



## Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

**Brigitte Gruson,**

**Maître de conférences,  
ESPE de Bretagne, Centre de Recherche  
sur l'Education, les Apprentissages et la  
Didactique (CREAD)**

**Contribution à la consultation sur les  
programmes Cycles 2 et 3 –  
Domaine des langues**

## Contribution à la consultation sur les programmes Cycle 2 (CP, CE1, CE2) et cycle 3 (CM1, CM2, 6ème) Domaine des langues

Brigitte Gruson

Maitre de conférences en didactique des langues

11ème et 70ème sections

ESPE de Bretagne, site de Rennes

CREAD - Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique -EA n° 3875

Page personnelle : <http://cread.espe-bretagne.fr/spip.php?article445>

Adresse e-mail : [brigitte.gruson@espe-bretagne.fr](mailto:brigitte.gruson@espe-bretagne.fr)

En réponse aux questions posées par les responsables des groupes Cycle 2 et 3 dans le cadre de l'élaboration des nouveaux programmes, cette contribution est organisée en cinq points. Le premier est dédié à une analyse comparative des préambules communs des programmes de 2002 et 2007. Dans celui qui suit, sont abordées les connaissances ou compétences en anglais pouvant être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 et 3. Le troisième point est consacré à la description de type de situations, notamment à l'oral, à privilégier, selon moi, aux cycles 2 et 3. Dans le quatrième point, j'aborde rapidement les liens possibles entre les langues vivantes étrangères (LVE) et les autres disciplines ainsi que les conditions d'utilisation de la langue en dehors des séances spécifiquement dédiées à l'enseignement-apprentissage de la LVE. Enfin, dans un dernier point, je reviens à l'occasion de cette contribution sur la place des langues dans le concours de recrutement de professeurs des écoles et la formation des enseignants.

Mars 15

## 1. Analyse comparative commentée des préambules communs des programmes de 2002 et 2007

**La présentation des objectifs** des programmes de 2007 révèle une inflexion notable des orientations officielles par rapport aux objectifs de 2002. Ces derniers se déclinent en trois objectifs prioritaires, comme on peut le voir dans la colonne de droite du tableau ci-dessous.

<p align="center"><b>Programmes de 2002 (C3)</b> <b>BO Hors série n°8 du 30 août 2007</b></p>	<p align="center"><b>Programmes de 2007 (CE1 &amp; C3)</b> <b>BO Hors série n°8 du 30 août 2007</b></p>
<p>« Cet enseignement vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. Il contribue à construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexicque, syntaxe et morphosyntaxe) ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée.</p> <p>Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe. » (MEN, 2002, p. 3)</p>	<p>« A l'école élémentaire, l'enseignement d'une langue à trois objectifs prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage :</li> <li>- éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle :</li> <li>- lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral. » (MEN, 2007, p. 4)</li> </ul>

La comparaison entre ces deux extraits montre que les objectifs de 2002 mettaient clairement l'accent sur l'acquisition de compétences « assurées » et de connaissances tant linguistiques que culturelles. D'une toute autre manière, les objectifs de 2007 placent en priorité le développement de comportements et d'attitudes, l'éducation de l'oreille et le domaine de l'oral. L'accent mis sur l'oral et l'exposition régulière à la langue trouve sa justification dans l'âge des élèves – notamment du fait du début de cet enseignement au CE1 – et plus particulièrement dans leurs capacités auditives. Avec le démarrage de cet enseignement au CP, cette focalisation sur l'oral se doit, selon moi, d'être renforcée, notamment au CP.

Par ailleurs, on observe que le paragraphe extrait des programmes de 2002 est repris quasiment à l'identique en 2007 pour décrire les objectifs du cycle 3.

Mars 15



« Au cycle 3, cet enseignement vise l'acquisition de compétences plus<sup>1</sup> assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. Il a également pour objectif la construction des connaissances linguistiques qui confortent cet usage. Il permet enfin l'acquisition de connaissances relatives aux modes de vie et à la culture du ou des pays où cette langue est parlée. »

Comme on peut le voir ci-dessus, deux modifications sont introduites qui, elles aussi, montrent des évolutions entre ces deux textes. Ainsi, l'adverbe « plus » ajouté devant l'adjectif « assurées » - « des compétences plus assurées » - et le remplacement du passage suivant : « des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexicale, syntaxe et morphosyntaxe) » par celui-ci : « des connaissances linguistiques qui confortent cet usage » indiquent que la focalisation s'est déplacée de l'acquisition de compétences et de connaissances à l'utilisation de la langue en situation. Sans négliger la nécessité de définir précisément les connaissances et compétences attendues à la fin de chaque cycle, ce déplacement permet de souligner combien il est important de référer les situations d'enseignement-apprentissage à des situations d'usage de la langue par des « experts » et, ce faisant, de permettre aux élèves de donner sens aux formes linguistiques qu'ils emploient. Dans la classe, l'action des élèves ne saurait se limiter à la répétition ou la reproduction d'énoncés prêts à l'emploi. Les situations dans lesquelles les élèves sont placés doivent donc leur permettre de vivre de véritables « expériences langagières ».

« Toute situation d'enseignement est l'occasion de donner vie à des pratiques de savoir en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activités. Le processus d'enseignement est dès lors censé recréer certaines conditions à même de permettre l'émergence d' « expériences » jugées compatibles avec les pratiques de référence qui sont à l'œuvre dans la culture humaine. » (Schubauer-Leoni et al., 2007, p. 53)

La langue est, en effet, indissociable des données situationnelles qui permettent de l'interpréter. Ainsi, comprendre une langue c'est mettre en rapport des formes linguistiques et les aspects pertinents des situations extralinguistiques qui les sous-tendent. Se faire comprendre dans une langue, c'est être capable de choisir les formes linguistiques en fonction des aspects pertinents des situations extralinguistiques dans lesquelles on se trouve et en fonction de son intention et de son but. Dans cette perspective, le terme situation se réfère, d'une façon générale, à l'ensemble des conditions qui président à l'émission d'un acte de langage, ces conditions permettant éventuellement de « désambiguïser » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 534) un énoncé polysémique, de savoir dans quel « jeu de langage » on se trouve (Wittgenstein, 2004).

---

<sup>1</sup> C'est l'auteure qui souligne.

