

1237

**Université Jean Moulin  
Lyon III**

**DEA**

**Sciences de l'Information et de la Communication**

Option :

Information, organisation, cognition

**MEMOIRE DE DEA**

**OPTIMISATION DES APPORTS D'UNE COMMUNICATION  
AUDIOVISUELLE DANS LE CADRE D'UN APPRENTISSAGE  
PARTICULIER : L'INITIATION AUX LANGUES VIVANTES  
ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE.**

*ETUDE DE L'ACTION PILOTE : « C.E.I SANS FRONTIÈRE »*

**CÉLIA MOUÏSSON BONNEL**

SOUS LA DIRECTION DE MME. VIDALENC ISABELLE



SEPTEMBRE 1996

Université Lumière  
Lyon 2

Ecole Nationale Supérieure  
des sciences de l'Information et des Bibliothèques

Université Jean Moulin  
Lyon 3

**Université Jean Moulin**

**Lyon III**

**DEA**

**Sciences de l'Information et de la Communication**

Option :

Information, organisation, cognition

**MEMOIRE DE DEA**

**OPTIMISATION DES APPORTS D'UNE COMMUNICATION  
AUDIOVISUELLE DANS LE CADRE D'UN APPRENTISSAGE  
PARTICULIER : L'INITIATION AUX LANGUES VIVANTES  
ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE.**

*ETUDE DE L'ACTION PILOTE : « C.E.I SANS FRONTIÈRE »*

**CÉLIA MOUISSON BONNEL**

SOUS LA DIRECTION DE MME. VIDALENC ISABELLE

SEPTEMBRE 1996

Université Lumière

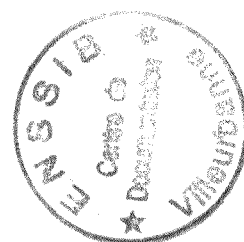
Lyon 2

Ecole Nationale Supérieure

des sciences de l'Information et des Bibliothèques

Université Jean Moulin

Lyon 3



## Remerciements

Les remerciements sont sans doute traditionnels dans ce genre de mémoire. Mais c'est le plus sincèrement que je tiens à remercier les personnes qui m'ont aidée, conseillée, soutenue voire supportée tout au long de cette année.

A ce titre je tiens tout d'abord à adresser mes plus sincères remerciements à Monsieur Duthy, Inspecteur d'Académie. Il m'a permis d'effectuer mon travail de recherche dans les meilleures conditions. Je remercie également les instituteurs qui ont accepté de m'accueillir dans leur classe, Mme Charrier, M. Menet et Mme Azam ainsi que Mme Taurand, formatrice à l'I.U.F.M.de Clermont Ferrand.

Merci également à Mme Luc et son équipe à l'INRP, pour l'accueil, l'aide et les renseignements qu'ils m'ont donné.

Mes plus sincères remerciements également à mes professeurs, responsables de formation et l'équipe d'ERSICO pour le suivi et l'encadrement dont j'ai bénéficié. Le cadre de travail, la bonne humeur et la convivialité qui règnent au sein de l'équipe ont été des plus motivants. J'en remercie Monsieur Jean-Paul Metzger, tous les membres et plus particulièrement Madame Isabelle Vidalenc.

Merci enfin à toutes celles et tous ceux sans qui ce travail n'aurait sans doute pas abouti aussi vite.

**OPTIMISATION DES APPORTS D'UNE COMMUNICATION  
AUDIOVISUELLE DANS LA CADRE D'UN APPRENTISSAGE  
PARTICULIER : L'INITIATION AUX LANGUES VIVANTES  
ETRANGERES A L'ECOLE ELEMENTAIRE**

Etude de l'action pilote « C.E.1 sans frontière »

Célia MOUISSON BONNEL

Sous la direction de

Isabelle Vidalenc

Université Jean Moulin, Lyon 3

**Résumé :**

Le présent travail se propose d'étudier les communications et le rôle des « interactants » dans un processus d'apprentissage particulier (l'initiation à une langue vivante en cours élémentaire première année) assisté par l'auxiliaire audiovisuel. Il repose sur l'analyse de l'action pilote « C.E.1 sans frontière », lancée par la direction des écoles, à la rentrée scolaire 1995.

De quel cadre théorique relève ces communications? Quelles sont les hypothèses de travail, le statut de l'auxiliaire et le réseau de communications mis en oeuvre dans ce projet? Dans quelle mesure est-il possible d'intervenir dans ce type d'apprentissage? Quelles doivent-être les nécessaires stratégies d'enseignement pour le futur? C'est à ce questionnement que nous avons tenté de répondre.

Descripteur français : AUXILIAIRE AUDIOVISUEL ; RÉSEAU DE COMMUNICATION ; PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ; ENSEIGNEMENT D'INITIATION.

**Abstract :**

This work is studying communications and actor's roles in a teaching process ( to bloodshot the young schoolboys to a new language) with television auxiliary. We analyse the « C.E.1 sans frontière » plan, who started in september 1995.



What are the repercussions of the communication theory in this teaching? What are works hypothesis, the television specific character and the necessary network for learning knowledges? Is it possible to step in this model of learning? Which will be the new strategy in apprenticeship? We try to answer.

English keywords : AUDIOVISUAL AUXILIARY ; COMMUNICATION 'S NETWORK ; LEARNING METHOD ; INTRODUCTION TO LEARNING

<b>Préambule</b>	<b>p.10</b>
<b>Introduction</b>	<b>p.12</b>

*Première partie :*

**A la recherche d'un cadre théorique**

<b>CHAPITRE 1 De la communication, à la compétence de communication</b>	<b>P.18</b>
1.1 La langue est un outil de communication	P.18
1.2 Situation et communication	P.20
1.3 Une nouvelle notion de référence : la compétence de communication	P.22
<b>CHAPITRE 2 Les approches « communicatives »</b>	<b>P.24</b>
2.1 L'unité minimale de communication	P.24
2.2 Une approche minimaliste	p.26
2.3 Une approche maximaliste	P.28
<b>CHAPITRE 3 L'analyse de la communication</b>	<b>P.30</b>
3.1 La communication interactionnelle	P.30
3.2 La communication dans la classe	P.32

*Deuxième partie :*

**Implication de la théorie dans un projet pédagogique**

<b>CHAPITRE 1 Pour une mise en oeuvre d'une pédagogie active au travers de communications de formes et d'origines multiples</b>	<b>P.37</b>
1.1 Les hypothèses qui sous-tendent la mise en oeuvre de communications en classe	<b>P.38</b>
1.11 Hypothèse de la tête vide et hypothèse de la table rase (complémentaire de la précédente)	p.39
1.12 Hypothèse de la primauté de l'émetteur	P.39
1.13 Hypothèse de la pertinence universelle du savoir	P.40
1.14 Hypothèse de l'existence d'un système de représentation du récepteur	P.41
<i>Concept de représentation sociale</i>	<i>P.41</i>
<i>Perspective constructiviste de la connaissance</i>	<i>P.42</i>
<i>« L'élève pense naturellement »</i>	<i>P.43</i>

<i>Méthodes actives et induction de connaissance</i>	P.44
1.15 La formation est à la fois transmission de connaissances et réappropriation du langage des enseignants	P.45
<b>1.2 Le statut de l'auxiliaire et les limites de son usage dans un réseau de communication en classe</b>	<b>P.46</b>
1.21 Le formateur aux mains nues cela n'existe pas	P.46
1.22 Il n'y a pas de « bons moyens » en soi, de remède miracle	P.47
1.23 Mécaniser les communications dans une formation demeure une utopie	P.48
1.24 La place de l'audio et du visuel dans l'histoire de la formation	P.48
1.25 L'auxiliaire « audiovisuel » crée des effets de contexte inattendus	P.49
1.26 L'audiovisuel n'est pas subi mais bien choisi	P.51
1.27 L'interaction de l'audiovisuel avec les modes d'apprentissages	P.52
1.28 Les effets de la communication audiovisuelle dans une formation	P.53
<i>L'image interpelle</i>	P.53
<i>Pourquoi l'image interpelle?</i>	P.53
<i>La formation ne peut pas se contenter de s'appuyer sur la faculté d'interpellation de l'image</i>	P.54
<i>Le pouvoir d'évocation des images intégré dans une démarche : un exemple</i>	P.55
1.29 Des freins à l'usage d'une communication audiovisuelle	P.55
<i>Les séquences audiovisuelles sont-elles capables d'autonomie?</i>	P.56
1.210 Vers une pratique d'enseignement individualisé : l'exemple de l'enseignement programmé	P.58
<i>Les principes de l'enseignement programmé</i>	P.59
<i>Les analyses qui président l'élaboration de programmes conformes aux enseignements de Skinner</i>	P.59
<i>Les limites matérielles de l'enseignement programmé</i>	P.60
1.211 Pourquoi arrive t-on dans l'ère de la multiplication des auxiliaires?	P.61

## **CHAPITRE 2 Quel réseau de communication pour l'acquisition de nouvelles connaissances?**

<b>2.1 Simulation et distanciation</b>	<b>P.63</b>
<b>2.2 « Savoir savant » et savoir à enseigner</b>	<b>P.64</b>
2.21 Une transposition, un double problème	P.65
2.22 Le statut de l'expérience et de l'exercice dans la reconstitualisation d'un savoir	P.66
<b>2.3 « Un langage s'acquiert au travers d'un vécu... »</b>	<b>P.66</b>
<b>2.4 « C'est dans l'utilisation interactive de divers « moyens » que l'élève peut apprendre... »</b>	<b>P.67</b>
<b>2.5 Comment l'élève intègre t-il des connaissances?</b>	<b>P.68</b>

*Troisième partie :*  
**L'étude du projet « CE1 sans frontière »**

<b>CHAPITRE 1 Le projet</b>	<b>P.71</b>
<b>1.1 Une action pilote</b>	<b>P.71</b>
1.11 Le Nouveau Contrat pour l'école	P.72
1.12 Les textes de référence	P.73
1.13 Pourquoi la Direction des Ecoles a lancé une opération pilote?	P.73
<b>1.2 Les modalités de mise en place de l'opération pilote</b>	<b>P.74</b>
1.21 La place des enseignants	P.74
1.22 Le public privilégié	P.75
1.23 Quelles langues et dans quelles proportions?	P.75
1.24 « Alourdir » un programme déjà chargé	P.77
1.25 La formation reçue par les enseignants pour initier aux langues vivantes à l'aide de « C.E.1 sans frontière »	P.77
1.26 Le pilotage de l'opération	P.79
<b>1.3 Les principes qui ont présidé à la réalisation de cet outil</b>	<b>P.80</b>
1.31 Orientations pédagogiques	P.80
1.32 Utilisation du support audiovisuel	P.81
<i>Pourquoi?</i>	<i>P.81</i>
<i>Comment?</i>	<i>P.82</i>
1.33 Faciliter l'usage d'un auxiliaire dans l'initiation d'une langue vivante	P.82
<i>Le concept</i>	<i>P.83</i>
<b>1.4 Les principes pédagogiques</b>	<b>P.83</b>
<i>La répétition</i>	<i>P.83</i>
<i>Les reprises et la révision</i>	<i>P.84</i>
<i>La relation entre le dire et le faire</i>	<i>P.84</i>
<i>L'interactivité</i>	<i>P.84</i>
<b>1.5 Sens et portée de l'initiation aux langues vivantes à l'école élémentaire</b>	<b>P.85</b>
1.51 Utile pour l'élève	P.85
1.52 Utile pour le champ disciplinaire	P.86
1.53 Utile pour la société	P.87
<b>1.6 Une place prépondérante de la langue orale, facteur de communications</b>	<b>P.87</b>
<b>1.7 Contenus linguistiques et objectifs d'acquisition</b>	<b>P.89</b>
1.71 Les finalités sont multiples et pas toujours explicites	P.89



<b>CHAPITRE 2 L'observation en classe</b>	<b>P.90</b>
<b>2.1 La démarche adoptée et ses motivations</b>	<b>P.90</b>
2.11 Les objectifs poursuivis	P.91
<i>Objectif de la Direction des Ecoles</i>	P.91
<i>Objectif des concepteurs de la série « C.E.1 sans frontière »</i>	P.92
<i>Objectif des instances régionales : inspection académique et formateur I.U.F.M.P.</i>	P.92
<i>Objectif des maîtres ou maîtresse observés</i>	P.92
2.12 La méthodologie mise en oeuvre	P.94
2.121 Le dispositif	P.95
<i>Le recueil de l'information</i>	P.95
<i>Le déroulement de l'évaluation</i>	P.97
2.122 Remarques préliminaires liées à l'influence de la démarche	P.98
<b>2.2 Le traitement de l'information</b>	<b>P.100</b>
<b>2.3 Etude des diverses communications observées</b>	<b>P.102</b>
2.31 Nos hypothèses de travail	P.102
2.32 Composition et organisation de la série	P.102
<i>Structure d'une Unité</i>	P.103
<i>Structure d'un module</i>	P.104
2.33 Description de la structure observée d'une séance de cours « typique »	P.105
2.34 Le rôle tenu par chaque acteur dans le réseau de communication	P.107
2.341 Le rôle du maître	P.107
2.342 Le rôle des élèves	P.109
2.343 Le rôle de l'auxiliaire principal : la série de vidéocassettes « C.E.1 sans frontière »	P.110
2.344 Le rôle des auxiliaires annexes : le cahier, les autres supports (livres, journaux, revues, produits typiques, ...)	P.111
<b>2.4 La recherche d'informations et les communication observées : élève/élève, maître/élève, vidéocassette/élève, vidéocassette/maître</b>	<b>P.112</b>
<b>2.5 Les facteurs ou activités qui facilitent les communications dans la série « C.E.1 sans frontière »</b>	<b>P.117</b>
2.51 Des utilisations particulières : son seul, image seule, sans cassette avec le contenu de la séance prévue	P.117
2.52 Les modes d'utilisation de l'audiovisuel : la place de l'interactivité	P.120
<i>La place des chansons</i>	P.120
<i>La place des jeux</i>	P.122
<i>Les fonctions symboliques du jeu</i>	P.122
2.53 La gestion de l'utilisation de la cassette	P.124
2.54 Un bain socioculturel lié à l'utilisation de l'audiovisuel	P.125

<b>2.6 Des limites dans l'utilisation de l'auxiliaire</b>	<b>P.126</b>
<b>CHAPITRE 3 Des stratégies d'enseignement pour le futur</b>	<b>P. 129</b>
<b>3.1 A l'heure du bilan national</b>	<b>P.129</b>
<b>3.2 Comment intégrer les résultats de la recherche?</b>	<b>P.131</b>
<b>3.3 Concevoir l'enseignement comme une activité de service</b>	<b>P.134</b>
<b>3.4 Revoir l'organisation de l'enseignement</b>	<b>P.136</b>
<b>Conclusion</b>	<b>P.138</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>P.142</b>
<b>Annexes</b>	<b>P.146</b>

## Préambule

Depuis quelques années, les théories sur l'enseignement de la communication dans un processus d'apprentissage d'un champ disciplinaire particulier, se bousculent. C'est plus particulièrement le cas dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Comme beaucoup d'autres, nous avons été amené à nous intéresser à ce domaine : au cours de recherches portant sur le réseau de communications mis en oeuvre en ayant recours aux nouvelles technologies - pour ce qui nous concerne l'audiovisuel -.

Le présent travail est le résultat de cette réflexion. Il ne s'agit donc pas d'un ouvrage de synthèse, ni d'un ouvrage polémique sur ce qu'on appelle maintenant, calquant ainsi la terminologie anglo-saxonne, « les approches communicatives » d'une situation de formation particulière. Toutefois, pour fixer notre cadre théorique, nous nous attacherons à définir ces dernières, afin d'appréhender correctement l'étude de cas qui nous intéresse. Dans la rédaction de ce mémoire, il s'agit plutôt de l'analyse d'un terrain particulier, de mises au point et de propositions qui se voudraient constructives et incitatives à des innovations, s'inscrivant dans la même direction théorique : l'enseignement d'une langue étrangère au travers d'un réseau de communications diverses que nous allons nous attacher à analyser.

Par ailleurs, dans une recherche, ne prendre en compte que ses propres références ou expériences, surtout quand on vous incite à infirmer ou vérifier leur bien fondé, serait, nous semble-t-il, une erreur. Or, en la matière, nous n'avions guère de références dans le domaine des sciences de l'information et de la communication. Aussi, nos hypothèses ne nous paraissent pas d'une évidence indiscutable.

De plus, il est bon de rappeler ici que notre travail se situe au carrefour de nombreuses sciences. Nous empruntons une grande part de nos réflexions à la fois au domaine des sciences de l'information et de la communication, au domaine des sciences de l'éducation mais aussi aux linguistes, aux psychosociologues, ... aux sciences sociales dans leur ensemble.

Cependant, notre objectif est bien de nous intéresser principalement au rôle que peut jouer l'audiovisuel dans l'expression des individus au cours d'un processus de formation et plus particulièrement au réseau de communications établi dans ce type de « situation de communication » où plusieurs « acteurs » agissent.



## Introduction

« Recueillir le sang dans un bol dans lequel on a mis un peu de vinaigre. Piler le foie et le réduire en purée, le mélanger au sang liquide. Ajouter le consommé, le sel, les épices et l'ail.

Faire cuire à feu très doux dix minutes en remuant sans arrêt. Passer la sauce et la servir avec la volaille rôtie à la broche, sans matière grasse. » (Recette du canard rôti, sauce à l'enfer!, Ed. Comité français d'Education pour la santé)

Quelle différence y a-t-il entre cette recette de cuisine et l'énoncé du problème qui suit?

### Production de l'OXYGENE.

15 - Versons dans le tube à essais Pyrex, 1 cm de PERMANGANATE DE POTASSIUM et réalisons le montage ci contre.

Chauffons la poudre et nous voyons que les cristaux de permanganate commencent à crépiter en dégageant de l'oxygène.

16 - Approchons maintenant, à la sortie du tube à dégagement, une allumette ne présentant plus qu'un point rouge. Elle s'enflamme à nouveau et brûle vivement.

Nous pouvons renouveler l'expérience en approchant successivement devant le tube à dégagement :

17 - un petit morceau de charbon de bois incandescent;

18 - l'extrémité d'un fil de fer très fin et préalablement chauffé au rouge vif; il brûlera dans l'oxygène avec éclat.

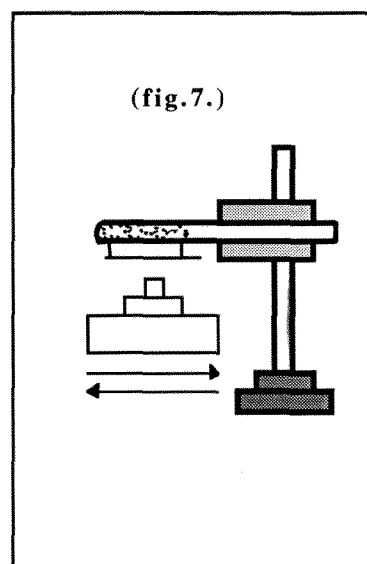
19 - Si après le dégagement d'oxygène nous poursuivons le chauffage, le résidu noir est le manganate de potassium.

20 - Dans un autre tube à essais à moitié rempli d'eau, faisons dissoudre quelques cristaux de permanganate de potassium. Nous obtenons une solution rouge.

21 - Versons un peu de manganate dans cette dernière solution : nous observons que la couleur rouge devient verte.

22 - Laissons reposer. Le manganate va se recombinaer à l'oxygène contenu dans la solution pour redevenir du permanganate de couleur rouge.

(Chimie super-labo. Création Camelin - Ed. Robert Laffont)



Certains diraient que cela revient au même , ajoutant-même, qu'une recette de cuisine a au moins l'avantage de fournir un produit qui se mange!

Deviner sans comprendre, manipuler sans savoir pourquoi : comment l'élève est-il pris en compte dans ce type de situation?

Ces exemples, peuvent apparaître caricaturaux et loin de notre propos. Et pourtant, il s'agit bien de la réalité. L'utilisation d'un auxiliaire, le livre dans notre exemple, est capable d'aider l'enseignant dans sa tâche quotidienne. Mais comment doit-on l'utiliser? Quelles sont les précautions d'usage? Quels réseaux de communication doit-on mettre en oeuvre afin de ne pas rendre l'expérience inefficace?

Bien sûr, les exemples que nous pourrions relever ne sont pas tous aussi spectaculaires, mais ils procèdent d'un même état d'esprit : on n'incite pas à « comprendre » mais plutôt à retenir, à croire ou à réaliser sans savoir pourquoi et sans en maîtriser les termes.

« Développer une idée c'est tenir compte du public auquel on s'adresse »; ce conseil destiné aux personnes (médiateur de tout horizon) qui souhaitent diffuser une information, est bien vite oublié. De même, aucun professeur n'a la moindre idée sur le cadre de référence que possèdent les élèves auxquels il s'adresse.

Or, les « préconceptions » font partie de notre bagage intellectuel d'apprenant; c'est à travers elles que l'on comprend et nous verrons dans les chapitres qui suivent, qu'elles sont à la base de tout échange, en constituant une sorte de substrat au savoir. Mais quand on veut les faire se transformer, malgré la mise en oeuvre de lourds dispositifs d'échanges communicationnels, elles peuvent s'avérer coriaces.

De nombreuses personnes pensent qu'une piste pour pallier les difficultés actuelles s'ouvre devant nous avec l'introduction des nouvelles technologies d'information (N.T.I.) - aussi appelées nouvelles technologies de l'enseignement (N.T.E.)- que « le monde de l'enseignement » tend de plus en plus à vouloir introduire dans de nouveaux modes d'apprentissage. Or, comment sont ces derniers? Quels changements doit-on apporter à l'enseignement pour pouvoir utiliser ces nouveaux outils? En accumulant une somme de travaux concernant la manière dont les élèves interagissent avec ces auxiliaires particuliers, nous pensons qu'il sera bientôt possible de mettre en évidence quelques éléments de réponse à ces questions fondamentales : « comment

apprend t-on avec l'aide d'un auxiliaire? », et « comment peut-on faciliter ces apprentissages? »

Cependant pour l'instant, alors qu'apparaissent de plus en plus d'auxiliaires susceptibles d'aider à l'apprentissage de telle ou telle discipline, le problème de leur introduction dans un processus global de communication dans la classe, demeure entier. Or comme le remarque J.M. Albertini « l'acte pédagogique n'est pas un acte magique ». Qu'est-ce que cela signifie? Et comment pallier les problèmes que l'on peut rencontrer?

La croissance exponentielle de moyens d'aide pour l'enseignement, du montage audiovisuel aux multimédias en passant par l'E.A.O. (l'enseignement assisté par ordinateur), l'enseignement programmé, les laboratoires de langue, n'est pas le remède garanti. Chaque nouveauté crée une vague d'enthousiasme où chacun pense trouver la solution à son problème, jusque là, non résolu. Malheureusement, on s'aperçoit très vite que ce mouvement qui avait rapidement pris de l'ampleur (car une autorité en ce domaine avait cru au miracle!), n'est qu'un vain effort. Que de temps perdu!

Au final, l'introduction de nouveaux auxiliaires aboutit à d'inévitables impasses...

Néanmoins, l'enseignant aux mains nues n'existe pas. Il y a toujours eu et il continuera à y avoir des auxiliaires. Du simple décimètre à l'ordinateur en passant par le livre scolaire, tous sont, à leur manière, des auxiliaires. Mais, alors, qu'entend-on par « auxiliaire » et quel rôle doit-on leur assigner?

L'objet de notre recherche reposant notamment sur cette notion, nous tenterons de définir de plus en plus précisément quelle est notre conception de l'auxiliaire au cours de l'évolution de ce travail. Toutefois, il apparaît indispensable d'en donner une définition approximative afin de fonder notre réflexion.

Nous pourrions en sérier deux catégories.

D'une part, les moyens et les techniques pédagogiques. Cette catégorie regroupe les outils, procédés et documents à objectifs généraux dont se servent les enseignants et les élèves pour faciliter les apprentissages, dans la formation initiale par exemple.

D'autre part, les outils liés aux apprentissages plus spécifiques et plus particulièrement destinés aux formations à visée professionnelle; là contrairement aux premiers, contenus et moyens sont étroitement dépendants de la pratique à apprendre.

Il est à noter que ce découpage est parfaitement artificiel, cependant, il nous paraît facilement « opérationnalisable » et nous permettra par la suite d'évacuer un certain nombre de difficultés.

Cette précision effectuée, la question du rôle de l'auxiliaire dans les processus de communications d'une formation demeure.

En réalité, tous ces moyens ne sont rien s'ils ne sont pas intégrés dans une démarche communicationnelle globale. Il va donc falloir user de l'ensemble des ressources dont on dispose. Dans ces ressources, il faut bien entendre tous les moyens précédents mais aussi le temps, l'organisation de l'espace, la distribution des informations entre les acteurs de la formation et globalement la gestion des communications, le rôle des protagonistes, les activités mises en oeuvre et ... les aptitudes des formés.

C'est dans cette interaction de ressources multiples que nous situons notre intervention. En effet, un constat s'impose : il n'y a pas de bons moyens en soi et une organisation de la formation n'est pas non plus compatible avec tous les moyens pédagogiques. Alors comment assurer la cohérence entre les objectifs poursuivis, les ressources et leur organisation?

Le coeur de notre problématique résidera donc en la mise en exergue des paramètres intervenant dans un processus de communication particulier : l'apprentissage des langues vivantes au C.E.1, assisté par une série audiovisuelle.

