

Inspection générale de l'éducation nationale

Enseignement et apprentissage de deux langues : quelles synergies ?

Rapport à Monsieur le ministre
de l'éducation nationale, de la
jeunesse et de la vie associative

Enseignement et apprentissage de deux langues : quelles synergies ?

Rapporteurs : **Antoine Mioche**
Caroline Pascal

Novembre 2011
N° 2011-120

SOMMAIRE

Introduction	2
I. Conception et conduite de l'étude	3
A. Organisation	3
B. Visites	3
II. Constats	4
A. Un enjeu local fort pour les établissements	4
B. L'apprentissage des langues, un levier pour la réussite des élèves	4
C. Moyens : une affaire de volontarisme plus que d'échelle	5
D. L'enseignement des langues : une réflexion collective	5
1. Concertation et travail inter-langues	5
2. Inventivité et souplesse dans l'organisation des horaires	6
E. Effet moteur sur les élèves – une perception renouvelée des langues, une aisance accrue	7
III. Pistes de réflexion	8
A. Favoriser la concertation	8
1. Utiliser les leviers d'action existants	8
2. Imaginer des séances en co-animation	8
3. Mettre en place une évaluation concertée	9
4. Multiplier les activités périscolaires	9
B. Favoriser l'immersion	9
1. L'alternance et l'immersion quasi quotidienne	10
2. Les périodes intensives	10
Conclusion	10
Préconisations	11
Annexe	13

Dans le cadre de son programme de travail 2010-2011, le groupe des langues vivantes de l'inspection générale a entrepris une réflexion sur les conditions d'optimisation de l'enseignement et de l'apprentissage, au collège comme au lycée, de deux langues vivantes simultanément.

Cette initiative s'inscrit dans un contexte marqué depuis 2002 par un fort volontarisme en matière linguistique qui s'est d'abord traduit successivement par l'instauration d'une seconde langue obligatoire en série S, l'introduction de l'enseignement d'une langue vivante étrangère dès l'école primaire et la possibilité d'ouvrir des classes dites « bilangues »¹. Cette orientation s'est ensuite affirmée à travers des mesures telles que le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes de 2005, l'adossement des programmes, désormais inter-langues, au cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et la récente décision de généraliser l'apprentissage de deux langues vivantes dans le secteur tertiaire de la voie professionnelle ainsi que dans les filières technologiques industrielles². Il semblait opportun de s'interroger sur la manière de dépasser la simple concomitance des enseignements et apprentissages pour dégager les synergies susceptibles d'œuvrer à un renforcement de la compétence et de l'appétence linguistiques des élèves.

C'est pourquoi les inspecteurs généraux du groupe des langues vivantes sont allés se rendre compte, dans un certain nombre d'académies, des pratiques existantes en ce domaine, notamment en ce qui concerne la réflexion et le travail inter-langues.

Enseignement et apprentissage de deux langues simultanément ont-ils un effet moteur sur les attitudes et activités des intervenants institutionnels (enseignants, conseil pédagogique, chefs d'établissement) et sur celles des élèves ? De quelle nature ? Dans quelle mesure ? Que peut-on faire pour les encourager ? Telles sont les questions sur lesquelles le groupe des langues vivantes souhaitait se pencher et auxquelles, sur la base des visites qu'il a conduites, il propose ici quelques éléments de réponse.

¹ Épreuve obligatoire de LV2 en série S : arrêté du 10 octobre 2000 (JO du 21 novembre 2000, BOEN hors-série n°12 du 7 décembre 2000) ; horaires et programmes de l'enseignement obligatoire des langues à l'école primaire : arrêté du 25 janvier 2002 (JO du 10 février 2002, BOEN hors-série n°1 du 14 février 2002), arrêté du 28 juin 2002 (BOEN hors-série n°4 du 29 août 2002) ; incitation à expérimenter en classe de 6^e l'apprentissage d'une seconde langue étrangère : circulaire de rentrée n°2002-076 du 10 avril 2002 (BO n°16 du 18 avril 20 02).