Du fait de la complexité du niveau situationnel, les professeurs de langue étrangère devraient disposer d'une connaissance solide des types de cadres situationnels<sup>2</sup> dans lesquelles les formes linguistiques au programme sont susceptibles d'être produites. Ils devraient être formés à « situer la question du contexte et de l'usage de la langue à la fois dans une dynamique prospective (comment et où sera utilisée cette langue par les participants) et dans l'espace de l'ici/maintenant du lieu-classe » (Cicurel, 2002, p. 179).

Un autre point qui mérite d'être souligné est que la correction linguistique reste un objectif important, comme le montre une des modifications apportée au texte de 2002. Ainsi, la phrase suivante : « Les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires et s'exercent sans bloquer la volonté et le plaisir de comprendre et de s'exprimer. » (MEN, 2002, p.4) est remplacée au profit des deux énoncés suivants : « Les activités orales de compréhension, d'expression et d'interaction sont prioritaires. La recherche de la correction linguistique est permanente et s'exerce sans bloquer la volonté et le plaisir de comprendre et de s'exprimer. » (MEN, 2007, p. 5).

La tension qui se fait jour à travers le dernier énoncé fait partie, selon moi, d'un des points cruciaux concernant l'enseignement-apprentissage des langues. En effet, mes nombreuses observations m'ont montré qu'un certain perfectionnisme prévaut encore dans les classes, ce qui peut avoir pour conséquence, d'une part, de freiner la prise de parole de certains élèves et, d'autre part, ce qui est encore plus préoccupant, de ralentir l'apprentissage.

« Il nous semble que ces deux déplacements<sup>3</sup> permettent de soutenir une thèse de plus en plus évoquée dans les milieux de la politique linguistique éducative [...], comme chez les formateurs d'enseignants (mais un peu moins chez les enseignants et encore moins semble-t-il chez les élèves) : on peut non seulement communiquer sans « maîtriser » le système, mais l'idée même de maîtrise pourrait être un frein à l'apprentissage. (Bronckart & al., 2005, p. 149)

A la suite de cet auteur, il me semble donc indispensable d'inciter les professeurs à mettre les élèves en position de *s'essayer* dans la langue – je reviendrai sur cette question ci-après -, la classe de langue devant être le lieu où les élèves sont encouragés à prendre des « risques langagiers » afin de construire leur répertoire langagier par essais et erreurs. Il est clair que de trop nombreuses corrections ont

---

<sup>2</sup> Dans son article, Cicurel (2002) donne quelques exemples de « contextes » susceptibles d'être convoqués en classe de langue étrangère : le contexte « récit de vie », le contexte fictionnel prototypique et le contexte social.

<sup>3</sup> Bronckart fait ici référence, premièrement, au passage d'une vision de la langue ou de l'interlangue comme *système* à une vision de la langue et de l'interlangue comme *ensemble de ressources* et, deuxièmement, à la nécessité de remplacer la notion de *code linguistique*, trop rigide pour être compatible avec la notion de *ressources*, par celle de *répertoire langagier*, conçu comme un *répertoire de formes* plus ou moins éloignées et non comme un ensemble de structures.



souvent pour conséquence d'ébranler la confiance des élèves, voire de rendre certains d'entre eux muets.

Enfin, on note que les programmes de 2002 intègrent d'emblée « l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples ». Avec ce paragraphe, ces programmes prennent en compte (modestement) la diversité culturelle et linguistique présente dans les classes. Cette ouverture est nettement moins importante dans les programmes de 2007. On la retrouve dans un paragraphe dédié au CE1 dans lequel on peut lire : « Le CE1 constitue la première étape de ce parcours linguistique qui continuera au-delà de l'école. L'élève développera ainsi sa sensibilité à la diversité culturelle ».

A mon sens, la prise en compte de cette diversité culturelle et linguistique doit être réaffirmée dans les nouveaux programmes. Ainsi, des recommandations concernant des démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle présente dans les classes pourraient être intégrées dans ces nouveaux programmes, notamment au cycle 2. Elles pourraient constituer alors une sorte de préparation à l'apprentissage d'une langue qui nécessite un travail régulier et rigoureux.

**La rubrique dédiée aux connaissances** dans les programmes de 2007 s'ouvre par une affirmation de la nécessité d'organiser l'acquisition des connaissances dans le cadre d'une progression rigoureuse établie par l'enseignant.

« C'est grâce à un apprentissage rigoureux et progressif que l'élève va peu à peu élargir et consolider son bagage linguistique et sa connaissance d'une culture différente de la sienne. » (MEN, 2007, p. 5)

Cette rubrique est ensuite organisée en trois sous-rubriques dont les titres et les contenus témoignent d'une volonté d'accorder une place importante à certains aspects de l'apprentissage.

### *La phonologie*

Il n'est pas anodin que la première rubrique, qui est aussi la plus dense, soit consacrée à la phonologie qui, selon ce texte, « doit être une priorité et une préoccupation constante chez le maître dès le début de l'apprentissage » (*Ibid.*, p. 5).

Le paragraphe sur la phonologie qui aborde toutes ses composantes (rythmes, phonèmes et schémas intonatifs) fait une large part à la description des types d'activités les mieux adaptées pour faire travailler aux élèves ce domaine. Il insiste sur l'imprégnation de l'oreille, la mémorisation et le mimétisme lors des phases de (re)production. Pour autant, il se termine par des préconisations concernant le lien graphie-phonie et la nécessité de faire prendre conscience aux élèves « des régularités ou particularités de la langue sous ses formes écrite et orale » (*Ibid.*, p. 5). Ce faisant, il

Mars 15



témoigne de la prise en compte de certains travaux de recherche selon lesquels, en situation de classe, la seule exposition à la langue ne saurait être suffisante pour permettre aux élèves de s'approprier certaines particularités de la langue étudiée.

« On ne peut vraiment argumenter que la simple exposition à la langue apprise puisse constituer une condition idéale d'apprentissage si l'on ne cherche pas d'une façon ou d'une autre à « manipuler », en référence à un objectif d'apprentissage, le matériau auquel l'apprenant se trouve exposé. La seule volonté de ménager une progression dans la complexité des formes linguistiques utilisées constitue évidemment une telle manipulation. » (Gaonac'h, 2006, p. 142)

Toutefois se pose la question de la capacité des professeurs du premier degré, non-spécialistes de la discipline, à organiser une progression dans le domaine de la phonologie ou à utiliser de manière pertinente les ressources sonores ou audio-visuelles mises à leur disposition. Les observations que j'ai menées dans le cadre de mes recherches montrent que la durée d'exposition à une langue de qualité, notamment grâce à l'utilisation de ressources sonores ou audio-visuelles reste extrêmement limitée. Je reviendrai sur ce point dans un paragraphe consacré au développement des compétences de compréhension de l'oral des élèves.