Une vraie pédagogie passe par la création d'un environnement qui facilite l'apprentissage. C'est précisément dans ce « noeud », constitué par les aller et retour des moyens et des modes d'information et de communication que nous situons notre travail. Comment s'établissent les communications? De qui, vers qui? De quoi, vers qui? Pourquoi utilise t-on certains moyens d'information, certains outils? Leur exploitation est-elle judicieuse dans ce réseau de communication? Les « interactants » ont-ils conscience du rôle qu'ils ont à jouer? Comment le jouent-ils? Quelles sont les bases qui ont présidé à la création de ce projet? Quels étaient les objectifs des concepteurs? Ont-ils été atteints? Pourquoi? Quelles limites peut on voir dans cette action? Comment pourrait-on en améliorer les répercussions?



C'est tout ce questionnement qui a animé notre curiosité et qui a conduit nos travaux. Peu à peu les réflexions se sont organisées et ont constitué le présent ouvrage. Nous voulions comprendre comment un individu use des moyens de communication en vue d'acquisitions de connaissances et comment l'aider à le faire. A cette fin, nous avons recherché ce qui se passe en quelque sorte dans les « boîtes noires » de la formation, entre les différents acteurs de celle-ci ( les machines, les enseignants, les élèves et les pratiques communicatives).

Pour parvenir à nos fins il nous a donc été indispensable d'étudier comment se réalisent la perception, le stockage, le traitement, la sélection et la communication de l'information dans cet apprentissage. Nous avons également cherché, comment est conçue et organisée l'information dont disposent les protagonistes de cette formation.

C'est à partir d'observations de l'apprentissage des langues vivantes étrangères d'une part, des expérimentations et entretiens menés dans ce cadre, et de nos lectures d'autre part, que nous établirons l'ensemble des réflexions portées dans ce mémoire.

A cet effet, nous fixerons tout d'abord notre cadre théorique, afin de situer la place de la communication dans un processus global d'enseignement ( ou d'apprentissage) d'une langue étrangère.

Puis, dans un second temps, nous essayerons de cerner quelles sont les implications de la théorie, dans un tel projet. Il nous sera possible d'étudier quels sont les facteurs de la communication qui facilitent l'acquisition de connaissances dans cette interaction de moyens et de personnes. Pour cela, nous réaliserons l'inventaire de l'ensemble des paramètres qui entrent en jeu. Nous en définirons alors leurs rôles respectifs en mettant en avant les éléments favorables de chacun d'entre eux.

Dans une troisième partie, nous nous intéresserons plus particulièrement à une étude de cas : l'apprentissage d'une langue étrangère (l'anglais), à l'aide d'une série de vidéocassettes intitulées « C.E.1 sans frontière ». Nous étudierons comment interagit l'ensemble des informations? Pourquoi et comment une communication est-elle effectuée? Avec quel effet? Quel types d'apports peut-on prétendre obtenir et comment? Enfin, nous nous interrogerons sur la possibilité d'intégrer les résultats dans une nouvelle pratique. Nous pourrons alors juger de l'efficacité relative de chaque moyen afin d'en extraire une méthode correspondant préférentiellement à une série d'objectifs voire un objectif seul. Cependant nous ne saurions et ne voudrions en aucun cas voir, là, s'établir les critères

utiles pour une formation automatisée. Car notre étude repose sur une analyse d'un terrain de recherche (fertile soit!) qui relève essentiellement de l'analyse. De ce fait, l'ensemble des réflexions portées dans cet ouvrage semble ne pas pouvoir faire l'objet d'une modélisation quelconque.

En d'autres termes, nous allons tenter de comprendre, comment un être humain, en la circonstance l'élève, prend connaissance du monde, manipule et utilise les représentations qu'il s'en fait et détermine comment y agir, au cours de processus de communication établis pour un apprentissage des langues étrangères assisté par un auxiliaire. Or cet objectif, est en fait intégré dans une démarche interdisciplinaire.

D'ores et déjà dans cette perspective, nous affirmons résolument que notre travail se situe dans l'interdisciplinarité scientifique. Peut-être nous reprochera t-on d'être en marge de notre discipline d'origine qui elle-même est à un carrefour. Nous souhaitons qu'il n'en soit rien. Car notre recherche se trouve à l'intersection d'une palette de champs disciplinaires variés qui, séparés, n'apporteraient malheureusement que des réponses très aléatoires et parcellaires. Aussi pour tenter d'être efficaces et pour donner des résultats, nos travaux doivent être mis en perspective dans plusieurs domaines scientifiques, dont les sciences de l'information et de la communication. Toutefois, nous devons à tout moment recentrer notre recherche sur la nature des contenus, en l'occurrence linguistiques, car la transmission dépend aussi de la nature des connaissances.

Malheureusement, souvent les scientifiques préfèrent se donner des objectifs de connaissance. L'utilisation des résultats est pour certains une opération de basses oeuvres. Or les sciences de l'information et de la communication n'autorisent guère selon nous, cette dichotomie. Il nous paraît difficile d'émettre un discours qui nous permette de comprendre, sans agir. Ceci explique que nous nous soyons attardé sur l'analyse d'une expérimentation afin de valider nos hypothèses et de rendre notre travail intelligible.

## ***Première partie :***

# **A la recherche d'un cadre théorique**

## **CHAPÎTRE 1 De la communication, à la compétence de communication**

### **1.1 La langue est un outil de communication**

Le postulat implicite du renouvellement méthodologique qui marqua l'enseignement des langues étrangères dès les années 1945, s'appuyait sur la fonction de communication. Il fallait favoriser les échanges entre les individus de langue maternelle différente.

Pour nous en tenir au domaine français, citons par exemple la première préface de la première méthode audiovisuelle paru en 1960 ; « Le langage est un instrument, un outil : c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Son premier but est de servir, d'être utile. Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations... . C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé [...]. »

A ces principes de base répondait en écho la linguistique fonctionnelle d'A. Martinet [MAR] : « Bien que métaphorique, la désignation d'une langue comme un instrument ou un outil attire très subtilement l'attention sur ce qui distingue le langage d'autres institutions. La fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication : le français, par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens « de langue française » d'entrer en rapport les uns avec les autres ». Même si A. Martinet [MAR] signale que « le langage exerce d'autres fonctions que celle d'assurer la compréhension mutuelle », par exemple, « le langage expression de la pensée », « le langage expression de soi-même », il conclut en ces termes : « En dernière analyse, c'est bien la communication, c'est à dire la compréhension mutuelle, qu'il faut retenir comme la fonction essentielle de cet instrument qu'est la langue ».

Dans ces premières approches de la fonction communicative du langage, il n'apparaît aucune référence, ni en linguistique, ni en didactique des langues, au schéma de la communication de Shannon et à la théorie mathématique de l'information. Les termes émetteur, récepteur, canal et message - même si A. Martinet [MAR] assimile les deux premiers aux notions Saussuriennes de « langue et parole »- seront diffusés plus tard auprès des professeurs de langue au travers du schéma de communication de Jakobson.

Les méthodologies audiovisuelles retiendront des linguistes, vers les années 1960, que « la langue est un moyen, un instrument, un outil de communication et que le langage sert à communiquer » (cf. S.Moirand [MOI 1]).

Cependant, la notion de communication diffusée par les linguistes dans les années 1960, paraît bien mécaniste. Est-ce la raison pour laquelle cette notion de communication, si souvent invoquée dans la littérature sur l'enseignement des langues, est toujours abandonnée au profit de la notion de « situation »? Toutefois, ce qu'on a retenu des définitions des linguistes a vite paru insuffisant, au point de devoir nommer une communication, « communication authentique ».

Nous ne ferons pas, ici, un inventaire des différentes définitions de la notion de communication. Dans la suite de ce travail, nous entendrons « communication » dans son acception la plus courante en didactique des langues. « Il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus, situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur, soit consommateur de messages » Winkin Y. et Bateson G., Birdwhistell R., Goffman E., Hall E.T., Jackson D., Schefflen A., Sigman S., Watzlawick P.[WIN].

Les termes « situés socialement », nous amènent donc à la notion de situation, que les partisans de la méthode audiovisuelle, ont toujours pris en considération.



## 1.2 Situation et communication

Apprendre à parler en situation, voilà l'un des fondements de l'enseignement des langues amorcé par les approches audiovisuelles autour des années 1960.

Comme de nombreux auteurs l'ont noté, le langage se développe à travers des situations et il est inséparable de la situation elle-même. « Tout fait du monde extérieur ou du monde intérieur dès qu'il est perçu, peut être exprimé et interprété par le langage ». Mais si les spécialistes de l'enseignement des langues ont bien senti les liens unissant les deux notions de communication et de situation, ils ne proposent pas pour autant de cadre théorique rendant compte de leur articulation.

Le recours au dictionnaire « Le petit Robert », pour tenter l'ébauche d'une réponse s'avère décevant. Aucun renvoi de l'une à l'autre et mieux encore, la sixième acception proposée pour situation (la seule susceptible d'entrer dans notre propos) - « ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve » - ne parle pas de langage et encore moins de communication. Quant au dictionnaire de didactique des langues « Dictionnaire de didactique des langues », Galisson R. et Coste D. [GAL], il semble méconnaître les relations de l'une à l'autre : le nom communication renvoie à « code, compétence, indice, signal » alors que situation renvoie à « contexte et énonciation ».

Si l'on se tourne vers les dictionnaires de linguistique, on se trouve devant une grande diversité d'acception, étant bien évidemment étroitement dépendante de la préoccupation majeure de chaque auteur.

Toutefois, devant l'instabilité apparente des définitions, il semble que l'on puisse dégager des constantes que nous allons inventorier, ci-après.

On s'aperçoit d'abord, chez un certain nombre d'auteurs, de l'emploi indifférencié de : « situation de communication », « situation de discours », « situation d'énonciation »; pour d'autres, « situation de communication » dériverait plutôt du schéma de Jakobson, « situation de discours » des théories se réclamant de l'analyse du discours et « situation d'énonciation » des théories de l'énonciation. On peut noter au passage que, dans le reste de notre propos, la troisième collocation ne sera pas exploitée.

On trouve également d'autres séries plus spécifiques de la didactique : « situation d'apprentissage », « situation d'enseignement », « situation de formation » - que nous employons souvent indifféremment -, situation authentique, réelle, artificielle, simulée, scolaire, extra-scolaire, etc.

Si l'on interroge des enseignants sur leur « sentiment » à propos des trois occurrences linguistiques citées plus haut, on en arrive compte tenu de leurs propositions à décider ce qui suit.

1 Réserver situation de communication aux cas où l'on s'intéresse surtout aux phénomènes de transmission du message. Dans ce cas on tient compte des éléments non verbaux de la communication, tels que les gestes, la distance, l'exploitation de supports iconiques.

2 Utiliser « situation de discours » pour l'étude des éléments verbaux et lorsqu'on cherche des régularités dans un énoncé, et les conditions de production et d'interprétation de ces énoncés.

3 Employer « situation d'énonciation » lorsqu'on cherche à trouver les traces d'opérations énonciatives sous-jacentes, c'est à dire des indices renvoyant aux émetteurs et aux circonstances.

Ne faudrait-il pas finalement poser le problème autrement?

A quoi nous sert la notion de situation dans une théorie de l'enseignement des langues et dans une pratique de communication en classe? A quelles étapes de la démarche pédagogique va t-elle intervenir? Comment et pour quoi faire?

Nous pouvons là, suggérer quelques pistes : lors de l'identification des apprenants, pour une identification des besoins des élèves, pour analyser les matériaux pédagogiques, pour étudier le discours de la classe de langue, ... Chaque objectif demande que la notion de « situation » soit redéfinie en fonction du projet. Aussi, comme nous rencontrons les notions de situation et de communication tout au long de ce mémoire, nous nous contenterons d'emprunter une première définition globale de la situation au glossaire de la méthode d'anglais « Behind the words » Charlielle [CHA]. « Réseau de circonstances particulières entourant et déterminant un événement en tant que celui-ci est en relation de référence avec un énoncé ».

Cette définition, nous paraît opératoire pour décrire et analyser une situation de communication et nous permet de se poser à chaque fois les éternelles questions des praticiens de la communication ; « Qui parle? A qui? Qui communique? En présence de

qui? A propos de quoi? Où? Quand? Comment? Pour quoi faire? Etc. Chacun, selon ses propres objectifs, analysera ces composants.

Toutefois en fonction de notre positionnement, les enjeux peuvent être d'ordre différent. En ce qui nous concerne, il s'agira de comprendre le fonctionnement de la communication, de la décrire et de l'analyser. Cependant, certains peuvent plutôt tenter de savoir comment s'acquièrent des capacités de communication et quels types de compétences interviennent au cours d'une situation de communication définie.

### **1.3 Une nouvelle notion de référence : la compétence de communication**

Dès les années 1960, comme nous l'avons vu, les projets didactiques envisageaient « d'enseigner à communiquer » en langue étrangère. Mais le chemin qui va des intentions aux réalisations en classe est parfois tortueux! De plus, les modèles linguistiques de référence, se refusaient à prendre en compte la communication dans leurs analyses. Il a donc fallu attendre que les « autorités » de l'enseignement des langues se « libèrent » des théories linguistiques dominantes. Ceci, suite aux constats réalisés par les enseignants du « terrain », qui s'accordaient à dire que ce type de méthode audiovisuelle était inefficace.

Les années 1970 voyant le déclin des théories dominantes, les chercheurs se sont tournés vers d'autres champs d'étude, notamment le fonctionnement des communications sociales. C'est ainsi que l'on a emprunté aux sociolinguistes nord-américains, la notion de compétence de communication.

Cette notion apparaît à partir des critiques émises qui portent sur le fait qu'aucune importance n'est accordée à l'adéquation des énoncés aux contextes. Or, il semble exister, dit D. Hymes, « des règles d'emploi directement dépendantes de la situation dans laquelle les énoncés sont produits ».

Un élargissement de la notion de compétence est alors proposé : la compétence de communication relève à la fois de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels,

dépendant étroitement du contexte social. La notion parut si séduisante, que tout le monde s'y référa.

Certains pensent encore aujourd'hui que l'on peut traiter séparément compétence linguistique et compétence de communication. Dans cette perspective, on entend dire parfois que l'acquisition d'une compétence linguistique est essentielle (sur laquelle viendraient se greffer après des capacités communicatives) alors que d'autres mettent d'abord l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication. Cette dichotomie, amène des enseignants à privilégier le rôle de l'une aux dépens de l'autre, niant ainsi la complémentarité de leur fonctionnement.

Or, si un élève peut communiquer dans une situation quelconque, sans doute a-t-il intégré un minimum de règles d'emploi à côté des règles du système ...?

En fait, ces dernières ne lui sont pas enseignées, il opère semble-t-il, un transfert en langue étrangère des compétences non linguistiques acquises en langue maternelle. C'est sur cette possibilité de transfert des expériences sociales que les enseignants s'appuient pour faire acquérir des capacités de communication.

Par ailleurs, il ne faut sans doute pas assimiler les « modèles de communication » - au sens large - véhiculés par un auxiliaire pédagogique et l'appropriation de ces modèles par les élèves. « Si les situations proposées, sont culturellement proches, elles favorisent le transfert de la langue maternelle vers la langue étrangère, des compétences non linguistiques », nous dit E. Roulet [ROU].

Pour conclure, disons ici, qu'on peut difficilement imaginer une compétence de communication s'exerçant sans un minimum de compétence linguistique, car elles sont étroitement solidaires. En effet, lors de l'acquisition d'une première langue, l'appropriation par l'enfant des règles d'emploi se fait simultanément à celle des règles du système. On peut voir pour exemple, les réflexions des parents : « faut dire bonjour à la dame », « on ne dit pas ça à sa grand-mère », « alors, qu'est-ce qu'on dit au monsieur? », ... Dès lors, comment définir la compétence de communication?

Plutôt que de proposer une définition de la compétence de communication, il nous apparaît plus pertinent de chercher à en décrire les différentes composantes dans une situation de communication.

Nous proposerons en guise de conclusion à ce chapitre, un modèle de description des composantes d'une compétence de communication que nous empruntons à S. Moirand [MOI 2], modèle qui nous servira de référence pour la suite de ce travail.

Une composante de communication repose, sur une combinaison de composantes :

- une composante linguistique, c'est à dire la connaissance et la capacité d'utiliser les modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels;
- une composante discursive, c'est à dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction de la situation;
- une composante référentielle, c'est à dire la connaissance des objets du monde et de leurs relations;
- une composante socioculturelle, c'est à dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus.

On peut supposer qu'il existe un système de compensation entre ces composantes, dès qu'il y a un manque pour l'une d'entre elles. Ces phénomènes font partie de l'intervention directe de l'individu qui discourt, cela relève en fait de « ses stratégies de communication ». Enseigner les langues, amènera donc à s'interroger sur le rôle de ces stratégies.

## **CHAPITRE 2 Les approches « communicatives »**

### **2.1 L'unité minimale de communication**

Avant d'aborder les approches communicatives dans l'enseignement des langues, il convient d'en brosser un rapide historique dont nous avons déjà vu les prémices, dans la première partie.

Longtemps la didactique des langues étrangères a surtout été influencée par le béhaviorisme. On voulait d'abord immerger sans expliquer, créer des réflexes. L'apprentissage de la grammaire était second.

Puis vint la vague du structuralisme et, avec l'apport de Noam Chomsky, celle de la grammaire générative. Leur hypothèse principale supposait qu'on puisse faire fonctionner une langue indépendamment de son contenu. Autrement dit, une langue aurait une structure et une logique en dehors de ce que son utilisation cherche à signifier. Ce peut être le cas, avec l'ordinateur qui comprend le langage informatique sans qu'il n'ait besoin de comprendre le sens des données qu'il traite. De plus, à partir des règles de base, on pourrait aussi reconstruire une langue.

Malheureusement pour l'élève en situation d'apprentissage d'une langue, il ne suffit pas de « savoir », il faut aussi « faire » ( c'est à dire mettre en oeuvre une situation contextuelle qui lui permette de « manipuler la langue »); les phénomènes psychologiques et les appréhensions deviennent prépondérants. La connaissance de la linguistique ne suffit donc pas à l'apprentissage.

Aujourd'hui, la vague d'enthousiasme pour les « grammaires génératives » est retombée et ce sont les théories anglo-saxonnes de la communication et de la pragmatique qui sous tendent les recherches sur l'apprentissage des langues. Il s'agit de simuler les situations d'interaction entre les personnes et restituer ces jeux de rôle dans leur contexte social. Les phrases que l'on apprend à prononcer sont restituées dans le contexte de leur utilisation. Déjà cependant les critiques apparaissent. La transposition d'une réponse verbale apprise par coeur, d'une situation à une autre n'est pas toujours évidente.

Quelle sera la situation de demain?

On entrevoit déjà le moment où le rapport entre l'homme et la machine va être complètement bouleversé. Avec l'avènement des nouvelles technologies dites multimédia, l'homme et donc l'élève vont devoir repenser complètement leurs relations. Non seulement la relation enseignant-machine mais aussi la relation enseignant-élève. Mais là n'est pas notre propos pour l'instant.

Jusqu'ici on créait des outils. Avec ces outils, on mettait au point des applications, et l'utilisateur, en l'occurrence l'élève, grâce à eux, recevait une formation. Or, cette chaîne va être bouleversée. L'élève aura demain sans doute à sa disposition des « agents » qui seront à son service pour lui permettre de se mouvoir dans un environnement multimédia. Et là, contrairement à la situation précédente, ces agents « interpréteront » ses désirs à partir de ses propres réactions et de leur formulation à partir d'exemples.

En d'autres termes, le formé aujourd'hui est, en quelque sorte, principalement manipulé; dans le futur, c'est lui qui manipulera.

Mais là n'est pas réellement notre propos pour l'instant. A ce stade, il nous appartient d'analyser « l'unité de communication », mise en oeuvre dans un processus d'apprentissage.

Le terme « approche communicative » est directement calqué de l'anglais et nous l'utilisons ici, parce qu'il entre dans le paradigme « approche linguistique, approche structurale, notionnelle, fonctionnelle, instrumentale, etc. ». Il ne s'agit ni des matériaux d'enseignement, ni des procédures pédagogiques mais des principes d'élaboration des éléments déterminant les contenus d'enseignement, accompagnés parfois de suggestions pour la mise en oeuvre dans un cours.

En fait, le pluriel du titre de ce deuxième chapitre, voudrait refléter deux caractéristiques des premières approches communicatives. D'une part, une extrême diversité d'unités de description empruntées par les programmes. D'autre part, malgré la référence unanime dans tous les programmes, à la définition de compétence proposée par Hymes, il semble que l'on assiste à d'énormes divergences dès qu'il s'agit de délimiter quelle compétence de communication faire acquérir à quel groupe d'élèves. Deux conceptions extrêmes, que nous allons décrire paraissent désormais s'affronter avec, entre elles, un large éventail d'options intermédiaires.

## **2.2 Une approche minimaliste**

Certains programmes d'enseignement visent explicitement l'acquisition de « capacités minimales ». Par exemple, enseigner les rudiments pour « donner du sens », « pour faire quelque chose », « pour dire ce qu'on a envie de dire » dans une langue étrangère. Cette idée rejoint la notion de « niveau-seuil ».

Dans ce cas, il s'agit de pouvoir « survivre lors de contacts temporaires avec des locuteurs d'une autre langue dans des situations de la vie quotidienne » ou bien « d'établir et de maintenir des contacts sociaux en tant que visiteur dans des pays étrangers ou avec des visiteurs étrangers dans son propre pays », nous dit le Conseil de l'Europe qui diffuse cette approche.

En soi, le projet met l'accent sur l'acquisition de « fonctions de communication ». C'est à dire demander ou donner des informations, suggérer, conseiller, accepter, proposer, refuser, etc..

Un « niveau-seuil » pour E. Roulet [ROU] se présente comme « la description d'un niveau seuil de compétence de communication » et « s'efforce de prendre en compte une certaine diversité des apprenants potentiellement concernés par l'accès à une compétence minimale de communication ». Mais que veut dire ce « minimal »?

Les auteurs de « Un niveau seuil » essaient, non sans difficulté, d'en donner une explication dans leur présentation : « une compétence minimale de communication doit être caractérisée de façon fonctionnelle, c'est à dire par rapport à ce que cette compétence permet de faire... ».

« Minimal », pourrait d'ailleurs être commenté de plusieurs manières, que nous allons essayer d'inventorier, nous inspirant des travaux de S. Moirand [MOI 2].

La compétence de communication est générale mais guère affinée et, par exemple, les réalisations linguistiques qu'elle mobilise restent peu variées. Des compétences minimales de communication peuvent exister en deçà du seuil minimal mais particulières, ponctuelles, non générales. Au delà de la compétence générale minimale, l'apprentissage est susceptible de se poursuivre sans interaction didactique.

Ces explications, toutes, en partie fausses ou toutes acceptables, dépendent aussi de la valeur que l'on accorde au mot « compétence ». Sans doute qu'une définition parallèle de ce que serait une compétence « maximale » de communication permettrait de mieux se situer.

Car, finalement ces « niveaux-seuils », ne sont que des outils au service des enseignants et au service des concepteurs de « méthodes », et ils ne sont valables qu'en réalisant certains ajustements en fonction des besoins du groupe d'élèves ciblé. Or certaines méthodes essaient de mettre en oeuvre des dispositifs à l'intention d'un large public qui, comme les adolescents dans la formation initiale française, par exemple qui n'ont pas de besoins particuliers si ce n'est un objectif académique (langue obligatoire) et se révèlent souvent inefficaces.

En ce qui nous concerne, « C.E.1 sans frontière », vise « l'acquisition d'une compétence de communication orale minimale, à l'issue du primaire ». Ainsi, la prise en compte, de la spécificité des jeunes élèves, pour l'élaboration de la série, et son originalité dans les choix de conception des documents audiovisuels, semble susceptible d'assurer le succès de cet apprentissage. Mais nous verrons cela dans la troisième partie de ce mémoire.



Néanmoins, de nombreux programmes d'enseignement prônent aujourd'hui, l'utilisation de documents authentiques comme matériaux pédagogiques. Il y a contradiction évidente entre ce principe et la manière dont les éléments figurants dans une méthode « artificielle » (par exemple une fiction filmique) sont choisis, c'est à dire « à priori » sans qu'aucune enquête préalable ne soit effectuée. Conséquence directe de cet état de fait : ou bien on utilise les documents authentiques au risque de ne pas en maîtriser l'ensemble du contenu, ou bien, on fabrique des dialogues à partir de fonctions communicatives préalablement fixées par les autorités. Dans notre cas, nous nous situons au niveau de la seconde option, ce que l'on retrouve dans la majorité des méthodes pour débutants.

Ainsi, comme dans la plupart des programmes, les concepteurs de « C.E.1 sans frontière » adoptent une démarche qui consiste à partir d'une liste de fonctions et pour chaque fonction faire correspondre différentes formulations possibles dans la langue anglaise.

Ce qui nous paraît « réducteur » par rapport à la notion de compétence communicative, telle que nous l'avons définie, c'est que ce type de programme, ne prend que très partiellement en compte le contexte socioculturel dans lequel peut-être produit la communication. Cependant nous pouvons aussi envisager une approche proportionnellement inverse, « l'approche maximaliste » de la communication.

### **2.3 Une approche maximaliste**

Si l'on réduit l'acquisition d'une compétence de communication à une simple capacité à comprendre et à se faire comprendre lors des échanges oraux, on minimise le rôle des facteurs sociaux en réduisant les contenus d'enseignement. On se trouve alors à l'opposé d'une conception maximaliste de l'approche communicative, telle que E. Roulet l'avait définie.