² Rénovation de l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères : circulaire n°2006-093 du 31 mai 2006 (BOEN n°23 du 8 juin 2006) ; programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique (BOEN spécial n°4 du 29 avril 2010) et programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques (arrêté du 21 juillet 2010 – JO du 28 août 2010 et BOEN spécial n°9 du 30 septembre 2010) ; organisation de l'enseignement des langues vivantes dans les enseignements professionnels : arrêté du 10 février 2009 (JO du 11 février 2009 ; BOEN spécial n°2 du 19 février 2009) ; organisation des filières technologiques dites « industrielles » : arrêté du 27 mai 2010 (JO du 29 mai 2010, BOEN spécial n°6 du 24 juin 2010).

I. Conception et conduite de l'étude

A. Organisation

Dans toutes les académies, les IA-IPR ont d'abord été invités à signaler les initiatives correspondant au périmètre de l'étude les plus notables et les plus pertinentes. C'est sur la base des informations ainsi recueillies, mais aussi en fonction de leur propre connaissance du terrain, que les inspecteurs généraux de langues vivantes ont établi leur programme et leur calendrier de visite.

L'organisation, quant à elle, était laissée à la discrétion des chefs d'établissement, sous réserve de deux contraintes imposées : (a) l'observation de classes, dans la mesure du possible (et de fait, le plus souvent), dans les deux langues ; (b) la tenue de rencontres séparées avec trois types d'interlocuteurs : équipe de direction, enseignants, élèves. L'envoi, préalablement aux visites, de toute documentation jugée pertinente était également laissé à l'appréciation des équipes locales.

Deux inspecteurs généraux, le plus souvent spécialistes de l'une et de l'autre langues mises en jeu dans l'initiative observée, se sont à chaque fois rendus sur place. Leurs conversations avec les parties prenantes visaient à rassembler des informations sur :

- la nature des objectifs poursuivis (par l'académie, l'établissement, les enseignants), notamment ce qui avait trait à la valorisation de l'établissement par les langues et à la valorisation des langues au sein de l'établissement ;

- la traduction et l'ancrage institutionnels des initiatives conduites, aussi bien dans le travail de l'équipe pédagogique que, plus largement, dans l'établissement (projet d'établissement ; conseil pédagogique ; emplois du temps des élèves / des professeurs ; expérimentation au titre de l'article 34 etc.) ;

- la nature des actions entreprises, non pas tant en termes de dispositif formel qu'en termes de travail conjoint, en particulier sur le calendrier des apprentissages, les progressions, les modalités d'évaluation, les entrées culturelles des programmes, la production d'outils de travail commun, les pratiques pédagogiques ;

- les moyens humains et financiers mobilisés ;

- l'impact, dûment mesuré ou simplement perçu, des actions entreprises, sur l'établissement (effectifs ; positionnement institutionnel dans le bassin et l'académie ; image, notoriété, rayonnement etc.), les enseignants (pratiques pédagogiques et d'évaluation) et les élèves (compétence/appétence linguistique, méthodologie d'apprentissage, sensibilisation au fonctionnement de la langue, pratique linguistique etc.).

B. Visites

Vingt-deux visites dans 12 académies ont eu lieu : deux en lycée général et technologique, une en lycée professionnel et 18 dans des collèges. Ce poids des collèges s'explique aisément par la présence dans ce type d'établissement de sections bilangues, qui ont fourni la majeure partie de l'échantillon. Inversement, il n'y a pas lieu de s'étonner du faible nombre de lycées retenus, dans la mesure où il n'existe pas de dispositif spécifique en lycée, bien que deux langues soient enseignées dans toutes les séries de la quatrième à la terminale. Aussi bien s'agissait-il d'identifier des pratiques transférables et des pistes de réflexion d'intérêt général, puisque deux langues sont, ou seront, désormais enseignées dans toutes les séries.

Les collèges visités ont pour particularité de se situer principalement à l'écart des centres-villes. Ils sont de taille relativement importante (env. 600-700 élèves), bien que la fourchette d'effectifs soit assez ouverte (env. 300 - env. 700 élèves).

L'ancienneté des initiatives observées est, elle aussi, variable, puisqu'elle va d'une année à plus de huit.

Ni la taille de l'établissement, ni l'ancienneté de l'initiative ou du dispositif ne paraissent constituer des facteurs discriminants en matière de pratique.