De plus, il me semble que, dans le registre de la phonologie, une certaine prudence s'impose sachant que la référence et les exigences en matière de phonologie méritent d'être débattues. En effet, à l'heure actuelle, il y a environ un milliard de locuteurs en anglais dans le monde pour seulement environ 335 millions d'anglophones natifs ayant l'anglais comme langue 1<sup>4</sup>.

« Aujourd'hui, il ne s'agit plus d'apprendre une langue étrangère à l'école en tentant d'acquérir une compétence de locuteur natif de cette langue ; il s'agit plutôt d'entrer, dans le cadre du parcours scolaire, dans au moins deux langues secondes ou étrangères (rappelons que la langue de l'école est déjà une langue seconde pour une bonne partie des élèves), de manière à devenir un locuteur alloglotte habile, capable de supporter le choc des situations de communication exolingue, situations qui se rencontreront hors l'école et qui constitueront

autant d'occasions de poursuivre les apprentissages linguistiques. » (Matthey, 2005, pp. 156-157)

Ces chiffres et cette citation mettent clairement en évidence que le « standard English » ne peut plus représenter la référence unique et que, comme l'indiquent les programmes du palier 1 du collège (MEN, 2005, p.5), dans les situations d'expression orale, l'essentiel est « que le message soit compris,

---

<sup>4</sup> Ces données sont extraites du site « Observatoire Européen du Plurilinguisme » consulté en septembre 2014.

[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8232%3Ales-langues-dans-le-monde-combien-de-locuteurs-&catid=88889050&Itemid=88889057&lang=fr](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=8232%3Ales-langues-dans-le-monde-combien-de-locuteurs-&catid=88889050&Itemid=88889057&lang=fr)



le critère d'intelligibilité prenant le pas sur la correction formelle ». Par conséquent, conformément à ces programmes, les nouveaux programmes devraient très fortement inciter les professeurs « à dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en développant la notion de recevabilité du discours produit » (*Ibid.*). Pour autant, avec le démarrage de cet enseignement-apprentissage dès le CP, et sachant que les jeunes élèves comme les CP s'appuient notamment sur l'imitation orale, il est indispensable que les professeurs des écoles reçoivent une formation solide dans le domaine de la phonologie.

## *Culture et lexique*

Avec cette sous-rubrique, les programmes de 2007 prennent une position intéressante quant aux liens qui unissent les domaines culturel et lexical. Toutefois, ce paragraphe se limite à mettre en relation les thèmes culturels et les champs lexicaux proposés au niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et à indiquer quelques pistes pour aborder les contenus culturels (documents audio-visuels, utilisation des technologies d'information et de communication, cartes géographiques). On peut donc regretter que les programmes n'insistent pas davantage sur les liens inextricables qui unissent culture et langage car, comme le montre Dewey (1938/2006) dans son chapitre « la matrice culturelle », langage et culture sont indissociables.

« Le langage occupe une place particulièrement importante et exerce une fonction particulièrement importante dans le complexe que forme l'environnement culturel. Il est lui-même une institution culturelle et, d'un certain point de vue, il n'est qu'une institution culturelle parmi beaucoup d'autres. Mais (a) il est agent de transmission des autres institutions et habitudes acquises, et (b) il pénètre et les formes et le contenu de toutes les autres activités culturelles. (*Ibid.*, p. 105)

Dans la même idée, il me semble important de signaler les travaux de Jean-Rémi Lapaire (2004, p. 105) et notamment son chapitre « Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures » publié dans les actes du séminaire national de 2003 organisé par la direction de l'enseignement scolaire sur « les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes ».

Suivant la logique de présentation des programmes de 2007, le paragraphe « Culture et lexique » est uniquement dédié à l'acquisition de connaissances. L'ouverture à l'autre et le sens du relatif et de l'altérité, soit ce qui relève des compétences interculturelles, sont abordés plus tard, dans une rubrique dédiée aux attitudes. En adoptant une présentation séparée de l'objectif de communication et de l'objectif culturel, ces programmes ne soulignent pas suffisamment le fait que les compétences communicatives ont nécessairement un ancrage culturel. Ceci peut avoir pour conséquence de renforcer une vision parfois très utilitariste de la langue qui tend à instrumentaliser l'enseignement des

Mars 15





langues et à minimiser les apports de cette discipline à la formation générale des élèves<sup>5</sup>. Dans les nouveaux programmes, il me semble donc indispensable de souligner les liens qui unissent langue et culture et d'encourager les professeurs à proposer aux élèves le plus souvent possible des situations culturellement marquées.

Dans cette partie, comme en 2002, les programmes insistent sur la nécessité de multiplier les contacts entre les élèves et la langue étrangère grâce notamment à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et aux possibilités d'échanges avec des locuteurs natifs.

« La dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes étrangères est affirmée par les contacts pris avec des écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance ou encore par l'exploitation de documents audiovisuels. Des locuteurs natifs peuvent prêter leur concours à cet enseignement. » (MEN, 2007, p. 6)

A ce sujet, ayant mené pendant plusieurs années des recherches sur l'utilisation de la visioconférence pour enseigner les langues à l'école (Gruson, 2010 ; Gruson & Barnes, 2012 & Gruson & Sensevy, 2013), je peux témoigner de l'impact de l'utilisation de ce type de technologie sur le développement des compétences orales et interculturelles des élèves. En effet, malgré certaines difficultés et sous certaines conditions, il me semble que la visioconférence est un excellent moyen de mettre les élèves en position de développer leurs compétences orales. En effet, même si les élèves locuteurs natifs adaptent la langue qu'ils utilisent à la situation et au niveau de leurs partenaires<sup>6</sup>, mes observations montrent que, grâce à un usage régulier, les élèves ont généralement peu de difficulté à comprendre leurs camarades anglais. D'une manière complémentaire, le filmage de séances de visioconférence montre aussi qu'ils réussissent à bien se faire comprendre de leurs camarades. Ces observations entrent en résonance avec les travaux de Pritchard et al. (2010) qui ont montré que les élèves qui ont expérimenté des séances en visioconférence utilisent la langue étrangère avec davantage d'assurance

