

**ENSEIGNER ET APPRENDRE UNE
LANGUE ÉTRANGÈRE À L'ÉCOLE
ÉLÉMENTAIRE : ACCOMPAGNEMENT
D'UNE INNOVATION DIDACTIQUE**

*"10 ans, c'est pas déjà un peu vieux pour apprendre
une langue étrangère ?"*

Sophie BAILLY

CRAPEL, Université Nancy 2

Abstract

For the last ten years researchers at CRAPEL have conducted research projects and implemented teacher-training schemes in France and abroad. The author attempts to summarize the results of these projects which have led to a better understanding of both the young learners and their teachers, and to the development of specific materials and curricula for foreign language teaching and for teacher-training.

Cet article reprend les contenus de deux communications non publiées et présentées, l'une à la journée scientifique les Lundis de l'Asdifle à Nancy le 21 février 2000, l'autre au congrès annuel de la F.I.P.F. à Paris le 19 Juillet 2000.

¹ Question de professeur des écoles en formation à l'Iufm de Nancy

Introduction

En cette période de changement de millénaire, de siècle et de monnaie, l'heure semble propice aux bilans. Un bilan, c'est bien une sorte d'évaluation, non ? Or comme me l'ont appris mes maîtres et mes expériences, une évaluation permet de se définir de nouveaux objectifs. Ce bilan se tourne donc résolument vers l'avenir, en s'intéressant à une norme éducative en progrès : l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'école élémentaire.

Depuis plus de dix ans, le Crapel a accompagné la mise en place de cette innovation didactique par la recherche et la formation. L'objectif des recherches dans ce domaine est de mettre au jour des facteurs qui freinent ou facilitent l'introduction et la mise en place d'une innovation-processus afin de dégager des stratégies d'accompagnement qui favorisent son intégration (Holec, 1999).

Quelques conditions de réussite pour un enseignement performant d'une langue étrangère à l'école primaire ont été identifiées par, premièrement, la mise au jour des représentations des apprenants et des enseignants, et deuxièmement, l'expérimentation réitérée d'approches pédagogiques innovantes dans divers contextes d'enseignement primaire. Les diverses recherches et leurs résultats sont brièvement présentés dans la première partie de cet article.

Les conclusions de ces recherches trouvent leur application dans la conception de stratégies d'accompagnement de l'innovation. Parmi celles-ci, la formation des enseignants semble primordiale. Les diverses actions de formation animées par le Crapel dans le domaine de l'apprentissage précoce des langues sont présentées dans la deuxième partie.

1. Actions de recherche : comment faire pour que les jeunes apprenants acquièrent mieux les langues étrangères ?

C'est pour tenter d'apporter des réponses satisfaisantes à cette question que le Crapel a, au cours de la dernière décennie (en fait, depuis 1989), mené plusieurs recherches dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une

langue et culture étrangère (L.C.E.) à l'école primaire. Ces recherches ont évolué au gré des diverses réformes ministérielles concernant cette discipline et ont porté tant sur la question de ses objectifs (quel(s) savoir-faire enseigner ? pour faire quoi ?), que sur celle de ses outils et procédures méthodologiques (quels supports ? quelles tâches ?).

Cette partie présente de façon chronologique les trois grands axes de recherche développés.

Recherche 1 : sensibilisation aux langues

Les premiers travaux du Crapel dans ce domaine remontent à la fin des années 80, période de réflexion sur l'enseignement-apprentissage des L.C.E. à l'école, et s'inscrivent dans une perspective de sensibilisation aux langues et cultures étrangères pour des élèves de CM1 et CM2 inspirée, entre autres, par les travaux d'éveil aux langues et cultures de Hawkins (1984). Le groupe de recherche spécialisé du Crapel (constitué d'enseignants-chercheurs de l'université et de praticiens doctorants) a ainsi travaillé à la mise au jour des représentations des enfants-apprenants français sur les langues et les cultures étrangères par l'expérimentation d'activités de découverte de différentes cultures et d'écoute de différentes langues. Les expérimentations de terrain ont été menées par les institutrices alors en poste qui participaient aux travaux du groupe de recherche.

D'après les résultats obtenus il semble que les représentations des élèves concernant les langues et les cultures soient peu nombreuses et peu précises. Les enfants semblent avoir une représentation globale du monde étranger, et ne parviennent pas à différencier une langue d'une autre, une culture d'une autre : le monde semble divisé en deux, la France et le reste.

Malheureusement l'avancée des travaux ne permet pas d'aller beaucoup plus loin dans les conclusions. En effet, en cours de recherche, de nouvelles dispositions ministérielles ont été prises en faveur d'une initiation à une langue étrangère et non plus d'une sensibilisation aux langues. Il est alors devenu plus difficile de trouver des classes acceptant de se prêter à l'expérience de la sensibilisation aux langues et donc de recueillir davantage de données.

Recherche 2 : Apprendre à Apprendre Les Langues Étrangères à l'Ecole

En 1992, un appel d'offre ministériel pour une Action Thématique de Formation-Recherche en Éducation a été l'occasion pour le Crapel d'approfondir ses recherches sur l'autonomisation de l'apprentissage de langues étrangères en appliquant à un public d'enfants des stratégies déjà expérimentées avec des adultes. Cette fois l'objectif n'est plus seulement de sensibiliser les élèves aux langues et aux cultures, mais de les sensibiliser en plus à ce qu'est apprendre une langue. Cette double sensibilisation constitue les contenus d'une préparation à un apprentissage ultérieur plus efficace et répond en ce sens aux objectifs généraux de l'enseignement primaire.

L'objectif du projet de recherche est de montrer la façon dont il est possible de favoriser, chez les élèves de l'école primaire, l'acquisition d'une compétence d'apprentissage de langue étrangère qui les aide à devenir de meilleurs "acquéreurs" linguistiques. En d'autres termes, qu'est-il possible de faire pour préparer le mieux possible les jeunes apprenants à leur apprentissage d'une LCE ?

La phase initiale de la recherche consiste à élaborer des activités pour apprendre à apprendre les langues². Ces activités sont, en grande partie, une adaptation de celles développées par le Crapel pour une formation expérimentale pour adultes (Holec 1996).

Cette fois non plus le groupe de recherche n'a pas eu la possibilité de mener cette expérimentation dans des classes de façon cohérente en raison des difficultés à trouver une école prête à collaborer. En effet de nouvelles Instructions Officielles vont confirmer encore davantage l'orientation pédagogique de l'enseignement d'initiation à une seule langue étrangère pour toutes les classes de l'école primaire. Cette orientation (EILE, enseignement d'initiation à une langue étrangère) est renforcée en 1995 avec le plan Bayrou et la méthode vidéo *Sans Frontière* (CE1 septembre 1995, CE2 septembre 1996 et CM1 septembre 1997) destinée à "seconder" l'enseignant, même peu compétent en langue étrangère, dans l'enseignement de cette nouvelle discipline imposée par les programmes de l'école primaire.