En revanche, le fait que la majorité des établissements portés à l'attention du groupe des langues vivantes de l'inspection générale se trouve hors centre-ville laisse supposer que les langues sont identifiées comme un levier d'action par ces établissements, et, inversement, que les établissements de centre-ville ne semblent pas ressentir autant le besoin d'en jouer pour conduire leur propre stratégie.

D'autre part, dans la mesure où la plupart des initiatives observées sont récentes ou assez récentes, au moins dans leur forme actuelle, elles témoignent du dynamisme des lycées et collèges concernés. Dans ces établissements, les langues vivantes sont souvent perçues à la fois comme un levier de réussite scolaire, un moyen de motiver ou remotiver les élèves en valorisant leurs compétences et leurs parcours, et une manière de mobiliser et de faire reconnaître, autour de projets collectifs, innovants et concrets, l'implication et les capacités des équipes pédagogiques.

Ainsi doit-on relever avec intérêt et optimisme que les langues vivantes sont désormais identifiées comme un enjeu et un levier tout à la fois pour les élèves, les enseignants et les établissements, voire pour certaines académies.

Cette importante évolution doit être encouragée et accompagnée.

II. Constats

A. Un enjeu local fort pour les établissements

Les initiatives observées s'insèrent à des degrés variables dans la politique académique et/ou la carte des langues (il s'agit dans ce dernier cas de répondre à un souci de diversification). Mais l'enjeu local est toujours fort, marqué parfois par la place de choix accordée aux langues dans le projet d'établissement.

Le plus souvent, on n'a pas affaire à une situation de concurrence, même si le cas se présente. Il s'agit plutôt d'assurer la légitimité de l'établissement, de renforcer son attrait et, par ce biais, d'en relever les effectifs ou d'enrayer leur baisse. C'est ainsi que l'utilisation des langues comme instrument de valorisation des élèves et des enseignants, en même temps que de l'établissement, prend tout son sens.

Il est à noter que cette stratégie comporte un risque d'instrumentalisation par la quête d'un simple affichage « classe bilingue ». À cet égard, on ne saurait trop souligner l'importance de l'environnement de tout établissement pour assurer la cohérence des parcours (écoles, collèges et lycées voisins, sections européennes dans l'établissement ou à proximité etc.).

B. L'apprentissage des langues, un levier pour la réussite des élèves

Le phénomène le plus notable peut-être, dans un grand nombre d'établissements, est l'absence de sélection à l'entrée en sixième bilingue alors qu'il peut y avoir une

sélection à l'entrée des sections européenne et de langues orientales. Certes, il ne faut sans doute pas négliger l'existence d'une forme d'auto-sélection, ni l'importance des aspirations parentales. On trouve néanmoins dans cette absence la confirmation de ce que les langues peuvent être *a priori* un vecteur de réussite scolaire pour tous.

On relève aussi que les élèves appelés à étudier simultanément deux langues vivantes sont le plus souvent, du moins à l'entrée au collège, répartis dans deux divisions ou plus afin d'assurer une certaine mixité et une certaine dynamique pédagogique et organisationnelle. *A contrario*, lorsqu'une division unique est constituée, les élèves en difficulté tendent à être regroupés dans les autres classes et l'effet d'entraînement, que ce soit sur les élèves ou sur les professeurs d'une même langue, voire des autres langues, cesse d'opérer. La répartition sur plusieurs classes devient cependant plus difficile à maintenir à partir de la classe de quatrième, niveau d'initiation à la LV2 pour les élèves qui jusque-là n'apprenaient qu'une seule langue étrangère.

Dans la mesure où des dispositifs novateurs peuvent fonctionner sans sélection, et où la répartition en plusieurs divisions devient vite une question délicate, il importe que les équipes de direction et les enseignants réfléchissent à une cohérence globale des dispositifs existant localement, notamment du fait de la demande sociale d'anglais. En tout état de cause, il faut garder présent à l'esprit que le détournement des langues à des fins de sélection n'apporte pas la preuve de la qualité des pratiques pédagogiques : il s'agit bien d'organiser l'enseignement et non d'instituer un filtre.

C. Moyens : une affaire de volontarisme plus que d'échelle

Les moyens financiers et matériels mobilisés par les établissements sont, dans l'ensemble, modestes, qu'il s'agisse de l'informatique (ENT, le plus souvent peu utilisé quand il existe ; postes en salles d'informatique ou de cours) ou de locaux (classes le plus souvent non spécialisées).