---

<sup>5</sup> D'une manière semblable, on note que les compétences interculturelles sont largement absentes des objectifs décrits dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : « ce document a une visée institutionnelle claire. Il propose des inventaires typologiques des compétences constitutives de la compétence langagière et définit des niveaux de compétence valables pour toutes les langues, ce qui autorise des convergences fortes, de ce point de vue, entre les systèmes éducatifs, qui n'adoptent certes pas le même modèle d'éducation aux langues mais qui le construisent à partir d'éléments comparables. On notera néanmoins la trop faible part faite par le *Cadre* aux compétences culturelles et interculturelles. » (Beacco, 2001, p.42)

<sup>6</sup> Ceci est en conformité avec ce qui est attendu au niveau A1 du CECRL dans lequel on peut lire que ce niveau correspond, en compréhension de l'oral, à la capacité à « comprendre des mots familiers et des expressions très courantes [...] si les gens parlent lentement et distinctement » (CECRL, p. 26).



et, que, en général, ils produisent une langue de meilleure qualité. Lors des séances, les élèves font de gros efforts pour produire leurs énoncés et ne rechignent pas à les répéter plusieurs fois car ils sont très désireux de se faire comprendre. Dans ce contexte, les répétitions ne sont pas, comme lors de séances ordinaires, le résultat d'un contrat de répétition (Gruson, 2009) mais sont motivées par la volonté des élèves à transmettre les informations nécessaires au bon déroulement de l'activité. Par conséquent, il semble que l'usage de ce type de technologie devrait être encouragé sous condition d'une formation et d'un accompagnement des professeurs.

On peut regretter, toutefois, que le travail en lien avec l'objectif culturel et le développement des compétences interculturelles soit présenté comme distinct de celui sur la langue. Selon moi, ceci est à mettre en relation avec la place accordée à la langue de scolarisation dans l'enseignement des langues étrangères. En effet, les préconisations institutionnelles actuelles, qui s'inspirent largement d'un mimétisme naturaliste particulièrement fort, font encore une part belle au « tout anglais » : « le recours au français durant la séance de langue doit rester l'exception » (documents d'accompagnement des programmes, anglais, cycle 3, 2002, p.6) ; elles postulent qu'il suffit de communiquer pour apprendre à communiquer :

« [...] la doxa du moment (mais dont on perçoit encore aujourd'hui bien des effets), identifiant communication et acquisition, posait que, si on apprend à communiquer en communiquant, la classe doit être repensée et devenir autant que faire se pourra un lieu de communication semblable à des lieux sociaux autres. Activités de simulation, pédagogie de projet, valorisation des activités ludiques, des « tâches communicatives », de tout ce qui peut introduire dans la classe une dimension communicationnelle réputée nécessaire et suffisante pour que l'apprentissage s'effectue et que ce qui est appris soit effectivement ré-investissable en dehors du lieu scolaire » (Coste, 2002, p. 7).

De fait, la mise en œuvre de l'objectif culturel se heurte aux possibilités langagières restreintes des élèves débutants avec pour conséquence de réduire souvent l'approche culturelle à quelques éléments factuels. A l'école, les liens possibles entre l'enseignement des langues étrangères et les autres domaines disciplinaires (voir paragraphe spécifique sur les liens possibles entre LVE et autres disciplines de l'école) permettent de contourner cet obstacle. Cependant, on note que ce déplacement entérine de fait une rupture entre les temps en langue étrangère centrés prioritairement sur le développement des compétences linguistiques et des temps en langue de scolarisation dédiés aux aspects culturels et interculturels.

### *Grammaire*

C'est sous ce titre « grammaire » qu'apparaît la dernière sous-rubrique de la partie dédiée aux connaissances. Elle remplace en l'étoffant le paragraphe intitulé « renforcement de la maîtrise du langage » dans les programmes de 2002.

Mars 15

« En fin de cycle 3, néanmoins, la compétence grammaticale sera renforcée par un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue à partir d'énoncés oraux ou écrits afin de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et de les rendre capables d'un début d'autonomie dans la réception et la production. L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités linguistiques et renforce la maîtrise du langage. » (MEN, 2007, p. 5)

Comme le montre cet extrait, l'observation du système linguistique s'inscrit résolument dans une perspective contrastive. Par l'ouverture de la réflexion sur le fonctionnement de la langue étrangère à une réflexion plus générale sur la nature même d'une langue et sur les relations qu'elle entretient avec d'autres langues, ces programmes se situent dans le prolongement de recherches qui traitent des interactions entre la langue française et les langues étrangères. A mon sens, il est important de conserver cette orientation dans les programmes à venir. Ci-après, je reviendrai plus en détail sur les aspects cognitifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue car, suite aux observations que j'ai pu faire, j'ai noté que cette dimension était peu prise en compte dans les pratiques des professeurs.

**La rubrique relative aux capacités** reprend pratiquement in extenso, en l'actualisant, le paragraphe intitulé « un apprentissage centré sur des activités de communication » dans les programmes de 2002. L'actualisation de cette rubrique concerne essentiellement la prise en compte du CECRL. A ce sujet, on remarque que l'adjectif « langagières » a été ajouté au mot « activités » dans le sous-titre utilisé en 2007.

Pour le reste, on note que, bien que ces programmes semblent plus modestes en terme de compétence de communication, qualifiée d'élémentaire au début du texte (p. 4), ils intègrent, au-delà de la dimension purement fonctionnelle de la langue, le domaine de l'imaginaire qu'ils relient à l'utilisation d'histoires et l'évocation de personnages de fiction.

Pour finir, on note que ces programmes de 2007 font clairement référence au socle commun. Un paragraphe lui est dédié et le programme est structuré selon les mêmes entrées, soit en matière de connaissances et de capacités. De la même manière, on observe que les références au CECRL sont fréquentes et explicites et que la présentation des compétences de compréhension et d'expression est organisée en fonction des cinq activités langagières décrites dans le CECRL.

Toutefois, on peut regretter que la référence au CECRL se limite à la prise en compte des échelles de niveau et au découpage en cinq activités langagières, l'expression « approche actionnelle » étant complètement absente des programmes de 2007. Dans les nouveaux programmes, il serait souhaitable que la prise en compte de cette approche soit affirmée en lien avec la notion de « tâche communicative ». Toutefois, il convient de rester prudent par rapport à cette notion. En effet, à la suite de Chini (2008), on peut craindre que la focalisation sur la tâche conduise à une introduction aléatoire

Mars 15

des contenus linguistiques et à une confusion, dans la tête des élèves, entre réussite de la tâche et atteinte des objectifs d'apprentissage.