² Voir annexe 1, p. 68

Recherche 3 : approche communicative et cognitive et jeunes élèves

L'introduction de l'EILE a rencontré des résistances chez de nombreux acteurs éducatifs et notamment chez les enseignants qui n'intègrent pas la maîtrise d'une langue dans leur portefeuille de compétence polyvalente, et qui se sont vus "obligés" de se former en un temps record (cf. deuxième partie Actions de formation). Par ailleurs leurs représentations sur l'enseignement-apprentissage et leur méthodes d'enseignement reflètent leur vécu d'apprenant, parfois assez ancien (apprentissage du code et de la civilisation, approche behavioriste, etc.). Certaines de ces représentations sont un frein à un changement de pratique pédagogique (Bailly et Poncet, 1999). Le Crapel a donc entrepris une recherche sur les moyens d'introduire à l'école primaire une approche réellement communicative (fondée sur des savoirs de sociolinguistique et d'ethnographie de la communication) et cognitive (fondée sur des savoirs sur les processus d'acquisition) de l'enseignement des langues.

La recherche a consisté à expérimenter dans des classes d'élèves du cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) des activités d'apprentissage à caractère communicatif et cognitif. Ces activités ont été élaborées à partir d'une part, des documents réalistes intégrés à la vidéo CE2 *Sans Frontière* et, d'autre part, de situations de communication authentiques : écoute, découverte culturelle, expression. Elles se répartissent en quatre modules, correspondant chacun à un objectif différent :

- 1/ découverte de divers aspects d'une ou plusieurs cultures ;
- 2/ sensibilisation à la relativité interculturelle ;
- 3/ développement de la compétence d'expression orale en anglais ;
- 4/ développement de la compétence de compréhension orale en anglais.

L'intérêt pédagogique de ces activités a été présenté et commenté par Journée-Behra (1999), qui a mené l'expérimentation dans plusieurs classes. L'expérience montre notamment qu'il est tout à fait possible de mettre en place une approche communicative même avec des élèves qui

n'ont aucun "besoin" de communication en anglais, et de susciter leur implication dans des tâches d'apprentissage de l'anglais qui mobilisent leurs capacités cognitives : observer, comparer, écouter, comprendre, imaginer, produire.

Bilan des recherches

Les jeunes apprenants n'éprouvent guère le besoin d'apprendre une langue étrangère : il est peu probable que la maîtrise de cette langue leur soit nécessaire ou utile dans leur vie présente hors de l'école. Par ailleurs, leurs représentations sur les langues et les cultures sont peu nombreuses, et, lorsqu'elles existent, elles se réduisent le plus souvent à quelques stéréotypes.

A défaut de besoin d'apprentissage et en l'absence de représentations, il est donc crucial, d'une part, de développer chez les élèves l'envie d'apprendre et, d'autre part, de les préparer à bien apprendre une langue. Le premier objectif peut être atteint par la mise en œuvre d'une pédagogie fondée sur le plaisir d'apprendre. Le plaisir d'apprendre peut être ressenti par les jeunes apprenants à condition de respecter quelques principes comme : le droit au silence, le droit à l'erreur, le droit au jeu et au rire, le droit à l'imagination, l'accès au sens et à l'aisance. Le deuxième objectif peut être atteint par la mise en œuvre d'une approche véritablement communicative (pragmatique et culturelle) et cognitive-constructiviste de l'enseignement d'une LCE. L'expérience a montré qu'une telle approche est parfaitement réalisable avec un public de jeunes élèves.

Les recherches que nous avons menées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une LCE à l'école élémentaire permettent non seulement de mieux connaître et comprendre les spécificités des jeunes apprenants, mais aussi celles de leurs enseignants. Les conclusions à tirer de ces recherches concernent donc tant la pédagogie des élèves du primaire que la formation de leurs professeurs. En effet dans toutes ses actions de recherche dans ce domaine, le Crapel s'est efforcé de rester à l'écoute des besoins de formation des enseignants, anticipant et accompagnant au besoin les réformes ministérielles successives dont la cohérence d'ensemble échappe parfois aux enseignants et autres "acteurs éducatifs". Les données recueillies au cours des

recherches, tant dans le domaine des représentations que dans le domaine de la méthodologie, ont donc été prises en compte lors de l'élaboration des contenus de formation des professeurs des écoles.

La deuxième partie de cet article sur les travaux du CRAPEL est consacrée à la présentation de diverses actions de formation d'enseignants spécialistes et non spécialistes de la langue, qu'ils enseignent à l'école primaire, en France et à l'étranger.

2. Actions de formation : formation des enseignants de l'école primaire non-spécialistes de la langue à enseigner en France (anglais) et à l'étranger (FLE)

2. 1. En France, en formation continue et initiale

En France, les réformes consécutives ont d'abord créé, puis renforcé, un nouveau et important besoin de formation pour les maîtres : la maîtrise d'une langue étrangère à un degré suffisant pour pouvoir l'enseigner.

Parallèlement, les publics à former ont également évolué, surtout en termes de leurs attitudes et représentations. Au début des années 1990, les premiers stages de formation continue accueillaient un public motivé et possédant déjà une certaine aisance en langue. En revanche les publics suivants, tant en formation continue qu'en formation initiale, ont été parfois entraînés bien malgré eux dans la généralisation institutionnelle de l'enseignement d'une LCE à l'école élémentaire. Les contenus de formation des enseignants non-spécialistes de langue ont dû être adaptés à la fois à l'évolution des publics et à celle des objectifs ministériels.

Formation 1 : anglais de la salle de classe pour instituteurs

L'introduction de l'enseignement/apprentissage pré-secondaire d'une langue étrangère vivante a suscité des besoins de formation pour des instituteurs volontaires pour l'enseigner. Au début des années 1990 le Crapel a été sollicité par la MAFPEN de Lorraine pour concevoir, organiser et

animer des stages longs intensifs (60 heures sur 1 mois). Ces formations ont concerné des maîtres aux compétences variées mais tous volontaires et motivés. L'intitulé des stages correspond à un "macro" objectif de formation : "Anglais pour la salle de classe". Les objectifs d'acquisition visés sont :

- l'amélioration de la compétence générale de communication en anglais (compétences de compréhension et d'expression à l'oral et à l'écrit ; compétences culturelles et interculturelles),

- l'acquisition de savoir-faire d'expression orale et écrite en anglais langue de la salle de classe : gérer le groupe (réalisation d'actes de parole), raconter une histoire (pratique de l'intonation), écrire un texte au tableau (orthographe), etc.