Un certain nombre de chefs d'établissement engagent (cinq sur 20) ou se déclarent prêts à engager (un sur 20) des moyens supplémentaires sur leur DHG pour la section bilangue visitée, par exemple afin de multiplier les groupes tout en restreignant leur taille. L'un des cinq chefs d'établissement qui emploient déjà leur marge de manœuvre financière recourt aussi, en faveur des langues vivantes, à une demi-heure hebdomadaire d'accompagnement personnalisé.

D. L'enseignement des langues : une réflexion collective

1. Concertation et travail inter-langues

Ce qui caractérise les initiatives prises, c'est d'abord l'investissement personnel des enseignants – typiquement deux à trois enseignants qui s'entendent bien, même si le cas existe d'équipes entières impliquées dans des dispositifs plus ambitieux. L'implication des professeurs constitue la condition *sine qua non* et la force de ces initiatives, mais elle en trace aussi les limites. On constate notamment assez peu de capillarité, en général. Et on ne saurait faire l'économie de l'effet-maître.

Cet investissement se manifeste d'abord dans et par la concertation. Cette dernière est le plus souvent informelle, ou du moins, elle n'est, la plupart du temps, pas intégrée aux services ni aux emplois du temps (on ne relève qu'une exception à cela parmi les établissements visités).

Elle débouche presque toujours sur :

- la définition et la mise en œuvre partagées de procédures (par exemple, un cahier de langue, dit parfois « cahier bilangue »), rituels de classe, méthodologie et progressions ;
- la coordination plus ou moins poussée des apprentissages (en mode synchrone ou asynchrone) ;
- le recours à des parallélismes (lexique, morphologie, grammaire) ;
- l'exploitation de thématiques culturelles communes (villes, alimentation, fêtes, légendes, personnages célèbres, famille etc.), facilitée par l'existence d'un programme linguistique et culturel désormais commun pour l'ensemble des langues vivantes, d'une part, et éventuellement par des modes d'évaluation semblables, d'autre part.

Moins fréquemment, elle peut aussi donner lieu à la réalisation par les élèves de sketches ou d'activités théâtrales nécessitant l'utilisation des deux langues apprises.

Enfin, on trouve mais assez rarement, des co-animations de cours et un travail concerté sur l'évaluation, sa forme et son rythme.

2. Inventivité et souplesse dans l'organisation des horaires

(a) Le cas de figure le plus souvent rencontré est une répartition de type 3h+3h, soit 6h au lieu de 4h au collègue.

(b) Dans une expérimentation particulièrement intéressante en collège, un des établissements a entrepris de passer de trois séances hebdomadaires d'une heure, dont une en demi-groupes, à quatre séances de 45 minutes pour chaque langue, ce qui représente un gain d'une séance sans pour autant modifier le volume horaire global de 6 heures pour les deux langues. De plus, les séances de langue (LV1 et LV2) se suivent immédiatement dans l'emploi du temps élève, ce qui permet un bain linguistique de quatre fois 1h30 (45 min. x 2).

(c) Un autre établissement organise l'enseignement des deux langues en prenant appui sur la notion de « périodes intensives » (préconisées entre autres textes officiels, par la circulaire n°2006-093 du 31 mai 2006 parue au BO n°23 du 8 juin 2006 et la circulaire n°2010-008 du 29 janvier 2010 parue au BO spécial n°1 du 4 février 2010) ainsi que sur la facilité et la souplesse offertes par les barrettes horaires inscrites à l'emploi du temps des groupes « bilangues ». L'idée, mise en œuvre pour les seules classes de sixième en 2009-2010, puis étendue aux classes de cinquième en 2010-2011, est simple : globaliser les horaires dans les deux langues pour offrir aux élèves un enseignement intensif alterné dans une langue, puis dans l'autre. Les « périodes intensives » (d'une durée de six semaines pendant les deux premiers trimestres de l'année scolaire) consistent à dispenser, à coût par conséquent constant, cinq heures de cours par semaine dans une langue et seulement une heure hebdomadaire dans l'autre (afin de « ne pas perdre le contact » avec cette dernière).