**Concernant la forme et l'écriture des futurs programmes**, il me semble nécessaire de faire remarquer, en lien avec les deux programmes antérieurs dont il est question ci-dessus, que les programmes de 2002 étaient beaucoup plus lisibles que les programmes de 2007. En effet, l'organisation retenue dans les programmes de 2007, sous forme de tableau, rend l'analyse des contenus très difficile. A titre d'exemple, on trouve les éléments relatifs à la capacité « se présenter » dans les cinq activités langagières. Pour un professeur, il est donc assez difficile de « naviguer » dans ces tableaux afin d'identifier ce qui relève de telle ou telle capacité. De plus, de par ce choix, il y a énormément d'éléments redondants.

Pour des besoins de clarté et pour simplifier le travail des professeurs, il me semble qu'une présentation semblable à celle utilisée pour les programmes de 2002 serait nettement plus fonctionnelle. Enfin, de mon point de vue, la rubrique « Lexique » des programmes de 2002 avait le mérite d'indiquer de manière très précise les attentes dans ce domaine, sachant qu'une certaine « dérive lexicale » caractérise nombre de classes. Ainsi, dans son rapport de 2002, Annie Scoffoni, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, signalait que :

« [...] la majeure partie des enseignants et des intervenants n'ont pas conscience de l'importance du développement de savoir-faire dans l'apprentissage d'une langue étrangère et privilégient les savoirs, surtout lexicaux. Or, s'il est impossible de communiquer sans mots, il n'est pas non plus pensable de communiquer efficacement uniquement avec du lexique. Comme on n'associe pas introduction de lexique et de structures les élèves ignorent comment construire des énoncés et a fortiori les enchaîner. Il en résulte une production orale très pauvre : mots isolés en réponse à des sollicitations diverses (images, questions etc.). » (*Ibid.*, p. 18)

## 2. Connaissances ou compétences en Anglais pouvant être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 et 3 et niveaux de maîtrise en fin de chaque cycle.

Selon moi, si l'on considère que l'enseignement-apprentissage des langues vivantes est mis en œuvre dès le CP dans de bonnes conditions, l'acquisition du niveau A1 devrait être visée à la fin du cycle 2 et l'acquisition du niveau A2 à la fin du cycle 3 pour tous les élèves. Ces niveaux de maîtrise me semblent pouvoir être atteints par tous si leur évaluation respecte strictement les niveaux tels qu'ils sont définis dans le CECRL (cf. ci-dessous).

Mars 15



## A1 - Niveau *Introductif*

**Mots clés :** questions simples, environnement proche et familier.

**Comprendre (Écouter) :** Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.

**Comprendre (Lire) :** Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.

**Parler (Prendre part à une conversation) :** Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.

**Parler (S'exprimer oralement en continu) :** Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.

**Écrire :** Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

## A2 - Niveau *Intermédiaire*

**Mots clés :** descriptions, conversations simples.

**Comprendre (Écouter) :** Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.

**Comprendre (Lire) :** Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.

**Parler (Prendre part à une conversation) :** Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.

**Parler (S'exprimer oralement en continu) :** Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.

**Écrire :** Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.

Concernant les connaissances attendues à la fin de chaque cycle, il semble que ce qui devrait présider au choix des priorités devrait être ce qui est fréquent et essentiel pour des enfants âgés de 6 à 12 en Mars 15



relation avec des situations de la vie ordinaire d'un jeune anglophone et des œuvres littéraires et médias qui lui sont adressés.

Un point spécifique doit, selon moi, être dédié à la place de l'écrit dans les nouveaux programmes, notamment pour ce qui relève des attentes en cours de cycle 3 et à la fin de ce cycle. Mes recherches m'ont permis de constater que les professeurs de CM font très peu travailler leurs élèves dans le domaine de l'écrit, que ce soit au niveau de la compréhension comme de l'expression. En revanche, mes observations ont montré que les traces écrites sont beaucoup plus conséquentes dans les classes de sixième. Cette différence constitue un écart notable qu'il conviendrait de réduire en incitant les professeurs des deux premières années de cycle 3 à mettre plus souvent en place des situations de compréhension de l'écrit et de production écrite adaptées au niveau de leurs élèves sans pourtant que cela réduise les temps de pratique de la langue orale qui doit rester une priorité en début d'apprentissage.

### 3. Quelles situations pour enseigner et apprendre une langue ?

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère doit mettre les élèves en position à la fois de *s'exercer* et de *s'essayer* dans la langue sans que l'un se fasse au détriment de l'autre, et de *réfléchir* sur la langue et sur les processus et stratégies qu'ils mobilisent en situation. Ces trois dimensions sont, de mon point de vue, indispensables à la mise en place d'un enseignement-apprentissage d'une langue vivante étrangère de qualité.

**La dimension cognitive** de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est, d'après mes observations, encore peu prise en compte dans les pratiques effectives. En effet, dans nos études empiriques, nous avons fréquemment constaté, notamment dans les classes des professeurs de CM2 (Gruson, 2006a), l'absence de situations qui conduisent les élèves à analyser et évaluer non seulement le fonctionnement de la langue étrangère mais aussi leur propre pratique dans cette langue. Pourtant, la nécessité de mettre en œuvre, dans la classe, des situations méta-linguistiques, discursives et cognitives permettant aux élèves d'exercer leur capacité à réfléchir n'a plus à être démontrée.

« La conception de l'apprentissage privilégiée [ici] s'inscrit dans une perspective praxéologique, où la langue est envisagée comme l'outil d'une action verbale dont le but est de faire faire, faire dire ou faire penser quelque chose à un partenaire d'une interaction. Selon le principe de learning by doing, la réalisation de l'action aboutit à l'appropriation graduelle des savoir-faire sous-jacents, permettant d'accomplir ultérieurement le même type d'action de manière plus efficace. Ce principe nécessite, à mon sens, qu'on tienne compte à la fois des processus cognitifs internes et des conditions externes de l'apprentissage, qu'on les considère comme complémentaires et qu'on cherche à rendre compte de la manière dont ils interagissent. J'ai postulé, d'une part, que l'apprentissage repose sur un fonctionnement uni relevant de mécanismes cognitifs généraux, où les processus explicites et

Mars 15

implicites, déclaratifs et procéduraux, s'articulent les uns aux autres. S'agissant de l'apprentissage des langues étrangères, j'ai insisté également [...] sur la place centrale dans la construction des savoir-faire de la réflexion métalinguistique et de la langue maternelle. D'autre part, je suis parti des prémisses [...] que ce type d'apprentissage ne peut se réaliser en dehors d'un contexte social et sans l'intervention et la collaboration d'un partenaire dans une interaction. » (Griggs, 2006, p. 93)