A la question « qu'entendons-nous par posséder une langue comme instrument de communication? », E. Roulet [ROU] propose en réponse trois conditions essentielles.

Premièrement, savoir s'adapter à une situation de communication particulière et savoir combiner les énoncés. Deuxièmement, savoir maîtriser la fonction référentielle du

langage mais aussi les fonctions expressive, conative voire poétique. Troisièmement, être capable de comprendre et même d'utiliser les différentes variétés de langage.

Aussi, pour sortir d'une approche trop minimaliste, il apparaît aujourd'hui essentiel de prendre en compte notamment pour l'oral, l'analyse des conversations de Goffman, et de ne négliger aucun des composants de la compétence de communication. Ce qui veut dire initier assez tôt les élèves à la culture de la langue étrangère. Car une des limites d'une approche trop minimaliste serait de s'appuyer essentiellement sur la culture de la langue maternelle. Dans la mesure où l'on utilise la culture maternelle pour acquérir une certaine compétence linguistique en langue étrangère, on dénature cette dernière. Ceci étant, pour des débutants en langue étrangère, il est préférable de choisir des données socioculturelles suffisamment familières pour compenser les lacunes linguistiques.

En d'autres termes, une approche maximaliste, suppose que le système de représentation acquis au cours de l'apprentissage de la langue maternelle, soit remis en question au profit d'un nouveau système de représentation. Sans cela, la langue étrangère est réduite à un simple instrument au sens étroit du terme.

Dans notre cas, les élèves seraient très vite démotivés, s'il leur fallait dès six, sept ou huit ans, modifier ostensiblement, leurs capacités d'interprétation qui sont pour le moins réduites, à ce stade. Cependant l'ambition de l'approche maximaliste qui a pour buts, entre autres, d'après S. Moirand [MOI], « d'aider chaque élève à prendre conscience des utilisations et des variétés de la langue et d'étendre leurs horizons culturels » est noble. Mais elle ne peut faire l'objet de l'initiation proposée aux élèves de C.E.1.

Cela nous amène à considérer la problématique communicative en fonction des caractéristiques spécifiques de la situation d'apprentissage.

## CHAPITRE 3      **L'analyse de la communication**

### **3.1 La communication interactionnelle**

Pour faire acquérir aux élèves la capacité de produire et d'interpréter des discours appropriés aux situations de communication, il faut se demander comment les discours fonctionnent. La question paraît avoir été mal posée dans l'approche communicative de l'oral.

Cependant les enseignants, ont eu recours, devant l'aspect incomplet des niveaux-seuils, à une solution pragmatique, les enquêtes afin de déterminer les contenus des cours. Ces dernières consistent à relever l'ensemble des énoncés produits par un individu étranger (dont la langue est étudiée) dans des situations de communication qui se rapprochent le plus des situations identifiées comme correspondant aux besoins des futurs élèves. Se pose alors le problème des choix méthodologiques nécessaires à l'analyse des discours recueillis, lors des enquêtes.

Or, on assiste à une remise en cause de certaines bases théoriques à l'origine des approches communicatives : Austin, dans une perspective essentiellement philosophique, à décrire des actes isolés, à partir d'exemples fabriqués. On ne renie pas les bases théoriques de ces microanalyses des unités de communication, mais on semble aujourd'hui, s'orienter vers une intégration des données de la pragmatique dans le cadre empirique de l'ethnométhodologie de la communication.

Dans cette perspective, on essaie de décrire les réalisations d'actes de parole à l'intérieur du système d'interactions de conversations authentiques. Les travaux de Roulet [ROU] et de son équipe l'attestent. Ils cherchent à prendre en compte les rituels d'interactions, les modalités d'organisation et les procédures linguistiques et paralinguistiques par lesquels s'établit une régulation de la prise de parole, pour finir par déboucher sur la notion de « stratégies conversationnelles ».

Les unités constitutives des conversations vont de la macro-unité (événement de communication) à la micro-unité (l'acte de parole) en passant par une série d'unités intermédiaires (transaction, échange, séquence).

C'est l'intégration de l'unité minimale de communication dans des unités plus larges (séquence, échange et transaction) qui a, pour l'instant, été le mieux exploitée dans l'enseignement français, soit pour analyser les discours authentiques définis comme objectifs à atteindre pour les élèves, soit pour envisager un nouveau type de progression pour les contenus du cours, soit enfin pour analyser les discours de la classe et les interactions enseignant-enseigné-auxiliaire.

Cependant ces perspectives de recherche, si prometteuse pour l'étude de la communication, sont à repenser en fonction d'une théorie de l'enseignement des langues.

Car d'une part, il s'agit de modèles de description et non de modèles de production et d'interprétation du discours. Aussi, ils peuvent nous aider à mieux comprendre comment fonctionne une conversation, comment elle « se met en route », elle se déroule et elle s'achève, mais ils ne nous informent pas sur les stratégies de communication des intervenants.

D'autre part, en admettant que les chercheurs aient établi des modèles de production et d'interprétation des discours, et proposent une théorie des stratégies conversationnelles, il faut, de toute façon, la repenser en fonction de l'enseignement d'une langue étrangère.

S'il est bien clair qu'il n'y a pas que « du linguistique » mais aussi du culturel, du social, etc., dans la mise en oeuvre de ces stratégies, on ne voit pas comment ces facteurs peuvent être intégrés au processus d'apprentissage, c'est à dire faire l'objet d'une systématisation. Ou bien, ces facteurs, ne peuvent être acquis qu'en apprentissage naturel, sans systématisation consciente?

De plus, s'il paraît important de sensibiliser les élèves aux rituels d'interaction d'une langue étrangère, « aux modes d'intervention de la culture étrangère » nous dit S. Moirand [MOI 2], « peut-on leur demander de se les approprier, de les intégrer et d'être capable de les reproduire, ou doit-on les laisser libres de les accepter ou de les refuser, selon leur désir plus ou moins grand d'intégration à la culture étrangère? »

Ce que semblent proposer les pouvoirs publics pour « C.E.1 sans frontière », serait d'intégrer ces facteurs dans la formation pour de multiples raisons. L'une d'entre elles est qu'ils sont conscients de l'importance d'une reconnaissance de ces discours étrangers.

Après avoir analysé les échanges verbaux à l'oral, nous allons analyser ceux de la salle de classe.

### 3.2 La communication dans la classe

Enseigner à communiquer en langue étrangère amène à s'interroger sur la nature des échanges verbaux dans la classe. Certains auteurs, tels que Sinclair et Coulthard [TRE], ont mis l'accent sur les actes langagiers des élèves dans une situation scolaire et ont ouvert la voie de l'étude des communications : professeur/élèves.

Ils ont pu dégager ainsi la fréquence lors de ces échanges d'un schéma canonique peu comparable aux interactions quotidiennes :

Question professeur → Réponse de l'élève → Réponse professeur.

Or, nous avons cru initialement qu'il était spécifique de l'enseignement traditionnel (Qu'est-ce que c'est? → C'est une table → Oui, c'est une table), mais il subsiste encore dans les cours audiovisuels :

- maître : « Qui est-ce? »
- élève : « C'est Max »
- maître : « Oui, c'est Max ».

On se rend compte aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'utiliser les documents authentiques (articles de journaux, chansons, ...) pour que les actes de communication des enseignants changent. Il s'agit toujours, même avec l'interactivité liée à l'auxiliaire de donner des consignes, corriger, évaluer, faire parler. Ainsi, le maître pose toujours des questions : même sur des chansons qui ne sont pas des demandes d'information mais qui visent plutôt à faire parler l'élève et s'assurer qu'il a bien compris ou qu'il sait dire en langue étrangère ce qu'il savait déjà dire en langue maternelle.

Le maître croit pratiquer une communication authentique parce qu'il est face à une fiction supposée être réelle, alors qu'il ne fait que proposer, aux élèves, des activités de repérage et de prise de conscience, afin de développer leur compréhension. C'est pourquoi les corpus recueillis dans un tel cours, montrent à quel point les questions posées et les réponses attendues se focalisent sur le système plus que sur la communication. La communication dans la classe a, de fait, sa propre authenticité.

Il n'est donc pas étonnant que l'on trouve dans ces discours une dimension métalinguistique. Le discours métalinguistique nous paraît encore plus inévitable lorsque, en amenant l'élève à revivre une situation vue sur la cassette, on l'encourage à réfléchir sur son propre apprentissage afin de le prendre en charge, à prendre conscience de sa valeur et à analyser les conditions de production de ses actes.

En effet, lors d'activités de simulation (« faire semblant de faire quelque chose ») ou de jeux de rôle (« faire semblant d'être quelqu'un d'autre »), nous nous trouvons en principe plus proche des échanges interactionnels, non scolaires. Les remarques essentielles faites à leur propos tendent à montrer que l'élève se trouve alors engagé dans « une double situation d'énonciation », comme le remarque Trévisé [TRE] et donne l'exemple suivant.

« M. Livori, coincé à Paris par une grève d'Air France et qui cherche à obtenir une place dans un train pour Rome ». Cette première situation d'énonciation est artificielle, car l'élève n'est pas personnellement engagé comme le serait M. Livori. De plus, il est aussi lui même, élève apprenant une langue étrangère avec un enseignant et d'autres élèves. Deuxième situation d'énonciation dans laquelle l'élève est affectivement impliqué, guettant les réactions de l'enseignant et cherchant à faire rire, amuser ou séduire les autres.

Prendre conscience de cette double situation et des conséquences sur le discours des élèves n'est pas remettre en cause l'intérêt de ces exercices. Car, en situation naturelle d'apprentissage, il arrive qu'on se sente également dans une double situation d'énonciation; on discute parfois avec des « autochtones », moins par envie de discuter que par désir de progresser. De plus en situation naturelle de communication, il arrive que nos actes communicatifs, s'adressent moins à nos interlocuteurs qu'aux participants, spectateurs dans la situation, par exemple dans un lieu public, café, train, ou salle d'attente.

Cependant, si l'on pense, que pour qu'il y ait « communication réelle », il faut comme le dit Clark [TRE], « des interlocuteurs personnellement engagés dans un but à atteindre et qui cherchent à combler, par leurs échanges, les « trous d'information » », c'est lors d'activités artificielles, qui ne cherchent pas à simuler la réalité ou à faire entrer l'authenticité dans la salle de classe que l'on peut y parvenir.

Par exemple, une situation pourrait consister à diviser la classe en groupes, en donnant à chacun des tâches différentes mais pour lesquelles ils ont besoin de rechercher

des données auprès des autres groupes afin de les mener à bien. Peut-être que les élèves n'auront jamais ce type de tâche à réaliser dans leur vécu quotidien, mais il semble que les activités mises en oeuvre, pour les mener à bien dans un cadre institutionnel les oblige à mobiliser des capacités communicatives réelles et surtout à s'appuyer sur des stratégies de communication authentiques.

Or, si enseigner à communiquer suppose que l'on intègre dans un processus d'enseignement ce type de stratégies comme le pense M. Canale [CAN], on devra d'abord chercher à savoir comment elles fonctionnent dans une salle de classe.

Quand on introduit en effet dans un cours, le travail en groupes, on s'aperçoit que les élèves impliqués font appel à des stratégies particulières pour mener à bien la tâche qu'ils doivent accomplir. Il s'agit d'arriver à faire passer son point de vue, discuter celui des autres, accepter de se corriger, corriger les autres, etc.

-----

Finalement, la constitution de notre cadre théorique nous a permis de définir à la fois la double compétence communicative de la langue. La langue, en effet, s'avère être non seulement un outil de communication mais aussi une « compétence de communication », qui diffère en fonction de plusieurs facteurs dépendants de la situation de communication. Ainsi, une énonciation en classe n'aura pas la même valeur et ne présentera pas les mêmes enjeux qu'à l'étranger.

Cela nous a amené à mieux cerner les « approches communicatives » susceptibles d'être exploitées en cours de langue, pour dégager les points forts et les points faibles, de chacune d'entre-elles. En envisageant, les points de vue extrêmes, nous avons mis en exergue la difficulté, pour les concepteurs d'une « méthode », de définir une approche adaptée. Toutefois nous pouvons affirmer que la méthode « C.E.1 sans frontière », qui se réclame d'une approche communicative « minimaliste » dans son programme, se révèle, en pratique, être proche « d'une approche maximaliste », prenant en compte de nombreux paramètres socioculturels.

A l'issue de cette brève étude, il nous a été possible d'analyser la communication interactionnelle et plus particulièrement la communication en classe. Il s'agissait de voir comment fonctionnent la communication au cours d'échanges. Nous avons noté qu'à ce sujet, ces interactions ne pouvaient pas, en l'état actuel de la recherche, faire l'objet d'une

systématisation de la production et de l'interprétation « d'échanges communicationnels », mais qu'il était en revanche possible de les décrire.

Enfin, il nous a été permis d'étudier les communications professeur/élève. Nous nous sommes aperçu qu'il existe, en classe, un mode de communication tacite, artificiel, mais qui s'en défend. Qui plus est, ce mode de communication engage les élèves dans une double situation d'énonciation. En effet, l'élève doit gérer simultanément une situation fictive mais dans laquelle il est affectivement impliqué dans un contexte qui n'est pas celui de la situation proposée.

Cependant, certaines situations de communications en classe, faisant entrer une forme d'authenticité d'énonciation, peuvent, elles, constituer des stratégies de communication réelles. Ces stratégies de communication, qui sont nécessaires lors de l'actualisation d'une nouvelle compétence, ne paraissent pas différer fondamentalement des stratégies mises en oeuvre par des étrangers en situation naturelle d'apprentissage (stratégies de reformulation, de sollicitation, de compensation, ...) lors d'échanges interactionnels avec des natifs.

Or, c'est ce type de production que l'élève aura à gérer et à interpréter quand il quittera le cours de langue. Il paraît donc important de les intégrer dès l'élaboration des programmes d'enseignement.



## *Deuxième partie*

# **Implication de la théorie dans un projet pédagogique**

Dans cette seconde partie, nous allons envisager les différents facteurs facilitant ou handicapant les communications afin d'en extraire les démarches adoptées dans ce projet. Pour se faire, nous avons relevé trois éléments qui nous paraissent essentiels :

- la mise en oeuvre d'une pédagogie de la communication sous tendue par bon nombre d'hypothèses;
- le statut et le rôle de l'auxiliaire dans les échanges;
- le réseau de communications établi pour permettre l'acquisition de connaissances.

Nous décrirons, puis analyserons, l'ensemble de ces points.

Cette « méthode », C.E.1 sans frontière, se veut être une méthode de vulgarisation pour l'acquisition de savoir, savoir-faire, savoir être, nous pourrions dire plus généralement d'une nouvelle culture. Nous verrons dans la troisième partie de ce travail, que cette dite « vulgarisation » est encore loin d'être possible, en l'état actuel du système éducatif. Toutefois, elle possède des règles, que l'on peut résumer en trois points essentiels :

- mettre en oeuvre un ensemble cohérent de méthodes pour une pédagogie active;
- exploiter un auxiliaire audiovisuel;
- éduquer en amusant.

Parler simplement n'est pas chose simple! Il n'y a rien de naturel pour l'enfant à apprendre une nouvelle langue dont il ne voit, pour l'instant, aucune utilité. De plus cette façon simple de présenter les événements n'est-elle pas trop réductrice, car elle ne ressemble en rien à la réalité à laquelle l'élève sera probablement confronté plus tard.

La réalité est toujours beaucoup plus complexe, comme nous l'avons souligné dans la première partie.

Or toute communication est déjà une élaboration « d'éléments » simples. Aussi, elle a besoin d'un code, et ce code ne s'impose pas d'emblée. C'est le problème fondamental. Et seul ce code garantit une transmission d'information. Donc tout initiateur, quels que soient ses supports de transmission du savoir, doit commencer par se demander comment traduire une terminologie sans en trahir le sens. Ce n'est pas chose facile! Vulgariser, n'est-ce pas en partie trahir pour en faire comprendre le sens?

Pour mettre en oeuvre cette « vulgarisation » de l'apprentissage d'une langue vivante au C.E.1, les pouvoirs publics ont décidé assez naturellement d'user d'une série de vidéocassettes pour auxiliaire.

« Les mots fuient parfois, aussi est-il important d'utiliser l'image » explique Vygotski [VYG].

L'image est certes, un puissant adjuvant des discours. Cependant il faudra veiller à ce que celle-ci ne soit ni trop « compliquée » ni trop « simple » au risque de paraître parfaitement illusoire!

Aussi dans cette seconde partie nous allons tenter de mettre en exergue les démarches qui sous-tendent ce projet, pour dans un second temps en établir les limites.

## **CHAPITRE 1      Pour une mise en oeuvre d'une pédagogie active au travers de communications de formes et d'origines multiples**

Il ne suffit pas d'être simple, de s'appuyer sur des images pour être compris. Il faut également mettre en oeuvre une pédagogie active. Dans le projet « C.E.1 sans frontière », les concepteurs ont choisi de faire la part belle aux « jeux pédagogiques », comme nous le verrons dans la troisième partie de ce mémoire.

Il s'agit de parer les futures connaissances d'atours qui la rendront séduisante, de la mettre en scène afin d'en faciliter l'accessibilité. Or, toute information est une mise en forme, par là même, une mise en scène.

Le langage, par exemple, « n'est qu'une façon de coder efficacement ce que l'on nomme parfois abusivement la réalité »(Vygotski [VYG]). BACHELARD disait, à ce propos « Le réel n'est jamais ce que l'on pourrait croire, mais toujours ce que l'on aurait du penser. » Ce n'est donc pas parce que l'art de mettre en scène peut présenter des dangers, peut-être l'aspect ludique des jeux, qu'il faut en proscrire l'usage. Peut-on d'ailleurs faire autrement lorsque l'on veut communiquer?

Pour répondre en partie à cette question, nous empruntons une réflexion à J.M. ALBERTINI [ALB]. « Les raisonnements sont des bricolages où cohabitent raisonnement déductif, analogie, métaphore, évocation; ils ont pour but de créer du vraisemblable et de fabriquer du sens (et non du « valable » au sens scientifique du terme). Ils relèvent de la logique naturelle et non de la logique scientifique ».

Avant de prolonger cette réflexion sur les mises en oeuvre pédagogiques, il convient d'établir les bases qui sous-tendent l'exploitation de certains modes ou auxiliaires de communication tels que les « jeux pédagogiques », par exemple, dans un processus plus général d'échanges d'informations. Aussi, allons-nous inventorier l'ensemble des hypothèses susceptibles d'être à l'origine de l'action pilote, « C.E.1 sans frontière ».

## **1.1 Les hypothèses qui sous-tendent la mise en oeuvre de communications en classe**

Nous en avons relevé quatre, que nous allons analyser, afin de mettre en évidence leurs limites.

### **1.11 Hypothèse de la tête vide et hypothèse de la table rase (complémentaire de la précédente)**

Il est nettement plus reposant de croire que les élèves à former sont ignorants ou prisonniers d'idées fausses - c'est à dire peu conformes aux idées des spécialistes -. On peut alors déployer sans crainte tout l'arsenal de la vulgarisation. Cette hypothèse est massivement adoptée car elle facilite la tâche des enseignants. En quoi consiste t-elle?

Selon cette hypothèse les futurs formés n'ont pas de perception cohérente des problèmes que l'on doit leur présenter. Il n'est donc pas possible de dire des élèves qu'ils ne savent rien ». Il faut simplement dire au contraire « ils savent beaucoup de choses mais ils savent autrement que l'enseignant ». En réalité, les élèves se constituent des systèmes de référence et d'analyse de l'environnement dans lequel ils évoluent. Ces systèmes sont cohérents par rapport aux problèmes qu'ils rencontrent et qu'ils ont à résoudre.

Aussi, initier ou former, ce n'est pas dire « le vrai », mais expliquer pourquoi le spécialiste reconstruit le réel de telle ou telle manière. Pour se faire, l'enseignant doit, en premier lieu, partir des potentialités de l'élève, de ses besoins, de ses attentes et de ses carences qui sont bien réels, eux. Il paraît donc illusoire de vouloir bâtir un cours à partir d'un précepte totalement faux, selon lequel l'élève a la tête vide ou selon lequel on peut faire table rase de ses connaissances. Dans le prolongement de cette dernière, une nouvelle hypothèse a vu le jour.

### **1.12 Hypothèse de la primauté de l'émetteur**

A partir du moment où on retient l'hypothèse de la tête vide et de la table rase, on ne peut que privilégier l'émetteur. On en revient à appliquer la pédagogie « de la théorie de l'information de shannon ».

On analyse :

- la clarté du message
- les bruits
- l'adéquation du message avec l'idée que l'on souhaite transmettre.

Puis on insère ces « ingrédients » dans un mode de communication « frontal-massif » (du maître vers les élèves), la plupart du temps à l'oral, ce qu'en d'autres termes on appelle le cours magistral.

Dans ce type de communication, le récepteur n'a jamais le premier rôle. Le rôle stratégique est donné à l'émetteur, l'enseignant, alors devenu spécialiste de la communication! Chemin faisant, on risque fort de tomber dans le piège de la confusion entre le « savoir à enseigner » et « le savoir enseigné », dont nous réaliserons la distinction dans la suite de ce chapitre. Si le maître se positionne en « connaisseur » devant faire partager sa connaissance, il s'attachera plus particulièrement à la qualité de la transmission et non à l'adéquation du contenu avec les attentes de l'élève.

Nous rejoignons ici, la fin du mythe de l'enseignant source de savoir.

Bien sûr, l'enseignant reste en grande partie « présenciel », mais c'est son mode de communication dans son enseignement qui doit changer comme nous l'avons remarqué dans notre travail de recherche documentaire.

Nous apercevons bien là, les limites de ce type de raisonnement. Or, une troisième hypothèse, liée à ces dernières semble poindre. Elle est malheureusement à l'origine de nombreux travaux pédagogiques!

### **1.13 Hypothèse de la pertinence universelle du savoir**

Alors que l'élève est supposé n'avoir qu'une conception incomplète voire erronée, l'enseignant est supposé connaître, ce qu'il faut connaître pour pouvoir agir de façon pertinente dans la société contemporaine. Il y a quelque parfum scientifique dans cette approche! L'enseignant spécialiste détiendrait-il le savoir suprême?

Cette hypothèse, pas plus que les autres, ne peut faire office de base indispensable pour la mise en oeuvre de dispositifs communicationnels, capables de permettre des apprentissages.

Ainsi, pour tenter de valider une hypothèse, il nous faut renverser la question. En effet, le problème n'est pas celui de la transmission du savoir mais son appropriation par le récepteur pour lequel il n'a pas forcément de sens au départ. Bien des enseignants

en partant du point de vue de l'émetteur ne parviennent pas à comprendre que les élèves ne comprennent pas.

### **1.14 Hypothèse de l'existence d'un système de représentation du récepteur**

C'est seulement à partir de cette hypothèse, qu'il nous semble possible, de pouvoir établir un réseau de communication efficace et cohérent, seul susceptible de permettre une évolution des connaissances de l'élève. Pour cette raison, nous nous attarderons, assez longuement sur les « tenants » et « les aboutissants » de cette hypothèse.

« Tout être intelligent se construit un monde à lui au sein duquel il se comporte de manière efficace en fonction de ses propres objectifs » Pierre VERGES et J.M. ALBERTINI [ALB]. Il existerait donc un système de représentation qui permet à l'élève d'organiser ses connaissances et d'en approprier de nouvelles. Ce dernier s'appuie sur le concept de représentation sociale.

#### ***Concept de représentation sociale***

C'est sans doute E. Durkheim qui utilisa le premier un concept proche de celui de représentation sociale. Il opposait les représentations collectives aux représentations individuelles qu'il laissait à la psychologie; il pensait les unes stables, les autres éphémères. Mentalités, religions, croyances faisaient partie de ces représentations collectives.

Le concept élaboré par Durkheim, est cependant encore éloigné de celui de « représentation sociale » qui recouvre des modalités de connaissance différentes de celle des sciences. C'est S. Moscovici qui a introduit en France le concept de « représentation sociale » véritablement élaboré. S. Moscovici met l'accent tout à la fois sur les aspects psychologiques des représentations et sur leur caractère social. Elles ont pour lui une double fonction :

- introduire un ordre qui donne à un individu la possibilité de s'orienter dans un environnement social et matériel

- assurer la communication entre les membres d'une société en leur fournissant un code pour leurs échanges.

En fait pour Moscovici les représentations naissent des échanges et en même temps les facilitent. D'ailleurs, J. PIAGET [PIA 2] aboutit, quant à lui, à une démarche voisine lorsqu'il montre que le très jeune enfant n'est pas moins intelligent que son aîné, mais qu'il n'a pas encore distingué ce qui lui était extérieur de ce qui lui était intérieur. Comme le « primitif », il pense autrement.

L'élève possède donc primitivement, un système de représentation. Mais comment parvient-il à élaborer de nouvelles connaissances?

### *Perspective constructiviste de la connaissance*

Nous sommes aujourd'hui devant un nouveau consensus : les individus construisent leur connaissance à partir de leur propre point de vue sur le monde et sur eux-mêmes.

D'où « la pédagogie des représentations » dont J. Migne [MIG] a dégagé de la façon suivante les aspects essentiels : « il est nécessaire que l'enseignement prenne comme point de départ les « représentations » des formés, l'organisation de catégories personnelles, de types de connaissance et d'explications caractéristiques de ces formés, et qu'il se situe dans le cadre de référence de ces formés, qui, pour cette pédagogie, constitue le « concret », ce que l'on peut comprendre en gros comme le familier, le quotidien opposé à « l'abstrait » (qu'on peut, à premier examen, considérer comme l'univers des connaissances théoriques exprimées dans un langage scientifique) ».