Les buts recherchés sont en particulier de :

- favoriser, en l'intensifiant, la pratique de l'oral, tant en compréhension qu'en expression ;
- faire progresser les élèves plus rapidement.

E. Effet moteur sur les élèves – une perception renouvelée des langues, une aisance accrue

Dans la plupart des cas, les élèves ne perçoivent pas de surcroît de travail, ou, s'ils le perçoivent, ne s'en plaignent pas. Les aménagements requis dans les emplois du temps retiennent plus leur attention, surtout s'il s'agit de commencer très tôt la journée.

Professeurs et élèves, chacun dans leur langage, s'accordent sur la nature, chez les élèves, de l'effet d'un enseignement coordonné :

- accroissement des capacités de compréhension/expression ;
- développement de stratégies d'inférence identiques ;
- accroissement de la mémoire ;
- désinhibition et gain de confiance ;
- meilleure acceptation et gestion des difficultés nouvelles ;
- perception accrue de la pertinence des divers volets de l'évaluation (compréhension, production, écrit / oral) ;
- prise de conscience de l'objet-langue, c'est-à-dire sortie du schéma de simple transposition depuis la langue maternelle française pour appréhender la langue étrangère en elle-même, comme douée de sa propre logique (passage éventuellement d'une langue étrangère à une autre sans le recours au français)³ ;
- pratique extra-scolaire (séries ou films en version originale ; appétit pour les langues dans une perspective linguistique, mais aussi culturelle).

Par ailleurs, on note qu'un effet de la concertation des professeurs de langues, mais aussi de la perception plus aiguë de l'existence d'une discipline « langues vivantes », est de porter la réflexion à un niveau plus générique et donc fréquemment de renforcer en classe l'importance de la grammaire ou tout au moins de l'étiquetage grammatical. Cela peut être positif, mais aussi conduire assez vite, si l'on recherche *pour elle-même* la proximité des structures ou des règles, à une forme d'asymétrie dans l'apprentissage des langues. En effet, tous les professeurs ont une certaine compétence en anglais mais les anglicistes n'ont pas forcément de lumières en allemand, espagnol ou en italien, par exemple.

L'enrichissement culturel démultiplie les compétences de communication mais il recèle le danger de la quête du plus petit dénominateur commun entre les langues et les cultures. Pour affiner ces compétences et contourner ce danger, il ne fait guère de doute que l'enseignement des langues vivantes gagnerait à s'appuyer sur le potentiel que constituent les langues avec lesquelles les élèves sont déjà en contact, de par leur histoire personnelle ou leur contexte familial. Le CECRL invite d'ailleurs à faire fond sur les connaissances que peuvent avoir les élèves du fonctionnement des langues, leur familiarité avec l'altérité linguistique et culturelle, l'envie d'apprendre des langues et la conscience d'une aptitude individuelle à un tel apprentissage.

³ On notera à ce sujet que la confusion au début des apprentissages n'est pas à considérer nécessairement comme un sujet d'inquiétude. Sous réserve de clarification, elle peut constituer le signe que l'élève procède à des rapprochements et s'élève au-dessus de la simple transposition depuis sa langue maternelle. Elle doit alors être vue comme une étape dans une progression qui, à terme, renforcera l'autonomie et les capacités d'apprentissage.

III. Pistes de réflexion

Une remarque générale s'impose. C'est la dynamisation mutuelle des enseignements et des apprentissages de deux langues, au bénéfice des élèves qui est au cœur de cette réflexion. S'il ne s'agissait que de commencer l'enseignement ou l'apprentissage d'une seconde langue deux ans plus tôt, on n'apporterait pas la preuve d'une fécondation réciproque. C'est dans l'interaction que se situe le potentiel dont il est possible et souhaitable de tirer parti. En ce sens, il est important de souligner que les pistes de réflexion présentées ici sont d'une pertinence qui déborde le cadre institutionnel des initiatives observées.

A. Favoriser la concertation

Définition et mise en œuvre partagées de procédures pédagogiques ou d'évaluation, coordination plus ou moins poussée des apprentissages, recours aux parallélismes, exploitation de thématiques culturelles communes, activités théâtrales, co-animation, tels sont les dispositifs rendus possibles, selon l'observation des inspecteurs généraux du groupe des langues vivantes, par la concertation. Chacun en retire profit sans perdre de sa liberté.

