(S) DANS L'ETABLISSEMENT</b>									
Nombre de périodes		..	..	..	..	..	..	..	..
<b>LE 1er GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 2e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 3e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 4e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 5e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.

**Suite du tableau de la p. 3 (enseignants de A à H, groupes 6 à 14)**

Lettre attribuée à l'enseignant		A	B	C	D	E	F	G	H
Rappel de l'année de naissance		19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..
<b>LE 6e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 7e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 8e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 9e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 10e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 11e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 12e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 13e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 14e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.

**Suite du tableau de la p. 3 (enseignants de I à P, groupes 1 à 5)**

Lettre attribuée à l'enseignant		I	J	K	L	M	N	O	P
Rappel de l'année de naissance		19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..
Son ancienneté dans l'école	1.	Moins d'1 année scolaire complète	1	1	1	1	1	1	1
	2.	1 année scolaire complète	2	2	2	2	2	2	2
	3.	2 années scolaires complètes	3	3	3	3	3	3	3
	4.	3 années scolaires complètes ou +	4	4	4	4	4	4	4
Sa qualification	1.	Instituteur primaire	1	1	1	1	1	1	1
	2.	Instituteur primaire avec mention de la ligue enseignée sur le diplôme	2	2	2	2	2	2	2
	3.	Instit. prim. avec certificat de conn. approfondie de l'allemand	3	3	3	3	3	3	3
	4.	Instit. prim. avec certificat de conn. approfondie du néerlandais	4	4	4	4	4	4	4
	5.	A.E.S.I. en langues germaniques	5	5	5	5	5	5	5
	6.	Autre (précisez) .....	6	6	6	6	6	6	6
Son statut	1.	Enseignant temporaire	1	1	1	1	1	1	1
	2.	Enseignant nommé	2	2	2	2	2	2	2
	3.	Agent contractuel subventionné	3	3	3	3	3	3	3
	4.	Autre (précisez) .....	4	4	4	4	4	4	4
<b>AUTRE(S) COURS DONNE(S) DANS L'ETABLISSEMENT</b>									
Nombre de périodes		..	..	..	..	..	..	..	..
<b>LE 1er GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 2e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 3e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 4e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 5e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.

**Suite du tableau de la p. 3 (enseignants de I à P, groupes 6 à 14)**

Lettre attribuée à l'enseignant		I	J	K	L	M	N	O	P
Rappel de l'année de naissance		19 . .	19 . .	19 . .	19 . .	19 . .	19 . .	19 . .	19 . .
<b>LE 6e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 7e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 8e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 9e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 10e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 11e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 12e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 13e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 14e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .	. .
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.

**3. Par année, combien d'élèves au total doivent apprendre une langue moderne, en raison des lois linguistiques ou en fonction du décret de 1998 ?**

- En 3<sup>e</sup> année, ..... élèves doivent suivre le cours de langue.  
 En 4<sup>e</sup> année, ..... élèves doivent suivre le cours de langue.  
 En 5<sup>e</sup> année, ..... élèves doivent suivre le cours de langue.  
 En 6<sup>e</sup> année, ..... élèves doivent suivre le cours de langue.

**4. Combien de périodes par semaine la Communauté française vous accorde-t-elle cette année pour les cours de langue en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires ?**

périodes

**5. Utilisez-vous d'autres ressources que les périodes accordées par la Communauté française pour organiser les cours de langue dans le cadre de l'horaire hebdomadaire obligatoire des élèves ?**

Oui

Non

*Si vous avez répondu « Non », passez à la question suivante.*

Si oui, combien de périodes supplémentaires au total ?

périodes

Quelle est leur origine ?

- ..... périodes sont issues des reliquats.  
 .....périodes sont issues du capital-périodes.  
 .....périodes sont prises en charge par le pouvoir organisateur.  
 .....périodes sont prises en charge par un agent contractuel subventionné.  
 .....périodes ont une autre origine (veuillez préciser) :.....  
 .....

**6. Entre le 1<sup>er</sup> septembre 2000 et le 30 mars 2001, combien de semaines complètes une classe a-t-elle été privée de maître de langue suite à une difficulté ou à un retard de recrutement ?**

Veuillez compter, pour chaque cours de langue obligatoire (de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année ou en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, selon la localisation de l'établissement) le nombre de semaines complètes sans maître de langue (en dehors des absences n'autorisant pas un remplacement) et indiquer ci-dessous le total des nombres obtenus :

semaines où un cours de langue n'a pas pu être dispensé.

**7. En 1997-1998, y avait-il déjà des cours de langue dans votre établissement ?****Oui****Non****Si vous avez répondu « Non », passez à la question 9.**

Oui, parce que vous étiez soumis à l'obligation d'en donner depuis 1963.

Oui, parce que l'école ou le pouvoir organisateur fait le choix d'organiser des cours de langue avant toute obligation d'en donner.

Quelles années d'études et quelles langues étaient concernées ?

3 <sup>e</sup> maternelle	Allemand	Anglais	Néerlandais
1 <sup>re</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais
2 <sup>e</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais
3 <sup>e</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais
4 <sup>e</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais
5 <sup>e</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais
6 <sup>e</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais

**8. Avant l'application du décret de 1998, qui était chargé de donner les cours de langue obligatoires ou organisés par choix ?**

Année d'études	Fonction	Nombre total de périodes par semaine et par année d'études
3 <sup>e</sup> maternelle	le(s) titulaires de(s) 3 <sup>e</sup> maternelle(s)	.....
	un autre enseignant	.....
1 <sup>re</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 1 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....
2 <sup>e</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 2 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....
3 <sup>e</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 3 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....
4 <sup>e</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 4 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....
5 <sup>e</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 5 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....
6 <sup>e</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 6 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....

**9. Pour l'ensemble des périodes d'enseignement d'une langue moderne, obligatoire ou organisé par choix, dispensées dans votre établissement en 1997-1998, veuillez préciser quelle était la qualification en langue des enseignants ...**

périodes par semaine étaient dispensées par des instituteurs, ne possédant pas de certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée et dont le diplôme ne porte aucune mention de cette même langue;

périodes par semaine étaient dispensées par des instituteurs, ne possédant pas de certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée, mais dont le diplôme porte la mention de cette même langue;

périodes par semaine étaient dispensées par des instituteurs avec certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée;

périodes par semaine étaient dispensées par des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI);

périodes par semaine étaient dispensées par des personnes ayant d'autres qualifications (veuillez préciser) : .....  
.....

*Si les cours de langue dans votre école sont organisés en fonction des lois linguistiques de 1963, passez immédiatement à la question 11.*

*Pour chacune des propositions, il est absolument nécessaire que vous opérerez un choix entre oui et non et que vous indiquiez ce choix en cochant la case adéquate.*

**10. La ou les langues enseignées dans votre établissement en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années ont-elles été choisies en fonction ...**

Des résultats d'une consultation de l'ensemble des parents Oui    Non

De l'avis des représentants des parents Oui    Non

Des pratiques antérieures de l'école Oui    Non

Des possibilités de recrutement d'un maître de langue Oui    Non

Des préférences du pouvoir organisateur ou du chef d'établissement Oui    Non

De l'offre des écoles du voisinage Oui    Non

Autre (veuillez préciser) : .....

.....

**11. Parmi les instituteurs titulaires des classes de votre établissement, en dehors des titulaires de classes d'immersion éventuelles, certains parlent-ils couramment l'une des trois langues germaniques enseignées en Communauté française (si vous n'en êtes pas certain, veuillez interroger les membres de votre équipe)?**

*(si aucun enseignant ne parle une des langues reprises ci-dessous, ne laissez pas la case vide, indiquez 0)*

Sur  titulaires,  parlent couramment l'allemand,  
 parlent couramment l'anglais,  
 parlent couramment le néerlandais.

**12. En dehors des journées pédagogiques organisées par l'inspection, les personnes chargées des cours de langue dans mon établissement qui désirent participer à des activités de formation continuée,**

**doivent y participer en dehors des heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement ;**

**peuvent y participer pendant les heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement pour autant que leur absence ne pose pas de problème d'organisation ;**

**peuvent y participer pendant les heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement.**

**13. Quel matériel fournissez-vous aux personnes chargées des cours de langues (ML dans le tableau) ?**

	L'école ne possède pas ce matériel	Les ML ne demandent pas ce matériel	Les ML peuvent utiliser ce matériel si un titulaire n'en a pas besoin	Les ML peuvent utiliser ce matériel en priorité	Le matériel est accordé en fonction de l'ordre des demandes
Un magnétophone	1	2	3	4	5
Un magnétoscope (et une télévision)	1	2	3	4	5
Un lecteur de CD	1	2	3	4	5
Une caméra	1	2	3	4	5
Un rétroprojecteur	1	2	3	4	5
Un ordinateur	1	2	3	4	5
Plusieurs ordinateurs	1	2	3	4	5
L'Internet	1	2	3	4	5

#### 14. Quelles difficultés rencontrez-vous par rapport aux cours obligatoires de langue moderne?

Pour chacun des aspects évoqués ci-dessous, veuillez préciser en entourant les deux chiffres adéquats :

- l'importance qu'il revêt à vos yeux **et**
- son degré de difficulté.

	IMPORTANTANCE		DEGRE DE DIFFICULTE			
	Pas très important	Très important	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile
A. Affecter des locaux adéquats aux cours de langue	1	2	1	2	3	4
B. Intégrer les maîtres de langue dans l'équipe éducative	1	2	1	2	3	4
C. Obtenir la désignation d'un maître de langue possédant les titres requis ou le recruter	1	2	1	2	3	4
D. Associer les maîtres de langue à la mise en œuvre du projet d'établissement	1	2	1	2	3	4
E. Établir de bonnes relations entre les maîtres de langue et les autres enseignants de l'école	1	2	1	2	3	4
F. Permettre la formation continuée des maîtres de langue	1	2	1	2	3	4
G. Assurer des effectifs raisonnables à chacune des classes de langue	1	2	1	2	3	4
H. Assurer la qualité pédagogique des cours de langue	1	2	1	2	3	4
I. Tenir compte des disponibilités des maîtres de langue et des temps de déplacement d'un établissement à l'autre dans la constitution des horaires	1	2	1	2	3	4
J. Obtenir que les titulaires et les maîtres de langue aient des échanges d'ordre pédagogique	1	2	1	2	3	4
K. Obtenir que les maîtres de langue participent aux réunions de concertation	1	2	1	2	3	4
L. Gérer les relations entre les maîtres de langue et les parents	1	2	1	2	3	4
M. Trouver des personnes compétentes pour donner les cours de langue en primaire	1	2	1	2	3	4
N. Pour l'ensemble de l'horaire des enfants, assurer un encadrement cohérent à chaque groupe d'élèves, quelle que soit l'année d'étude	1	2	1	2	3	4

**Commentaires et suggestions (si certains commentaires se rapportent à une question précise, veuillez, s'il-vous-plaît, en indiquer le numéro) :**

Nous vous remercions vivement pour votre précieuse collaboration.

*Christiane Blondin & Marie-Hélène Straeten*

**ANNEXE 3 : LE QUESTIONNAIRE DESTINE  
AUX MAITRES DE LANGUE**

---



## Les cours de langue dans l'enseignement fondamental

### Questionnaire destiné aux maîtres de langue

À renvoyer en utilisant l'enveloppe ci-jointe (l'adresse est rappelée au bas de cette page)

#### *Etiquette portant*

*le nom de l'enseignant,  
l'adresse de l'école,  
la classe concernée (année(s) d'études et  
nombre d'élèves),  
ainsi qu'un code technique et un numéro  
de matricule.*

#### **Avertissement**

*Ce questionnaire est adressé à un nombre important de maîtres de langue. Tous n'ont pas la même formation : certains sont AESI, d'autres instituteurs, d'autres encore ont une qualification différente. Les contextes de travail peuvent également être différents. Il est donc possible que certaines questions ou propositions semblent moins vous concerner.*

*Une place a été réservée, en fin de questionnaire, à vos commentaires. Toutes les remarques et explications complémentaires sont les bienvenues.*

*Certaines questions sont générales, mais pour d'autres, nous vous demandons de vous référer à une seule école (celle dont le chef d'établissement vous a remis le questionnaire, dont les coordonnées sont rappelées ci-dessus) ou à une seule classe (la classe rappelée ci-dessus, dans l'école concernée).*

***Votre date de naissance :***

*. . . / . . . / 19 . .*

***Votre sexe (à compléter si l'étiquette mentionne « Madame ou Monsieur ») :***

*F M*

***Vos qualifications (diplôme, certificat éventuel, ...) :*** .....

.....

***Pour la classe désignée dans l'étiquette, veuillez indiquer ci-dessous :***

***Le nombre d'élèves :*** . .

***Le nombre de périodes que vous y dispensez :*** .

**1. Depuis combien d'années donnez-vous des cours de langue dans l'enseignement primaire ? (comptez 1 année par année scolaire entamée).**

année(s)

**2. Avez-vous eu l'occasion d'apprendre en dehors du système d'enseignement une ou plusieurs langues autres que le français ?**

Oui

Non

*Si vous avez répondu non, veuillez passer à la question suivante.*

De quelle(s) langue(s) s'agit-il ?

Dans quelles circonstances avez-vous appris la première langue mentionnée ?

C'est la langue utilisée par des membres de ma famille.

C'est la langue d'une région où j'ai vécu plusieurs années.

Autre (veuillez expliquer) : .....

.....

....

Dans quelles circonstances avez-vous appris la seconde langue mentionnée ?

C'est la langue utilisée par des membres de ma famille.

C'est la langue d'une région où j'ai vécu plusieurs années.

Autre (veuillez expliquer) : .....

.....

**3. Avez-vous personnellement des contacts avec des locuteurs natifs de la langue que vous enseignez dans la classe dont il est question ici ? Parmi les réponses proposées, choisissez celle qui se rapproche le plus de votre réalité ; il est important que vous opérerez un choix pour chacune des propositions.**

	Jamais	1 ou 2 fois par an	3 ou 4 fois par an	1 fois par mois	Toutes les semaines	Tous les jours
Je me trouve dans une région où cette langue est utilisée ...						
Je regarde des films en version originale dans cette langue ...						
J'écoute la radio dans cette langue ...						
Je lis des journaux dans cette langue ...						
Je lis des livres dans cette langue ...						
Je discute dans cette langue avec des parents ou des amis ...						

**4. Seriez-vous prêt(e) à participer à des formations relatives à ...**

La langue elle-même ?	Oui	Non
La culture des gens qui parlent cette langue ?	Oui	Non
L'apprentissage de la communication ?	Oui	Non
Les échanges avec des classes parlant la langue que j'enseigne ?	Oui	Non
La gestion des différences entre élèves dans les classes de langue ?	Oui	Non
La place du français dans les cours de langue ?	Oui	Non
Autre (veuillez préciser) : .....		
.....		

**5. Depuis septembre 1998, avez-vous suivi une ou plusieurs formations (au sens large, y inclus des informations : conférence pédagogique, formation du réseau, formation par un organisme extérieur, ...) dans le domaine des langues ?**

Oui Non

*Si vous avez répondu non, veuillez expliquer votre réponse.*

5.1. Je ne suis pas informé(e) des possibilités de formation.

Oui Non

5.2. Je ne suis pas convaincu(e) de l'intérêt des formations possibles.

Oui Non

5.3. Il est très difficile pour moi de me libérer pour participer à des formations pendant le temps scolaire.

Oui Non

5.4. Autre (veuillez expliquer) : .....

.....

.....

*Si vous avez répondu oui, veuillez répondre aux questions ci-dessous.*

Veuillez préciser le nombre total de jours de formation suivis depuis septembre 1998.

jour(s)

Ces formations portaient-elles spécifiquement

sur la langue elle-même ? Oui Non

sur la façon d'enseigner la langue ? Oui Non

Autre (veuillez préciser) : .....

.....

.....

Veuillez indiquer par qui ces formations étaient organisées (fonction de la personne, organisme, ...) :

.....

.....

.....

Les formations suivies ont-elles, dans l'ensemble, répondu à vos attentes ?

Oui, tout à fait

Oui, en partie

Non

**6. Avez-vous des contacts avec l'enseignement secondaire ?**

6.1. J'y donne moi-même (ou j'y ai donné dans les cinq dernières années) une partie de mes heures de cours.

Oui

Non

6.2. Je sais quels cours de langue sont organisés au 1er cycle dans les écoles secondaires où la plupart de mes élèves s'inscrivent.

Oui

Non

6.3. J'ai discuté avec certains professeurs de langue de l'enseignement secondaire de leurs méthodes d'enseignement et de leurs attentes par rapport aux élèves qui terminent l'enseignement primaire.

Oui

Non

**7. Veuillez compléter la grille ci-dessous à propos de chacune des écoles dans lesquelles vous étiez en fonction le 30 mars, quel que soit le réseau, le niveau d'enseignement ou la langue enseignée.**

*Pour le réseau, indiquez CF pour « Communauté française », OS pour « Officiel subventionné » (ville, commune, province), LS pour « Libre subventionné » (a.s.b.l., généralement).*

	Nom de l'école	Réseau	Adresse de l'école (rue, numéro, code postal et commune)
<b>A</b>			
<b>B</b>			
<b>C</b>			
<b>D</b>			
<b>E</b>			
<b>F</b>			
<b>G</b>			
<b>H</b>			
<b>I</b>			
<b>J</b>			
<b>K</b>			
<b>L</b>			

**8. Dans la grille ci-dessous, veuillez préciser votre horaire en indiquant pour chacun des cours que vous donnez actuellement**

- *l'école* (la lettre correspondant à l'école dans le tableau précédent) ;
- *l'année* d'études (3M pour 3<sup>e</sup> maternelle, 5P pour 5<sup>e</sup> primaire, 5/6P pour 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires, 2S pour 2<sup>e</sup> année du secondaire, 1<sup>e</sup> PS pour 1<sup>e</sup> promotion sociale, p. ex.),
- *la langue enseignée* (entourez Al pour allemand, An pour anglais ou Nl pour néerlandais) ou d'autres cours que vous donnez (Au)

	<b>Lundi</b>	<b>Mardi</b>	<b>Mercredi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>
<b>1<sup>re</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	11	21	31	41	51
<b>2<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	12	22	32	42	52
<b>3<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	13	23	33	43	53
<b>4<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	14	24	34	44	54
<b>5<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	15	25		45	55
<b>6<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au		École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	16	26		46	56
<b>7<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au		École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	17	27		47	57
<b>8<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ..... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au		École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au



**Attention. Pour répondre aux questions suivantes, considérez uniquement la classe à propos de laquelle vous avez reçu ce questionnaire (voir la première page).**

**15. Discutez-vous avec le (la) titulaire des enfants des projets ou des activités de classe ou, si vous-même êtes également leur titulaire, intégrez-vous les activités du cours de langue et les autres activités de la classe ?**

Jamais ou presque jamais	Moins d'une fois par mois	Environ une fois par mois ou davantage	Au moins une fois par semaine
-----------------------------	------------------------------	---	----------------------------------

Ces discussions, si elles existent, sont généralement ...

Plutôt informelles

Plutôt organisées

**16. Où ont lieu habituellement les cours de langues ?**

Dans la classe des enfants  
 Dans un local réservé à ces cours  
 Dans une bibliothèque  
 Dans un réfectoire  
 Autre(s) (précisez) : .....

**17. Avez-vous la possibilité, dans le local où vous donnez le cours dont il est ici question, ...**

D'afficher au mur des panneaux informatifs (vocabulaire, p. ex.) ?	Oui	Non
D'afficher au mur des décorations en rapport avec votre cours ?	Oui	Non
De ranger dans une armoire du matériel pédagogique ?	Oui	Non
D'organiser du travail en sous-groupes ?	Oui	Non

**18. Pour différentes raisons, il peut arriver que des cours spéciaux durent moins longtemps que prévu. Veuillez calculer la durée totale de l'ensemble des cours de langue donnés à la classe dont il est ici question.**

**Pour chacun des cours donnés pendant la dernière semaine « complète », c'est-à-dire lors de laquelle aucun cours de langue n'a été supprimé (congé, excursion scolaire, ...), veuillez calculer le nombre de minutes écoulées entre le moment où les élèves sont assis à leur place et celui où, soit vous les libérez, soit vous quittez la classe, puis faites le total des nombres de minutes obtenus.**

La dernière semaine « complète », cette classe a bénéficié de  minutes de cours de langue.

**19. Sur la période du 1<sup>er</sup> septembre au 22 décembre 2000, les élèves ont théoriquement dû suivre 30 périodes de langue (classes à 2 périodes par semaine) ou 75 périodes (classes à 5 périodes par semaine). Combien de périodes de cours de langue n'ont-elles pas pu être effectivement dispensées aux élèves de la classe dont il est question dans ce questionnaire (excursion scolaire, visite médicale, absence de votre part, ...) ?**

Sur la période envisagée, dans la classe concernée  périodes de cours n'ont pu être dispensées.  
 Je n'avais pas la charge de cette classe.

**20. De quels documents écrits vos élèves disposent-ils comme support à votre cours ?**

Des photocopies de documents que vous avez vous-même conçus	Oui	Non
Des cassettes	Oui	Non
Un manuel	Oui	Non
Des livres dans la langue cible	Oui	Non
Des photocopies de passages de manuels	Oui	Non
Autre (veuillez préciser) : .....		

**21. Veuillez indiquer, en entourant le chiffre adéquat, d'une part l'appréciation qui correspond le mieux à la fréquence à laquelle vous utilisez, pour donner vos cours de langue, les outils suivants et d'autre part, s'il s'agit de votre matériel personnel ou du matériel de l'école.**

	Jamais	Quelques fois par année	Chaque mois	Chaque semaine	A chaque cours	Le vôtre car l'école n'en dispose pas	Le vôtre par facilité	Celui de l'école
Un enregistreur	1	2	3	4	5	1	2	3
Un lecteur de disques compacts	1	2	3	4	5	1	2	3
Une caméra	1	2	3	4	5	1	2	3
Un rétroprojecteur	1	2	3	4	5			
Un tableau noir	1	2	3	4	5			
Des ordinateurs	1	2	3	4	5			
L'Internet	1	2	3	4	5			
Un magnétoscope et une télévision								

**22. Suivez-vous une règle systématique en ce qui concerne l'emploi du français et de la langue cible par vous-même en classe ?**

Je m'adapte aux circonstances  
Je me suis fixé(e) des règles

***Si vous avez répondu que vous vous adaptez aux circonstances, passez à la question suivante.***

**Dans vos cours de langue vous utilisez le français (entourez le chiffre adéquat) ...**

	Jamais	Assez rarement	Assez souvent	Toujours
Dans des situations d'organisation (ex : donner des consignes,..)	1	2	3	4
Pour demander ou donner des informations concernant la vie de la classe.	1	2	3	4
Pour expliquer aux élèves le sens d'un mot ou d'une expression en langue cible	1	2	3	4
Pour expliquer le fonctionnement de la langue cible	1	2	3	4
Quand les élèves ne comprennent pas	1	2	3	4

**23. Pour construire vos cours, vous référez-vous au document « socles de compétences » ?**

Oui

Non

Je ne dispose pas de ce document

**24. Pour construire vos cours, vous référez-vous au programme de langue ?**

Oui

Non

Je ne dispose pas de ce document

**25. Quelles difficultés rencontrez-vous ?**

**Pour chacun des aspects évoqués ci-dessous, veuillez préciser en entourant les deux chiffres adéquats :**

- **l'importance qu'il revêt à vos yeux et**
- **son degré de difficulté.**

	Peu important	Important	Très important	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile
Adapter mon cours en fonction des différences de niveau entre les enfants.	1	2	3	1	2	3	4
Établir de bonnes relations avec les titulaires des classes.	1	2	3	1	2	3	4
Concilier mes obligations à l'égard des différentes écoles.	1	2	3	1	2	3	4
Intéresser les enfants.	1	2	3	1	2	3	4
Entretenir et développer mes propres connaissances.	1	2	3	1	2	3	4
Donner aux enfants le goût des langues étrangères.	1	2	3	1	2	3	4
Donner aux enfants suffisamment de confiance en eux pour qu'ils puissent utiliser la langue cible lorsqu'ils en ont l'occasion.	1	2	3	1	2	3	4
Organiser des contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible.	1	2	3	1	2	3	4
Atteindre en fin d'école primaire les objectifs définis dans les « Socles de compétences ».	1	2	3	1	2	3	4
Apprendre aux enfants à s'exprimer dans la langue cible.	1	2	3	1	2	3	4
Apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible.	1	2	3	1	2	3	4
Permettre à chaque enfant d'avoir des échanges dans la langue cible.	1	2	3	1	2	3	4

**26. Veuillez compléter les phrases suivantes ...**

Dans mon métier, le plus difficile, c'est .....

Dans mon métier, j'éprouve le plus de satisfactions quand .....

Dans mon métier, ce qui me décourage, c'est .....

Dans mon métier, ce qui me plaît le plus, c'est .....

***Commentaires (si certains commentaires se rapportent à une question particulière, veuillez, s'il vous plaît, en rappeler le numéro) :***

**Nous vous remercions vivement pour votre précieuse collaboration.**  
*Christiane Blondin & Marie-Hélène Straeten*

## **ANNEXE 4 : LA METHODOLOGIE MISE EN OEUVRE**

---

Les grandes lignes de la méthodologie mise en œuvre ont été présentées dans le corps du texte. Les paragraphes suivants donnent une version plus détaillée de la façon dont a été construit l'échantillon des maîtres de langue, de la ventilation des réponses reçues et des traitements effectués.

## **1. L'ÉCHANTILLON DE MAÎTRES DE LANGUE**

### **1.1. Les critères de constitution de l'échantillon**

Une procédure fondée notamment sur les réponses des chefs d'établissement a été mise en place en vue de constituer un échantillon de 500 maîtres de langue.

Il a été décidé :

- de limiter la sélection aux maîtres de langue enseignant (notamment) en 5<sup>e</sup> et/ou en 6<sup>e</sup> année primaire, conformément au projet de recherche, qui concernait l'apprentissage obligatoire et excluait donc l'apprentissage précoce, et de façon à préserver une certaine homogénéité (degré supérieur) quelle que soit la zone linguistique considérée.
- de constituer, par tirage au sort parmi les maîtres de langue renseignés dans les réponses renvoyées par les chefs d'établissements, un échantillon qui respecte les proportions de cours de langue donnés au degré supérieur dans les trois réseaux et les deux zones linguistiques (sur la base des nombres d'élèves inscrits, les élèves de la zone bilingue étant affectés d'un coefficient de 2,5 de façon à refléter le fait qu'un élève de cette zone bénéficie de 5 périodes de cours de langue par semaine au lieu de 2).
- de tirer au sort les maîtres de langue à interroger dans une liste où chacun d'eux avait un poids égal, quels que soient le nombre de périodes de cours et la langue (478 enseignants sélectionnés), mais de tirer au sort une proportion légèrement supérieure d'instituteurs (20 enseignants supplémentaires), de façon à ce qu'ils soient suffisamment représentés dans les réponses.
- d'accepter, en fonction du hasard, que plusieurs enseignants appartenant à une même école soient sollicités.

Par ailleurs, le choix a été fait de respecter, dans l'échantillon, la ventilation des heures de cours dispensés dans les classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires par les trois réseaux (Communauté française, officiel subventionné, libre subventionné) et dans les deux zones linguistiques (zone unilingue et zone bilingue).

## **1.2. La définition de l'échantillon**

Afin de limiter le nombre d'enseignants à interroger, tout en rendant possible l'analyse des résultats en fonction de paramètres essentiels tels que la zone linguistique, ou la formation initiale de l'enseignant, il était prévu de constituer l'échantillon dans un second temps, en le stratifiant en fonction des informations fournies par les chefs d'établissements. Les réponses des chefs d'établissements étaient également nécessaires pour que la sélection puisse porter sur des enseignants particuliers.

Cependant, les réponses des chefs d'établissement disponibles au moment de la constitution de l'échantillon d'enseignants ne semblaient pas totalement représentatives de l'ensemble de la situation : le taux de réponses variait selon les réseaux et la région linguistique. Il a dès lors semblé préférable de construire les « strates » sur la base d'une ventilation plus globale de la population scolaire : des données antérieures fournies par le Service des Statistiques ont permis d'estimer le pourcentage d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années primaires en fonction du réseau et de la zone linguistique (données relatives à l'année scolaire 1999-2000).

### **Délimitation de la population des maîtres de langue**

Chaque chefs d'établissement avait été invité à lister les maîtres de langue affectés (au moins en partie) à son établissement, en précisant son nom, son sexe et sa date de naissance. Sur ces bases, il a été possible de repérer les maîtres de langue présents dans plusieurs écoles, voire deux ou trois réseaux, de façon à identifier les personnes et à pouvoir les compter.

A ce niveau, une première vérification a été nécessaire pour éviter de considérer un même enseignant comme deux personnes différentes suite à des erreurs ou à des imprécisions dans les informations données : l'absence de date de naissance, un chiffre erroné dans celle-ci ou une erreur dans l'épellation du nom étaient les sources d'erreur les plus fréquentes. Ces cas ont été repérés et lorsque l'erreur était évidente (même date de naissance, même formation initiale, même zone géographique et nom différant d'une lettre, par exemple), celle-ci a été rectifiée.

Parmi les maîtres de langue ainsi identifiés, seuls ceux qui avaient une charge de cours en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> années primaires ont été retenus.

### **Détermination de la classe concernée, pour chaque maître de langue**

Lorsqu'un même maître de langue a la charge de deux ou plusieurs classes du degré supérieur, un lien est établi, de façon aléatoire, avec un seul de ces groupes. Ainsi, chaque maître de langue est « associé » à une école et à une classe (et par conséquent à une zone linguistique et à un réseau).

### **Répartition des maîtres de langue dans des « strates »**

La caractérisation des écoles comme appartenant à la zone bilingue ou à la zone unilingue a été réalisée sur la base des adresses des établissements.

Il a été décidé de constituer des « strates » en fonction des nombres d'élèves inscrits en 5e et en 6e années primaires par réseau et par zone linguistique : 6 catégories ont été établies et les nombres d'élèves ont été calculés d'après les données relatives à l'année 1999-2000 fournies par le Service des Statistiques.

Les maîtres de langue ont été répartis dans ces 6 catégories. Chaque maître de langue s'est vu attribuer un nombre aléatoire.

Dans chacune des « cases », un nombre de professeurs a été sélectionné sur la base des nombres aléatoires qui leur avaient été attribués en fonction de la répartition des élèves de 5e et 6e années : sur 1044 professeurs renseignés dans les questionnaires déjà renvoyés par les chefs d'école, 478 personnes ont ainsi été sélectionnées. Vingt instituteurs appartenant aux différents pouvoirs organisateurs ont en outre été sollicités, de façon à ce que suffisamment de maîtres de langue dotés de cette qualification soient présents dans l'échantillon.

### **1.3. La procédure pratique**

Sur un plan pratique, un courrier a été adressé aux chefs de chacun des établissements comportant au moins un maître de langue sélectionné pour l'échantillon (voir annexe 9). Ce courrier comportait une lettre au chef d'établissement, le remerciant pour sa collaboration et le priant de remettre à l'enseignant sélectionné la lettre rédigée à son intention, le questionnaire ainsi qu'une enveloppe pré-adressée (port payé par le destinataire) pour le renvoi du questionnaire. Chaque questionnaire portait une étiquette mentionnant le nom de l'enseignant à solliciter, l'adresse de l'école, ainsi que la classe (année d'études et nombre d'élèves) à laquelle il était invité à se référer.

Le 21 juin, sur 495 questionnaires envoyés, 250 nous étaient parvenus, dûment complétés. Un rappel était nécessaire et ne pouvait attendre, vu l'imminence de la fin d'année scolaire .

Le rappel a tenté de concilier deux impératifs : éviter de « dénoncer » auprès de leur supérieur hiérarchique les maîtres de langue qui n'avaient pas répondu et respecter la voix hiérarchique, que le premier envoi avait suivie. Un courrier a dès lors été adressé aux chefs des établissements dont au moins un des enseignants n'avait pas renvoyé sa réponse : cette lettre leur demandait d'informer les maîtres de langue auxquels ils avaient transmis un questionnaire que, s'ils n'avaient pas encore pu le compléter, leurs réponses pouvaient encore être prises en compte malgré le dépassement de l'échéance initialement fixée.

## **2. LES REPONSES REÇUES**

### **2.1. Le questionnaire destiné aux directeurs**

Le questionnaire destiné aux chefs d'établissements leur a été adressé sous la forme d'une circulaire. Au total, 1445 questionnaires ont été renvoyés, mais certains d'entre eux n'étaient pas complétés, parce que l'école ne comportait pas de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année primaire (notamment des écoles maternelles).

Les informations fournies par le Service des Statistiques à propos de l'année 1999-2000 permettent d'estimer à 1769 écoles la population directement concernée (écoles comprenant au moins un élève en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> années primaires). Sur cette base, le taux de renvoi atteint 76,31 % (1350 questionnaires dûment complétés).

Le tableau 1 présente la ventilation des réponses reçues et finalement prises en compte pour les analyses, en fonction du réseau et de la zone linguistique<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le tableau ne porte que sur 1 347 établissements, car dans 3 cas il n'a pas été possible d'apparier le questionnaire et une adresse afin de déterminer la zone linguistique.

	<b>Zone unilingue</b>	<b>Zone bilingue</b>	<b>Toutes les réponses</b>
Communauté française	118	20	138
Officiel subventionné	627	103	730
Libre subventionné	403	76	479
Total	1 148	199	1 347

**Tableau 1 :** Ventilation par réseau et par zone linguistique des établissements d'enseignement fondamental ordinaire dont le directeur a renvoyé un questionnaire complété (effectifs).

	<b>Zone unilingue</b>	<b>Zone bilingue</b>	<b>Toutes les réponses</b>
Communauté française	9 %	1 %	10 %
Officiel subventionné	46 %	8 %	54 %
Libre subventionné	30 %	6 %	36 %
Total	85 %	15 %	100 %

**Tableau 2 :** Ventilation par réseau et par zone linguistique des établissements d'enseignement fondamental ordinaire dont le directeur a renvoyé un questionnaire complété (pourcentages).

	<b>Zone unilingue</b>	<b>Zone bilingue</b>	<b>Toutes les réponses</b>
Communauté française	8 %	1 %	10 %
Officiel subventionné	46 %	8 %	54 %
Libre subventionné	29 %	8 %	<b>37 %</b>
Total	<b>83 %</b>	<b>17 %</b>	100 %

**Tableau 3 :** Ventilation par réseau et par zone linguistique des établissements d'enseignement fondamental comptant au moins un élève en 5e ou en 6e année (pourcentages) (informations fournies par le Service des Statistiques).

La répartition des questionnaires reçus correspond bien à celle de l'ensemble des écoles. Tout au plus observe-t-on une légère sur-représentation des réponses reçues de la zone unilingue (85 % au lieu de 83) et une légère sous-représentation du réseau libre subventionné (36 % au lieu de 37).

Le taux de réponses est élevé et rien n'incite à suspecter que les établissements pour lesquels nous disposons d'une réponse diffèrent de l'ensemble des écoles correspondantes en Communauté française.

## 2.2. Le questionnaire destiné aux maîtres de langue

Le tableau 4 précise la répartition des enseignants sollicités en fonction du réseau et de la zone linguistique (voir l'annexe 4 pour des informations sur la façon dont les proportions ont été déterminées).

	Zone unilingue	Zone bilingue	Toutes les réponses
Communauté française	34	17	51
Officiel subventionné	127	93	220
Libre subventionné	120	107	227
Total	281	217	498

**Tableau 4 :** Ventilation par réseau et par zone linguistique des enseignants auxquels un questionnaire a été envoyé (effectifs).

Le tableau 5 présente les nombres bruts de questionnaires renvoyés en fonction des différentes catégories.

	Zone unilingue	Zone bilingue	Toutes les réponses
Communauté française	19	11	30
Officiel subventionné	88	62	150
Libre subventionné	76	72	148
Total	183	145	328

**Tableau 5 :** Maîtres de langue qui ont renvoyé un questionnaire complété (effectifs).

Pour chacune des catégories, le taux de retour (rapport entre le nombre de questionnaires envoyés et le nombre de questionnaires reçus complétés) a été calculé. Le taux global de retour<sup>2</sup> est de 66 %, et les taux des différentes catégories se situent dans une fourchette allant de 56 à 69 % (voir tableau 6).

	Zone unilingue	Zone bilingue	Toutes les réponses
<b>Communauté française</b>	56%	65%	59%
<b>Officiel subventionné</b>	69%	67%	68%
<b>Libre subventionné</b>	63%	67%	65%
<b>Total</b>	65%	67%	66%

**Tableau 6 :** Taux de retour des questionnaires, par zone et par réseau.

Le taux de réponses est un peu moins élevé dans le cas des maîtres de langue que dans le cas des chefs d'établissement. L'envoi tardif des questionnaires, dû en particulier à la lourdeur du travail de préparation des instruments et à une certaine lenteur du retour des questionnaires complétés par les chefs d'établissement, contribue certainement à expliquer les données manquantes : en juin, bon nombre d'enseignants sont très occupés ; en outre, l'imminence de la fin de l'année scolaire a imposé un rappel relativement précoce et unique.

Si le taux de retour est un peu moins élevé qu'en ce qui concerne les chefs d'établissement, la répartition des réponses reçues entre les différentes catégories correspond bien aux choix faits lors de la constitution de l'échantillon (seuls les maîtres de langue des établissements de la Communauté française situés en zone unilingue sont sous-représentés).

<sup>2</sup> Quatre cent nonante-huit questionnaires ont été expédiés, mais dans 7 cas, le même enseignant a reçu le questionnaire dans deux établissements différents (suite à des erreurs dans l'orthographe du nom ou dans la date de naissance, une même personne a été considérée comme deux individus et a donc fait l'objet d'un double envoi).

### 2.3. Trois ensembles de données<sup>3</sup>

A partir d'une base de données sous Access 97, trois fichiers ont finalement été constitués.

Le premier, appelé « directeurs », regroupe les réponses des 1 350 chefs d'établissement à l'exception des informations détaillées sur les maîtres de langue et sur les groupes dont ceux-ci ont la charge : celles-ci ont été remplacées par des informations de synthèse construites sur la base des tableaux complétés par les directeurs (nombre de maîtres de langue employés dans l'école, par qualification, nombre total de périodes de cours de langue dispensées, par langue). Les données fournies par les chefs d'établissement ont été complétées par une information sur la zone linguistique dans laquelle se situe l'école.

Un deuxième fichier, appelé « échantillon », regroupe les données fournies par les 328 maîtres de langue à l'exception des informations détaillées dans leur grille-horaire. Comme le fichier « directeurs », le fichier « échantillon » a été complété par diverses informations. Des informations issues du fichier « directeurs » (réseau auquel appartient l'école dans laquelle le questionnaire a été adressé au maître de langue, zone linguistique) y ont été ajoutées, ainsi qu'une série d'informations synthétisant les données de la grille-horaire : nombre d'écoles et nombre d'implantations dans lesquelles chacun travaille et transitions difficiles d'un lieu à l'autre, langues enseignées (nombre de périodes par langue), réseau(x), niveaux scolaires, principalement.

Un troisième fichier, appelé « enseignants », synthétise les informations apportées par les chefs d'établissement sur l'ensemble des maîtres de langue employés dans les 1 350 écoles dont ils sont responsables. Chaque directeur d'école fondamentale a en effet été invité à fournir diverses informations sur chacun des maîtres de langue en fonction dans son établissement au 30 mars 2001. Sur la base des noms et des dates de naissance de ces maîtres de langue, un regroupement des données relatives aux enseignants recensés a été opéré. Soulignons d'emblée deux différences entre l'ensemble de ces 1 528 maîtres de langue et l'échantillon : d'une part, ce dernier a été constitué sur la base d'un tirage au sort parmi les maîtres de langue donnant cours à des élèves de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année primaire et exclut donc les enseignants chargés de cours dans le cadre de l'apprentissage précoce ; d'autre part les 328 maîtres de langue de l'échantillon ont pu donner des informations complètes les concernant (toutes les écoles dans lesquelles ils travaillent, par exemple), tandis que les informations reconstituées à partir des questionnaires complétés par les chefs d'établissement présentent certaines lacunes (ainsi le comptage des écoles dans lesquelles travaillent les maîtres de langue ne peut porter sur les écoles fondamentales dont le directeur n'a pas complété le questionnaire, ni sur les établissements d'un autre niveau scolaire).

---

<sup>3</sup> La structure de la base de données est complexe, car il s'agissait d'établir des liens entre chaque directeur et un nombre variable de maîtres de langue, puis entre chacun de ces maîtres de langues et un nombre variable de groupes d'élèves constitués pour les cours de langue. De même, chaque maître de langue de l'échantillon décrivait ses activités dans un nombre variable d'écoles.

### 3. LES TRAITEMENTS EFFECTUES

Sur la base des réponses encodées sous Access 97, divers traitements statistiques ont été effectués sous Excel et sous SAS (logiciel d'analyse statistique) : description des réponses grâce aux procédures univariées, mises en relation de variables par établissement de tableaux croisés, calcul de Chi carrés, de moyennes et d'écart types, principalement.

Le plus souvent, dans les pages qui suivent, les données globales seront accompagnées d'informations relatives à deux sous-groupes : pour une série d'aspects de l'enseignement des langues, principalement ceux qui sont relatifs aux établissements, il a été jugé intéressant de distinguer les zones linguistiques ; pour d'autres questions, davantage liées aux caractéristiques individuelles des maîtres de langue, les données relatives aux instituteurs et aux agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) ont été présentées en parallèle.

Dans certains cas, les données globales ne correspondent pas exactement au total des sous-groupes : en effet, 3 des établissements n'ont pu être identifiés avec certitude et l'information sur les zones auxquelles ils appartiennent est manquante ; pour quelques maîtres de langue, la formation initiale est soit manquante, soit autre qu'instituteur ou régent.

Les données fournies par les chefs d'établissements (fichiers « directeurs » et « enseignants ») ont été assimilées à un recensement, même si un peu moins du quart d'entre eux n'ont pas participé à l'enquête : en effet, le nombre important de réponses reçues joint au fait qu'elles constituent 76 % de l'ensemble des chefs d'établissement aboutit à des intervalles de confiance très étroits<sup>4</sup>.

Dans la plupart des cas<sup>5</sup>, nous avons donc simplement décrit les réponses obtenues, en faisant l'hypothèse que les proportions et les moyennes calculées étaient proches de celles que nous aurions obtenues si tous les directeurs avaient répondu.

Par contre, en ce qui concerne les informations données par les maîtres de langue eux-mêmes, il s'agit d'un échantillon. Les données relatives à un sixième de la population totale n'ont d'intérêt que dans la mesure où des indications concernant l'ensemble des maîtres de langue peuvent y être trouvées.

Afin de ne pas alourdir le texte en accompagnant chaque pourcentage de son intervalle de confiance, le tableau 8 présente les intervalles de confiance (au seuil de probabilité de 95 %) correspondant à différents pourcentages et à différents effectifs pertinents dans le cas de l'échantillon : par rapport à l'effectif total et aux nombres d'enseignants répartis en fonction des zones linguistiques et des formations initiales.

---

<sup>4</sup> Ainsi, un pourcentage observé de 50 % correspond à une valeur comprise entre 48,7 et 51,3 % au seuil de probabilité de 0,95.

<sup>5</sup> Quelques exceptions seront expliquées en temps utile.

		10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %
<b>N = 328</b>	Total	7,1- 12,9	16,2- 23,8	25,6- 34,4	35,3- 44,7	45,2- 54,8	55,3- 64,7	65,6- 74,4	76,2- 83,8	87,1- 92,9
<b>N = 183</b>	Zone unilingue	6,2- 13,8	14,9- 25,1	24,2- 35,8	33,8- 46,2	43,6- 56,4	53,8- 66,2	64,2- 75,8	74,9- 85,1	86,2- 93,8
<b>N = 145</b>	Zone bilingue	5,7- 14,3	14,2- 25,8	23,4- 36,6	33,0- 47,0	42,8- 57,2	53,0- 67,0	63,4- 76,6	74,2- 85,8	85,7- 94,3
<b>N = 206</b>	AESI	6,4- 13,6	15,2- 24,8	24,5- 35,5	34,1- 45,9	44,0- 56,0	54,1- 65,9	64,5- 75,5	75,2- 84,8	86,4- 93,6
<b>N = 112</b>	Instituteurs	5,1- 14,9	13,4- 26,6	22,5- 37,5	31,9- 48,1	41,8- 58,2	51,9- 68,1	62,5- 77,5	73,4- 86,6	85,1- 94,9

**Tableau 8** : Pour différents effectifs, intervalles de confiance au seuil de 95 % correspondant à différents pourcentages observés.

Ainsi, le tableau 8 montre que si 50 % des 328 maîtres de langue de l'échantillon ont répondu « oui » à une question, il y a 95 chances sur 100 que la proportion de réponses positives parmi l'ensemble des maîtres de langue travaillant dans au moins une classe de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année primaire soit comprise entre 45,2 et 54,8 pour cent.

Les moyennes (beaucoup moins souvent calculées) seront accompagnées de leurs écarts types et les comparaisons entre sous-populations feront l'objet de tests de signification dont les détails seront présentés en bas de page.

Dans le but de faciliter la lecture et afin d'éviter une précision illusoire, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité la plus proche. Cette procédure aboutit dans quelques cas à ce que la somme des pourcentages présentés soit légèrement supérieure ou inférieure à 100.

**ANNEXE 5 : LA GRILLE DE CODAGE DES REPONSES DES  
MAITRES DE LANGUE A PROPOS DE LEUR VISION  
DU METIER QU'ILS EXERCENT**

---

## CRITERES DE CODAGE DE LA QUESTION 26 DU QUESTIONNAIRE DESTINE AUX MAITRES DE LANGUE

Rien = 0

Incodable = 99 (« voir s'épanouir un élève »)

*Quand deux ou plusieurs idées apparaissent dans la même réponse,*

1. S'il s'agit d'idées indépendantes, coder la première ;
2. S'il s'agit d'idées en gradation, coder le plus « avancée » (exemple : les enfants sont heureux de venir et comprennent les exercices demandés, réussissent les contrôles et atteignent les compétences = 42) ;
3. S'il s'agit de formulations d'idées proches, utiliser l'ensemble pour bien comprendre la première ;
4. S'il s'agit d'idées avec lien logique explicite entre facteurs appartenant à 2 catégories, coder en 3 positions : codage du processus ou du produit, en 2 positions, puis 2<sup>e</sup> chiffre indiquant la variable de contexte concernée (exemple : arriver à donner la parole à chacun dans des classes aussi nombreuses = 334 ; de motiver les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires, « trop grands » pour jouer et chanter = 328).

## 1. CRITERES DE PRESAGE

	<i>Difficile</i>	<i>Satisfactions</i>	<i>Décourage</i>	<i>Plaît le plus</i>
<b>11 Expérience</b>				
<b>12 Compétence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D'être compétent dans tous les domaines</i></li> <li>• <i>Mes études, car j'aime tellement ce que je fais</i></li> <li>• <i>M'adapter au niveau des enfants alors que je n'ai pas été formée à donner cours à des enfants de cet âge</i></li> <li>• <i>De pratiquer la différenciation, d'évaluer de façon formative ! La bonne volonté y est, mais je n'y ai pas été formé !</i></li> <li>• <i>D'entretenir et de développer ses connaissances dans les deux langues</i></li> </ul>			
<b>13 Motivation des enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>d'être en pleine forme tous les jours</i></li> <li>• <i>de devoir toujours être performant</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Parfois d'encore chercher, de se remettre en question</i></li> <li>• <i>De rester motivé</i></li> </ul>	
<b>14 Recherche de documentation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>le temps qu'il faut passer pour créer son cours, inventer des situations d'apprentissage suffisamment attrayantes et variées car il n'existe pas de manuel véritablement adapté</i></li> </ul>			
<b>15 Outils</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Trouver une méthode d'apprentissage la plus efficace possible pour que les élèves puissent utiliser le néerlandais en dehors de l'école</i></li> </ul>			
<b>19 Autre</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D'apprendre chaque jour quelque chose de nouveau</i></li> </ul>

## 2. VARIABLES CONTEXTUELLES

	<i>Difficile</i>	<i>Satisfactions</i>	<i>Décourage</i>	<i>Plaît le plus</i>
<b>21 Attitudes des enfants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le peu de motivation et de travail personnel de certains élèves</li> <li>• Le manque d'envie et d'intérêt ! Tout est très fatiguant et inutile à leurs yeux</li> <li>• D'intéresser des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui ont des problèmes sociaux personnels et qui ont donc d'autres chats à fouetter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enthousiasme des élèves face à leur soif d'apprendre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le manque de motivation évident de certaines classes</li> </ul>	
<b>22 Attitudes des adultes (parents, collègues)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se « faire une place » dans chaque équipe éducative</li> <li>• D'être reconnue par les titulaires. Ne pas être considérée uniquement comme « donneuse d'heures de fourche »</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le « chacun pour soi » dans les équipes de travail</li> <li>• L'indifférence des collègues et du chef d'établissement vis-à-vis du cours de seconde langue</li> <li>• Le comportement de certains parents, autorités, élèves</li> <li>• Le manque de reconnaissance, le comportement de certains inspecteurs</li> </ul>	
<b>23 Nombre de classes, d'écoles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de pouvoir m'investir dans chacune de mes écoles</li> <li>• d'arriver à l'heure dans chaque classe</li> <li>• les déplacements d'école à école</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• le fait d'avoir onze directeurs d'écoles différents avec leurs exigences et désirs personnels différents. C'est parfois difficile à gérer</li> <li>• le trajet ! Je fais +/- 500 km par semaine</li> </ul>	

<b>24 Effectifs des classes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de travailler avec des groupes trop importants (de 23 à 30 élèves)</li> </ul>			
<b>25 Locaux et matériel à disposition, moyens financiers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>			
<b>26 Hétérogénéité des classes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de se trouver face à une classe de niveaux différents</li> </ul>			
<b>27 Absence de reconnaissance du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'entendre dire : »Cane compte pas pour l'examen cantonal »</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• le fait de ne pas être encore reconnu comme cours entier tel que math, français, éveil ...</li> </ul>	
<b>28 Caractéristiques des enfants</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de travailler avec les jeunes enfants et de les suivre d'année en année</li> <li>• Plus les enfants sont jeunes, plus ils sont réceptifs à l'apprentissage de la langue</li> </ul>
<b>29 Autre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De tout gérer (relations, contraintes du Ministère, commune, ... ; matière, feuilles à rédiger, ...)</li> <li>• Un certain manque de soutien face aux problèmes de discipline</li> <li>• L'isolement</li> <li>• Disposer du temps normal prévu pour une période de cours</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• de ne pas travailler à temps plein</li> <li>• la situation inchangée depuis 14 ans (pas de nomination jusqu'à présent ! et ma pension ?</li> <li>• le système cours – surveillances – déplacements</li> <li>• les réformes inutiles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De créer du matériel et des feuilles théorie-exercices</li> </ul>

## 3. VARIABLES DE PROCESSUS

	<i>Difficile</i>	<i>Satisfactions</i>	<i>Décourage</i>	<i>Plaît le plus</i>
<b>31 Discipline</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gérer l'indiscipline de certains élèves</li> <li>• De gérer les conflits présents entre les élèves de la classe quand on ar(rive 2 fois une heure et parfois pas au courant de leur vécu (313)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• La paresse des élèves</li> </ul>	
<b>32 Intérêt des enfants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arriver à intéresser les enfants</li> <li>• De capter l'enthousiasme des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants sont contents de me voir arriver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le manque de motivation de certains élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me lever pour arriver dans ma classe et partager les joies des enfants</li> </ul>
<b>33 Qualité du travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'organiser des échanges linguistiques vu le nombre important d'implantations où j'assume mes cours (8) : il faudrait une totale implication du titulaire e classe !</li> <li>• D'adapter mon enseignement au niveau de difficulté de chacun (336)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quand les élèves participent</li> <li>• Quand je parviens à créer une bonne ambiance dans un groupe classe, c'est-à-dire d'allier travail et sourire</li> <li>• Les enfants créent un dialogue original et amusant</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire du théâtre, aller à l'étranger avec les élèves, aller parler avec les personnes âgées avec mes élèves</li> </ul>
<b>34 Vécu dans la situation d'enseignement</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le contact avec les enfants</li> <li>• Le contact avec les enfants (2)</li> <li>• L'échange avec les jeunes, les collègues, le plaisir vde partager des savoirs</li> <li>• Le contact et la spontanéité des enfants, (surtout les plus petits !)</li> <li>• Le jour de la rentrée ! (faire connaissance avec de nouveaux élèves)</li> </ul>

<b>39 Autre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Un matériel attractif en néerlandais . C'est plus vaste en anglais</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mes élèves sont heureux</i></li> <li>• <i>Les enfants sont heureux</i></li> <li>• <i>Les enfants sont contents de me voir arriver</i></li> <li>• <i>Je donne cours et que la relation avec les élèves, titulaires et parents se passe bien</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De faire partie du groupe de la classe</i></li> <li>• <i>De pouvoir choisir mes méthodes de travail pour atteindre les objectifs des socles de compétences</i></li> <li>• <i>De développer chez les élèves la capacité à communiquer dans une autre langue</i></li> </ul>
-----------------	---	---	---

## 4. VARIABLES DE PRODUIT

	<i>Difficile</i>	<i>Satisfactions</i>	<i>Décourage</i>	<i>Plaît le plus</i>
<b>41 Intérêt après</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner le goût de la seconde langue à certains</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mes élèves se montrent intéressés, qu'ils veulent en savoir plus et qu'ils travaillent bien</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• de transmettre le goût de la communication</li> <li>• de donner l'envie d'apprendre</li> </ul>
<b>42 Compétences</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un élève progresse et dépasse sa peur, pour parler, communiquer</li> <li>• Quand les élèves obtiennent de bons résultats</li> <li>• Les élèves parviennent à faire quelques phrases eux-mêmes</li> <li>• Mes élèves viennent me remercier, des années plus tard ( ?)</li> <li>• Enfin les enfants sont capables d'utiliser les notions enseignées</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... d'emmener chaque élève le plus loin possible dans ses possibilités</li> </ul>
<b>43 Mise en œuvre</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants qui me croisent dans l'école me parlent en néerlandais ou chantent</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• de donner aux enfants la confiance en eux pour qu'ils s'expriment</li> </ul>
<b>49 Autre</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un élève sourit à mon arrivée et arrive à s'exprimer (formule de politesse) et <u>ose</u> s'exprimer (bonjour – au revoir – merci – SVP)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• quand je peux faire passer ma langue maternelle</li> </ul>

**ANNEXE 6 : DES INITIATIVES OFFICIELLES  
A PROPOS DES COURS DE LANGUE**

---

<b>Mesure 47</b> Langues	<b>Apprentissage des langues : une recherche avant de décider</b>  fiche technique - <a href="#">synthèse</a> - <a href="#">schémas</a>
Valeur	<b>FICHE TECHNIQUE</b>
<b>Emancipation</b>  $\sigma$	-  <b>Objectifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibiliser les enfants à la langue et à la culture des autres et les rendre capables d'apprendre une langue étrangère.</li> <li>- Dresser un état des lieux de l'apprentissage des langues en Communauté française et des diverses initiatives en cours (choix de la deuxième langue en Wallonie, projets pilotes d'apprentissage précoce, projets pilotes d'immersion linguistique).</li> </ul>
Objectif général	<b>Etat du dossier :</b>
<b>Viser le « tous capables »</b>  $\sigma$	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche de Christiane Blondin, professeur à l'ULG (terminée en novembre 2001).</li> <li>- Demande au CEF et au Conseil général de l'enseignement sur certaines pistes de réflexions avancées par la recherche ainsi que sur ses aspects techniques : <ul style="list-style-type: none"> <li>o Comment commencer plus tôt des cours de sensibilisation à la langue et à la culture des autres ?</li> <li>o Quelles formations mettre en place pour les instituteurs ?</li> <li>o Quels liens établir avec le programme LCO, langue et culture d'origine (<i>voir mesure n° 48</i>) ?</li> <li>o Faut-il imposer partout l'apprentissage de la langue du voisin ?</li> <li>o Comment résoudre le problème de pénurie de maîtres spécialisés en langues résultant de la généralisation de l'apprentissage d'une deuxième langue en Wallonie ?</li> <li>o Comment passer du « tous bilingues » au « tous capables » ?</li> </ul> </li> <li>- Contacts avec Michel Candelier, professeur à l'université de Dijon sur l'éveil aux langues .</li> </ul>
Objectif(s) opérationnel(s)	
<b>Prendre en compte les différences</b>  $\sigma$	<b>Forces en présence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un certain conservatisme ambiant qui réduit l'apprentissage des langues à la maîtrise plutôt qu'à la sensibilisation.</li> <li>- Le cadre juridique et administratif hérité du passé.</li> <li>- Les réseaux et la liberté des méthodes.</li> <li>- Certaines compétences (lois linguistiques) sont fédérales.</li> </ul>
<b>Offrir des pédagogies différenciées</b>  $\sigma$	<b>Références :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Circulaire n° 83 du 24 janvier 2002</li> <li>- Circulaire n° 86 du 08 février 2002</li> <li>- Site: <a href="http://www.agers.cfwb.be/org/circulaires">http://www.agers.cfwb.be/org/circulaires</a></li> <li>- Voir mesure n° 48.</li> <li>- Recherche universitaire : « L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental » Christiane Blondin, 2001.</li> </ul>
Mesure	
<b>Langues</b>	

Fiche relative à l'apprentissage des langues figurant sur le site du ministre de l'enseignement fondamental (<http://www.jean-marc-nollet.org/valeur/fiches/47Av.htm>).

**Apprentissage des langues modernes dans l'enseignement  
fondamental  
Avis n° 76**

CONSEIL DU 1<sup>er</sup> MARS 2002

**Résumé**

**Le CEF a examiné, à la demande du M J.-M. Nollet, Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, la problématique de l'éveil / apprentissage aux langues dans l'enseignement fondamental.**

**Ce premier Avis définit, sous forme de recommandations générales, les propositions du CEF quant à l'enseignement des langues modernes au niveau fondamental :**

**Ces propositions s'articulent autour des axes suivants :**

- refus d'une politique de sélection ;**
- priorité à la langue d'origine, pour TOUS les enfants ;**
- éveil aux langues ;**
- choix de la langue : garantir l'offre d'enseignement en matière de langues modernes ;**
- compétences des enseignants et recrutement ;**
- continuité et cohérence : développer des référentiels de formation en langues modernes pour la région de Bruxelles-Capitale, les communes à statut spécial et les communes périphériques.**

**Un Avis ultérieur, nécessitant des analyses plus en profondeur, fournira des recommandations plus précises.**

## Introduction.

---

Cet Avis trouve son origine dans une demande<sup>1</sup> du Ministre J.-M. Nollet, Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, de l'Accueil et des Missions confiées à l'ONE, relative à l'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental. Le Ministre souhaite un Avis du Conseil de l'Education et de la Formation sur base de quatre questions concernant cette problématique :

- ***Ne faut-il pas préparer l'apprentissage d'une seconde langue par un éveil progressif aux langues ?***
  - Dans le cadre d'un éveil aux langues, quelles compétences devraient être maîtrisées par les enseignants ? Par quels enseignants ?
  - Ne faut-il pas recentrer l'apprentissage de la première "langue étrangère" sur la langue du voisin, à savoir le néerlandais ou l'allemand ?
  - Ne doit-on pas repenser l'organisation des cours relatifs à cet apprentissage pour les rendre plus efficaces ? Si oui dans quelle direction ?