Cette vision individuelle est donc, d'abord, fondée sur leur expérience personnelle, elle permet aux élèves de donner un sens aux informations qu'ils perçoivent et de les guider dans leur comportement d'apprenant.

PIAGET [PIA 1] avait ouvert la voie d'une telle perspective constructiviste de la connaissance. Mais Piaget faisait construire la connaissance à travers la résolution de problèmes et suivant des règles et des modalités générales qui variaient en fonction de l'âge.

Le consensus actuel suppose que toute personne peut construire des structures, des représentations organisées très complexes et liées à une matière donnée. Nous

sommes aujourd'hui bien loin de la vision quelque peu mécaniste de la formation! On ne peut plus imaginer l'élève comme une éponge de savoir. L'hypothèse béhavioriste ne peut être maintenue. De même il est abusif, dans ces conditions, de lier toute acquisition de connaissances à des résolutions de problèmes et au traitement de l'information comme un ordinateur. L'homme ne fonctionne pas comme un ordinateur!

L'enseignant doit donc dans une situation d'apprentissage, rendre les rapports entre les différentes formes de connaissances, « compatibles ». C'est à dire plus facilement abordable pour le novice, néophyte, qu'est l'élève. Il facilitera ainsi cette familiarisation avec l'insolite dont parle S. Moscovici. « Ce qui est « étranger », et donc étrange, est toujours réinterprété puis réintégré par celui qui reçoit l'information dans ses catégories préexistantes et en fonction des codes qu'il possède » nous explique t-il. Moscovici parle « d'ancrage », nous préférons le terme d'appropriation qui certes nous renvoie à l'enseignement et non au discours scientifique. C'est sur ce point que diverge notre démarche.

D'ailleurs J. Migne [MIG] à qui nous empruntons bon nombre de réflexions, conclut que, « pour permettre à l'enseignement de partir des représentations et de se situer par rapport au cadre des formés, le rôle du professeur doit se transformer ». « Il ne doit plus être un transmetteur de connaissances mais un animateur de groupe constitué par des formés et lui même ... »

Ce que tentent donc de réaliser les enseignants, c'est d'appréhender le système de représentation, comme tout individu, « naturellement » et non du point de vue scientifique. Car enfin, l'enfant n'a pas de prime abord, une visions « scientiste ».

### *« L'élève pense naturellement »*

« Tout individu, quand il pense un problème, le pense naturellement » écrit J.B. Grize [GRI]. Cet ancien collaborateur de Piaget, étudie la pensée naturelle. « Cette pensée est tout d'abord naturelle parce qu'elle utilise un langage naturel... Cette pensée est aussi dite naturelle parce qu'elle utilise à la fois les modes de raisonnement où, coexistent le déductif, l'analogique plus ou moins flou, la métaphore, l'évocation » explique t-il.

De fait, on constate que, face à une situation, l'élève met en place une véritable démarche qui recouvre un ensemble d'éléments, nous explique A. Giordan :

- des idées, des savoir faire;



- des façons de raisonner;
- des systèmes de décodage de la situation (y compris de la situation d'interrogation);
- des systèmes symboliques pour répondre.

Cet ensemble de modes opératoires cherche à donner une réponse explicative, à persuader que ce qu'on pense et ce qu'on dit est vraisemblable.

« Nous ne répondons jamais à un signal ou à la perception d'un objet, nous ne répondons qu'à la représentation que nous nous en faisons. Il n'y a pas de différence entre l'univers intérieur et extérieur de l'individu » ajoute-t-il. Le sujet et l'objet ne sont donc pas distincts au stade des apprentissages.

Aussi, le pédagogue doit être clair, mais surtout s'intéresser à la réalité réappropriée et ses mécanismes de réappropriation. Or, là encore, l'étude des représentations, de leur évolution ou de leur expression peut réclamer quelques éclaircissements.

### *Méthodes actives et induction de connaissance*

« Il existe bien, en effet, une liaison forte entre formation et pratique sociale. Quelle que soit cette pratique, toute méthode active peut faciliter l'évolution des représentations, en d'autres termes, l'appropriation des connaissances » explique A. Giordan [GIO 1].

Toutefois, il ne faut pas confondre méthode active et induction pure et simple, notamment à partir des propos des enseignants. Permettre l'appropriation ce n'est pas seulement amener l'élève à structurer ses propres représentations. « Cela correspondrait à une pédagogie de la médiation », comme le remarque A. Giordan [GIO 1]. Car dans ce cas, le groupe d'élèves peut, soit renforcer sa vision parfois faussée, soit adopter la position du leader.

Par ailleurs, il n'est pas évident que les activités de découverte (expérimentations en tous genres) permettent de comprendre par soi-même ce qui doit être acquis.

Evelyne Charlier [CHA] dans une thèse soutenue à l'université de Liège a montré que, quand les enseignants préparent leurs cours et organisent leur déroulement, ils ne le font pas en se référant explicitement à des théories pédagogiques, mais plutôt en fonction de la représentation qu'ils ont de leurs élèves, de la classe de la manière dont ils

enseignent. Ces représentations ne sont pas conscientes, ils agissent en apparence en fonction de routines bien établies.

Toutefois, lorsque l'on veut développer une méthode inductive à partir d'un ensemble trop riche de documents, la situation devient souvent insaisissable. Cela s'est avéré être le cas pour l'unité 7 de la série « C.E.1 sans frontière ». Cette dernière est présentée comme étant « une unité de révision ». Cependant, tentant de reprendre l'ensemble des notions abordées depuis l'unité 1, son contenu est apparu très complexe aux yeux des enfants. Ceci est certainement lié au fait, que dans le cadre d'une formation telle que « C.E.1 sans frontière », les connaissances sont transmises dans un découpage artificiel qui tend à « autonomiser » un certain nombre de champs notionnels. Or, dans la vie quotidienne, l'individu ne découpe pas la réalité en « rondelles », comme il le ferait pour un saucisson. Les différents éléments du réel sont articulés entre eux, et insérés en permanence dans une pratique sociale.

De toute évidence, il faudra sans cesse rattacher une situation discours, à une réalité sociale, sans cet effort, l'enseignant n'obtiendra aucun résultats. Il lui appartient donc le devoir, de transmettre des contenus et simultanément en faciliter l'acquisition.

Notre quatrième hypothèse, à l'issue de cette longue analyse, nous apparaît, comme devant être le substrat de toute méthode d'enseignement qui souhaite obtenir des résultats, en mettant en oeuvre un ensemble de « moyens communicationnels » (échanges verbaux, exploitation d'auxiliaires, ...), intégrés dans une démarche de transmission de connaissances.

### **1.15 La formation est à la fois transmission de connaissances et réappropriation du langage des enseignants.**

La liaison est nécessaire entre transmission des connaissances et pratiques sociales. Cette liaison peut-elle être effectuée par simple discussion, réflexion sur le sujet?

Pour un si jeune public cela semble difficile. Certains éléments de réponse se trouvent dans les travaux effectués par J. Piaget [PIA 2] sur l'élaboration de la pensée chez l'enfant.

Pour lui, le développement de la pensée s'élabore à partir d'un acquis préalable : « l'intelligence sensori-motrice ». Celle-ci suppose déjà une décentralisation spatio-temporelle du sujet qui se distingue désormais nettement de son environnement. Mais, comme le souligne Piaget [PIA 2]: « Si décentrée qu'elle soit par rapport aux centrations initiales du regard ou de son organe particulier, cette perception est toujours égocentrique et centrée sur un objet présent en fonction de la perspective propre du sujet ». Cette composition perceptive ne saurait donc dépasser le niveau d'un système centré en fonction de l'action propre et « susceptible tout au plus de correction et de régulation ».

Ces réflexions conduisent à penser que l'élève perçoit des informations, mots, phrases, qu'il repère en tant que telles. Mais cette perception reste effectivement égocentrique et ne peut s'élaborer en dehors d'une perspective toute personnelle. Au niveau de l'action, il y a tout au plus succession d'états, reliés par de courtes anticipations et reconstitutions, mais sans jamais aboutir à une représentation d'ensemble.

L'étude des représentations sociales amène ainsi à s'interroger sur la capacité d'une situation pédagogique à créer un effet de contexte. Elle nous pousse à comprendre pourquoi l'auxiliaire pédagogique a un rôle essentiel et à mieux définir son statut dans ce « noeud de communications » diverses, afin, à terme, de mieux appréhender les limites de l'usage d'une communication audiovisuelle dans la classe.

## **1.2 Le statut de l'auxiliaire et les limites de son usage dans un réseau de communication en classe**

### **1.21 Le formateur aux mains nues cela n'existe pas**

En effet de tout temps, l'enseignant a usé d'auxiliaires, comme nous l'avons annoncé dans l'introduction. Seulement, aujourd'hui l'utilisation des nouvelles technologies de l'information (N.T.I.) permet de développer des auxiliaires particuliers. Ainsi ces derniers intègrent le contenu et une partie du processus pédagogique, ce qui est le cas de « C.E.1 sans frontière ». Qu'est-ce que cela signifie?

Pour ce faire, le média audiovisuel propose une combinaison d'informations de tous genres; des images, des voix, des chansons, des gestuelles, des mimiques, des jeux,

des savoir-faire ..., rendant le processus d'apprentissage plus « interactif ». Par exemple pour la seule unité 3, les enfants sont invités à reprendre des chansons, jouer aux devinettes, jouer à colin-maillard, réaliser des pliages, reproduire des mimiques, écouter des bruitages qu'il faut deviner, observer des objets dont on doit deviner la couleur, etc.

A cette fin, les élèves vont devoir tout à la fois porter leur attention sur la vision des événements, le langage tenu, les raisonnements à mettre en oeuvre et le comportement à adopter. Cet ensemble devra être traité en synergie. Ce qui, si il est proposé une trop grande variété d'éléments, rendra la situation difficilement traitable pour les élèves, comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent.

Aussi, faudra t-il que les concepteurs de ces « outils » parviennent à effectuer un savant dosage, à partir duquel, le rôle de chaque élément doit être fixé. De même, le statut et la part accordée aux communications doivent être définis au départ. Cependant cela ne suffit certainement pas à rendre l'auxiliaire efficace.

### **1.22 Il n'y a pas de « bons moyens » en soi, de remède miracle**

Les études comparatives sur l'efficacité de divers auxiliaires sont de ce fait le plus souvent décevantes. Chaque moyen ou méthode correspond préférentiellement à une série d'objectifs. C'est un des premiers enseignements que reçoit l'élève futur enseignant, qui est parfois avide de « recettes » pour faciliter ses débuts. Or, des expériences dans ce domaine ont déjà été menées. Nous savons aujourd'hui, qu'il ne suffit pas, par exemple, « de mettre en boîte » le savoir faire d'un enseignant jugé excellent, puis de le retransmettre à la télévision le répétant ainsi à l'infini, pour obtenir des résultats satisfaisants au niveau des acquisitions souhaitées.

Cela reviendrait à croire qu'il existe un savoir universel, auquel chaque individu, quel que soit son système de représentation, peut accéder dans un cadre spatio-temporel fixé par le média. Nous l'avons vu, cette hypothèse est inopérante.

Par ailleurs, souvent, les systèmes de formation ne prennent pas en compte le besoin de cohérence entre la manière dont l'enseignement est effectué et l'organisation de l'ensemble du processus, c'est à dire la circulation de l'information au sein de la classe. Si l'on désire à la fois maintenir l'organisation en classe, la position centrale du maître, le système d'évaluation et introduire des ordinateurs, des jeux pédagogiques ou de la

télévision scolaire, on complique à souhait le travail de l'enseignant. On le transforme en homme-orchestre! Or, c'est ce qu'ont cherché à réaliser, bon nombre de concepteurs de nouveaux auxiliaires.

### **1.23 Mécaniser les communications dans une formation demeure une utopie**

J.M. Albertini [ALB] dit ironiquement « Apprendre l'anglais grâce à un magnétophone qui vous le susurre dans vos rêves peut faire gagner beaucoup d'argent aux vendeurs d'illusions, c'est vraiment sa seule utilité ».

La formation automatisée est une des utopies « rampantes » qui réapparaît périodiquement! C'est à la fois le piège et un épouvantail dont certains se servent pour discréditer les nouvelles technologies dans la formation. Car des personnes bien intentionnées sont appelées à voir dans certaines innovations la négation du rôle de l'enseignant.

Toutefois, si l'auxiliaire n'est pas tout il n'en demeure pas moins le principal. Il est, de fait, créateur des effets de contexte qui mobilisent les représentations, permettent de les traiter et ainsi facilitent l'appropriation des connaissances. Il peut aussi participer au renouveau nécessaire du travail individuel et à l'instauration de nouvelles relations entre le formé et le formateur. Encore faut-il savoir s'en servir et mettre en oeuvre tous les moyens nécessaires à cette fin. Nous reviendrons sur ce point à la fin de la troisième partie de ce mémoire, mais voyons pour l'instant, la place qui est accordée à cet auxiliaire.

### **1.24 La place de l'audio et du visuel dans l'histoire de la formation**

Dès le XIX<sup>ème</sup> siècle, la lanterne magique commence à être utilisée. A travers les décennies, de l'image fixe au vidéodisque, les milieux de l'éducation se sont intéressés périodiquement à l'introduction de telles techniques pour accompagner un enseignement. Aujourd'hui de nombreux établissements sont dotés d'appareils de diffusion. Du projecteur diapo au rétroprojecteurs, téléviseurs, magnétoscopes, camescopes,

magnétophones et à présent aux ordinateurs dotés d'un système de lecture multimédia tous ces appareils figurent dans l'inventaire de certains établissements. Mais c'est là que le bât blesse! Les équipements sont très disparates. Pour les écoles maternelle et primaire ce sont les pouvoirs locaux qui sont chargés de les financer. Ceci explique les inégalités. Quant aux établissements du second degré, leurs dotations dépendent de la région, de l'enthousiasme des enseignants et du concours d'heureuses circonstances. Aussi il est difficilement envisageable d'avoir massivement recours, par exemple pour la mise en oeuvre d'un programme national, à un de ces matériels.

Nous assistons ainsi à un discours pour le moins paradoxal. D'un côté, certaines personnes, prônant ou redoutant l'invasion de l'éducation par l'image - prise ici au sens large -. De l'autre, un développement large et massif de méthodes audiovisuelles aux frontières des activités de formation. Qu'est-ce que les enfants peuvent en extraire? Quand on sait qu'il n'existe pas de continuité dans les choix politiques, comment peut réagir un enfant démuné, à priori, de sens critique. Il devient ainsi vite submergé par les choix qu'il doit opérer, tout comme l'enseignant pour d'autres raisons. Aussi l'auxiliaire audiovisuel « effraye »!

### **1.25 L'auxiliaire « audiovisuel » crée des effets de contexte inattendus**

Lorsque l'enseignant utilise un auxiliaire, il peut en provoquant des effets de contexte, faire apparaître des représentations nouvelles. Ces dernières peuvent s'avérer plus ou moins en accord avec le travail effectué et plus ou moins facilement traitables. Sans vouloir présenter ici, « une recette » pour « bien traiter » ce type de situation, un certain nombre d'attitudes de bon sens peuvent être adoptées. En voici un exemple.

Dans ce type de situation, le formateur peut tout d'abord tenter d'évacuer des représentations qui pourraient présenter un handicap pour le travail en cours. Son rôle est alors déterminant.

Il doit, pour cela, connaître avec une approximation suffisante l'ensemble des représentations qu'il va être amené à manipuler pendant une séquence. Il veille donc à énoncer clairement les consignes afin d'éviter le déferlement de « représentations parasites », dont il pourrait être rapidement submergé. Par exemple, le cas s'est présenté lorsque le maître a souhaité mettre en scène, le jeu de la marelle qui était proposé par la cassette.

Ainsi, après l'entrée en classe des élèves, réalisée par « un jeu de porte » (l'élève tape, le maître dit d'entrer, l'enfant dit bonjour, l'enseignant propose alors à l'élève d'aller s'asseoir). Le groupe écoute attentivement la cassette vidéo unité quatre, module trois. Le maître propose alors de « reprendre à l'identique » en classe, c'est ainsi qu'est proposée l'activité dans le guide pédagogique : le jeu de la marelle qu'ils viennent de visionner.

Il consiste à permettre aux élèves d'associer un nom de pays, avec un nombre défini au hasard par le dé, qui fixe le lieu où se situe l'élève. L'enseignant procède parallèlement à un questionnement permanent, de l'élève qui joue, ainsi que du groupe. Or, les élèves qui n'avaient vu qu'une seule fois la cassette, avaient des souvenirs précis des acteurs et de la position des pays dans le jeu de marelle. Le maître, quant à lui, n'avait pas choisi de reproduire exactement le jeu, tel qu'il était suggéré par la vidéo. Aussi, très vite, la confusion s'est installée dans la tête des jeunes qui ne comprenaient plus ce qui leur était demandé.

Aussi, pour pallier ce genre de situation, il est préférable de limiter les variations de contexte. Il faut donc que l'enseignant facilite l'émergence des termes correspondants à l'objectif, tout en veillant à empêcher le développement de verbalisations n'ayant pas ou peu de rapport avec l'objectif annoncé. Bien entendu, il n'existe en aucun cas une barrière fermement établie. Aussi le risque de voir apparaître des représentations parasites est grand.

Toutefois, le maître est seul maître à bord ! Il doit toujours avoir présent à l'esprit que tout le dispositif communicationnel mis en oeuvre, peut, à tout moment, susciter l'expression de nouvelles notions que l'initiateur n'avait pas prévu explicitement.

Plus le jeu est technique, précis, moins nombreuses risquent d'être les dérives. A l'inverse, plus le jeu de rôle est ouvert plus il multipliera les phénomènes de connotation. Pour éviter cet inconvénient, le maître, dans notre cas, découpe le plus rigoureusement possible la séquence en phases d'intervention, afin d'éviter au plus les dérives éventuelles. Cependant les précautions prises, ne suffisent pas toujours à garantir l'efficacité du dispositif.

Le cas, décrit ci-dessus, n'est qu'un exemple de réticences des enseignants. D'une manière plus générale, l'auxiliaire « effraie » car il reste souvent « mystérieux ». En effet, ses mécanismes intrinsèques sont relativement méconnus, même pour un public averti. La solution à ce problème réside peut-être dans le suivi d'une méthodologie rigoureuse, qui serait proposée par les concepteurs de l'auxiliaire. Bien entendu, il ne

faudrait pas non plus tomber dans le travers de la systématisation d'un processus particulier, ce qui est un problème récurrent. Ainsi, toute forme de réponse réside, nous semble-t-il dans le choix, ou le non choix de l'exploitation de l'auxiliaire. Nous rejoignons là, les problèmes liés à la possibilité de « vulgarisation » de la méthode.

### **1.26 L'audiovisuel n'est pas subi mais bien choisi**

Contre la vision de bien des sociologues occidentaux, les nouveaux moyens de communication ne sont pas de formidables catalyseurs nocifs. Ces derniers, pensent aux effets néfastes car ils se placent dans une logique de diffusion : « la télé fait ci ou fait ça », « elle dit tout et n'importe quoi », « elle risque de rendre nos enfants violents », ...

Ces personnes, bien pensantes, cherchent essentiellement à mesurer les effets - nocifs cela va de soi avec le discours circulant de l'opinion publique!-. En réalité, cette approche oublie trop souvent que la logique de la diffusion agit en synergie avec une logique de l'appropriation. Que font nos enfants de la télé?

Toutes les recherches menées ces dernières années par R. Jourdan, F. Mariet, C. Belisle et bien d'autres encore montrent, par exemple, que le téléspectateur est beaucoup moins passif que le déplorent parfois certains. L'enfant qui est à ces heures l'élève, a des stratégies d'écoute et de sélection. Cela, nous en reparlerons, est lié à la nature même des modes et du fonctionnement cognitif.

Finalement, chaque individu ayant son propre système de représentation, il se réapproprie à sa manière les messages qu'il reçoit, dans un contexte d'apprentissage comme dans un contexte de loisir. Les problèmes résident donc essentiellement, dans le choix que l'enseignant opère, en utilisant cet auxiliaire.



## **1.27 L'interaction de l'audiovisuel avec les modes d'apprentissages**

Aujourd'hui l'environnement audiovisuel façonne le fonctionnement des apprentissages. Pierre Babin et Marie France Kouloumdjian, dans leur livre « Les nouveaux modes de comprendre », montrent qu'aujourd'hui les jeunes ont des modes d'expression proches de ceux développés par le langage audiovisuel.

Par exemple, il est frappant de remarquer que les enfants mixent des bouts de phrases, et des gestes. Ils avancent dans leur discours par « flash », à la manière du film, par connexions multiples et variées, et non par développement logique.

En se servant de l'audiovisuel qui façonne aujourd'hui les modes d'expression, ne peut-on pas mieux espérer toucher les élèves?

Les initiateurs du projet « CE1 sans frontière » devaient secrètement espérer que cela puisse être un des éléments - voire l'élément - si ce n'est susceptible d'assurer le succès de la formation, au moins un fort catalyseur. Or, peut-être n'avaient-ils pas pensé que l'ensemble des enseignants demeure et demeurera sans doute encore longtemps éloigné de ces modes d'expression. Car, nous semble-t-il, si l'audiovisuel bute rapidement sur des limites c'est qu'il y a sans doute quelques incompatibilités entre, d'une part, la formation d'un enseignant, la maîtrise d'un savoir et, d'autre part, l'expression audiovisuelle des moyens de communication de masse. Les enseignants ne sont pas des animateurs sociaux ou culturels!

De plus, même auprès des élèves eux-mêmes, le film est perçu d'abord comme un élément de divertissement de loisir. La thèse d'Eliane Rosado l'a bien mis en lumière. La manière d'apprendre et l'efficacité de la formation utilisant les moyens audiovisuels dépendent très largement de la représentation que le formé se fait de ces moyens.

Si ces moyens sont pour lui ceux d'une activité de divertissement, leur efficacité en sera réduite. Dans ces conditions, le tout audiovisuel est illusoire et dangereux.

## **1.28 Les effets de la communication audiovisuelle dans une formation**

L'usage de l'audiovisuel comme auxiliaire dans une formation présente une multiplicité d'effets.

### ***L'image interpelle***

« L'image est une reproduction décalée de la réalité et en même temps une « récréation » de réalité », affirme R. Gardies.

Dans notre cas, l'image se réclame essentiellement concrète. Cela signifie qu'elle puise sa matière dans la réalité, elle n'est ni schématique ni symbolique. Dans l'ensemble des modules, elle cherche en même temps à montrer et faire entendre, ce qui ne peut être expliqué ou démontré de manière simple.

En effet, dans cette série nous sommes face à un ensemble d'interactions sociales en langue vivante étrangère, ce qui matériellement ne pourrait pas être le cas en classe. Seul l'enseignant est supposé posséder les connaissances nécessaires pour une conversation. Ainsi, le film remplace la présence de personnes capables de dialoguer. De plus il crée une série d'événements qui vraisemblablement ne peuvent pas exister d'emblée dans la classe.

D'une manière plus générale, nous pourrions dire que l'audiovisuel est la présence d'une absence. L'image interpelle l'élève.

### ***Pourquoi l'image interpelle?***

Lorsque nous faisons face à une image, nous fonctionnons par analogie. Une image renvoie à un acte, à un concept qui n'a pas toujours de lien logique en apparence avec elle. Le plus souvent l'image évoque des pensées ou des images liées à notre propre vécu, à nos propres références voire parfois à notre inconscient. A travers certaines évocations, l'image peut faire vibrer et mobiliser notre affectivité. Par exemple, dans l'unité 5 « On fête l'anniversaire de Clovis », un gâteau est confectionné. Or, pendant les entretiens, lorsque nous avons demandé aux élèves quelle est la séquence audiovisuelle qu'ils ont le mieux retenu et pourquoi. Plusieurs d'entre eux, pourtant interrogés à des

moments différents, nous ont cité, la recette du gâteau, car elle leur rappelle « quand maman fait la cuisine à la maison ».

C'est cette capacité d'interpellation « profonde » que les concepteurs de la série ont certainement choisi d'exploiter. La recreation d'un espace similaire à celui dans lequel se trouve l'élève en passe d'apprentissage, la classe, doit pour certains élèves et à certains moments, favoriser leur investissement dans la situation en éveillant leur sensibilité.

***La formation ne peut pas se contenter de s'appuyer sur la faculté d'interpellation de l'image***

Un module audiovisuel est « rigide », même plus rigide que le cours. Une fois lancée, la lecture de la séquence va être intégralement visionnée. Or, comment percevoir les faiblesses de l'explication intrinsèque du film, si l'on aborde successivement et sans s'arrêter, plusieurs notions nouvelles?

« Expliquer » demande souvent du temps. Si le montage du film dure trop, le fonctionnement analogique provoqué par l'image fait progressivement basculer les élèves dans un rêve éveillé. Tout n'est plus que « fiction réelle » où les enfants n'ont plus la possibilité de prendre leurs distances vis à vis de ce que prétend transmettre le film. Leurs représentations propres ne peuvent s'extérioriser. Le message devient falsifié.