Ce ne sont ainsi pas les seuls élèves, mais également leurs professeurs, qui prennent conscience de l'objet-langue. L'élève étudie une autre langue. Ce doit être une chance pour lui. Pour ses maîtres, ce peut être la source d'un surcroît de légitimité, un moyen non seulement d'adapter ou d'enrichir leur pratique, mais aussi de contribuer à la perception et à la valorisation de la discipline des langues vivantes.

1. Utiliser les leviers d'action existants

La formation de pôles des langues, dotés de locaux propres, paraît de nature à aider cette prise de conscience, mais il est aussi d'autres leviers à saisir pour avancer dans la concertation.

Les programmes, désormais communs à toutes les langues, devraient ainsi faciliter les synergies.

De même, le mouvement de numérisation des manuels ouvre la perspective d'une architecture commune des ressources (cf. rapport remis en juillet 2010 par l'inspection générale au ministre de l'éducation nationale : *Le manuel scolaire à l'heure du numérique : une « nouvelle donne » de la politique des ressources pour l'enseignement*).

2. Imaginer des séances en co-animation

La tenue de séances ponctuelles, mais régulières, de co-animation dans la classe mérite sans doute d'être explorée. De telles séances peuvent par exemple s'articuler autour d'un bilan de travail thématique mené séparément dans les deux langues.

Cette situation d'enseignement présente l'avantage d'éviter que la quête d'une base de travail conjointe ne débouche sur le recours aux plus petits dénominateurs communs aux deux langues et/ou aux sociétés concernées.

Elle permet en outre de développer chez les élèves agilité linguistique et intellectuelle en les amenant à passer librement et spontanément d'une langue à l'autre. Ce va-et-vient permet aussi parfois de lever la difficulté qui peut apparaître dans une langue par l'éclairage que permet l'autre langue, même si on a parfois recours à des calques.

L'alternance de périodes intensives dans l'une puis l'autre langue relève d'une même inspiration, mais mise plus fortement sur les phénomènes de latence et de rémanence.

3. Mettre en place une évaluation concertée

Le groupe des langues vivantes a observé des pratiques diverses en matière d'évaluation. Des évaluations communes, à raison d'une fois par trimestre, sont par exemple utilisées dans un établissement pour permettre aux élèves de se (re)positionner grâce à des supports similaires². Une autre formule consiste à banaliser des cours de langue sur une semaine pour évaluer l'expression orale en continu et en interaction dans les deux langues selon un format calqué sur celui du baccalauréat STG (déclencheur de parole et entretien).

Aussi bien l'important est-il non pas tant le choix d'une forme spécifique d'évaluation que la concertation sur les objectifs visés et des critères d'évaluation communs.

Le groupe tient à souligner que le socle commun de connaissances et de compétences offre à cet égard des possibilités importantes de synergies, notamment grâce à l'utilisation du livret personnel de compétences (par le biais de logiciels tels qu'OASIS et OPALE, par exemple). Rares sont malheureusement les établissements visités où l'on y avait recours. Or, l'intérêt d'une telle pratique, loin d'être technocratique, est de valoriser une compétence dans une langue pour percevoir et faire percevoir aux élèves qu'elle a vocation à se retrouver ou à se travailler dans l'autre.

Plus généralement, l'évaluation par compétences paraît peu développée et, lorsqu'elle est présente, semble le plus souvent ne pas s'appuyer sur l'existant. Or, une telle évaluation permettrait aux professeurs de mesurer objectivement, de comparer les progrès des élèves dans chacune des langues qu'ils étudient et de dégager le profil linguistique de chacun (comme on l'a constaté dans un collège de l'académie de Rouen).

4. Multiplier les activités périscolaires

Les visites ont permis d'observer l'effet d'entraînement que pouvaient avoir :

- les jumelages intercommunaux, utiles soutiens à des initiatives telles qu'échanges et voyages croisés à l'étranger, encadrés conjointement par des professeurs de langues différentes (avec exploitation ultérieure en classe, par exemple sous la forme de cahiers de voyage, pour peu qu'ait été demandé un travail de repérage identique) ;
- les assistants étrangers (y compris pour la co-animation en classe) ;
- les jeux ou activités théâtrales inter-langues, hors cadre de la classe, qui donnent un statut différent à l'usage de la langue

B. Favoriser l'immersion

Deux types d'organisation ont paru particulièrement intéressants pour les avantages qu'ils présentent en matière de bain linguistique.