Cette demande est accompagnée d'une étude de Madame Christiane Blondin (U.Lg.). Cette étude<sup>2</sup> propose une description critique des dispositifs relatifs à l'enseignement des langues modernes dans l'enseignement fondamental et des pistes de solution quant aux difficultés y afférentes.

Elaborer un Avis valablement sur des questions aussi complexes dans un délai assez court, surtout quand on connaît l'intensité que peuvent prendre des débats en matière de politique linguistique, est évidemment impossible.

Pour cependant tenter d'ébaucher un début de réponse, le CEF a décidé d'organiser le travail de la façon suivante :

- ce premier Avis comporte des recommandations générales ;
- un deuxième Avis, à produire à moyen terme, devrait formuler des recommandations plus précises, dans une vision à la fois prospective et pragmatique, en réponse aux questions posées par le Ministre.

## Recommandations générales

---

### **1. En terme de condition préalable : Refus d'une politique de sélection.**

Comme il l'explique dans deux Avis concernant d'une part « Les cycles et l'évaluation formative comme moyens pédagogiques au service des objectifs de l'enseignement » (1er juillet 1994) et, d'autre part, relatif à la « Structuration des années 9 à 12 de l'obligation scolaire dans l'enseignement ordinaire » (28 octobre 1994) et rappelé dans l'Avis 42 concernant le projet de décret « Missions », le CEF considère que les objectifs généraux étant incompatibles avec un enseignement basé sur la sélection, il convient, pour les poursuivre, de débarrasser nos systèmes éducatifs de tout ce qui, de manière consciente ou inconsciente, contribue à induire, favoriser ou conforter une politique de sélection.

---

<sup>1</sup> JMN/01/D1/cd.522

<sup>2</sup> BLONDIN, C, *L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental*. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Rapport rédigé à la demande de Monsieur Jean-Marc Nollet Ministre de l'Enfance chargé de l'Enseignement fondamental, nd, np, 2001

D'autre part, les ressources financières et humaines étant limitées, il convient de se centrer sur l'essentiel et de vérifier, de manière régulière, l'efficacité des dispositifs mis en place. Si le rapport de C.Blondin présente une vision d'ensemble de l'apprentissage des langues modernes en Communauté française, et plus particulièrement aux niveaux quantitatif et organisationnel, le CEF ne peut que recommander que soient prises en compte les données qualitatives relatives à ce dispositif sur base de recherches en cours ou d'évaluations nationales ou internationales en matière d'apprentissage/éveil aux langues.

Par ailleurs, la problématique de l'immersion linguistique a particulièrement retenu l'attention du CEF et sera volontairement traitée dans la seconde partie de cet Avis. Le CEF considère en effet que les perspectives encourageantes des approches immersives mais aussi leurs limites en terme de généralisation méritent une instruction fouillée qu'il n'était pas possible de réaliser dans les délais envisagés.

## **2. Priorité à la langue d'origine, pour TOUS les enfants.**

Derrière la diversité des théories quant à l'existence d'un âge critique au-delà duquel les capacités d'apprentissage d'une langue seconde se verraient compromises et le nombre de paramètres (durée, statut, ...) qui influencent cette capacité, un consensus existe quant à l'importance qu'il convient d'accorder à la langue d'origine. Lorsqu'il y a bilinguisme successif, une connaissance insuffisante de langue d'origine empêche une bonne acquisition de la première langue étrangère. En effet, les compétences linguistiques acquises lors de l'apprentissage de la langue maternelle sont partiellement mobilisées lors de l'acquisition de la seconde langue. Si ces compétences sont inexistantes ou peu consolidées, l'acquisition d'une langue supplémentaire est largement compromise.

On connaît également l'importance que revêt la maîtrise de la langue d'enseignement comme facteur d'intégration sociale et condition indispensable à une participation réussie au monde scolaire et au monde du travail.

Il est donc essentiel que soit portée une attention particulière à la maîtrise de la langue d'origine, qu'elle soit nationale ou issue des populations migrantes.

**En ce sens, le CEF recommande que toute modification curriculaire en matière d'apprentissage/éveil aux langues soit subordonnée à la mise en place de dispositifs permettant:**

- **l'amélioration de la maîtrise de la langue d'enseignement ;**
- **une maîtrise suffisante de la langue d'origine pour les enfants migrants dont la langue maternelle ne serait pas consolidée ;**
- **de limiter le nombre d'élèves par classe.**

## **3. Éveil aux langues.**

L'enseignement des langues étrangères, et plus particulièrement la notion d'éveil progressif aux langues, ne concerne pas uniquement l'enseignement «classique » ou «proprement dit » des langues étrangères, mais toute approche visant à développer des compétences linguistiques. Certaines approches didactiques d'éveil au langage et d'ouverture aux langues sont déjà présentes dans notre système d'enseignement<sup>3</sup> et font par ailleurs l'objet d'expériences au niveau européen. C'est le cas de l'approche EOLE (Éveil au langage, Ouverture aux langues) qui poursuit, dès le niveau préscolaire, les objectifs suivants<sup>4</sup> :

---

<sup>3</sup> Apprentissage des Langues et Cultures d'Origine par exemple.

<sup>4</sup> PERREGAUX, C, *Les approches didactiques Éveil au langage, Ouverture aux langues (EOLE) dans le curriculum scolaire*. Groupe d'étude de COROME, nd, np, Genève, 2001

- *accueil et légitimation des langues de tous les élèves ;*
- *structuration de leurs connaissances linguistiques par la mise en perspectives de plusieurs langues présentes ou non dans la classe, développement d'une réflexion et d'habilités métalinguistiques ;*
- *développement de leur curiosité dans la découverte du fonctionnement d'autres langues et de la ou des leur(s), de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, des capacités de discrimination auditive et visuelle ;*
- *apprentissage d'une méthodologie de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire.*

**Si les pratiques LCO (éveil/apprentissage aux Langues et Cultures d'Origine) et les études européennes<sup>5</sup> en la matière ouvrent des pistes intéressantes quant au développement de compétences métalinguistiques, l'intérêt d'une telle approche fait encore l'objet de nombreux débats, le CEF recommande donc qu'une insertion curriculaire ne soit envisagée que lorsque les réformes en cours (enseignement obligatoire des langues modernes, cycles, socles, ...) auront libéré à cet effet des ressources humaines et budgétaires .**

#### **4. Choix de la langue.**

Le Livre Blanc de la Commission européenne<sup>6</sup> recommande la connaissance et la maîtrise de trois langues communautaires pour tout citoyen européen. Cette capacité linguistique vise à la fois une meilleure mobilité professionnelle au sein des Etats de l'Union et un point de passage nécessaire pour la connaissance des autres.

La Belgique, quant à elle, voit son régime linguistique défini par les lois linguistiques de 1963<sup>7</sup>. La faible étendue du territoire, conjuguée à l'existence de trois langues nationales rend complexe la notion de voisinage de la langue et plurielles les motivations des apprenants quant à la langue à privilégier. La liberté accordée aux pouvoirs organisateurs et aux apprenants quant au choix de la deuxième langue cible, quand cette possibilité relève des compétences de la Communauté française, semble bien prendre en compte cette complexité.

Le recentrage de la deuxième "langue cible" sur la langue du voisin, à savoir le néerlandais ou l'allemand proposé par C.BIondin est présenté comme l'opportunité d'apprendre une langue moderne dans un contexte où il est plus facile de rencontrer des locuteurs natifs, de se procurer des documents authentiques, où le caractère fonctionnel de la compétence peut apparaître. Cette option entraînerait, au-delà des nouveaux problèmes organisationnels et didactiques, une remise en question de la place qu'occupe l'anglais dans l'enseignement fondamental en Communauté française.

La pertinence d'une langue comme langue cible peut être examiné sous l'angle de l'efficience interne. Il s'agira alors de s'interroger sur l'intérêt de celle-ci comme langue susceptible de développer certaines compétences linguistiques, spécifiques ou générales.

---

<sup>5</sup> Voir notamment le Projet Socrates/Lingua 42137-CP-97-1-FR-Lingua-LD

<sup>6</sup> CEE, *Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation, 1995.

<sup>7</sup> Loi du 30/07/1963, MB 22/08/1963

L'allemand, par exemple, peut ainsi s'inscrire dans une perspective plus large que celle du voisinage de langue, R.M. François<sup>8</sup> propose, dans une perspective européenne, que les langues cibles soient l'allemand, le français et le russe : une langue germanique, une romane et une slave qui faciliteraient l'apprentissage des autres langues de ces groupes.

Il apparaît cependant, que davantage que les caractéristiques de la langue elle-même, ce sont les compétences des enseignants, tant au niveau de la maîtrise linguistique qu'au niveau des approches didactiques à mettre en œuvre, qui constituent le facteur déterminant quant à l'efficacité de l'enseignement dispensé.

L'étude d'une langue peut également répondre à une volonté d'efficacité externe. Il s'agit alors de s'interroger sur les objectifs même de cet enseignement et sur les montants qu'il semble utile d'y consacrer. Ce regard nécessiterait de pouvoir disposer de statistiques relatives à l'économie de la langue (revenus moyens par niveau de compétence, différentiels salariaux, dossiers critiques, ...). La valeur économique d'une langue varie selon la situation géographique mais aussi en fonction de sa diffusion dans le temps :

La valeur d'une langue sur le marché du travail peut elle-même évoluer au cours du temps. En ce qui concerne l'anglais, sa diffusion planétaire renforce sa pertinence, ce qui contribue à en faire un atout sur le marché du travail et encourage son apprentissage. Ceci, toutefois, aboutit à la banalisation des compétences en langue anglaise. A long terme, les deux effets se compensent, mais il y a lieu de penser que le second dominera. Au même titre que la capacité à lire et à écrire (autrefois une qualité rare et recherchée), la maîtrise de l'anglais, en se banalisant, cessera d'être une condition suffisante du succès socio-professionnel.<sup>9</sup>

Langue maternelle dans plus de trois cents pays pour un total de plus de 320 millions de locuteurs natifs, c'est en fait, lorsqu'on y inclut les pays où l'anglais est langue officielle ou co-officielle, plus d'un milliard de personnes qui sont en contact réel avec l'anglais. Langue de communication internationale<sup>10</sup>, la maîtrise de l'anglais est une compétence de plus en plus sollicitée pour l'accès à l'information (technologies nouvelles, sciences, économie, ...) et dans le monde du travail.

Ainsi, bien que conscient des coûts que peut engendrer l'offre entre trois langues secondes au niveau fondamental, le CEF considère que la liberté offerte aux pouvoirs organisateurs et aux apprenants quant au choix de la langue à privilégier répond bien à la réalité des contextes socio-linguistiques en Communauté française. Il ne peut donc être envisagé de soustraire l'anglais de l'offre d'enseignement des langues modernes au niveau fondamental.

Dans ce contexte, le CEF insiste pour que, en fonction de la proximité d'autres communautés linguistiques, soient pris en compte les besoins individuels et les motivations des apprenants en garantissant l'offre d'enseignement en matière de langues modernes.

Plusieurs membres du CEF sont même d'avis que l'anglais doit être privilégié comme deuxième langue d'enseignement.

## 5. Compétences des enseignants et recrutement.

---

<sup>8</sup> FRANCOIS, RM, *Qu'est-ce que le bilinguisme ?*, IN *Bilinguisme ?* Dossier réalisé par le Conseil des parents d'Elèves de la Communauté française, Bruxelles, 1997, nd, Annexe 1

<sup>9</sup> GRIN, François, *Perspective économique sur les langues secondes et leur enseignement* IN Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ?*, nd, Berne, 1998

<sup>10</sup> *En plus de leur langue maternelle, la langue la plus fréquemment connue par les Européens est l'anglais (41%), suivi par le français (19%) (...)* in CEE, *Rapport eurobaromètre 54, Les Européens et les langues*, Eurobaromètre spécial « Les Européens et les langues », 15/02/2001

Les pouvoirs organisateurs rencontrent de plus en plus de difficultés à recruter des maîtres de langue (A.E.S.I et instituteurs notamment). C. Blondin signale ainsi que :

- *les enseignants chargés du cours de langues modernes semblent<sup>11</sup> être très largement composés d'AESI (~75%) :*
- *plus des trois quarts des enseignants pour lesquels l'information est disponible travaillent soit à temps partiel, soit qu'ils enseignent également à d'autres niveaux scolaires et/ou dans d'autres réseaux ;*
- *au niveau des compétences, il semblerait que certains enseignants éprouvent d'importantes difficultés face à des classes trop hétérogènes, en particulier les classes dites « verticales », mêlant débutants et élèves plus avancés : Certains AESI seraient enclins à dispenser un enseignement plus formel que communicatif ;*
- *on peut considérer que le temps effectivement consacré aux apprentissages ne dépasse pas les deux-tiers du temps normalement alloué (changement de locaux ou d'écoles, regroupement d'élèves, ...). Ce problème est encore renforcé par les problèmes de recrutement des maîtres de langue.*

Le nombre d'élèves par classes est également un facteur susceptible d'influencer la qualité de l'enseignement. Le nombre de périodes octroyées pour l'enseignement des cours de langues devrait permettre d'éviter les cours de plus de 24 élèves. Cependant, certaines classes comptent des effectifs plus élevés : ceux-ci peuvent s'expliquer par le calcul des périodes au 15 janvier de l'année précédente et sur la possibilité laissée aux pouvoirs organisateurs de prévoir l'enseignement d'une ou de plusieurs langues modernes (déséquilibre entre les choix). **Dans ce cadre, le CEF estime qu'il convient de limiter à vingt le nombre maximal d'élèves par classe de langue.**

En terme de perspectives, le nombre de diplômés est en diminution: de 162 en 1997 à 92 en 1999<sup>12</sup>. Si nous ne disposons pas de chiffres plus récents, les nombreuses difficultés que rencontrent tes pouvoirs organisateurs pour recruter des maîtres de langues semblent confirmer cette carence.

De même, le nombre de candidats aux examens de connaissance approfondie d'une seconde langue, semble en diminution (de 214 en 1999 à 106 en 2001). Indépendamment des difficultés liées au manque d'information et aux représentations quant à la difficulté de cet examen.

**Le problème complexe de la formation initiale et continuée des enseignants du primaire fera l'objet d'un Avis ultérieur.**

---

<sup>11</sup> Les chiffres disponibles concernent le réseau de la CF

<sup>12</sup> BLONDIN, C, Op. Cit. p 53.

## 6. Continuité et cohérence

*Le décret sur l'enseignement fondamental prévoit que le cours de langue moderne suivi au premier degré du secondaire porte sur la langue apprise à l'école primaire. On connaît l'influence du facteur « temps » comme l'un des paramètres susceptible d'influencer la qualité des apprentissages. Si l'ambition est bien de permettre l'apprentissage d'une langue, la continuité sur 4 ans, de la 5<sup>ème</sup> primaire à la fin de la seconde étape de l'enseignement obligatoire s'impose. Cependant le choix n'étant pas toujours possible, le système dérogatoire doit être maintenu.*

De même, les compétences linguistiques à atteindre en langues modernes au terme de l'enseignement fondamental telles que déterminées dans le document "Socles de compétences" ne sont définies que pour un cursus de deux ans à raison de deux heures/semaine.

Rappelons que si en Communauté française, à partir du 4<sup>ème</sup> cycle (5<sup>o</sup> année) tous les élèves suivent un cours d'allemand, d'anglais ou de néerlandais à raison de deux périodes/semaine.

- Dans la région de Bruxelles-Capitale et dans les communes « à statut spécial », les élèves suivent un cours de langue (néerlandais OU allemand) à raison de trois heures par semaine à partir du 3<sup>ème</sup> cycle (3<sup>o</sup> année) et 5 heures à partir du 4<sup>o</sup> cycle.

- Dans les communes « périphériques », les élèves suivent des cours de néerlandais à raison de 4 heures par semaine au 3<sup>o</sup> cycle et 8 heures par semaine au 4<sup>o</sup> cycle.

Au-delà des difficultés méthodologiques que peuvent provoquer de grandes différences dans les compétences linguistiques des élèves, le CEF s'est déjà prononcé dans un autre cadre en faveur de la plus grande transparence possible des objectifs de formation et des procédés d'évaluation (Avis 41).

**Le CEF considère qu'il convient de développer pour la région de Bruxelles-Capitale, les communes « à statut spécial » et les communes périphériques, des référentiels de formations, complémentaires aux Socles de compétences, en cohérence avec l'investissement horaire qui leur sont consacrés**

## **TABLE DES MATIERES**

---

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>17</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>21</b>
<b>1. Un modèle pour l'étude des conduites d'enseignement .....</b>	<b>23</b>
<b>2. Le recours à des questionnaires.....</b>	<b>25</b>
<b>3. Les populations cibles .....</b>	<b>27</b>
3.1. Les chefs d'établissement.....	27
3.2. Les maîtres de langue .....	28
<b>4. Les réponses reçues .....</b>	<b>28</b>
4.1. Le questionnaire destiné aux directeurs .....	29
4.2. Le questionnaire destiné aux maîtres de langue .....	29
<b>5. Les traitements effectués et les résultats présentés .....</b>	<b>29</b>
<b>6. Des citations.....</b>	<b>31</b>
<b>CHAPITRE 2 : LES MAÎTRES DE LANGUE .....</b>	<b>33</b>
<b>1. Le nombre de maîtres de langue.....</b>	<b>35</b>
<b>2. Leur sexe et leur âge .....</b>	<b>36</b>
<b>3. Leur ancienneté.....</b>	<b>37</b>
3.1. L'ancienneté dans l'école.....	38
3.2. L'ancienneté dans la fonction de maître de langue dans l'enseignement primaire.....	39
<b>4. L'apprentissage des langues modernes par les maîtres de langue.....</b>	<b>40</b>
<b>5. Leur formation initiale et leur statut .....</b>	<b>41</b>
<b>6. La formation continuée des maîtres de langue .....</b>	<b>44</b>
6.1. L'entretien des compétences dans la langue cible .....	45
6.2. Leur vécu en matière de formation continuée .....	47
6.3. Les intérêts en matière de formation continuée.....	51
<b>7. Les attitudes par rapport à l'enseignement des langues au niveau primaire .....</b>	<b>51</b>
<b>8. L'utilisation des documents officiels.....</b>	<b>55</b>
<b>9. Les conceptions pédagogiques .....</b>	<b>56</b>
9.1. Le français et la langue cible .....	57
9.2. Le cours de langue et les autres activités de la classe .....	57
9.3. Le matériel utilisé .....	58
<b>10. L'essentiel, en bref .....</b>	<b>59</b>

**CHAPITRE 3 : LES ÉLÈVES, LES CLASSES ET LES ÉCOLES..... 63**

<b>1. Les cours de langue avant 1998.....</b>	<b>65</b>
1.1. Les écoles qui organisaient déjà des cours de langue .....	65
1.2. Les langues enseignées et les années d'études concernées .....	66
1.3. Qui donnait ces cours de langues ?.....	67
<b>2. Le contexte immédiat des cours de langue : les classes .....</b>	<b>69</b>
2.1. Le nombre d'élèves par classe .....	69
2.2. Le temps d'apprentissage .....	70
2.3. L'hétérogénéité des classes.....	72
2.4. Les conditions matérielles.....	74
<b>3. Le contexte proche : les écoles.....</b>	<b>76</b>
3.1. L'origine du choix des langues enseignées .....	76
3.2. Les périodes reçues et les périodes nécessaires pour organiser les cours de langues .....	77
3.3. Les difficultés de recrutement .....	81
3.4. Le matériel à la disposition des maîtres de langue.....	82
3.5. La position des directeurs quant à la formation continuée .....	84
3.6. L'intégration des maîtres de langue dans l'équipe éducative .....	85
<b>4. L'essentiel, en bref.....</b>	<b>87</b>

**CHAPITRE 4 : LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET LA COMMUNAUTÉ ..... 91**

<b>1. Du primaire au secondaire.....</b>	<b>93</b>
<b>2. L'éclatement du temps des maîtres de langue .....</b>	<b>94</b>
2.1. Les écoles et les implantations .....	94
2.2. Les réseaux.....	98
<b>3. Les langues.....</b>	<b>98</b>
<b>4. Les élèves .....</b>	<b>99</b>
<b>5. Les niveaux scolaires .....</b>	<b>100</b>
<b>6. L'essentiel, en bref.....</b>	<b>101</b>

**CHAPITRE 5 : LES DIFFICULTÉS ET LES ATTRAITS DU MÉTIER..... 103**

<b>1. Les difficultés rencontrées par les chefs d'établissement.....</b>	<b>105</b>
<b>2. Les difficultés rencontrées par les maîtres de langue.....</b>	<b>107</b>
2.1. L'importance des différentes facettes de leur métier .....	107
2.2. La difficulté des différentes facettes de leur métier .....	109
<b>3. La façon dont les maîtres de langue voient leur métier.....</b>	<b>111</b>
3.1. Les principales catégories de réponses.....	112
3.2. Le plus difficile .....	113
3.3. Ce qui apporte le plus de satisfactions .....	114
3.4. Ce qui décourage .....	115
3.5. Ce qui plaît le plus .....	116
<b>4. L'essentiel, en bref.....</b>	<b>116</b>

<b>CHAPITRE 6 : DES RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>119</b>
<b>1. Les variables de produit et de processus .....</b>	<b>122</b>
1.1. Où en sont les élèves ? .....	122
1.2. Les variables de processus .....	123
<b>2. Les critères de présage .....</b>	<b>123</b>
2.1. Les compétences des maîtres de langue .....	123
2.2. Le statut administratif des maîtres de langue .....	128
<b>3. Les variables de contexte .....</b>	<b>129</b>
3.1. Le temps pour apprendre.....	129
3.2. Le développement global de l'enfant .....	132
3.3. Des conditions matérielles appropriées.....	135
3.4. La considération pour les cours de langue, aux différents niveaux du système éducatif.....	137
3.5. Les conditions de travail des maîtres de langue.....	139
3.6. L'organisation de deux cours de langue ? .....	141
<b>4. Il ne faut surtout pas conclure.....</b>	<b>142</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>145</b>
<b>ANNEXE 1 : UN RAPPEL DES PRESCRIPTIONS LÉGALES EN CE QUI CONCERNE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE D'UNE LANGUE MODERNE À L'ÉCOLE PRIMAIRE .....</b>	<b>149</b>
<b>ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX CHEFS D'ÉTABLISSEMENT</b>	<b>157</b>
<b>ANNEXE 3 : LE QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX MAÎTRES DE LANGUE .....</b>	<b>171</b>
<b>ANNEXE 4 : LA MÉTHODOLOGIE MISE EN OEUVRE .....</b>	<b>185</b>
<b>1. L'échantillon de maîtres de langue .....</b>	<b>187</b>
1.1. Les critères de constitution de l'échantillon .....	187
1.2. La définition de l'échantillon.....	188
1.3. La procédure pratique.....	189
<b>2. Les réponses reçues .....</b>	<b>190</b>
2.1. Le questionnaire destiné aux directeurs .....	190
2.2. Le questionnaire destiné aux maîtres de langue .....	191
2.3. Trois ensembles de données.....	193
<b>3. Les traitements effectués.....</b>	<b>194</b>
<b>ANNEXE 5 : LA GRILLE DE CODAGE DES RÉPONSES DES MAÎTRES DE LANGUE À PROPOS DE LEUR VISION DU MÉTIER QU'ILS EXERCENT .....</b>	<b>197</b>
<b>ANNEXE 6 : DES INITIATIVES OFFICIELLES À PROPOS DES COURS DE LANGUE .....</b>	<b>205</b>



**SECTION II**  
**LA COMMUNICATION DANS LES CLASSES DE LANGUE**

---

# **La communication dans les cours de langue moderne**

Enquête et observations dans douze classes  
en Communauté française de Belgique

**Marie-Hélène STRAETEN**

**Christiane BLONDIN**

Recherche réalisée pour le compte du  
Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'enseignement  
et de la recherche scientifique  
Service général des affaires générales, de la recherche en éducation  
et du pilotage interréseaux

Université de Liège  
Service de Pédagogie expérimentale  
Professeur Marcel CRAHAY

*Nous remercions les maîtres de langue qui ont accepté non seulement d'ouvrir les portes de leurs classes, mais aussi de se laisser filmer et enregistrer et qui ont aussi pris le temps de répondre à nos questions, malgré un emploi du temps très chargé. Nous remercions également les étudiants qui ont prêté leur concours à cette recherche dans le cadre des travaux pratiques relatifs aux processus d'enseignement, les enseignants et les élèves qui nous ont accueillies dans leurs classes lors de la phase exploratoire de la recherche, les membres des communautés éducatives qui ont accepté de nous rencontrer, les témoins privilégiés qui ont partagé leur expérience avec nous, sans oublier les membres du Comité d'accompagnement de la recherche qui ont nourri notre travail de leurs critiques constructives et de leurs suggestions.*

## **INTRODUCTION**

---

## **1. LA GÉNÉRALISATION DES COURS DE LANGUE MODERNE**

*Le décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement*, dans la suite du texte appelé « décret sur l'enseignement fondamental », impose l'organisation d'un cours de langue moderne dans les classes de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années primaires dans toutes les écoles situées en Communauté française. Sous certaines conditions, il permet également l'enseignement des langues par la méthode immersive.

Le Gouvernement, en adoptant ce décret, a reconnu l'importance de préparer les élèves de la Communauté française à communiquer efficacement dans une autre langue que leur langue maternelle. Afin d'atteindre ce but, il a fait un choix : avancer l'âge du début de l'apprentissage obligatoire d'une seconde langue.

## **2. UNE RECHERCHE**

La recherche « Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire » vise à évaluer la façon dont l'innovation que constitue l'enseignement obligatoire d'une langue moderne dès la 5<sup>ème</sup> primaire se met en place dans les écoles fondamentales organisées ou subventionnées par la Communauté française. Elle a débuté en juillet 1999 et s'est terminée en juin 2002.

Alors que la première année de la recherche a principalement été consacrée à une étude exploratoire (observations et entretiens), la seconde a approfondi les pistes dégagées (poursuite des entretiens et des analyses de documents) et mis sur pied une enquête à large échelle. Lors de la troisième année, les informations ainsi recueillies ont été analysées et ont débouché sur des recommandations (voir BLONDIN & STRAETEN, 2002). Le travail s'est également focalisé sur la place de la communication dans les cours de langue. Ce volet de la recherche fait l'objet de la présente monographie.

## **3. DES HYPOTHÈSES ISSUES DE LA PHASE EXPLORATOIRE**

La première année de la recherche consacrée à la réforme de l'enseignement des langues à l'école primaire se voulait exploratoire : elle a donné lieu à une première série d'observations de cours de langue en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires. Il s'agissait notamment de rendre compte des difficultés rencontrées dans les classes, des ressources et des soutiens possibles.

Cette première vague d'observations a conduit à formuler différentes hypothèses, qui ont été à la base d'investigations complémentaires :

- En cohérence avec les Socles de compétences, les activités proposées aux enfants accordent une large place au développement des compétences d'écoute et de parole. Toutefois, la communication proprement dite n'est pas souvent présente. Lorsque les enfants sont amenés à parler en langue cible, leurs productions sont en effet souvent simples et stéréotypées, s'inscrivant généralement dans des séquences de type question-réponse.
- Une place relativement importante est laissée à la langue de l'école. Les passages du français à la langue cible sont fréquents.
- Le discours de l'enseignant occupe une part importante du temps de parole total.
- Les réactions des enseignants aux productions des enfants, si elles sont majoritairement positives, sont très peu porteuses d'informations explicites relatives à la qualité même de l'intervention.
- Des activités davantage centrées sur de véritables échanges oraux peuvent se produire lors de travaux par paire ou en petits groupes et utilisent le principe de l'interview mutuelle ou de la mise en scène de petites situations.

Ces observations peuvent paraître surprenantes, voire inquiétantes, en regard de l'objectif de communication assigné aux cours de langue : rendre l'enfant capable de communiquer, c'est-à-dire de comprendre et de se faire comprendre, dans une langue autre que sa langue maternelle.

#### **4. LES AVIS D'UN ÉCHANTILLON DE MAÎTRES DE LANGUE**

L'enquête menée auprès d'un échantillon de maîtres de langue et à laquelle 328 enseignants ont répondu, rapportée en détails dans BLONDIN ET STRAETEN (2002), a exploré de deux façons les difficultés rencontrées (voir page 87 et suivantes).

Les maîtres de langue ont été invités à se prononcer sur l'importance et la difficulté de différentes facettes de leur métier. Six propositions sont jugées soit assez difficiles, soit très difficiles, par une majorité d'entre eux : « organiser des contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible » (88 %), « permettre à chaque enfant d'avoir des échanges dans la langue cible » (81 %), « adapter le cours en fonction des différences de niveau entre les enfants » (75 %), « apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible » (75 %), « apprendre aux enfants à s'exprimer dans la langue cible » (68 %), « donner aux enfants suffisamment de confiance en eux pour qu'ils puissent utiliser la langue cible lorsqu'ils en ont l'occasion » (63 %).

Parmi ces aspects du métier jugés difficiles, certains sont également considérés comme très importants par un pourcentage élevé d'enseignants.

« Apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible » (jugé très important pour 80 % des maîtres de langue) et « apprendre aux enfants à s'exprimer dans la langue cible » (79 %) représentent certainement des difficultés à résoudre, et qui se situent au cœur des objectifs des cours de langue. La façon d'aborder la matière, qui permet de « donner aux enfants suffisamment de confiance en eux pour qu'ils puissent utiliser la langue cible lorsqu'ils en ont l'occasion » (82 %) et de « permettre à chaque enfant d'avoir des échanges dans la langue cible » (56 %) requièrent un support d'ordre méthodologique.

Afin de vérifier ces premières observations et d'analyser plus finement les conditions favorisant ou non la communication, un nouveau recueil d'informations a été organisé.

## 5. UN NOUVEAU RECUEIL D'INFORMATIONS

Les informations recueillies lors des premières phases de la recherche (observations et entretiens) ont conduit à s'intéresser à trois domaines des processus d'enseignement : la présence d'activités de communication, l'emploi du français ou de la langue cible par les enseignants et par les élèves, ainsi que les types d'informations données aux élèves suite à leurs interventions (feedbacks).

Pour approfondir la connaissance des pratiques d'enseignement, et en particulier de leurs conditions de mise en œuvre, le questionnaire ne constitue pas la meilleure approche : à moins de recourir à des questions très précises, auxquelles il sera parfois bien difficile de répondre de façon valide, les réponses obtenues dans un tel cadre reflètent très souvent la subjectivité des intéressés plutôt que la réalité. Les observations sont de loin préférables, même si elles sont aussi beaucoup plus contraignantes et impossibles à organiser sur une large échelle. Les éléments susceptibles d'influencer la mise en œuvre de situations de communication en classe de langue ont donc été étudiés au moyen d'observations.

Pourquoi les activités de communication sont-elles si rares dans les classes ? Quels sont les difficultés, les obstacles qui freinent la mise en œuvre de telles activités et la poursuite d'un objectif de communication ? Même si l'importance des interactions est reconnue, la question de savoir comment (conditions et moyens à mettre en œuvre) développer la compétence communicative en milieu scolaire paraît essentielle. Le contexte dans lequel s'inscrit l'apprentissage scolaire détermine, dans une large mesure, les pratiques des principaux acteurs. La prise en compte de l'ensemble du système est indispensable si on vise à rendre possible une amélioration réelle de la situation, au-delà des incantations qui irritent si souvent, à juste titre, les praticiens : il faudrait, il n'y a qu'à ...

L'observation directe et l'analyse d'activités de communication, en collaboration avec des maîtres de langue, complétées par des entretiens, devraient permettre de

mieux comprendre quels sont les facilitateurs et les freins par rapport à une véritable approche communicative en classe de langue et à esquisser des pistes de solution.

## **5. LA PRESENTE MONOGRAPHIE**

Cette monographie compte six chapitres. Le premier s'intéresse aux objectifs assignés aux cours de langue moderne. Pour ce faire, une double analyse des textes légaux (décrets, socles de compétences, compétences terminales) et des programmes d'enseignement d'une langue moderne à l'école primaire a été menée.

Le deuxième chapitre se penche sur la littérature de recherche relative à l'apprentissage de la communication. Il définit tout d'abord la compétence communicative ; il présente ensuite différentes théories de l'acquisition d'une seconde langue ; il veut également montrer l'importance des interactions et la place à leur accorder. Enfin, dans la perspective d'un apprentissage de la communication, il s'interroge sur le statut de l'erreur et l'importance des feedbacks ainsi que sur la place à accorder à la langue de l'école.

Le chapitre 3 est essentiellement méthodologique ; il présente les objectifs des nouvelles observations, les méthodes choisies pour le recueil des données ainsi que les axes d'analyse des informations récoltées.

Le chapitre 4 s'intéresse aux variables de présage et de contexte. Il fait ainsi une présentation des classes et des maîtres de langue qui ont accepté la collaboration : cours de langue observés, caractéristiques des enseignants, leurs avis sur les élèves observés et les difficultés rencontrées. Ces variables peuvent en effet permettre, en partie du moins, de mieux comprendre les données issues des observations mêmes des cours de langue, présentées et analysées dans le chapitre 5.

Le chapitre 5 reprend donc les résultats mêmes des observations dans les classes. Il présente les activités organisées ; il s'intéresse, de manière plus quantitative, aux occasions de production en langue cible, aux types de sollicitations adressées aux élèves ainsi qu'aux réactions à leurs productions. Enfin, il propose des analyses qualitatives de quelques séquences interactionnelles. Il se termine par une analyse des principaux enseignements apportés par l'étude.

Le chapitre 6 enfin dégage de l'étude quelques suggestions de nature à améliorer le déroulement des cours de langue axés sur la communication.

**CHAPITRE 1 : UN CADRE OFFICIEL  
POUR LES COURS DE LANGUES MODERNES**

---

Le présent chapitre se centre sur les connaissances et les compétences à développer en enseignant les langues modernes en milieu scolaire (les aspects administratifs de la législation en vigueur sont présentés sur le site de l'Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique<sup>1</sup> et sont également résumés, en annexe, dans BLONDIN & STRAETEN, 2002).

## 1. UNE ANALYSE DES PROGRAMMES EUROPEENS

Dans une large étude comparative de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire, au niveau européen, EURYDICE (2001), après avoir analysé les programmes développés dans les différents pays, regroupe les objectifs généraux des cours de langue en trois grandes catégories.

Enseigner une langue, c'est tout d'abord « *faire en sorte que les apprenants puissent utiliser la langue cible comme moyen de communication* » (p. 157). L'acquisition de compétences communicatives générales est ici visée.

Une seconde dimension, double, est mise en exergue au niveau des objectifs généraux : l'ouverture aux autres et la compréhension de sa propre culture. La connaissance d'une ou plusieurs langues doit faciliter les contacts et favoriser la compréhension de sa propre culture ; l'enseignement d'une langue étrangère doit « *donner à chaque élève la possibilité de se construire une identité sociale et culturelle en découvrant une autre culture et en réfléchissant sur les caractéristiques de la sienne* » (p. 157).

Outre ces deux premiers objectifs, les cours de langue, dans certains pays européens, visent encore à « *développer chez les élèves une première motivation pour l'apprentissage d'une langue autre que sa langue maternelle* » (p. 158) et, plus globalement, « *participer au développement cognitif général de l'élève* » (p. 152).

Qu'en est-il en Communauté française de Belgique ?

Si les cours de langue poursuivent aussi les objectifs relevant des deux dernières catégories identifiées par EURYDICE (2001), l'objectif principal assigné aux cours de langue entre dans la première catégorie, comme le montrent les différents textes officiels en vigueur.

Dès 1997, le « décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », dit « décret-missions », prévoit que « *la Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement*

---

<sup>1</sup> <http://www.agers.cfwb.be/pers/disciplines/langues/index.asp>

*subventionné, adaptent la définition des programmes d'études et leur projet pédagogique à l'intérêt de connaître les langues autres que le français et principalement de communiquer dans ces langues » (article 9).*

Les *Socles de compétences* (1999), qui fixent, pour tous les élèves, les compétences à maîtriser à l'issue des huit premières années de la scolarité obligatoire, annoncent que « *l'objectif particulier du cours de langues modernes est la communication ; celle-ci s'articule autour des quatre grandes compétences : écouter, parler, lire et écrire* ». Ils précisent par ailleurs que « *la priorité sera accordée à la composante orale* ».

De manière plus générale, les *Socles de compétences* précisent que les cours de langues modernes, comme toutes les matières inscrites au programme des enfants, doivent participer à la réalisation des objectifs généraux de l'enseignement définis par le décret-missions, à l'article 6 :

1. *« promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*
2. *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*
3. *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire et ouverte aux autres cultures ;*
4. *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ».*

A ces quatre objectifs, les *Socles de compétences* ajoutent une dimension socioculturelle, en définissant deux objectifs supplémentaires :

5. *« promouvoir la prise de conscience de sa propre culture et la situer par rapport à celle des autres :*
6. *promouvoir les langues modernes comme facteur d'intégration européenne ».*

Dans les *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes* (1999), le référentiel qui reprend les compétences à maîtriser à la fin de l'enseignement secondaire, il est également question de *compétences communicatives*. Celles-ci sont entendues comme compétence stratégique, aptitudes de compréhension et de production de messages écrits et oraux et comme compétence sociolinguistique et compétence socioculturelle.

## 2. ... ET DES PROGRAMMES EN VIGUEUR EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

Si les *Socles de compétences* définissent les orientations de l'enseignement, ce sont les programmes qui précisent, pour chacun des réseaux, les moyens à mettre en œuvre. A la rentrée scolaire 2002-2003, de nouveaux programmes d'enseignement, qui opérationnalisent les *Socles de compétences*, seront mis en oeuvre.

Une première analyse des programmes des cours de langue, propres à chacun des réseaux d'enseignement, met en évidence la façon dont la Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et les autres pouvoirs organisateurs, pour les réseaux subventionnés, ont concrétisé les exigences décrétales.

Le tableau 1 reprend, pour chaque réseau<sup>2</sup>, les objectifs attendus des cours de langue moderne dans l'enseignement fondamental. En toute logique, ils rejoignent les objectifs définis dans les *Socles de compétences*.

Les programmes, explicitant les *Socles de compétences*, poursuivent bien les objectifs attendus des cours de langues modernes, identifiés à un niveau plus large.

À l'analyse des documents officiels (décrets et programmes), il apparaît clairement que les cours de langues modernes s'inscrivent aujourd'hui dans une perspective résolument communicationnelle, chaque réseau d'enseignement précisant toutefois les *Socles de compétences* en fonction de sa propre sensibilité.

Si les objectifs poursuivis par les cours de langues sont obligatoirement semblables d'un réseau d'enseignement à l'autre, la manière d'y parvenir peut évidemment différer, les réseaux étant libres en termes de méthodologie.

Une lecture plus approfondie des programmes en question met donc en évidence les orientations et recommandations méthodologiques propres à chacun des réseaux. Ces éléments, convergents ou divergents, sont discutés dans la suite de ce texte.

L'analyse, principalement descriptive, est menée programme par programme. Si nécessaire, les points communs seront cependant mis en évidence.

---

<sup>2</sup> Les programmes en vigueur qui ont été analysés sont : (1) le Programme des études 2002 – Enseignement de la Communauté. Ministère de la Communauté française ; (2) le Programme d'études pour l'enseignement primaire – Conseil de l'enseignement des communes et des provinces et (3) le Programme intégré adapté aux Socles de compétences – Fédération de l'enseignement fondamental catholique.

<p><b>Programme des études Enseignement fondamental</b></p> <p><i>Enseignement de la Communauté française</i></p>	<p>Le programme précise tout d'abord l'objectif général du cours de langue moderne :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction de l'enfant dans un système linguistique autre que le sien pour permettre la communication avec des personnes d'autres communautés et la prise de conscience de sa propre culture, la compréhension de celle des autres et des éléments de socialisation qui y sont liés.</li> </ul> <p>Il en précise ensuite l'objectif particulier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La communication, qui s'articule autour des 4 compétences : écouter, parler, lire et écrire.</li> </ul> <p>Tout en donnant des indications d'ordre méthodologique, il assigne un dernier objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Éveiller chez l'enfant l'intérêt pour les langues et susciter le plaisir de les aborder.</li> </ul>
<p><b>Programme d'études pour l'enseignement primaire</b></p> <p><i>Conseil de l'enseignement des communes et des provinces</i></p>	<p>Le programme rappelle tout d'abord la dimension socioculturelle présente dans les <i>Socles de compétences</i>.</p> <p>Dans ses objectifs spécifiques, le programme reprend les 4 objectifs (pratique, culturel, de citoyenneté et socio-professionnel) prioritairement poursuivis :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'approche communicative : articulation des apprentissages autour des 4 compétences : écouter – parler – lire – écrire.</li> <li>• La découverte d'une autre culture.</li> <li>• La prise de conscience de son appartenance à une société démocratique, multiculturelle et plurilingue.</li> </ul>
<p><b>Programme intégré adapté aux Socles de compétences</b></p> <p><i>Fédération de l'enseignement fondamental catholique</i></p>	<p>Dans ses <i>Intentions générales</i>, le programme précise que le cours de langue moderne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articule les apprentissages autour des quatre compétences langagières fondamentales : écoute ou compréhension à l'audition – prise de parole – compréhension à la lecture – expression écrite.</li> <li>• Doit éveiller l'enfant à un autre mode de pensée et un autre type de culture en suscitant l'audace et le plaisir de s'exprimer dans une autre langue afin de contribuer à l'enrichissement de sa personnalité.</li> <li>• Est un cours de communication et d'interaction sociale.</li> <li>• Permet à l'enfant d'apprendre à se servir d'un nouveau langage pour comprendre, se faire comprendre et entrer en contact avec d'autres personnes qui parlent cette langue dans un souci d'interculturalisme.</li> </ul>

Tableau 1 : Objectifs assignés aux cours de langues modernes, tels que présentés dans les programmes respectifs des trois réseaux d'enseignement

## 2.1. L'enseignement organisé par la Communauté française

Le **Programme des études – enseignement de la Communauté**— définit tout d'abord une série de *conditions pour qu'il y ait communication*. Ces conditions dépendent tantôt de l'enseignant, tantôt des enfants.

Il est en effet attendu de l'enseignant qu'il fasse preuve d'une écoute positive, qu'il formule des encouragements, qu'il n'interrompe pas l'enfant inutilement et qu'il ne le corrige pas de manière abusive. L'enfant a droit à l'erreur.

De l'enfant, l'on attend qu'il éprouve le besoin, l'envie et le plaisir de communiquer ; qu'il accepte l'autre avec ses différences tant culturelles que sociales et qu'il ait le souci de s'exprimer de manière logique et cohérente.

Il est, à l'égard de ces éléments, important de signaler que le programme les voit comme des conditions préalables pour qu'il y ait communication. Notons toutefois que ces attitudes attendues ne sont pas innées et qu'elles relèvent peut-être des objectifs à poursuivre au travers des cours de langue.

Afin de motiver les enfants, le programme préconise d'une part *l'utilisation quasi exclusive de la langue cible par l'enseignant*. Celui-ci doit en outre encourager les enfants à en faire de même. D'autre part, il propose de *varier au maximum les modalités d'organisation du travail* : alternance du travail individuel, des moments par paires ou en groupes.

L'enseignant proposera des activités fonctionnelles et variées, permettant l'utilisation des acquis. Il mettra par ailleurs tout en œuvre pour que l'enfant apprenne en utilisant tous ses sens. Pour ce faire, il est recommandé de varier les approches : l'approche ludique, l'approche narrative, mais également l'enseignement par projet. Le jeu est vu comme étant en lui-même motivant : il procure du plaisir à l'enfant et peut lui permettre de se dépasser. L'approche narrative, outre un même côté motivant que le jeu, est également préconisée car elle permet de recourir aux éléments paralinguistiques tels que les mimes, gestes, illustrations, ... Par ailleurs, elle peut déboucher sur des activités donnant aux enfants l'occasion d'agir en langue cible (dramatisation, chants, mise en scène,...).

Enfin, le programme précise encore que le cours de langue doit participer au développement de l'autonomie de l'enfant et n'hésitera pas à différencier les approches et les activités.

## **2.2. L'enseignement officiel subventionné**

Le **Programme des études pour l'enseignement primaire du Conseil de l'enseignement des communes et des provinces** liste une série d'*orientations méthodologiques*.

Différents principes sont énoncés, desquels découlent des recommandations diverses.

La langue cible est avant tout outil de communication ; dans ces conditions, il est nécessaire de lever tous les blocages empêchant de franchir le seuil de la communication.

Pour ce faire, l'enseignant doit *susciter le plaisir de s'exprimer dans la langue cible*. Conformément aux socles de compétences, la priorité est accordée à l'oral. Toutefois, les enfants seront assez rapidement mis en contact avec l'écrit. Le programme préconise également de *mettre en place autant que possible des activités à caractère ludique*.

Tout comme dans le programme du réseau de la Communauté française, il est ici aussi conseillé à l'enseignant de *s'exprimer autant que possible en langue cible*. Un tel comportement encouragera l'enfant à adopter de plus en plus spontanément la nouvelle langue comme moyen principal de communication.

La langue cible est vue comme un moyen de voir de nouveaux contenus et non comme une fin en soi. L'apprentissage sera ainsi davantage axé sur la dimension sémantique que syntaxique. En effet, la *grammaire* et la *conjugaison* sont entendues comme outils *au service de la communication*.

Au niveau de l'enseignement de la grammaire, ce programme donne diverses pistes. Il précise tout d'abord que l'enseignement de la grammaire sera progressif, amené dans des situations proches de la réalité et du vécu des enfants, mais jamais systématique. Cependant, il n'exclut pas des moments de réflexion sur le fonctionnement de la langue : les enfants, aidés de l'adulte, peuvent être amenés à induire des constantes à partir des exemples rencontrés. Ces observations seront rassemblées dans des référentiels qui se veulent une aide à l'apprentissage.

Le programme donne encore des indications relatives au vocabulaire à apprendre. Il sera composé de mots courants. L'étude de listes où les mots sont décontextualisés est inadéquate. L'enseignant devra donc veiller à ce que les enfants puissent régulièrement utiliser leurs acquis. Au niveau du lexique également, l'élaboration d'un référentiel est conseillée.

Des recommandations sont encore formulées pour assurer la motivation.

Les *situations proposées seront mobilisatrices* (réalisation d'un défi, nécessité d'utiliser la langue cible, approche ludique,...). Le programme met ici plus particulièrement *l'accent sur la narration*, jugée intéressante parce que la plus naturelle pour l'enfant, sur *les projets* propres à la classe de langue ou au niveau de l'école, sur la mise en place de *spectacles* en langue cible, sur les *classes de dépaysement* ainsi que sur les *échanges linguistiques*.

Enfin, ce programme met encore l'accent sur la nécessité d'assurer la continuité des apprentissages (les référentiels par exemple accompagneront les élèves d'une année à l'autre).

### 2.3. L'enseignement libre subventionné

Dans le **Programme intégré adapté aux socles de compétences —fédération de l'enseignement fondamental catholique**, les recommandations formulées, appelées *intentions générales*, touchent aux savoirs linguistiques et non-linguistiques, aux contextes et aux champs thématiques et aux fonctions langagières.

Les savoirs linguistiques, essentiellement la grammaire et le vocabulaire, doivent s'acquérir naturellement. Le vocabulaire est ici aussi un vocabulaire courant, qu'il faut faire utiliser souvent et dans des contextes variés. Les structures grammaticales doivent elles, être utilisées dans un premier temps spontanément, dans des contextes proches de la réalité et du vécu des élèves. L'enseignement explicite de la grammaire est donc proscrit.

Le programme rappelle les contextes et les champs thématiques dans lesquels doivent s'inscrire les fonctions langagières sur lesquelles les activités mises en place seront fondées.

Enfin, le programme liste, après avoir donné de ce concept une définition assez générale, tout un ensemble de fonctions langagières sur lesquelles les enseignants doivent fonder les activités. Pour les 6 fonctions retenues, des exemples sont encore donnés.

Juste avant de proposer une série d'idées d'activités en relation avec les compétences à développer, le programme intégré rappelle la nécessité d'intégrer le maître de langue au sein de l'équipe et le souci d'interdisciplinarité.

### 2.4. Des points communs

L'on peut ainsi dégager de l'analyse plus détaillée des programmes propres à chacun des réseaux d'enseignement des points communs, même si ces éléments communs sont organisés ou présentés différemment et si l'importance qu'il leur est accordée dans l'un ou l'autre des programme diffère quelque peu : caractère ludique des apprentissages, nécessité de proposer des activités fonctionnelles, proches du vécu des enfants, utilisation de la langue cible et encouragement à l'utiliser, enseignement implicite de la grammaire, apprentissage et utilisation d'un vocabulaire courant.

Cette lecture des orientations et recommandations formulées dans les trois programmes a toutefois laissé momentanément de côté la question de l'évaluation. Elle est généralement posée compétence par compétence. Chaque programme, pour chacune des quatre compétences, précise effectivement ce qui est attendu.

L'on peut cependant noter que, quel que soit le programme, la compétence *écrire* bien qu'elle doive ou puisse être présente, ne peut faire l'objet d'aucune évaluation. Il en va de même pour les aspects grammaticaux, qui ne composent pas une compétence en soi.

## **CHAPITRE 2 : APPRENDRE A COMMUNIQUER**

---

Les cours de langue, à terme, doivent rendre les enfants capables de communiquer dans une autre langue que leur langue maternelle.

Cependant, si les premières observations menées dans les classes de langue dans le cadre de la présente recherche ont effectivement révélé la présence d'un nombre important d'activités axées sur la dimension orale (comme recommandé dans les *Socles de compétences*), elles ont également mis en évidence que l'objectif de communication, lui, n'est que peu voire pas rencontré.

Une des difficultés majeures de la réforme semble notamment résider dans l'articulation de la finalité de l'apprentissage d'une langue moderne, la communication, et les contraintes inhérentes au contexte scolaire.

Mais que recouvre cette compétence de communication ? Quelles sont les différentes facettes de la communication ? Qu'en est-il dans les classes de langue ? Est-elle, et si oui comment, effectivement développée dans les cours de langue ?

Afin de répondre, en partie du moins, à ces questions, les pages qui suivent rappellent le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'approche communicative. Cette partie théorique s'interroge tout d'abord sur la compétence de communication ; elle présente ensuite les grandes orientations en matière d'acquisition d'une seconde langue, elle s'intéresse encore à la place des interactions en classes de langue. Enfin, elle se penche sur les implications d'une approche communicative sur le statut des erreurs et la place à accorder à la langue de l'école.

## 1. LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

Terme fourre-tout, la compétence en langue peut-être entendue de diverses manières. Pour certains, être compétent en langue, c'est avant tout maîtriser le code linguistique ; pour d'autres, peu importe comment les savoirs sont acquis, peu importe également la qualité de ces savoirs, la pratique prime et l'emporte.

Ces deux optiques extrêmes, pour SPRINGER (1999), ne correspondent pas à la compétence attendue au terme d'une approche communicationnelle, où l'objectif est de comprendre l'autre et de se faire comprendre.

Afin de définir ce que recouvre plus précisément la compétence de communication, HYMES dans les années 80, propose de s'intéresser aux performances réelles et variées des locuteurs ordinaires (SPRINGER, 1999).

Selon SPRINGER (1999), qui passe en revue les propositions de HYMES, l'option linguistique qui consiste à travailler sur une langue « pure » est importante pour identifier des systèmes de règles, mais exclut généralement ce qui constitue l'essentiel des performances quotidiennes des locuteurs.

L'analyse de discours et de conversations ordinaires révèle les caractères multiple et complexe de la compétence communicationnelle (SPRINGER, 1999 ; VAN EK, 1991).

L'aptitude à la communication suppose en effet bien plus qu'une seule compétence linguistique. Tout locuteur possède il est vrai un système de règles relevant du code linguistique (connaissance plus ou moins large du vocabulaire ou des règles syntaxiques). Mais la compétence de communication n'est pas la simple somme des savoirs linguistiques.

Elle est également « *le reflet de divers savoir-faire langagiers, d'actes de langage finalisés par rapport aux besoins de communication et d'interactions sociales* » (p. 2). À la composante linguistique s'ajoute ainsi une composante sociolinguistique ou pragmatique, entendue comme la capacité à « *utiliser la langue de manière appropriée dans une grande variété de situations socialement régies* » (p. 3).

La communication ne peut se réduire à une simple transmission d'informations ; la situation est plus complexe. En effet, pour que la compréhension soit possible, il est nécessaire qu'il y ait une « co-construction » de sens, impliquant des moments de négociation, d'adaptation et de confirmation du discours. Cette opération fait non seulement appel à une compétence discursive, mais suppose également une compétence socioculturelle.

La composante discursive « *caractérise la capacité à mettre en œuvre des stratégies pour construire et interpréter différentes variétés de discours* » (p. 3). Quant à la composante socioculturelle, elle « *permet au locuteur de reconnaître et d'interpréter différents systèmes culturels et de les mettre en relation avec son propre système culturel* » (p. 3).

La compétence de communication recouvre encore une dernière composante essentielle : la compétence stratégique. Celle-ci doit notamment permettre de compenser des difficultés de communication dues à une connaissance imparfaite du langage ou à une autre cause d'interruption (VAN EK, 1991). Les stratégies communicatives doivent être entendues comme la capacité à planifier, gérer, corriger, évaluer ou encore modifier la communication.

Au cours d'une interaction, le locuteur ou ici l'apprenant peut devoir faire face à plusieurs problèmes : trouver le bon mot ou la bonne structure, comprendre son interlocuteur, ... Pour résoudre ce type de difficultés, l'apprenant fait alors appel à des stratégies de communication. Pour SIMONS *et al.* (2002), ce concept est directement lié à un problème de communication, qui apparaît chaque fois que les moyens linguistiques font défaut dans la langue cible pour que le locuteur puisse transmettre un message. Le recours aux stratégies de communication permet alors de palier les déficiences linguistiques. L'intérêt des stratégies est qu'elles permettent à l'apprenant de ne pas abandonner le message initial et partant, de continuer à produire de la langue cible, « *donc à exercer, tester et améliorer son interlangue* » (p. 32).

Deux grands types de stratégies sont généralement distingués, les stratégies d'évitement (*reduction strategies*) et les stratégies de réalisation (*achievement strategies*) (SIMONS *et Al.*, 2002). Les premières amènent l'apprenant à abandonner ou à réduire les buts communicationnels et à ne s'appuyer que sur des savoirs déjà acquis. Ce type de stratégies ne permet pas à l'apprenant d'élargir son interlangue (SPRINGER, 1999).

Les stratégies de réalisation, plus diversifiées, comprennent d'une part celles où l'apprenant ne fait pas appel à l'interlocuteur et d'autre part, celles où les problèmes de communication sont résolus avec l'aide de l'interlocuteur (SIMONS *et al.*, 2002).

Les premières (*non-cooperative strategies*) comprennent des stratégies non linguistiques telles que le mime ou les gestes et des stratégies linguistiques, basées soit sur le recours à une langue autre que la langue cible, soit sur la langue cible elle-même. Dans les secondes, le locuteur demande ouvertement ou indirectement l'aide de l'interlocuteur (SIMONS *et al.*, 2002).

Les stratégies de réalisation sont plus propices à l'apprentissage ; il s'agit donc de pousser l'élève à choisir, quand un problème de communication surgit, les stratégies les plus favorables à l'amélioration de ses compétences (SPRINGER, 1999).

La compétence communicative apparaît donc multidimensionnelle et en constante évolution. Il importe donc de se demander comment et dans quelle mesure cette compétence peut-être développée en milieu scolaire, dans le cadre de cours de langue moderne à raison de quelques heures par semaine. En d'autres mots, quelle place les cours de langue offrent-ils au développement de cette compétence ?

## **2. DIFFERENTES THEORIES DE L'ACQUISITION D'UNE SECONDE LANGUE**

À l'origine de l'approche dite communicative de l'enseignement / apprentissage d'une langue moderne, les travaux de KRASHEN (1976) ne sont pas sans importance. La théorie de KRASHEN s'inscrit dans la mouvance des théories dites nativistes qui, pour expliquer l'acquisition d'une langue, postulent l'existence d'un équipement biologique inné qui rend l'apprentissage possible. Chacun est ainsi doté dès la naissance d'un système qui lui permet d'élaborer sa compétence, de construire les règles grammaticales de sa langue maternelle à partir du langage présent dans son entourage (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991).

Selon le modèle de KRASHEN (1976), la performance en langue étrangère repose sur l'utilisation de deux systèmes, l'un acquis et l'autre appris. Le système acquis est « *le produit de l'application des mécanismes qui ont permis l'acquisition de la langue maternelle* » ; il comprend les connaissances grammaticales inconscientes. Le système appris relève quant à lui de l'instruction formelle ; il est constitué des connaissances grammaticales conscientes. Lors des activités de communication en temps réel, seul le

premier système intervient, le système appris ne servant qu'au *pilotage* conscient du discours, pour autant que le locuteur dispose d'un temps suffisant et connaisse la règle à appliquer.

KRASHEN met l'accent sur l'importance de l'exposition à la langue : l'acquisition nécessite l'exposition à des productions en langue cible, l'*input*, d'un niveau de difficulté adéquat, compréhensibles et comprises grâce aux contextes linguistique et extralinguistique. Pour cet auteur en effet, « *les gens n'acquièrent une seconde langue que s'ils obtiennent un input compréhensible et que le filtre affectif est suffisamment bas que pour permettre l'accès de l'input. Quand le filtre affectif est bas et qu'un input approprié et compréhensible est présenté, l'acquisition est inévitable* » (KRASHEN, 1985, p. 4).

À la suite des travaux de KRASHEN, l'exposition à la langue a rapidement été considérée comme la variable incontournable. Si d'autres études (ELLEY, 1991 ; GRADMAN & HANANIA, 1991) semblent effectivement confirmer l'importance d'une exposition à un input compréhensible, il apparaît par ailleurs que l'exposition à la langue ne suffit pas.

La théorie de KRASHEN a fait l'objet de nombreuses critiques. Dès 1977, SELIGER dénonce les conceptions simplistes de KRASHEN en ce qui concerne l'apprenant et l'exposition à la langue. Il dit d'ailleurs à ce propos que « *l'exposition à la langue n'est pas comme l'exposition à un virus. On ne l'attrape pas automatiquement* » (p. 275). Et cet auteur de rappeler que l'acquisition d'une seconde langue nécessite une implication active de l'apprenant dans le processus.