Pour conclure sur ce point, il me semble donc nécessaire que les nouveaux programmes affirment que la dimension cognitive doit faire partie intégrante de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et qu'ils se positionnent clairement sur la question de l'alternance des langues et qu'ils soient force de propositions quant aux manières de gérer l'alternance entre langue cible et langue première dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. En lien avec ce dernier point, il me semble que les nouveaux programmes devraient inciter les professeurs à mettre en place des situations qui permettent aux élèves de développer leurs compétences de médiation, l'activité langagière de médiation occupant une place importante dans les échanges hors contexte scolaire, comme l'expliquent les auteurs du CECRL :

« Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. » (CECRL, 2001, p. 18)

**Sur la nature des situations de production orale**, mes différents travaux de recherche (Gruson, 2006, 2009, 2012) ont mis clairement en évidence que le travail de production orale mis en œuvre dans les classes met très rarement les élèves en position d'agir avec la langue en fonction d'une intention et d'un but et que la place occupée par la répétition immédiate ou différée d'énoncés entendus représente une part très importante du travail de production orale. Ces constats rendent compte de la difficulté à concevoir et mettre en œuvre des situations qui placent les élèves en position de s'exprimer dans des conditions proches de celles qu'ils seront susceptibles de rencontrer en dehors de l'école. Ils montrent, par ailleurs, que certaines étapes constitutives de la production d'un énoncé sont de facto court-circuitées (Griggs, 2007)<sup>7</sup>. Le fait que les professeurs fournissent aux élèves les

---

<sup>7</sup> Comme l'explique Griggs (2007) en reprenant le modèle psycholinguistique de Levelt (1989), la production d'un énoncé s'effectue en trois phases ordonnées de manière hiérarchique : une phase de conceptualisation, de formulation et d'articulation : « d'abord, un Conceptualiseur construit sur la base d'une intention communicative un message préverbal sous forme propositionnelle ; ensuite, un Formulateur transforme ce message préverbal en plan de discours interne en sélectionnant des items lexicaux et en appliquant des règles syntaxiques, morphologiques et phonologiques ; enfin, un Articulateur convertit ce plan de discours interne en discours énoncé. La clé de voûte du modèle de Levelt est l'« hypothèse lexicale », selon laquelle « le lexique est un médiateur

principaux mots clés à utiliser, voire des énoncés types réduit leur action à de l'encodage grammatical et phonologique, la phase de conceptualisation et une partie de celle de formulation étant prises en charge par le professeur. Ceci est problématique car cela a pour conséquence de faire obstacle à la construction par les élèves de « règles pratiques de production<sup>8</sup> ». Pour que les élèves puissent construire leur répertoire de moyens d'action, ils doivent être mis en position d'agir avec la langue, de résoudre des problèmes dans des situations analogues, c'est-à-dire à la fois différentes et semblables, afin de pouvoir effectuer un travail de comparaison.

Il me semble donc que les nouveaux programmes devraient largement inciter les professeurs, notamment lorsqu'ils travaillent avec des élèves quasi-débutants, à donner à leurs élèves le plus souvent possible l'occasion de *s'essayer dans la langue*. Dans cette perspective, les programmes devraient encourager les professeurs à accepter que les règles conventionnelles ne soient pas d'emblée respectées, l'essentiel étant que la solution langagière adoptée par les élèves soit adaptée aux circonstances et aux conditions de l'action<sup>9</sup>. La place prioritaire encore trop souvent accordée à la correction de la langue montre la nécessité d'entreprendre auprès des professeurs un travail de fond, seul susceptible de modifier en profondeur leurs attentes. L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère doit mettre les élèves en position à la fois de *s'exercer* et de *s'essayer* dans la langue sans que l'un se fasse au détriment de l'autre, la gestion de l'équilibre entre les deux étant dépendante des priorités assignées à cet enseignement-apprentissage et des conditions de sa mise en œuvre. Entre une bonne maîtrise du système phonologique et la capacité d'agir en situation, la question de la priorité se pose-t-elle véritablement ? La classe de langue doit être un véritable « laboratoire de langue » (Coste, 2002, p.15) au sens fort du terme, soit le lieu « où les données langagières se trouvent comme concentrées, re-brassées et moins aléatoires que dans d'autres environnements. [...] La classe, à elle seule, ne saurait garantir une maîtrise accomplie d'une langue autre [mais] on ne saurait oublier que

---

essentiel entre la conceptualisation et l'encodage grammatical et phonologique » (Levelt cité par Griggs). Formuler, c'est récupérer des formes lexicales et les agencer selon leurs propriétés morphosyntaxiques afin de communiquer un sens. » (*ibid.*)

<sup>8</sup> Cette expression reprend en les juxtaposant la dénomination proposée par Bange (2005) de « règles pratiques » et celle d'Anderson (cité par Bange, *op. cit.*) de « productions » en la spécifiant, pour notre part, à l'activité de production d'énoncés. Pour Bange, « la règle pratique peut être formulée comme une référence du type : *si X, alors fais Y*, où l'antécédent (*si X*) désigne les circonstances et les conditions de l'action (y compris le but) et le conséquent (*alors fais Y*) l'opération elle-même (le comportement) qui doit modifier l'état de choses actuel dans le sens souhaité. » (*ibid.*, p. 38) Toutefois, pour lui, ces « règles pratiques » désignent la face cognitive de l'ensemble de l'activité verbale, soit la production d'énoncés et leur réception.

<sup>9</sup> Comme l'explique Bange ainsi que de nombreux auteurs : « L'opérateur de résolution de problème que le sujet construit à partir de son interprétation de la situation et par analogie peut ne pas avoir d'emblée une forme tout à fait adéquate ou une aire d'application tout à fait conforme à la convention sociale, mais permettre tout de même l'intercompréhension. Il exige alors des ajustements et des corrections qui se feront au cours d'expériences successives dans l'interaction et conduiront à une forme définitive, parce que socialement admises. » (Bange, 2005, pp. 45-46)

Mars 15





son rôle est de médiation et de consolidation des connaissances et, « dans le temps qui lui est imparti », d'accélérer leur construction » (*Ibid.*)

Un des enjeux majeurs de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère réside donc dans la recherche d'un équilibre entre les activités de répétition indispensables à l'acquisition de mécanismes phonologiques caractéristiques de la langue cible et nécessaires à l'intercompréhension et les activités de production, voire mieux d'expression personnelle, plus autonome<sup>10</sup>.