- l'acquisition de savoirs et savoir-faire didactiques :

- a/ savoirs : en apprenant la langue les instituteurs apprennent à la fois à apprendre et à enseigner. En effet les formations en langues du Crapel sont toujours fondées sur les données scientifiques connues sur l'apprentissage et l'acquisition : séparation du travail des aptitudes, utilisation de documents authentiques, choix d'objectifs et d'activités en rapport avec les besoins d'apprentissage et en rapport avec les phases de l'acquisition (découverte, systématisation, utilisation). Ces critères sont toujours explicités aux formés qui apprennent ainsi implicitement à apprendre et/ou à enseigner de manière appropriée ;

- b/ savoir-faire : l'apprentissage de techniques d'enseignement de l'anglais appropriées, c'est-à-dire qui favorisent l'acquisition, passe également par l'observation d'activités d'apprentissage existantes et par la conception et la création d'activités nouvelles.

Ces premiers stages, positivement évalués, ont permis d'avoir accès de plus près aux représentations et attitudes des enseignants, non-spécialistes de la langue qu'ils enseignent, mais volontaires et fortement motivés.

Formation 2 : apprendre à utiliser la vidéo Sans Frontière

La vague de formation continue qui a suivi les premiers stages et la formation initiale en IUFM n'ont pas concerné cette fois-ci que des maîtres volontaires, compétents en langue et motivés. La plupart sont peu ou pas compétents

en langue, peu ou pas motivés par, voire opposés à l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. Leur attitude négative fait de ces enseignants insécurisés un public sensible. L'objectif de formation principal est de faire évoluer leurs représentations de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère, et le cas échéant de les remplacer par d'autres plus appropriées, sans cependant perdre de vue les priorités légitimes de ce public : comment s'y prendre en classe ?

La diffusion massive de l'outil vidéo *Sans Frontière* dans les écoles a été accompagnée d'un plan de formation continue tout aussi massif visant à former d'urgence tous les maîtres à l'utilisation de cette vidéo. Les stages de formation accompagnant la diffusion de l'outil ont été mis à profit pour expérimenter et évaluer de nouvelles procédures de formation (nouvelles au moins pour les formatrices et pour le public) basées sur l'exploitation des contenus de la vidéo *Sans Frontière*.

Le contexte des stages se caractérise, pour ce qui est des publics, par l'hétérogénéité des compétences linguistiques et des degrés de motivation, et, pour ce qui est du dispositif de formation, par sa brièveté : entre 12 et 24 heures selon les publics. L'objectif des formateurs est de former à une utilisation la plus communicative possible de la série *Sans Frontière*. L'attente des stagiaires est que la formation soit aussi concrète et rapidement applicable au terrain que possible. Les contenus du stage reposent donc principalement sur l'apprentissage de la création d'activités appropriées, c'est-à-dire qui visent l'acquisition de savoirs et de savoir-faire grâce à un choix de supports et de tâches en rapport avec l'objectif visé. Les activités d'apprentissage conçues pour des élèves au cours de la recherche n°3 (cf. première partie : actions de recherche) ont été réutilisées dans le cadre de la formation des enseignants.

Certaines des activités prévues pour les élèves ont été testées sur eux-mêmes par les enseignants en formation. Cette procédure a favorisé chez certains une prise de conscience des processus cognitifs mis en œuvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette prise de conscience participe du processus de modification des représentations et attitudes qui président à l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère mais aussi, éventuellement, à son enseignement.

Les activités pour les élèves se présentent sous forme de fiches indépendantes³ qui sont observées et commentées afin d'en expliciter tous les critères de réalisation. Chaque fiche est rédigée en français (langue des enseignants) et décrit pas à pas le déroulement de l'activité en différentes phases correspondant chacune à un objectif d'acquisition/apprentissage (découvrir, s'entraîner) rendu explicite. Les transcriptions et traductions utiles sont insérées dans le corps de la fiche. Ces fiches constituent ainsi un outil "clé en mains" ou "prêt à l'emploi" pour les professeurs qui voient ainsi l'une de leurs attentes de formation satisfaite. Par ailleurs ces fiches peuvent servir d'exemples méthodologiques à transposer et à décliner à partir de nouveaux documents authentiques ou réalistes. Les nouvelles activités créées dans le contexte des stages et présentées dans le même format de fiche peuvent facilement être partagées entre les stagiaires.

L'approche pragmatique choisie pour ces stages a favorisé un changement d'attitude chez les enseignants : à l'issue de la formation ils sont plus nombreux à se déclarer prêts à enseigner une langue étrangère avec la vidéo *Sans Frontière*.

Formation 3 : apprendre à enseigner en apprenant à apprendre en formation

Besoins, attentes, motivation du public

Les besoins des PE (professeurs des écoles) de l'IUFM de Nancy sont autant linguistiques que méthodologiques, mais le temps (60 heures environ en tout sur la formation en deux ans) et les moyens disponibles (groupes de 25 étudiants minimum, absence d'un centre de ressources, peu de salles et de matériel audiovisuel) ne permettent pas de faire progresser beaucoup les compétences linguistiques très hétérogènes des étudiants (de débutant à licenciés en anglais). L'enquête de besoins⁴ réalisée en 2000 auprès des PE2 montre d'autre part que les motivations pour

³ Des exemples de ces fiches sont présentés dans Bailly & Poncet 1999 et dans Journée-Behra 1999.

⁴ Voir annexe 2 p.69

apprendre sont aussi diverses dans ces groupes de 25 étudiants que les niveaux de compétences :

- 30,4% souhaiteraient enseigner une langue dès la rentrée suivante et 43,5% préféreraient ne pas avoir à enseigner une langue ;
- 78,2% veulent en priorité apprendre à enseigner la langue ;
- 30% souhaiteraient privilégier leur formation pratique méthodologique ;
- 95,6% souhaitent améliorer leurs compétences linguistiques et culturelles ;
- 78 % ont pour objectif prioritaire d'apprendre à enseigner la langue
- 13% ont pour objectif prioritaire d'apprendre la langue à enseigner.

Adaptations successives des contenus de formation initiale

Les programmes actuels de formation des PE de l'IUFM de Nancy où nous intervenons résultent d'une évolution qui intègre, d'une part, la meilleure connaissance des publics formés et en particulier de leurs représentations et attitudes, et, d'autre part, l'évolution des directives ministérielles, de la sensibilisation expérimentale au cours moyen à la généralisation de l'enseignement aux cycles 2 et 3 de l'école élémentaire.