La théorie de KRASHEN, qui se focalise sur l'input, et la critique de SELIGER, rappelant l'importance de l'output, synthétisent à elles seules deux grands courants, complémentaires, explicatifs de l'acquisition d'une seconde langue.

ELLIS (1991), dans un ouvrage intitulé « *Instructed Second Language Acquisition* », présente les deux grandes orientations de l'acquisition d'une seconde langue en milieu scolaire, où l'instruction est entendue comme interaction<sup>1</sup>. Le concept d'interaction renvoie au processus qui rend la langue cible accessible à l'apprenant et lui permet d'élaborer et d'améliorer son interlangue.

La notion d'interlangue est proposée par SELINKER (1969, 1972). BIALYSTOK et SHARWOOD SMITH (1985) la reprennent et la définissent comme « *la performance linguistique systématique de personnes qui apprennent une seconde langue et qui n'ont*

---

<sup>1</sup> Selon ELLIS, l'instruction peut également être vue comme formelle, ou comme tentative d'intervenir directement dans le processus de construction de l'interlangue en procurant des échantillons d'éléments linguistiques spécifiques pour l'apprentissage. *Interaction* et *instruction formelle* ne sont pas des alternatives, mais deux façons possibles d'envisager une même séquence d'instruction. Il précise toutefois que toute séquence d'instruction ne peut pas nécessairement être envisagée selon ces deux angles. Seules les séquences centrées sur la forme (*form-focused sequence* vs *meaning-focused sequence*) le peuvent.

*pas atteint des niveaux suffisants dans l'analyse de la connaissance linguistique ou dans le contrôle du traitement pour être complètement identifiés à des locuteurs natifs »* (p. 116).

L'ensemble des processus ayant lieu en classe, envisagés comme interaction au sens large, contribuerait à l'apprentissage de la langue cible de deux façons, via la réception et la compréhension de la langue cible par l'apprenant, mais également via la production (ou les tentatives de production) de cette langue par l'apprenant.

A propos de l'acquisition d'une seconde langue, ELLIS (1991) distingue ainsi les théories basées sur la réception des théories basées sur la production. Le modèle nativiste de KRASHEN (1976), brièvement présenté ci-avant, relève des premières. Les secondes, accordant une place de choix à la production, font elles notamment référence aux travaux de SWAIN qui, en 1985, développe l'*output hypothesis*.

L'hypothèse de l'*output* ne se veut pas une alternative aux travaux de KRASHEN, mais un complément indispensable. Pour SWAIN, en effet, si l'input compréhensible est nécessaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère, il se révèle insuffisant pour qu'il y ait acquisition. Pour ce faire, l'apprenant aurait besoin d'opportunités significatives de production.

Plusieurs rôles peuvent être attribués à l'*output*. La nécessité d'élaborer une production précise, cohérente et appropriée peut notamment encourager l'apprenant à développer les ressources grammaticales utiles et le rendre d'autant plus attentif aux caractéristiques de l'input. Par ailleurs, l'apprenant, en étant amené à produire de la langue cible, a ainsi l'opportunité de mettre à l'épreuve ses hypothèses sur la langue et de voir dans quelle mesure celles-ci sont pertinentes. La nécessité de production peut encore conduire l'apprenant d'une analyse purement sémantique de la langue à une analyse syntaxique : une certaine connaissance des règles d'élaboration des messages est indispensable pour produire du langage compréhensible, alors que la simple réception n'exige pas forcément un même degré de maîtrise.

SWAIN (1985, 1995), à l'analyse de divers résultats de recherche, précise par ailleurs que le seul fait d'offrir des opportunités de production aux apprenants n'est pas suffisant en soi pour qu'il y ait acquisition (ELLIS, 1991). La production facilitera l'acquisition seulement si l'apprenant est effectivement poussé à produire une langue plus complexe et plus juste (NETTLE, sd). Il s'agit en réalité de pousser l'apprenant au delà de l'interlangue (doc. Internet). SWAIN parle à ce propos de *pushed output* (BATSTONE, 2002 ; ELLIS, 1991 ; KRASHEN, 1998).

Ces travaux sur l'acquisition d'une seconde langue ont ainsi mis en évidence l'importance de l'input ou de la nécessité d'être exposé à la langue cible. Mais ils ont également montré – et beaucoup s'accordent aujourd'hui sur ce point — que, pour développer une certaine compétence, l'apprenant doit lui aussi produire de la langue cible.

## 2. L'IMPORTANCE DES INTERACTIONS

Des recherches plus récentes sur l'acquisition des langues (FARACO & KIDA, 1999) montrent que l'appropriation d'une langue par un locuteur non natif s'opère dans et par l'interaction avec un locuteur natif<sup>2</sup>.

Déjà en 1975, des auteurs tels que WAGNER GOUGH & HATCH soutenaient que l'acquisition d'une langue est un processus qui repose sur des interactions conversationnelles. Dans le même ordre d'idée, LONG (1981, 1983), quand elle définit l'*interaction hypothesis*<sup>3</sup>, considère un certains type d'interactions comme particulièrement favorables à l'acquisition d'une seconde langue. Selon elle en effet, la compréhensibilité de l'input et, partant, de l'output, peut être assurée ou améliorée grâce à la *négociation du sens* au travers des interactions. La négociation de la signification implique autant l'apprenant que le locuteur natif ou l'enseignant.

Les modifications opérées en cours d'interaction pour assurer la compréhension du message seraient en fait plus utiles pour l'acquisition que des simplifications syntaxiques et morphologiques opérées dans le discours du locuteur natif (CHAUDRON, 1988).

PICA et DOUGHTY (1985, in ELLIS, 1991) identifient à ce propos une série de comportements, du locuteur ou du récepteur, assurant ou facilitant l'accès au sens. Il s'agit de comportements qui attestent de la *négociation de la signification* : demande de clarification, vérification confirmative, vérification de compréhension, répétition ou paraphrase de son propre discours ou du discours de l'autre (ELLIS, 1991). Le concept de *négociation de la signification* renvoie aux échanges entre apprenants et interlocuteurs où ils tentent de prévenir ou résoudre les ruptures de communication et s'assurent d'une compréhension mutuelle (doc. Internet).

D'autres auteurs voient eux aussi dans les interactions un moyen de tirer parti de la confrontation à la langue cible.

PY (1990) a cherché à savoir dans quelle mesure les interactions représentent un moment essentiel de l'apprentissage. Il définit les moments de communication entre un locuteur natif et un alloglotte comme des « séquences potentiellement acquisitionnelles ». En situation d'interaction, des mécanismes d'autostructuration ou d'hétérostructuration s'enclenchent et participent à l'acquisition de la seconde langue.

Il est question d'autostructuration quand l'apprenant ou l'alloglotte formule différentes approximations de son message à l'égard de l'interlocuteur et tente de corriger ou d'améliorer lui-même une production qu'il juge insatisfaisante (« *je rentre dans le*

---

<sup>2</sup> Dans le contexte institutionnel que représente l'école, l'enseignant correspond au locuteur natif.

<sup>3</sup> L'*interaction hypothesis* s'inscrit dans les théories basées sur la réception, dans le sens où l'input est premier dans le processus. Elle diffère cependant de l'*input hypothesis* par la place qu'elle accorde inévitablement à la production de L2 par l'apprenant.

*maison, ... dans la maison* »). Dans l'hétérostructuration, c'est le locuteur natif ou l'enseignant qui intervient pour prolonger le discours de l'apprenant ; il comble les difficultés identifiées en aidant l'apprenant à trouver une formulation adéquate ou en proposant lui-même un énoncé jugé plus correct que la production initiale de l'alloglotte.

De telles séquences interactives reflètent le processus de mise au point progressive d'une communication efficace.

Conformément à des théories de l'apprentissage non spécifiques au langage et largement admises, il est très probable qu'elles sont source d'apprentissage. VYGOTSKY (1978), en particulier, fonde l'apprentissage sur l'interaction avec l'adulte ou avec un pair plus avancé; il définit une « *zone proximale de développement* » : *"C'est la distance entre le niveau de développement actuel, déterminé en fonction de la résolution indépendante de problèmes, et le niveau de développement potentiel, déterminé en fonction de la résolution de problèmes sous la guidance d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents* » (p. 86). De telles séquences interactives sont donc appelées, avec prudence, « séquences potentiellement acquisitionnelles ».

Face à ces théories et conceptions de l'apprentissage d'une langue, il importe maintenant de se demander comment la compétence communicative peut être développée en milieu scolaire.

Dans beaucoup de classes, qu'il s'agisse ou non de cours de langue, le discours de l'enseignant occupe une place beaucoup plus importante que celui des élèves. CHAUDRON (1988) met en évidence, au niveau de cours de langue, que le discours des maîtres représente de 65 à 75 % du discours total. En situation collective, il ne reste ainsi que plus ou moins 30 % à partager entre les élèves de la classe.

Il apparaît par ailleurs que les productions des élèves sont souvent de complexité réduite et relativement stéréotypées. Les enfants, lorsqu'ils sont amenés à produire de la langue cible, formulent des mots, groupes de mots ou phrases simples, émis en réponse à des questions posées par l'enseignant. Une fois la réponse donnée, surtout si celle-ci est correcte, l'échange prend fin. FARACO et KIDA (1999) observent effectivement que les échanges entre des élèves (locuteurs non natifs) et l'enseignant (locuteur connaissant la langue cible) prennent souvent place dans des séquences du type « question-réponse » préparées par l'enseignant dans le but d'examiner ou vérifier les savoirs linguistiques disponibles chez l'apprenant. De telles séquences n'aménagent aucune place pour la mise au point progressive d'un message quelque peu élaboré.

Dans une certaine mesure, les travaux de KOUNIN (1974), prolongés par ceux de DOYLE et PONDER (1975), apportent des éléments permettant de comprendre la fréquence de ce genre de séquences.

KOUNIN (in CRAHAY, 1998) a en effet montré que les hésitations du professeur pouvaient engendrer indiscipline et désintérêt des étudiants. Par ailleurs, toujours selon cet auteur, les enseignants qui parviennent le mieux à organiser la participation des élèves

sont ceux qui possèdent un bon *momentum*, c'est-à-dire ceux qui parviennent à assurer un flux régulier d'activités scolaires en évitant les changements brusques, les interruptions et les ralentissements excessifs.

Poursuivant les travaux de KOUNIN, DOYLE et PONDER (1975) ont quant à eux mis en évidence que des questions trop difficiles pouvaient induire des perturbations dans le climat de la classe. Des questions qui exigent de la part des élèves une analyse ou une synthèse requièrent inévitablement un temps de réflexion plus long ; les enfants qui doivent ainsi produire une réponse plus longue et plus complexe peuvent s'embrouiller, d'autres enfants pouvant alors être tentés d'intervenir. De tels événements peuvent engendrer ainsi ce que KOUNIN appellerait un mauvais *momentum*. Afin de maintenir un rythme propice à une participation maximale des enfants, les enseignants chercheraient à éviter les trop grandes ruptures dans le rythme du cours.

LYNCH (1996), à juste titre, distingue deux types de questions. En effet, à l'analyse de patterns de questions, de nombreux chercheurs ont montré que le fait de poser des questions était souvent un moyen d'exercer un contrôle sur l'interaction et pas nécessairement un moyen d'obtenir de l'information. D'un côté, les *display questions* renvoient aux questions dont l'enseignant connaît la réponse à l'avance. De l'autre côté, les *referential* ou *real questions* font référence aux questions qui tentent réellement d'obtenir une nouvelle information. LONG et SATO (1980) ont analysé les interactions maîtres-élèves ont mis en évidence, qu'en général, la plupart des questions relèvent de la première catégorie.

Il apparaît donc primordial d'organiser la classe de langue de manière à favoriser les interactions dans le cadre scolaire, de façon à amplifier les contacts individuels entre enfants et enseignant, et à développer des activités donnant lieu à des échanges verbaux entre enfants. Il est également possible d'encourager les contacts des élèves avec des locuteurs natifs de la langue apprise (rencontre de locuteurs natifs, visites à d'autres communautés linguistiques, correspondance scolaire en langue cible, ...).

Bien que conscients des contraintes liées aux caractéristiques du système scolaire pour mettre en place dans les classes de langue une réelle communication, plusieurs auteurs (ALLWRIGHT, 1984 et CHAUDRON, 1988 notamment), s'accordent sur l'idée d'organiser la classe de manière à favoriser les interactions et les échanges en langue cible. Ces échanges, même s'ils ont lieu entre locuteurs non natifs, apparaissent aussi utiles, voire plus utiles à certains égards, que ceux entre un alloclotte et un natif. Des études de conversations entre locuteurs non natifs (LARSEN-FREEMAN et LONG, 1991 ; PICA et DOUGHTY, 1985 ; PORTER, 1983 ; VARONIS et GASS, 1985) ont mis en évidence que les ruptures de la communication sont plus fréquentes dans ce contexte et doivent être résolues par les non-natifs eux-mêmes au moyen d'une négociation de la signification.

### 3. LE STATUT DE L'ERREUR ET L'IMPORTANCE DES FEEDBACKS

Dans les recherches sur l'apprentissage des langues étrangères, les erreurs occupent une place importante. La perspective communicationnelle leur accorde un traitement particulier.

L'analyse des erreurs réhabilite l'erreur comme indice du système linguistique de l'apprenant. Elle est considérée comme le signe de l'acquisition progressive d'un nouveau système linguistique. Les erreurs devraient être considérées non comme des échecs dans l'apprentissage, ni même comme des approximations de la langue cible, mais comme le résultat d'essais par lesquels l'apprenant tente de contrôler la tâche (BLONDIN, 1997).

Une distinction est établie entre les erreurs *interlangues*, dues à l'interférence de la langue première et des erreurs *intra-langues*, indépendantes de la langue première de l'apprenant.

Si certaines théories de l'apprentissage des langues étrangères préconisaient la correction immédiate et claire des erreurs, les premiers partisans de l'approche communicative ont versé dans l'excès inverse : ils avaient tendance à considérer que la confrontation à l'input conduirait progressivement à l'élimination des erreurs. La correction des erreurs a été jugée inutile voire nocive.

Plus récemment cependant, la recherche en didactique des langues a posé autrement le problème en se centrant davantage sur les différents types d'erreurs et sur les façons d'y réagir.

Il est rapidement apparu que la seule confrontation à l'input ne suffit pas. D'une part, il est peu probable que la seule rencontre avec les formes correctes suffise à provoquer la remise en question de la « règle » erronée. D'autre part, dans un contexte scolaire, d'interaction entre non-natifs, les productions langagières des uns constituant l'input des autres, les élèves peuvent être confrontés à une langue parfois fort éloignée de celle des locuteurs natifs.

Comme conditions nécessaires à l'acquisition, KRASHEN (1976) relève, outre l'exposition à des productions compréhensibles, l'importance d'un filtre affectif bas. YOUNG (1991) s'intéresse à la manière de développer un climat de faible anxiété dans les classes ; elle mentionne à ce propos la correction d'erreurs comme source potentielle d'anxiété liée aux interactions maître-élèves. Cependant, elle met en évidence que les apprenants eux-mêmes ressentent la nécessité de corriger les erreurs. Le problème ne serait pas la correction en elle-même mais le moment où elle a lieu, sa fréquence et les modalités qu'elle revêt.

Afin d'assurer au maximum l'efficacité de (l'apprentissage de) la communication et de ne pas décourager les élèves, il est ainsi préférable d'éviter la correction systématique des erreurs. CHAUDRON (1988), se basant sur les travaux de HENDRICKSON (1978), définit trois d'erreurs qu'il peut-être utile de corriger : (1) les erreurs qui constituent un obstacle à la communication, (2) les erreurs qui stigmatisent le locuteur et qui présentent ainsi un risque pour l'apprentissage ultérieur et (3) les erreurs trop fréquentes.

L'erreur fait donc partie intégrante du processus d'apprentissage et, si à terme, elle doit effectivement disparaître, les réactions qu'elle engendre ne doivent pas conduire l'élève au silence.

La clarification des « règles du jeu » peut jouer un rôle important. Selon les circonstances, l'enseignant peut décider de donner priorité à la communication (tout en fournissant de façon indirecte des informations sur la conformité du message aux normes), ou au travail sur la langue. Ainsi, lorsque l'élève est invité à exprimer un avis, ou à partager une de ses expériences avec le groupe, les commentaires et demandes de précisions peuvent se limiter à ce que requiert une transmission efficace de l'information sous peine d'entraver la communication. En revanche, dans d'autres situations, l'accent doit être mis sur la nécessité de respecter les règles de la langue et toute erreur fera l'objet d'une correction. L'élève doit être conscient de ce que, dans la première situation, la qualité de ses productions est suffisante pour permettre la communication, mais qu'il peut y subsister des erreurs (BLONDIN, 1997).

Les réactions aux erreurs sont donc fonction des circonstances. Tantôt, il peut être préférable de donner priorité à la communication ; tantôt, il peut être judicieux d'apporter plus d'attention au travail sur la langue.

#### **4. LA PLACE A ACCORDER A LA LANGUE DE L'ECOLE**

Les travaux consacrés à l'acquisition d'une seconde langue ont non seulement mis en évidence la nécessité d'une exposition importante à la langue cible, mais ont également relevé l'intérêt, pour l'apprenant, de la production de langue cible. Par ailleurs, l'objectif assigné aux cours de langue est à terme de pouvoir communiquer en langue cible, de pouvoir comprendre et se faire comprendre dans cette langue.

Dans les classes cependant, les passages de la langue de l'école (en l'occurrence ici du français) à la langue cible apparaissent fréquemment dans les classes de langue observées, que l'alternance soit le fait des élèves ou de l'enseignant.

Cette question de l'alternance des langues dans l'apprentissage est régulièrement posée et, bien qu'*a priori* une forte présence de langue maternelle dans un cours de langue puisse effrayer certains, le phénomène semble courant dans les classes de langue (CASTELLOTTI, 1997) et peut même être un élément essentiel pour autant qu'il soit rigoureusement contrôlé (CAIN, BRIANE et MORGAN, 1997).

COSTE (1997) rappelle qu' « à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la méthode directe entend rompre avec les pratiques propres à l'enseignement des langues classiques, en recommandant, à tout le moins pour les premières phases de l'apprentissage, un recours quasi exclusif à la langue étrangère. Quelques décennies plus tard, tout en cherchant à se différencier de la méthode directe, la méthodologie « audiovisualiste » théorise, non sans vigueur ni pertinence, la vertu d'une plongée totale dans la langue à apprendre (...). Les « audio-oralistes » ou audiolinguistes américains, quant à eux, limitent clairement les appels à la langue aux deux bouts de l'unité pédagogique : au début, quand il s'agit de proposer rapidement un équivalent en L1 du dialogue en L2 qui servira de base au travail des exercices structuraux ; à la fin, quand intervient une récapitulation explicite des fonctionnements grammaticaux qui ont donné lieu à pratique systématique et intensive dans la langue étrangère » (page 393).

Le refus de l'alternance semble donc avoir caractérisé différentes étapes de la réflexion sur l'enseignement des langues. Ce rejet de la langue de l'école repose sur des arguments divers, dont l'influence respective varie selon le moment. COSTE (1997) synthétise ainsi ces arguments :

- (1) une langue peut s'acquérir « naturellement » par exposition attentive non guidée (...), un apprentissage bien conçu devrait donc chercher à reproduire ces conditions « naturelles » d'une appropriation par imprégnation, interaction et communication ;
- (2) l'enseignement scolaire ne propose que peu de temps d'exposition à la langue seconde, il ne faut donc pas réduire ce temps en utilisant la langue maternelle ;
- (3) la langue seconde doit être à la fois moyen et objet d'apprentissage ; il faut recourir à la langue étrangère en usage et pas uniquement en mention et en simulation ; dans ces conditions, les efforts des élèves prendront tout leur sens ;
- (4) la séparation cognitive sera aussi nette que possible entre langue maternelle et langue cible, les interférences et les risques de médiation par la langue maternelle pour comprendre ou s'exprimer en langue seconde seront ainsi évités.

La pertinence de ces principes n'est pas tant remise en cause que leur non-adéquation avec la réalité des classes de langues, qui ont, comme COSTE (1997) le fait remarquer, toujours accordé une place plus ou moins grande à la langue maternelle ou en tous cas à la langue de l'école.

Les approches plus centrées sur la communication n'ont pas, curieusement, renforcé ces modèles favorisant l'exclusion de la langue maternelle. En effet, « l'analyse des discours et des interactions pédagogiques, souvent destinée d'abord à dénoncer le caractère « artificiel » et sans véritable enjeu communicationnel des échanges en classe de langue, a surtout permis de faire apparaître et d'expliquer fonctionnellement une certaine distribution des rôles entre L1 et L2 et l'importance qu'avait l'alternance ainsi pratiquée par l'enseignant (...) dans la gestion des activités, la distribution et la gestion du travail, l'évitement des malentendus dans la définition des tâches » (COSTE, 1997, p. 395).

CASTELLOTTI (1997) et plus récemment, COOK (2001) se sont interrogés sur les fonctions que peuvent remplir, dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, les passages plus ou moins fréquents d'une langue à l'autre. Pour déterminer les raisons du choix, dans certains cas, d'une utilisation massive de la langue maternelle, des situations de classes ont été enregistrées, décrites et analysées.

L'analyse des séquences révèle que l'enseignant recourt à la langue maternelle pour

- (1) présenter le contenu et les objectifs de la séquence ou de l'activité à venir ainsi que
- (2) dans un but d'explication d'ordre linguistique ou culturel ou
- (3) de commentaire, notamment méthodologique ou encore
- (4) pour des réflexions d'ordre métalinguistique.

Ainsi, d'après les enseignants, formuler ces explications d'ordres divers en langue cible serait sans doute trop long ou trop difficile pour les capacités de compréhension des élèves.

Les analyses menées par CASTELLOTTI montrent également que les enfants recourent eux aussi à la langue maternelle ou de l'école essentiellement pour demander des informations du même ordre.

COOK (2001) met, elle, en évidence que les enseignants recourent à la langue de l'école essentiellement pour

- (5) organiser les tâches,
- (6) expliquer la grammaire,
- (7) maintenir la discipline ou encore
- (8) obtenir un contact individuel avec les élèves.

Ces constatations amènent CASTELLOTTI (1997) à se demander si la langue de l'école ou la langue maternelle ne remplirait pas essentiellement des fonctions métalangagières (exposer, reformuler ou expliciter) alors que la langue cible deviendrait le vecteur de la communication courante.

CAMBRA (1992) et NUSSBAUM (1991, tous deux cités par CASTELLOTTI, 1997) postulent eux aussi l'existence en classes de langue de deux types de discours, qu'ils ont appelés discours régulateur et discours constitutif.

Les analyses de situations de classes menées montrent entre autres que les passages d'une langue à l'autre, qu'ils soient initiés par les maîtres de langue ou par les élèves, semblent jouer un rôle important dans la construction des interactions verbales et surtout dans l'accès au sens pour les apprenants (CASTELLOTTI, 1997).

En effet, l'alternance peut être « le pivot des interactions » (CASTELLOTTI, 1997) : « certains professeurs utilisent abondamment l'alternance comme moyen privilégié pour ponctuer leur discours, appuyer une remarque, une reprise ou une correction, maintenir

*ou relancer l'attention. Dans certains cas, il existe une continuité avec l'élève interpellé, qui lui aussi use de l'alternance dans la suite de l'interaction ».*

MOORE (1996, cité dans CASTELLOTTI, 1997) signale cependant, concernant le recours à la langue maternelle pour maintenir ou relancer l'attention, que l'inverse de cet effet escompté peut tout aussi bien se produire : les élèves peuvent se contenter d'attendre passivement le moment où l'enseignant reviendra à la langue qu'ils comprennent sans efforts.

L'alternance peut aussi être un « support à la compréhension » (CASTELLOTTI, 1997). Une des fonctions principales de l'alternance semble être, de fait, de favoriser la construction du sens en langue cible. Les observations menées comprennent plusieurs exemples de recours à la traduction comme signes d'incompréhension ou de vérification du sens ou au contraire, comme affirmation et confirmation de la compréhension.

L'importance de l'alternance en classes de langue pour l'accès au sens semble ainsi démontrée. Il importe toutefois de se demander dans quelle mesure les maîtres de langues sont conscients des fonctions possibles de l'alternance et partant, dans quelle mesure ils tirent réellement parti de ce procédé.

Par ailleurs, il importe encore de rappeler, comme le font remarquer CAIN, BRIANE et MORGAN (1997) que « *si le rôle de l'alternance ne peut être négligé, on se doit de lui imposer des limites strictes en temps mais surtout en finalité dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante en classe. En effet, dans ce cadre, l'objectif final demeure la maîtrise en compréhension et en production de la L2, que compromettrait un recours incontrôlé et trop fréquent à la L1* ».

Dans le même ordre d'idées, TURNBULL (2001) suggère qu'il est préférable pour les maîtres de langue de maximiser leur emploi de la langue cible afin d'optimiser les compétences des apprenants. S'il admet que des occasions où il est plus approprié et efficace de recourir à la langue cible existent, TURNBULL rappelle qu'un emploi trop fréquent de la langue de l'école prive les apprenants de l'input nécessaire à l'acquisition. Il signale également que le fait d'entendre l'enseignant s'exprimer (quasi) exclusivement en langue cible, encourage et motive l'apprenant à s'exprimer lui-même en langue cible.

Afin d'étayer ses propos, TURNBULL présente par ailleurs quelques résultats de recherche qui tentent à montrer l'impact de l'emploi de la langue cible par l'enseignant sur les compétences des élèves. Des recherches processus-produits, qu'il a lui-même conduites, (observation de 4 enseignants de français langue étrangère (grade 9) pendant 8 semaines), tendent en effet à montrer que les performances des enfants des classes où les enseignants exposaient les enfants à un maximum de langue cible surpassaient celles des enfants qui entendaient peu de langue cible.



**CHAPITRE 3 : UN NOUVEAU RECUEIL D'INFORMATIONS  
DANS LES ECOLES**

---

Dans cette nouvelle phase d'investigation, il s'agit de mettre en lumière et de comprendre les difficultés et les obstacles rencontrés par les enseignants lors de la mise en place des activités de communication dans les cours de langue. En effet, comme l'affirme BEAUDOT (s.d., in HENRY, 1997), « *l'innovation fait voir et donne à voir comment le système fonctionne effectivement* » : nous faisons l'hypothèse que le meilleur moyen de comprendre tant les freins (institutionnels ou psychologiques) qui s'opposent à la mise en place d'activités de communication, que les moyens de surmonter les obstacles, consiste à tenter d'organiser ces activités.

## 1. LES OBJECTIFS

Le nouveau recueil d'observations poursuit deux objectifs : mettre en lumière les conditions qui facilitent ou, au contraire, qui freinent voire empêchent, la mise en place d'une véritable communication en langue cible dans les classes de langue, tout en constituant un corpus d'informations sur les interactions et les échanges auxquels donnent lieu les cours de langue.

Suite aux travaux sur l'acquisition d'une seconde langue —importance de l'input et nécessité pour l'apprenant de produire de la langue cible—, cette deuxième prise d'informations à même les classes de langue doit permettre de répondre aux questions suivantes :

Les enfants ont-ils l'occasion de prononcer des mots en langue cible ? de dire quelque chose en langue cible ?

Les enfants ont-ils l'occasion de vivre des interactions en langue cible ou à propos de la langue cible ? Quelles fonctions remplissent leurs prises de parole ?

## 2. LES CHOIX METHODOLOGIQUES

Cette nouvelle prise d'informations sur le terrain scolaire s'inscrit dans une recherche plus large dont l'objectif était d'évaluer la mise en place de la réforme que constitue l'enseignement obligatoire d'une seconde langue dès la 5<sup>e</sup> primaire, dans toutes les écoles de la Communauté française (voir BLONDIN & STRAETEN, 2000)

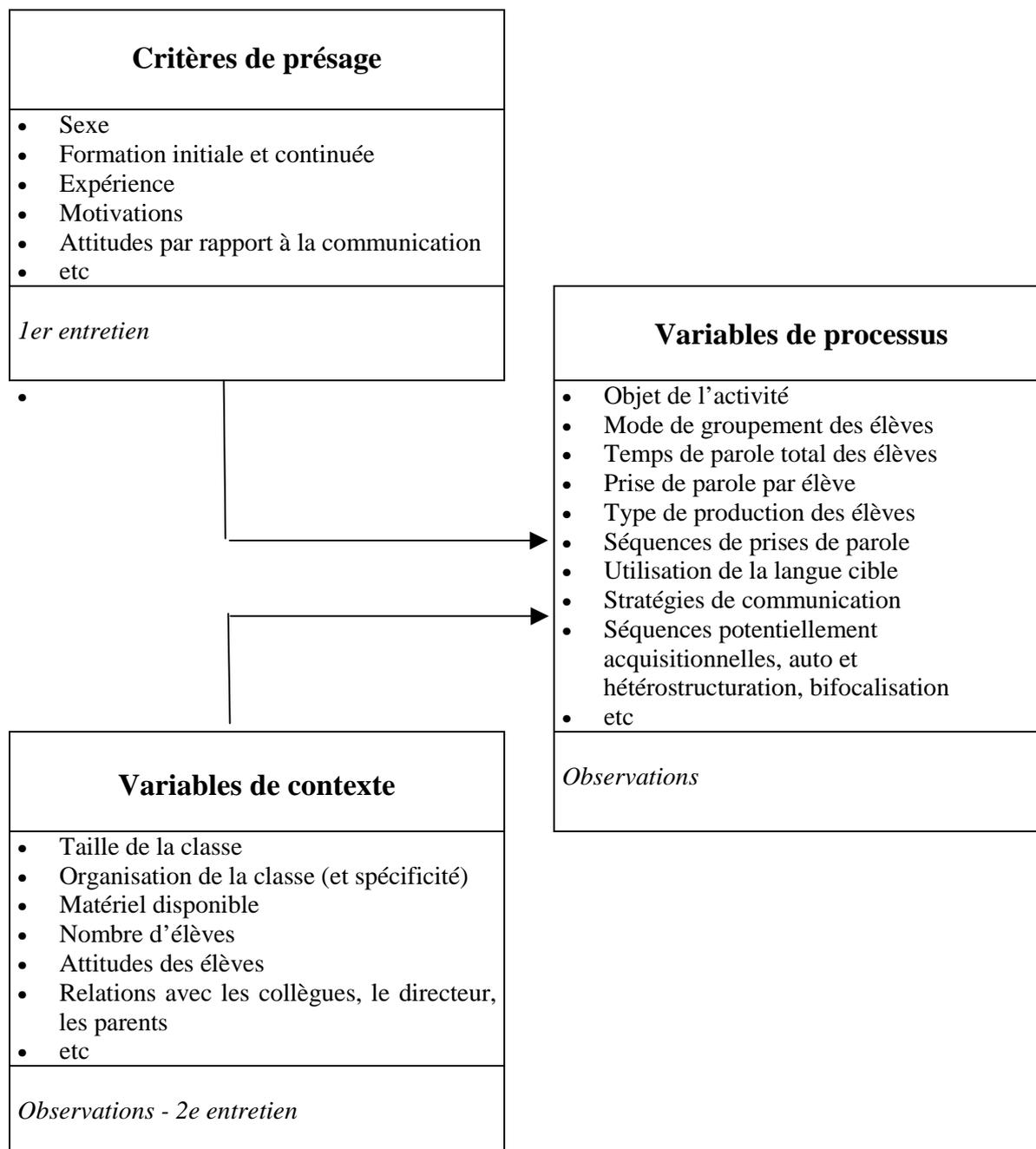
L'analyse de la réforme a été menée à différents niveaux imbriqués : l'école, les cours de langue même et les acteurs directement et indirectement impliqués dans sa mise en place. Pour structurer et analyser l'ensemble des données récoltées, le modèle interactif pour l'étude des conduites d'enseignement proposé par DUNKIN &

BIDDLE (1974) et adapté à l'enseignement des langues, a été adopté comme modèle de référence pour l'étude<sup>1</sup>.

Afin de mieux cerner les éléments au centre des investigations actuelles, la figure 1 met en lumière les différentes variables potentiellement en jeu. Cette dernière prise d'informations est essentiellement centrée sur la compréhension des processus. Il s'agit en effet d'identifier et de relier dans la mesure du possible aux processus mis en œuvre dans les classes des critères de présage et des variables de contexte qui constitueraient des freins ou des facilitateurs par rapport à la mise en œuvre d'une communication effective dans les classes de langue.

---

<sup>1</sup> Pour une présentation détaillée du modèle des conduites d'enseignement adapté à l'enseignement des langues, voir STRAETEN, M.-H. & BLONDIN, C. (2001).



**Figure 1 : Modèle de DUNKIN et BIDDLE, adapté à la compréhension et à l'analyse des données recueillies dans les 12 classes de langue observées en 2002.**

Afin de récolter un maximum de données relatives aux processus, deux techniques de recueil d'informations ont été privilégiées : l'observation directe, filmée et enregistrée, de cours de seconde langue et des entretiens avec les maîtres de langue concernés<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Pour des informations relatives aux enseignants volontaires impliqués dans le processus, nous vous renvoyons au chapitre 4 de cette monographie, p.45.

Douze maîtres de langue ont aimablement prêté leur concours et ouvert les portes de leur classe.

Les enseignants ont été contactés par téléphone. À ce moment, un accord de principe quant à leur implication dans le processus a été obtenu. De plus amples informations leur ont été fournies par la suite.

Les observations de classes de langue ont réalisées grâce à l'implication d'une douzaine d'étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> licences en Sciences de l'Éducation, dans le cadre des travaux pratiques relatifs au cours de *Compléments des processus d'enseignements*.

Des séances obligatoires de préparation à la récolte des données ont été organisées à leur intention : présentation des objectifs des observations et plus généralement de la recherche en cours ; explications des choix méthodologiques opérés et formation à l'utilisation des outils construits pour le recueil des données

Au fur et à mesure du processus, les étudiants ont reçus des documents à remettre aux enseignants : lettre d'introduction et d'explication des objectifs poursuivis ; résultats partiels à leur renvoyer, ... (l'annexe 2 reprend l'ensemble des documents se rapportant à la récolte des données).

### **1.1. L'observation directe**

Préalablement à l'observation, une consigne précise, mais souple, laissant chaque maître de langue libre du contenu et de la méthode, a été donnée : les enseignants étaient invités à organiser des activités qui donnent lieu à des échanges et à des interactions en langue cible ; il était souhaité que les cours observés comprennent un moment collectif et qu'un moment de travail en sous-groupes ou par paires ; les activités devaient être filmées et enregistrées.

La demande d'organiser, dans la mesure du possible, au moins un moment en petits groupes repose sur l'hypothèse que ce mode d'organisation, par opposition à une organisation collective de la classe de la langue, favoriserait davantage les occasions de production et d'échanges en langue cible.

Les moments collectifs par contre seraient plus propices à des échanges sur la langue et sur son fonctionnement. Ils permettraient plus de contrôle en ce qui concerne la langue produite mais offrirait, à tous les élèves, des occasions moindres de produire de la langue cible.

Afin de permettre une analyse détaillée des éléments en œuvre<sup>3</sup>, les observations ont été intégralement retranscrites. Chaque retranscription comprenait en outre une série d'informations contextuelles comme l'identification des élèves ou le plan de la classe.

Une fois le cours filmé, les enseignants, à l'aide d'un petit questionnaire, étaient invités à s'interroger sur les points positifs et négatifs des activités proposées aux élèves, sur la possibilité ou non de mettre une nouvelle fois en place l'activité et, le cas échéant, sur les éléments à garder ou à changer (voir annexe 2a).

Dans chacune des classes de notre échantillon, deux séances de cours ont été filmées. La première séance poursuivait un double but : habituer les enfants à la présence d'un observateur extérieur et de la caméra mais aussi permettre à l'observateur de recueillir les informations contextuelles nécessaires pour filmer le cours dans les meilleures conditions possibles.

Cette première séance a également été retranscrite, en partie du moins, afin de s'assurer de la qualité des transcriptions des observateurs.

## 1.2. L'entretien

Les entretiens devaient nous permettre de récolter une série d'informations descriptives concernant l'enseignant (formation, ancienneté, vision et difficultés du métier,...), ses pratiques en matière de communication (la représentation qu'il s'en fait) et son contexte de travail (les élèves observés, la classe de langue, l'école, ...).

L'entretien était semi-dirigé. Des séries de questions reprenant les points essentiels à aborder ont été mises au point ; cependant l'entretien semi-structuré a permis de s'adapter souplement aux préoccupations de l'interlocuteur et aux caractéristiques de sa situation particulière.

Deux entretiens ont été réalisés : l'un préalable aux observations, qui visait la récolte des données de présages et de contexte ; l'autre clôturant le processus et permettant un premier retour aux enseignants et partant, le recueil de leurs réactions. L'ensemble des derniers entretiens ont été retranscrits intégralement.

L'annexe 2b reprend le guide d'entretien préparé pour le premier entretien ; l'annexe 2c reprend les documents utilisés pour mener à bien le second.

---

<sup>3</sup> Les axes d'analyse des données observées sont présentés au point 4 du présent chapitre.

### 3. LES AXES D'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

L'analyse des données récoltées doit permettre de déterminer dans quelle mesure les activités mises en place dans les classes de langue observées rencontrent l'objectif de communication.

Sur la base des constats issus des premières observations et en tenant compte, par ailleurs, de ce que la littérature consacrée à l'acquisition d'une seconde langue a mis en évidence, trois grands axes d'analyse ont été définis<sup>4</sup>.

L'hypothèse principale sous-tendant les deux premiers axes est qu'une certaine quantité de « production » en langue cible est nécessaire (au moins à partir d'un certain moment) pour que l'enfant apprenne à communiquer dans cette langue.

#### 3.1. Parler en langue cible

Afin de savoir si oui ou non les enfants ont des occasions de prononcer, de dire des mots dans la langue cible, toutes les paroles des enfants prononcées en langue cible au cours d'une même leçon ont été repérées et comptabilisées.

Le nombre de mots en langue cible prononcés par chacun des élèves a été comptabilisé en fonction de l'activité et du mode de groupement des élèves (classe, sous-groupes de quelques élèves, paires d'élèves).

Par **mot en langue cible**, il faut entendre tout mot en langue cible, quelle que soit sa nature, qu'il soit correct ou non ; lorsqu'un mot est amorcé, puis dit complètement dans un second temps, ou répété en activité de « remplissage », il n'est compté qu'une fois ; si le même mot est répété, il compte autant de fois qu'il est répété.

#### 3.2. S'exprimer en langue cible et améliorer sa compétence en langue cible

Seules les interventions des enfants effectuées *entièrement* en langue cible sont ici prises en considération. On considère que lorsque seule la langue cible est utilisée, c'est elle qui véhicule le message.

Par **intervention** en langue cible, on entend toute prise de parole exclusivement en langue cible, quelles que soient sa longueur et sa complexité (entre deux prises de paroles d'autres personnes, élèves ou enseignant).

---

<sup>4</sup> Pour de plus amples précisions, voir annexe 4 qui reprend le guide d'analyse des données.

## **Les interventions**

L'analyse porte tout d'abord sur la composition des interventions (nombre de mots – production ou lecture). Dans un second temps, elle concerne les autres éléments de la séquence : les événements qui précèdent immédiatement l'intervention analysée ou antécédents, et ceux qui surviennent juste après ou conséquents (réactions de l'enseignant ou d'un enfant, en situation de sous-groupe notamment).

L'hypothèse formulée ici est double : il existerait des conditions plus favorables que d'autres à la prise de parole (Voir CRAHAY). Par ailleurs, les réactions consécutives à la prise de parole d'un élève sont susceptibles d'influencer ses comportements ultérieurs (par la charge affective, par l'information dispensée sur l'adéquation du message, ...).

Il importe de préciser qu'il n'est pas question d'affirmer que toutes les productions se valent, ni qu'une activité ne peut comporter d'autres aspects intéressants pour l'apprentissage de la communication. Il est simplement question de quantifier les occasions de production vécues par les élèves.

Le comptage simultané des mots et des interventions doit nous permettre d'estimer la longueur moyenne de celles-ci et dans une certaine mesure, leur complexité.

## **Les antécédents**

L'analyse vise à déterminer ce qui a conduit l'enfant à s'exprimer (dans la langue cible) : l'intervention est-elle une réponse à une sollicitation directe ou indirecte ou correspond-elle à une intervention spontanée ? L'intervention est-elle une réponse à question à réponse connue ou à une question à réponse inconnue ?

Certaines questions des enseignants appellent une réponse qui ne leur apporte pas réellement une information nouvelle ; il s'agit plutôt de vérifier que l'enfant a compris ou retenu quelque chose, qu'il sait utiliser telle ou telle tournure ou expression apprise (*Quel temps fait-il aujourd'hui ? De quelle couleur est ma jupe ?* ...). De telles questions sont appelées « questions à réponse connue » ou QRC. D'autres questions amènent l'enfant à formuler une réponse qui apporte une information : les « questions à réponse inconnue » ou QRI<sup>5</sup>.

L'hypothèse peut être formulée que le second type de question donne lieu à des réponses différentes, plus longues où l'enfant s'investit davantage dans une vraie production.

---

<sup>5</sup> Voir chapitre 2 de la présente monographie, p.252.

## **Les conséquents**

Cette partie de l'analyse s'intéresse à ce qui suit l'intervention de l'enfant en langue cible. Il s'agit de qualifier les réactions généralement de l'enseignant (dans le cas des situations collectives en tous cas) ou des autres élèves (lors de travaux de groupes notamment) aux productions des enfants : quels éléments sont renvoyés à l'apprenant, pour lui permettre d'améliorer sa compétence en langue ?

Les réactions possibles se regroupent en trois grandes catégories : les **feedbacks** simples ou spécifiques, positifs ou négatifs ; les **répétitions** et les **demandes de correction /amélioration**.

Les feedbacks simples, positifs ou négatifs, donnent une simple indication de si la production est correcte ou non. Les feedbacks spécifiques quant à eux donnent explicitement une information sur ce qui est correct ou ce qui est faux dans la production.

Les répétitions renvoient à trois comportements, de la répétition simple de la production de l'enfant aux répétitions qui comprennent des corrections, des améliorations de la production de l'enfant au niveau du fond ou de la forme.

Enfin, les demandes d'amélioration ou de correction peuvent être tantôt implicites –l'enseignant répète partiellement la production de manière interrogative pour amener l'enfant à se corriger, tantôt explicites –l'enseignant dit à l'enfant ce qu'il doit améliorer ou corriger.

Les différentes réactions possibles et leur définition sont présentées à l'annexe 2d.

### **3.3. Communiquer en langue cible**

Les enfants rencontrent-ils des occasions de vivre des séquences d'interactions en langue cible ou à propos de la langue cible ?

L'analyse ici se veut plus clinique et qualitative. L'objectif est d'identifier et d'analyser à différents points de vue des séquences interactionnelles auxquelles les cours de langue observés ont pu donner lieu.

Ces analyses doivent permettre de mieux comprendre comment les enfants accèdent au sens et arrivent à produire de la langue cible (construction du sens et de la forme, apports spécifiques des enfants et de l'enseignant dans cette élaboration, rôle de l'alternance des langues, apports éventuels des feedbacks, ...).

## **CHAPITRE 4 : DES CONDITIONS SPÉCIFIQUES**

---

Le présent chapitre décrira les cours de langue observés et les maîtres de langue qui ont collaboré à l'étude : leurs caractéristiques personnelles, leur formation, leurs attitudes par rapport à leur fonction et à l'apprentissage des langues. L'objectif est de mieux comprendre les résultats des observations effectuées, sans prétendre à une quelconque généralisation des caractéristiques des douze enseignants à l'ensemble des maîtres de langue et des écoles primaires de la Communauté française : les réponses des chefs des établissements d'enseignement fondamental et d'un échantillon de maîtres de langue, présentées et analysées dans une autre monographie relative aux conditions dans lesquelles sont dispensés les cours de langue moderne (BLONDIN & STRAETEN, 2002) serviront de cadre de référence.

## **1. LES COURS DE LANGUE OBSERVES**

Des contacts ont été pris avec douze maîtres de langue chargés de cours de langue obligatoires, en 6<sup>e</sup> année primaire si possible (afin d'observer des élèves qui ne soient pas trop débutants). Après un premier échange téléphonique ayant abouti à un accord de principe, chacun a reçu une lettre (voir l'annexe 5) qui récapitulait le but de la recherche, la demande qui lui était adressée et les engagements des observateurs et des chercheuses à son égard. Toutes les observations ont eu lieu durant le dernier trimestre de l'année scolaire 2001-2002.

Il n'était ni utile ni possible de constituer un échantillon représentatif. Néanmoins, une certaine diversité a été recherchée.

Comme une seule séance par école sera analysée, les lettres de A à L désignent selon le cas l'école, la classe, l'enseignant ou les activités.

	<b>Année d'étude</b>	<b>Langue</b>	<b>Nombre d'élèves</b>
<b>A</b>	5e	Néerlandais	14
<b>B</b>	6e	Néerlandais	16
<b>C</b>	5e	Anglais	15
<b>D</b>	6e	Anglais	5
<b>E</b>	6	Anglais	13
<b>F</b>	5e/6e	Anglais	21
<b>G</b>	6e	Néerlandais	18
<b>H</b>	6e	Anglais	16
<b>I</b>	6e	Anglais	3
<b>J</b>	6e	Anglais	20
<b>K</b>	5e	Allemand	14
<b>L</b>	6e	Néerlandais	19

**Tableau 2 : Les cours de langue observés**

Les trois langues autorisées sont représentées, dans des proportions qui correspondent globalement aux cours de langue dispensés à l'école primaire : l'anglais est le plus fréquent (7 classes) et l'allemand le plus rare (1 classe), le néerlandais occupant une position intermédiaire (4 classes).

L'une des classes est verticale. La plupart des autres sont, conformément aux souhaits exprimés, des classes de 6<sup>e</sup> année primaire (7 classes). Sur les 3 classes de 5<sup>e</sup> année, l'une est située dans une commune où l'enseignement d'une seconde langue est obligatoire à partir de la 3<sup>e</sup> année primaire : les élèves ne sont donc pas des débutants.

Les classes comptent de 3 à 21 élèves, les nombres les plus petits s'expliquant dans certains cas, selon les enseignants eux-mêmes, par l'offre de deux langues jointe à des choix peu équilibrés des parents. Les effectifs des classes observées se situent dans la fourchette des effectifs déterminés par l'enquête à large échelle, mais dans sa partie inférieure.

## **2. LES CARACTERISTIQUES DES MAITRES DE LANGUE**

### **2.1. Des caractéristiques personnelles**

Tous les maîtres de langue partenaires de la recherche sont des femmes, sauf un.

La majorité d'entre eux (7 sur 11) n'ont qu'une ancienneté de quelques années (de 2 à 4 ans) dans la fonction de maître de langue (au niveau primaire) : la plupart ont été diplômés récemment, tandis que 2 ont exercé d'autres fonctions avant de dispenser des cours de langue à l'école primaire. Les autres enseignants ont une ancienneté nettement supérieure : 8 (K), 12 (G), 15 (F) et 18 ans (A).

	<b>Sexe</b>	<b>Ancienneté dans la fonction</b>	<b>Titre</b>	<b>Statut</b>
<b>A</b>	F	18 ans	AESI (anglais & néerlandais)	Nommé
<b>B</b>				
<b>C</b>	F	3 ans	AESI (anglais & allemand)	(Employée communale)
<b>D</b>	F	4 ans	AESI (anglais & néerlandais)	Nommé
<b>E</b>	F	2 ans	AESI (anglais & néerlandais)	?
<b>F</b>	F	15 ans	AESI (anglais, néerlandais et sciences économiques)	Nommé
<b>G</b>	F	12 ans	AESI (anglais, néerlandais et allemand)	Nommé
<b>H</b>	F	4 ans	AESI (anglais & allemand) et licence en journalisme	Temporaire
<b>I</b>		3 ans (+ 2 auparavant)	AESI (anglais & néerlandais)	Temporaire prioritaire
<b>J</b>	M	3 ans	AESI (anglais & néerlandais)	Nommé
<b>K</b>	F	8 ans	Institutrice primaire germanophone	Nommée
<b>L</b>	F	3 ans	AESI (langues modernes)	Temporaire

**Tableau 3 : Les maîtres de langue associés à l'étude**

Tous les maîtres de langue sauf un sont des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), qualifiés pour enseigner deux, voire trois langues germaniques : anglais et néerlandais pour 6 enseignants (le diplôme de l'un d'eux mentionne aussi les sciences économiques et un autre est en même temps licencié en journalisme ; anglais et allemand, pour 1 enseignant ; un des enseignants est AESI en langues germaniques (langues non précisées). Un seul des maîtres de langue est instituteur (germanophone) (K).

Enfin 6 maîtres de langue sont nommés (parfois pour une partie seulement de leur horaire), 3 sont temporaires (dont une temporaire prioritaire). Un dernier maître de langue, bien que porteur des qualifications requises, n'a pas un statut d'enseignant : il est

employé par sa commune, indépendamment des subventions de la Communauté française (C).

## 2.2. La formation continuée

Un seul des maîtres de langue n'a jamais suivi de formation continuée (I). Sans que tous les enseignants interrogés donnent des informations permettant de se faire une idée précise de l'ampleur des formations suivies, il semble bien que tant la durée que la régularité des formations soient très variables : ainsi, un maître de langue participe à 3 ou 4 journées de formation par an depuis 3 ans (F), tandis qu'un autre ne signale que 2 journées à propos de l'immersion (H) et un autre encore se plaint de l'insuffisance de l'offre par rapport à la demande (L).

Certaines des formations suivies semblent en rapport direct avec l'organisation d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage de la communication : les échanges linguistiques (A), la communication dans les cours de langue et la compréhension à l'audition (E), la construction d'activités interactives (F).

D'autres peuvent y aider, mais leur thème est plus général et pourrait recouvrir d'autres aspects des cours de langue : créer ses outils et son matériel (A), l'organisation de jeux et de bricolages (C & G), le travail en ateliers et la différenciation (D), les programmes des réseaux et les socles de compétence (D, F, G, J & L), l'immersion (H), diverses activités à partir d'un texte, d'une histoire ou d'un film (K).

Une dernière catégorie de formations concernent d'autres aspects des cours de langue : les évaluations en fin de 6<sup>e</sup> année primaire (E & J), la narration (D), l'étude du vocabulaire et des structures (E), le vécu des élèves (K), le journal de classe (L), ...

Formations suivies	Maîtres de langue												Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
Formation(s) explicitement en rapport avec la communication	A				E	F							3
Formation(s) probablement en rapport avec la communication	A		C	D		F	G	H		J	K	L	8
Formation(s) probablement sans rapport direct avec la communication				D	E					J	K	L	4

Tableau 4 : La formation continuée des maîtres de langue associés à l'étude

Trois maîtres de langue soulignent spontanément la rencontre de collègues et les échanges d'idées et de matériel avec eux comme un des apports majeurs des réunions de formation (C, D & F). Ces rencontres permettent aussi de briser l'isolement face aux difficultés et de se rassurer (F). Tout en appréciant certaines formations, un maître de langue déplore chez quelques formateurs un manque de réalisme et de connaissance du terrain, ainsi qu'une tendance à infantiliser les enseignants (A).

Un enseignant (K) a apprécié de participer à une formation lors de laquelle l'anglais était utilisé, alors qu'il ne connaît pas cette langue : il a pu mieux se mettre à la place des enfants confrontés à une langue qu'ils ne comprennent pas.

Un enseignant (F) signale qu'il préférerait profiter des conférences pédagogiques pour se concerter avec une collègue plutôt que d'assister à une formation qui ne le concerne pas (sur les mathématiques, par exemple).

### 2.3. Les attitudes par rapport à la fonction

Les 11 maîtres de langue affirment aimer enseigner les langues à l'école primaire, mais l'un d'entre eux, tout en disant qu'il aime ce qu'il fait, mentionne plusieurs aspects négatifs de sa fonction : l'impossibilité de s'attarder après les cours (horaires), l'appauvrissement personnel et le manque d'incitation à la formation continuée dus au niveau des enfants, ainsi que la non-intégration à l'équipe éducative (A).

Globalement, pour expliquer leur réponse, 10 de ces enseignants, AESI de formation, se centrent sur les caractéristiques de l'école primaire et des élèves plus jeunes, tandis le dernier, instituteur, évoque le plaisir d'enseigner sa langue maternelle (K).

Attitudes et types d'arguments	Maîtres de langue												Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
Préférence pour le niveau primaire (ou pour les langues)			C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	10
Caractéristiques des élèves jeunes et contacts	A		C	D	E	F	G		I	J		L	9
Activités possibles							G	H	I			L	4
Liberté						F		H			K		3
Discipline	A				E								2
Autres	A				E					J	K		4

Tableau 5 : Les attitudes des maîtres de langue associés à l'étude par rapport à leur fonction

Les raisons d'apprécier l'enseignement des langues à l'école primaire liées à l'âge des élèves correspondent à l'image que donnent les réponses recueillies auprès de 328 maîtres de langue lors d'une enquête par questionnaire écrit (voir BLONDIN & STRAETEN, 2002, page 39 et suivantes) : elles évoquent les contacts avec les élèves, leur motivation, leur spontanéité, leur curiosité et leur enthousiasme.

D'autres justifications concernent les types d'activités qui peuvent être mises en place : 5 maîtres de langue apprécient de pouvoir enseigner en organisant des jeux et/ou des chansons (G, H, I & L). Une plus grande liberté au niveau des programmes (F, H, & K) et une discipline plus facile à assurer (A & E – même si un enseignant signale des difficultés à cet égard lorsqu'il a commencé à travailler) constituent aux yeux de certains maîtres de langue des atouts de l'enseignement primaire.

## **2.4. Les objectifs poursuivis**

Les maîtres de langue ont été confrontés à une liste de 10 objectifs possibles des cours de langue, construite à partir des réponses de certains de leurs collègues lors d'une étape antérieure de la recherche. Ils ont été invités à sélectionner les trois objectifs qui correspondent le mieux à ce qu'eux-mêmes visent au travers de leur enseignement. La liste qui leur a été présentée figure à l'annexe 2b ; dans le tableau 6, les objectifs sont classés en fonction de la fréquence décroissante des choix suscités.

Objectifs	Maîtres de langue											Total	
	A	-	C	D	E	F	G	H	I	J	K		-
<i>Donner le goût d'apprendre la langue choisie</i>		-	C	D	E	F	G	H	I	J	K	-	<b>9</b>
<i>Pour moi, les élèves doivent pouvoir se débrouiller dans des petites situations courantes : se présenter, demander son chemin, expliquer le chemin, demander ce que l'on veut acheter, dire bonjour ou répondre à des salutations, ...</i>	A	-	C	D	E	F	G		I			-	<b>7</b>
<i>Un des objectifs que je poursuis, c'est que les enfants soient à l'aise, déstressés, pour qu'ils osent parler dans la langue cible</i>		-	C		E			H		J	K	-	<b>5</b>
<i>Un objectif à poursuivre dès le début de l'apprentissage : la prononciation. Une mauvaise prononciation peut vraiment empêcher la communication</i>	A	-		D			G				K	-	<b>4</b>
<i>L'objectif d'un cours de langue c'est aussi la découverte d'une autre culture, d'une autre façon de vivre sans pour autant tomber dans les clichés</i>		-						H	I			-	<b>2</b>
<i>L'objectif du cours est que les enfants arrivent à se faire comprendre et à comprendre ce qu'on leur demande</i>	A	-										-	<b>1</b>
<i>Il faut que les enfants puissent aussi faire comprendre qu'ils ne comprennent pas, qu'ils pensent à utiliser ce qui les entoure (des objets, ...) pour se faire comprendre</i>		-				F						-	<b>1</b>
<i>Dans mon cours, je voudrais faire prendre conscience aux enfants de l'utilité de connaître une autre langue que sa langue maternelle</i>		-								J		-	<b>1</b>
<i>J'aimerais qu'en fin de 6<sup>e</sup> primaire, les enfants puissent se présenter si on leur demande : leur prénom, leur nom, où ils habitent, ce qu'ils aiment faire,...</i>		-										-	<b>0</b>
<i>Même s'ils utilisent un vocabulaire et des structures simples, il faut que les enfants s'expriment correctement.</i>		-										-	<b>0</b>

**Tableau 6 : Les objectifs prioritaires des maîtres de langue associés à l'étude**

Sur 10 maîtres de langue qui se sont prononcés, 9 choisissent l'objectif relatif au goût pour l'apprentissage de la langue, parmi lesquels un seul évoque en outre son utilité (J).

La capacité de se débrouiller dans certaines situations retient l'attention de 5 enseignants, parmi lesquels un seulement s'attache plus concrètement à la compréhension (A) et un autre évoque plus directement les stratégies de communication (F). Un objectif du même ordre, mais plus limité (présentations), n'est retenu par aucun enseignant.

Une troisième tendance complète les facettes de la compétence communicative, conformément à la définition de la compétence adoptée dans le cadre du décret-missions : la mise en œuvre, choisie par 5 maîtres de langue (le fait que les enfants osent parler en langue cible).

La prononciation, en tant qu'élément nécessaire à la communication, fait partie des objectifs prioritaires de 4 enseignants (A, D, G, K), mais pas la correction de l'expression.

Enfin deux enseignants seulement s'attachent prioritairement à l'accès à une autre culture (H & I).

## 2.5. Les sous-groupes

Tous les enseignants interrogés affirment mettre en place des sous-groupes : certains mentionnent un recours fréquent à ce mode d'organisation de la classe, tandis que d'autres ne précisent pas, et qu'un dernier enseignant (L) explique qu'il n'organise pas souvent des sous-groupes, parce qu'il « *ne se sent pas suffisamment armé* » et que la durée des cours de langue constitue également un obstacle à ses yeux.

Certains maîtres de langue précisent les conditions auxquelles ils recourent aux sous-groupes : quand l'effectif de la classe n'est pas trop élevé (lorsque la classe compte 20 à 25 élèves, les groupes sont difficiles à gérer – D), ou grâce au fait que les élèves sont habitués à travailler ensemble (E), ou encore – et ces conditions dépendent au moins partiellement d'eux - , lorsque le travail a été préparé (A & G), à la fin d'un travail sur un thème donné (C), occasionnellement afin de ménager l'intérêt des élèves et en donnant un but au travail afin d'éviter les digressions (J).

Positions par rapport au travail en sous-groupes	Maîtres de langue												Total
	A	-	C	D	E	F	G	H	<sup>1</sup>	J	K	L	
Pratique des sous-groupes	A	-	C	D	E	F	G	H	<sup>1</sup>	J	K	L	<b>11</b>
Difficultés		-							-			L	<b>1</b>
Conditions	A	-	C	D	E		G		-	J			<b>6</b>
Avantages	A	-			E			H	-	J			<b>4</b>
Modalités concrètes	A	-	C	D		F	G	H	-	J	K	L	<b>9</b>

Tableau 7 : Les positions par rapport au travail en sous-groupes des maîtres de langue associés à l'étude

Il s'agit de réaliser des petits jeux (par exemple une sorte de domino, dont les rectos portent un mot en langue cible et les versos un autre mot en français), des révisions, de travailler en ateliers, d'imaginer des situations de vie et de les jouer, de modifier les paroles d'une chanson et de la chanter aux condisciples, d'interroger son voisin afin de deviner lequel, parmi les personnages dessinés dans un petit carnet, il a choisi, de créer

<sup>1</sup> La classe ne comptant que 3 élèves, la question est non pertinente.

des sketches et des dialogues, de préparer une saynète, de rechercher des mots inconnus, ...