² Pour concevoir ces supports, on pourra utilement se reporter à la page 43 du CECRL pour identifier des éléments de contexte externe d'usage communs à toutes les langues.

1. L'alternance et l'immersion quasi quotidienne

Elle se présente sous la forme de quatre séances de 45 minutes pour chaque langue, les séances de langue (LV1 et LV2) se suivant immédiatement dans l'emploi du temps des élèves.

Les avantages de ce dispositif nouveau sont les suivants :

- les élèves sont exposés de façon quasi quotidienne aux langues vivantes, ce qui permet une meilleure réactivation de ce qui a été appris et facilite la mise en place d'acquis ;
- la durée de 45 minutes permet aux élèves de rester mieux concentrés et amène le professeur à avoir une pratique rythmée et dynamique pour optimiser la séance et compenser qualitativement la réduction de la séance à 45 minutes ;
- l'élève prend ainsi conscience qu'il n'a pas « cours d'anglais » puis « cours d'espagnol », mais qu'il a « cours de langue ». Cette proximité dans le temps des deux langues facilite les transferts méthodologiques ainsi que l'analyse des similitudes et des différences des langues entre elles.

2. Les périodes intensives

Avant d'étendre ce système en 2010-2011 aux classes de cinquième, les professeurs de l'établissement où il a pu être observé avaient pris la peine, en juin 2010, d'adresser un questionnaire aux 90 élèves de sixième bilingue concernés par le dispositif en 2009-2010 et à leurs parents. Grâce à un taux de réponse élevé, le bilan réalisé a permis de recueillir les constats suivants :

- dans ce nouveau système, les élèves sont plus ouverts aux remarques portant sur les ressemblances entre les deux langues ;
- les interférences entre les deux langues sont moins fréquentes et, surtout, elles sont vécues (tant par les élèves que par leurs professeurs) sur un mode différent ; les *he ist, mein father, name* prononcé comme *Name*, etc. prêtent désormais à sourire et sont rapidement traités en autocorrection ou inter-correction ;
- l'implication et la motivation sont perçues comme meilleures, les élèves se montrant davantage prêts (à raison de cinq heures par semaine d'exposition à la langue) à « aller plus loin » ;
- les nouveautés et les complexifications sont mieux acceptées, mieux mémorisées ;
- le fait que, pendant les périodes où une langue bénéficie de cinq heures d'enseignement hebdomadaire, les élèves aient nécessairement quelque chose à faire à la maison chaque soir pour le cours du lendemain contribue au caractère intensif, immersif des périodes en question.

Une contrainte pèse néanmoins sur ce type d'architecture : la nécessité d'un nombre pair de professeurs. Comment, en effet, faire alterner les deux langues (et les interventions des binômes de professeurs correspondants) en dehors d'une construction binaire ?

Conclusion

Les langues vivantes sont perçues à la fois comme un levier de réussite scolaire, un moyen de motiver ou de remotiver les élèves en valorisant leurs compétences et leurs parcours et une manière de mobiliser et de faire reconnaître, autour de projets

collectifs, innovants et concrets, le dynamisme et les capacités des équipes pédagogiques.

Des initiatives nouvelles et originales ont été observées, dont chacun doit pouvoir s'inspirer. Ce qui les caractérise, plus encore que la formalisation d'un dispositif ou la mobilisation de moyens financiers ou matériels, c'est d'abord l'investissement personnel des enseignants qui aurait vocation à trouver une traduction institutionnelle dans l'existence d'un pôle langues.

La concertation est un résultat majeur de cette implication personnelle et professionnelle. Elle débouche sur la définition et la mise en œuvre partagées de procédures pédagogiques ou d'évaluation, une coordination plus ou moins poussée des apprentissages, des activités théâtrales, des expériences de co-animation.

Elle permet surtout d'imaginer et de mettre en place de nouvelles organisations. La formule du bloc langues est à cet égard particulièrement séduisante, mais elle importe plus encore en ce qu'elle est la traduction d'un projet collectif inspiré par les besoins et porté par le dynamisme et les capacités des équipes pédagogiques.