1/ Période de la sensibilisation aux langues (enseignement précoce d'une langue vivante de 1992 à 1995)

L'approche de sensibilisation aux LCE implique de bien connaître les théories didactiques, puisque l'enjeu d'une telle approche est de mettre en place à un âge précoce des représentations adéquates afin de favoriser les apprentissages de langue étrangère ultérieurs ou parallèles (Porcher et Groux, 1997 ; Candelier, 2000). A l'IUFM de Nancy, la formation en didactique des langues vise alors à faire découvrir aux PE, par l'expérimentation et la réflexion, le rôle de la culture langagière et de la culture d'apprentissage (Holec, 1996) dans l'acquisition d'une LCE. Ainsi au cours du module "didactique de l'anglais" les étudiants apprennent à apprendre une langue, c'est-à-dire apprennent à :

- se définir un objectif d'apprentissage de l'anglais (langue et culture) en fonction de leurs besoins individuels ;
- se choisir des supports appropriés ;
- accomplir des tâches d'apprentissage appropriées (écouter, lire, mémoriser, traduire, écrire, pratiquer, observer, comparer, etc.) ;
- s'évaluer.

L'objectif explicite d'un tel module est de mener les étudiants à développer leur capacité d'apprentissage en langue et à auto-diriger leur apprentissage de l'anglais à leur rythme et en fonction de leurs besoins et/ou envies. Faute de disposer, à l'époque, d'un centre de ressources en langues, la mise en pratique de l'auto-direction de l'apprentissage a été assez difficile à mettre en place. Malgré cela les étudiants ont pu expérimenter une nouvelle façon d'apprendre une langue qui a permis, notamment aux plus insécurisés, de reprendre confiance dans leur capacité à apprendre. Cette expérience a aussi permis à tous d'affiner leurs représentations de l'apprentissage, de l'acquisition et de l'enseignement.

Cette approche a bien fonctionné en première année, année du concours de recrutement, mais elle a été moins bien perçue par les étudiants de deuxième année. En effet, pour les professeurs stagiaires, la deuxième année de formation est une année de professionnalisation avec de nombreux stages sur le terrain. Il en résulte des attentes spécifiques quant à la "rentabilité pédagogique" de la formation à l'IUFM similaires à celle rencontrées chez les professeurs en formation continue. Les étudiants de deuxième année sont en forte demande de conseils "pratiques", d'outils "concrets", de techniques, voire de "recettes". Par ailleurs, l'examen des objectifs linguistiques que se fixent les étudiants de deuxième année montre que l'objectif le plus fréquent est la capacité à communiquer en anglais dans la salle de classe.

L'observation de cette différence d'attentes quant à la formation entre les PE1 (professeurs des écoles de première année) et les PE2 (professeurs des écoles stagiaires) s'est avérée sur les quatre sites de l'IUFM de Lorraine et pour d'autres disciplines de formation. Ce double constat a mené à spécialiser encore davantage les contenus de formation en fonction d'objectifs propres à chaque année.

2/ Période de l'initiation à une langue étrangère (enseignement d'initiation à une langue étrangère, de 1995 à 1998)

La dimension linguistique et culturelle de la formation en didactique de l'anglais a pris davantage d'importance dès que l'objectif de sensibilisation aux langues s'est vu remplacé par l'objectif d'enseignement d'initiation à une langue. La rénovation des objectifs de formation a porté principalement sur la deuxième année, avec la mise en place de deux modules distincts, l'un visant la capacité à communiquer en anglais dans la salle de classe, l'autre la capacité à enseigner l'anglais à l'école primaire.

Dans le premier module, les PE2 font l'apprentissage d'une langue de spécialité : l'anglais d'animation de la vie de la classe. En somme, l'objectif visé, et souvent atteint, est un bilinguisme fonctionnel, comparable, par exemple, à celui des pilotes de ligne capables de communiquer en anglais de manière appropriée avec les aiguilleurs du ciel, mais pas forcément capables de participer à une conversation à bâtons rompus.

Les sous-objectifs d'apprentissage sont définis en fonction d'une analyse communicative de la situation et concernent trois aptitudes :

- expression orale : savoir saluer, encourager, réprimander, complimenter, autoriser, interdire, obtenir l'attention, demander d'écouter/de se lever/de s'asseoir/etc., nommer les objets de la vie quotidienne de la classe, etc. ;
- compréhension orale : comprendre des documents utilisables dans l'enseignement (publicités, contes, chansons, dialogues, dessins animés, fictions télévisuelles, reportages, etc.) ;
- compréhension écrite : comprendre des documents authentiques utiles ou utilisables dans l'enseignement (extraits du livre du maître de méthodes, fiches pédagogiques de revues spécialisées, contes, etc.).

Dans cette langue de spécialité la compétence en expression écrite n'est guère convoquée : tout au plus, dans l'exercice de leur profession, les maîtres auront-ils à recopier des mots ou des énoncés correctement orthographiés.

Le second module est entièrement consacré aux aspects méthodologiques et pédagogiques. Les PE2 apprennent à enseigner une langue par :

1/ l'expérimentation d'activités d'apprentissage de langue sur eux-mêmes ;

2/ l'observation critique (analyse de séquences de classes filmées et de méthodes de langue) ;

3/ la création "dirigée" (supervisée par les formatrices) et en sous-groupes d'activités pour la classe : a/ conception de séquences d'apprentissage complètes (quels objectifs ? quels supports ? quelles activités ? quelle procédure ? quelle organisation ? quelles consignes ? quelle trace écrite ou graphique ? quelle(s) progression(s) ?) ; b/ "pédagogisation" de documents authentiques ;

4/ la simulation d'animation de séances.

Les deux modules sont distincts mais non imperméables. Il y a congruence conceptuelle entre les deux : par exemple, les documents authentiques utilisés dans l'apprentissage de l'anglais servent aussi de supports pour l'apprentissage des techniques d'enseignement. Autre exemple, les savoir-faire d'expression orale sont mis en pratique lors des simulations d'animation de séance. De plus, dans les deux modules les formatrices agissent davantage en conseillères (Gremmo 1995) qu'en professeures : elles explicitent les objectifs, suggèrent plutôt que prescrivent, fournissent du feed-back sous forme d'apport de critères d'auto-évaluation, de conseils méthodologiques, d'information sur les processus d'apprentissage et d'acquisition, ou encore, sous forme de discussion autour d'une représentation décelée dans des propos d'étudiants.