Ces activités sont réalisées par paires ou par petits groupes, et occupent des durées variables (dans l'une des classes, les travaux en sous-groupes peuvent durer de 15 minutes à 3 périodes - F).

## 2.6. Des conceptions de l'apprentissage de la communication

Lors d'un second entretien, les maîtres de langue ont été invités à réagir à la réflexion d'un de leurs collègues. En réponse à la question « *Parmi les activités organisées, lesquelles vous semblent le plus propices à favoriser l'apprentissage de la communication par vos élèves ?* », cet enseignant avait dit : « *Pas grand chose, car ce n'est pas facile de leur faire faire de la vraie communication, de leur faire produire quelque chose. En réalité, ils font de la « fausse communication », comme ... décrire des vêtements , ... C'est fort réduit pour faire de la vraie communication* ».

Face à cette affirmation un peu provocatrice, les avis sont très variés.

Plusieurs enseignants considèrent que la vraie communication n'est possible que lorsque l'enfant a acquis une certaine base (principalement de vocabulaire, mais aussi de petites phrases).

Pour le maître de langue A, la vraie communication, qui consiste à produire du langage qui dépasse les phrases apprises, ne peut apparaître que dans un second temps : « *il faut d'abord savoir dire des histoires et commencer à se débrouiller et avoir des modèles (...) de la vraie communication, cela arrivera tôt ou tard, mais quand ils maîtriseront plus la langue et qu'ils auront bien appris. Moi, j'estime que c'est une étape nécessaire* » (A).

Selon l'enseignant G « *décrire les vêtements, ce n'est pas de la fausse communication, puisque c'est le départ (...) Donc il faut commencer peut-être oui, comme on appelle ça, de la fausse communication pour arriver à de la vraie communication* » et moins les élèves sont nombreux, plus c'est facile.

Un troisième enseignant estime qu'à l'école primaire, elle est satisfaite si elle peut donner aux enfants « *un beau bagage de mots, de vocabulaire, et quelques petites phrases* », car les enfants sont trop jeunes. C'est ensuite qu'ils pourront véritablement communiquer (K).

D'autres enseignants évoquent des moyens de dépasser les limites déterminées par le cadre scolaire.

Pour l'enseignant F, le bagage réduit des enfants constitue également un obstacle, par rapport à des productions originales, mais l'accent est mis dans la définition de la

« vraie communication » sur l'utilisation des acquis dans un contexte différent et l'efficacité dans l'échange d'informations : « ... même s'il l'exprime maladroitement, avec des fautes. Parler une langue, c'est se débrouiller avec ce que l'on sait ». Il s'agit de mobiliser ses ressources, même si elles appartiennent à un autre contexte (ainsi, lorsqu'il s'agit de parler de jouets, utiliser les noms anglais passés dans la langue courante en français, comme « play-station »).

L'enseignant C, qui fonde sa réflexion sur l'expérience qu'il a connue en vivant en Allemagne pendant dix ans avec ses propres enfants, privilégie aussi l'efficacité de la communication, tout en expliquant la façon de concilier cette approche fonctionnelle avec les exigences de l'enseignement : « Si vous commencez à les pénaliser ... Je pense toujours à mes enfants (...) pour moi, le principal, c'est qu'ils revenaient avec le pain (...). C'est vrai qu'en tant que maître on a parfois tendance (...) à vouloir que ce soit bien, toujours bien dit, et on les freine, alors. Mais on doit corriger. Donc il faut trouver le bon équilibre. (...) Prenons l'exemple du pain. Je veux qu'ils sachent aller au magasin et acheter quelque chose. Donc, j'ai en tête 'Can I have ...'. Cette formule-là, je vais la répéter très souvent, quand je vois qu'il ne sait pas dire, je répète, je répète, c'est tout le temps ».

L'enseignant J souligne le caractère artificiel de la communication en classe : selon lui, la vraie communication suppose le besoin réel d'une information, et lorsque « tout le monde a la réponse devant les yeux, il n'y a pas réellement de communication dans ce type d'exercice ».

L'enseignant E, enfin, affirme la quasi-impossibilité, dans le cadre scolaire, d'une communication telle qu'on pourrait l'observer lors d'échanges avec des locuteurs natifs. Il envisage deux moyens de dépasser cette limite : la mise en place de jeux de rôle correspondant à des situations que les enfants seraient susceptibles de rencontrer, et les échanges avec des locuteurs natifs lors d'une journée en Angleterre ou en Flandre. Sans minimiser la difficulté de telles initiatives, il explique son projet, pour l'année suivante, d'une visite au Zoo d'Anvers, lors de laquelle les enfants réaliseront un jeu de piste et seront donc amenés à communiquer avec des néerlandophones.

### 3. LES ELEVES

Interrogés sur les caractéristiques des élèves de la classe observée, les maîtres de langue en donnent une image globalement positive : la plupart des élèves sont décrits comme intéressés et participant volontiers.

Certains mentionnent cependant des difficultés ou des sources potentielles de problèmes par rapport à ces élèves. Certains signalent des différences de niveau : des élèves sensiblement du même niveau, sauf un qui est très faible (A), un bon niveau, mais quelques élèves plus stressés et moins impliqués dans les jeux (C), certains élèves, provenant d'une implantation, très studieux et ceux de l'autre implantation rencontrant

des difficultés et des problèmes familiaux (D), deux élèves provenant d'une institution qui refusent parfois de participer (F), une classe composée de 6 élèves très intéressés, de 7 « taiseux » et de 3 « chambardeurs » (H), une demi classe très motivée (J), quelques élèves peu motivés alors que les autres sont très intéressés (K) ; le maître de langue qui travaille dans une zone où l'apprentissage de l'allemand est obligatoire dès la 3<sup>e</sup> année primaire souligne les difficultés rencontrées par quelques élèves arrivés d'une autre école en 5<sup>e</sup> année, et qui n'ont jamais eu de cours d'allemand auparavant (K).

Certaines classes semblent poser quelques problèmes de discipline. Une classe est bruyante et l'enseignant se refuse à intervenir (« *Je préfère les amuser et qu'ils aiment mon cours, plutôt que de ne pas les amuser et qu'ils détestent mon cours. Donc, voilà : j'accepte un peu de bruit* » - G). Dans une autre, celle où se trouvent 3 élèves décrits comme « chambardeurs », l'enseignant déplore que souvent ceux-ci influencent les élèves décrits comme « taiseux » (H). Un enseignant rappelle que l'application des enfants dépend du thème de l'activité (K).

#### 4. LES DIFFICULTÉS RENCONTREES PAR LES MAÎTRES DE LANGUE

Les maîtres de langue ont été invités à évoquer les difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de leurs cours de langue.

Difficultés rencontrées	Maîtres de langue												Total
	A												
Trop peu d'élèves par classe	A												1
Trop d'élèves par classe			D			G			J	K			4
Disproportion des nombres d'élèves par classe					F								1
Trop d'élèves au total					F								1
Hétérogénéité (classes verticales, vécu par rapport à la LC)					F			J	K				3
Niveau et conditions de vie de certains élèves	A												1
Motivation (néerlandais)	A					H							2
Contacts locuteurs natifs								J					1
Discipline			C	E		G					L		4
Local et infrastructure			D	E	F			I					4
Matériel				E			H	I		K			4
Équipe éducative			C								L		2
Divers : Absence de programme bien défini, trop de nouveautés en même temps, trop peu d'heures				E	F		H						3

Tableau 8 : Les difficultés rencontrées par les maîtres de langue associés à l'étude

Le nombre d'élèves représente une difficulté pour 7 maîtres de langue sur 11 : les enseignants se plaignent le plus souvent des effectifs excessifs des classes (D, G, J & K), qui interdisent certains types d'activités, mais un autre regrette d'avoir affaire à de trop

petits groupes (A) ; un maître de langue se plaint des disproportions au niveau des tailles des classes (F), tandis qu'un de ses collègues souffre d'avoir la charge d'un nombre trop élevé d'élèves, sur l'ensemble de ses attributions (ce qui l'empêche par exemple d'emmener les fardes des élèves à la maison pour les corriger - F).

Trois enseignants se plaignent de l'hétérogénéité des classes : dans deux cas, ils sont confrontés à des classes verticales et éprouvent des difficultés à organiser des activités dans lesquelles chacun trouve son compte (F & J), tandis que le 3<sup>e</sup>, qui travaille dans une commune à facilités pour les germanophones, accueille simultanément des germanophones et des francophones (K).

Deux maîtres de langue mentionnent, parmi les difficultés rencontrées, le niveau faible et le manque d'encadrement familial de certains enfants (A), et la difficulté de motiver certains élèves, en particulier lorsque la langue enseignée est le néerlandais (A & H).

Un maître de langue regrette de ne pouvoir organiser de contacts avec des locuteurs natifs (davantage dans le cas de l'anglais que du néerlandais), ce qui lui paraît un élément essentiel dans une approche communicative (J).

Quatre enseignants signalent des difficultés en matière de discipline (C, E, G & L) que certains attribuent à un manque de considération pour leur cours.

Les locaux et l'infrastructure sont problématiques dans 4 cas (D, E, F & I), certains enseignants connaissant des conditions de travail extrêmement défavorables à cet égard : cours dispensé dans le réfectoire, parfois traversé par des élèves, dans une cuisine, dans un escalier, un local sans tableau ou sans bancs, ...

Quatre maîtres de langue mentionnent des difficultés relatives au matériel (E, H, I & K) : déplacement du matériel spécifique, achat d'un enregistreur, impossibilité d'acquérir le matériel vidéo souhaité, vu son coût et l'absence de crédits réservés au niveau de l'école.

Dans deux questionnaires, les relations avec les collègues sont évoquées (C & L) : les titulaires ne reconnaissent pas l'intérêt des cours de langue, ne transmettent pas des informations importantes aux maîtres de langue.

Enfin, un enseignant se plaint du flou des instructions officielles (C), un autre de l'excès d'innovations à intégrer (F) et un autre encore du nombre trop réduit d'heures de cours de langue (H).

## **5. UN REFLET DES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT DECRITES SUR UNE BASE PLUS LARGE**

Sans qu'une stricte représentativité ait été recherchée, les douze maîtres de langue qui ont accepté de collaborer à l'étude portant sur les activités de communication ne se singularisent pas par rapport à la description basée sur une étude à large échelle (voir BLONDIN & STRAETEN, 2002). On y retrouve en particulier la large dominance des femmes et celle des AESI observée en zone unilingue (un seul instituteur, travaillant en zone bilingue), et les 3 langues autorisées y sont représentées.

## **CHAPITRE 5 : LES RESULTATS DES OBSERVATIONS**

---

Ce chapitre présente et analyse les données recueillies à même les classes de langue. Dans un premier temps, il présente de façon succincte les activités collectives ou en sous-groupes observées ; dans un second temps, il analyse les données en regard des axes préalablement définis (chapitre 3, p. 266). Dans la mesure du possible, ce chapitre fera le lien, sous forme d'hypothèses, entre ce qui a été observé dans les cours de langue et les informations disponibles à propos des critères de présage et des variables de contexte.

## **1. LES ACTIVITÉS ORGANISÉES**

Au début du processus, la consigne de mettre en place des activités, collectives ou en petits groupes, qui donnent lieu à des échanges en langue cible avait été donnée. Les tableaux 8 et 9 reprennent les activités ainsi mises sur pied par les maîtres de langue.

Les tableaux distinguent les activités collectives et celles en sous-groupes ; quand l'information était disponible, ils précisent également l'objectif visé par l'enseignant au travers de l'activité<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cette information a été obtenue via les fiches de retour sur l'activité que les enseignants devaient remplir au terme de l'activité (annexe 2a). Si la plupart des enseignants ont complété ces fiches, tous n'ont pas formulé d'objectif précis pour les activités analysées.

## 1.1. Les activités organisées collectivement

<b>A</b>	<p><b>1. Remise d'une interrogation écrite</b></p> <p><b>2. Questions-réponses à partir de photos symbolisant des pays :</b> <i>Welke land is dat ? Wat is de hoofstadt van ... ? Welke nationaliteit heeft de inwoonster van ... ?</i> Cette séquence collective prépare à un travail par paire (voir activités réalisées en sous-groupe ou par paire).</p> <hr/> <p>Objectif : pouvoir poser 5 questions à propos des pays et y répondre</p>
<b>B</b>	<p><b>1. Prise des présences :</b> les élèves répondent « aanwezig » quand ils entendent leur prénom</p> <p><b>2. Chants :</b> les enfants chantent des comptines connues (ils chantent à l'aide d'un CD) : « een mine muten » ; « Broeder Jacob » ; « Lang zal je leven » ; « Goeienmorgen »</p> <p><b>3. Questions-réponses à partir de dessins représentant de visages de différentes humeurs :</b> « Comment allez-vous ? » « Je suis fatigué, bien, mal, très bien, .. ». Les enfants se posent des questions. Les dessins leur donnent des indices quant aux humeurs qu'il est possible de ressentir.</p> <p><b>4. Mises en scène « spontanées » :</b> l'enseignante désigne deux enfants qui vont se poser des questions devant l'ensemble de la classe. L'enseignante leur un contexte particulier (les enfants ne préparent pas la saynète avant de la présenter) : (a) vous êtes à la mer et vous rencontrer un petit néerlandophone ; vous voulez faire connaissance (b) une institutrice accueille une nouvelle élève (c) une maman rencontre pour la première fois une petite copine de sa fille qui vient jouer à la maison</p> <p><b>5. Liste de prix de repas :</b> les enfants ont une liste de repas possibles et les prix correspondants. Ils répètent d'abord correctement chaque repas. Le ML dit le repas et les enfants le répètent tous ensemble. Chacun à leur tour, ils lisent ensuite un repas possible et le prix que coûte ce repas.</p>
<b>D</b>	<p><b>1. Cassette vidéo « Winnie » :</b> avant de visionner la cassette, l'enseignante donne aux enfants quelques mots de vocabulaire nécessaires pour la compréhension. les enfants regardent la cassette ; l'enseignante leur pose ensuite une série de questions</p> <p><b>2. Consignes du travail en groupe :</b> jeu de l'oie sur l'univers de « Winnie the witch »</p>
<b>E</b>	<p>Toutes les activités proposées aux enfants tournent autour d'un même thème : les vêtements.</p> <p><b>1. Questions-réponses :</b> les enfants répondent successivement à 2 questions « What are you wearing today ? » et « What is he/ she wearing today ? »</p> <p><b>2. Jeu de rapidité :</b> les enfants sont tous sur une ligne. Le ML se tient en face d'eux. Les enfants qui portent le type de vêtement ou la couleur de vêtement qu'elle cite doivent courir vers elle le plus rapidement possible. (Cette activité se déroule dans la cours)</p> <p><b>3. Consignes et préparation de l'activité par paires :</b> les enfants colorient dans les coloris de leurs choix les vêtements représentés sur le document reçu. Cette feuille représente leur magasin de vêtements.</p> <hr/> <p>Objectif : la mémorisation du champ thématique des vêtements et des couleurs</p>
<b>F</b>	<p><b>1. Rappel des consignes de l'activité en sous-groupes et constitution des sous-groupes</b></p> <p><b>2. Présentation du travail en sous-groupe :</b> un journaliste interview une vedette ; sur la base des réponses données par la vedette (qui est restée anonyme), les autres groupes doivent deviner de qui il est question.</p>
<b>G</b>	<p><b>1. Questions-réponses à propos de l'heure et du temps qu'il fait :</b> les enfants doivent rapidement rappeler comment l'on dit l'heure qu'il est et le temps qu'il fait.</p> <p><b>2. Présentation du travail réalisé dans un des ateliers</b></p>
<b>H</b>	<p><b>1. Mimes :</b> un enfant pêche un carton sur lequel est inscrit en anglais le nom d'une action, d'un hobby ou d'un objet. Il mime ce qui est inscrit sur le carton, les autres élèves doivent deviner et faire des propositions en anglais</p> <p><b>2. Enquête relative aux hobbies :</b> les enfants reçoivent un document sur lequel sont inscrits les noms d'activités</p>

<b>I</b>	<p><b>1. Questions-réponses relatives à la description physique</b> : plusieurs images sont proposées aux élèves qui en choisissent un ; les autres enfants posent des questions sur le physique afin de découvrir de qui il est question.</p> <p><b>Objectif</b> : utilisation du vocabulaire acquis pour décrire des personnages, des pièces, des objets ...</p>
<b>J</b>	<p><b>1. Présentation d'une saynète</b> : un groupe (4és) présente à l'ensemble de la classe la saynète qu'il a construite en sous-groupe : « the Blind test ».</p>
<b>K</b>	<p><b>1. Journal de classe</b> : les enfants prennent note du journal de classe écrit au tableau noir en langue cible ; ensemble, les enfants, avec l'aide du maître de langue, cherchent à comprendre les devoirs qu'ils devront faire.</p> <p><b>2. Remise et correction orale d'un travail</b></p> <p><b>3. Mise en commun du travail par paire</b> : les enfants, les uns après les autres, donnent les réponses trouvées : quel début de phrase est apparié avec quelle fin ?</p>
<b>L</b>	<p><b>1. Correction du vocabulaire vu au cours précédent</b> : l'exercice est consacré aux noms d'aliments</p> <p><b>2. Phrases à compléter</b> : les enfants complètent les phrases « Ik werk in een ... » ou « ik ben een ... »</p> <p><b>3. Compréhension à l'audition</b> : le ML lit des petits textes qui font référence à un magasin ; les élèves doivent inscrire en dessous du magasin en question le numéro correspondant</p> <p><b>4. Consignes des travaux par paire</b> : les enfants doivent reconstituer des dialogues (le travail par paire se fera à la séance suivante).</p> <p><b>5. Journal de classe</b></p>

**Tableau 8 : Description des activités organisées dans les classes observées, en collectif**

Comme le montre le tableau 8, les activités collectives proposées aux enfants sont assez semblables d'une classe à l'autre : l'on observe à plusieurs reprises des activités centrées sur le principe des questions-réponses (A, B, C, I) ; selon les cours ou les moments dans l'activité, il s'agit de séquences de questions-réponses entre enfants ou entre un élève et le maître de langue.

Des activités plus ludiques telles que des jeux de l'oie, des chants, des mimes ou des petites mises en scène improvisées ont aussi été observées. Enfin, dans plusieurs classes, la prise des présences ou la rédaction du journal de classe sont elles aussi des occasions d'entendre et de prononcer de la langue cible.

La consigne donnée aux enseignants renvoyait, conformément aux recommandations des socles de compétences, à la dimension orale. Les activités observées laissent une large place à cette dimension, l'écrit étant présent souvent comme support : feuilles reprenant des questions-guides, les consignes et les informations disponibles pour réaliser l'activité demandée. Dans deux classes cependant (K, L), le cours est davantage centré sur l'écrit : les enfants travaillent sur des phrases écrites à reconstituer ou complètent des phrases.

## 1.2. Les activités organisées en sous-groupes ou par paire

Des activités en sous-groupes ou par paire ont pu être observées dans 9 classes de langue sur les 12. Si une enseignante déclare ne pas souvent opter pour le travail en sous-groupe (B) car les enfants ne sont pas habitués à travailler selon cette modalité, une autre

par contre n'a que 3 élèves. Enfin, dans une troisième classe, l'activité en sous-groupe était prévue, mais n'a pu être entamée par manque de temps.

<b>A</b>	<p><b>1. Questions-réponses :</b> les enfants préparent les questions et les réponses qu'ils devront se poser devant l'ensemble de la classe, questions relatives à un pays particulier. Les pays à propos desquels ils se posent des questions sont déterminés par des photos de monuments ou d'endroits les symbolisant. Ils s'entraînent à se les poser et à y répondre.</p> <p>-----</p> <p><i>Objectif :</i> pouvoir poser les questions et y répondre</p>
<b>D</b>	<p><b>1. Jeu de l'oie :</b> les enfants jouent au jeu de l'oie relatif à l'univers de Winnie. Ils utilisent ou lisent du vocabulaire vu ou revu lors du visionnage de la cassette vidéo + utilisation d'un vocabulaire plus spécifique au jeu (« it's your turn » ; « it's my turn », « I'm the winner »).</p> <p>-----</p> <p><i>Objectif :</i> exploitation de la matière vue à l'aide de la cassette vidéo « Winnie the witch », sous forme de jeu</p>
<b>E</b>	<p><b>1. Le magasin de vêtements :</b> les enfants travaillent par paire mais les paires d'enfants changent en cours d'activité, quand les enfants se sont mutuellement posés les questions. Chaque enfant a reçu un document sur lequel sont représentés des vêtements. Il les a au préalable coloriés dans les couleurs de son choix. Les enfants s'interrogent chacun à leur tour pour découvrir les couleurs des vêtements du magasin de l'autre enfant.</p> <p>-----</p> <p><i>Objectif :</i> revoir le vocabulaire des vêtements et des couleurs</p>
<b>F</b>	<p><b>1. Interview d'une vedette :</b> à partir d'un texte en anglais de présentation d'une vedette et d'une liste de questions écrites ; les enfants doivent préparer les réponses de cette vedette à un journaliste. Deux élèves du groupe devront lire l'interview (un joue le journaliste, un joue la vedette) devant le groupe classe. L'ordre des questions doit être choisi pour que les autres groupes devinent le plus tard possible de quelle vedette il est question.</p>
<b>G</b>	<p><b>1. Atelier sur le thème du corps humain :</b> les enfants ont des cartes qui représentent des parties du corps ; ils doivent trouver le vocabulaire correspondant aux dessins.</p>
<b>H</b>	<p><b>1. Jeu de l'oie :</b> dans certaines cases de l'itinéraire à suivre sont représentées des activités. À tour de rôle, les enfants jettent le dé et avancent du nombre de cases indiquées. S'ils tombent sur une case à activité, l'enfant qui le précède s'il sait faire cette activité. Si sa réponse est positive il rejoue. Lorsque la case est blanche, l'enfant qui le précède lui dessine une activité ; s'il devine en anglais de quoi il s'agit il peut rejouer.</p> <p>-----</p> <p><b>2. Enquête relative aux hobbies :</b> des noms d'activités sont inscrits sur une feuille. À côté de chacune de ces activités, les enfants doivent écrire s'ils aiment ou non l'activité puis en groupe, ils se demandent les uns les autres s'ils aiment cette activité.</p>
<b>J</b>	<p><b>1. Interview pour la radio :</b> les enfants, sur le modèle d'interview entendu sur CD (the blind test) doivent composer un interview. Un animateur doit introduire la candidate principale et au moins deux autres candidats (fonction du nombre d'enfants dans le groupe). La candidate principale pose des questions pour en apprendre davantage sur les candidats et ainsi savoir qui des candidats elle choisira. Les candidats répondent aux questions.</p>
<b>K</b>	<p><b>1. Reconstitution de phrases :</b> les enfants travaillent par paire. Ils doivent recomposer des phrases.</p>

**Tableau 9 : Description des activités organisées dans les classes observées, en sous-groupe**

Parmi les activités proposées aux enfants, on a pu observer des activités axées sur le principe de questions-réponses entre enfants (A, E, H2) : les enfants ont à leur disposition une série de questions à se poser et auxquelles ils doivent répondre.

Deux activités de groupe consistent à jouer à un jeu de l'oie (H1, D). Dans une des classes, il s'agit d'un travail par paire : les enfants doivent reconstituer des phrases. Enfin, les deux dernières activités de groupes sont davantage centrées sur une réelle

production : des interviews. Pour mener à bien cette activité, les enfants ont des supports (questions-types, modèle qui se veut plus une aide qu'un modèle à copier).

## 2. LA QUANTITÉ DE PRODUCTIONS EN LANGUE CIBLE

Dans quelle mesure les enfants ont-ils des occasions de prononcer de la langue cible, de dire quelque chose en néerlandais, en anglais ou en allemand ? L'hypothèse sous-jacente est qu'une certaine quantité de « productions » en langue cible est nécessaire (au moins à partir d'un certain moment) pour que l'enfant apprenne à communiquer dans cette langue (voir chapitre 2).

Le nombre de mots en langue cible prononcés par chacun des élèves a été comptabilisé, de façon à donner une idée des occasions de parler vécues par chacun. Le nombre d'« interventions en langue cible » a également été comptabilisé : toute prise de parole exclusivement en langue cible, quelles que soient sa longueur et sa complexité.

Il ne s'agit pas d'affirmer que toutes les productions se valent, ni qu'une activité ne peut pas comporter d'autres aspects intéressants pour l'apprentissage de la communication, mais simplement de quantifier les occasions de production vécues par les élèves.

Le comptage simultané des mots et des interventions permet de calculer la longueur moyenne de celles-ci et donne une première indication sur leur complexité. Le comptage des mots et des interventions pour chaque enfant permet d'estimer dans quelle mesure les prises de paroles sont également réparties ... étant donné que chaque observation porte sur une activité particulière, dont les apports se cumulent avec ceux des cours antérieurs et postérieurs. Les nombres de mots et d'interventions prononcés par chaque enfant ont été relevés ; les 3 scores minimum et les 3 scores maximum sont présentés dans les tableaux.

En outre, une série d'indices calculés sur la base de ces premiers comptages de mots et d'interventions ont également été calculés : la proportion de lecture, le nombre moyen de mots par intervention, un nombre moyen de mots et d'interventions par élève si l'activité observée avait duré 5 minutes ainsi que le nombre total d'interventions qui auraient eu lieu en 5 minutes. Ces deux derniers indices sont à interpréter avec prudence : ils visent simplement à permettre de comparer les données relatives aux différentes activités, en neutralisant leur durée, qui peut différer très largement.

Les informations seront présentées selon qu'elles sont relatives aux activités collectives ou aux activités en sous-groupes. Ainsi, des tableaux partiels, mettant plus particulièrement l'accent sur l'une ou l'autre des variables, sont présentés.

## 2.1. Lors des activités collectives

### Le nombre de mots

Intéressons-nous tout d'abord, indépendamment de la durée effective du moment collectif, aux occasions de produire simplement des mots en langue cible.

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L
<i>Nombre d'élèves</i>	14	16	5	13	21	18	16	3	20	14	19
<i>Durée (en minutes)</i>	38	51	11	47	28	4	6	31	10	39	44
<i>Nombre de mots</i>	642	909	17	346	318	41	9	375	148	228	218
<i>Nombre de mots en 5 minutes pour l'ensemble des élèves</i>	84,5	89,1	7,7	36,8	56,8	51,3	7,5	60,5	74,0	29,2	24,8
<i>Nombre de mots en 5 minutes par élève</i>	6,0	5,6	1,5	2,8	2,7	2,8	0,5	20,2	3,7	2,1	1,3
<i>Nombres de mots prononcés par les 3 élèves qui en ont prononcé le moins</i>	03 03 07	13 14 16	1	3 3 4	1 39 39	1	0 0 0	131 127 116	0 0 0	0 0 4	0 0 0
<i>Nombres de mots prononcés par les 3 élèves qui en ont prononcé le plus</i>	61 63 95	76 94 95	3 5	36 40 61	46 54 59	2 2	3 3 1	-	16 23 96	20 27 31	26 26 44

**Tableau 10 : Par classe, quantité de mots prononcés en langue cible, en situation collective**

Les nombres de mots prononcés vont d'une classe à l'autre de 9 mots au minimum (H) à 909 mots au maximum (B). Les enfants de la classe A ont eux prononcé 642 mots ; ceux des classes E, F et I, respectivement 346, 318 et 371 mots. Les enfants des classes J, K, L ont prononcé respectivement 148, 228 et 218 mots. Enfin, les enfants des classes D et G ont prononcé nettement moins de mots (17 et 41).

Analysons maintenant ces nombres en regard du nombre de mots prononcés par ceux qui en ont dit le plus et ceux qui en ont prononcé le moins. Dans les deux classes qui présentent une quantité de mots totale élevée, l'écart est très important entre les élèves qui ont dit beaucoup de mots et ceux qui en ont prononcé peu : dans la classe A, sur 38 minutes de cours, un enfant dit 95 mots en langue cible tandis que deux de ses condisciples n'en prononcent que 3. Dans la classe B, les différences de mots prononcés entre enfants sont également élevées. Dans plusieurs classes (H, J, K, L), certains enfants ne prononcent aucun mot sur l'ensemble de l'activité collective. Si dans les classes H et J, l'activité collective occupe peu de temps (6 et 10 minutes), dans les deux autres, les moments collectifs représentent la majeure partie du temps. Sur respectivement 39 et 44 minutes de cours, certains enfants ne saisissent ou ne reçoivent donc aucune occasion de produire un minimum de langue cible.

Dans la classe F par contre, la répartition entre enfants des mots prononcés semble globalement plus équitable. L'activité collective consiste en une présentation du travail réalisé en sous-groupe, deux enfants venant à chaque fois présenter l'interview construit devant l'ensemble de la classe. La présentation des productions de groupe (où il s'agit d'alterner des questions et des réponses) amène les enfants à un nombre de productions de mots semblable. L'enfant qui n'a prononcé qu'un seul mot est intervenu au cours d'une présentation.

La classe I présente quant à elle des nombres de mots quasi équivalents entre les enfants. Il importe ici de noter que cette classe ne compte que trois élèves. Il est dans ces conditions vraisemblablement plus facile de solliciter tous les enfants de manière plus ou moins similaire ou, d'un autre point de vue, il est plus difficile pour un enfant de ne pas participer à l'activité.

*Dans la classe de plus faible effectif (I), le nombre de mots par 5 minutes et par élève est nettement plus élevé que dans chacune des autres. Le fait que l'indice correspondant calculé à propos de l'autre classe d'effectif très faible (D) ne se distingue pas des autres semble indiquer que l'avantage potentiel lié au très petit groupe n'est pas automatique.*

*Sauf dans les classes I et F, les écarts entre les plus et les moins « bavards » sont importants. Certains enfants ne prononcent pas un seul mot en langue cible pendant toute la durée de l'activité collective.*

### **Le nombre d'interventions**

Afin d'avoir une meilleure idée des productions des enfants, venons-en aux interventions, c'est à dire aux prises de parole des enfants exclusivement en langue cible.

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L
<b>Nombre d'élèves</b>	14	16	5	13	21	18	16	3	20	14	19
<b>Durée (en minutes)</b>	38	51	11	47	28	3,5	6	31	10	39	44
<b>Nombre d'interventions</b>	156	215	17	96	87	13	6	131	45	81	91
<b>Interventions lues (nombre et pourcentage)</b>	18 12 %	64 30 %	0	0	85 98 %	0	0	0	36	28 35%	74 81%
<b>Nombre d'interventions en 5 minutes pour l'ensemble des élèves</b>	20,5	21,1	7,7	10,2	15,5	18,6	5,0	21,1	22,5	10,4	10,3
<b>Nombre d'interventions en 5 minutes par élève</b>	1,5	1,3	1,5	0,8	0,7	1,0	0,3	7,0	1,1	0,7	0,5
<b>Nombres d'interventions prononcées par les 3 élèves qui en ont prononcé le moins</b>	01 01 03	04 02 04	1	1	0 0 0	1	0 0 0	41	0 0 0	0 0 2	0 0 0

<i>Nombres d'interventions prononcées par les 3 élèves qui en ont prononcé le plus</i>	18	15	3	1	13	6	2	44	7	7	9
	19	18	5	3	14		1	48	8	7	9
	20	31		3	15		1		32	8	11

**Tableau 11 : Par classe, quantité d'interventions prononcées en langue cible, en situation collective**

Considérons tout d'abord les nombres d'interventions si le cours avait duré 5 minutes. D'un cours à l'autre, l'on observe de 5 (H) à 22,5 interventions (J). Le nombre d'interventions est du même ordre dans 3 autres classes (A, B, I). Il est de 10,3/10,4 dans les classes E et L, légèrement supérieur (15,5 et 18,6) en F et G ; enfin, il est de 7,7 et de 10,4 dans les deux dernière classes (D et K).

Penchons-nous maintenant sur le type d'activités organisées dans les classes qui présentent le plus d'interventions. Dans les classes J et F, les enfants sont amenés à présenter la production réalisée en sous-groupes ; chaque enfant doit ainsi s'impliquer et prononcer de la langue cible pour mener à bien le rôle qu'il doit jouer. Les enfants des classes B et I sont impliqués dans des séquences de questions-réponses, entre un enfant et le maître de langue, mais également entre enfants (invention à chaud de petits dialogues entre deux personnages ou questions d'un enfant à un autre afin d'obtenir une information précise en vue de découvrir l'identité d'un personnage).

Il importe toutefois de distinguer les interventions qui correspondent en réalité à de la lecture. De la lecture en langue cible est observée dans 6 classes. C'est par ailleurs dans 4 de ces classes que l'on compte les interventions les plus nombreuses.

Dans les classes F, J et L, plus de 80 % (98, 80 et 81 %) des interventions correspondent à de la lecture. En B et J, la lecture représente 30 et 35 % des interventions pour 12 % dans la classe A.

En F et J, la forte proportion de lecture s'explique par le type d'activité qui est réalisée. Les enfants en effet sont amenés à présenter la production réalisée dans les sous-groupes ; ils ont la possibilité de lire ce qu'ils ont inventé. Ils lisent, mais c'est une de leurs productions.

Lorsqu'on rapporte ce nombre d'interventions au nombre d'élèves dans la classe, on obtient un profil similaire à celui qui concerne les mots : la classe I se distingue par un nombre supérieur, et les valeurs calculées à propos des autres classes sont nettement plus faibles (de 0,3 en H à 1,5 en A et en D).

D'une classe à l'autre, les occasions de production apparaissent différentes. Dans une classe (H), les enfants ont prononcé en moyenne 0,3 mots contre 20,2 en I. Ces deux mêmes classes présentent également les extrêmes en termes d'interventions : 3 en H contre 70 en I. Si le nombre d'enfants peut expliquer en partie ces différences, sans doute faut-il voir également une explication dans le type de sollicitation (voir ci-après).

*Il apparaît, à lecture de ces données, que les occasions de production de langue sont fort diversifiées d'une classe à l'autre : le nombre d'interventions peut en effet varier fortement (de 5 à 22.5 selon les classes).*

*Un certain nombre d'interventions, dans les classes où l'on intervient le plus notamment, correspondent en réalité à de la lecture.*

### **La longueur des interventions**

Le nombre moyen de mots par intervention se veut une première approximation de la complexité des productions des enfants. L'on peut faire l'hypothèse que plus une production est longue, plus elle a des chances d'être complexe. Les réponses brèves (mot pour compléter une phrase, oui ou non, ...) en revanche se traduiront par des interventions courtes.

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L
<i>Nombre d'interventions</i>	156	215	17	96	87	13	6	131	45	81	91
<i>Nombre moyen de mots par intervention</i>	3,5	4,2	1,0	2,8	3,6	3,3	1,5	2,8	3,4	2,2	2,4

**Tableau 12 : Par classe, longueur des interventions prononcées en langue cible, en situation collective**

La longueur moyenne des interventions varie d'une classe à l'autre de 1,0 à 4,2 mots. Dans trois des classes qui présentent le plus d'interventions, celles-ci sont également plus longues. Remarquons également que les productions moyennes les plus longues sont observées dans des classes où il y a une présence importante de lecture (A, F, B et J). Comme le tableau 11 l'indique, de la lecture, qui représente dans certaines classes une forte proportion des interventions, est présente dans 6 des 12 classes observées. La plupart des enfants peuvent en effet lire une phrase longue, phrase qu'ils ne pourraient par ailleurs pas nécessairement produire eux-mêmes ou en tous cas pas de manière spontanée.

Dans la classe B par exemple, où le nombre moyen de mots par intervention est le plus élevé, une des activités consiste à chanter. Une intervention correspondant à tout ce qu'un enfant dit jusqu'à ce qu'une autre personne prenne la parole (pour autant que toute la production soit en langue cible), les chansons expliquent en partie le nombre moyen de mots par intervention plus élevé que dans les autres classes.

*Au niveau de la longueur des interventions, de grandes différences entre classes s'observent également (de 1 à 4.2 mots). La forte présence de lecture dans certaines classes a également un impact sur la longueur moyenne des interventions. : elles sont plus longues.*

## 2.2. Lors d'activités en petits groupes ou par paire

Quelles occasions de prononcer de la langue cible les activités en sous-groupes ou par paire ont-elles offertes aux enfants ? Les indices présentés ci-après, concernant tout d'abord les mots puis les interventions, devraient apporter quelques éléments de réponse.

### Le nombre de mots

Indépendamment de la durée des activités en petits groupes, regardons les occasions saisies par les enfants de produire de la langue cible.

	A	B	D	E	F	G	H1	H2	I	J	K
<i>Nombre d'élèves</i>	2	-	3	5	5	4	4	4	-	5	-
<i>Durée (en minutes)</i>	7	-	16	3	18	37	9	11	-	31	-
<i>Nombre de mots</i>	323	-	505	94	22	124	137	260	-	349	-
<i>Nombre de mots en 5 minutes pour l'ensemble des élèves</i>	46,1	-	31,3	32,0	1,2	3,3	15,2	23,6	-	11,2	-
<i>Nombre de mots en 5 minutes par élève</i>	23,1	-	10,4	6,4	0,2	0,8	3,8	5,9	-	2,2	-
<i>Nombres de mots prononcés par les membres du groupe</i>	141 174	-	134 138 188	2 3 13	2 3 8	2 29 37 56	8 35 44 50	51 64 66 79	-	32 39 43 105 143	-

Tableau 13 : Par activité, quantité de mots prononcés en langue cible, dans un sous-groupe

Les enfants impliqués dans les groupes ont prononcé de 22 mots (F) à 505 mots (D). Les nombres de mots prononcés en A et en J sont également élevés : 323 (A) et 349 (J). Les enfants des classes E et G ont respectivement prononcés 94 et 124 mots. Deux activités de groupes ont été observées dans la classe H, les enfants y ont prononcé 137 et 260 mots.

À partir de ces premiers chiffres, mis en relation avec le temps consacré à l'activité par paire ou en sous groupe, le nombre de mots auquel aurait donné lieu l'activité si elle avait duré 5 minutes a été estimé. L'on remarque, à l'analyse de ces chiffres, que les enfants d'une classe à l'autre ont eu / saisi des occasions sensiblement différentes de prononcer de la langue cible. Les deux enfants observés dans la classe A ont par exemple, en moyenne, prononcé 38 fois plus de mots en langue cible que les 5 enfants de la classe F.

Regardons maintenant à l'aide des nombres de mots prononcés par les enfants qui ont dit le moins de mots dans le groupe et ceux prononcés par ceux qui en ont dit le plus la répartition des prises de paroles entre les enfants.

Dans les activités collectives, il apparaissait que les écarts entre les enfants pouvaient être importants. Les activités en sous-groupe favorisent-elles au contraire une meilleure répartition des prises de parole (avec de langue cible) ?

Dans la classe H, lors de la deuxième activité en sous-groupe, les enfants impliqués dans le groupe prononcent des quantités de mots relativement semblables. L'enfant qui dit le moins de mots est à 51, l'enfant qui en dit le plus est à 79. Par contre, dans la première activité de groupe qui leur est proposée, un enfant a l'occasion de dire 8 mots en langue cible alors qu'un de ses petits voisins en dit 50.

Les écarts entre enfants sont également importants dans la classe J. Deux enfants semblent saisir plus d'occasions de dire des mots dans la langue cible. En D, globalement, les enfants prononcent chacun au moins 134 mots, mais l'un d'entre eux en prononce encore bien davantage (188). Il en est de même en A où les deux enfants prononcent tous les deux beaucoup de mots (141 et 174). Un en prononce davantage : au cours de l'activité, il fait plusieurs fois des erreurs et est donc amené à se corriger, donc à allonger ses interventions et partant à augmenter le nombre de mots prononcés.

La répartition entre les enfants est sans doute mieux répartie en D et en A à cause du fonctionnement des activités proposées. D'une part, les activités obligent toutes deux les enfants à s'exprimer les uns après les autres ; d'autre part, ils sont censés réaliser les mêmes genres de production. En A, les enfants doivent se poser mutuellement des questions à partir d'images. Les questions à poser sont mises à leur disposition ; en D, ils jouent à un jeu de l'oie : lire puis réaliser ce qui est indiqué sur la case en jeu.

Pour les enfants de la classe F, la quantité de mots prononcés est moindre au départ ; l'écart entre les deux extrêmes est relativement important (2 mots contre 29). Il en est de même dans la classe G où un enfant ne dit que 2 mots alors qu'un autre, lors de la même activité, en dit 56.

*En sous-groupes également, les occasions saisies de produire de la langue varient d'une activité à l'autre. Le sous-groupe par ailleurs ne semble pas assurer une meilleure participation de tous les enfants : les écarts entre les enfants à l'intérieur d'un groupe peuvent être importants.*

### **Le nombre d'interventions**

Regardons maintenant les interventions (production exclusivement en langue cible) auxquelles ont donné lieu les activités organisées en sous-groupes.

	A	B	D	E	F	G	H1	H2	I	J
<i>Nombre d'élèves</i>	2	-	3	6	5	4	4	4	-	5
<i>Durée (en minutes)</i>	7	-	16	3	18	37	9	11	-	31
<i>Nombre d'interventions total</i>	40	-	126	23	3	24	29	63	-	67
<i>Interventions lues (nombre et pourcentage)</i>	16 40 %	-	41 33 %	0 0%	0 0%	13 54 %	0 0%	9 14 %	-	12 18 %
<i>Nombre d'interventions en 5 minutes pour l'ensemble des élèves</i>	28,6	-	38,4	39,0	0,9	5,9	16,1	28,6		10,70
<i>Nombre d'interventions en 5 minutes par élève</i>	14,3	-	12,8	7,8	0,2	1,5	4,0	7,2	-	2,1
<i>Nombres d'interventions prononcées par les membres du groupe</i>	18 22	-	38 43 46	2 3 3 5 6 9	0 1 1 1 1	0 3 5 16	2 7 10 10	14 14 17 18	-	7 9 11 20 22

**Tableau 14 : Par activité, quantité d'interventions prononcées en langue cible, dans un sous-groupe**

Considérons d'emblée les nombres d'interventions qui auraient été observés si les activités de groupe proposées avaient duré 5 minutes. D'une classe à l'autre, les occasions de production sont sensiblement différentes : de moins de 1 intervention en F à 39,0 interventions en E.

Dans la classe F, lors de l'activité de groupe, les enfants doivent construire une interview ; ils discutent donc essentiellement en français. Par ailleurs, les enfants ont un modèle à leur disposition et peuvent ainsi se contenter d'en recopier certaines parties. En G, bien qu'en nombre plus élevé que dans la classe précédente, les interventions exclusivement en langue cible sont peu nombreuses également : 5,9. L'activité qui était ici proposée est une activité de vocabulaire. Les enfants devant retrouver les noms des différentes parties du corps en langue cible, à partir d'images, leurs prises de paroles comportent souvent du français : l'enfant dit le mot à trouver en français, puis tente de le traduire en néerlandais. Une intervention ne comprenant par définition que de la langue cible, ce genre de productions n'est pas retenue ici.

Lors des activités en groupe, les enfants ont ici aussi été quelques fois amenés à lire en langue cible. De la lecture est observée dans 5 classes sur les 8 pour lesquelles des données sont disponibles. Dans trois de ces classes (A, D, G), les productions lues représentent une part relativement importante des interventions : d'un tiers en D à plus de la moitié des interventions en G.

Pour ce qui est de la répartition des prises de paroles exclusivement en langue cible (répartition des interventions entre les enfants), celle-ci semble plus équitable que si l'on se contente de regarder les mots. Les enfants des groupes A, D et H<sub>2</sub> interviennent, au

sein de leur groupe, en quantité semblable (lors de l'activité F, les scores sont proches, mais extrêmement faibles : 0 ou 1). Dans les activités E, G, H<sub>1</sub> et J, les plus « bavards » produisent de 3 à 5 fois plus d'interventions que les plus « taiseux ». Notons que lors d'une des activités observées, qui dure pourtant 18 minutes, un enfant ne produit aucune phrase complète en langue cible.

Le nombre moyen d'interventions par élève (si l'activité avait duré 5 minutes) montre de manière frappante que les occasions de production ne sont pas les mêmes d'un groupe à l'autre, d'une activité à l'autre. L'activité proposée aux enfants du groupe A donne lieu à une moyenne de 14,3 interventions par enfant alors que l'activité F ne donne lieu qu'à 0,2 intervention.

Sans doute peut-on voir dans l'activité proposée une explication à cet écart. En A, c'est un travail de questions-réponses par paire qui est organisé. Du point de vue des prises de paroles, cette activité à deux est plus contraignante pour les enfants : quand un enfant a parlé, il est presque inévitable que le second enfant réponde. Dans la classe F, 5 enfants sont impliqués dans l'activité de groupe. La consigne est de réaliser l'interview d'une vedette à l'aide d'un modèle. L'activité en elle-même n'oblige pas tous les enfants à s'exprimer. Comme dans tous les travaux de groupe où plus de deux enfants sont impliqués, les plus timides ou les moins inspirés peuvent choisir de se taire.

La nature même de la tâche demandée aux enfants peut également expliquer le nombre élevé d'interventions dans la classe A et leur faible présence dans la classe F. En A, les enfants ont à leur disposition d'une série d'images symbolisant des pays et d'autre part, une série de questions à poser à propos du pays auquel l'image renvoie. Les enfants ne doivent en réalité rien produire de nouveau : ils répètent les tournures données, s'entraînent à se les poser. À certains moments d'ailleurs, la production correspond à de la lecture.

En F par contre, les enfants ont à leur disposition un texte qui contient toutes les informations de fond nécessaires pour réaliser la tâche. La tâche consiste à transformer le texte en un interview. Ils ne doivent donc pas inventer le contenu. L'activité même les amène donc plus à intervenir dans la langue de l'école plutôt qu'en langue cible (ils réfléchissent à ce qu'ils vont écrire, cherchent à comprendre ce qu'il faut faire, peuvent se contenter de recopier des parties du texte et s'expriment donc en français).

La situation est semblable en ce qui concerne la classe J, bien que l'activité ait donné lieu à plus d'interventions qu'en F. Ici aussi, les enfants doivent à l'aide d'un modèle, construire un nouvel interview. Si une partie des prises de paroles des enfants sont davantage de la distraction ou des digressions, les enfants réfléchissent à ce qu'ils doivent produire en langue maternelle. Les interventions apparaissent quand ils se sont plus ou moins mis d'accord sur la question qu'ils allaient poser ou la réponse qu'il faut donner. Ils les construisent alors en langue cible et sont amenés à les dire au groupe.

L'activité proposée dans la classe D semble également offrir des occasions de production relativement nombreuses aux enfants impliqués dans le groupe. Les enfants jouent à un jeu de l'oie sur un thème particulier ; ce jeu leur impose donc un tour de parole et les force donc à produire de la langue cible.

Notons toutefois que les deux groupes qui ont donné lieu à des nombres élevés d'interventions sont aussi les groupes qui comportent une proportion importante de lecture.

*Une fois encore, les occasions de productions offertes et saisies sont fortement différentes d'une classe à l'autre. La lecture est également présente dans les sous-groupe ; sa forte présence dans certaines classes pourrait partiellement y expliquer un nombre plus élevé d'interventions.*

*La nature même des activités proposées cependant semble également expliquer que les occasions de productions sont si diversifiées selon les groupes.*

*En termes de répartition des prises de paroles, les enfants semblent mieux « se partager » les interventions (que les mots prononcés).*

### **La longueur des interventions**

Les activités en sous-groupe donnent-elles lieu à des productions différentes en ce qui concerne la longueur des interventions ?

	A	B	D	E	F	G	H1	H2	I	J	K	L
<i>Nombre d'interventions</i>	40	-	126	23	3	24	29	63	-	67	-	-
<i>Nombre moyen de mots par intervention</i>	6,4	-	5,3	3,7	4,3	4,8	4,7	4,1	-	3,9	-	-

**Tableau 15 : Par activité, longueur des interventions prononcées en langue cible, dans un sous-groupe**

Les productions les plus courtes sont observées lors des activités E et J (3,7 et 3,9 mots). Les plus longues sont observées dans la classe A avec 6,4 mots par intervention.

Les productions moyennes les plus longues (6,4, 5,3 et 4,8) sont observées dans les classes qui affichent les plus fortes proportions de lecture. Il est en effet plus facile pour un enfant de lire une plus longue phrase que de la produire à partir de ses connaissances.

Si l'on retourne ici aux retranscriptions afin de savoir si les productions les plus longues sont aussi les plus complexes, la réponse est plutôt mitigée.

L'hypothèse s'avère en effet plutôt fondée s'il s'agit des interventions correspondant à de la lecture. Les enfants sont évidemment capables de lire une langue plus complexe que celle qu'ils sont à même de produire eux-mêmes. L'hypothèse ne se

vérifie pas toujours s'il s'agit de production authentique. Dans la classe D, par exemple, les productions des enfants, en mots, semblent relativement longues, mais une analyse plus fine montre que les enfants disent des chiffres : après avoir lancé le dé, ils comptent à voix haute le nombre de cases qu'ils doivent passer.

*Les différentes activités mises en place conduisent à des productions de longueur moyennes relativement dissemblables, même si elles sont relativement longues dans toutes les classes.*

### 2.3. Première conclusion : des occasions différentes en fonction des modalités ?

Une des hypothèses à l'origine des observations décrites touchait à un avantage de l'organisation en sous-groupe par rapport à une organisation collective : le sous-groupe favoriserait davantage les échanges entre enfants et offrirait plus d'occasions de produire de la langue cible.

Le tableau 16 compare une partie des données présentées ci-avant et devrait permettre de répondre, en partie du moins, à cette hypothèse.

Pour mener à bien la comparaison, nous utilisons les chiffres extrapolés à partir des données récoltées.

	A	B	D	E	F	G	H1	H2	I	J	K	L
<i>Nombre de mots en 5 minutes par élève</i>												
<i>Situation collective</i>	6,0	5,6	1,5	2,8	2,7	2,8	0,5		20,2	3,7	2,1	1,3
<i>Sous-groupes</i>	23,1	-	10,4	6,4	0,2	0,8	3,8	5,9	-	2,2	-	-
<i>Nombre d'interventions en 5 minutes par élève</i>												
<i>Situation collective</i>	1,5	1,3	1,5	0,8	0,7	1,0	0,3		7,0	1,1	0,7	0,5
<i>Sous-groupes</i>	14,3	-	12,8	7,8	0,2	1,5	4,0	7,2	-	2,1	-	-
<i>Nombre de mots par intervention</i>												
<i>Situation collective</i>	3,5	4,2	1,0	2,8	3,6	3,3	1,5		2,8	3,4	2,2	2,4
<i>Sous-groupes</i>	6,4	-	5,3	3,7	4,3	4,8	4,7	4,1	-	3,9	-	-

**Tableau 16 : Mots, interventions par élève et par tranche de 5 minutes, et mots par intervention en fonction du mode de groupement**

Que l'on considère le nombre moyen de mots par élève, le nombre moyen d'interventions par élève ou la longueur moyenne des interventions exprimée en nombre de mots, les activités en sous-groupe apparaissent dans tous les cas, globalement plus efficaces en termes d'occasions de production offertes aux enfants. Seule la classe F

semble connaître une situation quelque peu différente : la situation collective y a offert plus d'opportunités que le groupe de prononcer des mots et d'intervenir en langue cible.

En moyenne, les interventions sont aussi plus longues dans les sous-groupes qu'en collectif : de 3,7 mots à 6,4 en sous-groupe pour une longueur moyenne de 1 à 4,2 en collectif.

Seule la classe I atteint des résultats plus proches de ceux observés en sous-groupes (pas en ce qui concerne la longueur des productions). Il s'agit de la classe qui ne compte que 3 élèves, effectif correspondant à ce qu'un sous-groupe pourrait compter.

### **3. LES ANTÉCÉDENTS DES PRODUCTIONS EN LANGUE CIBLE**

Cette partie concerne exclusivement les interventions (productions effectuées exclusivement en langue cible). L'analyse porte ici sur ce qui a amené l'enfant à produire de la langue cible.

Pour chacune des interventions recensées, le type de sollicitation qui l'a précédée a été relevé : sollicitation directe, indirecte ou absence de sollicitation (intervention dite « spontanée »).

### 3.1. Lors d'activités collectives

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L
<i>Nombre d'élèves</i>	14	16	5	13	21	18	16	3	20	14	19
<i>Durée (en minutes)</i>	38	51	11	47	28	3,5	6	31	10	39	44
<i>Nombre d'interventions</i>	156	215	17	96	87	13	6	131	45	81	91
<i>Nombres d'interventions prononcées par les 3 élèves qui en ont prononcé le moins</i>	01	04	0	1	0	0	0	41	0	0	0
	01	02	0	3	0	0	0		0	0	0
	03	04	0	3	0	0	0		0	2	0
<i>Nombres d'interventions prononcées par les 3 élèves qui en ont prononcé le plus</i>	18	15	3	10	13	0	1	44	7	7	9
	19	18	5	10	14	1	1	48	8	7	9
	20	31		17	15	6	2		32	8	11
<i>Sollicitation directe</i>	<b>136</b>	<b>170</b>	<b>5</b>	<b>45</b>	<b>83</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>126</b>	<b>43</b>	<b>48</b>	<b>81</b>
<i>Sollicitation indirecte</i>	<b>3</b>	<b>41</b>	<b>12</b>	<b>36</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>5</b>
<i>Intervention spontanée</i>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>22</b>	<b>5</b>
<i>Question à réponse connue</i>	<b>149</b>	<b>75</b>	<b>17</b>	<b>95</b>	<b>61</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>43</b>	<b>14</b>	<b>18</b>
<i>Question à réponse inconnue</i>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

Tableau 17 : Par classe, antécédents des interventions prononcées en langue cible, en situation collective

Intéressons-nous tout d'abord au type de sollicitation. Les enfants sont-ils personnellement appelés à s'exprimer ou l'enseignant s'adresse-t-il plutôt à l'ensemble de la classe ?

Dans 9 des 11 classes pour lesquelles des données sont disponibles la majorité des interventions sont des réponses à des sollicitations directes. Seule une classe (H) ne présente que des réponses à des sollicitations indirectes (notons toutefois que le collectif n'y représente que 6 minutes de l'entièreté du cours). Dans la dernière classe (D), sollicitations directes et indirectes sont observées, mais ces dernières sont plus fréquentes (ici aussi le collectif ne représente que 11 minutes du cours).

En D, les sollicitations indirectes font toutes parties d'une même activité. Les enfants viennent de regarder une cassette vidéo. Sans doute en vue de s'assurer (rapidement ?) de la compréhension de l'histoire par l'ensemble de la classe, l'enseignante pose les questions à tous les enfants indifféremment. Par ailleurs, le petit nombre d'élèves dans le groupe explique peut-être le choix de l'enseignante de ne s'adresser à personne en particulier. Les enfants étant peu nombreux, elle peut réguler si nécessaire une mauvaise répartition des prises de paroles suivant des sollicitations indirectes. Dans la classe H, plusieurs enfants, chacun à leur tour, viennent mimer une activité devant le groupe. Les autres enfants ont pour consigne de deviner de quoi il est

question. Les sollicitations indirectes correspondent à une consigne générale et implicite : dès que quelqu'un pense avoir la réponse, il peut intervenir.

Parmi les classes où le maître de langue, pendant le cours observé, sollicite les enfants majoritairement de manière directe, deux d'entre elles affichent également un nombre important de sollicitations indirectes (B et E). Un retour aux retranscriptions permet de voir dans quelle mesure le type de sollicitation est lié à des activités particulières.

Dans la classe B, la plupart des sollicitations indirectes sont observées dans la dernière partie de la leçon, au fil d'une seule et même activité : les enfants doivent répéter des mots après l'enseignant. Tous les enfants sont censés répondre en même temps. Toujours dans cette même classe (B), les enfants ont été indirectement sollicités de manière plus ponctuelle au fil du cours. Les trois moments où des sollicitations indirectes consécutives sont comptabilisées présentent des points communs. Ces sollicitations à l'ensemble de la classe suivent une erreur, une hésitation d'un enfant ou une production améliorable. Le maître de langue reprend alors la production ou une partie de cette production et fait appel à la classe pour l'améliorer ou aider l'enfant initialement interrogé. En sollicitant indirectement les enfants, c'est comme si l'enseignante se donnait le plus de chance possible d'obtenir l'information permettant la correction ou l'amélioration escomptée.

Dans la classe E, le maître de langue semble alterner les sollicitations directes et indirectes indépendamment du type d'activité réalisé. Toutefois, ici aussi, quand l'enseignante cherche à faire corriger ou améliorer une production (du point de la forme ou du fond) ou à obtenir une confirmation de la réponse reçue (et ainsi s'assurer que tous ou la plupart des enfants ont compris ?), elle s'adresse alors à plusieurs reprises à l'ensemble de la classe.

Enfin, notons encore en ce qui concerne les types de sollicitations que dans toutes les classes sauf 2 (celles qui par ailleurs comptent une majorité de sollicitations indirectes), une petite partie des interventions (pour rappel, des productions uniquement en langue cible) sont spontanées.

*Généralement, les enseignants semblent solliciter les enfants de manière personnalisée, ce qui les pousse à produire de langue cible.*

*Quand des sollicitations indirectes apparaissent, il s'agit à plusieurs reprises de moments « d'appels à la classe ». L'enseignant fait appel aux compétences potentiels de chacun.*

Venons-en maintenant à la **répartition des prises de paroles** entre les enfants : les nombres d'interventions réalisées par les enfants qui sont intervenus le moins et les nombres d'interventions des enfants qui sont intervenus le plus.

Dans 5 des classes observées, une partie des enfants, pour toute la durée du cours organisé collectivement n'interviennent pas. Si dans la classe H, cette situation peut s'expliquer par la courte durée de l'activité réalisée collectivement (tous les enfants n'ont pas eu le temps de participer), dans les classes J et F, elle s'explique plutôt par le type d'activité. Certains enfants interviennent beaucoup car ils présentent à l'ensemble de la classe la production réalisée en sous-groupe. Les autres enfants écoutent et ne sont pas censés intervenir.

Rappelons que dans ces mêmes classes (H, J, K, L), plusieurs enfants n'ont pas prononcé un seul mot en langue cible au fil de la séquence en collectif.

Les enfants sont, d'après nos observations, le plus souvent directement sollicités. Dans une seule classe (I), les prises de paroles entre enfants sont bien réparties. Notons que cette classe est particulière, elle ne compte que trois enfants. Par ailleurs, l'enseignante les sollicite exclusivement de manière directe et quelques interventions spontanées ont été observées.