Par ailleurs, on ne peut parler de passivité. La participation du téléspectateur suppose une intense activité psychique. En permanence, l'élève est sollicité pour retrouver le sens de ce qui lui est proposé. Cependant il ne sera pas tenté d'intervenir spontanément comme il pourrait le faire au théâtre par exemple. Car regarder la télévision ne l'oublions pas, c'est d'abord reconstituer la présence d'une absence. Dans ce type de situation, l'expérience psychique qui consiste à reconstruire, à sa façon, à la fin de la séquence, rend la communication qui suit plus difficile.

Pour toutes ces raisons, un montage audiovisuel, comme dans notre cas, devra tenter d'être bref. Car, en « bombardant » d'images et de sons, la vidéo peut favoriser l'expression des représentations et le débat, si les élèves ont le temps de faire appel à leur imaginaire, comme document « déclencheur ». Dans ce cas, il est primordial que la séquence audiovisuelle soit liée à un exercice précis et utilisée au moment le plus opportun pour le formateur. Or, pour opérationnaliser cette action, il faudra que l'enseignant soit bien préparé à son emploi, ne redoutant pas trop l'expression de phénomènes affectifs.

Toutefois, l'expression des élèves sera toujours plus ou moins aléatoire et dépendante des phénomènes de groupe. Par exemple, un élève, seul, n'ose pas rire face à une séquence comique qu'il a compris, si le reste du groupe reste impassible. Au cours de nos observations, nous avons noté parfois, certaines expressions aléatoires, qui ont fait l'objet de travaux en sous groupes. Les élèves recherchent alors les notions et problèmes évoqués, et expriment comment ils organiseraient leurs représentations. L'image est alors, le tremplin pour un travail ultérieur, en classe.

### ***Le pouvoir d'évocation des images intégré dans une démarche : un exemple***

Au début d'une séance de formation, une série d'images choisies en fonction de leur pouvoir d'évocation d'un thème donné est présenté aux enfants. Dans un second temps, les élèves tentent d'expliquer ce qu'ils ont retenu et les raisons de leurs choix. Le fait qu'un même événement soit choisi par plusieurs d'entre eux, et souvent pour des raisons différentes, facilite les échanges et démontre avec force la diversité des représentations et donc de leur relativité. Le maître dans cette situation, n'est plus au centre de l'échange, il ne fait que le faciliter. Il ne commente pas le choix de chacun mais sollicite leur expression.

A la fin de cette phase de verbalisation, l'enseignant peut situer par rapport aux représentations exprimées, celles qui sous-tendent les explications qu'il sera amené à donner. Cette démarche n'est qu'un exemple d'exploitation de l'auxiliaire. De nombreuses autres pourraient être menées. Aussi pourquoi, l'audiovisuel est-il encore si peu utilisé?

### **1.29 Des freins à l'usage d'une communication audiovisuelle**

Le problème de la technique, bien entendu! La technique évolue, tentant de faciliter son utilisation en la rendant plus « conviviale ». Cependant il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui expriment des réticences, essentiellement car la technique leur paraît insurmontable.

Une institutrice il y a 3 ans, alors que nous effectuions une formation auprès de ses élèves, nous dit qu'elle ne se servait pas du magnétoscope, ne sachant pas le faire

fonctionner! C'est malheureusement la triste réalité. La technique, si nous pouvons parler de technique, fait peur.

Par ailleurs, un lourd dispositif (magnétoscope, téléviseur, salle équipée de rideaux occultants, ...) doit exister. Rare sont les enseignants qui disposent de ce matériel en classe. Or, le fait de devoir déplacer un groupe d'élèves pour pouvoir user de ces éléments, freine souvent bon nombre d'enseignants.

### *Les séquences audiovisuelles sont-elles capables d'autonomie?*

Dans l'esprit des mass média tels que la télévision, il s'agirait de pallier la pénurie de formateurs et de locaux, mais aussi d'homogénéiser la formation. Tel est l'objectif des programmes diffusés par une chaîne éducative, telle qu'ARTE en France. Or dans tous les pays, même les plus petits, la télévision éducative présente parfois plusieurs centaines d'heures d'émission.

On peut voir dans les initiatives françaises, un effort pour multiplier les auxiliaires pour « l'animation » de la classe et non une manière de relativiser ou de changer le rôle de la classe.

A l'issue de cette analyse, il apparaît qu'on veuille introduire une innovation sans modifier l'organisation et le fonctionnement du système éducatif. Peut-être alourdit-on les activités de l'enseignant sans en augmenter son efficacité. D'ailleurs tant que l'enseignement sera organisé autour de l'enseignant et non de « l'enseigné », l'utilisation de l'audiovisuel palliatif aura peu de chance de se développer. De plus, l'audiovisuel palliatif ne peut viser la suppression des classes et des enseignants. Il suppose seulement une redistribution des rôles dans cette transformation. Mais, là n'est pas le propos de notre étude pour l'instant.

Une solution pour introduire un usage adéquat de la « téléformation », serait de partir de publics où son usage s'impose. C'est particulièrement le cas d'élèves en exclusion sociale. Or, pour ces enfants, l'apprentissage ne va pas de soi, il doit être en permanence assisté. Par exemple nous avons eu l'occasion d'observer un groupe d'élèves, jugé en échec pour l'ensemble des disciplines extérieures à l'enseignement des langues. Or, ce groupe, d'élèves de C.E.1 (Cours Élémentaire première année), s'est

avéré être complètement passif devant la vidéo. Lorsque la diffusion d'une courte séquence a été terminée, la maîtresse a sollicité les enfants en leur posant des questions précises; « Qu'est-ce qui se passe dans ce « morceau »? Comment réagissent les acteurs? Quels sont les mots nouveaux que vous avez repérés? Les élèves ne parvenaient pas à répondre, et si réponse il y avait, elle était soit inventée, soit complètement déformée par rapport à la vidéo.

Toutefois, inversement, on a pu remarquer que dans certains groupes en échec scolaire et social, l'introduction d'un auxiliaire (quel qu'il soit) qui triangule la relation formé-formateur - comme nous l'avions vu lors de notre note de synthèse - a fréquemment un effet bénéfique. On peut sans doute expliquer cela, par le fait que, dans cette relation, l'élève n'a plus de sentiment d'infériorité. Car un enseignant quelles que soient sa bonne volonté et son désir de ne pas « écraser » le formé, est celui qui sait.

Finalement, dans une action donnée, on peut seulement juger, avec quelques incertitudes, l'efficacité pédagogique de deux auxiliaires du même type répondant à des objectifs identiques. Cela revient à se demander avec précision ce que l'on peut attendre d'eux. Nous verrons un peu plus loin, à propos de la qualité de la formation, que cette limite peut être dépassée. Il faut alors se placer dans une toute autre perspective que celle de l'évaluation pédagogique. Toutefois, il ne faut pas prendre l'audiovisuel pour ce qu'il n'est pas

Nombre de chercheurs et d'enseignants poursuivent ou, plus justement, ont poursuivi l'espoir de pouvoir rendre la relation auxiliaire-homme, comme une approche naturelle. Ce n'est qu'une illusion! D'ailleurs certains l'ont bien compris et ont renoncé à leurs travaux. En effet, on aurait voulu que la machine fasse office d'humain, afin de tenter un dialogue maître-élève (en réalité son illusion).

Une option plus réaliste, consisterait, nous semble-t-il, à trouver une forme de dialogue homme-machine qui lui soit propre. Pour cela il faudra d'une part réformer nos façons d'enseigner et, d'autre part, créer une nouvelle forme de langage interface adapté.

Revenant à notre propos actuel, il va de soi, que le risque de passivité devant la vidéo est grand. Tout travail individuel suppose une interactivité importante. Ceci explique la diversification des supports pour une meilleure appropriation des connaissances. En effet, le travail lancé par la séquence filmique peut se poursuivre par un jeu ou un travail à partir de notes sur le cahier, ou une recherche dans une B.C.D. Car comme nous venons de le voir, l'audiovisuel montre plus que ce qu'il démontre. Il ne peut être exhaustif. Encore faut-il que les instruments de travail individualisés existent.

Dans cette optique, nous avons trouvé bon nombre de similitudes entre « la méthode « C.E.1 sans frontière » et l'enseignement programmé, envisagé par Skinner. Il nous paraît donc important et utile pour la suite de nos propos, de décrire puis analyser ce qu'à pu être ce projet ambitieux.

### **1.210 Vers une pratique d'enseignement individualisé : l'exemple de l'enseignement programmé**

Bien que se situant dans le domaine de l'informatique, l'enseignement programmé nous semble présenter un bon nombre de critères similaires à ceux qui ont présidé à l'élaboration de « CE1 sans frontière ». Aussi, sans nous étendre longuement sur ce que fut ce projet ambitieux, il nous apparaît intéressant de réaliser des rapprochements avec « la méthode » « C.E.1 sans frontière ».

Le créateur et le grand théoricien de l'enseignement programmé est, je crois pouvoir l'affirmer, B.F. Skinner (1904.1990). Ce psychologue américain a voulu, d'une part étudier les comportements uniquement dans leurs réactions et leur adaptation mesurable vis-à-vis de leur environnement (c'est le fondement même de la psychologie béhavioriste), et, d'autre part, appliquer les conceptions béhavioristes de l'apprentissage à l'éducation.

Son objectif était de passer de la sélection à une pédagogie du succès par l'adaptation du comportement. Il voulait enseigner au lieu de « trier ». Car ne l'oublions pas, le système éducatif français a toujours été plus ou moins organisé, jusqu'à aujourd'hui, sur le principe de la sélection par l'échec. D'échec en échec on détermine, peu à peu, ceux qui auront la « chance » de pouvoir entrer dans la botte des grandes écoles!

Enseigner au lieu de trier est une conception de l'enseignement honorable, à laquelle nous aurions tendance à nous rapprocher. Cependant la méthode proposée par Skinner et ses adeptes, n'est peut-être pas la meilleure façon d'accéder à cette fin. Toutefois, nous allons nous y attarder, afin de comprendre certains principes qui ont probablement présidé à l'élaboration de notre série de cassettes vidéo.

## *Les principes de l'enseignement programmé*

Tout d'abord, précisons quels sont ces principes dont nous en retrouvons les bases, dans « CE1 sans frontière ».

Un comportement humain s'acquiert plus facilement si le sujet émet des réponses. C'est le principe de fonctionnement opérant, mis en valeur par Skinner, dès 1939. L'interactivité est donc un principe de base de l'enseignement programmé.

Un comportement nouveau s'acquiert plus facilement s'il y a renforcement. On est ainsi amené à chaque moment à encourager, sanctionner, rappeler un certain nombre d'éléments. Skinner a, bien entendu, perfectionné ses méthodes de renforcement en introduisant une dimension temporelle et une liaison entre l'activité du sujet et le renforcement reçu, le sujet réglant lui-même le renforcement.

Pour obtenir un bon renforcement il faut fragmenter les difficultés. Cela évite que l'élève bute sur un obstacle infranchissable pour lui et l'habitue progressivement au succès. On doit prendre en compte les différences individuelles dans le rythme de l'apprentissage. L'individualisation de l'enseignement est un des éléments majeur de l'enseignement programmé.

Toutefois, on remarque que, dans cette « pédagogie du succès », la place de l'erreur est différemment envisagée en fonction des auteurs. Skinner tente une formation sans erreur. Crowder veut, au contraire, l'exploiter. Comment ont été fixés les programmes?

### *Les analyses qui président l'élaboration de programmes conformes aux enseignements de Skinner*

L'analyse du problème et de la fixation des objectifs est fondamentale. Si elle est négligée, le programme mis au point, ne pourra pas présenter l'efficacité attendue. L'analyse rigoureuse du déroulement individualisé est indispensable. Elle suppose que l'on observe les réactions possibles de chaque individu, que l'on divise les difficultés en fonction des réactions possibles et que l'on traduise en « question-réponse » l'ensemble des chemins.

L'analyse des réponses et de leur traitement possible est enfin nécessaire. Chaque réponse, chaque erreur, chaque progression, doit être traitée de manière



particulière, avec son mode de renforcement et d'orientation dans l'ensemble du programme.

Ce type d'analyse ne se retrouve pas tel quel dans la mise en place de la série. Cependant on peut noter de nombreuses analogies. L'analyse minutieuse des difficultés et des objectifs a fait l'objet de réflexions et de recherches à l'initiative de la direction des écoles. Les résultats ont donc permis de fixer les orientations premières du programme à établir. De plus, les consignes d'exploitation des modules, supposent le traitement de l'ensemble des réactions mais de manière parcellaire. D'ailleurs le programme a été établi de manière très progressive, en divisant les notions nouvelles en fonction de réactions possibles. Ainsi l'élève suivra le chemin « intellectuel » qui lui convient le mieux.

### *Les limites matérielles de l'enseignement programmé*

Avant même de buter sur les limites pédagogiques, l'enseignement programmé à buté sur les limites matérielles liées à l'individualisation. En effet, la multiplication des chemins individuels, la non linéarité, pose des problèmes difficiles. Ou il fallait simplifier les chemins possibles et on perdait l'individualisation, ou il fallait les multiplier et on aboutissait à des parcours extrêmement compliqués et brouillés. Ces difficultés ont considérablement occulté l'intégration possible de l'enseignement programmé.

Ce problème demeure encore au centre des interrogations à propos de l'enseignement assisté par ordinateur. L'avenir de cet auxiliaire informatique, n'est-il pas dans l'audiovisuel?

Bien qu'il y ait des domaines où son utilisation semble adaptée, notamment les apprentissages de procédures et certains problèmes de l'enseignement professionnel (par exemple des simulateurs de vol, pour les pilotes d'avions), il est des domaines où son utilisation paraît hasardeuse notamment l'apprentissage des langues vivantes. Une trop grande liberté de « navigation », peut très vite compliquer la situation et rapidement la rendre inaccessible. A moins que l'on s'en serve pour traiter certaines difficultés qui supposent une prise en compte du cheminement individuel et un long travail d'enquête préalable afin de définir au mieux, les exigences de l'auxiliaire à élaborer.

En cela, l'utilisation de l'audiovisuel couplé si besoin est par la suite, avec l'informatique et d'autres auxiliaires semble correspondre à une démarche plus adaptée.

## **1.211 Pourquoi arrive t-on dans l'ère de la multiplication des auxiliaires?**

Selon le fruit de nos réflexions, voici, ce qui nous semble-t-il, peut être à l'origine de cette « prolifération » d'outils d'aide à l'apprentissage.

La formation des enseignants est de plus en plus rapide et de plus en plus succincte. De plus, la France dans les années 1970, a du faire face à un afflux massif d'élèves, qui allaient accéder au bac. De ce fait, les enseignants, victimes de formations à la va vite, se retrouvaient sur le terrain sans pour autant maîtriser la formation qu'ils allaient dispenser. Fort heureusement, l'auxiliaire livre était là. Il allait remplir pleinement son rôle de « béquille » indispensable pour une formation acceptable.

De nos jours, la formation dispensée par l'I.U.F.M. (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) se réduit comme une peau de chagrin. Les futurs Professeurs d'Ecole, c'est ainsi que l'on nomme aujourd'hui les instituteurs, doivent être opérationnels à la fin d'une année de formation seulement. Ne rêvons pas, ces jeunes maîtresses et maîtres ne sont jamais suffisamment formés à l'issue de cette année! Alors pourquoi les pouvoirs publics procèdent ainsi?

La clé de ces problèmes se trouve dans le financement de la formation initiale des professeurs d'école. En effet, cette formation est jugée trop onéreuse, aussi cherche t-on à réduire au maximum, les « frais ».

Bien qu'un peu manichéenne, notre explication reste d'une évidence rare. Du coup, on multiplie les auxiliaires pensant qu'ils peuvent suppléer les enseignants. C'est aussi pour ces raisons que bon nombre d'enseignants ont vu dans les nouvelles technologies la possibilité de se décharger d'une grosse part de leur travail.

En raison de ce phénomène, il existera certainement de plus en plus de recherches liées à l'utilisation d'auxiliaires pédagogiques. Autrefois, le manuel scolaire était le principal de ces auxiliaires. Il le demeure, mais les nouvelles technologies de la formation entraînent un élargissement considérable de la gamme des auxiliaires possibles.

Pour compléter nos propos et conclure ce chapitre, il nous semble que le passage des résultats de la recherche au produit n'est pas aisément réalisable. Mais ceci relève d'une autre problématique que nous ne traiterons qu'à la fin de ce travail. Pour l'instant recentrons notre réflexion sur l'élève, plus particulièrement, les conditions et les modes de communication utiles et nécessaires pour une acquisition de nouvelles connaissances.

En d'autres termes, l'audiovisuel auxiliaire, que nous nous sommes attachés à étudier, a pour principale fonction dans cette démarche, d'évoquer, d'interpeller de faire réagir. Ce dernier, combiné à d'autres méthodes - dites de pédagogie active - doit proposer un ensemble cohérent de situations de communication qui favorise dans un processus d'apprentissage, l'acquisition de contenus d'origines diverses .

## **CHAPITRE 2 Quel réseau de communication pour l'acquisition de nouvelles connaissances?**

Dans ce second chapitre, nous allons tenter de déceler quels sont « facteurs communicatifs », qui facilitent un apprentissage. Nous avons dit que toute connaissance n'est appropriée que lorsqu'elle est intégrée dans le système de représentation de l'élève. Il n'est donc pas souhaitable de vouloir détruire ses représentations. Il faudra plutôt parvenir à permettre à l'élève de complexifier sa vision initiale afin que celle ci s'élargisse. Pour cela, il faut que l'enfant exprime ses représentations, en prenne conscience, les précise et les situe par rapport à celles de l'enseignant dans un processus d'échanges multiples.

Il est utile de situer l'action de Piaget, en matière d'éducation. En effet, ses préoccupations furent essentiellement épistémologiques. Il désirait vérifier si l'évolution des modalités des connaissances des enfants ne reproduisait pas les grandes étapes de la connaissance scientifique.

Or, de la construction de savoir à celle de la personnalité, en passant par l'étude des interactions dans la classe, toutes les variétés disciplinaires peuvent être mobilisées. Des behavioristes aux cognitivistes en passant par les psychosociologues ou les neuropsychologues, tous, par différentes approches étudient des phénomènes d'apprentissage à travers les échanges communicationnels.

Or, dans l'ensemble de ces approches, la simulation a toujours été un facteur constant de distanciation individuelle. Nous allons mieux la définir, car elle paraît être le substrat nécessaire, dans un processus d'acquisition de connaissances.

## 2.1 Simulation et distanciation

Comme le souligne fort justement J. Chateau [CHAT], « la simulation, le jeu de faire semblant déborde du cadre de l'imitation ». Ce que cherche l'enfant dans la fiction du jeu, c'est moins l'imitation d'un rôle que l'exercice de la fonction du rôle. Ce qui l'attire n'est pas de s'identifier à tel ou tel personnage; la relative indifférence du choix des rôles le montre bien, nous avons noté à plusieurs reprises, qu'il n'y a pas de dispute pour avoir « le beau rôle ». L'essentiel est de faire « comme si », de jouer le rôle et non de l'avoir.

Par exemple, dans de nombreuses séquences, la reprise à l'identique, en classe, de la situation qui vient d'être visionnée sur le magnétoscope, suppose que chaque élève puisse jouer le rôle de Max ou Mary, ou Zoé, ... Chaque fois que la situation s'est présentée, les élèves se portaient volontaires pour participer, mais sans jamais demander ou exiger de jouer le rôle d'un personnage particulier. Ils étaient d'ailleurs capables de jouer successivement plusieurs personnages dans une même scène jouée plusieurs fois.

Le déroulement de ces « mini-sketch » (ainsi nommés par les formateurs I.U.F.M.) recherche davantage la « représentation », que la « reproduction ». Les élèves prennent du recul par rapport à l'objet du jeu. Ils y ajoutent d'ailleurs parfois certains détails, rendant ainsi à leurs yeux, la scène plus vraisemblable. Comme le remarque J. Chateau, « l'enfant joue le rôle comme il se l'imagine et non comme il existe réellement ». Le « faire semblant » est imitation de soi-même avant d'être imitation des autres.

Dans un autre registre, quoique très différente, l'interprétation psychanalytique du jeu aboutit à ce sujet à une constatation semblable. Le jeu apparaît comme un mode d'expression où le joueur tout à la fois :

- exprime ce qu'il porte en lui;

- s'exprime vis à vis des autres dans ces rôles empruntés où il se projette.

Il semble que l'exploitation possible du jeu de la simulation poursuit certains objectifs importants de l'initiation à une langue. Il permet tout à la fois de se réapproprier les compétences linguistiques et les compétences communicatives liées au contexte qui est proposé.

De plus, l'introduction dans ces jeux, de rôles décalés par rapport à la réalité ( Robin des bois, le petit chaperon rouge, Blanche neige, Pinoccio, Zorro,...) facilite la distanciation. Le rôle est prétexte à improvisation et non pas modèle d'imitation. Le joueur qui simule, par exemple, le rôle de Pinoccio, ne va pas s'efforcer de recréer les mimiques d'une marionnette, au contraire il va projeter dans ce rôle sa personnalité et réagir aux événements du jeu par un comportement strictement individuel. Ce genre de situation s'avère d'ailleurs parfois cocasse!

Cependant une des conditions de maintien du joueur dans ce jeu tient au fait de rendre ce rôle relativement cohérent et réaliste. Et, les élèves interprétant successivement un même rôle, ce faisant, ils relativisent et s'aperçoivent qu'il existe d'autres types d'interprétation.

Un second facteur, lui aussi capital, nous paraît indispensable : permettre à l'élève de réaliser la distinction entre, d'une part, les connaissances dites universelles et d'autre part, les connaissances que l'élève est en mesure d'acquérir à partir des échanges communicationnels.

## **2.2 « Savoir savant » et savoir à enseigner**

L'expression « savoir savant » correspond au savoir que l'enseignant est supposé maîtriser. En d'autres termes, le savoir savant signifie les compétences disciplinaires que possède le formateur.

Le rapport entre le savoir enseigné et le savoir savant, nous semble-t-il, se fait en deux temps. Le savoir savant est d'abord traduit en savoir à enseigner puis, à chaque moment de son activité et en fonction de ses élèves, des difficultés qu'il rencontre,

l'enseignant transforme le savoir à enseigner en savoir enseigné. Qu'entend-on par savoir à enseigner?

En France, dans la formation initiale, le savoir à enseigner est établi par les programmes. Ces derniers, sont pensés par les instances gouvernementales, puis traduits en instructions officielles qui font par la suite l'objet de programmes détaillés. Ils sont donc une fois pour toute, définis légalement. C'est bien la contrainte du programme légal qui pèse sur les pratiques en classe. Or, comment peut circuler cette information?

## **2.21 Une transposition, un double problème**

Si on laisse de côté les motivations et préoccupations des « faiseurs de programmes », la transposition subit, pensons-nous, une double influence.

La première est celle des pratiques sociales de référence. Une des grandes difficultés de l'apprentissage des langues est de ne pas tomber dans le travers de la transcription du mot pour mot. Il faut arriver à prendre en compte les références sociales et les rendre intelligibles pour les élèves. Un exemple frappant pour l'apprentissage de l'anglais fut la référence aux fêtes de Noël. Un certain nombre de « rites » ne faisant pas partie des usages Français, étaient difficiles à comprendre, bien que le mode communicationnel reste inchangé.

La seconde est celle de l'enseignant qui doit ajuster au plus près son enseignement à la situation de la classe, voire à chacun de ses élèves. Ceci afin de pouvoir passer d'un savoir à enseigner à un savoir enseigné au travers d'un processus de communication « naturel ».

Cependant cette opération est d'autant plus délicate qu'on ne connaît que rudimentairement les processus d'appropriation dans une relation triangulaire : enseignant-élève-audiovisuel. Certes, nous savons que le savoir approprié sera une transposition dans les représentations de l'élève du savoir enseigné. Au passage devra être réglé le choc entre plusieurs types de langages : le langage de l'élève, le langage de l'enseignant, le langage du « système audiovisuel » (images et sons), le langage propre à la nouvelle langue, ... Quels peuvent être ou doivent être les processus d'échange qui permettent cette appropriation?

## **2.22 Le statut de l'expérience et de l'exercice dans la reconstitualisation d'un savoir**

« L'expérience et les exercices sont des moyens de reconstruire un savoir. » (J. Piaget [PIA 1])

L'expérience peut revêtir différents sens selon que l'on traite d'un savoir savant ou d'un savoir à enseigner. Pour le premier il s'agit d'une vérification progressive et tâtonnante, une méthode dans l'avancée des connaissances. On ne sait pas au départ s'il existe une clé, la clé de nos problèmes. Pour le second, il faut mettre en évidence une fait « prototype » à partir duquel on induira la loi à connaître. On recherche la clé qui a été cachée. Puis on démontre qu'elle se trouvait à tel endroit. Au passage on aura, tout à la fois, suscité des questions et validé un modèle.

L'exercice, lui, consiste à simuler et présenter la possibilité de procéder par essai/erreur. Mais les problèmes liés à la transposition demeurent, car il ne s'agit que d'un simulacre. Le processus de découverte se trouve accéléré. Ce n'est pas une reproduction à l'identique de la lente découverte du chercheur.

Alors quels sont les modes communicationnels qui facilitent l'acquisition de nouvelles connaissances?

## **2.3 « Un langage s'acquiert au travers d'un vécu... »**

Une situation vécue, est toujours plus riche en événements que la situation fictive proposée par un enseignant. Partant de ce constat, les concepteurs de « CE1 sans frontière » ont imaginé rendre la formation plus vivante en suggérant, entre autres activités, la mise en scène de mini-situations. Ces dernières bien que fictives, permettent aux élèves de s'approprier le vocabulaire au travers d'une situation vécue et non subie. Nous entendons le terme « subi », au sens visuel. Une situation vue n'est pas une situation vécue.