Cette cohésion n'échappe pas aux étudiants. Les évaluations anonymes du cours par les PE2⁵ indiquent en majorité que les contenus de la formation répondent à leurs attentes. En juin 2001, 74% d'entre eux déclarent se sentir plus armés pour enseigner une langue vivante qu'avant les modules de formation .

3/ Période de généralisation et d'extension (enseignement d'initiation à une langue vivante, depuis 1998)

Il semble que depuis quelques années les P.E. ont intégré l'idée que l'enseignement d'une langue étrangère fait

5 Voir annexe 3 pp. 69-70

partie de leur compétence d'enseignant polyvalent. Ils semblent moins réticents, plus coopératifs que leurs aînés d'il y a presque dix ans. Actuellement le programme s'articule toujours autour de deux grands objectifs :

1/ apprendre la langue à enseigner (dont la variante spécifique à la salle de classe) ;

2/ apprendre à enseigner une langue (apprendre à utiliser des supports, à choisir des documents, à créer des activités) ;

Un troisième objectif est indirectement ou implicitement visé : apprendre à apprendre une langue (se constituer une culture d'apprentissage cohérente, s'équiper d'outils d'auto-apprentissage adéquats).

a/ Caractéristiques des objectifs linguistiques pour chaque année

L'apprentissage de la langue est moins spécialisé en première année (objectif entretien lors du concours de recrutement) qu'en deuxième année (objectif anglais de la classe). Mais pour les deux années de formation il est de plus en plus intégré à l'apprentissage de la méthodologie : en somme, on apprend à enseigner en apprenant (accessoirement) la langue. De nouvelles représentations de l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition d'une langue se mettent progressivement en place chez les étudiants par l'application réitérée de certains principes pédagogiques par les formatrices :

a/ séparer le travail sur les aptitudes ;

b/ expliciter les activités d'apprentissage en :

- présentant les savoirs ou savoir-faire visés par les exercices,

- justifiant le choix des supports et des procédures,

- expliquant les critères d'évaluation et d'auto-évaluation,

c/ utiliser des documents authentiques ou réalistes ;

d/ donner le choix chaque fois que possible aux étudiants ;

e/ fournir des outils et des critères d'auto-évaluation ;

f/ favoriser le travail coopératif en sous-groupes ;

g/ individualiser (grâce au centre de ressources en langues).

b/ Caractéristiques des objectifs didactiques et pédagogiques

Sur ce plan également les contenus de formation sont prévus de sorte à répondre au mieux aux besoins différents des étudiants de première année et de deuxième année. En première année, l'apprentissage de la méthodologie est davantage fondé sur l'observation et l'analyse de divers matériaux pédagogiques, ce qui répond à leur besoin de préparation aux épreuves pédagogiques du concours d'entrée. En deuxième année, année de professionnalisation, les professeurs stagiaires ont davantage d'occasions de simuler l'animation d'une séance, de créer entièrement les activités d'une séquence complète et de les expérimenter pendant leurs stages.

Cette orientation semble donner de bons résultats. Outre les évaluations positives de la formation, les formatrices observent un intérêt croissant des groupes d'étudiants pour les activités proposées en cours et de meilleures performances individuelles dans les stages pour la discipline anglais. Il semble que même les plus réfractaires prennent confiance dans leur capacité à enseigner l'anglais en prenant conscience de deux faits : premièrement que "la difficulté que l'on peut rencontrer à enseigner une langue n'est pas liée à la difficulté à apprendre cette même langue" ; et en second lieu, que "c'est la qualité des ressources méthodologiques et linguistiques mises à la disposition des apprenants (...) qui influe sur la facilité avec laquelle ceux-ci apprennent" (Gremmo-Riley, 1997, p. 88).

Bilan et perspectives pour la formation

La formation des enseignants non-spécialistes doit prendre en compte les spécificités de ce public. En France l'identité de l'enseignant de l'école primaire repose sur sa compétence technique polyvalente. Les professeurs des écoles ne sont pas des spécialistes des matières à enseigner, mais ils sont spécialistes de la pédagogie des enfants. Les savoir-faire d'enseignement sont plus importants dans leur pratique professionnelle que les savoirs de contenus disciplinaires. En mettant l'accent sur la spécialisation de la langue à apprendre et à enseigner, et sur la capacité à apprendre et à enseigner une langue, la formation en didac-

tique de l'anglais à l'IUFM de Nancy répond aux attentes prioritaires et majoritaires des étudiants. Elle est ainsi plus efficace : "les stratégies enseignées (par exemple les conseils, suggestions, etc.) ne sont reconnues comme utiles que si elles correspondent à de véritables besoins d'apprentissage dont les apprenants ont déjà pris conscience" (Riley, 1997, p.138).

Mais cette spécialisation n'exclut cependant pas la prise en compte de besoins et demandes individuels, notamment sur le plan de la formation linguistique et culturelle. La mise en place en 1999-2000 d'un centre de ressources en langues sur le site de Nancy permet en effet d'aller encore plus loin dans la diversification des réponses à apporter aux besoins de formation, notamment de formation linguistique. Ce centre dédié à l'auto-formation en langues contient principalement des documents authentiques audio et vidéo, et il permet l'accès en permanence à des chaînes télévisées anglo-saxonnes ainsi qu'à l'Internet. Un formateur-conseiller est présent en permanence pour gérer le recueil et le classement des ressources et pour répondre aux demandes des utilisateurs. Plusieurs logiciels d'apprentissage de l'anglais sont également à la disposition des étudiants qui fréquentent volontairement ce centre dédié à l'auto-formation en langues. Grâce à cet outil et à la formation en didactique qui leur est dispensée les étudiants qui le souhaitent peuvent travailler en auto-direction, à leur rythme, individuellement, à deux ou plus, pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés et qui correspondent à leurs besoins. Ce faisant ils mettent en application sur eux-mêmes les principes d'apprentissage abordés dans le volet méthodologique de la formation.

Autre innovation pédagogique à l'IUFM de Lorraine, des assistants de langue ont été affectés à la formation des PE. L'intervention de ces locuteurs natifs est très utile pour le développement de l'aisance en compréhension et expression orales des étudiants. Ils fournissent une occasion réelle aux étudiants de mettre en pratique leurs acquisitions et d'évaluer leur compétence de communication. Ils permettent également un dédoublement des groupes favorisant la personnalisation de la formation tant linguistique que méthodologique.