Les enfants sont donc, dans la plupart des classes, interrogés de manière personnalisée. Les maîtres de langue observés échappent, semble-t-il, au danger que présentent les sollicitations indirectes (voir CRAHAY) : cet auteur a en effet observé que, suite à des sollicitations indirectes, la probabilité est élevée de voir quelques élèves monopoliser les prises de paroles. Les sollicitations directes sont un moyen de réguler cette « sélection naturelle », si l'enseignant veille à s'adresser à tous, et peut-être même en priorité aux élèves qui ont davantage besoin d'encouragements. Les résultats semblent indiquer que cette fonction régulatrice des sollicitations directes n'opère pas, ou n'opère que peu, dans la plupart des classes observées. L'on peut supposer, comme certains enfants ne sont pas intervenus en langue cible, qu'ils n'ont pas été directement sollicités par le maître de langue. Cette situation peut en partie s'expliquer par le fait que, comme l'ont montré DOYLE ET PONDER (1975)<sup>2</sup>, les enseignants, afin de ne pas briser le rythme de la leçon, auraient tendance à interroger les mêmes enfants, en particulier ceux qui sont susceptibles de répondre rapidement. Peut-être aussi, tout simplement, est-il difficile de conduire l'activité tout en observant son déroulement (l'une ou l'autre réflexion d'enseignant, lors de la remise des résultats de l'étude, va dans ce sens : certains n'avaient pas conscience du fait que l'un ou l'autre de leurs élèves n'avait jamais pris la parole lors de l'activité). On ne peut exclure, en outre, malgré les précautions prises (première observation d'habitué, engagement à la confidentialité, explications sur le but de la recherche), que la présence d'un observateur ait, dans l'un ou l'autre cas, renforcé la tendance à obtenir des réponses correctes et à assurer un déroulement continu de la leçon.

*Les prises de paroles (distribuées par l'enseignant si l'on retient que les enfants sont généralement directement sollicités) ne sont pas équitablement réparties entre les enfants. Il apparaît en effet que certains enfants n'interviennent pas du tout.*

---

<sup>2</sup> Voir chapitre 2 de la présente monographie.

Regardons maintenant quel **type de questions** leur sont proposées. L'hypothèse sous-jacente est ici qu'une question à réponse inconnue pourrait lieu à des productions différentes (plus complexes, correspondant à une implication plus grande de l'élève et dès lors susceptibles de fonder une activité métacognitive, une négociation du sens avec le partenaire, ...).

Les données récoltées ici ne s'éloignent malheureusement pas des données habituellement mises en évidence. Sans surprise effectivement, la majorité des questions sont des questions à réponse connue. Les enseignants posent des questions de manière à voir si les enfants maîtrisent ou non des formulations précises, du vocabulaire, à les inciter à mettre en pratique les structures apprises, ...

Des questions à réponse inconnue sont cependant observées dans trois classes (B, E, K). Dans quelles circonstances ces questions à réponse connue ont-elles été observées ? A quelles productions ont-elles donné lieu ?

Dans la classe B, 15 des 90 questions posées aux enfants sont des questions à réponse inconnue. Ces questions apparaissent lors de la troisième activité organisée : les 3 mises en scène spontanées. Deux enfants à chaque fois sont impliqués, un contexte leur est donné, l'un pose des questions et l'autre y répond. S'il est vrai que les saynètes ainsi créées ont pour objectif de vérifier dans quelle mesure les enfants maîtrisent des tournures particulières (dire bonjour, se présenter, poser les premières questions pour faire connaissance), le contexte donné est plausible et proche de ce que les enfants pourraient rencontrer en situation réelle de communication. Dans une situation réelle de communication, les questions posées seraient effectivement des questions à réponse réellement inconnue, même si dans les cas présents, elles n'appellent pas des réponses longues et complexes : il s'agit d'un prénom, de l'adresse, d'un numéro de téléphone, ...

Cependant, pour que cette activité soit plus proche encore d'une réelle interaction ou situation de communication, il faudrait que les enfants se posent mutuellement des questions et dépassent le simple échange répétitif : une question de A à B, une réponse de B à A, nouvelle question de A à B, etc.

Dans la classe K, les questions à réponse inconnue apparaissent en fin de cours lors d'un échange entre le maître de langue et un enfant. En réalité, le cours se termine ; l'enseignante annonce que les élèves devront chacun créer un dialogue, à propos d'un animal domestique. Une fille lui dit alors en allemand qu'elle a un chien et l'enseignante amorce la discussion à ce sujet. Les premières questions posées, bien qu'il s'agisse d'informations inconnues de l'enseignante, n'appellent pas nécessairement une réponse longue voire complexe, mais l'implication de l'enfant semble évidente. La sortie de la classe interrompt malheureusement l'échange, qui aurait pu constituer une excellente opportunité d'« interaction potentiellement acquisitionnelle » (voir page 250), la motivation étant présente et susceptible d'engager l'enfant dans des productions dépassant quelque peu ses capacités actuelles. Soulignons que ces questions apparaissent dans un contexte où l'enseignant n'est plus confronté à l'ensemble de la classe.

Au travers des quelques situations où des questions à réponse inconnue sont observées, l'on remarque qu'il s'agit de séquences interactionnelles, réelles (K) ou simulées (B). Les productions auxquelles elles donnent lieu cependant ne sont ni longues, ni complexes. Toutefois, cette situation peut s'expliquer notamment par le fait que, dans les différents exemples repérés, l'échange reste court. Quelques premières questions sont échangées, questions amorces ou de contact, et elles n'ont pas le temps de se complexifier.

L'on peut toutefois faire l'hypothèse que ce genre de situations, faisant référence ou appel au vécu de l'enfant, soit potentiellement plus impliquantes pour celui-ci, le conduisant ainsi à s'investir davantage dans la production de langue cible.

Dans les mises en scène « spontanées », les enfants se lancent dans un échange improvisé. Même si quelques procédures utiles ont été revues avant l'échange, ils n'ont pas peut-être pas encore toutes les « armes » nécessaires à ce genre d'activité, ne fût-ce par exemple que pouvoir dépasser l'anxiété que peut générer cette situation. Quant à l'échange entre le maître de langue et un des enfants, il commence à un mauvais moment, à la fin du cours, quand les enfants sont sur le point de quitter la classe.

*La quasi totalité des questions posées aux enfants sont des questions à réponse connue, s'inscrivant dans des séquences strictes de type questions-réponses.*

*Quand des questions à réponse inconnue apparaissent, l'on peut remarquer qu'il s'agit de moments à caractère plus fonctionnel, plus proche de situations de communications réelles.*

### **3.2. Lors d'activités en petits groupes ou par paire**

Pour les activités organisées en sous-groupes, il n'y avait pas lieu de se demander si les enfants étaient directement ou indirectement sollicités, puisque le maître de langue est, la plupart du temps, absent. Hormis les activités où un ordre de parole est imposé (jeu de l'oie par exemple comme dans la classe D ou activité par paire comme dans la classe A), le principe du travail de groupe se base sur la participation spontanée des enfants. Par contre, le type de questions posées a été analysé.

	A	B	D	E	F	G	H1	H2	I	J	K
<i>Nombre d'élèves</i>	2	-	3	6	5	4	4	4	-	5	-
<i>Durée (en minutes)</i>	7	-	16	3	18	37	9	11	-	31	-
<i>Nombre d'interventions total</i>	40	-	126	23	3	24	29	63	-	67	-
<b>Questions à réponse connue</b>	<b>0</b>	-	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	-	-	-
<b>Questions à réponse inconnue</b>	<b>0</b>	-	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	-	-	-
<i>Nombres d'interventions prononcées par les membres du groupe</i>	18 22	-	38 43 46?	2 3 3 5 6 9	0 1 1 1 1	0 3 5 16	2 7 10 10	14 14 17 18	-	7 9 11 20 22	-

**Tableau 18 : Par activité, interventions consécutives à des questions à réponse connue ou inconnue, dans un sous-groupe**

Il apparaît que lors des activités en sous-groupe, les enfants se posent mutuellement peu de questions. Des questions sont observées dans 3 groupes (E, H1 et H2). Il s'agit le plus souvent de questions à réponse inconnue.

À l'aide de la retranscription du cours H, regardons d'une part si le type d'activité proposée peut dans ce cas expliquer la présence de questions à réponse inconnue et d'autre part, si les productions auxquelles celles-ci ont donné lieu présentent des caractéristiques particulières.

Les deux activités proposées touchent aux *hobbies* des enfants. Ils sont ainsi amenés à s'interroger sur ce qu'ils savent faire, aiment faire ou ne pas faire et se posent donc mutuellement des questions dont ils ne connaissent pas forcément la réponse.

Les réponses données sont très brèves. Les questions posées étant du type « sais-tu faire ceci ou cela » ou « aimes-tu faire ceci ou cela ? », les enfants répondent donc simplement par oui ou par non. Au mieux, ils utilisent les formules adéquates « yes, I do » ; « no, I don't » ou « yes, I can » ; « no, I can't ».

*Les enfants en sous-groupe se posent mutuellement peu de questions. Quand des questions apparaissent, c'est que l'activité semble les y obliger. Des questions à réponses inconnues sont ici également observées. Il s'agit ici de situations où les enfants sont amenés à se poser des questions personnelles, plus fonctionnelles.*

## 4. LES CONSÉQUENTS DES PRODUCTIONS EN LANGUE CIBLE

Quelles sont les réactions des enseignants aux productions des enfants ? Les productions sont-elles acceptées ? systématiquement corrigées ? Les feedbacks formulés sont-ils porteurs d'informations utiles ?

Dans quelle mesure les informations reçues permettent-elles à l'enfant d'améliorer son interlangue ?

Les réactions observées peuvent s'inscrire dans trois grandes catégories. L'analyse présentée ci-après est menée selon ces catégories ; l'on s'intéressera d'abord aux feedbacks, puis aux répétitions et enfin aux demandes de correction ou d'amélioration.

Outre ces trois types de réactions possibles, une autre réaction a également été envisagée : le fait de continuer le cours. La production de l'enfant est acceptée, mais aucune information particulière n'est renvoyée à propos de la production.

### 4.1. Lors d'activités collectives

#### Les réactions observées

Commençons par une analyse globale des réactions observées suite aux interventions des enfants. Par type de réactions possibles, toutes les réactions observées ont été additionnées. Le tableau 19 reprend donc le total des feedbacks observés (en séparant les feedbacks positifs des négatifs), le total des réactions correspondant à des répétitions et le total des améliorations ou corrections.

Pour information, le tableau reprend également la durée du moment collectif et le nombre total d'interventions. Notons à ce propos que le nombre d'interventions ne correspond pas nécessairement au nombre de réactions totales, toutes catégories confondues. En effet, une même intervention peut être suivie de plusieurs réactions différentes, chacune de celles-ci étant comptabilisée.

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K
Interventions	156	215	17	96	87	13	6	131	45	81
Durée	38	51	11	47	28	3.5	6	31	10	39
Continue	48	110	4	36	42	3	0	34	40	52
Évaluations positives	37	73	9	34	5	3	6	42	1	4
Évaluations négatives	16	16	0	5	1	0	0	4	0	5
Répétitions	30	68	13	27	47	5	6	48	2	24
Amélioration/corrections	45	48	1	16	3	1	0	25	7	10

**Tableau 19 : Par classe, conséquents des interventions prononcées en langue cible, en situation collective**

Si l'on considère l'ensemble des réactions, il apparaît à la lecture de ce premier tableau, qu'une part importante des productions d'enfants en langue cible sont acceptées, sans retour particulier à l'enfant. En effet, dans 5 des 10 classes (A, B, E, J, K) pour lesquelles l'information est disponible, le comportement *continue* est la réaction la plus fréquemment observée. Dans les classes D, F, G, H, I les maîtres de langue recourent majoritairement à la répétition. Notons cependant que pour une partie de ces 5 dernières classes (F, G, I), l'enseignant, assez fréquemment, poursuit aussi simplement l'activité. Si on se réfère à l'inquiétude manifestée par plusieurs enseignants face à l'absence de contrôle sur la qualité des productions des enfants lors des travaux en sous-groupe, il faut supposer qu'en situation collective leur « absence de réaction » (la simple continuation de l'activité) équivaut à une approbation de la réponse produite par l'élève. Il arrive cependant qu'un enseignant insatisfait face à une réponse enchaîne avec une question apparemment « nouvelle », mais qu'il juge susceptible de conduire à une correction. La situation est-elle toujours parfaitement claire à cet égard pour les élèves ? Savent-ils toujours, en outre, quelle réponse l'enseignant a perçue ?

Les classes A, B, E et I comptent aussi un nombre important de réactions de type *amélioration / correction*..

À partir de ces chiffres globaux, l'on peut encore remarquer que dans une partie des classes observées, les réactions des maîtres de langue aux productions des enfants sont assez diversifiées. Les nombres de réactions des différents types sont assez élevés, bien que certaines catégories l'emportent, dans quatre classes (A, B, E, I).

Par contre, dans les classes F et K, les productions des enfants en langue cible entraînent peu de feedbacks positifs ou négatifs, simples ou spécifiques. La situation est semblable dans la classe J, mais le moment collectif ne correspond qu'à 10 minutes de cours.

*Une grande partie des productions en langue cible ne sont suivies d'aucune réaction particulière du maître de langue, qui poursuit l'activité.*

*Certains enseignants, quand ils réagissent, ont des réactions relativement diversifiées : feedbacks évaluatifs, répétitions ou corrections/améliorations sont observées dans des proportions importantes.*

Regardons maintenant chaque grande catégorie de réactions de manière plus détaillée. Nous nous intéresserons tout d'abord aux types de feedbacks ; ensuite aux répétitions et enfin aux améliorations ou corrections des productions.

### Des évaluations positives et négatives

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K
Interventions	156	215	17	96	87	13	6	131	45	81
Durée	38	51	11	47	28	3.5	6	31	10	39
Évaluation positive générale	35	69	9	23	5	3	6	41	1	3
Évaluation positive spécifique sur le fond	2	3	0	7	0	0	0	0	0	1
Évaluation positive spécifique sur la forme	0	1	0	4	0	0	0	1	0	0
<b>Évaluations positives</b>	<b>37</b>	<b>73</b>	<b>9</b>	<b>34</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>42</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
Évaluation négative générale	7	4	0	1	0	0	0	1	0	1
Évaluation négative spécifique sur le fond	6	3	0	4	0	0	0	2	0	2
Évaluation négative spécifique sur la forme	3	9	0	0	1	0	0	1	0	2
<b>Évaluations négatives</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
<b>Évaluations</b>	<b>53</b>	<b>89</b>	<b>9</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>46</b>	<b>1</b>	<b>9</b>

**Tableau 20 : Par classe, évaluations consécutives à des interventions prononcées en langue cible, en situation collective**

Ce deuxième tableau permet de nuancer les constats issus des données globales.

Les évaluations positives sont en effet nombreuses, mais généralement pas très diversifiées, les évaluations positives générales étant les plus souvent observées. Dans 5 classes (D, F, G, H, J), ce sont les seules évaluations positives que les élèves reçoivent. Les élèves des classes A, B, E, I et K ont reçu quelques évaluations positives porteuses d'informations plus explicites relatifs à la qualité du fond ou de la forme de leur production en langue cible. Seule une classe (E) affiche des nombres d'évaluations positives spécifiques légèrement supérieurs.

Il apparaît ici que les productions des enfants, en général, mais également en comparaison aux évaluations positives, sont très peu souvent suivies d'évaluations négatives. Des évaluations négatives ont été observées dans 6 classes, et sont relativement diversifiées dans les classes A et B. Ces deux classes sont par ailleurs celles où, de manière générale, les réactions sont nombreuses et diversifiées.

Les évaluations négatives observées sont, dans certaines classes (A, B, E, I, K), plutôt spécifiques et se rapportent tantôt au fond, tantôt à la forme.

Le fait que les évaluations positives soient le plus souvent générales, et les négatives, plus souvent spécifiques, s'explique sans doute par le fait que l'évaluation positive globale suffit : elle informe l'enfant (les enfants) de ce que la réponse est adéquate. Dans ce cas, une évaluation plus spécifique ne se justifierait que pour attirer spécialement l'attention sur telle ou telle qualité de la réponse.

*Les évaluations positives sont très fréquentes et particulièrement les évaluations positives simples, non porteuses d'informations explicites.*

### **Des répétitions**

Le tableau 21 présente les différents types de répétitions des productions des enfants observés dans les différents cours. Si l'on se réfère au tableau 20, les répétitions apparaissent comme étant la réaction la plus fréquente dans 5 classes (D, F, G, H, I).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>
Interventions	156	215	17	96	87	13	6	131	45	81
Durée	38	51	11	47	28	3.5	6	31	10	39
Répétition sans modification (RSMOD)	21	58	10	20	16	4	6	24	0	15
Répétition avec modification de la forme (RMF)	8	8	3	4	30/15	1	0	23	2	9
Répétition avec modification du fond (RMFON)	1	2	0	3	1	0	0	1	0	0
<b>Répétitions</b>	<b>30</b>	<b>68</b>	<b>13</b>	<b>27</b>	<b>47</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>48</b>	<b>2</b>	<b>24</b>

**Tableau 21 : Par classe, répétitions consécutives à des interventions prononcées en langue cible, en situation collective**

Il apparaît à la lecture de ce tableau spécifique que les maîtres de langue réagissent fréquemment à la production de l'enfant en la répétant sans y apporter de modifications particulières. Moins fréquemment, ils répètent ce que les enfants ont dit en en modifiant la forme : prononciation, structure d'une partie de la phrase, pronom incorrect en fonction du contexte, ...

Les répétitions qui ont pour but de modifier la production au niveau du fond sont très peu fréquentes.

### **Des demandes de correction ou d'amélioration**

Les réactions de type corrections / améliorations englobent sept réactions différentes : les demandes d'amélioration ou de correction de la forme ou du contenu ; les simples demandes de répétitions, les appels explicites à d'autres enfants de la classe pour améliorer la production du point de vue du contenu ou de la forme.

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K
Interventions	156	215	17	96	87	13	6	131	45	81
Durée	38	51	11	47	28	3.5	6	31	10	39
<b>Demande à l'enfant à propos de la forme</b>	3	2	0	2	0	0	0	2	0	0
<b>Demande à l'enfant à propos du contenu</b>	0	8	1	6	0	0	0	2	0	0
<b>Donne des indices</b>	32	8	0	2	1	1	0	17	3	0
<b>Demande de répétition</b>	3	20	0	1	0	0	0	1	0	0
<b>Demande aux autres enfants à propos de la forme</b>	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0
<b>Demande aux autres enfants à propos du contenu</b>	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0
<b>Donne une explication complémentaire</b>	5	10	0	0	2	0	0	3	4	10
<b>Demandes de correction ou d'amélioration</b>	<b>45</b>	<b>48</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>10</b>

**Tableau 22 : Par classe, demandes de correction ou d'amélioration consécutives à des interventions prononcées en langue cible, en situation collective**

Ce type de réactions est observé dans toutes les classes sauf une (H). Il n'est cependant fréquent que dans 4 classes : celles qui présentent par ailleurs des réactions assez diversifiées aux productions des enfants (A, B, E, I).

Tant pour les classes A et B que pour la classe I, une réaction particulière est majoritairement observée. En A et I, l'amélioration est demandée de manière implicite : les enseignants donnent souvent un indice de ce qui devrait être amélioré et fournissent ainsi à l'enfant l'occasion de réfléchir sur sa production et partant de la corriger et de s'améliorer. Le maître de langue B par contre recourt davantage à la simple demande de répétition.

Seule l'enseignante de la classe E diversifie ses réactions à ce niveau. Il est par ailleurs encore intéressant de noter que dans 6 classes, l'enseignant est quelques fois amené à rendre une explication, à clarifier ou à réexpliquer ce qui était demandé.

## 4.2. Lors d'activités en petits groupes ou par paire

Il est ici question de savoir quelles réactions entraînent les productions en langue cible réalisées en sous-groupe. Il importe ici de noter que le maître de langue n'était pas nécessairement présent dans les groupes observés ou s'il l'était, ce n'était que de manière momentanée, en passant d'un groupe à l'autre.

Les réactions observées suite à une production d'enfant en langue cible peuvent donc être dans ce cas soit le fait de l'enseignant soit d'un enfant du groupe.

### Les réactions observées

Le tableau 23 reprend le nombre total d'interventions observées dans les différents sous-groupes et précise également, pour chaque classe, la durée du moment en groupe. Le tableau présente ensuite, de manière globale, les différentes réactions observées.

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Interventions	40		126	23	3	24	92		67		
Durée	7		16	3	18	37	20		31		
Continue	30		105	23	1	11	33		46		
Évaluations positives	5		15	2	0	3	9		4		
Évaluations négatives	2		3	0	0	0	10		1		
Répétitions	7		33	3	1	4	15		15		
Amélioration/corrections	2		4	1	0	5	22		3		

**Tableau 23 : Par classe, conséquents des interventions prononcées en langue cible, dans un sous-groupe**

Toutes activités confondues, la réaction la plus observée suite à une production en langue cible est *continue* : un autre enfant prend la parole et poursuit l'activité, sans réagir explicitement à ce qui vient d'être dit.

Dans tous les groupes sauf un (F), des évaluations positives sont observées, et évaluations négatives sont présentes dans 4 classes. Des répétitions de la production sont observées partout ; elles sont même fréquentes dans certains groupes (D, H, J).

Dans le groupe H, les réactions semblent relativement diversifiées. Les enfants reçoivent des évaluations tant positives que négatives ; les interventions sont aussi à plusieurs reprises répétées ou corrigées. Peu de réactions sont observées par contre dans le groupe F, mais les interventions dans ces groupes sont qu'au nombre de trois.

Un retour aux transcriptions des cours où le plus de réactions ont été observées (A, D, H et J) met en évidence que les réactions observées, outre le comportement *continue*, sont davantage le fait de l'enseignant.

Dans toutes les classes, la plupart des réactions sont des réactions des maîtres de langue. Ceux-ci, quand ils sont présents dans le groupe, formulent des feedbacks positifs et négatifs, répètent la production ou demandent des corrections.

Quand les enfants d'un groupe réagissent à la production d'un de leurs condisciples, ils osent des feedbacks généraux positifs négatifs ou des répétitions. Les corrections ou améliorations implicites ou les demandes de correction ne sont jamais des réactions d'enfant.

Ci-après, les tableaux détaillés par type de réactions seront l'occasion de voir dans quelle mesure les réactions observées sont diversifiées.

*Le contrôle des productions semble moins important dans les sous-groupe ; quand il existe, il essentiellement le fait de l'enseignant. Les enfants ne se risquent visiblement pas à réagir aux productions de leurs condisciples, si ce n'est quelques feedbacks simples.*

### **Des évaluations positives et négatives**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>	<b>L</b>
Interventions	40		126	23	3	24	92		67		
Durée	7		16	3	18	37	20		31		
Évaluation positive générale	4		15	0	0	3	9		2		
Évaluation positive spécifique sur le fond	1		0	2	0	0	0		1		
Évaluation positive spécifique sur la forme	0		0	0	0	0	0		1		
<b>Évaluations positives</b>	<b>5</b>		<b>15</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>9</b>		<b>4</b>		
Évaluation négative générale	1		2	0	0	0	6		0		
Évaluation négative spécifique sur le fond	1		1	0	0	0	1		1		
Évaluation négative spécifique sur la forme	0		0	0	0	0	3		0		
<b>Évaluations négatives</b>	<b>2</b>		<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>		<b>1</b>		
<b>Évaluations</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau 24 : Par classe, évaluations consécutives à des interventions prononcées en langue cible, dans un sous-groupe**

Le tableau 24 montre que la majorité des évaluations formulées sont des évaluations positives simples. Les quelques feedbacks spécifiques se rapportent exclusivement au fond. Les feedbacks négatifs, moins nombreux, sont plutôt généraux. (3 feedbacks spécifiques négatifs ont cependant été observés en H).

**Des répétitions**

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Interventions	40		126	23	3	24	92		67		
Durée	7		16	3	18	37	20		31		
Répétition sans modification	5		8	2	1	3	6		9		
Répétition avec modification de la forme	2		24	1	0	0	8		6		
Répétition avec modification du fond	0		1	0	0	1	1		0		
<b>Répétitions</b>	7		33	3	1	4	15		15		

**Tableau 25 : Par classe, répétitions consécutives à des interventions prononcées en langue cible, dans un sous-groupe**

Les interventions des enfants sont également répétées. Lors des répétitions sans modification, la production de l'enfant est simplement répétée pour s'assurer que tous les enfants l'entendent et pour implicitement dire à l'enfant que sa production est acceptée. Cependant, les répétitions de la production avec modification de la forme (prononciation, corrections d'un pronom, d'un article, d'un verbe mal conjugué,...) ont également été plusieurs fois observées. Ce type de réaction constitue un moyen de corriger l'enfant sans pour autant systématiquement pointer ses erreurs.

**Des demandes de correction ou d'amélioration**

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Interventions	40		126	23	3	24	92		67		
Durée	7		16	3	18	37	20		31		
<b>Demande à l'enfant à propos de la forme</b>	0		1	0	0	0	9		0		
<b>Demande à l'enfant à propos du contenu</b>	0		1	0	0	0	1		1		
<b>Donne des indices</b>	2		1	0	0	1	9		1		
<b>Demande de répétition</b>	0		0	1	0	1	0		0		
<b>Demande aux autres enfants à propos de la forme</b>	0		0	0	0	0	0		0		
<b>Demande aux autres enfants à propos du contenu</b>	0		0	0	0	0	0		0		
<b>Donne une explication complémentaire</b>	0		1	0	0	3	3		1		
<b>Demandes de correction ou d'amélioration</b>	2		4	1	0	5	22		3		

**Tableau 26 : Par classe, demandes de correction ou d'amélioration consécutives à des interventions prononcées en langue cible, dans un sous-groupe**

Les demandes de correction ou d'amélioration de la production en langue cible sont surtout présentes dans la classe H. L'on peut observer des demandes explicites de

correction relatives à la forme. Toujours dans cette même classe, l'enseignante amène également les enfants à améliorer leur production en donnant des indices sur ce qui est incorrect. Il s'agit là d'une aide à la construction d'une réponse appropriée susceptible de susciter, chez les élèves, un travail d'ordre métacognitif.

Dans les autres groupes, les demandes de corrections ou d'amélioration sont très peu nombreuses. Rappelons que ce type de comportement est dans nos observations exclusivement un comportement du maître de langue. Les enfants ne sont sans doute pas capables de renvoyer ce genre d'informations et comme l'enseignant n'était pas présent dans le groupe durant toute l'activité, il est logique ne pas davantage observé ce type de réactions.

## 5. DES SÉQUENCES INTERACTIONNELLES

Après la présentation et l'analyse de ces diverses statistiques considérées comme des indicateurs —à interpréter avec toutes les précautions d'usage— des processus mis en œuvre lors des cours de langue observés, ce chapitre se termine par une présentation et une analyse de quelques extraits de cours de langues.

Ces séquences sont reprises pour donner des exemples d'interactions entre enfants ou entre des enfants et le maître de langue qui se sont produites dans les classes. Il s'agit de mettre en évidence comment les enfants, s'aidant mutuellement ou guidés par le maître de langue, s'y prennent à même la classe pour développer, corriger, améliorer leur interlangue. Le rôle de l'enseignant est également observé.

### Séquence 1 (classe A, activité en sous-groupe)

- E13:** Welke nationaliteit, welke nationaliteit heeft de inwoonster van Spanje?  
**E14:** Ze is Spanjaard, hij is Spanjaard.  
**M :** Spansee.  
**E13** Tu prends la langue et tu rajoutes un E.  
**E14:** Ouais  
**M:** Goed zo.

Cette première séquence a été observée dans la classe A, lors du travail organisé en sous-groupe. Des paires d'élèves, assis au même banc, sont constituées. Chaque paire a pour tâche de s'entraîner à poser des questions types, vues précédemment, sur deux photos représentant chacune un pays et à répondre à ces questions.

L'élève E14 fait une erreur ; le maître de langue qui assiste à l'échange entre les enfants, corrige cette production erronée en donnant le mot correct « Spansee ».

L'élève E13, qui dispose ou pense disposer de la règle à appliquer, l'explique à son petit condisciple. S'agit-il d'une règle qu'il a lui-même construite ou d'un rappel de la règle apprise en classe précédemment ? Nous ne disposons pas d'assez d'informations pour répondre. L'enseignant cependant ne revient pas sur la règle ainsi formulée. L'énonciation de cette règle par l'enfant E13 témoigne d'un travail sur la langue et le second élève en profite.

Si l'on s'intéresse à la langue de l'échange, l'on remarque que l'élève E13 recourt au français pour énoncer sa règle (*expliquer la grammaire*, COOK, 2001). L'autre enfant lui répond en français également. L'enseignante par contre termine l'échange en langue cible. Elle conclut par un feedback positif simple (« *goed zo* »), qui laisse sous-entendre que l'enfant E14 dispose maintenant des informations nécessaires pour poursuivre l'échange correctement.

### Séquence 2 (classe B, activité collective)

- M:** Ca c'est ce qu'on dit pour dire bon anniversaire. Mais pour demander quand c'est l'anniversaire? Quand?
- F2:** Wanneer jarig?
- M:** Presque. Wanneer et jarig c'est juste. Il manque juste deux petites choses. Oui
- F1:** Il y a un jarig op
- M:** Non, ça c'est pour la réponse. C'est comme ça que tu commences la réponse. Op puis tu dis la date. Oui?
- F4:** Wanneer je jarig?
- M:** Il ne manque plus qu'un petit mot.
- F8:** Wanneer ben je jarig?
- F8:** Wanneer ben je jarig?
- M :** Wanneer ben je jarig? (Le professeur claque des doigts)

La deuxième séquence s'est déroulée dans la classe B, en situation collective. L'extrait s'inscrit dans une activité plus large pendant laquelle les enfants doivent rappeler des questions types que l'on pose à quelqu'un lors d'une première rencontre (« où habites-tu ? », « quelle est ton adresse ? », ...).

C'est la compétence linguistique qui ici davantage travaillée ; les enfants se remettent en mémoire des phrases, du vocabulaire qu'ils vont devoir utiliser dans l'activité suivante.

Juste avant que l'extrait ne commence, les enfants ont dû rappeler comment on disait « bon anniversaire ». Ils doivent ensuite se rappeler comment l'on demande « quand est ton anniversaire ? ». L'enseignante utilise ici le français. Sans doute est-ce pour s'assurer que les enfants comprennent bien ce qui leur est demandé. Ils ont dit « bon

anniversaire », il s'agit maintenant de trouver une question. L'enseignante insiste d'ailleurs en répétant le pronom interrogatif à utiliser (« quand ? »).

En posant sa question, l'enseignante sollicite indirectement les enfants. Elle permet ainsi à chacun d'intervenir. L'enfant F2 fait une première proposition : « wannear jarig ? ».

La réponse est incomplète et l'enseignante le fait savoir en renvoyant un feedback négatif simple, mais qui se veut encourageant (« presque ») ; elle le nuance avec un feedback positif spécifique qui précise les éléments corrects mais qui signale cependant qu'il en manque aussi deux.

Pour amener les enfants à élaborer une phrase correcte, l'enseignante utilise donc la production erronée et donne des indices pour l'améliorer.

Un second enfant (F1) intervient alors dans l'échange mais sa proposition n'est pas correcte. Un feedback négatif spécifique lui est alors fourni. L'enseignante complète ce feedback en précisant comment et quand il faut utiliser les éléments cités.

L'enfant F4 intervient ensuite et apporte un des éléments manquants (« je ») ; l'enseignante accepte et poursuit immédiatement en disant qu'il ne manque plus qu'un seul élément. Intervient alors F8 qui trouve le dernier élément (« ben »). Elle prononce la question deux fois ; l'enseignante la reprend sans la modifier ; elle poursuit ainsi immédiatement l'activité. L'information entre parenthèses en effet indique qu'elle demande à l'ensemble de la classe de répéter la question pour la retenir (règle de fonctionnement propre à la classe).

Cette séquence fait donc intervenir quatre enfants qui, à l'aide d'indices précis fournis par l'enseignante, parviennent à reconstruire la phrase attendue. Pour donner les indications nécessaires à l'élaboration de la production finale, ou pour formuler le feedback négatif spécifique, l'enseignante mène l'échange en français.

### **Séquence 3 (classe E, activité collective)**

- G2:** Et les chaussettes ?
- G1:** Les chaussettes, eh, ses chaussettes sont bleues.
- F7:** No !
- G3-** Yes !
- G12:**
- M:** In English, in English. Yes, Jérôme (G12) ?
- G12:** Eh, he's wearing, eh, blue, eh, eh, "...", socks.
- M:** Socks, socks, yes. Dark blue ? Or light blue ?

*Le maître de langue montre un marqueur bleu foncé.*

*Le maître de langue montre un marqueur bleu clair et regarde l'ensemble des élèves.*

**G1:** Dark blue

*S'adressant à G12,*

**M:** Dark blue ?

*Le maître de langue montre le marqueur bleu foncé.*

**G12:** Yes, dark blue.

**M:** Ok, good

Cette séquence interactionnelle se déroule dans la classe E, en situation collective. Un enfant est sorti de la classe. L'enseignante pose alors des questions au reste du groupe pour savoir comment l'enfant sorti est habillé. Au fur et à mesure que les enfants répondent aux questions, l'enseignante dessine au tableau les habits portés par l'enfant.

Les enfants ont déjà répondu à plusieurs questions. La séquence retenue commence par une intervention spontanée d'un enfant (G2) qui s'interroge, en français, sur les chaussettes portées par l'enfant absent. G1 lui répond immédiatement, toujours en français. Comme il s'agit d'une intervention spontanée, l'enfant recourt logiquement à sa langue, l'autre enfant, tout aussi spontané dans sa réponse, poursuit également dans cette langue.

Des feedbacks différents, l'un positif, l'autre négatif, sont formulés par des enfants, en langue cible cette fois. Le maître de langue intervient à ce moment pour demander que l'échange ait effectivement lieu en anglais (cette requête est judicieusement formulée en langue cible également).

Le maître de langue sollicite directement un enfant (G12), qui n'est pas encore intervenu : l'enfant répond (à une question qui n'a d'ailleurs été posée qu'implicitement). S'exprimant en langue cible, comme la consigne le demande, il cherche ses mots (les euh reflètent sa réflexion et une certaine hésitation dans le choix des mots). L'hésitation est d'ailleurs plus longue à la fin, pour trouver le mot « socks ».

L'enseignante n'est pas intervenue dans sa production ; elle semble par contre confirmer son choix en répétant le mot « socks » et lui dit explicitement qu'il est correct en lui renvoyant un feedback positif simple.

Elle poursuit ensuite l'échange par une nouvelle question de fond. Cette question doit amener les enfants (elle sollicite en effet l'entière du groupe) à donner plus d'informations par rapport à la couleur des chaussettes. Afin de faciliter la compréhension de la question posée, sans pour autant traduire la question posée, l'enseignante utilise des marqueurs, un bleu foncé, l'autre bleu clair.

Un enfant répond à la question ; l'enseignante, pour s'assurer qu'il dit bien ce qu'il voulait dire, lui montre le marqueur de la couleur correspondant à sa réponse, tout en

répétant celle-ci. L'enfant confirme alors sa réponse et reçoit un feedback positif général en retour.

Dans cette séquence, l'on peut ainsi remarquer que l'enseignante recourt exclusivement à la langue cible, encourage les enfants à en faire de même et veille à faciliter la compréhension de la langue en utilisant des référents concrets. Excepté au début de la séquence, les enfants s'expriment également en langue cible. La séquence est exclusivement centrée sur le contenu ; il ne s'agit pas d'un travail explicite sur le fonctionnement de la langue, même si l'activité a pour but de développer la compétence linguistique (revoir le vocabulaire relatif aux vêtements).

Plusieurs enfants interviennent dans cette séquence et contribuent à l'élaboration de la production finale ; ils ne s'apportent cependant pas d'aide mutuelle. Ils se contentent de participer à l'élaboration du contenu, quasi indépendamment les uns des autres. C'est l'enseignante qui reprend à chaque fois les éléments apportés successivement par les enfants et en refait une nouvelle question.

#### **Séquence 4 (classe E, activité collective)**

**M :** A last one ..., Adèle (F5) !

*Adèle (F5) sort de la classe*

*Montrant Katleen (F10)*

**M :** Allez, yes, yes.

**F10 :** He's... ..

*S'adressant autres enfants,*

**M :** He's ?

**G1 – G2 :** She's, She's !

**M :** Ah, ok.

*Le maître de langue regarde F10 pour l'inviter à continuer*

**G :** She's wearing a blue pullover

**M :** A blue pullover ? Light blue ?

**F10 :** Oui

*Regardant l'ensemble de la classe,*

**M :** Light blue ?

**C :** Yes !

**M :** Ok !

*Le maître de langue dessine un pull bleu clair*

Ce quatrième échange a eu également eu lieu dans la classe E, toujours en situation collective. L'activité porte toujours sur la révision et l'emploi du vocabulaire relatif aux vêtements. Il s'agit de la même activité. Cependant, l'enseignante ne pose plus

nécessairement des questions, les enfants peuvent immédiatement commencer la description.

La séquence débute au moment où l'enseignant choisit le dernier enfant qui doit sortir. À ce moment, l'enseignante parle en langue cible. Une fois l'enfant sortie, le maître de langue demande à F10 de commencer la description. Pour ce faire, elle la regarde. Pour confirmer qu'elle doit intervenir, l'enseignante lui dit deux fois « yes », langue cible.

F10 commence la description, mais se trompe dans le choix du pronom ; après avoir dit le pronom, l'enfant ne dit plus rien. Attend-elle une aide, un encouragement ? Le maître de langue en tous cas fait appel à l'ensemble de la classe pour améliorer la production. Pour ce faire, elle reprend la production de l'enfant (F10) en y mettant la forme interrogative, signifiant implicitement « s'agit-il du bon pronom ? ». Deux autres enfants apportent leur aide et donnent le pronom correct. L'enseignante leur renvoie un feedback positif, précédé d'un « ah » signifiant qu'ils ont dit ce qu'elle attendait.

Une fois la réponse attendue obtenue, l'enseignante sollicite à nouveau F10 qui produit alors une phrase correcte, en langue cible, décrivant une partie des habits portés par l'enfant sorti. L'enseignant poursuit l'échange en langue cible, elle reprend une partie de la production (sans doute pour préciser à l'enfant que la question suivante porte sur ce point) et pose une nouvelle question. F10 répond, mais en français ; l'enseignante repose alors sa question à l'ensemble de la classe, toujours en langue cible (Est-ce ici une façon de ramener les élèves à la langue cible ou bien est-ce pour s'assurer que tous sont d'accord sur le fond ?) et plusieurs élèves lui répondent en langue cible également. La séquence se termine par un feedback positif simple et l'enseignante dessine la réponse donnée au tableau.

Une fois encore, l'enseignante s'exprime exclusivement en langue cible. Dès le début de la séquence, elle est amenée à réagir à une erreur. Elle ne la laisse pas passer, mais y réagit en donnant un indice sur ce qui n'est pas correct ; par ailleurs, elle n'apporte pas la solution elle-même, elle préfère impliquer les autres enfants en s'adressant à l'ensemble de la classe. Elle revient ensuite à l'enfant préalablement sollicité. En lui demandant de reprendre la production, c'est aussi une manière, probablement inconsciente, de ne pas l'inhiber suite à l'erreur qu'il avait faite en langue cible.

### **Séquence 5 (classe J, activité en sous-groupe)**

*S'adressant à F1,*

**F4 :** C'est « How old are you ? »

*S'adressant à G1,*

**F1** How old are you ?

**G1 :** « How old are you » et comment ça s'écrit ?

**F4 :** How-old-arrre-you

**G1 :** « arrre »

*Il rit*

**F1 :** « arrre »

Elle rit. Toute la table rit.

*En écrivant,*

**G1 :** How....old

**F3 :** Are you

*Tout le groupe répète*

How old are you ?

**F1 :** C'est 18 ans mais je ne sais pas, il faut que je regarde dans ma farde.

*Elle cherche*

**G1 :** Heu...eighteen

*En lisant dans sa farde,*

**F1 :** Eighteen

*S'adressant à F1*

**G1 :** Tu vois hein je te l'avais dit. Eighteen years old.

*Pendant que F1 et G1 cherchent comment dire 18 ans, les trois autres membres du groupe discutent à voix basse*

Cette dernière séquence a eu lieu dans la classe J, lors du travail de groupe. Le groupe comprend cinq enfants. Ils ont pour tâche de construire une interview pour la radio, interview qui met en scène un présentateur, un candidat principal qui pose des questions à plusieurs autres candidats. Les enfants ont préalablement écouté un modèle ; ils disposent également d'une feuille reprenant une série de questions qu'il est possible de poser. Ils sont cependant libres d'en inventer de nouvelles.

Juste avant la séquence choisie, les enfants se sont mis d'accord sur une première question qu'il serait bien de poser aux différents candidats : une question sur son âge.

La séquence débute par une proposition, sous forme de question, de l'enfant F4. La forme interrogative peut laisser supposer que l'enfant n'est pas sûr de la traduction donnée et demande ainsi une confirmation aux autres enfants. L'enfant F1 lui répond en répétant sa question telle quelle. Elle la répète à l'attention de G1, qui prend note au fur et à mesure du dialogue construit. G1 s'inquiète alors de savoir comment ça s'écrit. Pour répondre à cette question, les autres enfants (F4 et F1) jouent sur la prononciation des mots en l'exagérant.

Une fois la question écrite, les enfants cherchent à y répondre. L'enfant qui jouera ce candidat (F1) propose une réponse, mais en français. Elle précise qu'elle ne sait pas le dire en anglais. Bien qu'elle veuille chercher la réponse dans sa farde, elle en appelle

aussi, probablement sans le vouloir, aux autres enfants. G1 lui donne sa réponse, en langue cible. F1, qui a trouvé dans sa farde, confirme cette réponse. G1, termine alors la phrase en disant la formule ad hoc pour dire son âge.

Cette séquence nous montre comment des enfants travaillent ensemble à l'élaboration d'une production commune. Notons que tous les enfants n'interviennent pas de la même façon. Une enfant (F5) ne participe pas (pas du tout dans l'extrait analysé, et très peu dans l'ensemble du travail). G1 et F1 semblent plus productifs. Les enfants bien qu'utilisant les apports de chacun n'apparaissent pas très coopérants. Quand il s'agit d'aider G1 à écrire correctement la question posée, l'aide apportée n'en est pas vraiment une. Les enfants imitent exagérément l'accent anglais. Quand G1 apporte à F1 la réponse souhaitée, elle semble plutôt ne pas l'entendre ; elle continue à chercher dans sa farde. Elle peut toutefois vérifier ce que G1 lui a dit. Les autres enfants, à ce même moment, discutent d'autre chose.

## 6. QUE RETENIR DE CES DONNÉES ?

### 6.1. Les activités organisées

D'une classe à l'autre, si les thèmes différaient, des activités semblables au niveau des principes ont été mises en place. La plupart des leçons observées en effet comportaient des séquences de questions-réponses, des interactions successives entre l'enseignant et un élève, un deuxième, un troisième,...

Ces activités visaient essentiellement le développement de la compétence linguistique (p. 22) : les enfants revoient des questions types à poser dans diverses situations, sont amenés à réutiliser de manière relativement systématique du vocabulaire relatif à un thème précis.

Une partie des activités proposées lors des sous-groupes cherchaient également à entretenir la seule compétence linguistique. Certaines activités toutefois demandaient des enfants une production en langue cible qui, une fois terminée, pourrait se rapprocher de situations réelles. Ils ont à leur disposition des supports, mais ceux-ci sont quelquefois très contraignants (modèle dont ils se dégagent difficilement).

Une lecture plus détaillée des activités mises en place dans les classes nous permet également de (re)poser la question de l'écrit et de la place qui doit lui être accordée.

Si l'on se réfère aux recommandations officielles (voir chapitre 1), le développement de la compétence *écrire* n'est pas prioritaire à ce niveau d'enseignement. L'écrit ne peut d'ailleurs faire l'objet d'aucune évaluation.

En accord avec ce que préconisent les programmes, l'on a pu observer un recours judicieux à l'écrit dans certaines classes, où il se veut davantage un support, une aide au

développement des compétences de communication orales (utilisation de la farde comme référentiel, mise par écrit de la production de groupe pour permettre un contrôle différé de la production, ...).

## 6.2. Les modalités d'organisation de la classe

La consigne avait été donnée aux enseignants d'organiser, dans la mesure du possible, au moins une activité en collectif et au moins une activité en sous-groupes.

Sur les douze enseignants qui nous ont accueillies, 9 ont effectivement organisé au moins une activité en sous-groupes. Dans certaines classes, l'activité en sous-groupes occupe par ailleurs la majeure partie du temps imparti au cours de langue.

Contrairement à ce que nous pensions initialement, les maîtres de langue ne semblent pas effrayés par la mise en place d'activités en sous-groupes.

Si l'on se réfère aux données issues de l'interview (voir p. 53), les enseignants disent mettre en place de telles activités (plus ou moins fréquemment). Ils ne semblent donc pas avoir organisé les activités observées uniquement pour répondre à notre demande. Quant aux fiches de retour sur l'activité, elles nous apprennent que tous les enseignants sauf un ont déclaré, moyennant quelques modifications, qu'ils recommenceraient (sûrement ou peut-être) l'activité proposée.

Par ailleurs, les données relatives aux sous-groupes présentées dans ce chapitre apparaissent encourageantes. Il importe toutefois d'être prudent face à ces données.

En sous-groupe, si l'on se réfère aux données, les enfants disent beaucoup plus de mots, ont plus d'occasions d'intervenir et élaborent des productions plus longues que dans les situations collectives observées.

L'analyse des conséquents, elle, permet de voir, comme certains enseignants le craignaient d'ailleurs, que les productions réalisées dans de telles situations peuvent être moins contrôlées. Les enfants en effet réagissent peu aux productions de leurs condisciples, notamment sans doute parce qu'ils ne sont pas compétents pour renvoyer ce genre d'informations. Le contrôle immédiat de la qualité du travail n'est donc possible que partiellement, quand l'enseignant passe momentanément dans le groupe.

Toutefois, il peut être utile de rappeler que le contrôle de la production ne doit pas nécessairement être immédiat ; il peut par exemple se faire lors de la présentation de la production de groupe (voir activité collective en F et J notamment). Il peut également se faire de manière différée, via une trace écrite du travail de groupe.

Par ailleurs, si les enseignants redoutent, comme désavantage du travail en sous-groupe, le manque de contrôle sur la qualité de la production, les données relatives aux situations collectives montrent que ce contrôle de la qualité, bien que plus fréquent, n'est

pas systématiquement observé en situation collective, comme en témoigne le nombre important d'interventions qui n'entraînent pas de réactions spécifiques ou le nombre de simples répétitions de la production.

En effet, la continuation ou la répétition n'est pas nécessairement une réaction claire et compréhensible pour les enfants : quand l'enseignant, suite à une production d'enfant en langue cible, ne réagit qu'en poursuivant l'activité, est-ce bien certain que l'enfant comprend que sa production était correcte ? A-t-elle par ailleurs été prise en considération ?

Les répétitions avec modification de forme notamment, où il s'agit, souvent judicieusement d'ailleurs, d'offrir à l'enfant de la langue correcte sans directement pointer son erreur, sont-elles toujours comprises comme telles ? L'enfant comprend-il en effet que les répétitions peuvent lui permettre de mesurer l'écart qui existe entre sa production et la production attendue ? Bien qu'elle s'insère sans doute mieux dans l'optique d'une véritable communication, cette réaction suppose de l'enfant une démarche d'écoute active qui n'est pas *a priori* acquise : l'enfant doit être spontanément attentif aux différences possibles entre sa production et la reformulation qu'en fait le maître de langue.

Si les sous-groupes semblent offrir davantage d'opportunités de mise en œuvre de la langue cible que les situations collectives, ils n'assurent pas automatiquement la participation active et l'implication de tous les élèves.

L'analyse de la répartition des prises de paroles (en mots ou en interventions) montre de fait que tous les enfants, même avec l'effectif réduit qu'implique le sous-groupe, ne participent pas de la même façon à l'activité. Certains interviennent beaucoup plus que les autres. Travailler en sous-groupes ne va pas nécessaire de soi ; les enfants doivent apprendre à fonctionner selon ce genre de modalité particulière (apprendre à s'écouter, distribuer la parole, poser des questions si on ne se comprend pas, ...). Ce point particulier rappelle notamment l'importance d'une coopération entre le maître de langue et les titulaires de classes, l'apprentissage du fonctionnement en groupe n'étant pas exclusivement réservé aux cours de langue.

Ce constat rejoint par ailleurs une crainte régulièrement formulée par certains enseignants à l'encontre du travail en sous-groupe : la non-implication de certains élèves dans la tâche, qui n'existerait pas ou peu en situation collective. Rappelons que les données relatives aux situations collectives montrent un problème du même genre : certains enfants ne produisent en effet jamais de langue cible et parmi ceux qui s'expriment, les différences en quantité de productions peuvent être importantes. Rien ne garantit que chaque enfant présent dans la classe écoute activement ce qui s'y dit. Si, en situation collective, l'enseignant peut tenter en cours de travail d'y impliquer tous les enfants, en ce qui concerne les sous-groupes c'est lors de la préparation et de la mise en route du travail qu'il peut intervenir à ce niveau.

Les méthodes mises au point dans le cadre de l'apprentissage coopératif semblent offrir des solutions à cet égard : ce mode d'organisation de l'enseignement, dont l'efficacité est bien établie (SLAVIN, 1995), place au premier plan l'exigence d'une acquisition par chacun des membres du groupe des notions mises en jeu en créant à la fois une interdépendance entre les membres du groupe et une responsabilité individuelle (pour une brève présentation de l'apprentissage coopératif, voir l'annexe 3)<sup>3</sup>.

Une autre difficulté du travail en sous-groupes réside dans le choix d'activités correspondant aux objectifs du cours de langue et adaptées aux capacités des enfants. Le recours à du matériel bien conçu (traces des acquis antérieurs ou documents de référence, comme ce qui a été observé, mais sans doute aussi, comme l'évoque un enseignant, cassettes pré-enregistrées, disques compacts, ...) peut aider les enfants à dépasser leurs limites actuelles.

Enfin, s'il semble dommage de ne pas réserver une place suffisante au travail en sous-groupes, c'est sans doute plutôt le recours adapté aux différentes modalités d'organisation de la classe qui procurera aux élèves les meilleures occasions d'apprentissage. Les observations ont notamment mis en évidence l'intérêt d'une présentation au groupe-classe des produits du travail de groupe, à la fois comme source de motivation, comme reconnaissance du travail effectué et ... comme moyen de contrôle de la qualité de celui-ci.

### 6.3. Les séquences interactionnelles

Cinq séquences interactionnelles ont été analysées de manière plus détaillées. À la lecture des transcriptions complètes des cours de langue, on est obligé de constater que les réelles séquences interactionnelles, dépassant le simple jeu de questions-réponses, sont très peu fréquentes.

Sans doute ce constat s'explique-t-il différemment selon la situation dans laquelle s'est déroulée l'activité. La situation collective se prête en effet peu à la recherche lente et patiente que suppose la construction du sens (voir au chapitre 2 les informations sur le *momentum*). Quant à la situation de groupe, elle en fournit quelques fois l'occasion lors du passage de l'enseignant : à ce moment, il n'a plus en charge la gestion de l'ensemble de la classe et peut prendre le temps d'un échange ; les enfants observés, en revanche, ne semblent pas habitués à une véritable coopération et on n'observe que rarement – en

---

<sup>3</sup> Si l'apprentissage coopératif a fait ses preuves dans des domaines et à des niveaux scolaires variés, y compris pour certains apprentissages portant sur les langues modernes, il n'en reste pas moins nécessaire d'adapter sa méthodologie au contexte spécifique des cours de langue organisés en Communauté française.

dehors de la présence de l'enseignant – la mise au point progressive, grâce à l'apport de chacun, qui semble susceptible de favoriser le progrès de chaque membre du groupe.

Les séquences sélectionnées montrent toutefois quelques exemples de travail « en commun » pour produire de la langue cible correcte, développer et améliorer l'interlangue, avec ou sans l'aide de l'enseignant.

## **CHAPITRE 6 : DES SUGGESTIONS**

---

Les informations recueillies dans une douzaine de classes lors de la dernière phase de la recherche ont été synthétisées et analysées au chapitre précédent, et des premières conclusions en ont été tirées (voir page 324 et suivantes). La présente section s'attache plus particulièrement à formuler quelques nouvelles suggestions

L'enquête réalisée auprès de 328 maîtres de langue (BLONDIN & STRAETEN, 2002) a montré que ce qui apporte le plus de plaisir aux maîtres de langue touche directement aux processus d'enseignement, c'est-à-dire à ce qui se passe pendant les cours de langue : 61 % des maîtres de langue interrogés sur ce qui, dans leur métier, leur plaît le plus citent le vécu de la situation d'enseignement (le contact avec les enfants, faire du théâtre, rencontrer avec sa classe des personnes âgées, ...). Ces mêmes processus sont cependant au cœur de 38 % des réponses relatives à ce qui leur pose le plus de difficultés (capter l'enthousiasme des élèves, adapter mon enseignement au niveau de difficulté de chacun, ...).

Bon nombre de spécialistes s'accordent à reconnaître la difficulté d'un enseignement orienté vers la communication en milieu scolaire. En particulier BANGE (1992) écrit « *Dans la classe où le but directeur est l'apprentissage, la communication véritable est tendanciellement réduite, voire éliminée* » (page 85). DAUSENDSCHÖN-GAY ET KRAFFT (1995) préconisent pour leur part un apprentissage en situation de contact avec la langue cible, complété par des cours de langue qui seraient centrés sur l'interlangue de l'élève, le développement de ses compétences métalinguistiques, dans un cadre d'apprentissage autonome. C'est à ce défi que sont confrontés quotidiennement les maîtres de langue.

La présente étude a permis d'analyser, sur une petite échelle (une douzaine de classes), la façon dont des maîtres de langue tentent de développer les compétences de communication dans une langue moderne ou étrangère chez leurs élèves.

Elle a confirmé l'intérêt du recours à des sous-groupes par rapport aux occasions de production et d'interaction en langue cible offertes aux élèves, tout en soulignant l'importance de certaines conditions, relatives au contexte dans lequel ces cours se déroulent, ou aux ressources mobilisables. Les observations et les discussions avec les maîtres de langue ont nourri la réflexion des chercheuses et les ont conduites à suggérer des pistes de solution.

## **1. DES MESURES RELATIVES AUX CONDITIONS DANS LESQUELLES SONT DISPENSÉS LES COURS DE LANGUE**

Contrairement à l'hypothèse initiale, fondée sur une étude exploratoire et sur divers contacts avec des personnes-ressources, les enseignants qui ont collaboré à l'étude affirment recourir aux travaux de groupe, même si leur organisation est, chez 6 sur 10

d'entre eux, soumise à certaines conditions et peut rencontrer des difficultés d'ordres divers.

Certaines des difficultés décrites nécessitent des mesures au niveau des responsables du système éducatif, des pouvoirs organisateurs ou des écoles. La plupart de ces mesures sont évoquées dans BLONDIN & STRAETEN, 2002, sur la base des réponses à une enquête à large échelle, mais bon nombre d'entre elles trouvent dans les observations réalisées une confirmation de leur pertinence et de leur lien direct avec les modalités d'enseignement :

- Le *nombre d'élèves* peut constituer un obstacle par rapport à la constitution de sous-groupes.
- Un *local inapproprié* ou un *temps d'enseignement* insuffisant rendent dans certains cas un enseignement par plus petits groupes plus difficile.
- La *discipline*, qui constitue l'une des préoccupations majeures des maîtres de langue lorsqu'ils décident de renoncer à un enseignement exclusivement frontal, est influencée, notamment, par la considération dont ils jouissent au sein de l'école et par leur statut.
- Le travail en groupes et la collaboration entre élèves ne s'improvisent pas. La préparation à ce type de travail scolaire ne sera vraiment rentable et efficace que si les différents membres de l'*équipe pédagogique* se concertent et en font un objectif commun.

Ces conditions d'enseignement font, sur la base de l'ensemble de la recherche et plus précisément de l'enquête à large échelle menée auprès des directeurs et des maîtres de langue l'objet de suggestions orientées vers les responsables du système éducatif, vers les pouvoirs organisateurs et vers les écoles elles-mêmes (BLONDIN & STRAETEN, 2002, page 117 et suivantes).

Si ces conditions d'ordre plus général doivent assurément être remplies, la présente étude a montré que d'autres obstacles se situent plutôt au niveau de la classe elle-même et des ressources qui peuvent y être mobilisées, ainsi que des compétences des maîtres de seconde langue.

## 2. DES RESSOURCES MOBILISABLES PAR LES ENSEIGNANTS

Comme l'ont très bien dit certains des enseignants qui ont participé à l'étude, et conformément aux avis des spécialistes, l'idéal serait de vivre de véritables situations de communication avec un locuteur natif de la langue cible enseignée. Dans le cadre scolaire, on peut d'une part chercher à amplifier et à exploiter au mieux les contacts avec

des locuteurs natifs de la langue cible, d'autre part suppléer à leur relative rareté par diverses activités, ludiques notamment.

Ni cette année, ni lors de l'étude exploratoire par laquelle a débuté la présente recherche, nous n'avons assisté dans les classes à des contacts – directs ou indirects – avec des locuteurs natifs. La rareté dans les comptes-rendus des leçons observées des interactions constituant un véritable moment de communication, avec une volonté et une nécessité de se comprendre, s'explique aisément dans un contexte où il suffirait que chacun s'exprime dans la langue d'enseignement.

Invitation d'une personne à interviewer, correspondance scolaire, visites dans une région dont on apprend la langue, ... il importe de multiplier les contacts en utilisant au mieux toutes les ressources (voir, par exemple, sur le site de l'AGERS, les informations quant au Fonds Prince Philippe qui encourage et facilite les échanges entre les trois communautés, et parmi les mesures suggérées par BLONDIN & STRAETEN l'autorisation d'un regroupement des périodes de cours de langue en vue de favoriser de telles activités).

<b>Maîtres de langue</b>	Utiliser toutes les ressources disponibles pour créer et amplifier les contacts avec des locuteurs natifs de la langue enseignée.
--------------------------	---

Chacun est confronté à des difficultés, mais parfois, la bonne idée d'un collègue peut aider à trouver une solution. L'annexe 1 mentionne d'ailleurs quelques-unes des idées intéressantes des enseignants qui ont prêté leur concours à la recherche, du type de celles que des rencontres d'enseignants devraient permettre d'échanger, de discuter et d'adapter aux différentes situations.

<b>Maîtres de langue</b>	Créer des occasions de rencontre avec les autres maîtres de langue et échanger de « bonnes idées ».
--------------------------	---

Par ailleurs, les données recueillies ont montré l'intérêt, voire la nécessité, de documents bien conçus pour soutenir le travail autonome des élèves, au sein des sous-groupes, et plusieurs maîtres de langue ont évoqué le travail de préparation que suppose toute organisation d'ateliers. Des vidéos peuvent parfois constituer un bon support d'activité, des cassettes pré-enregistrées peuvent aussi constituer des instruments précieux.