Une anecdote, relative au problème de la complexité est intéressante à noter ici. Si elle ne fut pas la seule à apparaître elle n'en demeure pas moins significative. Un jour, au cours de nos observations, les élèves venant d'entrer, le maître qui ne parlait plus

qu'en anglais, fit remarquer qu'une élève était absente. Leurs camarades en étaient conscients et connaissaient les raisons de son absence. Aussi, l'enseignant procéda à un interrogatoire. Où est-elle? Que fait-elle? Comment est-elle allée là bas? ... Tout en proposant une série de réponses susceptibles de coller avec celles des élèves. Bien entendu, l'enseignant faisait appel à un ensemble de vocabulaire qui, pour une part, avait été abordé dans le cours mais qui mis en forme et assemblé avec de nombreux mots et syntaxes inconnus, pouvait paraître d'un accès plutôt difficile.

Il n'en fut rien. Les élèves, alliant leur compréhension des mots et de la situation ainsi qu'à la gestuelle du maître arrivèrent non seulement à comprendre le sens des propos tenus, mais, en plus, à répondre. Pour certains, les réponses n'étaient que des mots seuls. D'autres parvenaient à formuler leur réponse sous la forme d'une phrase. La complexité apparente de la situation avait été éludée. Les élèves étaient parvenus, en faisant appel à leur mémoire, à s'y adapter.

Cette anecdote tend à prouver que l'individu-élève parvient à s'adapter à la situation vécue en mettant en oeuvre un complexe réseau communicatif et interprétatif. Nous allons approfondir cette nouvelle notion : la complexité d'un réseau.

## **2.4 « C'est dans l'utilisation interactive de divers « moyens » que l'élève peut apprendre... »**

L'aspect réducteur d'une situation définie au départ, présentant une nouvelle notion, ne correspond en rien à la réalité de la mise en oeuvre du langage, comme nous l'avons longuement expliqué dans la première partie de cet ouvrage.

D'ailleurs dans la vie, c'est devant une difficulté qui n'avait encore jamais été rencontrée, que l'on va faire appel à son « intelligence » afin de s'adapter et pouvoir répondre au problème.

Ce sont donc face à des situation-problème que l'on va devoir par la mobilisation de savoir antérieurs, les « savoirs enseignés », construire ou plus exactement reconstruire à partir des « fondations », sa connaissance.



Pour comprendre comment l'élève est parvenu à résoudre le problème, en classe, l'enseignant fera appel à l'expertise pédagogique. Elle doit normalement permettre de dépister à quel modèle sous-jacent se réfère l'élève. Cette dernière consiste en un premier temps à déterminer si la réponse est bonne ou mauvaise, puis à détecter les mécanismes de l'erreur, si il y en a une, et enfin à choisir le meilleur moyen de la corriger. Evidemment, le maître ne pourra tenter l'aventure qu'à partir de connaissances restreintes, ce qui est la plupart du temps le cas dans la série « C.E.1 sans frontière ». Sans cette condition, l'enseignant sera vite submergé et se découragera avant d'avoir fini.

Car pour ce faire, plusieurs compétences sont mises à l'épreuve, pour le bon déroulement de cette initiation.

Tout d'abord, nous trouvons « la didactique ». Proche des savoirs enseignés, elle propose comment organiser la transmission et l'appropriation d'un savoir ou d'un savoir faire. Ensuite, sur le chemin qui mène de la connaissance aux décisions, se trouvent « les recherches curriculaires ». Elles cherchent à organiser le déroulement d'une discipline. Enfin, à mi-chemin des procédés et des décisions apparaît aujourd'hui « le génie des procédés éducatifs ». Ils s'occupent de la conception des moyens techniques en fonction des objectifs recherchés. Mais au final comment fonctionnent tous « ces moyens »?

## **2.5 Comment l'élève intègre t-il des connaissances?**

La difficulté majeure que nous avons rencontrée est celle de la verbalisation de l'élève de ses conceptions. Car l'apprentissage repose sur une interaction avec des systèmes de représentation symbolique, qui ont leur caractéristique et leur grammaire propre. Ces représentations symboliques ont nécessairement des effets producteurs et des effets réducteurs sur les savoirs en jeu. Le problème est de parvenir à les mettre en évidence.

Une condition sine qua non à l'acquisition est que l'on ne peut apprendre que si l'on est motivé pour le faire. Or, l'audiovisuel, pour sa valeur ludique véhiculée par les médias, présente un fort pouvoir d'attraction et de séduction pour les jeunes téléspectateurs que sont les élèves.

Par ailleurs, quelles que soient leurs orientations, les recherches sur la cognition, ignorent le plus souvent les problèmes de contenu. Le fonctionnement cognitif est vu comme indépendant du contenu. On peut voir dans ce choix, la volonté d'aller du plus simple au plus complexe. Or, en chacun de nous « sommeillent » des modes de fonctionnement bien différents. Pire, selon les circonstances pour un contenu donné, « il peut exister des modalités d'apprentissage très contrastées », nous explique Vygotski. C'est entre autres raisons pour cela que l'initiation prône la simplicité. Mais en voulant comprendre le simple avant le compliqué, ne risque-t-on pas de s'engager dans une impasse, comme nous l'avions suggéré dans le premier chapitre?

On est loin aujourd'hui des illusions de l'I.A. (l'intelligence artificielle) recherchant un traitement presque universel de l'information. Il apparaît de plus en plus que tous les phénomènes ne relèvent pas des mêmes théories. L'analyse de la cognition peut radicalement varier d'un champ de connaissance à un autre, et pour un même champ de connaissances, suivant les contextes.

Aussi, s'inspirant des travaux de Vygotski [VYG], d'A. Giordan et G. de Vecchi [GIO 1], l'intégration des connaissances, nous semble pouvoir être évaluée à partir de trois critères.

1 L'explicitation des représentations des élèves et leur évolution pourrait aider à mieux comprendre l'appropriation des connaissances.

2 L'explication des conséquences de la communication audiovisuelle devrait permettre de mieux appréhender les modalités d'appropriation des connaissances. Depuis le début des années 1970, l'analyse et la pratique audiovisuelle ont en partie délaissé une problématique en termes de fonction de causalité pour une problématique de l'évolution culturelle s'ancrant sur les sujets. Or, de plus en plus, on accorde une attention particulière à la production de sens pour le récepteur qui sélectionne et intègre les informations pertinentes pour lui. On passe donc d'un paradigme émetteur/récepteur à un paradigme « interactionnel ». Il s'agit notamment dans cet aller retour, d'intégrer aux recherches sur la communication comment des individus créent du sens dans certains contextes.

3 L'étude des motivations paraît également essentielle, car elle passe pour être le moteur de l'acquisition de connaissances. Les attitudes, les sentiments personnels et les motivations appartiennent à la sphère du privé où chacun est considéré maître chez soi. Il est pourtant bien évident que l'enseignant qui sait enthousiasmer a plus de chances de

faire apprendre quelque chose que celui qui ennuie son auditoire. Or, la méthode audiovisuelle a, d'évidence, une influence sur l'affectif.

A l'issue de cette seconde partie, il nous paraît important de rappeler quelques unes de nos réflexions, qui forment nos hypothèses de travail.

Premièrement, l'élève possède un système de représentation, grâce auquel, il peut, à l'aide de différents modes communicationnels, accéder à de nouvelles connaissances, qu'il construit naturellement au travers d'inductions récurrentes. De plus, il faut noter que dans le cadre des apprentissages en classe, les communications consistent à la fois en une transmission de connaissances et une réappropriation du langage des enseignants.

Deuxièmement, l'auxiliaire fait l'objet d'un choix effectué sciemment par l'enseignant. La communication audiovisuelle est donc intégrée dans un réseau de communications multiples, dans lequel, elle joue un rôle particulier : suggérer par la faculté d'interpellation de l'image, la mise en oeuvre en classe, d'activités qui permettent de vivre la situation. D'ailleurs, c'est dans l'utilisation interactive de moyens et par la multiplication d'activités connexes qui réclament de nombreuses communications, que l'élève accède à de nouvelles connaissances.

Troisièmement, c'est au travers d'un processus de simulation et de distanciation que les élèves acquièrent de nouvelles connaissances, en transposant le « savoir savant », en « savoir enseigné » par le biais de l'expérience.

A la lecture de ces conclusions, il est utile et indispensable, d'affiner notre réflexion par l'analyse, proprement dite, de l'action pilote, « C.E.1 sans frontière ».

## *Troisième partie*

### **Le projet « CE1 sans frontière »**

#### **CHAPITRE 1      Le projet**

Cette troisième partie consiste en une étude de notre terrain de recherche. Elle propose donc, dans un premier, des éclaircissements sur les modalités et les principes de mise en oeuvre de ce projet.

Dans un second temps, il nous a été possible, à partir de la méthodologie de recherche adoptée, d'extraire les principaux éléments de la communication en classe, afin de tirer les conclusions qui s'imposent, pour une vulgarisation possible de ce projet. Ainsi, dans un troisième temps, nous nous attarderons sur les potentialités réelles du projet, et de l'enseignement possible dans une perspective d'exploitation des nouvelles technologies d'information et de communication. Il sera alors temps, de mettre à jour, les conclusions qui s'imposent.

Par ailleurs, une remarque sur la forme de cette troisième partie, mérite, votre attention. En effet, celle-ci, comparativement aux précédentes, est beaucoup plus consistante. Cela ne doit pas passer sous silence, car c'est une démarche consciente de notre part. Sans ce long travail d'analyse (parfois laborieux!), toute réflexion nous serait apparue futile.

#### **1.1 Une action pilote**

Lancée à la rentrée 1995, l'opération « CE1 sans frontière », se propose de familiariser les élèves à une langue étrangère - allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais - à raison de séances quotidiennes d'un quart d'heure et avec, comme support pédagogique, une vidéocassette conçue par le C.N.D.P. (Centre National de Documentation Pédagogique).

Cette action pilote émane de l'application de la mesure n°7 du Nouveau Contrat pour l'école (cf. annexes). De quoi s'agit-il?

### **1.11 Le Nouveau Contrat pour l'école**

Les pouvoirs publics, conscients des problèmes de la formation initiale aujourd'hui en France, ont réuni « une cellule d'experts », qui a été chargée de réfléchir et proposer au terme de la concertation, des solutions. Ces dernières, au nombre de 155, étaient présentées le 9 mai 1994, « pour servir de bases à un Nouveau Contrat pour l'école ».

Ces propositions ont été discutées par tous et à tous les niveaux. Elles ont été revues, reformulées et précisées souvent, supprimées parfois, complétées au besoin. Elles sont devenues, à compter du 16 juin 1994, des décisions soumises à un calendrier précis d'application.

Ce Nouveau Contrat pour l'école a pour principales fonctions de clarifier les missions de l'école, réécrire les programmes, assurer une meilleure continuité dans l'organisation de l'école, valoriser l'image de l'école, renforcer la citoyenneté, lutter contre l'inégalité, accueillir et promouvoir la diversité, créer une nouvelle politique de gestion des ressources humaines et du réseau des établissements de l'éducation nationale. En outre ce contrat prévoit les modalités de son application.

Pour la partie qui concerne l'apprentissage des langues, voici quels en sont les termes : « les langues vivantes s'apprennent d'autant plus facilement que l'on y est initié tôt. Cette initiation est donc étendue à tous les élèves de l'école primaire, dès le cours élémentaire, à partir de 1995. Lorsque les maîtres ne sont pas en mesure de l'assurer directement, l'initiation est quotidienne, par des méthodes audio-visuelles. ».

Ce passage nous laisse dubitatif quant à la vision que nous livrent les instances dirigeantes à propos des outils, ici l'audio-visuel. Pour ces dernières, ces outils ne seraient plus de « simples » auxiliaires pouvant être utiles pour le formateur mais ils semblent dotés d'autonomie, capables de suppléer l'enseignant. Est-ce un lapsus ou une réalité?

## **1.12 Les textes de référence**

Les textes de référence, la mesure n°7 du Nouveau Contrat pour l'école, nous disent : « Dès le cours élémentaire, tous les élèves seront initiés chaque jour pendant quinze minutes à une langue vivante étrangère en utilisant les techniques audiovisuelles. Une formation continue des enseignants est prévue à cet effet (rentrée 1995). » à cette mesure est accolé, ce que le ministère nomme un « ajout ». Il spécifie : « Partout où il peut être organisé à la demande des élèves, l'enseignement des langues régionales représente un enrichissement culturel et linguistique. ».

Les objectifs, les contenus et le déroulement de cet enseignement ont été définis dans les circulaires « Orientations pédagogiques et modalités de mise en œuvre » et « Organisation de l'année 1995-1996 », publiées au B.O. ( Bulletin Officiel) n°19 du 11 mai 1995 », dont nous allons tenter d'extraire l'essentiel dans le chapitre des principes qui ont présidé à la réalisation de cet outil.

## **1.13 Pourquoi la Direction des Ecoles a lancé une opération pilote?**

Les instances dirigeantes financent souvent des recherches et parfois s'en inspirent pour réaliser des réformes. Mais là encore il existe un fantastique clivage entre la situation « test » et son intégration massive dans un programme légal de l'enseignement initial. Donc pour éviter une erreur qui paraîtrait inadmissible, les décideurs réalisent ce que l'on nomme des expérimentations. « CE1 sans frontière » en est une, une expérience pilote.

Mais, il ne faut pas oublier que ces dernières sont souvent menées dans des conditions idéales et que leur généralisation est parfois impossible, notamment pour des raisons financières. Cependant, bien des ministres de l'éducation, ont succombé sous la dictature du nombre et les expériences pilotes ne leur ont servi qu'à se donner bonne conscience.

De toute manière, un ministre n'applique pas les résultats d'une recherche mais une réforme, comme nous venons de le dire. Cela l'éloigne de l'essentiel : les progrès dans l'acte d'apprendre. Pire, la généralisation, l'amène en outre, le plus souvent, à

s'éloigner de ses intentions d'origine. Alors que va devenir « CE1 sans frontière » dans les années qui arrivent?

Le rapport « d'étape » sur l'initiation d'une langue vivante au CE1, rédigé par un groupe d'experts, a été rendu public le 26 Juin 1996, dans le bulletin officiel édité par l'éducation nationale. Il fait part des réactions « très positives » émises par les 15 000 enseignants volontaires ainsi que leurs suggestions concernant l'outil vidéo et la formation en vue d'améliorer le dispositif.

Les propositions contenues dans ce rapport, nous dit-on, « ont pour principal objectif de déterminer les meilleures conditions de l'extension de cette innovation pédagogique au C.E.2 à la rentrée 1996-1997 puis de sa généralisation à l'école élémentaire ».

Il s'agirait bien à terme, d'institutionnaliser dans l'ensemble de l'enseignement initial, l'apprentissage des langues vivantes des la classe de CE1, avec l'aide jugée « précieuse » de la vidéocassette. Ne rêve t-on pas?

## **1.2 Les modalités de mise en place de l'opération pilote**

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons « aux acteurs » - pris au sens large - de cette formation, leur fonction dans ce projet et les motivations de l'action pilote. Voyons tout d'abord, quels sont les acteurs.

### **1.21 La place des enseignants**

Ce sont près de 15000 maîtres et maîtresses se déclarant « débutants ou peu expérimentés dans l'enseignement des langues », qui se sont portés volontaires pour initier leurs élèves à une langue vivante. Cette opération, nous dit la direction des écoles, « constitue une innovation pédagogique ». Pour cette raison, disent-ils, elle a suscité « intérêt et dynamisme » de la part des enseignants volontaires, qui comptent 70% d'enseignants peu expérimentés dans l'enseignement des langues vivantes, 14% d'enseignants expérimentés et moins de 3% de jeunes enseignants sortis d'I.U.F.M.. Toutefois, il faut relativiser ce dernier chiffre, qui est bien entendu dépendant du nombre global de cette tranche d'âge.

Pour une large majorité d'entre eux, leurs souvenirs en langue remontent au baccalauréat, alors qu'ils affichent une ancienneté de 20 à 25 ans en moyenne. Car, jusqu'à la création des I.U.F.M. (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) qui ont succédé aux E.N. (Ecoles Normales), l'anglais ne faisait pas partie de la formation initiale des futurs P.E.(Professeurs d'Ecole) anciennement nommés instituteurs. Toutefois, leur expérience pédagogique compense le plus souvent cette difficulté, explique la direction des écoles.

### **1.22 Le public privilégié**

Ce sont quelque 250000 élèves de CE1 qui bénéficient de l'initiation aux langues vivantes. Cependant, nous avons pu rencontrer des enseignants au cours de la formation spécifique « CE1 sans frontière », qui nous ont avoué enfreindre les consignes ministérielles. En effet, ces derniers qui, pour la plupart, étaient des instituteurs ayant la charge de l'enseignement de classes à cours double voire unique, réalisaient cette initiation avec la majorité de leurs élèves.

Ils embrassaient ainsi, un public, allant de la grande section de maternelle au C.E.2 (Cours Élémentaire seconde année) voire C.M.1 (Cours Moyen première année), l'enseignement au C.M.2 (Cours Moyen seconde année) étant par ailleurs assuré. Nous y reviendrons plus loin..

### **1.23 Quelles langues et dans quelles proportions?**

Le choix de la langue incombe aux enseignants qui se sont portés volontaires. Au début de l'opération ils étaient complètement libres de leur décision. Nous verrons plus loin qu'un certain nombre d'entre eux ont subi des influences par la suite.

Cependant, l'anglais reste prédominant à 82.1 % devant l'allemand 11.7 %, l'espagnol 4.3 %, l'italien 1.9 % et le portugais qui concerne quelques classes. L'arabe n'est par représenté. Dans le département de notre terrain d'observation qui est le Puy de dôme, la répartition au mois de septembre 1995, était dans les proportions suivantes :

- 92 % d'anglais
- 5.8 % d'allemand
- 1.4 % d'espagnol
- 0.8 % d'Italien.



Toutefois, elle a dû être quelque peu modifiée par une diffusion tardive de la série et, parfois même, par des duplications qui ont été réalisées par la suite.

Pour ce qui est de la répartition sur l'ensemble du territoire français y compris les D.O.M. et T.O.M. (Départements et Territoires d'Outre-mer) on peut remarquer qu'il existe une corrélation certaine, entre la langue choisie et la situation géographique du département, souvent limitrophe voire voisin du « pays linguistique » dont la langue est choisie.

Par exemple, il est frappant de noter que les départements du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle ont respectivement demandé 100, 170 et 201 cassettes pour l'apprentissage de l'allemand. Alors que la demande moyenne des autres départements est de 14 cassettes environ.

Pour l'espagnol on remarque une forte demande des départements suivants : la Haute Garonne (58 cassettes), les Pyrénées Atlantiques (74 cassettes), les Landes (37 cassettes) et le Tarn et Garonne (29 cassettes), alors qu'en moyenne les autres départements ont demandé 3 cassettes.

Pour l'italien, le même phénomène de proximité est observable. Ce sont les départements Alpes Maritimes (50 cassettes), Isère (26 cassettes), Savoie (37 cassettes) qui ont sollicité la plus forte demande. Une exception est toutefois remarquable pour l'italien, le Val de Marne est aussi un « bon client » (17 cassettes). La moyenne des demandes des autres départements n'atteignant pas 2 cassettes.

Quant à l'anglais, il s'agit de la langue la plus demandée globalement sur chaque département. On note cependant, que pour les trois départements qui ont choisi massivement l'allemand, l'anglais est en deuxième position (voir annexes, le tableau des répartitions).

Au terme de l'expérience, dans un rapport rédigé par la direction des écoles et diffusé par le Bulletin Officiel (B.O.), près de 18 000 exemplaires de la série de cassette avec leurs guides pédagogiques ont été distribués dans les classes. Marianne Ducout qui se fait le porte-parole des résultats, note cependant un décalage entre les besoins exprimés pour chaque langue et l'utilisation constatée.

Selon le rapport d'étape, certains enseignants compétents voire diplômés en allemand ou en espagnol, ont renoncé à leur premier choix pour adopter l'anglais, souvent réclamé par les familles qui anticipent sur le collège et parfois suggéré par les inspections académiques. Cela pose le problème de la diversification des langues.

#### **1.24 « Alourdir » un programme déjà chargé**

Voici quelques raisons que nous avons recueillies auprès des professeurs d'école directement ou par le biais de l'I.N.R.P. (Institut National de Recherche Pédagogique).

Certains enseignants puisent leur motivation dans un projet d'école qui intègre une orientation en langue étrangère pour l'ensemble des classes ou dans la pratique d'une langue étrangère au cours moyen. D'autres expriment une attirance personnelle pour un pays, sa langue, sa culture et souhaitent communiquer cet enthousiasme. Cela se traduit souvent, comme nous avons pu le constater à l'école de Mirefleurs, par la création d'un environnement spécifique qui témoigne de l'investissement de ces enseignants : affiches, cartes, répliques d'objets apparaissant dans la vidéo ou d'objets pertinents pour la nouvelle culture abordée, ...

D'autres encore voyaient dans ce projet la possibilité de diversifier leurs méthodes pédagogiques par l'utilisation de la série de vidéocassettes et rendre ainsi, leur enseignement « plus vivant » selon leurs propres termes. Nous reviendrons sur cet aspect à plusieurs reprises.

#### **1.25 La formation reçue par les enseignants pour initier aux langues vivantes à l'aide de « C.E.1 sans frontière »**

Même s'ils se montrent actifs pour animer la classe, la majorité des enseignants juge leurs compétences linguistiques limitées. Or, deux tiers des instituteurs conduisant cette initiation ont reçu une formation à l'utilisation pédagogique de la cassette d'un ou deux jours dans le meilleur des cas. En ce qui concerne les maîtres et maîtresses du Puy de Dôme, la formation durait deux jours, dont voici le programme.

Avant tout exposé, il est utile de noter que la formation était dispensée par une enseignante « du terrain » - cela n'a rien de péjoratif et c'est un détail qui a son importance -. Cette personne a eu un parcours plutôt atypique; enseignante professeur d'anglais dans le secondaire, elle a choisi par la suite de se reconverter dans le professorat

d'école. Elle a donc naturellement été désignée par l'inspection académique pour assurer cette formation, au vu de ses compétences linguistiques irréfutables. Elle fait, par ailleurs, partie d'un groupe de formateurs E.I.L.E. (Enseignement d'Initiation des Langues Etrangères) qui est jusqu'à aujourd'hui encore, chargé de l'enseignement des langues vivantes au C.M.2 (Cours Moyen seconde année).

Les formateurs « E.I.L.E., ont normalement suivi un stage « lourd », en formation continue. Cela signifie qu'ils ont passé plusieurs semaines, voire quelques mois, en formation à l'I.U.F.M. (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), à l'issue desquels ils sont habilités par le ministère à enseigner les langues en Cours Moyen. A cette fin, ils sont déchargés d'une partie de leur enseignement en classe, pour assurer l'initiation à une langue dans les autres classes de la circonscription. Une circonscription correspond à un découpage géographique des « territoires de formation », afin que l'inspection académique assure une meilleure gestion de son potentiel de formateurs.

Voici brièvement en quoi consistait la formation des professeurs d'école engagés dans le projet « C.E.1 sans frontière », représentants d'une circonscription du Puy de Dôme.

*Première journée :*

Un gros dossier comportant aux dires des enseignants « une mine de renseignements précieux », est distribué. Ce dernier comprend à la fois des informations (texte et images) en liaison directe avec la série de vidéocassettes, et une somme importante de propositions d'activités annexes en tous genres, issues pour une grande part des travaux effectués dans le cadre d'E.I.L.E..

Les orientations générales au niveau linguistique et au niveau didactique sont alors rappelées. Une liste de conseils est proposée : bien posséder le module au niveau phonologique, mettre les élèves en « condition » ( leur proposer un contrat tacite), accompagner les explications avec des gestuelles ... Les enseignants présents semblent avoir quelques réticences au niveau de la langue orale, quelques « petits trucs » sont proposés pour leur faciliter la tâche.

L'après-midi est consacrée à la révision des connaissances en anglais, accompagnée de consignes pour la mise en oeuvre en classe. Une utilisation « type » de la cassette est proposée à titre d'exemple. Elle permet de mettre en exergue la structure intrinsèque de chaque module.

*La deuxième journée* est consacrée au visionnement des premiers modules et à la constitution collective de « fiches de préparation ». Ces dernières mentionnent pour chaque module, les compétences visées, les difficultés phonologiques et les activités et situations que l'on peut réaliser pour la séquence, avec parallèlement la possibilité d'indiquer les traces visuelles qui seront réalisées et le matériel à prévoir (cf. annexes). L'après-midi, le fameux dossier est utilisé pour nous suggérer des activités annexes : chansons, jeux, sketches afin de pouvoir élargir le travail effectué en interaction avec la vidéo.

Centrée en grande partie - voire entièrement - sur la formation linguistique et didactique de la langue orale, cette formation présente de nombreux avantages notamment la révision linguistique, la proposition de conseils pour faciliter la tâche du professeur, la proposition d'activités annexes ... Toutefois, elle occulte complètement la formation propre aux méthodologies de mise en oeuvre des nouvelles technologies. Peut-être cette formation n'apparaît-elle pas primordiale aux yeux des pouvoirs publics qui en sont les commanditaires?