Pour que les phases de répétition s'inscrivent dans des activités proches de celles vécues en dehors de l'école, il semble que, comme dans les programmes de 2007, il serait nécessaire d'inciter les professeurs à avoir recours à des chants ou des comptines, des saynètes construites à partir d'extraits d'album ou de films pour la jeunesse ou, enfin, des jeux conventionnels dans lesquels l'usage d'énoncés types est rendu nécessaire pour jouer (ex : le « qui est-ce ? », le « Cluedo », etc.).

Concernant les situations d'interaction orale (voire écrite au cycle 3), la mise en place d'échanges électroniques dans le cadre de projets (ex : e-twinning), le travail autour d'un album jeunesse ou d'un ouvrage de littérature devraient permettre de dépasser la mise en œuvre de séances stéréo-typiques, comme celles autour des couleurs, des animaux ou autre domaine lexical.

Enfin, les nouveaux programmes devraient insister sur la nécessité de faire varier les réseaux interactionnels au sein de la classe, l'interaction professeur-élève étant encore trop souvent le schéma interactionnel type des classes de langue. Une mise en place maîtrisée et fructueuse de pairwork au sein de la classe de langue repose sur une grande expertise professionnelle (Gruson, 2006b, 2007). Toutefois, le recours à ce type de travail en binômes est à encourager car cela permet d'augmenter le temps de parole des élèves et de les mettre en position d'échanger de façon plus autonome.

**Concernant les situations de compréhension de l'oral**, mes observations ont mis en évidence le fait que les élèves étaient généralement très peu exposés à des documents sonores ou vidéos. Il me semble donc essentiel que les programmes insistent sur le fait que les élèves doivent être exposés davantage à la langue cible car, comme je l'ai souvent constaté, les élèves sont majoritairement confrontés aux énoncés produits par le professeur et par leurs camarades au détriment d'une exposition à une langue

---

<sup>10</sup> De ce fait nous sommes en accord avec Chini lorsqu'elle écrit : « Aucune méthode scolaire ne peut vraiment faire abstraction des techniques de répétition et d'imitation, en particulier pour tout ce qui concerne la maîtrise des formes, qu'elles soient morphosyntaxiques, lexicales ou phonologiques. Mais encore faut-il que ces exercices systématiques soient cantonnés à une phase initiale, et s'accompagnent d'activités d'observation qui permettent à l'élève non seulement de repérer les régularités mais de commencer à les rattacher aux opérations sous-jacentes dont elles sont la trace. » (Vergnes-Chini, 2004, p.125) Toutefois, nous pensons, d'une part, que des phases de systématisation peuvent être utiles quel que soit le niveau et le moment de l'apprentissage et, d'autre part, quelles doivent être complétées non seulement par des activités d'observation mais également par des activités de production en situation.

Mars 15



utilisée par des locuteurs usuels de cette langue. Les nouveaux programmes devraient rappeler que la mise en œuvre d'une situation de compréhension de l'oral doit être l'occasion de multiplier la confrontation au document sonore que ce soit pendant le travail individuel d'écoute ou lors de la mise en commun collective des informations recueillies. Il me semble d'ailleurs que les programmes devraient aussi souligner qu'un travail de compréhension de l'oral doit être régulièrement accompagné d'un temps de travail individuel si l'on veut que l'ensemble des élèves puisse tirer le meilleur parti possible des situations de compréhension de l'oral.

Enfin, mes analyses ont clairement montré que le travail de compréhension à fournir par les élèves était souvent cantonné à un niveau dénotatif, soit au repérage d'informations fournies de manière très explicite dans les documents. A mon sens, il est essentiel, dès le début de l'apprentissage, de rendre les élèves sensibles aux connotations contenues dans tout document, même si le travail au niveau connotatif requiert, dans un premier temps, d'avoir recours à la langue française, car c'est le gage d'un véritable travail de compréhension.

Pour conclure sur ce point, témoigner de véritables compétences de compréhension de l'oral, c'est être capable de faire face à un nombre très varié de situations de compréhension de l'oral. Par conséquent, les situations mises en œuvre en classe devraient confronter les élèves à divers cadres situationnels, différents types de discours et à un large éventail de connaissances linguistiques et culturelles.

#### 4. Liens possibles avec les autres disciplines et utilisation de la langue en dehors des séances spécifiquement dédiées à l'enseignement-apprentissage de la LVE

**Les liens possibles entre l'enseignement-apprentissage** d'une langue vivante étrangère et les autres disciplines de l'école sont très nombreux. Les professeurs du premier degré devraient être encouragés à mettre plus souvent en place des projets pluridisciplinaires permettant de tisser ces liens. Ainsi, le travail autour d'un album jeunesse (ex : *Brown Bear* d'Eric Carle) peut facilement permettre en mettre en relation la langue cible avec, par exemple, la musique, les arts plastiques, la géographie, les sciences. Par ailleurs, les professeurs devraient une nouvelle fois être fortement encouragés à rechercher des convergences entre les démarches qu'ils mettent en place pour l'observation réfléchie de la langue de scolarisation et pour celle de la langue cible. A titre d'exemple, un travail de comparaison entre la première page de l'album jeunesse *Winnie the witch* de Valerie Thomas et Korky Paul et de sa traduction en français sous le titre *Pélagie la sorcière* peut rapidement faire prendre conscience aux élèves des règles qui régissent la place et invariabilité de l'adjectif en anglais<sup>11</sup>.

**Pour ce qui concerne l'utilisation de la langue en dehors des séances spécifiquement dédiées à l'enseignement-apprentissage de la LVE**, les nouveaux programmes devraient reprendre les préconisations formulées dans le préambule commun du 30 août 2007. Ainsi, au niveau macro, un

---

<sup>11</sup> Pour une réflexion approfondie sur les interactions possibles entre le français et langues vivantes étrangères à l'école, voir Ducancel & Simon (2004).



enseignement plus intensif sur un nombre limité de semaines dans le cadre d'un projet en collaboration éventuelle de locuteurs natifs devrait être à nouveau encouragé. De la même manière, au niveau méso de l'organisation des enseignements, les professeurs devraient être à nouveau incités à faire utiliser la langue cible dans des activités simples relevant d'autres enseignements (mathématiques, sciences, littérature, EPS, etc.), dans des activités ludiques en classe ou en dehors du temps scolaire ainsi qu'à l'occasion d'activités ritualisées (salutations, élèves présents, etc.). La mise en place des nouveaux rythmes scolaires pourraient être aussi l'occasion de proposer des ateliers périscolaires au cours desquels des animateurs anglophones natifs pourraient animer des ateliers de cuisine, de sport ou de travaux manuels en anglais.