Comme dans toute matière, mais sans doute encore bien davantage dans un domaine où il s'agit de langue orale et de communication, le simple repérage, voire la préparation de tels outils, requiert un temps et une énergie considérables. Seule une mise en commun, qui pourrait s'accompagner de discussions et de préparation collective, permettrait que

chaque enseignant intéressé participe à l'effort commun et bénéficie du travail et de la réflexion de ses collègues.

<b>Maîtres de langue</b>	Échanger des informations sur les ressources et collaborer à la réalisation de matériel utilisable par tous.
--------------------------	--

### 3. DES RÉPONSES AUX BESOINS DE FORMATION

Lors de l'enquête précitée, les enseignants ont été interrogés sur les thèmes à propos desquels ils seraient prêts à suivre une formation (voir page 38).

Tous les sujets mentionnés intéressent la majorité des maîtres de langue (de 58 à 77 % d'entre eux). Les échanges avec des classes parlant la langue enseignée (77 %), l'apprentissage de la communication (76 %), la langue elle-même (74 %) et la gestion des différences entre élèves dans les classes de langue (73 %) retiennent l'attention de  $\frac{3}{4}$  des maîtres de langue. La place du français dans les cours de langue et la culture des gens qui parlent la langue cible intéressent moins d'enseignants (respectivement 62 et 58 %).

La phase d'observations et d'entretiens qui fait l'objet du présent document a permis de relever différents indices de l'intérêt potentiel des maîtres de langue pour des formations bien adaptées. Une des enseignantes affirme organiser des travaux en sous-groupes, mais pas très souvent car elle ne se sent pas suffisamment armée. Une autre signale que c'est la première fois qu'elle met en place l'activité observée, suite à une formation. Enfin, invités à préciser s'ils mettraient à nouveau en place l'activité observée et, dans l'affirmative, s'ils y apporteraient des changements, les maîtres de langue tendent à répondre qu'ils referaient l'activité collective sans y apporter de changement (3 enseignants), tandis qu'en ce qui concerne les activités en sous-groupes, si la tendance est également à prévoir de l'organiser encore (4 « oui », 2 « peut-être »), c'est, dans tous les cas sauf 1, moyennant certaines adaptations : bien qu'à interpréter avec prudence, ces réponses pourraient correspondre à un degré de satisfaction moindre par rapport aux activités en sous-groupe. Une formation adéquate pourrait certainement réduire la part d'insatisfaction et de tâtonnement.

Outre les formations déjà suggérées dans BLONDIN & STRAETEN (2002), des formations devraient être organisées à propos des différentes facettes de la communication en classe de langue, et en particulier :

- la gestion des groupements d'élèves (alternance entre travail collectif, travail en sous-groupes, travail individuel ; apprentissage coopératif) ;
- l'observation des élèves et du fonctionnement de la classe, afin de veiller, tout en animant l'activité, à la participation de chacun ;

- les différents mécanismes de correction des erreurs et les différents types de feedbacks (valeur affective et valeur informative).

<b>Pouvoirs organisateurs</b>	Organiser des formations portant sur la gestion des groupes d'élèves dans le cadre des cours de langue, sur l'apprentissage coopératif et sur les interactions en classe de langue.
-------------------------------	---

## **BIBLIOGRAPHIE**

---

- BATSTONE, R. (2002). Contexts of engagement : a discourse perspective on « intake » and « pushed output ». *System* 30, 1-14.
- BLONDIN, C. (1997). L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne. Luxembourg : Commission européenne.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2000). Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire –Phase 1. Rapport de recherche non publié. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2001 a). *Allemand, néerlandais ou anglais ? Le choix d'une langue moderne dans l'enseignement fondamental*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2001 b). Évaluer une réforme pédagogique : la généralisation de l'apprentissage d'une seconde langue à l'école primaire. *In Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. Liège : Université.
- BLONDIN, C & STRAETEN, M.-H. (2002). *Dans quelles conditions les langues modernes sont-elles enseignées ? Enquête réalisées auprès des directeurs d'écoles primaires et d'un échantillon de maîtres de langue en Communauté française de Belgique*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2002). À propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question. *Le point sur la recherche en éducation*, 25, 3-21.
- BLONDIN, C. (Ed.) (2000). *Premiers pas en immersion*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M. , EDENLENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A. TAESCHNER, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier. Coll. Pratiques pédagogiques.
- BURMEISTER, P. (1994). *English im Bili-Vorlauf : Pilotstudie zur Leistungsfähigkeit des verstärkten Vorlaufs in der 5. Jahrgangsstufe deutsch-englisch bilingualer Zweige in Schleswig-Holstein*. Kiel.
- CARROLL, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- CASTELLOTTI, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance. *Éla (Étude de linguistique appliquée)*. *Revue de Didactologie des langues-cultures*. 108, 401-410.

- CHAUDRON, C. (1998). *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge university press.
- COOK, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language review*, 57-3, 402-423.
- COSTE, D (1997). Alternances didactiques. *Éla (Études de linguistique appliquée). Revue de Didactologie des langues-cultures*. 108, 393-400.
- CRAHAY, M. & LAFONTAINE, D. (Eds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor. Coll. Éducation 2000.
- CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement.
- CRAHAY, M. (1998). *Analyse des processus d'enseignement. Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ?* Cours 163. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège : Éditions G. Thone. 2<sup>e</sup> édition.
- DELHAXHE, A. (1991). *L'école maternelle au pluriel. Étude descriptive de la gestion du temps et de son influence sur les activités réalisées par les enfants*. Thèse de doctorat. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université, Service de Pédagogie expérimentale.
- DOYLE, W. & PONDER, G. A. (1975)., Classroom Ecology : Some Concerns About a Neglected Dimension of Research on Teaching. *Contemporary education*, 46, 183-188.
- DUNKIN, M.J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In CRAHAY, M. et LAFONTAINE, D. (Eds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor. Coll. Éducation 2000.
- ELLIS, R ; (1991). *Instructed Second Language acquisition*. Applied Language studies. Oxford : Blackwell Publishers.
- EURYDICE (2001). *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruxelles : Les Éditions européennes.
- FARACO, M. & KIDA, T. (1999). Acquisition de L2 et séquences d'apprentissage : degré de stabilité interactive. *IRAL*, XXXVII/3, 215-230.
- GENELOT, S. (1997). L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. *Revue française de pédagogie*, 118, 27-42.

- GHAITH, G.M. & YAGHI, H.M. (1998). Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System*, 26, 223-234.
- GILLIES, R.M. & ASHMAN, A.F. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, 6 (3), 187-200.
- GLASS, G.V., CAHEN, L.S., SMITH, M.L., FILBY, N.N. (1982). *School Class Size : Research and Policy*. Beverly Hills, Ca. : Sage Publication.
- INRA-Belgium. (2001). Étude sur l'apprentissage des langues. Bruxelles: TIBEM (Tweetaligheid In Beweging - Bilinguisme en Mouvement).
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R.T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38 (2), 67-73.
- JONES, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck, coll. Méthodes en Sciences humaines.
- KRASHEN, S. (1998). Comprehensible output ? *System* 26, 175-182.
- KOUNIN, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- LAFONTAINE, D (2002). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile ... *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 24 (Numéro spécial : premiers résultats de PISA 2000).
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. (1991). [cité dans COMMISSION EUROPÉENNE 98] *An introduction to second language acquisition research*. Londres et New York : Longman.
- LYNCH, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford : Oxford University Press.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- PICA, T. & DOUGHTY, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom : a comparison of teacher-fronted and group activities. In S. GASS et C. MADDEN (Eds), *Input in second language acquisition*. Rowley (Massachusetts): Newbury House, 115-132.

- SERVICE DES STATISTIQUES (1998). *Âge du personnel de l'enseignement 1996*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général de l'informatique et des statistiques.
- SERVICE DES STATISTIQUES (2001). *Âge du personnel de l'enseignement. Annuaire 1999-2000*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général de l'informatique et des statistiques.
- SLAVIN, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- SIMONS, G., DAHMEN, M., SERON, N., HERTAY, A. (2002). Construire avec des enseignants des outils pour développer la compétence orale en langues étrangères : synthèse provisoire d'un programme de formation-recherche sur l'optimisation des stratégies de communication en anglais. In *Puzzle – Cifen, 11*, 31-41.
- SPRINGER, C. (1999). Que signifie aujourd'hui être compétents en langues à l'école ? *Langues Modernes*, Novembre.
- STRAETEN, M.-H. & BLONDIN, C. (2001). Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire : première analyse de la situation. *Le Point sur la Recherche en Éducation, 19*, 57-74.
- STRAETEN, M.-H. (1999). *Méthodes d'apprentissage de la lecture, rendement et motivations : quelles imbrications ?* Université de Liège : Faculté de Psychologie et des Science des l'Éducation (Mémoire de licence non publié)
- TUPIN, F. (2001). L'éveil aux langues. Entre recherche des effets et reflets de l'interculturalité des approches scientifiques. In P. FIOUX (Ed.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Paris : Karthala.
- Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But.... *The Canadian Modern Language Review, 57-4*, 531-539.
- VEENMAN, S., VAN BENTHUM, N., BOOTSMA, D., VAN DIREN, J. & VAN DER KEMP, N. (2001). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 18*, 87-103.
- WODE, H., BURMEISTER, P., DANIEL, A., KICKLER, K.U. & KNUST, M. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein : Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 7* (1), 15-42.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. The development of higher psychological Processes. Harvard : Harvard University Press.

**ANNEXE 1 : DES IDÉES PRATIQUES  
DES MAÎTRES DE LANGUE**

---

## 1. Montrer le résultat de son travail (A)

Les analyses ont mis en évidence l'intérêt de combiner et d'alterner les modes d'organisation de la classe. Un enseignant explique l'impact d'une présentation du travail à l'ensemble de la classe comme motivation à un travail de qualité et aussi comme récompense.

*A partir du moment où ils vont devoir montrer ce qu'ils ont fait et devant tout le reste de la classe, là, il y a quand même une réaction de fierté qui agit. Et on va essayer de donner le meilleur de soi-même parce qu'on n'a pas envie d'être ridicule. (...) Donc, moi je trouve que c'est très positif de les faire passer après, he..., de montrer ce qu'on a fait.*

*Et puis aussi, c'est une sorte de récompense. On a fait un travail et tout et on est fier de le montrer, quelque part.*

## 2. Clarifier et rappeler les règles (C)

La discipline constitue incontestablement une des difficultés du travail en sous-groupes. Plus les élèves sont nombreux à s'exprimer, plus le niveau sonore s'élève, même et surtout si les élèves sont très impliqués dans leur travail. Il n'est agréable pour personne d'élever la voix pour des rappels à l'ordre réguliers, et les remarques trop fréquentes risquent de décourager les élèves. Un enseignant a mis en place un système tout simple qui a le mérite de faciliter le rappel de la règle en début d'activité et de faciliter les mises en garde lorsque le niveau de bruit s'élève.

*J'ai trouvé un petit truc qui fonctionne très, très bien, je fais ça depuis 2 ans maintenant. Dès le début, quand je les ai en 5e année, je dis : « Voilà, il y a une règle. On va apprendre en s'amusant, en jouant, en faisant des petits jeux, des saynètes, des chants, vous allez bien vous amuser, mais ce n'est pas que pour jouer : on va apprendre et il y a deux règles ».*

*Et je leur explique les deux règles, elles sont très simples et très claires. Première règle : « Pendant l'activité jeu, je reste calme » ; règle 2 : « Quand Madame dit que l'activité est terminée, je retourne calmement à place ». (...)*

*Je leur dis toujours ça et je remarque que ça va mieux parce que le fait de gronder, de mettre des notes dans le journal et tout ça, finalement ça ne rentre pas, c'est toujours à refaire et ça, ça marche. Alors quand je commence l'activité je leur dis : « Voilà : quelle est la règle 1 ? » Alors ils me la disent. « Quelle est la règle 2 ? » Et ça marche, ça ça marche beaucoup mieux.*

### 3. Désigner un responsable dans chaque groupe (F)

Une difficulté du travail en sous-groupe,, les observations l'ont bien montré, c'est d'assurer une participation suffisante de chacun au travail commun. Certaines consignes de travail favorisent la participation de tous, mais pour certaines tâches, le partage n'est pas automatique. Un enseignant désigne dans chaque groupe une sorte d'animateur.

Une telle initiative sera plus facile si elle est commune à différents cours et se fait en concertation avec le titulaire de la classe.

*Comme quand tu fais une réunion de personnel, c'est la même chose, il faut que tout le monde ait droit à la parole. Donc, il y a des caractères forts, des caractères faibles, il y a des plus timides, il y a plus...*

*Donc, il faut que la personne qui gère le groupe prenne cela bien en main et cela, ça se travaille. C'est pas du jour au lendemain. (...) Chaque fois que je fais une activité comme ça, je le fais, oui, mais le problème c'est que j'essaie de ne pas prendre toujours les mêmes.*

*Donc, selon la personne qui gère le groupe, cela se fait plus ou moins bien, quoi. Il y en a qui n'ont pas le caractère non plus pour arriver à gérer tout cela et tu en as qui le font sans problème et qui se font plus facilement respecter au sein d'un groupe, mais tout le monde doit avoir sa chance de le faire, quoi donc he... ça peut plus ou moins bien marcher selon tous ces critères là, voilà.*

### 4. Encourager le recours à ce qui est connu par ailleurs (F)

Pour communiquer, il faut mobiliser toutes les ressources disponibles. Enseignants et pédagogues observent souvent chez les élèves une tendance au cloisonnement : entre les matières, entre ce qui a été appris avec tel ou tel enseignant, entre l'école et la vie extrascolaire. Il peut être utile d'attirer l'attention des élèves sur ce qu'ils connaissent déjà et de les autoriser à mettre en œuvre leurs connaissances antérieures ou acquises dans un contexte différent.

*On voyait les magasins par exemple. Je disais : cite trois objets que tu peux trouver dans tel magasin.*

*Il y en a qui étaient embêtés, dans les jouets par exemple. On n'en avait peut-être pas vu trois, mais on pense à Game boy, playstation, des trucs comme cela . Voilà, ça ce ne sont pas des mots que j'ai vus avec eux, mais c'est des mots qui ne leur sont pas inconnus parce qu'ils les rencontrent dans la vie de tous les jours. Mais, ils n'avaient peut-être pas fait l'association avec ceci, avec cela.*

## 5. Maintenir un rythme soutenu (I)

Un des moyens de maintenir l'activité des enfants et d'éviter les problèmes de discipline consiste à varier les activités, en évitant les temps morts.

*Surtout quand on a une grosse classe, il faut essayer d'organiser son temps en donnant le plus possible d'activités très courtes, très variées, changer, passer d'activités ludiques à des activités plus calmes pour les tenir en haleine et ne pas leur laisser le temps de souffler. Je pense que quand les élèves sont vraiment pris par une activité qui leur plaît, qui est amusante, du style des jeux, des sketches, qu'est-ce que je pourrais dire encore, enfin différentes activités ludiques je veux dire, ils sont pris par leurs activités, ils ont moins le temps pour discuter, et faire moins attention. Je pense que c'est plus facile à ce moment-là. Et c'est plus facile aussi de surveiller une classe quand on travaille de cette façon-là, parce qu'on ne leur laisse pas le temps d'être distrait, donc essayer de capter leur attention le plus longtemps possible avec le plus de dynamisme possible.*

*Pour le contrôle sur l'activité, veiller à ce qu'ils utilisent la langue cible, c'est la même chose, je crois que quand on a un nombre d'activités très variées et qu'on intervient de très nombreuses fois en leur posant énormément de questions, en les sollicitant très souvent, je pense qu'on peut mieux contrôler l'activité également, et ainsi éviter que certains se reposent sur le travail des autres.*

## 6. Différencier en organisant des ateliers (K)

Pour pouvoir s'occuper plus activement de certains enfants et travailler avec eux le langage oral, un enseignant prévoit d'organiser des ateliers.

*J'aimerais bien essayer l'atelier, les ateliers pour occuper quand même une grosse partie de la classe avec des choses qu'ils ont acquises. Ou pour voir, s'ils ont acquis.*

*Pour pouvoir aussi un peu travailler la lecture, l'écrit. Mais très peu, mais c'est juste, c'est pas écrire des petites rédactions, mais c'est par exemple remplir un texte à trous. Alors, s'ils comprennent, si ils savent lire, s'ils savent écrire correctement. Et alors que, moi à ce moment je peux mettre plus de temps dans le groupe où on parle. Que je puisse parler avec eux.*

*Alors faire un petit laboratoire, un coin laboratoire pour écouter donc là j'ai le matériel, j'ai les écouteurs. Qu'ils écoutent. Ils m'écoutent, moi, je m'enregistre à l'avance où une autre personne. Et alors, ils doivent (...) dessiner ce qu'ils entendent ou mettre dans un certain ordre ou dire - par exemple, pour une chanson avec des aliments - quels aliments a-t-on cités, etc.*

*Si moi j'introduis les ateliers l'année prochaine, je serais la seule. Il n'y a pas beaucoup d'amateurs. Ils trouvent que vraiment en atelier, il y en a qui ne travaillent pas.*

*Mais moi, j'ai donné comme argument : oui mais, quelqu'un qui ne me comprend pas, il fera comme cela sur le banc et ... est-ce qu'il dort ou est-ce qu'il ne dort pas. Mais il ne travaillera pas plus pour cette raison là. Mais si il est dans un plus petit groupe et qu'il n'a pas compris, on peut demander à un camarade qu'il lui explique d'une autre façon mais il peut quand même continuer à travailler. Mais à sa manière, à sa façon, à son rythme.*

## 7. Rappeler à l'ordre (K)

Un enseignant a décidé, en concertation avec ses élèves, d'un signal de rappel à l'ordre.

*Comme les enfants ne sont pas habitués, bon, il font du bruit etc. Alors je le leur ai déjà proposé pour l'année prochaine, j'aurai une petite clochette. Dès qu'ils entendent la clochette, ça veut dire qu'on arrête tout. Sauf respirer, parce qu'ils m'ont dit « on peut encore respirer ? » et j'ai dit oui. On arrête toutes les activités pour faire calme. Même si on change d'atelier, on attend jusqu'à ce que la sonnette retentisse une 2<sup>e</sup> fois, et on continue à travailler dans le calme. Ça leur fera du bien et ça me fera du bien aussi.*

*Donc, à trouver des petites solutions, pour éviter le bruit. Mais ça, ils le reconnaissent eux-mêmes. Mais il sont parfois tellement pris dans le jeu, ils sont acharnés, certains ont un tempérament euh, ils ne savent pas gérer leur, comment vais-je dire, leur enthousiasme. (...) Moi, j'ai pas envie de crier. J'arrête de parler si on est tous ensemble, mais en atelier ça ne sert à rien. Je dois trouver un moyen pour faire du bruit, et ici j'avais pris une boîte de café en tôle avec une latte, non, même pas, j'ai tapé sur le banc. Alors, j'ai tapé assez fort. Alors on s'est dit qu'est-ce qui se passe, alors, je leur ai expliqué, j'ai dit : « On va essayer déjà ça ».*

## 8. Créer des règles (K)

Toujours pare rapport à la difficulté d'assurer la discipline au sein des sous-groupes, un enseignant envisage de mettre au point un règlement.

*La discipline aussi, ben, certainement quand on va travailler en atelier, il y en a qui vont bien aimer, qui vont bien travailler. Et il y en a qui vont attendre jusqu'à ce qu'ils aient la solution. (...) C'est un apprentissage et ça ne va pas d'un jour à l'autre oui. Et alors, pour cela, j'avais pensé de faire un règlement avec eux. De leur donner des fiches, de prendre, qu'ils réfléchissent un petit peu ce qu'il faut respecter, à quoi il faut penser et ce qu'il ne faut pas faire. Enfin, noter ça au tableau, et alors avec ça, on va faire un règlement. Et alors aussi, si on ne se tient pas à ce règlement. Qu'est-ce qui se passera ? Mais c'étaient les enfants, c'est les enfants qui doivent donner, c'est pas moi qui va le faire. On va le faire ensemble. Et alors, à partir de là, on va essayer de travailler. Et alors, eux, trouver un responsable, pas un prof, aussi. Toi, t'es responsable pour le bruit, t'es responsable pour ça. Donc, euh, donc, c'est toute une organisation quoi.*

**ANNEXE 2 : DIVERS DOCUMENTS  
RELATIFS AU RECUEIL DE DONNÉES**

---

Liège, le 28 février 2002

Madame,  
Monsieur,

Vous avez été contacté(e) par un de nos étudiants de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> licence en sciences de l'éducation et vous avez aimablement accepté de prêter votre concours à une recherche.

Le travail qui sera mené avec vous porte sur la communication dans les cours de langue. Il doit permettre aux étudiants de mieux comprendre comment ce qui se passe dans les classes dépend à la fois du projet de l'enseignant et du contexte dans lequel s'inscrit son travail. Le recueil d'informations s'inscrit également dans le cadre d'une recherche sur la généralisation des cours de langue à l'école primaire réalisée avec le soutien du Ministère de la Communauté française, à laquelle vous avez peut-être déjà prêté votre concours, soit en nous accueillant dans votre classe, soit en complétant un questionnaire : cette recherche vise à décrire la façon dont les cours de langue se mettent en place et analyse les difficultés rencontrées en vue de proposer des pistes de solution.

Actuellement, nous voudrions mieux comprendre ce qui facilite et ce qui entrave l'organisation d'activités de communication dans les cours de langue. Pour ce faire, l'étudiant va vous demander d'organiser des activités de communication, qu'il filmera afin de permettre une analyse des échanges (il vous expliquera plus précisément selon quelles modalités). Dans un second temps, il vous informera des premiers résultats des observations et vous invitera à exprimer votre point de vue au sujet des freins et difficultés éventuellement rencontrés. Par la suite, dès que possible, nous vous communiquerons un document présentant les résultats de l'étude et qui, nous l'espérons, pourra vous intéresser.

Bien entendu, nous nous engageons à respecter les règles de confidentialité habituelles : les données seront traitées de façon totalement anonyme et, en dehors du travail mené avec les onze étudiants concernés, aucune utilisation des enregistrements ne pourra avoir lieu sans votre consentement explicite.

Au cas où vous souhaiteriez un complément d'informations au sujet de ce travail, n'hésitez pas à nous contacter (nos coordonnées figurent au bas de cette lettre).

En vous remerciant très chaleureusement pour votre précieuse collaboration, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de notre considération la plus distinguée.

Marie-Hélène STRAETEN

Christiane BLONDIN

# Compléments d'analyse des processus d'enseignement

## Travaux pratiques

### La communication dans les cours de langue

*L'objectif poursuivi au travers des nouvelles observations de cours de langues modernes est de mettre en lumière les **conditions** qui facilitent ou, au contraire, qui freinent voire empêchent la mise en place d'une véritable communication en langue cible dans les classes de langue traditionnelles.*

Les travaux sur l'acquisition d'une seconde langue ont mis en évidence l'importance de l'input (il est nécessaire que les enfants soient exposés à la langue cible). Mais pour développer sa compétence en langue, il importe également que l'apprenant soit amené à produire lui aussi de la langue cible.

L'analyse des transcriptions détaillées des cours de langue observés cherche ainsi à répondre aux questions suivantes.

1. Les enfants ont-ils l'occasion de prononcer des mots en langue cible ? De dire quelque chose dans cette langue ? Quelles fonctions remplissent leurs prises de paroles ?
2. Les enfants ont-ils l'occasion de vivre des interactions en langue-cible ou à propos de la langue cible ?

Les réponses à ces questions seront ultérieurement mises en relation avec les conditions dans lesquelles les activités se déroulent (voir notamment la grille de Dunkin et Biddle), par les observateurs et par les maîtres de langue (deuxième entretien).

L'analyse des données est envisagée en trois niveaux, présentés ci-après.

#### Remarques préalables

- Les comptages et les analyses doivent porter séparément sur les moments collectifs (tous les élèves sont observés) et sur les moments en sous-groupes. D'une part, les données relatives aux enfants qui ne font pas partie du sous-groupe observé sont forcément incomplètes ; d'autre part, il serait intéressant de comparer les comportements verbaux des mêmes enfants dans les deux situations.
- Il faut comptabiliser séparément ce qui est dit simultanément par plusieurs enfants, voire toute la classe (par exemple quand ils comptent tous ensemble).
- Si cela n'a pas été fait, il faut homogénéiser les identifications des élèves, dans toute la mesure du possible : la même identification en collectif et en sous-groupe, la traduction des prénoms dans les identifications choisies quand les prénoms sont mentionnés dans les interventions.
- Chaque étudiant est invité à réaliser les analyses à propos de la leçon à laquelle il a assisté, ainsi qu'à propos d'une autre que nous lui attribuerons (leçon d'un profil différent).

- Certains éléments peuvent être difficiles à coder. Dans les cas où il semble difficile de trancher, indiquer un point d'interrogation.

## **1. Parler en langue cible**

À ce niveau il est question de repérer toutes les paroles des enfants prononcées en langue cible au cours d'une même leçon.

L'hypothèse sous-jacente est qu'une certaine quantité de « productions » en langue cible est nécessaire (au moins à partir d'un certain moment) pour que l'enfant apprenne à communiquer dans cette langue.

Le nombre de *mots en langue cible* prononcés par chacun des élèves sera comptabilisé, intervention par intervention (voir ci-après) et par mode de groupement, de façon à donner une idée des occasions de parler vécues par chacun.

Que faut-il entendre par « *un mot en langue cible* : tout mot en langue cible, quelle que soit sa nature et qu'il soit correct ou non ; lorsqu'un mot est amorcé, puis dit complètement dans un second temps, ou répété en activité de « remplissage », il ne compte que pour 1 ; si le même mot est répété, il compte autant de fois qu'il est prononcé.

### ***Exemples :***

F3 : Tu peux mettre « <b>Let's go</b> » .	3 mots
F1 : Mais non, ça ne sert à rien. Tu mets quel âge ?	-
G : ( <i>Qui la coupe</i> ) <b>Hello, hello number one.</b> ( <i>Rires</i> )	4 mots
F3 : Ah moi, maintenant, normalement.	-
G : C'est à moi. Je dis « <b>hello</b> »	1 mot
F1 : « <b>Hellowww</b> »...	1 mot
...	
F1 : <b>My colour is...</b> non, <b>My colour of hair is... My colour of hair is blond and the eyes</b> (Elle regarde au tableau)	17 mots

### **Pratiquement, comment procéder ?**

Dans votre document *Word*, mettez en couleur (comme dans l'exemple ci-dessus) toutes les paroles d'enfants prononcées en langue cible. Pour chacune de ces paroles, indiquez le nombre de mots contenus dans chaque production. Aligned ce que vous écrivez à la marge de droite, comme dans l'exemple afin de rendre le comptage directement visible (soit sur une nouvelle ligne après avoir fait un ENTER, soit en utilisant les tabulations).

## **2. S'exprimer en langue cible**

Dans cette partie, parmi les productions en langue cible identifiées dans la première analyse, seules les interventions des enfants effectuées entièrement en langue cible sont analysées (on considère que lorsque seule la langue cible est utilisée, c'est elle qui véhicule un message).

L'hypothèse sous-jacente est double : il existe des conditions plus favorables que d'autres à la prise de parole (voir M. Crahay) ; les réactions consécutives à la prise de parole d'un élève sont susceptibles d'influencer ses comportements ultérieurs (par la charge affective, par l'information dispensée sur l'adéquation du message, ...).

Que faut-il entendre par « intervention en langue cible » ? toute prise de parole exclusivement en langue cible, quelles que soient sa longueur et sa complexité.

**Exemples :**

F3 : Tu peux mettre « <b>Let's go</b> » .	3 mots
F1 : Mais non, ça ne sert à rien. Tu mets quel âge ?	-
G : ( <i>Qui la coupe</i> ) <b>Hello, hello number one.</b> ( <i>Rires</i> )	<b>4 mots</b>
	<b>INTSPONT</b>
	<i>/(pas de QRI OU QRC puisque INTSPONT)<sup>1</sup></i>
	<b>Continue</b>
F3 : Ah moi, maintenant, normalement.	-
G : C'est à moi. Je dis « <b>hello</b> »	1 mot
F1 : « <b>Hellowww</b> »...	1 mot
...	
F1 : <b>My colour is...</b> non, <b>My colour of hair is...</b> <b>My colour of hair is blond and the eyes</b> (Elle regarde au tableau)	17 mots

Pour toute intervention d'enfant en langue cible identifiée, une analyse de ce qui la compose (nombre de mots – production ou lecture), de ce qui l'a précédée (antécédent) et de ce qui la suit (conséquent) sera menée. Il s'agit ici d'examiner ce qui conduit l'enfant à prendre la parole en langue cible (antécédents) et d'examiner de quel type de feedback il bénéficie ensuite (voir observations réalisées lors de la phase exploratoire de la recherche), tout en prenant en compte la complexité de sa production.

**Pratiquement, comment procéder ?**

Pour ce qui concerne l'analyse des composants, le comptage du nombre de mots a déjà été effectué dans la première analyse. Il vous reste donc à préciser s'il s'agit de lecture. dans ce cas, indiquez L après le nombre de mots (ex : 3 mots / L)

Les codes correspondants aux comportements répertoriés ci-dessous sont repris dans le document intitulé : « codage pour l'analyse des transcriptions.doc ».

**A. Analyse des antécédents en fonction du type de sollicitation**

La production en langue cible est-elle une réponse à une sollicitation directe, à une sollicitation indirecte ou correspond-elle à une intervention spontanée (voir M. Crahay) ?

**Sollicitation directe ou personnalisée (SOLDIR)**

Le maître de langue s'adresse directement à un enfant précis.

**Sollicitation indirecte ou impersonnelle (SOLIND)**

Le maître de langue pose une question à l'ensemble de la classe et attend qu'un enfant se propose de répondre.

---

<sup>1</sup> Si c'est le cas dans votre analyse, vous n'indiquez évidemment rien et passez à l'étape suivante.

## **Intervention spontanée (INTSPONT)**

Un enfant parle sans avoir été sollicité directement ou indirectement par le maître de langue.

### **Pratiquement, comment procéder ?**

Cette analyse est insérée après le comptage des mots contenus dans les interventions. Commencez le codage sur une nouvelle ligne (ENTER puis alignement du codage à la marge de droite, de façon à ce qu'il soit directement visible)

## **B. Analyse des antécédents en fonction de la réponse attendue**

Certaines questions des enseignants appellent une réponse qui ne lui apporte pas réellement d'information nouvelle (**Question à réponse connue —QRC**) : il s'agit de vérifier que l'enfant a compris ou retenu quelque chose, qu'il sait utiliser telle ou telle tournure, de lui faire pratiquer telle ou telle tournure, ... (*Quel temps fait-il aujourd'hui ? Pourquoi Sophie est-elle contente ?* (expliqué dans l'histoire qui vient d'être lue), ...). D'autres amènent l'enfant à donner une information (*Est-ce que ta chatte a déjà eu des petits ? Est-ce que vous vous êtes bien amusés avec vos correspondants ?...*) (**Question à réponse inconnue —QRI**).

On peut faire l'hypothèse que les questions du second type donnent lieu à des réponses différentes (plus longues, en particulier).

### **Pratiquement, comment procéder ?**

Insérez cette analyse à la suite du type de sollicitation (sur une nouvelle ligne). Si l'intervention de l'enfant correspond à une intervention spontanée, cette analyse n'a pas lieu d'être.

## **C. Analyse des conséquents**

L'analyse comprend également l'examen de **ce qui suit l'intervention de l'enfant en langue cible** : il s'agit habituellement (du moins dans les activités collectives) d'une réaction du maître de langue ; dans certains cas, l'intervention de l'enfant est suivie d'une intervention d'un autre enfant (en particulier dans les travaux en sous-groupes) ; dans ce second cas, il importe de le signaler.

Chaque comportement de l'enseignant décrit ci-après peut être seul ou associé à d'autres. Ainsi, « donne un indice sur ce qui devrait être amélioré concernant la forme » peut être associé à « formule une évaluation négative générale » (« *Ce n'est pas correct. Rappelle-toi ce que j'ai expliqué hier, sur la place des mots...* »), « formule une évaluation négative spécifique » (« *Tu t'es encore trompé dans l'ordre des mots. Rappelle-toi ce que j'ai expliqué hier...* »), « demande une amélioration » (« *Fais une phrase correcte, en faisant attention à l'ordre des mots* »), « demande que l'enfant répète » (« *Rappelle-toi ce que j'ai dit hier sur la place de l'accent tonique. Répète ...* »), ....

Il peut s'agir d'une question par rapport à sa production, susceptible de l'amener à découvrir son erreur. Par exemple, en parlant d'une fille, l'enfant a dit : « *he's called Suzan* » ; on observe alors le dialogue suivant : « *Suzan, is that a boy or a girl ?* » « *a girl* » « *then, you will say.. ?* » « *She is called Suzan* » « *Very good* ») ; la séquence serait codée « indice », puis « demande d'amélioration », puis « évaluation positive générale ».

Si deux ou plusieurs codes peuvent être attribués à une même réponse d'enseignant, chaque code doit être attribué à une partie spécifique de sa réponse.

Les comportements présentés ci-après sont des réactions qu'il est possible d'observer suite à une production d'enfant en langue cible. Chaque titre décrit une réaction possible. Sous chaque titre sont présentées des illustrations. Attention : l'exemple proposé suppose parfois en outre un ou plusieurs autres codes (voir ci-dessus).

### **Pratiquement, comment procédez ?**

Insérez ce codage à la suite du précédent, sur une nouvelle ligne. Alignez-le lui aussi à la marge de droite, de manière à ce qu'il soit directement visible. Ce codage renvoie donc à la réaction qui suit l'intervention en de l'enfant en langue cible.

#### **1. Continue (sans plus)**

L'enfant vient de dire quelque chose en langue cible. L'enseignant accepte ce qu'il vient de dire sans émettre un commentaire particulier : il répond à la question posée par l'enfant, utilise ce qu'il a dit sans le reformuler, le traduire, le développer,..., pose la question suivante, interroge l'enfant suivant, ... Aucune remarque particulière n'est formulée par rapport à la production de l'enfant (rien dans l'intervention de l'enseignant ne permet de distinguer si ce que l'enfant a dit est jugé correct ou non).

Attention : si l'enseignant dit « yes », ou « ja », sa réaction sera considérée comme une évaluation positive générale (voir ci-après).

#### **2. Formule une évaluation positive générale**

L'enseignant renvoie un feed-back positif simple (TB, OK, c'est bon, oui, ok, ...) ; il ne précise pas en quoi ce que l'enfant vient de dire est bon.

#### **3. Formule une évaluation positive spécifique sur la forme**

L'adulte donne un feed-back positif en précisant explicitement ce qui est correct, bon, particulièrement bon au niveau de la forme (syntaxe, pronoms,...) dans la production de l'enfant.

#### **4. Formule une évaluation positive spécifique sur le fond**

L'adulte donne un feed-back positif en précisant explicitement ce qui est correct, bon, particulièrement bon, original, ... au niveau du fond dans la production de l'enfant.

#### **5. Formule une évaluation négative générale**

L'enseignant émet un commentaire, une évaluation négative à propos de ce que l'enfant vient de dire (non, ce n'est pas juste, ce n'est pas correct,...). Il ne donne pas d'indication à l'enfant sur l'erreur de fond ou de forme qu'il a commise.

#### **6. Formule une évaluation négative spécifique sur la forme**

L'adulte dit à l'enfant que sa production n'est pas correcte ; il précise explicitement quelle erreur de forme il a commise (conjugaison, syntaxe, prononciation, ...).

### **7. Formule une évaluation négative spécifique sur le fond**

L'adulte dit à l'enfant que sa production n'est pas correcte ; il précise explicitement quelle erreur de contenu il a commise.

### **8. Répète sans apporter de modifications**

L'enfant vient de dire quelque chose en langue cible, l'enseignant le répète à la classe sans apporter de modifications, si ce n'est des modifications au niveau de la prononciation, modifications dont on ne tient pas compte ici.

### **9. Répète en modifiant la forme**

L'enfant a commis une erreur au niveau de la forme (syntaxe, pronoms, conjugaison,...) ; l'enseignant corrige lui-même l'erreur commise : il redit correctement ce que l'enfant vient de dire ou une partie de ce que l'enfant vient de dire.

L'enfant dit quelque chose dont la forme n'est pas fautive, mais peut être améliorée (formulation, structure plus adéquate, plus appropriée,...) ; l'enseignant lui dit que l'on peut dire d'une meilleure façon et corrige la forme en reformulant correctement ce que l'enfant vient de dire.

### **10. Répète en modifiant le fond**

L'enfant commet une erreur de fond ou donne une réponse incomplète ou peu précise par rapport au fond. L'enseignant lui dit explicitement ou non qu'il s'est trompé, qu'il est incomplet ou peu précis. Il corrige ou complète lui-même la production de l'enfant

### **11. Demande une amélioration ou une correction de la forme**

L'enfant a commis une erreur au niveau de la forme (syntaxe, pronoms, conjugaison,...) ; l'enseignant lui demande de corriger l'erreur commise, de compléter, de préciser ce qu'il vient de dire.

L'enfant dit quelque chose dont la forme n'est pas fautive, mais peut être améliorée (formulation, structure plus adéquate, plus appropriée,...) ; l'enseignant lui dit que l'on peut dire d'une meilleure façon et lui demande de corriger, d'améliorer ce qu'il a dit.

### **13. Demande une amélioration ou une correction du contenu**

L'enfant commet une erreur de fond ou donne une réponse incomplète ou peu précise. L'enseignant lui dit qu'il s'est trompé, qu'il est incomplet ou peu précis quant au contenu. Il demande à l'enfant de corriger son erreur, de compléter ou de préciser sa réponse.

### **14. Donne un indice sur ce qui devrait être amélioré concernant la forme**

L'enseignant fournit un indice qui devrait permettre (à l'enfant qui vient de parler ou à un condisciple) d'améliorer la réponse sur le plan de la forme. Il ne lui donne pas la réponse correcte.

L'enseignant peut faire référence au fond pour amener l'enfant à corriger une erreur de forme. L'enseignant pointe une erreur freinant ou empêchant la communication et amène l'enfant par des questions, à corriger sa production.

### **15. Demande à l'enfant de répéter ce qu'il a dit**

L'enfant dit quelque chose de correct, jugé intéressant, utile pour la suite du cours par l'enseignant. Celui-ci lui demande de répéter à la classe ce qu'il vient de dire pour que tout le monde ait entendu.

L'enfant peut avoir dit quelque chose que l'enseignant n'a pas entendu ou que d'autres enfants sont susceptibles de ne pas avoir entendu ; il demande à l'enfant de répéter ce qu'il vient de dire.

### **16. Demande à un (aux) autre(s) enfant(s) une amélioration de la forme**

L'enfant a commis une erreur au niveau de la forme (syntaxe, pronoms, conjugaison,..) ; l'enseignant lui signale directement ou non et demande à un autre enfant de la classe en particulier ou à l'ensemble de la classe de corriger l'erreur commise , de compléter, de préciser ce que l'enfant vient de dire.

L'enfant dit quelque chose dont la forme n'est pas fautive, mais peut être améliorée (formulation, structure plus adéquate, plus appropriée,...) ; l'enseignant lui dit directement ou non que l'on peut dire d'une meilleure façon et il demande à un autre enfant ou à la classe de corriger, d'améliorer ce que l'enfant vient de dire.

### **17. Demande à un (aux) autre(s) enfant(s) une amélioration de contenu**

L'enfant commet une erreur de fond ou donne une réponse incomplète ou peu précise. L'enseignant lui dit directement ou non qu'il s'est trompé, qu'il est incomplet ou peu précis quant au contenu. Il demande à un autre enfant ou à la classe de corriger l'erreur, de compléter ou de préciser la réponse que l'enfant vient de commettre.

### **18. (Ré)explique, clarifie, donne une information,...**

L'enfant demande une explication quant aux consignes de travail, quant à la forme ou au fond de ce dont il veut parler, quant au vocabulaire ; l'enfant signale explicitement qu'il ne comprend pas ou pas très bien ce qu'il doit faire, ce qu'il doit dire, comment il doit le faire, le dire,.. L'enseignant lui explique (s'il est question d'informations non encore connues de l'enfant), lui réexplique ; clarifie ; précise, reformule, fait des gestes pour aider l'enfant à comprendre, utilise des images, des objets concrets,..

### **19. Autres ; incodables**

L'enseignant a une réaction qui n'est pas prévue ci-avant.

## **D. Comptages divers**

Le nombre d'*interventions en langue cible* sera comptabilisé pour chaque enfant (comptages distincts selon le groupement), et mis en relation avec le nombre de mots prononcés en langue cible : le comptage simultané des mots et des interventions permet d'estimer la longueur de celles-ci et donne une première indication sur leur complexité.

Des profils (par type de groupement et activité) seront établis, en fonction des analyses effectuées.

### **3. Communiquer en langue cible**

Ce dernier niveau d'analyse des cours de langue s'intéresse aux séquences interactionnelles auxquelles le cours a donné lieu.

L'on entend par *séquence interactionnelle* au moins trois prises de paroles consécutives, impliquant au moins deux acteurs différents, sur un même objet par exemple tout ce qui se produit entre une question du professeur et la réponse acceptée.

Cet aspect de l'analyse vise à mettre en évidence l'impact possible des interactions sur la production des enfants (voir les recherches sur les interactions conversationnelles).

Après avoir identifié deux séquences interactionnelles, il s'agit d'analyser de manière clinique comment se construit la production ou la compréhension et de repérer les conditions dans lesquelles se déroulent ces séquences.

#### **Pratiquement, comment procéder ?**

Dans le même document, mais sur une nouvelle page, recopiez les deux séquences interactionnelles choisies pour l'analyse. Rédigez votre analyse à la suite de chacune des deux séquences.

### **4. Rédiger un compte-rendu des analyses effectuées pour chacune des deux leçons**

Les codes seront indiqués dans le texte (juste après chaque intervention en langue cible) (voir consignes plus haut). Un bref rapport synthétisera les résultats et tentera de les mettre en relation avec les conditions observées. Pour ce rapport de synthèse, utilisez le document intitulé « synthèse analyses TP.doc ».

Rien ne permet de supposer que le cours observé est représentatif de l'ensemble des cours que pourrait donner l'enseignant observé, et encore moins de l'ensemble des cours de langue. La valeur des observations réside essentiellement dans la mise en évidence d'événements survenus à l'occasion du cours observé, à mettre en relation avec les variables de contexte. En outre, même si les résultats ne peuvent être généralisés, ils reflètent un aspect de la réalité.

## Guide d'entretien avec le maître de langue

**Les questions ci-dessous servent de guide à l'entretien. Il est important de récolter des informations sur chacun des points, mais, selon les principes de l'entretien semi-dirigé, les questions ne doivent pas nécessairement être posées dans cet ordre et dans ces termes exactement.**

1. Quelle est votre formation initiale ?
2. Depuis combien d'années enseignez-vous les langues à l'école primaire ? Avez-vous toujours donné des cours de langue ? Quel est votre statut actuel ?
3. Aimez-vous donner des cours de langue à l'école primaire ? Pourquoi ?
4. Avez-vous déjà suivi une formation continuée, un recyclage ? Si oui, quand, dans quel cadre, en quoi consistaient ces formations ?
5. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans vos cours de langue ? Avez-vous une idée de ce qui pourrait vous aider à les résoudre ?
6. Quels matériels et ressources utilisez-vous habituellement pour construire et donner vos cours ?
7. Pouvez-vous décrire le groupe classe que nous allons observer (nombre d'enfants, leur intérêt pour le cours, ...) ? Leurs cours de langue se donnent-ils toujours dans le même local ?
8. Vous arrive-t-il d'organiser dans cette classe des activités en sous-groupes ? Expliquez votre réponse.
9. Parmi toutes les activités que vous organisez, la quelle (ou lesquelles) vous semblent le plus propices à favoriser l'apprentissage de la communication par vos élèves ? Expliquez votre réponse.

**Donnez à l'enseignant le *document 1* et demandez-lui de compléter les quatre phrases proposées. Ces quatre phrases doivent permettre de récolter des informations relatives à la vision que l'enseignant se fait de son métier (qu'est-ce qui est difficile, important, satisfaisant, ...)**

Voir page suivante.

**Donnez à l'enseignant le *document 2*. Ce document reprend une série d'objectifs assignés aux cours de langue à l'école. Demandez-lui de lire ces objectifs et d'identifier les 3 qu'il juge les plus importants.**

NOM DE L'ENSEIGNANT : .....

**Veillez compléter les phrases suivantes :**

1. Dans mon métier, le plus difficile c'est

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

2. Dans mon métier, j'éprouve le plus de satisfactions quand

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

3. Dans mon métier, ce qui me décourage, c'est

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

4. Dans mon métier, ce qui me plaît le plus, c'est

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

**La liste ci-dessous reprend une série de réponses de maîtres de langue à une question à propos des objectifs qu'ils poursuivent au travers de leurs cours à l'école primaire.**

**Parmi ces objectifs, quels sont, selon vous, les trois qui correspondent le mieux à ce que vous visez ? Veuillez lire l'ensemble des propositions, puis indiquer une croix à côté de celles que vous choisissez.**

1. « Donner le goût d'apprendre la langue choisie »	
2. « L'objectif du cours est que les enfants arrivent à se faire comprendre et à comprendre ce qu'on leur demande »	
3. « J'aimerais qu'en fin de 6 <sup>e</sup> primaire, les enfants puissent se présenter si on leur demande : leur prénom, leur nom, où ils habitent, ce qu'ils aiment faire, ... »	
4. « Pour moi, les élèves doivent pouvoir se débrouiller dans des petites situations courantes : se présenter, demander son chemin, expliquer le chemin, demander ce que l'on veut acheter, dire bonjour ou répondre à des salutations, ... »	
5. « L'objectif d'un cours de langue c'est aussi la découverte d'une autre culture, d'une autre façon de vivre sans pour autant tomber dans les clichés »	
6. « Un des objectifs que je poursuis, c'est que les enfants soient à l'aise, « déstressés », pour qu'ils osent parler dans la langue cible »	
7. « Il faut que les enfants puissent aussi faire comprendre qu'ils ne comprennent pas, qu'ils pensent à utiliser ce qui les entoure (des objets, ...) pour se faire comprendre »	
8. « Un objectif à poursuivre dès le début de l'apprentissage : la prononciation. Une mauvaise prononciation peut vraiment empêcher la communication »	
9. « Dans mon cours, je voudrais faire prendre conscience aux enfants de l'utilité de connaître une autre langue que sa langue maternelle »	
10. « Même s'ils utilisent un vocabulaire et des structures simples, il faut arriver à ce que les enfants s'expriment correctement ».	

## Retour sur les activités organisées

Vous venez de mettre en place au moins deux activités prévues pour donner lieu à des échanges et des interactions en langue cible. Pour chacune de ces activités, veuillez compléter le document suivant.

### Activité collective

*Objectif de l'activité :*

**1. Donnez pour cette activité, les trois aspects les plus positifs et les trois aspects les plus négatifs.**

*Aspects positifs :*

1.

2.

3.

*Aspects négatifs :*

1.

2.

3.

**2. Est-ce que vous referiez ce type d'activité ?**

Oui

Peut-être

Non

Expliquez votre réponse :

Si vous la refaisiez, y apporteriez-vous des changements ? Oui  Non

Si oui, lesquels ?

### **Activité en sous-groupes**

*Objectif de l'activité :*

**3. Donnez pour cette activité, les trois aspects les plus positifs et les trois aspects les plus négatifs.**

*Aspects positifs :*

1.

2.

3.

*Aspects négatifs :*

1.

2.

3.

**4. Est-ce que vous referiez ce type d'activité ?**

Oui

Peut-être

Non

Expliquez votre réponse :

Si vous la refaisiez, y apporteriez-vous des changements ? Oui  Non

Si oui, lesquels ?

**COMMENTAIRES EVENTUELS :**

# LA COMMUNICATION DANS LES COURS DE LANGUE

Premiers résultats de l'étude – Document de travail

*L'objectif poursuivi, au travers des observations de cours de langues modernes, est de mettre en lumière **les conditions** qui facilitent ou, au contraire, qui freinent voire empêchent la mise en place d'une véritable communication en langue cible dans les classes de langue traditionnelles.*

Les travaux sur l'acquisition d'une seconde langue ont mis en évidence l'importance des contacts avec la langue cible (il est nécessaire que les enfants soient exposés à celle-ci). Mais pour développer sa compétence en langue, il importe également que l'apprenant soit amené à **produire lui aussi de la langue cible**.

L'analyse des transcriptions détaillées des cours de langue observés cherche ainsi à répondre aux questions suivantes.

1. Les enfants ont-ils l'occasion de prononcer des mots en langue cible ? De dire quelque chose dans cette langue ?
2. Les enfants ont-ils l'occasion de vivre des interactions en langue-cible ?

Les comptages et les analyses portent séparément sur les moments collectifs (tous les élèves sont observés) et sur les moments en sous-groupes.

## 1. Premiers résultats des observations (voir grille)

**L'hypothèse sous-jacente est qu'une certaine quantité de « productions » en langue cible est nécessaire (au moins à partir d'un certain moment) pour que l'enfant apprenne à communiquer dans cette langue.**

Le nombre de *mots en langue cible* prononcés par chacun des élèves a été comptabilisé, de façon à donner une idée des occasions de parler vécues par chacun.

Le nombre d'« *interventions en langue cible* » a également été comptabilisé : toute prise de parole exclusivement en langue cible, quelles que soient sa longueur et sa complexité.

***Attention : il ne s'agit pas d'affirmer que toutes les productions se valent, ni qu'une activité ne peut pas comporter d'autres aspects intéressants pour l'apprentissage de la communication, mais de quantifier les occasions de productions vécues par les élèves.***

Le comptage simultané des mots et des interventions permet d'estimer la longueur moyenne de celles-ci et donne ainsi une première indication sur leur complexité. Le comptage des mots et des interventions pour chaque enfant permet d'estimer dans quelle mesure les prises de paroles sont également réparties ... étant donné que chaque observation porte sur une activité particulière, dont les apports se cumulent avec ceux des cours antérieurs et postérieurs.

Les productions des enfants ont encore été codées selon d'autres axes.

Certaines questions des enseignants appellent une réponse qui ne lui apporte pas réellement d'information nouvelle (*Question à réponse connue*) : il s'agit de vérifier que l'enfant a compris ou retenu quelque chose, qu'il sait utiliser telle ou telle tournure, de lui faire pratiquer telle ou telle tournure, ... (*Quel temps fait-il aujourd'hui ? Pourquoi Sophie est-elle contente ?* (expliqué dans l'histoire qui vient d'être lue), ...). D'autres amènent l'enfant à donner une information (*Est-ce que ta chatte a déjà eu des petits ? Est-ce que vous vous êtes bien amusés avec vos correspondants ?...*) (*Question à réponse inconnue*).

On peut faire l'hypothèse que les questions du second type donnent lieu à des réponses différentes (plus longues, ou qui s'accompagnent d'une implication plus importante, en particulier).

Le tableau ci-joint présente, à côté d'une brève description de l'activité, quelques informations de synthèse.

*Les données relatives à votre classe correspondent-elles à ce que vous attendiez ? Si ce n'est pas le cas, qu'est-ce qui vous surprend ?*

*Quelles réflexions vous inspirent les données correspondant aux autres classes observées ?*

## **2. Travail collectif**

Dans la plupart des classes, un moment de travail collectif a été observé.

*A quelles conditions des activités menées en grand groupe favorisent-elles la communication ?*

## **3. Travail en sous-groupes**

En réponses à nos questions, vous-même et vos collègues avez mentionné des aspects positifs et négatifs du travail en sous-groupes.

Certains aspects positifs ont trait au vécu des élèves (apprendre en s'amusant, plus gai, motivation accrue grâce au jeu, prise de conscience des acquis antérieurs, changement, ...). D'autres concernent les processus mis en œuvre : révision des acquis, autocorrection, autonomie, consultation mutuelle, correction mutuelle, participation, ...).

*En ce qui concerne les aspects négatifs le plus souvent soulignés, avez-vous des suggestions à formuler sur la façon de diminuer leur impact ?*

- ❖ *La discipline (bruit, difficulté de surveiller, ...).*
- ❖ *Le contrôle sur l'activité (veiller à ce qu'ils utilisent la langue cible, le fait que certains se reposent sur le travail des autres, travail moins sérieux, ...).*
- ❖ *Les contraintes liées aux conditions matérielles (locaux, temps disponible trop court, ...).*

#### **4. Réflexion d'une enseignante**

Voici l'une des réponses données par un enseignant à notre premier questionnaire.

« Parmi les activités organisées, lesquelles vous semblent le plus propices à favoriser l'apprentissage de la communication par vos élèves ? »

*« Pas grand chose, car ce n'est pas facile de leur faire faire de la vraie communication, de leur faire produire quelque chose. En réalité, ils font de la « fausse communication », comme ... décrire des vêtements , ... C'est fort réduit pour faire de la vraie communication ».*

<i>Que pensez-vous de cette réflexion ? Êtes-vous d'accord ?</i>
--

**Il ne s'agit ici que des tout premiers éléments d'analyse. Dans les prochaines semaines, nous analyserons les données en mettant les informations en relation : ainsi, nous examinerons les productions des enfants en fonction de la nature des questions qui leur sont adressées, nous tenterons de dissocier la longueur des productions reposant de la lecture de celles qui supposent l'élaboration (ou le rappel) du message oral, ...**

**Nous tenterons également de cerner les moments où s'élabore véritablement la communication, grâce aux interactions entre deux ou plusieurs personnes : certaines des séquences observées mettent bien en évidence, par exemple, la construction progressive d'un message compréhensible et correct par l'entraide entre deux enfants et le recours à des documents de référence.**

Nom du maître de langue :  
Téléphone :  
Adresse personnelle :

Adresse de l'école :  
Classe :  
Langue :

**Veillez tracer une croix dans la ou les cases correspondant aux propositions avec lesquelles vous marquez votre accord.**

*Les films réalisés dans ma classe les \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ 2002 peuvent être utilisés, non seulement pour des analyses (accès au film limité à l'étudiant qui a filmé et aux chercheuses – travail en cours), mais également ...*

- Pour des cours à l'université (étudiants de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'ULg).*
- Pour des cours dans des Instituts d'enseignement supérieur pédagogique*
- Pour des formations continuées d'enseignants.*
  
- Je souhaite recevoir le **document de synthèse** qui sera rédigé à l'issue du travail.*
  
- Je suis en principe prêt(e) à répondre à **d'autres demandes** de l'équipe de recherche dans le domaine des cours de langue.*

Signature

Remarque éventuelle :

## **ANNEXE 3 : L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF**

---

## UNE BREVE PRESENTATION DE L'APPRENTISSAGE COOPERATIF

Les conclusions auxquelles ont conduit les observations, les entretiens qui leur sont liés et les diverses analyses décrites dans les pages qui précèdent soulignent la nécessité de mettre au point une méthodologie adaptée au travail en sous-groupes lors des cours de langue vivante.

L'apprentissage coopératif constitue l'une des approches pédagogiques dont l'efficacité est la mieux établie : ainsi, dès 1995, SLAVIN a identifié 90 publications comparant avec une rigueur suffisante l'apprentissage coopératif et d'autres méthodes. Sur les 99 comparaisons effectuées, 63 mettent en évidence des résultats statistiquement supérieurs chez les élèves ayant bénéficié de l'apprentissage coopératif, contre seulement 5 comparaisons statistiquement favorables aux autres approches (SLAVIN, 1995, in GHATH & YAGHI, 1998).

VEENMAN, VAN BENTHUM, BOOTSMA, VAN DIREN & VAN DER KEMP (2001) résumant ainsi les caractéristiques du travail coopératif efficace selon JOHNSON & JOHNSON (1994 et 1999).

- Une interdépendance positive entre les membres du groupe : les élèves doivent se sentir liés d'une façon telle qu'ils ne peuvent réussir que si chacun des autres réussit.
- Une responsabilité individuelle : les performances de chacun sont évaluées et rapportées à lui-même et au groupe ;
- Des interactions face à face significatives : le groupe doit compter de 2 à 4 membres) ;
- Des aptitudes sociales : les élèves doivent maîtriser les compétences sociales nécessaires à une collaboration de qualité et être motivés à les mettre en œuvre ;
- Un véritable travail de groupe (« group processing ») : les membres du groupe doivent discuter de leurs progression vers le but fixé et de leur collaboration.

Cependant, comme le relèvent GILLIES & ASHMAN (1996), il ne suffit pas de constituer de petits groupes d'élèves et de leur dire de travailler ensemble pour qu'ils collaborent et qu'ils réussissent. Ces auteurs ont ainsi conduit une expérience dans laquelle 192 élèves de 6<sup>e</sup> année primaire ont été répartis en groupes hétérogènes de 4 élèves ; la moitié des groupes étaient composés d'élèves qui avaient suivi deux sessions de formation de 45 minutes, portant directement sur la mise en œuvre des compétences utiles au travail en petits groupes, tandis que les autres avaient seulement bénéficié d'un temps équivalent d'introduction théorique et de discussion de la façon dont ils allaient travailler ensemble. Après 12 semaines d'apprentissage coopératif à raison de 3 fois une heure par semaine, les élèves qui ont été préparés concrètement au travail obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des groupes contrôles et interagissent d'une façon différente (plus de comportements de coopération, plus d'orientation vers la tâche et moins de travail indépendant).

Cette expérience met bien en évidence l'intérêt de donner un cadre au travail en sous-groupes, ainsi que celui d'une véritable coopération au sein des équipes éducatives : le travail en sous-groupes n'est pas l'apanage des cours de langue et les titulaires sont mieux placés que les maîtres de langue pour doter les élèves de telles compétences sociales.