### **1.26 Le pilotage de l'opération**

L'enseignement peut être proposé dans plusieurs langues, nous l'avons vu. La participation à ce projet est basée sur le volontariat. Or, précise le directeur des écoles, Marcel Duhamel, « l'inspecteur d'académie détermine les langues à implanter dans les écoles de son département, en veillant à ce qu'au moins une langue soit proposée dans chaque école. Le choix d'une langue est effectué par les parents d'élèves parmi les langues offertes à l'école ». Comment est-ce possible dans le cadre de l'action pilote?

Peu d'enseignants ont adhéré au projet, certains qui en avaient fait la demande n'ont pas été sélectionnées, le nombre de cassettes diffusées est restreint, leur duplication est interdite (si l'on en croit les C.R.D.P., Centres de Ressources de Documentation Pédagogique qui refusent de les copier, suivant paraît-il une directive ministérielle) ... Les pouvoirs publics cultivent le paradoxe!

Par ailleurs, ces mêmes instances, délèguent le pilotage de « C.E.1 sans frontière » aux recteurs et inspecteurs d'académie « qui en assureront la mise en oeuvre et le suivi avec le soutien des groupes de pilotage constitués au niveau académique et départemental ».

Lorsque nous avons appris, que ces groupes devaient exister, il nous est apparu intéressant d'essayer d'entrer en contact avec eux. Malheureusement, après nous être heurté à de nombreuses barrières administratives que nous avons finalement dépassées, notre requête, s'est avérée vaine. Ces « experts » qui devaient « apporter leur concours à cette action » n'existent pas, à notre connaissance, dans le Puy de Dôme. Toutefois, l'inspecteur académique adjoint, Monsieur Duthy, nous a aimablement reçu, pour nous proposer de nous ouvrir les portes des classes dont les enseignants se sont lancés dans cette aventure.

### **1.3 Les principes qui ont présidé à la réalisation de cet outil**

#### **1.31 Orientations pédagogiques**

Le ton général donné à cette initiation, est de parvenir à faire progresser à tous les niveaux, la compétence en langue étrangère et « de préparer les jeunes à leur vie de citoyen européen en leur donnant les outils nécessaires à la communication », note extraite du Bulletin Officiel N°19, du 11 mai 1995. Et à cela ajoute qu'au CE1 sera réalisée une première sensibilisation. C'est ce terme que nous discuterons dans le chapitre des objectifs. Qu'entendons-nous par sensibilisation? Nous verrons que les points de vue divergent en fonction de la position qu'occupent les acteurs du projet.

A la suite, on nous explique qu'au cours du cycle des approfondissements (C.E.2, Cours Élémentaire seconde année, C.M.1 Cours Moyen première année, ...), « on s'inscrira progressivement dans une problématique d'apprentissage ».

Cette opération prend appui sur l'expérience acquise depuis 1989 dans le cadre de l'E.I.L.E. (Enseignement d'Initiation des langues Etrangères), dont on nous explique les modalités ainsi que les objectifs poursuivis. Toutefois, s'adressant à un public différent, ce projet se voit assigné de modalités et d'objectifs nouveaux. C'est un projet ambitieux dont les enjeux sont considérables. Aussi les acquis de l'école élémentaire seront pris en compte dans l'enseignement secondaire, lorsque sa généralisation sera effective.

### **1.32 Utilisation du support audiovisuel**

Le support audiovisuel, constitue bien évidemment l'élément fondamental de l'outil proposé. D'après le « Guide pédagogique », « son choix s'impose naturellement à une époque où l'image tient une place essentielle, non seulement dans la transmission de l'information et du savoir, mais aussi comme apport de distraction et de plaisir ».

#### ***Pourquoi?***

D'une part, en raison de sa valeur de communication. En effet, la vidéo permet de présenter des situations de communication complètes dans un contexte facilement identifiable. Les nombreux facteurs de communication (interlocuteurs, contexte, ...) sont alors facilement perçus. De plus, le dialogue est certes important mais le contexte situationnel l'est tout autant (décors, gestuelles, intonations, expressions du visage). Enfin, l'association est dynamique, immédiate du point de vue de la perception.

D'autre part, en raison de son attrait. L'élève a envie de regarder, même si sa compréhension est partielle, il a envie d'aller plus loin, d'en voir plus et partant de là, d'en entendre plus. Le support audiovisuel est donc une source de motivation : le maître crée le besoin et ainsi, le terrain devient propice à l'apprentissage. Toutefois, cet attrait peut conduire à la passivité. Il faut que l'enseignant veille à ce que la vidéo ne soit pas synonyme de repos, de relâchement et de passivité. C'est pourquoi l'interactivité est capitale dans le processus d'apprentissage.

## *Comment?*

La vidéo ne se substitue en aucun cas au maître qui garde toutes ses prérogatives : c'est une aide pour son rôle d'animateur, de médiateur.

Par ailleurs, la brièveté des séquences qui s'enchaînent dans le module, la récurrence fréquente de l'invitation faite à la classe à reprendre ou à développer ce qui vient d'être dit, échangé ou joué confèrent à ce support une certaine souplesse. Cependant, il convient de respecter l'ordre dans lequel les unités se succèdent. Car cet ordre découle à la fois de la logique de la répartition des éléments du référentiel et de la nécessité de rebrasser les acquis le plus souvent possible. Enfin, la vidéo facilite les activités de transfert, notamment au niveau des jeux ou des activités qui y sont présentés. Il n'est donc pas nécessaire pour le maître de donner de longues explications. De plus, les pauses prévues pour l'interactivité, ou bien celles que le maître juge bon d'introduire, permettent une réelle communication entre les enfants de la classe.

### **1.33 Faciliter l'usage d'un auxiliaire dans l'initiation d'une langue vivante**

Le groupe d'experts (c'est ainsi qu'ils se nomment au ministère) qui a élaboré la série de vidéocassettes, s'est probablement donné pour ligne de conduite, la démarche suivante. Ils ont tenté de lever les obstacles pour l'utilisation de l'audiovisuel dans une formation. Pour cela, plusieurs voies ont été exploitées.

La première est celle de la simplicité. Les séquences sont créées et imaginées de toute évidence par des pédagogues! En fait, la simplicité est rendue possible par la réduction drastique des stratégies pédagogiques. L'effort de structuration de l'auteur ou de l'équipe conceptrice, est essentiel.

La deuxième voie est de proposer dans les modules, une série d'exercices étant immédiatement et sans matériel bien compliqué réinvestissable en classe.

La troisième est la proposition d'un livret d'accompagnement, sorte de carnet de bord qui apporte à l'enseignant une aide précieuse, aussi bien au niveau des contenus, le vocabulaire et la ou les nouvelle(s) notion(s) abordée(s), qu'au niveau de la mise en oeuvre en classe. Ce livret comprend la transcription des dialogues et des chansons ainsi que leur traduction.

## *Le concept*

La série met en scène une classe dans une école française. Cependant, il s'agit d'une fiction et non d'une captation du réel. La scénarisation que la série introduit, donne à cette classe un caractère original. Les élèves ne sont que quatre ou cinq, le travail est souvent effectué avec de nombreux éléments extérieurs, une poubelle est animée en marionnette, le tableau s'anime de temps en temps, etc.. Les enfants présentés sont de plus, assez attachants et facilitent ainsi l'identification des élèves de la classe face à la télévision. A ce propos, il est à noter que les enfants comédiens (de même que tous les personnages) sont bilingues.

### **1.4 Les principes pédagogiques**

Les principes pédagogiques sont étroitement liés aux modes de communication exploités tout au long de ces séances d'initiation à une langue vivante et facilitent la conduite des activités par le maître dans sa classe. Or, un cheval de bataille des enseignants est de rendre toujours plus naturel, la situation d'exploitation de l'auxiliaire. L'audiovisuel n'échappe pas à la règle, comme nous l'avons déjà remarqué. Pour cela, il va falloir que le formateur use de stratégies d'interface des plus judicieuses.

Quatre grands principes semblent se dégager : la répétition, les reprises et la révision, la relation entre le dire et le faire, l'interactivité.

#### *La répétition*

Chaque unité ménage des occasions de répéter sous des formes variées, les mêmes éléments (expressions, mini-dialogues, comptines, chansons , jeux ...). Ces répétitions doivent faciliter la mémorisation des structures langagières apparues dans l'épisode, nous verrons dans l'analyse des entretiens, ce qu'en pensent les enfants. Elles, doivent également faciliter « l'imitation sonore » des élèves.



### *Les reprises et la révision*

La série met en scène à de multiples reprises les mêmes éléments linguistiques transférés dans des situations les plus variées. Ces situations reviennent périodiquement dans la vidéocassette, pour tenter de consolider et réviser des acquisitions.

### *La relation entre le dire et le faire*

D'une façon générale, les enfants apprennent d'autant mieux qu'ils sont en situation d'agir. « C'est plus particulièrement vrai pour les langues vivantes où toutes les mémoires participent des acquisitions (mémoire visuelle, auditive, corporelle) » explique « le guide pédagogique » « C.E.1 sans frontière ». De plus, l'activité verbale est très souvent sollicitée, au travers de toutes les communications.

Pendant le déroulement des séances de cours, des consignes liées à la situation rencontrée sont adressées aux élèves pour vérifier leur compréhension orale à la faveur d'activités variées : découpage puis collage de photos représentant un objet dont le nom vient d'être découvert en langue étrangère, dessins, coloriages de drapeaux par exemple, fabrication de masques pour les personnages tels que Robin des bois, Cendrillon, Zorro, Le petit chaperon rouge..., réalisation de jeux, la marelle par exemple qui nécessite des déplacements divers, réponses corporelles pour mimer des actions « s'asseoir », « se lever », « regarder », etc..

### *L'interactivité*

Les moments d'interactivité sont explicités. Il s'agit soit d'une interactivité directe et simultanée (les élèves de la classe agissant en même temps que les enfants comédiens), soit d'une interaction différée (le maître interrompt alors le défilement de la bande vidéo). Il s'agit plus souvent d'une interaction différée, cela facilitant le travail pour les élèves qui prennent alors leur temps. Le cas de l'interactivité directe et simultanée, est celui des chansons, qui, la plupart du temps, « vont trop vite », selon les enfants. De plus, les livrets d'accompagnement suggèrent des activités diverses à conduire dans la classe à partir de la vidéo, ce qui facilite la tâche de préparation des enseignants.

En outre, afin de mettre en place les conditions d'une écoute attentive, il est conseillé au maître d'indiquer en français à ses élèves avant de regarder la vidéocassette, le thème du jour, l'activité présentée dans la séquence et ce qu'il attend des élèves pendant et après le visionnement.

## **1.5 .Sens et portée de l'initiation aux langues vivantes à l'école élémentaire**

Dans certaines disciplines, il ne manque pas de bonnes âmes qui trouvent qu'il ne faudrait faire apprendre la leur qu'à ceux qui voudraient s'y spécialiser. A ce compte-là, en dehors de quelques apprentissages fondamentaux et de savoir-faire essentiels, on ne sait plus très bien ce que l'on devrait enseigner dans le primaire et le secondaire. De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école ne peut en aucun cas être assimilé au développement naturel de l'enfant placé dans un environnement bilingue familial ou social, car le milieu scolaire ne peut fournir l'équivalent d'un milieu de vie permanent. Alors pourquoi initier les élèves dès le C.E.1 à une langue étrangère?

Il nous est apparu, trois raisons principales qui, certainement, ont conduit les institutions à mener l'expérience d'un apprentissage « précoce » des langues vivantes étrangères.

### **1.51 Utile pour l'élève**

En proposant une langue vivante étrangère plus tôt, l'école peut exploiter une importante partie des immenses possibilités d'apprentissage de l'enfant en matière de langue et par là même, favoriser de façon significative la réussite de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

En effet les travaux scientifiques des quinze dernières années notamment les recherches de A.A. Tomatis, montrent, que dès la naissance l'oreille et le cerveau humains ont la faculté de percevoir et traiter des distinctions très fines entre phénomènes appartenant aux langues naturelles. Cela signifierait que les potentialités d'acquisitions « sonores » dépendent étroitement de l'exploitation qui en est faite dans la jeune enfance. Car la sensibilité aux contrastes phonétiques s'amenuise progressivement au profit des seuls phénomènes de la langue de l'environnement.. Au delà d'un certain âge, l'élève aurait plus de difficultés à augmenter la palette sonore qu'il a acquise.

Or, notre langue française est plutôt monocorde. Ce qui expliquerait en partie, la grande difficulté pour les Français à pratiquer des langues étrangères, qui elles, pour la plupart, présentent de fortes variations dans leurs registres.

Pour cette raison, il serait judicieux de sensibiliser le jeune enfant à une langue étrangère qui présente les caractéristiques d'une langue variée. L'objectif de cette sensibilisation serait alors d'éduquer l'oreille. C'est probablement pour prendre en compte cette faculté que l'école introduit une première sensibilisation à une langue vivante étrangère dès le début du cours élémentaire.

### **1.52 Utile pour le champ disciplinaire**

La généralisation de l'apprentissage, plus tôt, d'une langue étrangère en permettrait une meilleure maîtrise à l'issue d'une scolarité classique. En d'autres termes, plus on apprend tôt, plus on a des chances de mieux retenir et plus on peut approfondir les apprentissages premiers. Cette hypothèse qui présente de nombreux atouts, ne fait pas l'unanimité, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, que signifie plus tôt, pourquoi ne pas commencer dès la petite section de maternelle? Comment fixer l'âge à partir duquel, nous pourrions proposer l'apprentissage d'une nouvelle langue?

Opter pour un choix unanime pour l'ensemble des élèves suivant une scolarité française, semble être une véritable utopie. C'est aisément compréhensible, compte tenu du nombre considérable de facteurs qui entrent en jeu. Tout d'abord, à partir de quel stade d'acquisition moyenne de la langue maternelle, peut-on prétendre pouvoir initier à une nouvelle langue, sans courir le risque d'entraîner une phénoménale confusion dans la tête de l'élève?

De plus, est-ce que le « rabâchage » de la maternelle, par exemple, au bac, permet réellement une meilleure maîtrise d'une connaissance? Certaines expériences ont infirmé cette hypothèse. Va t-on ajouter cette discipline au lourd programme « légal » déjà établi? Ne risque t-on pas de surcharger les petites têtes des nos enfants?

Nos interrogations se situent, en fait, au niveau de la question philosophique dont Rabelais, Montaigne, Fénelon, Rousseau, Alain, Bergson, pour ne citer que les plus célèbres Français, s'étaient à leur époque déjà intéressés. Faut-il préférer une tête bien pleine à une tête bien faite?

Le collège de France dans sa réflexion sur les programmes a bien montré que l'éducation doit aujourd'hui « privilégier tous les enseignements propres à offrir des modes de pensée dotés d'une validité et d'une applicabilité générale par rapport aux

enseignements proposant des savoirs susceptibles d'être appris d'une manière aussi efficace (et parfois plus agréable) par d'autres voies ». L'opération « CE1 sans frontière » en est peut-être un exemple vivant?

### **1.53 Utile pour la société**

L'avènement de l'homme Européen n'est plus loin. Le traité de Maastricht, la C.E.E., .... présentent déjà des accords conclus. Aussi le Français, pour son travail et ses loisirs, va être appelé à multiplier ses communications avec ses homologues Anglais, allemands, Italiens, Espagnols et pour cela devra être plurilinguiste, et ceci, le plus tôt possible. Dans cette optique, il semblerait effectivement utile de solliciter l'apprentissage des langues vivantes étrangères dès le plus jeune âge, car les conditions de l'exercice d'un métier passent par la communication avec d'autres.

De plus, on peut dépasser l'ambiguïté des finalités sociales en cherchant tout à la fois à fournir aux élèves les compétences minimales et les connaissances qui leur permettront de se situer dans leur environnement et d'y agir. Il s'agirait moins de faire apprendre des « choses » que de se servir d'un contenu pour faciliter le développement d'aptitudes diverses chez l'élève.

Cet objectif est noble, mais ne va t-il pas, par sa multiplicité favoriser la sélection par l'échec?

## **1.6 Une place prépondérante de la langue orale, facteur de communications**

Familiariser avec les sonorités, les rythmes de la langue, éduquer l'oreille peut être réalisé à l'aide de chansons, de comptines, de petits dialogues mimés dans des situations de communication authentiques. Ainsi, si cela est réalisable en classe, les enfants ne rencontreraient, à priori, pas de difficultés susceptibles de créer un blocage. Mais cette brève analyse n'est que théorique!

Par exemple, pour commencer, le travail peut correspondre à la reproduction de mots puis de phrases simples puisées dans la comptine, afin de permettre d'acquérir les

sonorités spécifiques de la langue étrangère. L'ensemble peut également être illustré par quelques images du pays étranger, ce qui peut renforcer l'aspect ludique que revêt cette sensibilisation.

De plus, les faits culturels qui sont associés à l'apprentissage d'une langue vivante, contribuent à l'élargissement et à structuration des connaissances de l'enfant sur le monde environnant. Pour exemple, dès l'unité 1 en anglais, Robin des bois et la forêt de Sherwood - lien avec l'histoire de l'Angleterre - ainsi que Nessie (le serpent marionnette utilisé par Mary) allusion au monstre du Loch Ness, peuvent faire l'objet de recherches d'informations à caractère culturel. Bien évidemment, il faut prolonger le travail dans le cadre de l'interdisciplinarité, en histoire et géographie,. On pourrait aussi effectuer un travail en musique pour la reprise de la chanson de fin d'unité, en lecture, en proposant de lire la version française de Péter Pan. D'autres activités complémentaires, en rapport plus ou moins direct avec cette partie de la vidéo, peuvent être envisagées.

Ainsi, cette découverte qui porte sur la langue étrangère elle-même, touche également les traits de civilisation et de culture liés de façon indissociable à la langue. De proche en proche, en s'appuyant sur sa propre langue et sur sa propre expérience de vie, l'élève est conduit à opérer des rapprochements souvent implicites, avec sa langue, à prendre conscience des différences ou similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes.

Finalement, pour garder à cet apprentissage la fonction d'ouverture, d'éveil au désir de communiquer, il ne faut pas prendre le risque de confronter les enfants au sentiment de l'échec, en les soumettant à des exigences trop marquées. La nouvelle langue doit s'intégrer pour cela, dans un processus d'aller et retour constant entre le dire et le faire, par l'accomplissement de tâches et d'activités et non par la manipulation gratuite du langage. A cet âge, le rôle du corps dans l'assimilation du langage paraît essentiel.

Cet apprentissage doit conduire à terme à la pratique de la communication orale. Aussi, la première priorité est comme nous l'avons vu, l'éducation de l'oreille en vue du développement de l'aptitude à la compréhension orale. Cet entraînement conduit, souvent dans des situations à caractère ludique, suscite intérêt et activité de la part des élèves, contribue à mettre en place le système phonologique. En outre il est un puissant facteur de motivation.

## **1.7 Contenus linguistiques et objectifs d'acquisition**

Au-delà du contenu à faire apprendre, les instructions officielles ne nous indiquent que des objectifs très généraux (éveiller l'esprit critique, l'autonomie intellectuelle, sensibiliser à une nouvelle culture...) qui tiennent plus des finalités sociales que d'objectifs pédagogiques. Or, si cependant on ne prend pas en compte ces finalités, le risque est de fragmenter à l'extrême les objectifs, et de perdre l'enseignant dans une masse d'informations difficile à maîtriser.

### **1.71 Les finalités sont multiples et pas toujours explicites**

« La détermination des finalités de l'enseignement est en fait aujourd'hui de plus en plus confuse car nous vivons une période d'éclatement des champs scientifiques et de « sur-information » hétérogène », explique J. M. Albertini. L'idée d'universalité des sujets, des savoirs et des procédures qui marquait l'idéal du XVIIIème et du XIXème siècles n'est plus qu'un reste idéologique, poursuit-il.

Ainsi, l'élève va devoir être capable de coordonner à propos d'une situation particulière les apports des autres et les informations de diverses sources et de natures différentes. Pour cela, il faut qu'il comprenne non seulement ce qu'il fait mais aussi ce que les autres font, pourquoi et quelles informations lui seraient utiles.

Ici, l'élève doit être capable de gérer principalement les informations émanant du maître, de la vidéocassette et des autres élèves dans l'ensemble des activités proposées. Pour cela il devra faire preuve de vivacité d'esprit, et être sans arrêt à l'affût d'informations susceptibles d'éveiller sa curiosité et enrichir ses connaissances. Car nous pensons que l'esprit qui a présidé à la constitution du programme « C.E.1 sans frontière » est très largement influencé par l'idée de donner à l'élève les moyens de décrypter le monde dans lequel il vit. Le but n'est pas de former des futurs spécialistes des langues!

Aussi le problème qui se pose naturellement est celui de la non-distinction des objectifs culturels et des objectifs linguistiques.

En effet, donner un double objectif à l'initiation des langues vivantes étrangères est de mise. Cependant aucune dissociation n'est envisagée et, par là même, mise en oeuvre.

Toutefois, dans cette série audiovisuelle, on se préoccupe essentiellement d'une familiarisation avec la langue orale. L'enfant est sollicité pour manifester sa bonne compréhension orale de propos simples échangés dans des situations de communication variées. La liste des compétences à atteindre en fin de C.E.1, mise au point par la direction des Ecoles, constitue la référence linguistique (cf. circulaire 95 103 en annexes). Chaque unité de 20 minutes vise des acquisitions nouvelles bien précises concernant des structures langagières simple et des éléments du lexique renvoyant toujours à la vis quotidienne d'un enfant de 7-8 ans.

Quelques éléments linguistiques autres que ceux définis par le corpus d'acquisition et rendus nécessaires par la situation de communication, sont ponctuellement introduits. Ces éléments font l'objet d'une reconnaissance passive par les élèves, leurs sens est globalement compris car éclairé par le contexte, les gestuelles ou le jeu d'acteur.

## **CHAPITRE 2            L'observation en classe**

### **2.1 La démarche adoptée et ses motivations**

Notre premier travail fut de se demander ce qui devait prévaloir dans l'étude que nous allions réaliser. Notre tâche allait consister en quelque sorte, à évaluer un système de relations établies pour les besoins d'une formation, entre les trois principaux « acteurs » de la présente formation. Nous étions en présence de l'élève, du maître et de la vidéocassette dont nous allions observer et analyser les communications afin d'évaluer « l'efficacité » du système d'information. Nous n'aimons guère le terme « efficacité » car il suggère l'inefficacité, mais c'est celui qui semble le mieux correspondre à notre objectif : évaluer en vue d'une optimisation du réseau de communication.

C'est bien au-delà de l'évaluation des acquisitions de l'élève que se situe notre intervention. Nous voulions nous préoccuper de l'évaluation du système entier comprenant l'ensemble des interactions. Nous sommes là plongé dans la perplexité : que cherche t-on à évaluer? et pour quoi faire? Veut-on juger ou veut-on gérer la formation?

Notre évaluation n'est pas simplement la constatation de résultats en vue d'une sélection. Elle présente un autre objectif : permettre au système (les acteurs et leurs relations) de modifier son comportement.

L'idée centrale de notre évaluation repose sur le fait de placer chaque élève en situation d'assurer son « contrat », c'est à dire de parvenir aux buts qu'il s'est fixé tacitement en accord avec l'enseignant. Pour cela, on distingue dans l'évaluation, les méthodes, les connaissances, les compétences acquises et celles qui ne le sont pas encore. La précision des objectifs de formation avec l'auxiliaire doit être l'élément premier et l'élément essentiel pour son évaluation. Car, il n'y a pas de formation, de réseau de communication ou d'auxiliaire, bon en soi; ils ne le sont que par rapport à leurs objectifs. Nous allons donc nous attacher à les définir.

### **2.11 Les objectifs poursuivis**

On ne peut pas juger à priori des résultats de l'utilisation d'un outil dans une formation particulière. L'auxiliaire est peut-être le principal à être évalué mais sa mise en oeuvre dépend des objectifs poursuivis par l'enseignant, l'élève et les institutions dirigeantes. Il n'est qu'un élément matériel dans « une activité de service ».

La variabilité des situations d'information empêche, dans ces conditions, tout jugement à priori, des résultats de l'usage de l'auxiliaire. Tout au plus peut-on dire que tel objectif est peu ou inversement tout à fait compatible avec une des caractéristiques de l'auxiliaire.

Aussi, notre travail a principalement reposé sur la détermination des préoccupations des initiateurs du projet « CE1 sans frontière », les aspects qu'ils devaient envisager en fonction des finalités attendues.

Or, à l'issue d'une brève analyse de la situation, nous étions perplexe quant à la possibilité d'harmoniser voire unifier les objectifs en un seul. Selon, le niveau hiérarchique ou la fonction qu'exercent les personnes qui s'intéressent à cette action, on trouve, selon nous, des objectifs plus ou moins ambitieux. En voici un rapide exposé extrait de conversations avec des protagonistes ou de comptes-rendus publiés par la voie officielle, le B.O. (Bulletin Officiel).

#### ***Objectif de la Direction des Ecoles***

Les textes officiels nous parlent d'une « première sensibilisation » qui doit « accorder une place prépondérante à la langue orale. « Il s'agit d'éduquer l'oreille en la



familiarisant avec les sonorités et le rythme de la langue à l'aide de chansons, de comptines, de petits dialogues mimés dans des situations de communication authentiques. Sensibiliser à une langue, c'est aussi commencer à travailler les organes de phonation en faisant reproduire des mots, des phrases, des fragments de langue ou des saynètes simples pour faire acquérir la capacité à prononcer les sonorités spécifiques d'une langue étrangère; c'est également proposer aux enfants quelques images du pays étranger. »

« Un enseignement précoce de langues non maternelles ne saurait avoir pour objectif prioritaire de former de manière précoce des enfants bilingues. ... Il s'agit de préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à l'apprentissage d'une langue. » extrait de la circulaire n°95-103 du 3 mai 1995. Cependant, il nous semble que ceux des concepteurs sont sensiblement différents.