Enfin, les échanges avec l'Europe se développent. En 2001-02, une trentaine d'étudiants de l'IUFM de Lorraine partent en stage dans des villes anglophones : Dublin, Hull, Londres, etc. D'autres partent pour l'Autriche, la Tchécoslovaquie, la Pologne, le Maroc. Une plate-forme de travail coopératif par Internet se met en place entre l'université de Hull et l'IUFM de Lorraine où des stagiaires de Nancy et Metz ont intégré le programme du Primary P.G.C.E. (équivalent de l'IUFM) pour quatre semaines. Dix étudiants britanniques de Hull passeront à leur tour quatre semaines en Lorraine. Ces dispositions devraient favoriser les échanges post-stage entre les enseignants britanniques et français. Nul doute que ces séjours et échanges à l'étranger, même courts, contribueront eux-aussi à la prise de conscience des processus de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue, connaissance somme toute plus utile au professeur des écoles qu'une compétence linguistique très proche de celle d'un natif.

L'introduction de telles innovations didactiques (auto-direction, technologies de l'information, échanges) à l'IUFM de Lorraine ne peut que contribuer à l'évolution positive des représentations et des pratiques d'enseignement d'une LCE à l'école primaire. Les représentations, ensemble de constructions sociales, s'acquièrent. C'est pourquoi il est si important que les enseignants puissent "apprendre l'innovation en l'expérimentant" pour pasticher les mots de Carette -"apprendre l'auto-direction en expérimentant l'auto-direction" (2000, p. 193)-, qui rappelle que "l'expérience individuelle est nécessaire pour compléter la transmission d'expérience, d'aussi bonne qualité soit-elle".

2. 2. Les coopérations linguistiques et éducatives internationales

Parallèlement à son implication dans la formation en anglais des PE de l'IUFM de Lorraine, le Crapel a également participé au cours de ces dix dernières années à plusieurs projets de coopération éducative et linguistique, sur demande ou appels d'offre du Ministère des Affaires Etrangères et de la Coopération, et concernant l'enseignement-apprentissage du FLE à l'école primaire à Cuba (1994-98), à Madagascar (1999) et en Grèce (2000-01). Ces projets de coopération sont différents, à l'échelle des disparités entre ces trois pays.

Les variations concernent, entre autres, les attitudes et les représentations envers la France, ses locuteurs et sa langue officielle. Les contextes éducatifs (historiques, sociaux, matériels) et notamment les publics des formations et leurs besoins ne sont pas non plus identiques. Toutefois, les enseignants de FLE de ces trois pays ont en commun certaines représentations inadéquates sur l'enseignement-apprentissage d'une LCE, et ils partagent une même attente : il convient que la formation les aide de façon concrète à enseigner le mieux possible.

Aspects sociolinguistiques

Les aspects sociaux et sociolinguistiques sont dans la mesure du possible pris en compte dans la conception et la réalisation des actions de coopération. Les constats présentés ci-dessous sont le fruit de l'observation de propos tenus par des natifs de chaque pays, impliqués ou non dans les projets. Ils n'ont pas fait l'objet de vérifications systématiques. Des différences dans les durées et les fréquences de séjour expliquent un accès plus ou moins large aux représentations et attitudes.

A Cuba, les attitudes envers la France, les Français et le français sont relativement semblables à celles que l'on rencontre dans la plupart des pays d'Amérique Latine (Bolivie, Brésil, Venezuela, entre autres exemples). Elles sont généralement positives et renvoient à des représentations quelque peu obsolètes d'une France pays de culture et de raffinement, mais aussi pays de la déclaration des droits de l'homme et de la diplomatie. Les représentations de la langue française que nous avons les plus couramment rencontrées à Cuba (à l'occasion de missions) portent sur :

- sa valeur esthétique : elle est belle et chantante pour certains, nasale et gutturale (attributs négatifs) pour d'autres ;

- sa valeur distinctive : c'est la langue des classes cultivées, bourgeoises, qui véhicule un certain prestige socio-culturel ;

- son apprentissage, jugé assez paradoxalement, difficile, comparé à celui de l'anglais, même par des gens qui ne l'ont jamais étudié. Une telle évaluation s'explique sans doute par la proximité géographique et culturelle des Etats-

Unis et la forte présence de la langue anglaise à la télévision cubaine notamment par la diffusion importante de films en version originale.

Face à ces représentations la réalité de la langue française à Cuba est bien différente. Le choix du français dans l'éducation est un choix politique face à l'anglais, symbole de l'oppression économique exercée par les Etats-Unis. C'est aussi un choix à portée économique et culturelle, si l'on en croit l'investissement du gouvernement cubain dans le développement d'un vaste projet de formation au français du tourisme (Gremmo, 1997) et le choix du français comme seconde langue étrangère obligatoire dans l'enseignement supérieur. En ce qui concerne son apprentissage, le français présente plus de similitudes lexicales et morphologiques avec l'espagnol qu'avec l'anglais : son apprentissage, comme celui des autres langues romanes, présente plus de facilité pour un apprenant hispanophone que l'apprentissage de l'anglais.

A Madagascar, le français représente pour beaucoup la langue des ex-colonisateurs et renvoie inévitablement à la période de colonisation française et de ses implications tant négatives que positives. Dans les faits, le français reste la langue de l'administration, de l'enseignement supérieur, et donc de l'ascension sociale. Les attitudes à l'égard du français et de son apprentissage sont par conséquent complexes et très diverses chez les individus selon leurs sensibilités et leurs valeurs, notamment la valeur de loyauté à un groupe d'appartenance.

En Grèce, le français semble être surtout une langue de prestige social pour les classes moyennes supérieures et bourgeoises. Pour les parents d'élèves, c'est aussi une langue européenne dont la maîtrise peut faciliter l'accès à l'obtention de bourses d'études supérieures en France.

Aspects éducatifs

A Cuba, le projet de coopération linguistique concerne la formation de formateurs et de professeurs pour l'enseignement du français à l'école primaire. Pour ces professeurs, le français est souvent leur seconde langue étrangère. Certains sont instituteurs, d'autres enseignent dans le secondaire. Par ailleurs il existe peu d'outils

appropriées pour l'enseignement-apprentissage du FLE à l'école primaire cubaine et les écoles ne peuvent guère se les procurer, hormis par le biais de donations, notamment de l'Etat français. Mais ces donations, certes utiles, ne peuvent cependant pas couvrir tous les besoins de matériel pédagogique.

La demande de coopération avec le Crapel émane d'une équipe de formatrices cubaines de l'Institut Supérieur Pédagogique de La Havane (ISP). Elles ont un projet de création d'un outil pédagogique qui puisse répondre à un double objectif : l'enseignement du français à l'école primaire et la formation des enseignants. L'outil pédagogique doit être pratique et facilement diffusable à tous les ISP de l'île. Il se compose d'une cassette audio et d'un livret d'accompagnement. La particularité de ce guide est de former les enseignants en leur donnant des exemples d'activités communicatives et cognitives toutes faites pour l'apprentissage des quatre aptitudes. Il contient également des informations en espagnol sur l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition d'une LCE, ainsi que des conseils pour prendre en charge son propre apprentissage du français.