Les élèves demeurent au centre des préoccupations ; l'effet d'entraînement, s'il reste à mesurer plus finement et varie sans doute d'un individu à l'autre, est indéniable dans ses grandes lignes : accroissement des capacités de compréhension/expression ; développement de stratégies d'inférence identiques dans les deux langues ; accroissement de la mémoire ; gain de confiance, notamment grâce à une meilleure acceptation et à une meilleure gestion des difficultés nouvelles ; prise de conscience de l'objet-langue.

Cette dernière est également le fait des professeurs. Elle représente un moyen non seulement d'adapter ou d'enrichir sa pratique, mais aussi de contribuer, auprès des élèves et de leurs parents, à la perception et à la valorisation de la discipline des langues vivantes.

La pérennisation des initiatives passe moins par la formalisation ou l'extension d'un dispositif précis, que par leur mobilisation au service d'une réflexion toujours maintenue sur les synergies possibles, dans l'enseignement simultané de deux langues vivantes, entre pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'une et de l'autre. Elle passe aussi par une interrogation sur la prolongation des parcours là où existent des dispositifs spécifiques.

Préconisations

- Favoriser tout ce qui peut concourir matériellement à l'identification de la discipline « langues vivantes » : locaux spécifiques, pôle « langues », espace numérique partagé, cahier de langues etc.
- Accentuer l'immersion en langues : organisation des horaires (« bloc langues » ou périodes intensives), journée des langues, activités péri-scolaires, co-animation, ateliers théâtre, séances de cinéma en version originale etc.
- Favoriser la concertation entre enseignants, soit en la formalisant, soit en aménageant les emplois du temps de manière à permettre les rencontres et partages informels.

- Mettre en place des synergies fondées sur la proximité méthodologique (procédures, progressions, évaluations etc.) et culturelle (appui sur les programmes communs aux langues).
- Utiliser les outils numériques (cahier de texte, espace numérique de travail) afin de mettre en place des actions pédagogiques communes aux différentes langues enseignées en parallèle : progressions thématiques, compétences visées, vérifications des acquisitions réalisées, tâches et devoirs communs
- S'appuyer sur toutes les possibilités offertes par le livret personnel de compétences électronique pour définir des voies de progrès et d'harmonisation des approches dans l'enseignement simultané de deux langues vivantes dès la classe de sixième.
- Favoriser toute initiative qui privilégie la qualité et l'inventivité de l'enseignement, indépendamment du niveau général de recrutement des élèves
- Veiller à la cohérence du parcours linguistique de l'élève, notamment lors des changements de cycle
- Multiplier les activités scolaires et périscolaires qui mettent en jeu plusieurs langues
- Faire fond sur le bagage culturel et linguistique personnel de l'élève.

ANNEXE

Académies	Établissements visités
Amiens	Collège Jules Michelet (Beauvais)
Bordeaux	Collège de Morlaàs
Corse	Collège Clemenceau (Sartène)
	Collège Jean Arabona (Calvi)
	Collège Pascal Paoli (Corte)
Dijon	Lycée Anna Judic (Semur-en-Auxois)
Lyon	Collège Boris Vian (Saint-Priest)
	Collège Clemenceau (Lyon)
	Lycée général et technologique Marcel Sembat (Vénissieux)
Montpellier	Collège Albert Camus (Perpignan)
Nantes	Collège La Venaiserie (Saint-Barthélémy d'Anjou)
Nice	Lycée Saint-Exupéry (Saint-Raphaël)
Paris	Collège Pierre-Jean de Béranger (3 ^e arrondissement)
Reims	Collège La Source (Rilly-la-Montagne)
	Collège Jean-Baptiste Payer (Asfeld/Château-Porcien)
Rennes	Lycée professionnel La Champagne (Vitré)
La Réunion ⁴	Collège Jean d'Esme (Saint-Denis de la Réunion)
	Collège des Alizés (Saint-Denis de la Réunion)
Rouen	Collège Camille Saint-Saëns (Rouen)
	Collège Fernand Léger (Le Petit Quevilly)
Strasbourg	Collège de Fortschwihr
	Lycée Freppel (Obernai)

⁴ À la faveur d'une mission plus large sur les sections internationales, en compagnie d'un IA-IPR de l'académie.