## **TABLE DES MATIÈRES**

---

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>228</b>
<b>1. La généralisation des cours de langue moderne .....</b>	<b>229</b>
<b>2. Une recherche .....</b>	<b>229</b>
<b>3. Des hypothèses issues de la phase exploratoire.....</b>	<b>229</b>
<b>4. Les avis d'un échantillon de maîtres de langue .....</b>	<b>230</b>
<b>5. Un nouveau recueil d'informations .....</b>	<b>231</b>
<b>5. La présente monographie .....</b>	<b>232</b>
<b>CHAPITRE 1 : UN CADRE OFFICIEL POUR LES COURS DE LANGUES MODERNES .....</b>	<b>233</b>
<b>1. Une analyse des programmes européens.....</b>	<b>235</b>
<b>3. ... et des programmes en vigueur en Communauté Française de Belgique .....</b>	<b>237</b>
3.1. L'enseignement organisé par la Communauté française.....	238
3.2. L'enseignement officiel subventionné .....	239
3.3. L'enseignement libre subventionné .....	241
3.4. Des points communs.....	241
<b>CHAPITRE 2 : APPRENDRE À COMMUNIQUER.....</b>	<b>243</b>
<b>1. La compétence de communication.....</b>	<b>245</b>
<b>2. Différentes théories de l'acquisition d'une seconde langue .....</b>	<b>247</b>
<b>2. L'importance des interactions.....</b>	<b>250</b>
<b>3. Le statut de l'erreur et l'importance des feedbacks.....</b>	<b>253</b>
<b>4. La place à accorder à la langue de l'école.....</b>	<b>254</b>
<b>CHAPITRE 3 : UN NOUVEAU RECUEIL D'INFORMATIONS DANS LES ÉCOLES.....</b>	<b>259</b>
<b>1. Les objectifs .....</b>	<b>261</b>
<b>2. Les choix méthodologiques .....</b>	<b>261</b>
1.1. L'observation directe .....	264
1.2. L'entretien.....	265
<b>3. Les axes d'analyse des données recueillies .....</b>	<b>266</b>
3.1. Parler en langue cible.....	266
3.2. S'exprimer en langue cible et améliorer sa compétence en langue cible .....	266
Les interventions .....	267
Les antécédents.....	267
Les conséquents.....	268
3.3. Communiquer en langue cible .....	268

<b>CHAPITRE 4 : DES CONDITIONS SPÉCIFIQUES.....</b>	<b>269</b>
<b>1. Les cours de langue observés .....</b>	<b>271</b>
<b>2. Les caractéristiques des maîtres de langue.....</b>	<b>272</b>
2.1. Des caractéristiques personnelles .....	272
2.2. La formation continuée.....	274
2.3. Les attitudes par rapport à la fonction .....	275
2.4. Les objectifs poursuivis .....	276
2.5. Les sous-groupes .....	278
2.6. Des conceptions de l'apprentissage de la communication.....	279
<b>3. Les élèves .....</b>	<b>280</b>
<b>4. Les difficultés rencontrées par les maîtres de langue .....</b>	<b>281</b>
<b>5. Un reflet des conditions d'enseignement décrites sur une base plus large.....</b>	<b>283</b>
 <b>CHAPITRE 5 : LES RÉSULTATS DES OBSERVATIONS.....</b>	 <b>285</b>
<b>1. Les activités organisées.....</b>	<b>287</b>
1.1. Les activités organisées collectivement.....	288
1.2. Les activités organisées en sous-groupes ou par paire.....	289
<b>2. La quantité de productions en langue cible .....</b>	<b>291</b>
2.1. Lors des activités collectives .....	292
Le nombre de mots.....	292
Le nombre d'interventions .....	293
La longueur des interventions .....	295
2.2. Lors d'activités en petits groupes ou par paire .....	296
Le nombre de mots.....	296
Le nombre d'interventions .....	297
La longueur des interventions .....	300
2.3. Première conclusion : des occasions différentes en fonction des modalités ? .....	301
<b>3. Les antécédents des productions en langue cible.....</b>	<b>302</b>
3.1. Lors d'activités collectives .....	303
3.2. Lors d'activités en petits groupes ou par paire .....	307
<b>4. Les conséquents des productions en langue cible.....</b>	<b>309</b>
4.1. Lors d'activités collectives .....	309
Les réactions observées.....	309
Des évaluations positives et négatives .....	311
Des répétitions.....	312
Des demandes de correction ou d'amélioration .....	312
4.2. Lors d'activités en petits groupes ou par paire .....	313
Les réactions observées.....	314
Des évaluations positives et négatives .....	315
Des répétitions.....	316
Des demandes de correction ou d'amélioration .....	316
<b>5. Des séquences interactionnelles .....</b>	<b>317</b>
Séquence 1 (classe A, activité en sous-groupe).....	317
Séquence 2 (classe B, activité collective).....	318
Séquence 3 (classe E, activité collective).....	319
Séquence 4 (classe E, activité collective).....	321
Séquence 5 (classe J, activité en sous-groupe) .....	322

---

<b>6. Que retenir de ces données ? .....</b>	<b>324</b>
6.1. Les activités organisées.....	324
6.2. Les modalités d'organisation de la classe .....	325
6.3. Les séquences interactionnelles .....	327
<b>CHAPITRE 6 : DES SUGGESTIONS.....</b>	<b>329</b>
<b>1. Des mesures relatives aux conditions dans lesquelles sont dispensés les cours de langue.....</b>	<b>331</b>
<b>2. Des ressources mobilisables par les enseignants.....</b>	<b>332</b>
<b>3. Des réponses aux besoins de formation .....</b>	<b>334</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>337</b>
<b>ANNEXE 1 : DES IDÉES PRATIQUES DES MAÎTRES DE LANGUE .....</b>	<b>343</b>
1. Montrer le résultat de son travail (A).....	345
2. Clarifier et rappeler les règles (C).....	345
3. Désigner un responsable dans chaque groupe (F).....	346
4. Encourager le recours à ce qui est connu par ailleurs (F) .....	346
5. Maintenir un rythme soutenu (I).....	347
6. Différencier en organisant des ateliers (K) .....	347
7. Rappeler à l'ordre (K).....	348
8. Créer des règles (K).....	348
<b>ANNEXE 2 : DIVERS DOCUMENTS RELATIFS AU RECUEIL DE DONNÉES .....</b>	<b>349</b>
<b>ANNEXE 3 : L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF.....</b>	<b>373</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>377</b>

**SECTION III**  
**POUR AMELIORER LES COURS DE LANGUE**

---

## **POUR AMELIORER L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE MODERNE A L'ECOLE PRIMAIRE**

**Recherche en Éducation n°76/01**

**Par Christiane BLONDIN & Marie-Hélène STRAETEN**

**Service de Pédagogie expérimentale**

**Université de Liège**

**Bd du Rectorat, 5 Bât. B32**

**4000 LIEGE**

### **INTRODUCTION**

Le 13 juillet 1998, le Gouvernement de la Communauté française a promulgué le « *décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement* » dit « décret sur le fondamental ». Ce décret impose l'organisation d'un cours de langue moderne dans toutes les classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires des écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française. En outre, il autorise, à certaines conditions, l'apprentissage d'une langue moderne par la méthode immersive<sup>1</sup>.

La recherche *Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire* vise à évaluer la façon dont l'innovation que constitue l'enseignement obligatoire des langues à l'école primaire se met en place dans les écoles de la Communauté française en vue de proposer des pistes pour assurer la réussite de l'innovation.

La première année de recherche a permis de décrire globalement l'innovation que constitue la généralisation des cours de langue moderne dès la 5<sup>e</sup> année primaire ; elle a également mis en évidence des modes de fonctionnement, des difficultés et des problématiques dont il était urgent d'évaluer le degré de généralité (voir STRAETEN & BLONDIN, 2001). La deuxième année a été principalement consacrée à l'enrichissement et à la vérification des constats issus des premières investigations : extension du champ de la recherche aux zones où une seconde langue est enseignée en fonction des lois linguistiques, approfondissement de diverses questions relatives notamment aux formations initiale et continuée des maîtres de langue, réalisation d'une enquête à large échelle auprès de tous les chefs d'établissement et d'un échantillon de maîtres de langue à propos des cours de langue obligatoires.

La troisième année a donné lieu à l'analyse des réponses fournies par 1.350 chefs d'établissement (soit 76 % des établissements comportant une 5<sup>e</sup> et/ou une 6<sup>e</sup> années primaires) et 328 maîtres de langue à propos des conditions dans lesquelles se déroulent les cours de langue. Les interactions et les processus mis en œuvre dans la perspective d'un apprentissage de la

---

<sup>1</sup> Un document de synthèse relatif à l'implantation de l'immersion en Communauté française a été publié dans un précédent numéro de « *Le point sur la recherche en éducation* » (BLONDIN & STRAETEN, 2002b).

communication ont été approchés grâce à des observations menées dans une douzaine de classes et des entretiens avec leurs enseignants ; des propositions de mesures susceptibles de contribuer à améliorer les conditions dans lesquelles les cours de langue sont dispensés ont été élaborées sur la base des données disponibles (enquêtes auprès des chefs d'établissement et des maîtres de langue, principalement, mais aussi observations, statistiques de l'enseignement, témoignages de personnes ressources, littérature scientifique, législation en vigueur).

Le présent article présente les propositions ainsi élaborées, en rappelant dans la mesure de l'espace imparti les principaux éléments sur lesquels celles-ci sont fondées (pour plus de détails à cet égard, voir BLONDIN & STRAETEN, 2002a et STRAETEN & BLONDIN, à paraître). Bien entendu, rares sont les mesures qui découlent directement et exclusivement des données objectives. De façon à aller jusqu'au bout de la démarche, en outrepassant le moins possible les limites de notre rôle de chercheur, nous suggérerons les mesures qui nous semblent nécessaires, en expliquant et en justifiant au mieux nos choix.

## 1. LA PERSPECTIVE ADOPTÉE

Un premier constat s'impose, au vu des résultats de l'enquête : la variété des conditions dans lesquelles se déroulent les cours de langue. Au-delà de quelques problèmes relativement généraux, tels que les difficultés de recrutement des maîtres de langue ou le faible taux d'enseignants nommés, l'existence de situations extrêmes doit retenir l'attention, même si celles-ci ne sont pas majoritaires : des maîtres de langue répartissant leur temps entre 12 implantations, ou donnant cours à plus de trois cents élèves chaque semaine, ou contraints d'enseigner dans un réfectoire, ... méritent de voir leurs difficultés prises en compte, même si la plupart de leurs collègues connaissent des situations moins problématiques.

Les suggestions sont classées en fonction du niveau du système éducatif plus directement concerné : système éducatif, pour les mesures d'ordre général, pouvoir organisateur<sup>2</sup> ou école. Cette ventilation ne préjuge ni de la personne ou de l'organisme particulier susceptible d'adopter la mesure préconisée, ni des modalités que revêtiront les prises de décision : ainsi, dans un domaine qui est du ressort des chefs d'établissement, tel directeur prendra seul position par rapport à une des suggestions, tandis qu'un autre consultera l'équipe éducative, ou le conseil de participation. Le but ici est de rechercher et de proposer des interventions réalistes sur les conditions (critères de présage et variables de contexte) dans lesquelles se déroulent les cours de langue (variables de processus) de façon à conduire les élèves à la maîtrise des compétences attendues (variables de produit).

Les conditions les meilleures resteront évidemment lettre morte si les différents partenaires ne s'en saisissent pas : ainsi, la formation continuée la plus accessible et la plus appropriée n'aura aucune répercussion si le public cible ne s'y investit pas ; un local inadapté peut constituer un frein, voire un obstacle à la mise en œuvre d'une pédagogie active axée sur la communication, mais une amélioration des conditions matérielles n'aura, par elle-même, aucun impact. En revanche, il est apparu à diverses reprises que des enseignants inventifs et motivés parvenaient à surmonter des obstacles bien réels.

---

<sup>2</sup> Dans la suite du texte, l'expression « pouvoirs organisateurs » désigne à la fois ceux-ci et leurs organes de représentation et de coordination.

L'une ou l'autre proposition pourra paraître triviale. Si le choix a été fait de mentionner des mesures que la description de la réalité et le simple bon sens peuvent suggérer, c'est parce que l'enquête a montré qu'ici et là, pour diverses raisons tenant probablement à la multiplicité des préoccupations de chacun, il pouvait arriver que des solutions simples ne soient pas mises en œuvre.

Conformément à l'option présentée dans divers documents produits dans le cadre de la présente recherche (voir en particulier STRAETEN & BLONDIN, 2001), les recommandations seront organisées en fonction d'une adaptation du modèle interactif pour l'étude des conduites d'enseignement proposé par DUNKIN (1986) : des critères de présage, liés à l'enseignant lui-même, des variables de contexte, situées aux niveaux des élèves, de l'école et de la communauté, susceptibles d'influencer les variables de processus, ou événements se produisant lors des cours proprement dits, eux-mêmes responsables des variables de produit, ou résultats des élèves.

## **2. LES VARIABLES DE PRESAGE**

Si les compétences des maîtres de langue contribuent directement à la qualité de l'enseignement dispensé, leur statut et la reconnaissance dont ils bénéficient sont également susceptibles d'exercer une influence.

### **2.1. Les compétences des maîtres de langue**

La pénurie de maîtres de langue, et l'élargissement des titres requis pour l'enseignement d'une langue moderne dans l'enseignement subventionné (décret du 27 mars 2002), ne peuvent dispenser d'une réflexion sur les compétences nécessaires aux maîtres de langue, et placent au premier plan la nécessité d'une formation continuée adéquate.

#### **Des compétences importantes**

A côté d'autres sujets également susceptibles d'intéresser les maîtres de langue, deux objectifs devraient absolument figurer parmi les propositions de formation : le renforcement ou l'entretien des compétences en langue cible et les modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves.

En ce qui concerne les compétences en langue cible, l'enquête montre en effet qu'une fraction non négligeable des maîtres de langue (6 %) n'a que peu, voire pas de contacts avec des locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent ou avec des écrits dans cette langue. La réputation de difficulté exagérée souvent faite aux examens linguistiques pourrait refléter plutôt le niveau de compétence insuffisant de certains candidats (voir BLONDIN, 2001, page 74).

La proposition de formations dans ce domaine suscite l'intérêt de 74 % des maîtres de langue et l'un ou l'autre enseignant souligne dans ses commentaires le déclin de ses compétences lié au manque de mise en pratique de la langue en dehors des classes. Par ailleurs, enseigner une langue dans la perspective communicative requiert à l'évidence maîtrise de la langue et aisance dans son usage. La question est sans doute d'autant plus cruciale lorsque le maître de langue est

amené à enseigner deux (21 % en zone unilingue<sup>3</sup> et 9 % en zone bilingue), voire (c'est très rare : 1 % en zone unilingue), trois langues différentes.

Ce type d'objectif peut être poursuivi lors de séminaires intensifs, tels ceux qui ont été offerts aux enseignants du réseau de la Communauté française, ou au moyen de stages à l'étranger, tels ceux qui sont organisés par la cellule Socrates, ou encore par d'autres formules d'échanges, voire le recours à des incitants.

**SYSTEME EDUCATIF ET POUVOIR ORGANISATEUR**

*Diffuser l'information sur les formations organisées dans des régions où est utilisée la langue enseignée et encourager concrètement la participation des maîtres de langue à ces formations.*

*Organiser des formations orientées vers l'amélioration et l'entretien des compétences en langue cible.*

Un autre aspect des conditions dans lesquelles enseignent les maîtres de langue, qui intéresse d'ailleurs 73 % d'entre eux, requiert à notre sens un complément de formation : la moitié des maîtres de langue sont confrontés à des classes verticales (classes regroupant des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années), alors qu'il s'agit d'enseigner la communication orale à des débutants ! Le défi est de taille. A l'hétérogénéité évidente des classes verticales s'ajoutent d'ailleurs les différences engendrées par les origines familiales et les parcours scolaires des élèves : certains appartiennent à un milieu familial bilingue, une partie de la classe peut avoir bénéficié d'un apprentissage précoce, plus ou moins intensif et plus ou moins long ... Il est essentiel de mettre au point et d'échanger des moyens concrets, utilisables dans les classes telles qu'elles sont aujourd'hui, pour tirer parti de cette diversité plutôt que de la nier.

**SYSTEME EDUCATIF**

*Organiser des formations orientées vers les modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves.*

Les observations et les entretiens réalisés lors de la 3<sup>e</sup> phase de la recherche (STRAETEN & BLONDIN, à paraître) ont permis de relever différents indices de l'intérêt potentiel des maîtres de langue pour des formations bien adaptées. Une des enseignantes affirme organiser des travaux en sous-groupes, mais pas très souvent car elle ne se sent pas suffisamment armée. Une autre signale que c'est la première fois qu'elle met en place l'activité observée, suite à une formation donnée par la chargée de mission pour les langues du réseau auquel son école appartient.

<sup>3</sup> De façon quelque peu abusive, dans un but de simplification, les termes « zone bilingue » et « zone unilingue » seront utilisés pour désigner respectivement les zones géographiques dans lesquelles l'enseignement d'une seconde langue (allemand ou néerlandais, selon la localisation) dès la 3<sup>e</sup> année primaire est obligatoire depuis 1963 en vertu des lois linguistiques et le reste de la Communauté française, où c'est le décret du 13 juillet 1998 qui a introduit l'obligation d'enseigner une langue moderne autre que le français (allemand, anglais ou néerlandais) à partir de la 5<sup>e</sup> année primaire.

Outre les formations déjà suggérées, dont la nécessité est liée aux conditions d'exercice de la profession, un soutien devrait être apporté aux enseignants à propos des différentes facettes de la communication en classe de langue, et en particulier :

- la gestion des groupements d'élèves (alternance entre travail collectif, travail en sous-groupes, travail individuel ; apprentissage coopératif<sup>4</sup>) ;
- l'observation des élèves et du fonctionnement de la classe, afin de veiller, tout en animant l'activité, à la participation de chacun ;
- les différents mécanismes de correction des erreurs et les différents types de feedbacks (valeur affective et valeur informative).

#### *SYSTEME EDUCATIF ET POUVOIR ORGANISATEUR*

*Offrir un support aux maîtres de langue dans le domaine de la didactique des langues, sous la forme de formations proprement dites et aussi sous la forme d'un accompagnement sur le terrain scolaire.*

#### **La formation initiale des maîtres de langue**

Il n'existe pas, en Communauté française, de formation initiale spécifiquement orientée vers l'enseignement d'une langue moderne à l'école primaire (voir EURYDICE, 2001, page 116 et suivantes, pour une présentation et une discussion des questions liées au profil professionnel et à la formation des enseignants chargés des cours de langue à l'école primaire en Europe).

Dans le cadre du « décret relatif à la formation initiale des instituteurs et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur » adopté le 12 décembre 2000 (MB : 19 janvier 2001), deux mesures concernant l'apprentissage des langues à l'école primaire ont été prises :

- la possibilité d'organiser, à titre d'option, un « *module de formation à la didactique de la deuxième langue dans la section normale primaire* » (article 13), ainsi que
- « *des heures de formation destinées à former les futurs régents à enseigner aux élèves de l'enseignement primaire* » au sein de la grille de référence de la sous-section « langues germaniques » (article 24).

La première mesure permet d'améliorer la préparation des instituteurs à l'enseignement d'une langue moderne, pour autant qu'ils aient par ailleurs acquis la compétence linguistique indispensable. La deuxième mesure devrait faciliter l'adaptation des futurs régents ou agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) à des élèves plus jeunes et à une structure d'enseignement à certains égards très différente de celle du secondaire<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Ce mode d'organisation de l'enseignement, dont l'efficacité est bien établie (voir par exemple GHATH & YAGHI, 1998), place au premier plan l'exigence d'une acquisition par chacun des membres du groupe des notions mises en jeu en créant à la fois une interdépendance entre les membres du groupe et une responsabilité individuelle.

<sup>5</sup> Rappelons cependant que les socles de compétences sont communs et que, par exemple, la perspective communicative qui peut paraître spécifique au niveau fondamental est tout aussi nécessaire dans le secondaire.

Ces mesures devraient s'accompagner d'autres dispositions permettant aux futurs instituteurs d'entretenir et de développer leur maîtrise d'une seconde langue.

*SYSTEME EDUCATIF*

*Préparer les futurs instituteurs susceptibles d'exercer la fonction de maître de langue à la réussite des épreuves du certificat de connaissance approfondie d'au moins une langue moderne.*

### **Les conditions d'accès à la formation continuée**

Ce n'est que peu à peu, avec l'arrivée dans les écoles de maîtres de langue ayant bénéficié de la réforme de la formation initiale, que celle-ci sera susceptible d'avoir des répercussions concrètes sur la qualité de l'enseignement. La formation continuée est donc appelée à jouer un rôle essentiel dans l'adaptation des compétences des enseignants dont la plupart ont probablement encore une longue carrière devant eux (l'ancienneté moyenne dans la fonction de maître de langue est de 6,8 années en zone unilingue et de 12,5 années en zone bilingue).

Les obstacles relevés par rapport à la participation des maîtres de langue à la formation continuée sont de trois ordres : les difficultés organisationnelles (17 % de l'ensemble des maîtres de langue), le manque d'informations quant aux opportunités (12 %), et le manque de conviction de certains d'entre eux quant à l'intérêt de cette formation (8 %).

En effet, différents facteurs convergent pour entraver la participation des maîtres de langue aux formations organisées à leur intention : les difficultés objectives d'organisation posées par leur absence, s'ils ne sont pas remplacés, sont amplifiées par les réticences de certains directeurs, la crainte des réactions négatives des titulaires de classe, le partage du temps de travail entre différentes écoles, l'appartenance à deux réseaux, qui soulève des problèmes administratifs, ...

Le « décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire », adopté par le Parlement le 3 juillet 2002, modifie fondamentalement le système de formation continuée actuellement en vigueur. Il prévoit en particulier de rendre obligatoire un nombre déterminé de jours de formation pour chaque membre du personnel enseignant et entre en application dès le 1<sup>er</sup> juillet 2002 (à titre transitoire, les formations seront organisées en 2002-2003 conformément aux dispositions antérieures). Ce décret devrait largement faciliter la formation continuée des maîtres de langue, puisque leur participation ne reposera plus sur une décision personnelle, que certains peuvent leur reprocher, mais sur une contrainte légale.

Le remplacement des maîtres de langue en formation, rendu possible dans la mesure des moyens disponibles (voir la circulaire 66 du 27 août 2001), paraît aussi important que celui des titulaires de classe, mais il serait irréaliste d'envoyer un remplaçant pour une heure dans telle école, deux heures dans une autre, ... Ne pourrait-on, par exemple, mettre au point et autoriser officiellement une formule de « crédits de remplacement » : le titulaire assumerait l'encadrement des élèves pendant les absences du maître de langue en formation, mais récupérerait par journées ou demi-journées l'ensemble du temps presté en supplément grâce à l'apport d'une personne capable de prendre en charge des activités éducatives autres que le cours de langue ?

**SYSTEME EDUCATIF**

*Autoriser le regroupement des prestations de remplacement des maîtres de langue en formation.*

Un site préparé dans le cadre de la présente recherche et installé par l'AGERS, Service général du Pilotage interréseaux, à l'intention des enseignants chargés des cours de langue dans l'enseignement fondamental, devrait constituer une réponse partielle aux problèmes d'accès aux informations (<http://www.agers.cfwb.be/pers/disciplines/langues/index.asp>). Parmi diverses informations utiles aux professeurs de langue; ce site présente en effet la circulaire réglementant la formation continuée, ainsi que les formations offertes par les divers organismes compétents

Sans doute est-ce par des sujets bien choisis, des présentations attrayantes et ... en comptant sur le « bouche à oreille » qu'il devrait être possible de persuader petit à petit les enseignants plus réticents de l'intérêt des formations.

**L'ampleur des mesures à prendre**

Le nombre d'enseignants chargés de dispenser au moins un cours de langue dans l'enseignement fondamental de la Communauté française a été estimé à 2 002 (à 1 436 si le comptage se limite aux maîtres de langue qui prestent au moins une partie de leur horaire en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire).

Étant donné la proportion relativement élevée d'enseignants jeunes ou du moins de maîtres de langue dont l'ancienneté dans la fonction est réduite, il semble essentiel de consentir au plus tôt les investissements requis par une formation continue bien adaptée dans son ampleur et dans ses moyens à la situation de l'enseignement des langues : une actualisation massive des compétences pourra, par la suite, céder la place à des mises à jour plus légères.

**SYSTEME EDUCATIF ET POUVOIR ORGANISATEUR**

*Accorder un degré de priorité élevé à la formation continuée des maîtres de langue<sup>6</sup>.*

**2.2. Le statut administratif des maîtres de langue**

Une certaine sécurité d'emploi accroît probablement les chances d'un investissement à long terme dans la profession, y compris les efforts de formation, et procure le minimum de sérénité nécessaire pour gérer efficacement un quotidien parfois difficile.

---

<sup>6</sup> Le décret sur l'enseignement fondamental prévoit que le Gouvernement peut réserver jusqu'à 5 pour cent des budgets réservés à la formation continuée dans le fondamental à la préparation aux certificats relatifs à la fonction de maître de langue, ainsi qu'au certificat de capacité aux fonctions de maître d'éducation physique dans les écoles primaires.

**Les titres requis**

En zone bilingue, plus d'un maître de langue sur 4 n'est pas porteur des titres requis. Outre les personnes engagées du fait de la pénurie de maîtres de langue et dont le profil s'écarte parfois largement de ce que prévoit la législation, le problème concerne principalement les instituteurs : les francophones doivent acquérir le certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée, tandis que les personnes d'une autre origine linguistique doivent, pour leur part, faire la preuve d'une connaissance suffisante du français.

**SYSTEME EDUCATIF**

*Évaluer l'adéquation des examens linguistiques et, si nécessaire, procéder aux adaptations requises.*

Sans doute faudrait-il prendre des mesures de nature à aider les enseignants en charge des cours de langue à acquérir les titres requis, qu'il s'agisse des certificats existants ou de ceux dont l'organisation est prévue par le décret sur l'enseignement fondamental (certificat de connaissance approfondie de l'anglais et certificat d'aptitude à donner les cours de langue dans l'enseignement primaire, pour les AESI)<sup>7</sup>.

**SYSTEME EDUCATIF**

*Dans le cadre de la formation continuée, préparer les enseignants aux examens conduisant à l'obtention des certificats de connaissance approfondie de la langue enseignée et de connaissance suffisante du français, ainsi qu'au certificat d'aptitude à donner les cours de langue dans l'enseignement primaire.*

*Diffuser des informations tant sur le contenu que sur les modalités pratiques des examens linguistiques.*

*Encourager les maîtres de langue à obtenir les titres requis, par des dispositions organisationnelles ou pécuniaires (titres complémentaires requis).*

**Les nominations**

Selon les chefs d'établissement, la moitié seulement des maîtres de langue sont nommés, et la question posée ne permet pas de distinguer la fonction pour laquelle ces enseignants ont bénéficié d'une nomination.

Un décret promulgué le 27 mars 2002 a quelque peu étendu, au bénéfice des maîtres de langue de l'enseignement subventionné, la définition des titres suffisants.

<sup>7</sup> Le titre d'AESI. (Section langues germaniques) est considéré comme le titre requis jusqu'à la fin de l'année scolaire 2003-2004 (Arrêté du Gouvernement du 12 juillet 2001, publié le 29 août 2001), en prévision du laps de temps nécessaire à l'organisation de la délivrance du certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire.

En zone unilingue, principalement, le nombre réduit de périodes de cours de langue par établissement entraîne fréquemment la nécessité de répartir l'horaire entre deux voire plusieurs écoles (en zone unilingue, 31 % des maîtres de langue travaillent dans plus de 3 établissements). Six pour cent des maîtres de langue recensés par les chefs d'établissement sont employés par deux, voire trois réseaux différents. Les différents établissements d'un même réseau entre lesquels se partagent certains maîtres de langue peuvent en outre dépendre de pouvoirs organisateurs différents (malheureusement les données recueillies ne permettent pas d'estimer la proportion de maîtres de langue dans cette dernière situation). Il est nécessaire d'examiner la possibilité d'une adaptation des conditions de nomination à la situation spécifique des maîtres de langue et de prendre des mesures en ce sens.

*SYSTEME EDUCATIF*

*Adapter les conditions de nomination aux spécificités de la fonction de maître de langue.*

### **3. LES VARIABLES DE CONTEXTE**

#### **3.1. Le temps pour apprendre**

Alors que l'influence déterminante du temps d'apprentissage sur les résultats est aujourd'hui bien établie, les cours de langue souffrent d'un double déficit à cet égard : d'une part, la durée des cours de langue est en moyenne de 44 ou 45 minutes selon la zone considérée au lieu des 50 minutes prévues, et cette réduction moyenne de 10 % recouvre évidemment des déficits bien plus importants dans certains cas ; d'autre part, la difficulté de recruter des maîtres de langue se traduit par des semaines où le cours de langue ne peut être dispensé (3.036 périodes entre le 1<sup>er</sup> septembre 2000 et le 30 mars 2001 dans les 1.350 établissements dont les directeurs ont répondu à l'enquête).

Comment augmenter la durée effective des cours de langue (les questions liées au recrutement seront abordées plus loin) ?

Là où le cours est dispensé par le titulaire de la classe, une meilleure conscience de l'importance de ce cours, équivalente à celle des autres matières, devrait conduire les enseignants à y consacrer le temps légalement requis.

Dans tous les cas où l'école recourt à des maîtres spéciaux répartissant leur temps entre plusieurs écoles, différentes mesures devraient permettre sinon de régler le problème tout au moins d'améliorer la situation. Une partie du temps perdu est liée aux déplacements en cours de journée entre différentes écoles : les maîtres de langue arrivent inévitablement en retard dans certaines écoles.

*POUVOIR ORGANISATEUR*

*Coordonner les horaires des maîtres de langue afin de faciliter leurs déplacements d'une école à l'autre.*

En outre, il semble que l'organisation pratique de l'école occasionne aussi certains délais : il faut aller emprunter une clef, ou chercher les élèves, déplacer des tables, des bancs ou des chaises avant d'installer les élèves, effacer le tableau, ...

**ÉCOLE**

*Prendre toutes les mesures pratiques de nature à réduire les pertes de temps à l'arrivée des maîtres de langue dans l'école.*

Malgré le fait qu'un apprentissage « distribué » (c'est-à-dire organisé sous la forme de périodes courtes et nombreuses) soit recommandé<sup>8</sup>, certains regroupements des périodes de cours de langue doivent à notre sens être envisagés dans les cas où l'impact de la répartition de l'horaire de l'enseignant entre différentes écoles pèse trop lourdement : si l'enseignant est prêt à recourir à une diversité de méthodes, le regroupement des deux périodes hebdomadaires peut à la fois réduire les pertes de temps et permettre des activités intégrées (alternance de moments collectifs et de travaux en sous-groupes, vision et exploitation d'un film, ...).

**ÉCOLE**

*Examiner, avec le maître de langue concerné, la possibilité de grouper les deux périodes de cours de langue dans les cas où les déplacements entraînent d'importantes pertes de temps.*

Les contacts avec des locuteurs natifs et les opportunités de communication en langue cible représentent un élément important des cours de langue, dont les enseignants ont souligné la difficulté. Il est évidemment très difficile d'intégrer ces contacts dans un horaire éclaté, qu'il s'agisse d'inviter en classe un locuteur natif ou de mettre en place des échanges avec une classe appartenant à une autre communauté linguistique, tels ceux que soutient le Fonds Prince Philippe pour l'allemand et le néerlandais. Une autorisation officielle de modifier la répartition habituelle des cours de langue devrait contribuer à rendre la situation plus claire en termes de partage du temps des enfants entre le cours de langue et les autres matières du programme.

**SYSTEME EDUCATIF**

*Donner un cadre légal au regroupement occasionnel des périodes de cours de langue au bénéfice de contacts avec des locuteurs de la langue cible.*

Un autre aspect de la répartition du temps scolaire concerne la zone bilingue, où les titulaires des classes peuvent trouver difficile de couvrir l'ensemble des différentes matières figurant au programme, tout en réservant le temps requis par les lois linguistiques à l'enseignement d'une seconde langue : 3 périodes par semaine au cycle 8/10 et 5 au cycle 10/12<sup>9</sup>. Le temps d'apprentissage réservé aux autres matières y est donc réduit de 3 périodes par semaine de la 3<sup>e</sup> à

<sup>8</sup> Ainsi, par exemple, GENELOT (1997) a montré que, quelle que soit la durée totale de l'initiation à l'anglais (47, 90 ou 133 heures), les résultats étaient inversement proportionnels à la durée des séances (40, 50 et 60 minutes).

<sup>9</sup> Rappelons que, dans l'enseignement secondaire du 1er degré commun, le cours de seconde langue occupe 4 périodes par semaine, tandis qu'aucun cours de langue moderne ne figure au programme des quelque 11 % d'élèves inscrits en 1re B ou en 2e P (à l'exception d'un cours à option dans l'enseignement subventionné).

la 6<sup>e</sup> années primaires par rapport au reste des écoles de la Communauté française. Même si « *le cours de langue moderne comprenant plus de deux périodes hebdomadaires peut avoir pour objet, en sus de l'apprentissage linguistique, le renforcement des diverses compétences définies dans les socles de compétences* » (décret-missions), il est illusoire de considérer que les conditions seront partout réunies pour aborder avec la même efficacité les différentes matières dans le cadre du cours de langue. Cette situation est particulièrement préjudiciable dans les écoles qui accueillent une population peu favorisée ou dont la langue maternelle n'est pas le français.

Afin d'éviter les conséquences négatives de cette situation – tant du côté des cours de langue dont il peut être tentant de réduire la durée, que des autres cours – tout en respectant globalement le cadre donné par les lois linguistiques, un ensemble de mesures semble souhaitable.

Il s'agirait tout d'abord d'harmoniser le parcours des élèves en fixant à 4 périodes hebdomadaires la durée des cours de langue de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année primaire, au lieu des 3, puis 5 périodes actuellement prévues<sup>10</sup>. Cette mesure réduirait quelque peu le poids des cours de langue en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires, traditionnellement très chargées. Elle permettrait surtout de dépasser dès la 3<sup>e</sup> année primaire le seuil des 3 périodes de cours de langue par semaine, qui permet l'extension de l'horaire des élèves autorisée par le décret sur l'enseignement fondamental<sup>11</sup>.

La Communauté française accepterait de prendre en charge 2 des périodes de cours de langue dès la 3<sup>e</sup> année primaire et/ou 2 périodes supplémentaires en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires, dans les écoles qui ajouteraient deux heures à l'horaire des élèves concernés (au-delà des 28 périodes obligatoires). La mesure concernerait dans un premier temps les écoles en discrimination positive et celles qui accueillent une proportion importante d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle.

Cette extension combattrait à la fois le morcellement et la réduction des temps d'apprentissage des élèves des zones concernées, et donnerait par la même occasion une marge de manœuvre supplémentaire pour la confection des horaires. Une limitation aux volontaires (au moins dans un premier temps) et/ou aux écoles en discrimination positive permettrait à la fois d'étaler dans le temps les répercussions de la mesure en termes de recrutement d'instituteurs et de dépense pour la Communauté française, de tenir compte des spécificités des situations particulières des écoles et d'évaluer l'impact de la mesure.

**SYSTEME EDUCATIF**

***En accord avec le Gouvernement fédéral, remplacer les 3 périodes hebdomadaires au cycle 8/10 et 5 au cycle 10/12 par un horaire stable de 4 périodes par semaine dans la zone où l'enseignement d'une langue seconde est obligatoire en vertu des lois linguistiques (zone bilingue).***

<sup>10</sup> Les compétences de la Communauté française en matière d'enseignement des langues étrangères et d'emploi des langues dans l'enseignement sont limitées par celles du Gouvernement fédéral dans les zones définies par les lois linguistiques. S'il est probable que les Flamands n'acceptent pas de renoncer à des mesures qui renforcent le poids du néerlandais, le rééquilibrage proposé, qui n'affecte en rien l'importance globale du cours de seconde langue, serait sans doute négociable.

*Prévoir la possibilité d'étendre l'horaire à 30 périodes par semaine de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> années primaires dans certaines écoles de la zone bilingue.*

*Dans la zone bilingue, prendre en charge deux périodes de cours de langue par semaine pour les élèves dont l'horaire obligatoire serait augmenté de 2 périodes.*

### 3.2. Le développement global de l'enfant

La volonté d'offrir une éducation globale aux élèves entraîne la nécessité d'une certaine cohérence entre l'action éducative des titulaires et celle des maîtres spéciaux. La concertation joue un rôle d'autant plus crucial, dans le cas des maîtres de langue, que la moitié d'entre eux ont été formés pour le niveau secondaire et non pour le primaire (agrégés de l'enseignement secondaire inférieur en langues germaniques), et que les contacts d'ordre pédagogique avec leurs collègues instituteurs constituent une des meilleures opportunités de prendre connaissance des spécificités de ce niveau d'enseignement et de s'y adapter.

La discontinuité au sein de l'école primaire et entre le primaire et le secondaire est l'un des facteurs susceptibles d'influencer négativement les résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère (voir en particulier BLONDIN, CANDELIER, EDENLENBOS, JOHNSTONE, KUBANEK-GERMAN & TAESCHNER, 1998). L'apprentissage par les enfants d'une langue étrangère doit être en rapport avec le reste du programme scolaire. Il est tout aussi nécessaire d'assurer une certaine cohérence entre les approches pratiquées aux différents niveaux scolaires, non seulement en ce qui concerne la langue étudiée, mais aussi la méthodologie mise en œuvre, les apprentissages réalisés, ...

L'enquête a montré, principalement en ce qui concerne la zone unilingue, l'insuffisance assez générale des collaborations entre les maîtres de langue et le reste de l'équipe éducative. Si les relations sont souvent décrites comme bonnes (dans 8 cas sur 10), la collaboration pédagogique est relativement rare (près du tiers des maîtres de langue n'assurent jamais ou presque jamais l'intégration entre les activités du cours de langue et les autres activités de la classe). Le plus souvent, là où cette intégration existe, elle est plutôt informelle. Un maître de langue sur 3 ne participe jamais ou presque jamais aux réunions de concertation. Or, non seulement la participation des maîtres de langue aux réunions de concertation est obligatoire (proportionnellement au nombre de périodes prestées dans l'établissement), mais elle est indispensable à la mise en œuvre d'un projet commun et d'une éducation globale.

S'il est utopique d'ajouter encore des réunions de concertation régulières avec les titulaires aux horaires des maîtres de langue, les quelques réunions auxquelles le maître de langue doit assister dans chaque école pourraient être adaptées à sa présence : le maître de langue pourrait y présenter sa façon de travailler, y compris ses contraintes, y exprimer certains souhaits, répondre aux questions de ses collègues ; l'équipe pédagogique pourrait y esquisser une coordination de

---

<sup>11</sup> Le décret sur l'enseignement fondamental autorise à certaines conditions l'extension de l'horaire des élèves à 29, 30 ou 31 périodes dans les cas où l'horaire des élèves prévoit l'étude d'une langue moderne à raison de plus de trois périodes hebdomadaires (décret du 13 juillet 1998, article 4).

certaines aspects de ses activités. De telles rencontres pourraient améliorer la compréhension mutuelle et l'estime réciproque et assurer les premières bases d'une collaboration. Le moment de la rencontre pourrait exceptionnellement être modifié, si nécessaire, de façon à permettre au maître de langue d'y participer sans exclure que les autres rencontres de l'équipe soient organisées pendant le cours de langue.

**ÉCOLE**<sup>12</sup>

*Organiser les réunions de concertation auxquelles le maître de langue est tenu de participer en fonction de sa présence (horaire et sujets abordés).*

De façon à permettre à chaque maître de langue de s'intégrer à une équipe éducative, de mieux connaître ses collègues, ses élèves, leurs parents, de contribuer à la réalisation du projet d'établissement, il importe d'augmenter le temps de présence de chacun dans l'école : dans toute la mesure du possible, il serait souhaitable de réserver à une même personne un maximum de cours, même si cette décision complique l'élaboration des horaires. D'autres dispositions pourraient atténuer les inconvénients du partage entre deux ou plusieurs écoles. Plutôt que de renoncer à participer à toute activité extrascolaire et à organiser des contacts avec des locuteurs natifs, en raison de l'impossibilité matérielle et humaine de s'engager dans ces diverses activités dans plusieurs écoles, pourquoi ne pas investir davantage de temps dans une seule école, différente chaque année ?

**ÉCOLE**

*Décider de privilégier chaque année une des écoles tant pour des activités inhabituelles avec les élèves que pour une participation plus active aux projets de l'équipe éducative.*

**POUVOIR ORGANISATEUR**

*Coordonner les horaires de façon à permettre aux maîtres de langue de rencontrer les autres membres de l'équipe éducative.*

*Veiller à attribuer un nombre d'heures de cours maximum dans une même école.*

Il est vivement recommandé aux parents d'inscrire leur enfant à son arrivée dans l'enseignement secondaire au cours de langue correspondant à celui qui a été suivi à l'école primaire, mais la législation ne permet pas de leur imposer ce choix et les passages d'une langue cible à une autre ne sont pas exceptionnels (voir BLONDIN, 2001). L'apprentissage précoce (*ibidem*) peut également constituer une source de discontinuité : certains enfants apprennent le néerlandais en début d'école primaire, mais à l'entrée en 5<sup>e</sup> année primaire, leurs parents les inscrivent au cours d'anglais. Face à ces situations, de façon à tirer parti des apprentissages réalisés dans une autre langue, et en cohérence avec l'objectif de « *promouvoir les langues modernes comme facteur d'intégration européenne* », il serait intéressant que les maîtres de langue s'attachent, lorsque l'occasion s'en présente et en fonction de leurs propres compétences, à mettre en évidence les différences et les similitudes entre la langue cible et d'autres langues connues de certains enfants. Dans cette perspective, les outils mis au point dans le cadre de l'éveil aux langues – sans

<sup>12</sup> Les différentes écoles dans lesquelles travaille le maître de langue.

nécessairement implanter l'ensemble du curriculum - pourraient faciliter une analyse un peu plus systématique<sup>13</sup>.

**ÉCOLE**

*Si possible en concertation avec les autres membres de l'équipe éducative, rendre explicites les ressemblances et les différences entre la langue cible et les autres langues que les élèves apprennent ou connaissent, en faisant éventuellement appel aux techniques de l'éveil aux langues.*

**POUVOIR ORGANISATEUR**

*Prendre toutes les mesures de nature à assurer la continuité dans l'apprentissage d'une langue.*

La rareté des contacts (principalement des instituteurs) avec les professeurs de langue enseignant au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire, ainsi que la méconnaissance par ceux-ci, fréquemment dénoncée, des apprentissages réalisés dans l'enseignement fondamental, justifieraient largement l'organisation d'une rencontre entre enseignants des deux niveaux, afin de permettre une transition plus harmonieuse prenant en compte le bagage de l'ensemble des enfants et de chacun d'entre eux.

**ÉCOLE**

*Provoquer des contacts entre les maîtres de langue et leurs collègues du 1er degré de l'enseignement secondaire.*

### 3.3. Des conditions matérielles appropriées

#### Le nombre d'élèves par classe

Les effectifs des classes peuvent exercer un impact sur les processus d'enseignement et si en Communauté française les nombres moyens d'élèves par classe peuvent paraître relativement peu élevés (19,4 élèves en moyenne) par rapport à d'autres systèmes éducatifs, en zone

<sup>13</sup> L'éveil aux langues est une démarche qui trouve ses sources dans les travaux de E. Hawkins et qui a été mise en pratique dans plus de 150 classes du 3e degré primaire de cinq pays européens, de 1998 à 2001, dans le cadre d'un projet soutenu par la Commission européenne (projet Evlang, dans le cadre du programme Socrates - Lingua).

TUPIN (2001) présente ainsi les objectifs d'Evlang : « Développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, y compris la diversité de la classe ou de la communauté. Développer une appétence pour l'apprentissage des langues étrangères. Développer des aptitudes préparatoires à l'apprentissage d'une langue étrangère. On cherche à préparer les enfants à réfléchir sur l'école, sur la langue, sur le système d'écriture, sur les similitudes/différences auditives ... Bref on tend à mettre en œuvre un appareillage « méta », qui devrait les préparer à l'apprentissage d'une L2. » (page 146).

Des informations au sujet de cette approche, de sa mise en œuvre et de ses résultats sont accessibles sur les sites « La Porte des Langues » (<http://www.chez.com/jaling/>) et Ja-Ling Europe (CELV – Graz : <http://jaling.ecml.at/>).

unilingue, 8 % des classes comptent plus de 25 élèves, et en zone bilingue, ce pourcentage s'élève à 22.

Une des causes de ces effectifs importants se situe probablement au niveau du mode de calcul du capital périodes : la détermination du nombre de périodes accordées par la Communauté française se basant sur les effectifs des classes de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années primaires au 15 janvier de l'année civile en cours, le nombre de périodes obtenu peut être inférieur à ce que requièrent les élèves effectivement inscrits en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> années. Une estimation basée sur les nombres d'élèves inscrits en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> années serait probablement plus proche de la réalité dans certaines écoles. Dans d'autres établissements, cependant, on assiste à un afflux massif d'élèves en début de 5<sup>e</sup> année primaire.

Le calcul des périodes accordées pour les cours de langue se fonde sur une partie seulement des élèves inscrits dans l'établissement, et ses éventuelles fluctuations doivent être gérées au niveau d'un nombre réduit de classes. Étant donné le retentissement important des fluctuations sur les cours de langue, il semble essentiel de prévoir des modalités d'ajustement aussi rapides que possible. La date de référence pour les cours de langue pourrait être reportée au 30 septembre, conformément aux règles en vigueur dans d'autres cas (voir la circulaire N°98 du 30 avril 2002, pages 4 et 5).

**SYSTEME EDUCATIF**

*Calculer le nombre de périodes à réserver au cours de langue moderne en prenant en compte le nombre d'élèves effectivement inscrits en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année au 30 septembre.*

En zone unilingue, une autre cause d'effectifs importants réside dans la faculté laissée aux écoles d'offrir le choix entre deux langues<sup>14</sup> : d'une part le nombre de périodes disponibles peut être inférieur à ce qui serait nécessaire pour ouvrir deux classes d'effectifs raisonnables et d'autre part, la répartition inégale des élèves entre les deux cours peut entraîner un nombre d'élèves élevé dans l'une des classes. Face à ces situations, il serait utile que la Communauté française prescrive une limitation des effectifs des classes de langue, à l'instar de la plupart des pays européens où existent des prescriptions ou des recommandations relatives à la taille maximale des classes. Lorsque des normes spécifiques aux cours de langue existent, elles sont plus basses que celles qui concernent l'ensemble des cours (EURYDICE, 2001, page 104). La limitation doit évidemment être fixée en tenant compte des normes en vigueur : le nombre maximum ne peut être inférieur à 24, à moins que le mode de calcul du capital périodes spécifique ne soit revu.

Le problème de l'effectif des classes doit également être envisagé en fonction de la taille et de l'aménagement des locaux.

**SYSTEME EDUCATIF**

*Imposer une limite maximum aux effectifs des cours de langue.*

<sup>14</sup> En 1999-2000, 19 % des écoles organisées par la Communauté française offraient le choix entre deux langues, comme 25 % des écoles du réseau libre subventionné et 35 % des écoles du réseau officiel subventionné (BLONDIN & STRAETEN, 2001a, page 24).

### **Les locaux et le matériel**

La majorité des cours de langue sont dispensés dans la classe des enfants, mais en zone unilingue, 1 cours de langue sur 4 se donne dans un autre local non spécifique. Cette situation entraîne des conséquences négatives en termes d'impossibilité de ranger du matériel ou des documents, d'afficher des panneaux décoratifs ou informatifs, d'organiser des sous-groupes.

Lorsque le maître de langue est amené à occuper la classe habituelle des enfants, il devrait être possible, dans la plupart des cas, de négocier certaines modalités de cette occupation avec le titulaire : réserver une planche dans une armoire pour des documents de référence, un pan de mur pour un affichage, demander aux enfants de ranger leur matériel, afin de faciliter une utilisation plus souple du mobilier ...

Dans d'autres cas, l'occupation d'un local inhabituel est liée à la décision d'offrir le choix entre deux langues : un cours est organisé dans la classe habituelle, et pour l'autre, il est nécessaire de disposer d'une classe supplémentaire ... ce qui est facile dans certaines écoles, et impossible dans d'autres. Dans ce dernier cas, le choix mérite d'être réexaminé.

Un certain matériel est indispensable aux cours de langue, si on veut confronter les élèves à un autre discours que celui de l'enseignant, leur faire écouter et apprendre des chansons, permettre à un sous-groupe de travailler sur la base de consignes préenregistrées, permettre aux enfants d'enregistrer leurs propres productions.

Il semble que la plupart des écoles disposent au moins d'un équipement minimum (magnétophone, lecteur de disques compacts, magnétoscope et télévision, ordinateurs), mais que les maîtres de langue utilisent souvent leur propre magnétophone ou lecteur de disques compacts, plutôt par facilité. Il leur est d'ailleurs parfois difficile de réserver le matériel dont ils auraient besoin.

Des dispositions en matière de rangement de ce matériel et des modalités souples de réservation devraient éviter aux maîtres de langue de transporter et d'utiliser un matériel personnel.

#### ***ÉCOLE***

*Négocier les conditions d'occupation des locaux et d'utilisation du matériel de façon à permettre aux maîtres de langue de travailler dans de bonnes conditions malgré un temps de présence réduit dans l'établissement.*

### **3.4. La considération pour les cours de langue, aux différents niveaux du système éducatif**

L'importance des compétences en langues est très largement reconnue, tant en Communauté française (voir en particulier le décret-missions et l'avis du Conseil de l'Éducation et de la Formation du 1<sup>er</sup> mars 2002) qu'au niveau des instances européennes (Label des langues, Année européenne des Langues, programme Lingua, ...). Le grand public semble lui aussi conscient de l'intérêt de maîtriser deux ou plusieurs langues : 82 % des 404 parents interrogés par l'INRA en février 2001 jugent très important pour l'avenir de leur enfant que celui-ci parle plusieurs langues (INRA, 2001).

### **La reconnaissance au quotidien de l'importance des cours de langue**

Dans ce contexte, le manque de considération dont se plaignent certains maîtres de langue étonne. Un maître de langue sur 10 se dit découragé par les attitudes des adultes (parents d'élèves ou collègues) à son égard ou à l'égard de sa fonction. Ce sentiment s'appuie, dans certains cas tout au moins, sur des événements concrets : ainsi, dans certaines écoles, les concertations sont systématiquement organisées pendant les cours de langue, le maître de langue ne dispose pas d'un endroit de rangement pour son matériel, il n'a droit à certains outils pédagogiques que si ses collègues n'en ont pas besoin, ...

Sans doute vaudrait-il la peine d'examiner, dans chaque contexte de travail, si le maître de langue bénéficie bien du respect auquel il a droit, et, le cas échéant, de rechercher les moyens de reconnaître concrètement que son rôle revêt une importance équivalente à celui des autres enseignants, même si cela implique quelques sacrifices de la part des collègues.

**ÉCOLE**

*Analyser en équipe la place donnée aux cours de langue et si celle-ci n'est pas équitable, prendre les décisions qui s'imposent.*

### **Le certificat d'études de base (CEB)**

Lorsque les cours de langue moderne étaient facultatifs dans la majeure partie de la Communauté française, il était normal que les compétences en langue moderne ne soient pas prises en compte pour l'attribution du CEB.

Actuellement, alors que le cours est devenu obligatoire, la place des compétences en langue moderne est peu claire : d'une part, l'examen cantonal ne porte pas sur ces compétences ; d'autre part, lorsque l'attribution du CEB se base sur les documents d'évaluation internes à l'école, en particulier les bulletins, et fait référence, sans restrictions, aux socles de compétences, il semble que la seconde langue doive être prise en considération.

Maintenant que des socles de compétences en langue moderne ont été définis, ne serait-il pas préférable de prendre en compte leur maîtrise lorsque la certification en fin d'école primaire est réalisée sur la base d'une évaluation externe ? L'ajout des langues modernes aux matières sur lesquelles porte l'examen cantonal manifesterait concrètement que les apprentissages réalisés dans le cadre des cours de langue moderne sont aussi importants que les autres, et que les objectifs assignés doivent être atteints. Cette reconnaissance officielle pourrait exercer un impact non seulement sur les élèves et leurs parents, mais aussi sur l'ensemble des enseignants, du fondamental et du secondaire. Cette mesure devrait également favoriser la continuité entre niveaux, en augmentant la visibilité des acquis au terme de l'enseignement fondamental.

Il importe de veiller, lors de la préparation d'une éventuelle épreuve, à la cohérence avec les socles de compétences, de façon à éviter qu'une éventuelle discordance n'entraîne par la suite une réorientation des cours vers les objectifs mesurés, au détriment des objectifs prescrits<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> On a constaté que les enseignants se montrent souvent par la suite très attentifs aux matières abordées dans les tests auxquels sont soumis leurs élèves (effet de reflux).

Comme l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire, les épreuves devraient porter sur la langue orale.

*SYSTEME EDUCATIF*

*Intégrer les compétences en langue moderne parmi les matières du CEB.*

### **3.5. Les conditions de travail des maîtres de langue**

Diverses mesures évoquées dans les paragraphes précédents, en lien direct avec la qualité de l'enseignement, peuvent également contribuer à améliorer les conditions de travail des maîtres de langue. La présente section envisagera deux aspects des conditions de travail en relation plus diffuse avec les résultats des élèves, mais qui contribuent à la qualité de vie des enseignants et sans doute également à l'attrait de la fonction, particulièrement important en période de pénurie.

#### **Un complément financier**

Les maîtres de langue sont des instituteurs ou des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur qui doivent, pour être nommés, acquérir un titre supplémentaire : les instituteurs doivent être porteurs du certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée ou, si leur diplôme a été obtenu dans un autre régime linguistique, d'un certificat de connaissance suffisante du français ; les AESI doivent être détenteurs du certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire.

Les modalités d'une reconnaissance financière de ce titre supplémentaire devraient être étudiées.

*SYSTEME EDUCATIF*

*Étudier les modalités d'une valorisation financière de la détention d'un titre supplémentaire requis.*

#### **La circulation de l'information**

L'affectation des maîtres de langue à plusieurs écoles entraîne des difficultés en matière d'accès aux informations les concernant. S'ils ne sont pas présents dans l'école au moment opportun, ils risquent de ne pas être mis au courant du programme de formation continuée qui leur est offert, de l'existence d'un concours qui pourrait dynamiser leur enseignement, de l'organisation des examens linguistiques ou d'une circulaire d'ordre administratif importante.

Pour répondre à de tels besoins et sur la base de documents préparés dans le cadre de la recherche, le Service de la recherche et du pilotage interréseaux de l'AGERS (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique) a consacré une partie de son site aux cours de langue dans l'enseignement fondamental. Les personnes intéressées, et en particulier les maîtres de langue, y trouvent rassemblées toute une série d'informations les concernant, soit déjà en place antérieurement sur le site, mais rendues plus accessibles grâce à la centralisation (par exemple les circulaires), soit nouvellement installées.

Ce site présente :

- *les socles de compétences, ainsi que les compétences terminales, et les divers programmes en vigueur ;*
- *les circulaires ministérielles relatives aux cours de langue ou abordant des sujets, quels qu'ils soient, susceptibles d'intéresser les maîtres de langue ;*
- *des informations administratives sur les titres requis des maîtres de langue ;*
- *des informations sur les examens linguistiques (périodicité et dates lorsque celles-ci sont fixées, compétences évaluées, modalités, ressources et conseils pour s'y préparer, avantages liés à leur réussite, ...), de façon à neutraliser les rumeurs sur la difficulté de ces examens et à permettre aux candidats d'améliorer leurs compétences ;*
- *des informations relatives à la formation continuée (ressources en matière de formations organisées par les réseaux ou en interréseaux, réglementation, ...) ;*
- *des informations sur certains outils disponibles (résultats de recherches et sites Internet, dans un premier temps) ;*
- *une présentation des possibilités d'échanges, nationaux et internationaux, complétée par des liens vers le site Socrates des Relations internationales et le Fonds Prince Philippe ;*
- *un forum, permettant aux maîtres de langue de solliciter leurs collègues, d'échanger des outils, de faire appel à des correspondants, ...*

Il serait souhaitable qu'au-delà de la présente recherche, qui se termine le 30 juin 2002, l'actualisation et le développement du site soient pris en charge de façon plus permanente.

**SYSTEME EDUCATIF**

*Actualiser régulièrement et développer la partie du site de l'AGERS consacrée aux cours de langue dans l'enseignement fondamental.*

Au-delà de la circulation d'informations officielles, le temps de présence réduit dans les écoles requiert une structuration des procédures d'information : les maîtres de langue se plaignent de ne pas toujours être au courant d'événements importants survenus dans la vie de leurs élèves, voire d'une suppression du cours de langue pour cause d'excursion scolaire.

**ÉCOLE**

*Mettre au point, en équipe, des moyens d'assurer que chacun reçoive en temps utile les informations qui le concernent.*

### **Les frais de déplacement**

Si les instituteurs enseignent habituellement dans une seule école, les maîtres spéciaux du primaire partagent généralement leur temps entre plusieurs établissements. Le cours de langue – surtout en zone unilingue - se singularise pourtant à cet égard par le nombre d'écoles ou d'implantations entre lesquelles les enseignants doivent se déplacer : c'est le seul cours pour lequel une école fondamentale de taille moyenne, avec une classe par année d'études, n'offre que 4 périodes à chaque enseignant, voire 2 périodes là où le choix entre deux langues est offert (les

cours d'éducation physique et les cours philosophiques concernent l'ensemble des élèves de l'école primaire et comportent donc, dans l'exemple évoqué, 12 périodes par semaine<sup>16</sup>).

En dehors des zones urbaines, principalement, certains maîtres de langue sont amenés à utiliser un véhicule personnel pour se déplacer rapidement d'une école à l'autre et certains effectuent plusieurs centaines de kilomètres par semaine.

Non seulement ces enseignants doivent consacrer du temps et de l'énergie à ces déplacements, souvent effectués dans des laps de temps très courts, mais en outre ils doivent assumer personnellement une dépense qui peut atteindre plus de deux cents euros par mois.

**POUVOIR ORGANISATEUR** *Prévoir le remboursement des frais de déplacement en dehors des trajets entre une école et le domicile.*

### 3.6. L'organisation de deux cours de langue<sup>17</sup> ?

En vertu du décret sur l'enseignement fondamental du 13 juillet 1998 (article 7), les pouvoirs organisateurs sont autorisés, s'ils le souhaitent, à proposer une ou deux langues.

L'organisation de cours portant sur deux langues modernes différentes doit permettre de répondre à la demande d'un nombre important de parents, et donc sans doute de recruter plus largement des élèves (encore faudrait-il connaître le poids des cours de langue lors du choix d'un établissement d'enseignement fondamental<sup>18</sup>). L'offre double offre aussi l'avantage de mettre dès le début les enfants en présence de deux langues modernes autres que la langue d'enseignement, l'une qu'ils étudient et l'autre que leurs condisciples apprennent. Surtout si cette opportunité est exploitée, elle peut attirer l'attention sur la richesse du monde des langues. Elle peut également favoriser la diversité linguistique, en permettant l'organisation d'un cours correspondant à une langue considérée comme prioritaire par moins de familles.

Une offre double ne présente cependant pas que des avantages et si un certain nombre de conditions ne sont pas remplies, elle peut largement contribuer à l'amplification, voire à la création, de certaines des difficultés évoquées dans les chapitres précédents : accroître les effectifs de certaines classes, entraîner la formation de classes « verticales », réduire le temps de présence de chaque maître de langue dans l'école en conduisant à recourir à deux maîtres de langue plutôt qu'un, et induire un problème de locaux.

---

<sup>16</sup> Les maîtres de morale non confessionnelle ou de religion peuvent également connaître une situation difficile à cet égard dans les cas où le cours dont ils ont la charge n'est fréquenté que dans certaines années d'études.

<sup>17</sup> Cette question est davantage développée dans BLONDIN & STRAETEN, 2001a.

<sup>18</sup> La facilité avec laquelle certains parents inscrivent leur enfant à l'entrée du secondaire à un cours de langue autre que celui qu'il a suivi en primaire incite à se demander pour combien d'entre eux l'offre d'une langue particulière exerce une influence déterminante sur le choix de l'école.