Le processus de réalisation complète de l'outil, par une équipe mixte Crapel et ISP, a permis une mise à jour des connaissances didactiques des formatrices cubaines par un processus d'apprentissage comparable à celui mis en œuvre dans la formation des PE à Nancy :

- mise au jour des représentations des formatrices ;
- définition des besoins d'apprentissage des élèves et des professeurs ;
- définition d'objectifs langagiers et professionnels ;
- recueil de documents authentiques écrits et oraux : comptines, poésies, proverbes, chants traditionnels, contes ;
- exploitation pédagogique des supports choisis ;
- observations et expérimentation d'activités en classe ;
- conception, rédaction en espagnol et diffusion du guide d'accompagnement de la cassette à l'intention des futurs enseignants.

A Madagascar, le projet de coopération linguistique est plus complexe car il s'inscrit dans un contexte de politique linguistique sensible : la réintroduction du français comme langue d'enseignement de l'école primaire. Il s'agit de former

des formateurs en vue de la formation linguistique d'instituteurs qui auront à enseigner le français. Les formateurs représentent divers corps, grades et fonctions des métiers de l'éducation : inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants du supérieur. En ce qui concerne les instituteurs, les niveaux de français seraient très hétérogènes : certains, assez nombreux d'après les formateurs, ne possèderaient que des "rudiments" de la langue française, et on peut en cela les comparer à certains des PE et à leur maîtrise de l'anglais.

Le même type de procédure de formation qu'à Cuba a été appliqué à Madagascar. Les formateurs d'instituteurs ont appris à définir des contenus d'apprentissage par une analyse des besoins des élèves et de leurs enseignants. Ils ont créé des séquences complètes à partir d'une méthode, "Une vie d'instit", et de documents authentiques. Ils ont aussi établi des programmes de formation linguistique et pédagogique pour les instituteurs. La formation didactique des formateurs repose ainsi entièrement sur les supports choisis pour la formation linguistique des instituteurs.

En Grèce, le projet de coopération linguistique porte sur l'aide au montage d'un programme hebdomadaire de 6 heures de français langue étrangère pour des élèves de la maternelle au collège dans un même établissement. Bien que le volume d'heures de français pendant la scolarité soit assez important, il ne s'agit pas d'immersion mais plutôt d'apprentissage semi-intensif précoce. Le succès d'une telle innovation dépend de l'adoption d'une stratégie cohérente par l'équipe pédagogique. La mission de formation a deux objectifs : premièrement, sensibiliser les professeurs du secondaire aux spécificités de l'enseignement-apprentissage d'une langue dans le primaire et, deuxièmement, former des enseignantes spécialisées dans l'enseignement précoce du FLE.

Pour le premier objectif, le rôle du Crapel a été d'animer, au cours de séminaires, une réflexion commune de tous les professeurs de français de l'établissement sur les implications pédagogiques du dispositif et notamment sur

la liaison entre le primaire et le secondaire et le passage de l'oral à l'écrit. Ce séminaire a permis de mettre au jour des divergences de représentations sur l'apprentissage d'une langue aux jeunes élèves entre les professeurs du secondaire et ceux du primaire. Ainsi certains principes comme, par exemple, l'utilisation de documents authentiques pour l'entraînement à la compréhension, la priorité à l'oral ou l'absence d'explications et d'exercices de grammaire paraissent irréalistes voire néfastes à certains professeurs dont les pratiques pédagogiques restent ancrées dans une approche classique (behaviorisme, traduction, commentaire littéraire, etc.). Il est à espérer que les débats entamés au cours des séminaires ont permis d'amorcer l'évolution de certaines représentations.

En ce qui concerne le deuxième objectif, les enseignantes pressenties pour intervenir dans le primaire sont spécialistes du français et formées en didactique du FLE. Sans être spécialistes de la pédagogie dans le premier degré, elles ont déjà une expérience de l'enseignement aux enfants. Elles sont deux à suivre une formation méthodologique dont les contenus et les moyens sont comparables à ceux mis en oeuvre pour la formation des PE2 à Nancy ou pour les formatrices de l'Institut Pédagogique de La Havane. Au cours du processus de conception et de création d'outils d'apprentissage pour leurs élèves, elles ont été amenées à :

- réfléchir aux spécificités de ce jeune public ;
- définir les objectifs transversaux, généraux et spécifiques (Porcher et Groux, 1999) d'un enseignement-apprentissage précoce d'une LCE ;
- concevoir des activités communicatives à partir de documents authentiques et d'extraits de méthodes pédagogiques ;
- élaborer les grandes lignes d'un programme.

Ces trois expériences ont, de par leur diversité, été très enrichissantes pour les recherches en didactique des langues menées au Crapel. Outre l'approfondissement de nos connaissances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une LCE à l'école primaire, elles ont d'abord été l'occasion, d'expérimenter de nouveaux protocoles de

formation plus proches du rôle de conseiller que de celui de professeur ; en second lieu elles ont permis de continuer à vérifier qu'une méthodologie centrée sur le développement de la capacité d'apprentissage des élèves, est possible même dans des contextes sociaux-culturels très différents du contexte européen.

Conclusion

Les conclusions à tirer des recherches et des expériences de formation trouvent leurs implications dans de nombreux domaines. L'approfondissement de nos connaissances concerne bien entendu la méthodologie de l'enseignement d'une LCE aux enfants. Il concerne également les facteurs qui freinent ou au contraire favorisent l'introduction et la pérennisation de cette innovation, notamment du côté des représentations des élèves, des enseignants mais aussi des parents d'élèves, des formateurs d'enseignants, etc. Comme le rappelle Gremmo (2000), les apprenants et les enseignants ne sont pas les seuls responsables du succès ou de l'échec de l'intégration d'une innovation.

