

POUR AMELIORER L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE MODERNE A L'ECOLE PRIMAIRE

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^e et 6^e 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 immersive¹.

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^e 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^e et/ou une 6^e 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 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

¹ 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).

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 ADOPTEE

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, pouvoirs organisateurs² 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.

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.

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

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 unilingue³ et 9 % en zone bilingue), voire (c'est très rare : 1 % en zone unilingue), trois langues différentes.

³ 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^e 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^e année primaire.

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^e et de 6^e 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^e 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.

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 coopératif⁴ ;
- 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 :

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 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 secondaire⁵.

⁴ Ce mode d'organisation de l'enseignement, dont l'efficacité est bien établie (voir par exemple GHAITH & 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.

⁵ 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^{er} 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 présentent au moins une partie de leur horaire en 5^e ou en 6^e 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 langue⁶.

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.

⁶ 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.

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)⁷.

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.

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.

⁷ 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.

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^{er} 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 recommandé⁸, 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

⁸ 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).

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 10/12⁹. Le temps d'apprentissage réservé aux autres matières y est donc réduit de 3 périodes par semaine de la 3^e à la 6^e 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^e à la 6^e année primaire, au lieu des 3, puis 5 périodes

⁹ 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).

actuellement prévues¹⁰. Cette mesure réduirait quelque peu le poids des cours de langue en 5^e et 6^e années primaires, traditionnellement très chargées. Elle permettrait surtout de dépasser dès la 3^e 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 fondamental¹¹.

La Communauté française accepterait de prendre en charge 2 des périodes de cours de langue dès la 3^e année primaire et/ou 2 périodes supplémentaires en 5^e et 6^e 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).

Prévoir la possibilité d'étendre l'horaire à 30 périodes par semaine de la 3^e à la 6^e 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

¹⁰ 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.

¹¹ 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).

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 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.

ÉCOLE¹²

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

¹² Les différentes écoles dans lesquelles travaille le maître de langue.

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^e 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 propre 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 systématique¹³.

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.

¹³ 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^e 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/>).

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^{er} 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 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^e et de 6^e 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^e et en 6^e années. Une estimation basée sur les nombres d'élèves inscrits en 4^e et en 5^e 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^e 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^e ou en 6^e 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 langues¹⁴ : 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.

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.

¹⁴ 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).

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^{er} 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 prescrits¹⁵. 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

¹⁵ 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).

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 semaine¹⁶).

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 langue¹⁷ ?

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 fondamental¹⁸). 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

¹⁶ 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.

¹⁷ Cette question est davantage développée dans BLONDIN & STRAETEN, 2001a.

¹⁸ 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.

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.

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^e année primaire s'est attachée à étudier les conditions dans lesquelles ceux-ci se déroulent¹⁹, 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^{er} 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 élèves²⁰ 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^e 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^{er} mars 2002), qui sera ultérieurement suivi d'un second avis comportant des recommandations plus précises. Un 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.

¹⁹ 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).

²⁰ 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.

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.