**POUVOIR ORGANISATEUR** *Face à la décision d'offrir un ou deux cours de langue, s'interroger sur les moyens disponibles et évaluer soigneusement les bénéfices attendus par rapport à chacune des difficultés que ce choix peut engendrer.*

### 3.7. Les langues enseignées

L'analyse des nombres d'enfants inscrits aux différents cours de langue facultatifs (en zone unilingue, avant l'application du décret sur l'enseignement fondamental) ou obligatoires met en évidence une réduction de la part du néerlandais (de 95 à 74 % de 1996-1997 à 1999-2000) et de l'allemand (de 2 à 1 %) au profit de l'anglais (de 3 à 25 %) (voir BLONDIN & STRAETEN, 2001a).

En ce qui concerne le choix de l'anglais, l'intérêt de l'apprentissage précoce d'une langue de grande diffusion doit être mis en balance avec d'autres éléments : la difficulté de prévoir les besoins à long terme des enfants, le fait que la plupart d'entre eux auront l'occasion d'apprendre une seconde langue étrangère dans l'enseignement secondaire joint à la motivation des adolescents pour cette langue prestigieuse. En outre, le fait de privilégier une langue présente dans l'environnement, ou à proximité, peut contribuer à renforcer l'efficacité de l'enseignement : l'enseignant peut plus facilement se procurer des matériaux et des documents authentiques originaux, des livres destinés aux enfants. Il peut lui-même entretenir un haut niveau de compétence dans la langue enseignée en rencontrant fréquemment des locuteurs natifs de celle-ci. Les enfants y trouvent l'occasion de mettre en pratique leurs compétences de façon fonctionnelle, ce qui renforce et donne un sens aux apprentissages. Il existe donc des raisons pédagogiques de plaider en faveur de l'enseignement des langues de proximité.

En particulier, la place que l'allemand, une des trois langues nationales de la Belgique et langue maternelle de près du quart des européens, occupe dans le système scolaire de la Communauté française semble très insuffisante.

Tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, il arrive que les possibilités offertes par l'autre niveau scolaire déterminent la décision quant au(x) cours de langue à organiser, sans qu'aucune concertation susceptible de modifier la situation à plus long terme ne soit entreprise.

Certains contacts avec des parents d'élèves, lors de la première phase de la recherche, ont mis en évidence la possibilité d'échapper à un choix non réfléchi, basé sur de fausses évidences. L'information, la réflexion, et la concertation peuvent conduire, sans décisions autoritaires, à construire peu à peu un équilibre plus satisfaisant.

**POUVOIR ORGANISATEUR** *Prendre des mesures de nature à favoriser les langues nationales, notamment pour des raisons didactiques.*

## 4. LES VARIABLES DE PROCESSUS

La recherche poursuivant un objectif d'ordre institutionnel plutôt que didactique, elle ne conduit pas à des recommandations méthodologiques. Cependant, un travail a été effectué sur le terrain lors de sa troisième phase. A cette occasion, des enseignants volontaires ont été invités à organiser des activités axées sur l'apprentissage de la communication orale, dont une partie au moins se déroulerait en situation collective et une autre en situation de sous-groupes. L'analyse des interventions des maîtres de langue et des élèves, ainsi que des observations effectuées et des entretiens avec les enseignants, menée sur la base d'une retranscription de l'ensemble des échanges, conduit à souligner la pertinence d'une partie des recommandations fondées sur les autres volets de la recherche : ainsi, un nombre excessif d'élèves dans la classe, un local inapproprié ou un temps d'enseignement insuffisant constituent des obstacles aux yeux de certains enseignants ; la discipline – plus difficile à assurer lors d'un travail en sous-groupes – est notamment influencée par le statut reconnu au maître de langue ; l'apprentissage de la coopération par les enfants dépend dans une large mesure de la place accordée à cette compétence par les autres membres de l'équipe pédagogique. Les informations recueillies dans les classes sont également à la base de quelques nouvelles suggestions.

L'intérêt du travail en sous-groupes par rapport à la quantité de prises de parole en langue cible par les élèves apparaît clairement : dans 6 des 7 classes pour lesquelles des données complètes ont été obtenues, le nombre de mots prononcés par les élèves, le nombre d'interventions en langue cible et la longueur de celles-ci sont supérieurs dans le sous-groupe à ce qui est observé dans la situation collective. Par contre, le travail en groupes ne comporte que rarement de véritables interactions communicationnelles ; les écarts restent importants entre les plus « bavards » et les plus « taiseux ». La correction de la langue produite n'y est pas garantie, sauf lorsque le travail aboutit à une production présentée à l'ensemble de la classe et certains enseignants craignent de rencontrer des problèmes de discipline.

### 4.1. Des ressources mobilisables par les enseignants

Comme l'ont très bien dit certains des enseignants qui ont participé à l'étude, et conformément aux avis des spécialistes, l'idéal serait de vivre de véritables situations de communication avec des locuteurs natifs de la langue enseignée. Dans le cadre scolaire, on peut d'une part chercher à amplifier et à exploiter au mieux les contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible, d'autre part suppléer à leur relative rareté par diverses activités, ludiques notamment.

Ni cette année, ni lors de l'étude exploratoire par laquelle a débuté la recherche, nous n'avons assisté dans les classes à des contacts – directs ou indirects - avec des locuteurs natifs. La rareté des interactions constituant un véritable moment de communication, avec une volonté et une nécessité de se comprendre, s'explique aisément dans un contexte où il suffirait que chacun s'exprime dans la langue d'enseignement.

Invitation d'une personne à interviewer, correspondance scolaire, visites dans une région dont on apprend la langue, ... il importe de multiplier les contacts en utilisant au mieux toutes les ressources (voir, par exemple, sur le site de l'AGERS, les informations quant au Fonds Prince Philippe qui encourage et facilite les échanges entre les trois communautés, et parmi les autres mesures suggérées celle qui concerne le regroupement des périodes de cours de langue en vue de favoriser de telles activités).

**MAITRE DE LANGUE*****Utiliser toutes les ressources disponibles pour créer et amplifier les contacts avec des locuteurs natifs de la langue enseignée.***

La richesse des points de vue des enseignants associés à la recherche a rappelé que, si chacun est confronté à des difficultés, le dialogue avec un collègue peut souvent aider à trouver une solution.

**MAITRE DE LANGUE*****Créer des occasions de rencontre avec les autres maîtres de langue et échanger de « bonnes idées ».***

Par ailleurs, les données recueillies ont montré l'intérêt, voire la nécessité, de documents bien conçus pour soutenir le travail autonome des élèves, au sein des sous-groupes, et plusieurs maîtres de langue ont évoqué le travail de préparation que suppose toute organisation d'ateliers. Des vidéos peuvent parfois constituer un bon support d'activité, des cassettes pré-enregistrées peuvent constituer des instruments précieux.

Comme dans toute matière, mais sans doute encore bien davantage dans un domaine où il s'agit de langue orale et de communication, le simple repérage, voire la préparation de tels outils, requiert un temps et une énergie considérables. Seule une mise en commun, qui pourrait s'accompagner de discussions et de préparations collectives, permettrait que chaque enseignant intéressé participe à l'effort commun et bénéficie du travail et de la réflexion de ses collègues.

**MAITRE DE LANGUE*****Échanger des informations sur les ressources et collaborer à la réalisation de matériel utilisable par tous.***

## **4.2. Des besoins de formation**

Lors de l'enquête précitée, les enseignants ont été interrogés sur les thèmes à propos desquels ils seraient prêts à suivre une formation.

Tous les sujets mentionnés intéressent la majorité des maîtres de langue. Les échanges avec des classes parlant la langue enseignée (77 %), l'apprentissage de la communication (76 %), la langue elle-même (74 %) et la gestion des différences entre élèves dans les classes de langue (73 %) retiennent l'attention de  $\frac{3}{4}$  des maîtres de langue. La place du français dans les cours de langue et la culture des gens qui parlent la langue cible intéressent moins d'enseignants (respectivement 62 et 58 %).

Des possibilités de formation existent, et l'offre devrait encore s'enrichir, tant en ce qui concerne la didactique des langues que la maîtrise de celles-ci. Des chargés de mission peuvent apporter une aide précieuse. Il revient à chaque maître de langue de s'informer des opportunités et d'en tirer parti en fonction de ses projets et de ses difficultés.

**MAITRE DE LANGUE*****S'informer des possibilités de formation et de soutien et se donner un projet de développement.***

## 5. LES VARIABLES DE PRODUIT

Si la recherche relative à la généralisation des cours de langue dès la 5<sup>e</sup> année primaire s'est attachée à étudier les conditions dans lesquelles ceux-ci se déroulent<sup>19</sup>, c'est avant tout dans un but de pilotage (voir BLONDIN & STRAETEN, 2001b), en vue de fonder d'éventuelles mesures de nature à assurer à tous les élèves la maîtrise des socles de compétence.

Le décret sur l'enseignement fondamental (article 7) prévoit une évaluation des résultats de l'enseignement des langues à l'école primaire. Les programmes conformes aux socles de compétences n'étant obligatoires qu'à partir du 1<sup>er</sup> septembre 2002, et les conditions de déroulement de la généralisation devant être mises au point, une évaluation des résultats des élèves aurait, jusqu'à présent, été prématurée. Il importe maintenant de veiller à ce que des épreuves conformes aux socles de compétence soient mises au point dans les trois langues autorisées afin d'évaluer les résultats des élèves<sup>20</sup> et de mettre ces résultats en relation avec les conditions d'apprentissage, afin de fonder un pilotage de l'innovation.

*SYSTEME EDUCATIF*

*Faire préparer et administrer, conformément au décret du 13 juillet 1998, des épreuves portant sur les socles de compétence et analyser les résultats des élèves par rapport aux conditions dans lesquelles les cours de langue ont été dispensés.*

## 6. IL NE FAUT SURTOUT PAS CONCLURE

La recherche « Généralisation des cours de langue dès la 5<sup>e</sup> année primaire » a permis de faire le point sur la situation des cours de langue obligatoires dans les écoles primaires situées en Communauté française.

Si des points très positifs ont été mis en évidence, comme l'enthousiasme de bon nombre de maîtres de langue face à leur métier, leur volonté de développer chez les élèves le goût pour la langue enseignée et la compétence à l'utiliser, l'enseignement des langues étrangères est loin de connaître partout des conditions optimales. Là où des mesures ont semblé de nature à aplanir les difficultés constatées, des propositions ont été formulées.

Certains indices incitent à penser que les décideurs seront attentifs aux questions soulevées par les cours de langue dans l'enseignement primaire : dès le début de l'année 2001, le Ministre en charge de l'enseignement fondamental a réclamé un premier rapport de synthèse (BLONDIN, 2001) et l'a transmis au Conseil de l'Enseignement et de la Formation (CEF), accompagné d'une demande d'avis ; il a également soumis certaines suggestions à un examen technique de l'Administration. Le CEF a élaboré un premier texte (Avis n°76, Conseil du 1<sup>er</sup> mars 2002), qui sera ultérieurement suivi d'un second avis comportant des recommandations plus précises. Un

<sup>19</sup> Rappelons qu'un travail similaire a été réalisé à propos des cours en immersion. Les résultats de ce volet de la recherche sont synthétisés dans BLONDIN & STRAETEN (2002b).

<sup>20</sup> Les très rares initiatives en matière d'évaluation des acquis des élèves dans le domaine des langues modernes ne permettent pas à ce jour, selon nous, de fonder la réflexion sur des critères qualitatifs.

décret a élargi les possibilités de recrutement de maîtres de langue. Il est donc permis d'espérer qu'une partie au moins des questions posées trouveront une réponse dans un délai raisonnable.

Par ailleurs, vu la complexité de la situation des cours de langue, il n'existe pas de solutions simples et générales à chacune des difficultés mises en évidence.

Au-delà des pistes suggérées, qui n'épuisent évidemment pas un sujet aussi complexe, l'image la plus complète et la plus objective possible que nous avons tenté de donner de la réalité devrait soutenir et nourrir, chez chacun des partenaires concernés, la volonté de prendre, là où il se trouve, les décisions les plus susceptibles d'améliorer les conditions dans lesquelles les enfants développent leurs compétences de communication en allemand, en anglais ou en néerlandais.

## BIBLIOGRAPHIE

- BLONDIN, C. (2001). *L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental*. Rapport rédigé à la demande de Monsieur Jean-Marc Nollet, Ministre de l'enfance chargé de l'enseignement fondamental.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDENLENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A., TAESCHNER, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier. Coll. Pratiques pédagogiques.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2001a). *Allemand, néerlandais ou anglais ? Le choix d'une langue moderne dans l'enseignement fondamental*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2001b). Évaluer une réforme pédagogique : la généralisation de l'apprentissage d'une seconde langue à l'école primaire. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2002a). *Dans quelles conditions les langues modernes sont-elles enseignées ? Enquête auprès des directeurs des écoles primaires et d'un échantillon de maîtres de langue en Communauté française de Belgique*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2002b). À propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 25, 3-21.
- DUNKIN, M.J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. CRAHAY et D. LAFONTAINE (Eds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor. Coll. Éducation 2000.
- EURYDICE (2001). *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruxelles : Les Éditions européennes.
- GENELOT, S. (1997). L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. *Revue française de pédagogie*, 118, 27-42.

- GHAITH, G.M. & YAGHI, H.M. (1998). Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System*, 26, 223-234.
- INRA-Belgium. (2001). Étude sur l'apprentissage des langues. Bruxelles: TIBEM (Tweetaligheid In Beweging - Bilinguisme en Mouvement).
- STRAETEN, M.-H. & BLONDIN, C. (2001). Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire : première analyse de la situation. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 19, 57-74.
- STRAETEN, M.-H. & BLONDIN, C. (à paraître). *La communication dans les cours de langue moderne : Enquête et observations dans douze classes en Communauté française de Belgique*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- TUPIN, F. (2001). L'éveil aux langues. Entre recherche des effets et reflets de l'interculturalité des approches scientifiques. In P. FIOUX (Ed.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Paris : Karthala.

## **SECTION IV : CONCLUSIONS**

---

La recherche sur la généralisation des cours de langue moderne dès la 5<sup>e</sup> année primaire a poursuivi un double objectif : il s'agissait de mieux comprendre comment une telle innovation se met en place, afin de contribuer à résoudre les problèmes rencontrés. Cet objectif s'est concrétisé de deux manières : d'une part, des publications diverses et la mise au point d'un site spécifique aux cours de langue dans l'enseignement fondamental ; d'autre part, la formulation de recommandations basées sur l'ensemble des informations recueillies.

Des rapports de recherche ont été rédigés à mi-parcours et au terme de chacune des phases de la recherche, et les maîtres de langue qui ont prêté leur concours ont reçu des informations les concernant, ainsi que des informations plus globales basées sur les résultats obtenus chez leurs collègues.

Au-delà de cette diffusion limitée, et conformément à la convention de recherche, chaque année s'est clôturée par la rédaction d'un article à publier dans la revue « Le point sur la recherche en éducation », destinée à l'ensemble des écoles situées en Communauté française :

- M.-H. STRAETEN & C. BLONDIN (2001). Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire : première analyse de la situation. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 19, 57-74.
- C. BLONDIN & M.-H. STRAETEN (2002). A propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 25, 3-21.
- M.-H. STRAETEN & C. BLONDIN (sous presse). Pour améliorer l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire. *Le Point sur la Recherche en Éducation*.

Un quatrième article présente la recherche sous l'angle du pilotage d'innovation. Il explique en quoi la recherche *Généralisation de l'apprentissage d'une langue seconde à l'école primaire* participe à l'évaluation du système scolaire et donc potentiellement au pilotage de l'enseignement :

- C. BLONDIN & M.-H. STRAETEN (2001). Évaluer une réforme pédagogique : la généralisation de l'apprentissage d'une langue seconde à l'école primaire. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-9, 163-173.

L'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique a également autorisé la publication de brèves monographies, basées sur les résultats de la recherche, dans les collections du Service de Pédagogie expérimentale : il s'agit de

documents destinés à mettre à la disposition d'un large public des informations tant théoriques que pratiques issues de la recherche <sup>1</sup> :

- C. BLONDIN (éd.) (2000). *Premiers pas en immersion*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- C. BLONDIN & M.-H. STRAETEN (2001). *Allemand, anglais ou néerlandais ? Le choix d'une langue moderne dans l'enseignement fondamental*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- C. BLONDIN (2001). *L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental. Rapport rédigé à la demande de Monsieur Jean-Marc Nollet, Ministre de l'enfance chargé de l'enseignement fondamental*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale<sup>2</sup>.
- C. BLONDIN & M.-H. STRAETEN (2002). *Dans quelles conditions les langues modernes sont-elles enseignées ? Enquête auprès des directeurs des écoles primaires et d'un échantillon de maîtres de langue, en Communauté française de Belgique*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- M.-H. STRAETEN & C. BLONDIN (à paraître<sup>3</sup>). *La communication dans les cours de langue moderne : Enquête et observations dans douze classes en Communauté française de Belgique*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

Enfin, un site visant à rendre plus accessibles aux maîtres de langue toutes les informations qui les concernent a été créé et actualisé dans le cadre du site de l'AGERS, sur la base des informations recueillies par les chercheuses (<http://www.agers.cfwb.be/pers/disciplines/langues/index.asp>).

La présente recherche devrait avoir fourni des éléments qui permettront aux divers partenaires concernés de prendre, dans un proche avenir, des mesures de nature à résoudre les difficultés auxquels se heurtent les acteurs de la réforme à la fois importante et ambitieuse que représente la généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne dès l'enseignement fondamental.

---

<sup>1</sup> Ces documents peuvent être consultés sur le site de l'AGERS ou obtenus en s'adressant au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège (<http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/structure/Publications.html>).

<sup>2</sup> Cette monographie coordonne des informations recueillies dans le cadre de la recherche sur la généralisation des cours de langue et des données complémentaires obtenues dans le cadre d'une étude plus large commandée par le Ministre en charge de l'enseignement fondamental.

<sup>3</sup> L'autorisation de publication n'a pas encore été sollicitée.

**RÉFÉRENCES DES DOCUMENTS UTILISÉS  
LORS DES TROIS PHASES DE LA RECHERCHE**

---

- ALLARD, S. (1993). Les avantages de l'utilisation d'une approche fonctionnelle et bi-dialectale pour l'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire. *The Canadian Modern Language Review*, 49, 760-769.
- ALMEIDA LAJES, M. A. (1993). *L'acquisition précoce d'une L2 (français/anglais), en milieu institutionnel : une étude contrastée entre enfants d'un milieu rural et de Lisbonne*. Communication au neuvième colloque international "Acquisition des langues : perspectives et recherches. Profils d'apprenants".
- ASHER, J.-J. & GARCIA, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- BAETENS BEARDSMORE, H. & KHOLS, J. (1988). Immediate pertinence in acquisition of multilingual proficiency : The European schools. *La revue canadienne des langues vivantes*, 44(4), 680-701.
- BAILLY, S. (1995). *Remarques sur le document préparatoire à la rencontre sur l'acquisition des langues secondes et étrangères à l'école (Liège)*. Université de Nancy II (France) : CRAPEL (document non publié).
- BATSTONE, R. (2002). Contexts of engagement : a discourse perspective on « intake » and « pushed output ». *System* 30, 1-14.
- BEAUDOT, A. (1997). Analyse systémique et innovation. IN G. HENRY, *Méthodes des sciences de l'éducation*. Université de Liège : SEDEP.
- BIALYSTOK, E. (1997). The structure of age : in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13(2), 116-137.
- BIBEAU, G. (1984). Tout ce qui brille... *Langue et société*, 12, 46-49.
- BLONDIN, C. (1992). *Soixante-huit enfants immergés en anglais*. In C. BLONDIN (Ed.) (2000). *Premiers pas en immersion*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C. (Coordination scientifique et rédaction) (1997). *L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne*. Étude n° 6. Luxembourg : Office des Publications officielles des Communautés européennes, Coll. Education, Formation, Jeunesse.
- BLONDIN, C. (Ed.) (2000). *Premiers pas en immersion*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDENLENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A. TAESCHNER, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier. Coll. Pratiques pédagogiques.
- BRAUN, A., DE MAN-DE VRIENDT, M.-J. & DE VRIENDT, S. (2001). L'apprentissage d'une langue nouvelle par immersion : description et évaluation d'élèves de 3<sup>e</sup> maternelle. *Education-formation*, 261, 3-14.
- BROSH, H. (1993). The influence of language status on language acquisition : arabic in the Israeli setting. *Foreign Language Annals*, 26, 3, 347-358.
- BURMEISTER, P. (1994). *English im Bili-Vorlauf : Pilotstudie zur Leistungsfähigkeit des verstärkten Vorlaufs in der 5. Jahrgangsstufe deutsch-englisch bilingualer Zweige in Schleswig-Holstein*. Kiel.
- CAIN, A., BRIANE, C., MORGAN, C. (1997). Rôles et limites de l'alternance dans l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles en classe de langues. *Éla (Étude de linguistique appliquée). Revue de Didactologie des langues-cultures*. 108, 485-494.
- CAMBRA, M. (1992). *Canvis de llengua i discurs a classe de frances llengua estrangera a l'ensenyament primari*. Thèse de doctorat. Université de Barcelone.

- CANDELIER, M. & MACAIRE, D. (2001). *L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences - pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle*. Actes du colloque de Louvain « Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant. Bruxelles : De Boeck.
- CARROLL, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- CASTELLOTTI, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance. *Éla (Étude de linguistique appliquée)*. *Revue de Didactologie des langues-cultures*. 108, 401-410.
- CAZABON, M.T., NICOLADIS, E., LAMBERT, W.E. (1998). *Becoming bilingual in the Amigos Two-way immersion program. Research Report 3*. Santa Cruz : University of California, Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- CHAUDRON, C. (1998). *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning* Cambridge: Cambridge university press.
- CHENU, F., BLONDIN, C. & VANHULLE, S. (2000). *Enquête relative aux besoins en formation des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale (document non publié).
- COMBLAIN, A. & RONDAL, J.-A. (1993). L'apprentissage précoce des langues par la méthode « immersive ». *Rééducation orthophonique*, 31, 151-173.
- COMMISSION EUROPEENNE (1995). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne - 94*. Luxembourg : Commission européenne, Jeunesse, Education, Formation.
- COMMISSION EUROPEENNE (1999). *Eurobaromètre. L'opinion publique dans l'Union européenne. Rapport N°50*. Bruxelles : Direction générale de l'éducation et de la culture.
- COMMISSION EUROPEENNE (2000). *Les chiffres clés de l'éducation en Europe - 1999/2000*. Luxembourg : Office des Publications officielles des Communautés européennes.
- COMMISSION EUROPEENNE (2000). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire*. Bruxelles : Direction générale de l'éducation et de la culture.
- COMMISSION EUROPEENNE /EURYDICE/EUROSTAT (2000). *Les chiffres clés de l'éducation en Europe - 1999/2000*. Luxembourg : Office des Publications officielles des Communautés européennes.
- COOK, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language review*, 57-3, 402-423.
- COSTE, D (1997). Alternances didactiques. *Éla (Études de linguistique appliquée)*. *Revue de Didactologie des langues-cultures*. 108, 393-400.
- CRAHAY, M. & LAFONTAINE, D. (Eds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor. Coll. Éducation 2000.
- CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement.
- CRAHAY, M. (1997). *Une école de qualité pour tous !* Bruxelles : Labor, coll. Quartier libre.
- CRAHAY, M. (1998). *Analyse des processus d'enseignement. Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ?* Cours 163. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pédagogies en développement.
- CRAHAY, M. et DE NEVE-LEJONG, M. (1982). L'école, l'enseignement et l'innovation. In G. HENRY, *Méthodes des sciences de l'éducation*. Université de Liège : SEDEP.

- CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in education : aspects of theory, research and practice*. London & New York : Longman.
- CURTAIN, H. A. (1985). *The immersion approach : principle and practice*. Milwaukee public schools.
- DE GRIEVE, W. (1994). Enseignement des langues étrangères à l'école primaire. Liège: CCEMPC.
- DE GRIEVE, W. (2000). Expérimentation d'apprentissage précoce d'une seconde langue (1990-2000). s.l.n.d.
- DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS X. (1993) *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 2<sup>e</sup> édition.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège : Éditions G. Thone. 2<sup>e</sup> édition.
- DE SMEDT, H. (1997). *Verkennd onderzoek inzake intercommunautaire samenwerkings- en uitwisselingsmogelijkheden van leerkrachten en leerlingen van het basis-, secundair en niet-universitair hoger onderwijs. Rapport*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin (document non publié).
- DECAUX, A. (1989). Trois langues sur neuf pour chacun des douze (propos recueillis par F. PLOQUIN ET J. PECHEUR). *Le Français dans le monde*, 89, 32.
- DELHAXHE, A. (1991). *L'école maternelle au pluriel. Étude descriptive de la gestion du temps et de son influence sur les activités réalisées par les enfants*. Thèse de doctorat. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université, Service de Pédagogie expérimentale.
- DOYLE, W. & PONDER, G. A. (1975)., Classroom Ecology : Some Concerns About a Neglected Dimension of Research on Teaching. *Contemporary education*, 46, 183-188.
- DUNKIN, M.J. & BIDDLE, B.J. (1974). *The Study of Teaching* New York : Holt, Rinehart & Winston.
- DUNKIN, M.J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. CRAHAY, et D. LAFONTAINE (Eds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor. Coll. Éducation 2000.
- EDELENBOS, P. (1990). *Leergangen voor Engels in het basisonderwijs vergeleken*. Dissertation University of Groningen. Groningen : RION.
- EDELENBOS, P. (1993). *De aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs. Eindrapport SVO-project 0015*. Groningen : RION.
- ELLIS, R ; (1991). *Instructed Second Language acquisition*. Applied Language studies. Oxford : Blackwell Publishers.
- EURYDICE (2000). *La place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens (1999/2000)*. Bruxelles : Les Éditions européennes.
- EURYDICE (2001). *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruxelles : Les Éditions européennes.
- FARACO, M. & KIDA, T. (1999). Acquisition de L2 et séquences d'apprentissage : degré de stabilité interactive. IRAL, XXXVII/3, 215-230.
- GENELOT, S. (1997). L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. *Revue française de pédagogie*, 118, 27-42.
- GHAITH, G.M. & YAGHI, H.M. (1998). Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System*, 26, 223-234.

- GILLIES, R.M. & ASHMAN, A.F. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, 6 (3), 187-200.
- GIRARD, D. & TRIM, J. (1993). *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication. Rapport final*. Strasbourg : Les Éditions du conseil de l'Europe.
- GLASS, G.V., CAHEN, L.S., SMITH, M.L., FILBY, N.N. (1982). *School Class Size : Research and Policy*. Beverly Hills, Ca. : Sage Publication.
- GRIMES, B.F. (Ed.) (2000). *Ethnologue. Languages of the World (14th edition)*. Dallas : SIL International.
- GROUPE D'EXPERTS (1998). Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- GROUX, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues : des enjeux à la pratique*. Lyon : Chronique sociale.
- GROUX, D. (1998). Lutter contre l'échec scolaire par l'enseignement précoce des langues vivantes. *Éducation comparée*, 52, 61-69.
- GUBERINA, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. *Le Français dans le Monde*, 65-70.
- HAGEGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- HAGEGE, C. (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris : Éditions Emile Jacob.
- HAMERS, J.F. & BLANC, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : University Press (seconde édition).
- HARLEY, B. (1984). Mais apprennent-ils vraiment le français ? *Langue et société*, 12, 57-63.
- INRA (Europe) – Bureau européen de coordination (1997). *Les Jeunes Européens (Eurobaromètre N°47.2)*. Bruxelles : Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture.
- INRA (Europe) – Bureau européen de coordination (2001). *Les Européens et les langues (Eurobaromètre 54 spécial)*. Bruxelles : Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture.
- INRA-Belgium. (2001). Étude sur l'apprentissage des langues. Bruxelles: TIBEM (Tweetaligheid In Beweging - Bilinguisme en Mouvement).
- IOUP, G., BOUSTAGUI, E., TIGI, M.E. & MOSELLE, M. (1994). Reexamining the Critical period hypothesis: a case study of adult successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73-97.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R.T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38 (2), 67-73.
- JOHNSON, R. K., SWAIN, M. (1997). *Immersion education : International perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- JONES, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck, coll. Méthodes en Sciences humaines.
- KOUNIN, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- KRASHEN, S. (1998). Comprehensible output ? *System* 26, 175-182.

- KRASHEN, S.D. (1984). Le pourquoi de sa réussite. *Langage et Société*, 12, 64-67.
- LAFONTAINE, D (2001). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 19, 37-56.
- LAFONTAINE, D (2002). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile ... *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 24 (Numéro spécial : premiers résultats de PISA 2000).
- LAFONTAINE, D. & LAFONTAINE, A. (1992). *Pilotage du système éducatif de la Communauté française de Belgique, Facette 1. Enquête sur les compétences en lecture dans le cadre de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA Reading Literacy Study)*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- LAMBERT, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In P. A. HORNBY (Ed.), *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. New York : Academic Press, 15-37.
- LAMBERT, W.E., GENESEE, F., HOLOBOW, N. & CHARTRAND, L. (1993). Bilingual education for majority English-speaking children. *European Journal of Psychology of education*, VIII(1),3-22.
- LAPKIN, S. & SWAIN, M. (1984). Faisons le point. *Langue et société*, 12, 50-56.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres et New York : Longman.
- LAURIER, M.D., BOSQUET, M. & CAMPBELL, J. (2001). L'évolution des programmes d'enseignement des langues d'origine au cours de la dernière décennie. *Éducation comparée*, 54, 205-211.
- LEMAN, J. (1991). Les projets du « Foyer » dans les enseignements maternel et primaire néerlandophones à Bruxelles. Dans J. Leman (éd.), *Intégrité et intégration : innovation pédagogique et pluralité culturelle*. Bruxelles : De Boeck Université, 47-64.
- LIETTI, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- LOW, L., BROWN, S., JOHNSTONE, R. & PIRRIE, A. (1995). *Foreign languages in Scottish primary schools - Evaluation of the Scottish pilot projects : Final Report to Scottish Office*. Stirling : Schottish CILT.
- LYNCH, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford : Oxford University Press.
- MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- MACKEY, W.F. (1988). Geolinguistics : Its scopes and principes. In H.W. COLIN (ed.), *Language in geographic context*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- MAIER, W. (1993). La théorie et la pratique de l'enseignement primaire des langues vivantes. *Études de Linguistique appliquée* (Paris : Didier Erudition), 89, 57-72.
- MCLAUGHLIN, B. (1977). Second-langage learning in children. *Psychological Bulletin*, 84, 3, 438-459.
- MET, M. & LORENZ, E.B. (1997). Lessons from U.S. immersion programs. Two decades of experience. In R.K. JOHNSON & M. SWAIN (Eds), *Immersion education : International perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, 243-264.
- MET, M. (1989). Les vingt questions les plus fréquentes concernant la mise en place d'un programme d'immersion. In C. BLONDIN (Ed) (2000). *Les premiers pas en immersion*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- MET, M.(1987). Twenty questions : The most commonly asked questions about starting an immersion program. *Foreign Language Annals.*, 20 (4). 311-315

- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE (1992 à 1999). *Statistiques des établissements d'enseignement, des élèves et des diplômés*. Bruxelles : Service général de l'informatique et des statistiques.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- MOORE, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE*, 7, 95-122.
- MULLENS, L. (2001). *Modèle socio-éducatif de l'acquisition d'une seconde langue. Test en première année du secondaire dans trois athénées de la région liégeoise*. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université (mémoire de licence non publié).
- NUSSBAUM, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera : entre la ayuda y el obstáculo. *Signos*, 4, 36-47.
- O'NEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier-Crédif, coll. LAL.
- OLIVIERI, C. (1991). L'enseignement précoce des langues : un enjeu européen. *Le français dans le monde*, 20-21.
- OZDOBA, J. (1992). Ouverture officielle de la IVe Rencontre internationale Langues et Cités. In Actes de la IVe Rencontre internationale Langues et Cités (Besançon, 22, 23 et 24 mai 1992), *L'enseignement précoce des langues en Europe à l'horizon 2000 : bilan et perspectives*. Besançon.
- PALMEN, M.-J., BONGAERTS, T. & SCHILS, E. (1997). L'authenticité de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la période critique : des apprenants néerlandais parvenus à un niveau très avancé en français. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (Aile)*, 9, 173-191.
- PELLIGRINI, A.D. (1996). *Observing children in their natural worlds. A methodological primer*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PELZ, M. (1991). Allemagne : apprentissage et échanges scolaires. *Le Français dans le Monde*, 171-181.
- PICA, T. & DOUGHTY, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom : a comparison of teacher-fronted and group activities. In S. GASS et C. MADDEN (Eds), *Input in second language acquisition*. Rowley (Massachusetts): Newbury House, 115-132.
- PORTER, P.A. (1983). *Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants*. Unpublished Ph. D. dissertation. Université de Stanford.
- PUIG-MORENO, G. (1995). *Remarques sur le document préparatoire à la rencontre sur l'acquisition des langues secondes et étrangères à l'école (Liège)*. UAB, Dpto de Didactica de la Llengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Barcelone (Espagne) (document non publié).
- RIGO, B. (1992). *Rapport communautaire sur l'éducation interculturelle en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Secrétariat général du Ministère de la Communauté française.
- SENSI, D. (1995). *Enquête sur les pratiques de partenariat avec les enseignants de langue et de culture d'origine*. Université de Liège : Service de Développement et d'Évaluation de Programmes de Formation.
- SERVICE DES STATISTIQUES (1998). *Âge du personnel de l'enseignement 1996*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général de l'informatique et des statistiques.
- SERVICE DES STATISTIQUES (2001). *Âge du personnel de l'enseignement. Annuaire 1999-2000*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général de l'informatique et des statistiques.

- SIGUAN, M. (1991). Sociolinguistique et bilinguisme, facteurs de succès, facteurs d'échec. In C. LUC (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire. Actes de colloque – Juin 1990*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 27-34.
- SIGUAN, M. (1996). *L'Europe des langues*. Liège, Bruxelles : Mardaga.
- SIMONS, G., DAHMEN, M., SERON, N., HERTAY, A. (2002). Construire avec des enseignants des outils pour développer la compétence orale en langues étrangères : synthèse provisoire d'un programme de formation-recherche sur l'optimisation des stratégies de communication en anglais. In *Puzzle – Cifn*, 11, 31-41.
- SLAVIN, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- SPRINGER, C. (1999). Que signifie aujourd'hui être compétents en langues à l'école ? *Langues Modernes*, Novembre.
- STARETS, M., HAMERS, J.F. & HUOT, J.C. (1982). *Étude comparée de deux conceptions pédagogiques-linguistiques dans le système scolaire acadien néo-écossais*. Québec : CIRB.
- STRAETEN, M.-H. (1999). *Méthodes d'apprentissage de la lecture, rendement et motivations : quelles imbrications ?* Université de Liège : Faculté de Psychologie et des Science des l'Éducation (Mémoire de licence non publié)
- SWAIN, M. & BRUCK, M. (Eds) (1976). Immersion education for the majority child. *The Canadian Modern Language Review*, 32.
- SWAIN, M. (1981). Time and timing in bilingual education. *Language Learning* 31, 1, 1-15.
- THOMAS, W. P., COLLIER, V. P. & ABBOTT, M. (1993). Academic achievement through Japanese, Spanish or French: the first two years of partial immersion. *The Modern Language Journal*, 77, 170-179.
- TUCKER, G.R. (1977). The linguistic perspective. In *Bilingual Education : Current Perspective, Linguistics*, Volume 2, 1-40 (Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia).
- TUPIN, F. (2001). L'éveil aux langues. Entre recherche des effets et reflets de l'interculturalité des approches scientifiques. In P. FIOUX (Ed.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Paris : Karthala.
- TURNBULL, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But.... *The Canadian Modern Language Review*, 57-4, 531-539.
- VARONIS, E.M. & GASS, S. (1985). Non-native/non-native conversations : a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- VEENMAN, S., VAN BENTHUM, N., BOOTSMA, D., VAN DIREN, J. & VAN DER KEMP, N. (2001). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. The development of higher psychological Processes. Harvard : Harvard University Press.
- WAGNER GOUGH, J. & HATCH, E. (1975). The importance of input data in second language acquisition. *Language Learning* 25, 297-307.
- WISS, C. (1989). Early French immersion programs may not be suitable for every child. *La Revue canadienne des Langues vivantes*, 45 (3), 517-529.
- WODE, H., BURMEISTER, P., DANIEL, A., KICKLER, K.U. & KNUST, M. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein : Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7 (1), 15-42.

WOLFS, J.-L., DE COSTER, V.-L., SCHREIBER, S. & SOCQUET, C. (1999). *Évaluation des compétences linguistiques en néerlandais des enfants bruxellois francophones terminant l'enseignement primaire*. Université libre de Bruxelles : Service de Didactique expérimentale.

**ANNEXE 1 : LA PREPARATION D'UN SITE INTERNET  
A L'INTENTION DES MAITRES DE LANGUE**

---

Conformément à une des recommandations adressées par une des chercheuses au Ministre de l'enseignement fondamental (BLONDIN, 2001, page 89), un site relatif à l'apprentissage des langues dans l'enseignement fondamental a été créé. Son contenu et son organisation ont été préparés dans le cadre de la présente recherche en ce qui concerne les cours de langue obligatoires et l'immersion, et complétés par certains apports de l'étude précitée, en particulier pour ce qui concerne l'enseignement des langues et cultures d'origine.

C'est J. DELIRE, responsable du « Service Cyber-écoles et site AGERS » (Service général des Affaires générales, de la Recherche en Éducation et du Pilotage de l'Enseignement interréseaux) qui a assuré la création du site et l'établissement des divers liens sur la base des documents transmis par les chercheuses.

## **1. L'UTILITE D'UN SITE SPECIFIQUE**

Au fil des deux premières années de la recherche, les diverses informations susceptibles d'intéresser directement les enseignants de langue se sont avérées souvent dispersées : socles de compétences encore inconnus pour certains, modalités des examens linguistiques méconnues pour d'autres, manque de contacts et d'échanges avec des collègues, ... L'éclatement du temps de travail d'une partie des maîtres de langue, en particulier en zone unilingue, peut constituer une entrave par rapport à l'accès à des documents importants.

Ce manque de visibilité d'informations utiles est un frein à la bonne mise en œuvre de l'enseignement des langues à l'école primaire. Il importe d'assurer la circulation des informations afin d'éviter ou au moins de diminuer l'isolement institutionnel que peuvent connaître certains groupes d'enseignants.

De plus en plus d'enseignants, via leur école ou leur vie privée, accèdent à l'*Internet*. L'idée de créer un site consacré à l'enseignement des langues à l'école primaire s'est ainsi peu à peu développée et imposée.

Le site de l'AGERS inclut déjà, il est vrai, toute une série d'informations à destination du monde de l'éducation en général et des enseignants de langue en particulier. Il reprend en effet des renseignements relatifs à la formation continuée, il offre également un accès aux socles de compétences et à d'autres documents officiels tels que les décrets, arrêtés, circulaires, ....

Toutefois, deux facteurs limitent l'utilisation par les maîtres de langues de ces opportunités déjà offertes : le mode de regroupement adopté ne permet pas un accès immédiat à l'information pertinente et les rubriques définies de manière générale ne couvrent pas nécessairement l'ensemble des informations susceptibles de les intéresser.

## 2. LES OBJECTIFS POURSUIVIS

La création d'un site à l'attention des enseignants chargés d'enseigner les langues à l'école primaire poursuit simultanément trois objectifs : améliorer la circulation des informations, valoriser l'enseignement des langues et partant, renforcer l'identité professionnelle des maîtres de langue et enfin, stimuler la créativité et les échanges.

Ce site ne s'adresse cependant pas exclusivement aux enseignants. Les chefs d'établissement ou encore les parents peuvent y trouver des renseignements intéressants, notamment par rapport à l'immersion ou aux cours de langues et cultures d'origine.

## 3. LA STRUCTURE ET LE CONTENU DU SITE

Le site *langues* (<http://www.agers.cfwb.be/pers/ens/ens.htm>) est divisé en trois grands domaines :

1. Les cours de langue de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> années primaires
2. L'immersion
3. Les cours de langues et cultures d'origine (LCO)

La figure 1 correspond à la fenêtre d'entrée dans le premier des domaines proposés sur le site. Une brève explication est donnée pour chacun des trois domaines. En regard de cette explication sont à chaque fois listées les différentes entrées thématiques dans les domaines.

Les thèmes suivants sont communs aux cours de langue dès la 3<sup>e</sup> année primaire et à l'immersion. En fonction de la porte d'entrée choisie —cours dès la 3<sup>e</sup> primaire ou immersion— et du thème, l'accès est donné aux mêmes informations ou à des informations plus ciblées.

Le site construit à ce jour propose une **liste de circulaires utiles**. Cette liste comprend des circulaires exclusivement relatives à l'enseignement des langues mais également d'autres circulaires d'ordre plus général (devoirs à domicile, voyages scolaires,...), qui peuvent intéresser les enseignants chargés de l'apprentissage des langues.

Sont également disponibles les **socles de compétences** en langues modernes pour l'enseignement d'une seconde langue dès la 3<sup>e</sup> année primaire et les socles relatifs aux autres disciplines pour l'enseignement d'une langue par la méthode immersive. À terme, un lien est également prévu vers les nouveaux programmes des différents réseaux.



Figure 1 : Première entrée possible dans le site langues

Le site présente aussi, tant pour les cours de langue seconde que pour l'immersion, **les titres dont doivent être porteurs les enseignants** chargés de ces cours. Pour les cours de langue dès la 3<sup>e</sup> primaire cependant, cette rubrique est toujours en construction. Un arrêté récent élargit en effet l'éventail des titres possibles ; une fois cette information disponible, la rubrique sera complétée et l'information rendue accessible.

Une quatrième rubrique fait le point quant aux **examens linguistiques** : le certificat de connaissance approfondie de la langue cible et le certificat de connaissance suffisante du français. En plus d'en présenter les modalités d'organisation, elle propose en outre des liens vers d'autres sites, aides possibles pour la préparation au premier des deux certificats.

Les enseignants peuvent également avoir accès aux informations relatives à la **formation continue** : le site en reprend les règles et les ressources. Il fait en effet le point sur les formations organisées par les réseaux, par l'inspection pour les réseaux subventionnés mais également par la Commission européenne.

Afin de rompre l'isolement que peuvent connaître certains enseignants chargés des cours de langue, mais aussi pour faciliter les échanges d'idées et le développement de la créativité, une partie du site rend possibles des **contacts entre enseignants**. Un forum de discussion a en effet été créé à leur intention sur Yahoo.com. Via le site de l'AGERS, les

enseignants qui le souhaitent peuvent s’y inscrire et ainsi échanger avec leurs collègues. Un avertissement signale que l’AGERS n’est en rien responsable du contenu de ces échanges.

Une partie du site *Langues* rassemble encore les informations utiles pour la préparation et l’organisation **d’échanges linguistiques**. Reprenant les règles à suivre édictées par la circulaire, le site renvoie également les enseignants vers le site du Fonds Prince Philippe. En effet, le Fonds Prince Philippe propose, via l’opération Trèfle, des bourses pour l’organisation d’échanges entre classes.

Une dernière grande rubrique, créée aussi bien pour les cours de langue dès la 5<sup>e</sup> année primaire que pour l’immersion, reprend tout un ensemble d’**outils**. Cette partie propose des liens vers des *sites Internet* consacrés à l’enseignement / apprentissage des langues étrangères. Elle rend également accessible, par un lien direct avec le site de l’AGERS, une série de *travaux et recherches* consacrés à l’enseignement des langues à l’école primaire. Ce volet devrait être ultérieurement complété par une présentation du *portfolio des langues* et de *matériel didactique*.

La troisième et dernière entrée possible apporte des informations relatives aux **cours de langues et cultures d’origine**, parfois méconnus par les chefs d’établissement<sup>1</sup>. Ce troisième volet rappelle ou présente l’intérêt de tels cours ; il met également à la disposition de ces enseignants la série de circulaires potentiellement utiles. Plus spécifiquement adressée aux chefs d’établissement, la Charte LCO est elle aussi disponible. Cette partie comprend enfin des informations relatives aux possibilités de formation continuée pour les enseignants LCO. Les outils (*sites Internet*, matériel didactique,...) sont également proposés aux enseignants de langue et culture d’origine.

#### 4. L’INFORMATION A PROPOS DU SITE

L’existence du site a été diffusée dans les écoles grâce à un encart dans la revue « *Les infos de l’AGERS* ».

---

<sup>1</sup> Ainsi, au moment où les chefs d’établissement complétaient le questionnaire que nous leur avons adressé, l’un d’entre eux nous a téléphoné pour nous demander la signification du sigle LCO. Il disait avoir au préalable consulté plusieurs de ses collègues, qui n’avaient pas pu l’éclairer.

## **TABLE DES MATIERES**

---

<b>INTRODUCTION RAPPEL.....</b>	<b>5</b>
<b>1. La première année : étude exploratoire .....</b>	<b>7</b>
<b>2. La deuxième année : recueil extensif d'informations.....</b>	<b>8</b>
<b>3. La troisième année : analyses et élaboration de propositions.....</b>	<b>8</b>
3.1. Les conditions d'enseignement.....	8
3.2. L'enseignement de la communication .....	8
3.3. Un site destiné aux maîtres de langue.....	9
<b>4. Le contenu du présent rapport final.....</b>	<b>9</b>

**SECTION I : LE CONTEXTE DANS LEQUEL SE DÉROULENT LES COURS DE LANGUE .....** **11**

**INTRODUCTION .....** **17**

**CHAPITRE 1 : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....** **21**

<b>1. Un modèle pour l'étude des conduites d'enseignement.....</b>	<b>23</b>
<b>2. Le recours à des questionnaires.....</b>	<b>25</b>
<b>3. Les populations cibles.....</b>	<b>27</b>
3.1. Les chefs d'établissement .....	27
3.2. Les maîtres de langue.....	28
<b>4. Les réponses reçues .....</b>	<b>28</b>
4.1. Le questionnaire destiné aux directeurs .....	29
4.2. Le questionnaire destiné aux maîtres de langue.....	29
<b>5. Les traitements effectués et les résultats présentés .....</b>	<b>29</b>
<b>6. Des citations .....</b>	<b>31</b>

**CHAPITRE 2 : LES MAÎTRES DE LANGUE .....** **33**

<b>1. Le nombre de maîtres de langue .....</b>	<b>35</b>
<b>2. Leur sexe et leur âge.....</b>	<b>36</b>
<b>3. Leur ancienneté.....</b>	<b>37</b>
3.1. L'ancienneté dans l'école .....	38
3.2. L'ancienneté dans la fonction de maître de langue dans l'enseignement primaire .....	39
<b>4. L'apprentissage des langues modernes par les maîtres de langue.....</b>	<b>40</b>
<b>5. Leur formation initiale et leur statut .....</b>	<b>41</b>
<b>6. La formation continuée des maîtres de langue.....</b>	<b>44</b>
6.1. L'entretien des compétences dans la langue cible .....	45
6.2. Leur vécu en matière de formation continuée .....	47
6.3. Les intérêts en matière de formation continuée .....	51

<b>7.</b>	<b>Les attitudes par rapport à l'enseignement des langues au niveau primaire.....</b>	<b>51</b>
<b>8.</b>	<b>L'utilisation des documents officiels.....</b>	<b>55</b>
<b>9.</b>	<b>Les conceptions pédagogiques.....</b>	<b>56</b>
9.1.	Le français et la langue cible.....	57
9.2.	Le cours de langue et les autres activités de la classe.....	57
9.3.	Le matériel utilisé.....	58
<b>10.</b>	<b>L'essentiel, en bref.....</b>	<b>59</b>
 <b>CHAPITRE 3 : LES ÉLÈVES, LES CLASSES ET LES ÉCOLES.....</b>		<b>63</b>
<b>1.</b>	<b>Les cours de langue avant 1998.....</b>	<b>65</b>
1.1.	Les écoles qui organisaient déjà des cours de langue.....	65
1.2.	Les langues enseignées et les années d'études concernées.....	66
1.3.	Qui donnait ces cours de langues ?.....	67
<b>2.</b>	<b>Le contexte immédiat des cours de langue : les classes.....</b>	<b>69</b>
2.1.	Le nombre d'élèves par classe.....	69
2.2.	Le temps d'apprentissage.....	70
2.3.	L'hétérogénéité des classes.....	72
2.4.	Les conditions matérielles.....	74
<b>3.</b>	<b>Le contexte proche : les écoles.....</b>	<b>76</b>
3.1.	L'origine du choix des langues enseignées.....	76
3.2.	Les périodes reçues et les périodes nécessaires pour organiser les cours de langues.....	77
3.3.	Les difficultés de recrutement.....	81
3.4.	Le matériel à la disposition des maîtres de langue.....	82
3.5.	La position des directeurs quant à la formation continuée.....	84
3.6.	L'intégration des maîtres de langue dans l'équipe éducative.....	85
<b>4.</b>	<b>L'essentiel, en bref.....</b>	<b>87</b>
 <b>CHAPITRE 4 : LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET LA COMMUNAUTÉ.....</b>		<b>91</b>
<b>1.</b>	<b>Du primaire au secondaire.....</b>	<b>93</b>
<b>2.</b>	<b>L'éclatement du temps des maîtres de langue.....</b>	<b>94</b>
2.1.	Les écoles et les implantations.....	94
2.2.	Les réseaux.....	98
<b>3.</b>	<b>Les langues.....</b>	<b>98</b>
<b>4.</b>	<b>Les élèves.....</b>	<b>99</b>
<b>5.</b>	<b>Les niveaux scolaires.....</b>	<b>100</b>
<b>6.</b>	<b>L'essentiel, en bref.....</b>	<b>101</b>

**CHAPITRE 5 : LES DIFFICULTÉS ET LES ATTRAITS DU MÉTIER .....103**

<b>1. Les difficultés rencontrées par les chefs d'établissement .....</b>	<b>105</b>
<b>2. Les difficultés rencontrées par les maîtres de langue .....</b>	<b>107</b>
2.1. L'importance des différentes facettes de leur métier .....	107
2.2. La difficulté des différentes facettes de leur métier .....	109
<b>3. La façon dont les maîtres de langue voient leur métier .....</b>	<b>111</b>
3.1. Les principales catégories de réponses .....	112
3.2. Le plus difficile .....	113
3.3. Ce qui apporte le plus de satisfactions .....	114
3.4. Ce qui décourage .....	115
3.5. Ce qui plaît le plus .....	116
<b>4. L'essentiel, en bref .....</b>	<b>116</b>

**CHAPITRE 6 : DES RECOMMANDATIONS ..... 119**

<b>1. Les variables de produit et de processus.....</b>	<b>122</b>
1.1. Où en sont les élèves ? .....	122
1.2. Les variables de processus .....	123
<b>2. Les critères de présage .....</b>	<b>123</b>
2.1. Les compétences des maîtres de langue.....	123
2.2. Le statut administratif des maîtres de langue.....	128
<b>3. Les variables de contexte.....</b>	<b>129</b>
3.1. Le temps pour apprendre .....	129
3.2. Le développement global de l'enfant.....	132
3.3. Des conditions matérielles appropriées.....	135
3.4. La considération pour les cours de langue, aux différents niveaux du système éducatif.....	137
3.5. Les conditions de travail des maîtres de langue.....	139
3.6. L'organisation de deux cours de langue ?.....	141
<b>4. Il ne faut surtout pas conclure.....</b>	<b>142</b>

**BIBLIOGRAPHIE..... 145****ANNEXE 1 : UN RAPPEL DES PRESCRIPTIONS LÉGALES EN CE QUI CONCERNE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE D'UNE LANGUE MODERNE À L'ÉCOLE PRIMAIRE..... 149****ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX CHEFS D'ÉTABLISSEMENT.....157****ANNEXE 3 : LE QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX MAÎTRES DE LANGUE ..... 171****ANNEXE 4 : LA MÉTHODOLOGIE MISE EN OEUVRE ..... 185**

<b>1. L'échantillon de maîtres de langue .....</b>	<b>187</b>
1.1. Les critères de constitution de l'échantillon.....	187
1.2. La définition de l'échantillon.....	188
1.3. La procédure pratique .....	189

2.	<b>Les réponses reçues .....</b>	<b>190</b>
2.1.	Le questionnaire destiné aux directeurs .....	190
2.2.	Le questionnaire destiné aux maîtres de langue .....	191
2.3.	Trois ensembles de données .....	193
3.	<b>Les traitements effectués.....</b>	<b>194</b>
<b>ANNEXE 5 : LA GRILLE DE CODAGE DES RÉPONSES DES MAÎTRES DE LANGUE À PROPOS DE LEUR VISION DU MÉTIER QU’ILS EXERCENT .....</b>		<b>197</b>
<b>ANNEXE 6 : DES INITIATIVES OFFICIELLES À PROPOS DES COURS DE LANGUE .....</b>		<b>205</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>		<b>217</b>
<b><u>SECTION II : LA COMMUNICATION DANS LES CLASSES DE LANGUE</u> .....</b>		<b>223</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>		<b>228</b>
1.	La généralisation des cours de langue moderne.....	229
2.	Une recherche.....	229
3.	Des hypothèses issues de la phase exploratoire .....	229
4.	Les avis d’un échantillon de maîtres de langue .....	230
5.	Un nouveau recueil d’informations .....	231
5.	La présente monographie.....	232
<b>CHAPITRE 1 : UN CADRE OFFICIEL POUR LES COURS DE LANGUES MODERNES .....</b>		<b>233</b>
1.	Une analyse des programmes européens.....	235
2.	... et des programmes en vigueur en Communauté Française de Belgique.....	237
2.1.	L’enseignement organisé par la Communauté française .....	238
2.2.	L’enseignement officiel subventionné.....	239
2.3.	L’enseignement libre subventionné.....	241
2.4.	Des points communs.....	241
<b>CHAPITRE 2 : APPRENDRE À COMMUNIQUER.....</b>		<b>243</b>
1.	La compétence de communication.....	245
2.	Différentes théories de l’acquisition d’une seconde langue .....	247
2.	L’importance des interactions .....	250
3.	Le statut de l’erreur et l’importance des feedbacks.....	253
4.	La place à accorder à la langue de l’école.....	254

**CHAPITRE 3 : UN NOUVEAU RECUEIL D'INFORMATIONS DANS LES ÉCOLES** 259

<b>1. Les objectifs .....</b>	<b>261</b>
<b>2. Les choix méthodologiques .....</b>	<b>261</b>
1.1. L'observation directe .....	264
1.2. L'entretien.....	265
<b>3. Les axes d'analyse des données recueillies .....</b>	<b>266</b>
3.1. Parler en langue cible.....	266
3.2. S'exprimer en langue cible et améliorer sa compétence en langue cible .....	266
3.3. Communiquer en langue cible .....	268

**CHAPITRE 4 : DES CONDITIONS SPÉCIFIQUES.....** 269

<b>1. Les cours de langue observés.....</b>	<b>271</b>
<b>2. Les caractéristiques des maîtres de langue .....</b>	<b>272</b>
2.1. Des caractéristiques personnelles.....	272
2.2. La formation continuée .....	274
2.3. Les attitudes par rapport à la fonction.....	275
2.4. Les objectifs poursuivis .....	276
2.5. Les sous-groupes.....	278
2.6. Des conceptions de l'apprentissage de la communication .....	279
<b>3. Les élèves.....</b>	<b>280</b>
<b>4. Les difficultés rencontrées par les maîtres de langue.....</b>	<b>281</b>
<b>5. Un reflet des conditions d'enseignement décrites sur une base plus large .....</b>	<b>283</b>

**CHAPITRE 5 : LES RÉSULTATS DES OBSERVATIONS .....** 285

<b>1. Les activités organisées .....</b>	<b>287</b>
1.1. Les activités organisées collectivement .....	288
1.2. Les activités organisées en sous-groupes ou par paire .....	289
<b>2. La quantité de productions en langue cible .....</b>	<b>291</b>
2.1. Lors des activités collectives.....	292
2.2. Lors d'activités en petits groupes ou par paire.....	296
2.3. Première conclusion : des occasions différentes en fonction des modalités ?.....	301
<b>3. Les antécédents des productions en langue cible.....</b>	<b>302</b>
3.1. Lors d'activités collectives.....	303
3.2. Lors d'activités en petits groupes ou par paire.....	307
<b>4. Les conséquents des productions en langue cible .....</b>	<b>309</b>
4.1. Lors d'activités collectives.....	309
4.2. Lors d'activités en petits groupes ou par paire.....	313
<b>5. Des séquences interactionnelles.....</b>	<b>317</b>
Séquence 1 (classe A, activité en sous-groupe) .....	317
Séquence 2 (classe B, activité collective) .....	318
Séquence 3 (classe E, activité collective) .....	319
Séquence 4 (classe E, activité collective) .....	321
Séquence 5 (classe J, activité en sous-groupe).....	322

<b>6. Que retenir de ces données ?</b> .....	<b>324</b>
6.1. Les activités organisées .....	324
6.2. Les modalités d'organisation de la classe .....	325
6.3. Les séquences interactionnelles .....	327
 <b>CHAPITRE 6 : DES SUGGESTIONS</b> .....	 <b>329</b>
1. Des mesures relatives aux conditions dans lesquelles sont dispensés les cours de langue.....	331
2. Des ressources mobilisables par les enseignants.....	332
3. Des réponses aux besoins de formation.....	334
 <b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	 <b>337</b>
 <b>ANNEXE 1 : DES IDÉES PRATIQUES DES MAÎTRES DE LANGUE</b> .....	 <b>343</b>
1. Montrer le résultat de son travail (A) .....	345
2. Clarifier et rappeler les règles (C) .....	345
3. Désigner un responsable dans chaque groupe (F) .....	346
4. Encourager le recours à ce qui est connu par ailleurs (F).....	346
5. Maintenir un rythme soutenu (I).....	347
6. Différencier en organisant des ateliers (K) .....	347
7. Rappeler à l'ordre (K) .....	348
8. Créer des règles (K).....	348
 <b>ANNEXE 2 : DIVERS DOCUMENTS RELATIFS AU RECUEIL DE DONNÉES</b> .....	 <b>349</b>
 <b>ANNEXE 3 : L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF</b> .....	 <b>373</b>
 <b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	 <b>377</b>
 <b><u>SECTION III : POUR AMÉLIORER LES COURS DE LANGUE</u></b> .....	 <b>383</b>
 <b><u>SECTION IV : CONCLUSIONS</u></b> .....	 <b>411</b>
 <b>RÉFÉRENCES DES DOCUMENTS UTILISÉS LORS DES TROIS PHASES DE LA RECHERCHE</b> .....	 <b>415</b>
 <b>ANNEXE 1 : LA PRÉPARATION D'UN SITE INTERNET À L'INTENTION DES MAÎTRES DE LANGUE</b> .....	 <b>425</b>
1. L'utilité d'un site spécifique.....	427
2. Les objectifs poursuivis .....	428
3. La structure et le contenu du site .....	428
4. L'information à propos du site .....	430
 <b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	 <b>431</b>