Malhomme (2001) identifie des freins et des facilitateurs liés à la communication de l'information, et, notamment, de l'information officielle. En ce qui concerne l'introduction à l'école primaire de l'enseignement des langues, il est indéniable que les différences, voire divergences dans les options choisies par les décideurs (parmi lesquels les divers ministres de l'éducation qui se sont succédés depuis 1992 : Jospin, Bayrou, Lang) n'ont guère facilité l'adaptation au changement des acteurs éducatifs. La formation des enseignants est pourtant l'un des facteurs cruciaux du changement. Elle ne peut contribuer à favoriser la mise en place d'une innovation qu'à la condition de mettre en cohérence les contenus et la méthodologie de formation avec les objectifs d'apprentissage des enseignants et futurs enseignants en formation, qui sont eux-mêmes, il n'est peut-être pas inutile de le rappeler, des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILLY, S et PONCET, F (1999). Enseigner l'anglais au CE2 : pistes d'utilisation pour la vidéo Sans Frontière. *Mélanges CRAPEL*, n°24, p. 7-43.
- CANDELIER, M (2000). La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire. *Mélanges CRAPEL*, n°25, p. 107-127.
- CARETTE, E (2000). Introduction de l'autonomie dans le système éducatif français : des réponses, des questions. *Mélanges CRAPEL*, n°25, p. 185-197.
- CARETTE, E (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. Oral : variabilité et apprentissages, p. 126-141.
- GREMMO, M.J (2000). Auto-direction et innovation : raisons d'être d'un réseau européen. *Mélanges CRAPEL*, n°25, p. 13-27.
- GREMMO, M.J (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, n°22, p. 33-61.
- GREMMO, M.J (1997). Matériaux d'enseignement et d'apprentissage de langues : les options didactiques des modules de français pour les professionnels du tourisme. *Mélanges CRAPEL*, n°23, p. 63-79.
- GREMMO, M.J et RILEY, P (1997). Autonomie et apprentissage auto-dirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, n°23, p. 81-107.
- HAWKINS, E (1984). *Awareness of language : an introduction*. Cambridge : C.U.P. 226p.
- HOLEC, H (1999). De l'apprentissage auto-dirigé considéré comme une innovation. *Mélanges CRAPEL*, n° 24, p. 91-110.
- HOLEC, H (1996). L'apprentissage auto-dirigé : une autre offre de formation. In HOLEC, H ; LITTLE, D ET RICHTERICH, R (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. p. 75-127.
- JOURNEE-BEHRA, S (1999). Apprentissage de langues à l'école élémentaire : expérimentation d'activités. *Mélanges CRAPEL*, n°24, p. 111-134.

MALHOMME, C (2001). *Introduction de l'apprentissage auto-dirigé en langues dans l'enseignement secondaire : une innovation au collège*. D.E.A. en Sciences du langage : Université Nancy 2.

PORCHER, L et GROUX, D (1997). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : P.U.F. 126p.

RILEY, P (1997). Bats and Balls : beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, n°23, p. 125-153.

ANNEXES

ANNEXE 1 : exemples d'activités de sensibilisation à la culture langagière et à la culture d'apprentissage

Activités pour apprendre à apprendre

1. DISTINGUER L'INTRUS

(à partir de quatre ou cinq choix, dire celui qui ne ressemble pas aux autres)

- sur des phrases en différentes langues étrangères
- sur des sons dans la langue apprise
- sur des mots prononcés avec des accents différents en français et d'autres langues
- sur des ensembles lexicaux en français

2. DISTINGUER LE SEMBLABLE ET LE DIFFÉRENT

(écouter et dire si deux éléments sont les mêmes)

- accents différents dans la même langue
- langues différentes, de même famille ou de famille différente
- répartitions phonétiques dans différentes langues

3. SENSIBILISER A LA MUSIQUE D'UNE LANGUE

- distinguer une langue par son intonation
- dire des mots français avec un accent étranger
- écouter des étrangers parlant français avec un accent et l'imiter
- raconter une histoire avec un accent étranger

4. INTERPRETER DES MESSAGES

- mettre en relation des images avec des phrases en situation
- inventer des codes secrets divers (verlan, dire le contraire de ce que l'on veut dire, javanais, schtroumpf)
- interpréter un même énoncé (" oh la la ", " yes ") produit avec des intonations différentes

5. UTILISER LES " TRANSPARENCES "

- cognats à l'oral ou à l'écrit. Exemples
 - français % allemand : papier, auto, schokolade, platz
 - français % anglais : ball, place
 - français % italien : formaggio, coccina
 - français % espagnol : escuchar, leer, señor, playa.

6. LEXIQUE

- mots qui existent dans une langue et pas dans une autre
- découpages différents de la réalité (neige pour les Inuits ; chaise/chair ; les termes de couleur ; etc.)

ANNEXE 2 : questionnaire de l'enquête de besoins des PE2

Je souhaiterais enseigner une langue dès la rentrée prochaine : Oui / Non

Je préférerais l'éviter : Oui / Non

Je souhaiterais améliorer mes compétences linguistiques : Oui / Non

Je souhaiterais améliorer mes compétences culturelles : Oui / Non

en compréhension de l'oral ? pour comprendre quoi :

en expression orale ? pour exprimer quoi :

en compréhension de l'écrit ? pour lire quoi :

en expression écrite ? pour rédiger quels types de textes :

Je souhaiterais exclusivement apprendre des techniques pédagogiques ? Oui / Non

Je souhaiterais faire autre chose ? Oui / Non

Quoi :

Quelle est votre priorité ? Classez de 1 (prioritaire) à 3 (non prioritaire)

apprendre la langue :

apprendre à apprendre la langue :

apprendre à enseigner la langue :

ANNEXE 3 : questionnaire d'évaluation pour le cours d'anglais PE2 2000-01

1. Vous sentez-vous aujourd'hui plus / autant / moins armé pour enseigner une langue vivante à l'école élémentaire qu'avant le module d'anglais ?

2. Si plus, pour quelles raisons :

- meilleure capacité à s'exprimer en anglais devant la classe ?
- meilleure capacité à comprendre des documents sonores en anglais ?
- approfondissement des connaissances méthodologiques de l'enseignement-apprentissage d'une langue ?
- autre :

3. Voici pour aide-mémoire la liste des objectifs et contenus du module obligatoire :

1 anglais général : les entretiens avec l'anglophone ; la salle d'auto-formation ; l'entraînement à l'intonation ; le blason ; la création de tongue twisters ; la rédaction d'une recette ; la création d'une comptine (modèle de Miss Polly)

2 anglais de la salle de classe : les chansons à gestes ; les tongue twisters ; les plouffes ; le bricolage de Noël ; la discrimination de chanson (I'm a little tea-pot, etc.) ; l'entraînement à énoncer des consignes (bricolage de Noël)

3 méthodologie : la technique de Total Physical Response (ex: déplacer des objets dans la maison) ; les activités avec vidéo Sans Frontière ; les I.O. ; création d'une activité de compréhension orale (Miss Polly)

Parmi ces activités lesquelles avez-vous trouvé :

les plus utiles ?

les moins utiles ?

en anglais général

en anglais de la salle de classe

en méthodologie

4. Bilan

Qu'auriez-vous aimé faire davantage ? Moins ?

Qu'avez-vous particulièrement apprécié ?

Qu'avez-vous particulièrement détesté ?