## 5. La place des langues dans le concours de recrutement de professeurs des écoles et la formation des enseignants

**Concernant le CRPE**, il est fortement regrettable qu'aucune épreuve de langues vivantes ne soit intégrée dans ce concours. Pourtant, une des épreuves d'admissibilité vise à évaluer les compétences scientifiques, didactiques et pédagogiques du candidat dans un domaine d'enseignement relevant des missions ou des programmes de l'école. Les candidats doivent ainsi choisir un domaine à partir d'une liste fournie dans l'arrêté : sciences et technologie, histoire, géographie, histoire des arts, arts visuels, éducation musicale, enseignement moral et civique. Cette liste intègre l'ensemble des domaines de l'école autres que français et mathématiques évalués pour l'admissibilité à la seule exception des langues vivantes.

A l'heure d'une réforme nécessaire et ambitieuse de la formation des professeurs, dont les priorités pour les futures ESPE intègrent « les innovations (numériques, maîtrise d'une langue étrangère) et les métiers du professorat et de l'éducation » (cf. extrait du discours de Geneviève Fioraso, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, à l'occasion de la présentation des Présentations des ESPE à la Sorbonne le lundi 29 avril 2013), cette omission est inacceptable. Les langues vivantes seraient-elles la seule discipline pour laquelle la maîtrise des compétences didactiques n'est pas nécessaire ?

La difficulté à enseigner les langues étrangères ne tient pas uniquement à un faible niveau linguistique de certains professeurs des écoles débutants ou plus expérimentés mais relève également de lacunes importantes au niveau didactique. En axant le concours exclusivement sur la maîtrise de la langue, cette mesure a eu pour effet de restreindre drastiquement la formation à la didactique des langues.

Enfin, pour conclure tout à fait, la refonte des cycles avec l'intégration de la classe de sixième au cycle 3 ne saurait à elle seule résoudre les problèmes relatifs à la liaison CM2-6<sup>ème</sup>. Le développement de l'intercompréhension entre les professeurs du premier et du second degré ainsi que la mise en cohérence et en complémentarité de leurs pratiques passent, selon moi, par la mise en place d'un véritable travail coopératif qui va bien au-delà de quelques réunions ou courtes journées de formation continue. Des moyens devraient donc être accordés aux professeurs afin de leur permettre de travailler ensemble au sein d'ingénieries coopératives (Sensevy & al., 2013) en lien avec des enseignants-chercheurs, des formateurs des ESPE et des conseillers pédagogiques de circonscription. L'objectif de

Mars 15



ce type d'ingénierie pourrait être, par exemple, d'élaborer collectivement une séquence d'enseignement-apprentissage dédiée à des élèves de CM2 puis d'examiner comment transformer et enrichir cette séquence pour qu'elle réponde aux objectifs de la classe de 6<sup>ème</sup>.

## Références

Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère – Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

Beacco, J-C. (2001). Les orientations du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique. In Ministère de l'Education Nationale. *L'enseignement des langues – Perspectives*. Les actes de la DESCO. (pp. 39-47). Versailles : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles.

Bronckart, J.P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds) (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Charaudeau P. et Maingueneau D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Chini, D. (2008). Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique. In D. Chini, & P. Goutereaux, (Eds) : *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères - Travaux du GEPED en hommage Danielle Bailly*. (pp. 5-18). Paris : Ophrys.

Cicurel, F. (2002). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. In

Cicurel, V. & Véronique, D. (Coord.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 179-194). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Conseil de l'Europe/Didier, 2001.

Coste, D. (2002). L'acquisition en classe de langue, *Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 16. St Denis : Association Encrages.

Dewey, J. (1938/2006). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

Ducancel, G. & Simon, D.L. (coord.) (2004). *Français et langues étrangères et régionales à l'école : quelles interactions*. Repères n° 29. Saint-Fons : INRP.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère – le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Education.

Griggs, P. (2007). Analyse de la réalisation d'une tâche en cours de langue étrangère dans la perspective de la théorie de l'activité. In M.C. Guernier, V. Durand-Guernier & J.P. Sautot (Ed.).

Mars 15



Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Griggs, P. (2006). Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères

Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Gruson, B & Sensevy, G. (2013). The Joint Action Theory in Didactics : A case study in videoconferencing at primary school. The 10th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), 15-19 June, Madison, USA. 1, 216-233.

Gruson, B & Barnes, F. (2012). Case study investigation of CMC with young language learners. *Journal of E - Learning and Knowledge Society*. 8, 3.

Gruson, B. (2012). Play a game ! Repeat ! Les élèves de langue étrangère jouent-ils tous aux mêmes jeux ? In *Jeux de savoir. Etudes de l'action conjointe en didactique*. Gruson, B., Forest, D. & Loquet, M. (Coord.). (pp. 197-221). Rennes : PUR.

Gruson, B. (2010). Analyse comparative d'une situation de communication orale en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence. *Distances et Savoirs*. 3, 8, 395-423.

Gruson, B. (2009). Etude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en 6è. *Revue Suisse Des Sciences De l'Éducation*, 31, 641-659.

Gruson, B. (2007). Agir, interagir et rétroagir en anglais : Analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de « pairwork » - (2ème partie). *Carrefours De l'Éducation*, 23, 39-54.

Gruson, B. (2006b). Agir, interagir et rétroagir en anglais : Analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de « pairwork » (1ère partie). *Carrefours De l'Éducation*, 22, 45-57.

Gruson, B. (2006a). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre – Analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième*. Thèse de doctorat de l'université européenne de Bretagne. Rennes II, France.

Lapaire, J-R. (2004) Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures. In Ministère de l'Éducation Nationale. *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*. Coll. « Les actes de la DESCO ». (pp. 102-125). Versailles : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles.

Levelt, W. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge : Mass., MIT Press.

Pritchard, A., Hunt, M. and Barnes, A. (2010) Case study investigation of a videoconferencing experiment in primary schools, teaching modern foreign languages. *The Language Learning Journal*, 38 (2): 209-220.

Mars 15



Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In J.P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 139-159). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger F., Ligozat F. & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy, & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Scoffoni, A. (2002). Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Paris : Inspection Générale de l'Education Nationale.

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043.

Vergnes-Chini, D. (2004). Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue: quel rôle pour la problématique énonciative? Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Pau.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.