### *Objectif des concepteurs de la série « C.E.1 sans frontière »*

L'introduction d'une langue vivante au C.E.1 se propose de « mettre à profit les capacités d'adaptation linguistique des jeunes enfants, en particulier leur sensibilité encore grande aux contrastes phonétiques et la souplesse de leurs organes de phonation, afin de favoriser à terme la réussite de l'enseignement des langues vivantes. Il s'agit d'une première initiation qui les préparera à aborder l'apprentissage proposé au cycle des approfondissements » (C.E.2, C.M.1 et C.M.2, Cours Élémentaire seconde année, et Cours Moyen première et seconde année).

La spécification des objectifs est la suivante :

- développer le désir de communiquer.
- rendre les élèves sensibles aux plaisirs d'entendre, de reproduire les sonorités et le rythme de la langue.
- favoriser le plaisir de comprendre et de s'exprimer par le choix d'une approche communicative accordant, par ailleurs, une part essentielle au jeu.
- Aborder à travers des situations de communication appartenant au vécu des enfants de cet âge, quelques fonctions langagières de base (en compréhension et en production), quelques éléments de civilisation (vie quotidienne, fêtes, ...).

### ***Objectif des instances régionales : inspection académique et formateur I.U.F.M.***

Les objectifs transmis par la voix de la formatrice à l'I.U.F.M., qui a assuré la formation de l'ensemble des maîtres et maîtresses de l'académie du Puy de Dôme était , étaient nous semble t-il plus ambitieux. Il s'agissait de permettre aux élèves de C.E.1 de « parler en langue étrangère » à la fin de l'année scolaire et leur faire acquérir ainsi « des automatismes ». Pour cela, la formatrice mettait l'accent sur les caractères phonologiques, l'intonation et la prononciation qu'il est, selon ses dires, primordial de transmettre correctement aux enfants tout en s'assurant de la bonne compréhension de l'expression énoncée.

De plus, ils proposaient également d'accorder une place prépondérante aux mini-situations proposées dans l'interactivité conformément aux textes officiels cités ci-dessus, afin de rendre les situations de communications « plus vivantes ».

### ***Objectif des maîtres ou maîtresse observés***

Leur principal souci, lorsque la question leur fut posée, était de permettre à tous les élèves, et ils insistaient sur l'aspect « homogène » - donner une chance à chacun - de participer activement et de leur faciliter la compréhension de toutes les situations proposées. A cette fin, ils usent de multiples supports ou accessoires. Non seulement la vidéo mais aussi des supports photographiques, des cartes géographiques, des drapeaux, des déguisements, etc.

Leurs objectifs sont « d'ordre opérationnel » et non en terme d'acquisition phonétique, linguistique ou culturelle par exemple. D'ailleurs ils ne se soucient guère du référentiel, si référentiel il y a. Il s'agit surtout pour eux, d'exercer les élèves à entendre et à produire des sonorités qu'ils n'ont pas pour habitude de pratiquer tout en facilitant à tout moment la compréhension de la situation vue ou vécue.

A la lecture de cet ensemble d'objectifs, il apparaît une forte disparité, à partir de laquelle nous pouvons formuler quelques remarques.

Il appartient et il appartiendra toujours aux professeurs de mettre en oeuvre l'apprentissage dans leurs classes. Aussi, si les objectifs ne sont pas plus clairs à l'avenir, ils accommoderont les propositions, selon leurs propres visions de l'opération. Ce qui, à

terme, risque d'entraîner de gros écarts « de niveau de langue » que les élèves sont sensés avoir acquis à l'issue des trois cycles de l'école élémentaire.

Cependant, il s'agit, et sur ce point tous s'accordent, d'entraîner l'élève à écouter une nouvelle langue, pensant que cela va « fertiliser » le terrain d'apprentissage de l'enfant pour la suite de sa scolarité. Nous avons déjà précédemment traité ce point particulier qui adhère à la théorie selon laquelle, « plus on apprend tôt, mieux on sait plus tard ». A ce jour, rien ne prouve que ce genre d'expérience, telle que « C.E.1 sans frontière », soit salulaire pour un enfant si jeune.

Enfin, penser pouvoir initier à une langue étrangère un enfant de six ou sept ans qui ne baigne pas dans un « contexte bilingue », semble être une utopie. Car, ne l'oublions pas, J. Piaget l'a d'ailleurs démontré, l'élève, à cet âge, ne possède pas encore toutes les structures de sa propre langue maternelle.

Aussi, penser ce projet en terme de sensibilisation à une nouvelle langue, avec de nouvelles sonorités, éduquer l'oreille de l'élève et tenter d'éveiller sa curiosité en lui proposant des « faits » appartenant à une nouvelle culture nous semble être un objectif modeste et donc plus raisonnable, pour cette première année d'initiation à une langue étrangère.

Ne perdant pas de vue cet objectif, nous allons étudier les situations de communication développées en synergie avec la série « C.E.1 sans frontière ». Pour cela nous adopterons la démarche suivante : nous allons tout d'abord, exposer la méthodologie mise en oeuvre, puis nous analyserons les informations recueillies, pour, dans un dernier temps, proposer un ensemble de réflexions sur la possibilité de remédier aux problèmes rencontrés.

## **2.12 La méthodologie mise en oeuvre**

Les inadéquations et l'insatisfaction partielle dans laquelle nous laissent les travaux menés jusqu'alors, nous ont conduit à définir de nouveaux cadres théoriques et à promouvoir une méthodologie particulière pour aborder les problèmes de la gestion des communications dans le projet « C.E.1 sans frontière ». En effet, les utilisations de divers supports de communication et la circulation des informations au sein d'une classe, ne sont ni évidents, ni transparents. Nous allons tenter de les inférer à partir des éléments

observables dont on a pu disposer, ou que nous avons, lorsque c'était possible, éventuellement provoqué : actions, remarques des élèves en situation, traces produites (formulations orales, dessins, ...) ou questionnement, et cela en fonction du contexte défini par la situation vécue, c'est à dire dans le réseau de communication de la classe.

Notre méthodologie repose sur deux moments qui sont assez souvent en interaction : l'information doit tout d'abord être recueillie, puis traitée.

## **2.121 Le dispositif**

### *Le recueil de l'information*

Lors de cette phase, afin d'obtenir un ensemble d'éléments fiables sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour le traitement de l'information, trois aspects demandent à être privilégiés : la nécessité de recourir à une diversité de méthodes, la construction de situations suffisamment signifiantes pour les élèves et l'importance de moments d'observation en classe. Seule cette combinaison de méthodes nous est apparue pouvoir fournir un nombre d'informations suffisant.

De plus, la méthodologie que nous avons cherché à promouvoir tente de faire surgir à la fois, ce qui est significatif dans ce réseau de communications et quels sont les artefacts nés de la situation vécue ou liés à une situation d'expression. Donc, pour étudier cet ensemble d'informations et leur évolution en situation scolaire, nous avons suivi la démarche suivante.

Nous avons mis en place en premier lieu, une série d'observations. Cette dernière présente 3 finalités.

1 Elle a pour premier objet, de « voir ce qui se passe habituellement dans un cours » et ainsi repérer les régularités de fonctionnement. Pour cela, nous avons choisi, de nous placer physiquement parlant, en retrait par rapport aux élèves (c'est à dire leur faisant dos) afin de noter à l'écrit toutes les remarques que nous pensons pouvoir exploiter immédiatement ou par la suite, et parallèlement, nous avons posé un caméscope qui filme la séquence face aux élèves afin de ne rien « rater » de l'observation.

2 Par ailleurs, elle nous permettait de nous familiariser avec les élèves, et réciproquement, ce qui rendait la situation observée, la plus vraisemblable possible. En effet, nous avons pu voir au fil des jours, les comportements des élèves devenir, au dire du maître, « de plus en plus naturels », au point, nous semble-t-il, pour certains élèves d'arriver à faire abstraction de notre présence. Peut-être était-ce seulement une impression?

3 A l'issue de nos observations qui se sont déroulées sur 3 fois une semaine à raison d'un cours par jour d'une durée de 25 minutes environ, nous avons pu émettre les hypothèses qui sous-tendent l'ensemble des opérations qui suivent.

Dans un second temps, un entretien avec l'enseignant a permis de planifier et clarifier le reste des travaux restant à effectuer. Nous appuyant sur la situation « standard » observée, nous avons mené un court entretien avec le maître pour lui faire expliciter l'ensemble des phénomènes réguliers observés. Cette dernière était enregistrée au magnéscope, afin de pouvoir recueillir les propos, et après, en réaliser une analyse rigoureuse.

A la suite, une discussion avec le groupe-classe, enregistrée au magnéscope, nous a amené à mieux cerner les mécanismes de ce réseau de communication : élève/enseignant/auxiliaire principal (vidéocassette « C.E.1 sans frontière »). Cette discussion constituait, une forme de pré-test, que nous pourrions à la fin, confronter aux entretiens finaux.

L'analyse de ce réseau de communications figure dans le chapitre suivant.

Toutefois, nous pouvons noter sur le plan méthodologique, qu'il a fallu prendre en compte, deux autres « facteurs » : le cahier, support de notes pour les élèves et les mini-situations reprises « à l'identique » (selon les termes issus des instructions officielles) en classe. Ce dernier paramètre est essentiel, car il intègre la dimension ludique qui occupe une grande place dans ce projet d'initiation.

L'ensemble de ces données, nous permettait alors de poursuivre nos actions en ayant, clairement défini nos hypothèses.

## *Le déroulement de l'évaluation*

Ainsi, dans un troisième temps, une série d'expériences portant sur des utilisations de l'auxiliaire ont pu être mises en oeuvre. Cette opération se décompose en trois phases.

Première phase : le module de la séquence « C.E.1 sans frontière », est diffusé au groupe, sans que les élèves ne voient l'image. Ils ne perçoivent alors que le son et l'enseignant tente de reproduire sa séance, comme d'ordinaire. Nous tentions, là, d'évaluer l'importance que peut revêtir pour les élèves, l'image par rapport au son, pour l'auxiliaire étudié.

Un rapide questionnaire à la fin de la séquence, nous a permis de recueillir les « impressions » des élèves, à brûle-pourpoint.

Deuxième phase : les élèves ne voient que l'image, sans le son. L'apport sonore est réalisé par l'enseignant, par la suite. De plus, une fois, les « situations vidéo » inventorier et repérer, le maître a imaginé un petit jeu qui consiste pour les élèves à essayer de doubler la voix des personnages, juste après avoir diffusé, une petite séquence du film.

Il s'agissait donc, d'évaluer l'importance que peut revêtir le son par rapport à l'image. Immédiatement après, un rapide questionnement à l'oral; a également été soumis aux enfants.

Troisième phase : la leçon habituellement proposée, assistée par l'audiovisuel, est pour cette séquence offerte sans la vidéocassette. Le maître a essayé de produire une séquence, semblable à celle qui aurait pu être faite avec la cassette, en s'aidant d'images fixes pour l'apport de vocabulaire nouveau et en tentant de mettre en place des mini-situations.

Cette dernière expérience, cherche à démontrer l'intérêt que peut présenter l'utilisation d'un auxiliaire, tel que l'audiovisuel. Ainsi, en mettant en évidence les problèmes que l'on peut rencontrer lorsque l'on n'utilise pas la vidéo, nous avons mieux cerné les atouts de la vidéo. Comme dans les deux phases précédentes, un rapide questionnement des élèves est effectué en fin de cours.

Au terme de ces trois séances de cours, nous avons pu mettre en exergue, les paramètres de l'auxiliaire, semblant avantager ou, inversement, handicaper le bon fonctionnement des communications en classe.

Après cette série d'expériences, dans un quatrième temps, nous avons mené des entretiens semi-directifs par petits groupes - trois à quatre individus maximum -. Ces derniers devaient permettre aux élèves de réagir face aux « morceaux » de séquences où ils avaient été filmés en situation d'apprentissage. Ces réactions recueillies, le groupe entier a été sollicité pour répondre à des questions d'ordre plus général :

- « Est-ce que le fait d'apprendre une nouvelle langue vous a plu? Pourquoi? »
- « Est-ce que le « tout oral » vous gêne? Pourquoi? »
- « Est-ce que c'est bien ou pas de pouvoir refaire ce que l'on voit à la télévision? Pourquoi? »
- « C'était nouveau d'apprendre à l'aide d'une cassette vidéo. Est-ce que cela vous a paru plus facile, ou plus difficile qu'en math où l'on utilise un livre? Pourquoi? »
- « Qu'est-ce qui vous a plu dans la cassette? Pourquoi? »
- etc.

Tous ces entretiens ont été filmés. Cela constituait un post-test, car nous reprenions en partie les préoccupations soulevées dans le pré-test.

Dans un cinquième et dernier temps, la confrontation des deux tests était possible. A partir des différences dans les niveaux de formulation, nous nous sommes entretenus avec quelques élèves, pris isolément, permettant ainsi d'affiner les réponses au post-test, quand celles-ci paraissaient ambiguës ou particulièrement intéressantes. Cette dernière intervention était également filmée.

L'ensemble des moyens mis en oeuvre afin d'infirmier ou corroborer nos hypothèses doit toutefois être pondéré et nécessite quelques explications.

### **2.122 Remarques préliminaires liées à l'influence de la démarche**

Certains imaginent que les représentations sont évidentes, que leur découverte peut être immédiate et qu'il suffit de proposer un questionnaire ou mener un entretien avec une classe pour en faire l'inventaire et pouvoir l'analyser. Cette hypothèse, comme nous l'avons déjà souligné, nous semble trop forte.

Les « conceptions » sont des modèles explicatifs sous-jacents, et non uniquement leurs émergences; de ce fait, on sent bien que les mettre en évidence peut ne pas être aussi simple. En effet, le plus souvent il nous faut tenter de les inférer à partir d'affleurements parfois incomplets et même quelques fois contradictoires. c'est en partie pour cela que nous avons utilisé une combinatoire de méthodes.

Voyons maintenant dans le détail, les caractéristiques de notre approche.

Les questionnaires et les entretiens ont été utilisés comme des outils complémentaires. Le questionnaire a permis d'obtenir quelques informations sur un grand nombre d'élèves, et l'entretien nous a aidé à clarifier certaines explications délicates, dont nous ne pouvions, à priori, extraire aucune explication plausible. Ainsi, pour certaines représentations recueillies, des problèmes se posaient.

Car, à travers les propos tenus par les élèves interrogés, nous n'avions que le reflet des représentations, ou, plus exactement, nous avions la manière dont les élèves tentaient de nous en parler. Car, ne l'oublions pas, dans une interview, on répond toujours en fonction des questions qui vous sont posées, de l'idée que l'on se fait des intentions de celui qui les pose, ou encore du cadre dans lequel ces questions sont posées. Ici, interroger des enfants sur « la langue vivante étrangère qu'ils pratiquent », dans la classe où le cours de langue est dispensé ou bien en dehors aurait pu donner des résultats bien différents. En effet, notre place d'observateur était d'autant moins neutre que l'élève ou plus souvent le petit groupe enquêté essayait de rationaliser à sa manière son point de vue, cherchant ainsi à nous persuader de la véracité de ces propos. Aussi le caractère très relatif de l'expression des représentations nous a posé problème au moment de l'analyse des données, comme nous allons le voir un peu plus bas.

Par ailleurs, l'ensemble des activités de la classe étaient enregistrées mais nous étions observateur et suivant les actions des élèves, nous pouvions éventuellement les questionner aussitôt après. C'est ce que nous avons d'ailleurs réalisé lors des expériences particulières. Ainsi, quand il y avait émergence d'un problème, l'analyse du suivi de la démarche de recherche des élèves pouvait être réalisée. De plus, de petits bilans partiels, matérialisés par exemple par une question écrite proposée à un moment opportun, et des enregistrements des séquences, permettent de faire le point sur l'évolution de la situation à un instant donné.

D'une autre manière les observations de classe, sans pour autant être la panacée, correspondent, nous semble-t-il, à une bonne approche qui permet de déceler un ensemble de phénomènes spécifiques et en particulier les difficultés devant être analysées. Elles fournissent aussi un certain nombre d'éléments qu'il sera nécessaire de confronter à d'autres, issus de sources d'information différentes. Nous faisons référence notamment à notre observation de « l'initiation précoce d'une langue étrangère » (dès la moyenne section), en classe de C.E.1 mais aussi à nos nombreuses lectures.



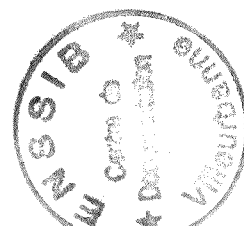
Toutefois, notre choix méthodologique n'est pas sans faille, aussi devons nous l'utiliser avec de multiples précautions. Vergnaud montre qu'elle pose des problèmes analogues à la méthode d'interview clinique que les piagétiens, en leur temps, ont su dépasser. Elle n'a de sens que si l'on a défini assez précisément au préalable ce que l'on veut observer, si la problématique et les hypothèses de travail sont bien claires et si l'on interprète les données recueillies en fonction des conditions qui leur ont donné naissance. En dehors de ce cadre, on risque fort de trahir les données issues des observations et, ainsi fausser les analyses.

## 2.2 Le traitement de l'information

L'analyse de l'information nous est apparue être un travail exigeant, si l'on souhaite aboutir à des faits. Afin de valider nos hypothèses, il nous semblait nécessaire que nos remarques soient fondées sur la répétabilité des événements. Dans l'état actuel de notre recherche, il est malheureusement impossible de satisfaire totalement à ce principe, car le temps nous était compté.

Toutefois, nos confrontations ont été faites à partir des diverses sources d'information envisagées plus haut, et sur la base des interprétations provenant de plusieurs recoupements sur de mêmes éléments. Afin de répéter et clarifier, chez les élèves, « l'aspect itératif » de certains comportements, plusieurs outils ont été élaborés. Il s'agit en la matière, soit de simples relevés indicateurs caractérisant le comportement, les communications réalisées ou le cadre de référence utilisé, soit de grilles d'analyse catégorisant ces indicateurs. Par exemple, ces grilles peuvent présenter les indicateurs suivant : l'exploitation du cahier soit pour signifier le nom d'un objet, une couleur, un pays ou la réalisation d'une gestuelle ou une mimique pour aider à la compréhension du message ou pour le simuler.

Dans l'analyse des réponses que nous ont fait les élèves au cours des entretiens, les renseignements obtenus sont parfois en liaison avec le fait que l'enfant est plus préoccupé de répondre que d'expliquer, comme nous l'avons vu. Or, il s'agit pour nous de parvenir à leur faire prendre en compte le sens profond de la question.



De plus, on peut, suivant la situation vécue, accorder un sens différent à la question posée : « Entre l'enfant et l'adulte, ce qui diffère le plus, au premier niveau en tout cas, c'est peut-être le sens de la question. Il est vraisemblable que le pourquoi soit chez l'enfant avant tout un instrument pour établir un dialogue, une relation; le petit mot « pourquoi » est susceptible de maintenir le cours de la conversation avec le partenaire adulte, voire dans certains milieux de déclencher des flots de paroles de sa part : quelle efficacité! Il est, peut-être, le moyen d'attirer l'attention, de partager un émerveillement, de faire une sorte de poésie, alors que, chez l'adulte, il renvoie en principe, à l'explication d'une relation de causalité et c'est dans ce sens que celui-ci répondra généralement à l'enfant », explique A.N. Perret-Clermont.

Nous retiendrons donc de tout cela que les réponses des élèves ne sont pas toujours aussi spontanées, naïves et claires que certains pourraient le penser.

A l'inverse, il ne faut pas interpréter certains éléments absents ou seulement ébauchés (exemple : le mot seul qui remplace la phrase), comme étant systématiquement le résultat d'une méconnaissance; H. Wallon insiste sur le fait que l'état émotionnel de l'enfant est indissociable de sa production. Enfin il est dangereux de retenir automatiquement ce qui émerge à un instant donné, car nous avons obtenu parfois des réponses très différentes réalisées par le même élève à des moments distincts. Il est nécessaire de ne pas se contenter « d'impressions », surtout si elles corroborent nos hypothèses!

Enfin, l'analyse des entretiens n'est pas sans danger; citons quelques passages du des « Recherches pédagogiques » de l'I.N.R.P. : « Il existe des interactions, des influences réciproques entre l'enquêteur et l'enquêté... Piaget signale deux autres dangers ... : attribuer à tout ce que dit l'enfant soit la valeur maxima, soit la valeur minima. Autrement dit, tout croire, tout « avaler » ou ne rien accepter comme matériel significatif. Au contraire, il est important de situer chaque réponse dans un contexte mental, ce qui implique un véritable diagnostic de réactions individuelles (refus de l'enfant, jeu de l'enfant qui répond n'importe quoi, réponse suggérée, etc.) ...

Piaget distingue cinq types de réactions observables ... Le n'importe-quisme : le terme peu élégant est dû à Binet-Simon ... La fabulation : l'enfant sans réfléchir répond à la question en inventant un histoire à laquelle il ne croit pas ou à laquelle il croit par simple entraînement verbal. La réponse suggérée : ... l'enfant fait effort pour répondre à la question, mais la question est suggestive et l'enfant cherche simplement à contenter l'adulte considéré comme un examinateur... La croyance déclenchée : lorsque l'enfant répond avec réflexion en tirant la réponse de son propre fond, sans suggestion, mais que la question est nouvelle pour lui ... La croyance spontanée : l'enfant n'a pas besoin de raisonner pour répondre à la question, mais il peut donner une réponse toute prête parce

que déjà formulée ou formulable ... elle est le fruit d'une réflexion antérieure originale ... »

C'est en variant les questions, comme le suggère Piaget, que nous avons pu distinguer cinq catégories de réponses. Pour notre part, nous étions aidé par l'enseignant dans la reformulation des questions. Ceci, afin que les entretiens soient mieux menés et que les affirmations des élèves se situent dans les dernières catégories, citées ci-dessus.

En résumé, le recueil et le traitement de l'information auront pour objectif de mettre en évidence un certain nombre d'éléments caractéristiques. Ces derniers permettront d'inférer les difficultés que rencontrent les élèves. Nous insistons sur le fait que les obstacles ne peuvent pas être définis directement, à partir d'une étude de cas « simple », mais qu'il est indispensable de confronter un certain nombre de données dont les origines sont diverses. Pour cette raison, notre recherche se limitera à une simple étude de cas. Ce seraient les recoupements d'informations avec d'autres recherches du même type, qui permettraient de répertorier et de caractériser, sans équivoque, les obstacles et les éléments favorables pour des situations de communication semblables et de suivre leur évolution.

## **2.3 Etude des diverses communications observées**

### **2.31 Nos hypothèses de travail**

L'analyse des observations amène plusieurs remarques préliminaires, qui nous permettent de fonder nos hypothèses.

Il existe un mode de communication tacite, qui assigne à chaque « acteur » dans une situation donnée, une place et un rôle particulier à tenir dans des situations semblables. Or, comme nous l'avons souligné, la séquence de cours possède un rythme intrinsèque, sorte de pratique rituelle dont on peut extraire la structure « typique ».

Aussi, en retrouvant les mêmes « types » de communications à des moments identiques, nous avons pu émettre comme première hypothèse que ce type d'organisation des communications, réglé tacitement, facilite les acquisitions linguistiques.

Par ailleurs et cela constitue notre seconde hypothèse, c'est seulement au travers de l'interactivité suggérée par la vidéocassette et la mise en oeuvre d'activités en classe que l'élève peut prétendre acquérir des contenus. Sans ces dernières, les acquisitions sont aléatoires et très fluctuantes.

Et troisièmement, l'auxiliaire vidéo est un outil qui recouvre un pouvoir motivationnel pour les élèves, par là-même, il est au centre de la plupart des communications en classe.

Afin de valider nos hypothèses, nous allons tout d'abord décrire la composition et l'organisation de la série.

### **2.32 Composition et organisation de la série**

La collection se compose de 24 unités (1 unité par semaine, 24 semaines théoriquement réparties de la rentrée des vacances de Toussaint jusqu'au début juin.

La série prévoit des temps de « rebrassage-réurrence » : selon une périodicité régulière (toutes les 6 ou 7 unités), sont introduites des unités particulières. Celles-ci reprennent des extraits des épisodes précédents enrichis de chansons et comptines du patrimoine.

#### ***Structure d'une Unité***

Une unité comporte 4 modules de 5 minutes. Donc, sur l'année, 96 fois 5 minutes, soit 8 heures de film au total.

Chaque unité dure 20 minutes et se déroule à partir d'un événement de la vie de la classe. Une unité doit en principe pouvoir faire l'objet de 4 séances de cours, soit une semaine de cours à raison d'un cours le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi.

L'unité se présente ainsi :

- le générique : 30 secondes, présente une vingtaine d'élèves montant joyeusement et en chantant les escaliers de l'école. Arrivés sur le palier ils se séparent en quatre groupes correspondant aux quatre langues enseignées par « C.E.1 sans frontière » (allemand, anglais, espagnol, italien).

- On se retrouve dans la salle de classe avec un groupe d'élèves et leur maîtresse. Un cours de langue commence. L'enseignante met les élèves au travail. Il s'agit alors des quatre modules qui vont se succéder.

Il est à noter que chaque unité correspond à une activité spécifique que l'on va développer petit à petit au cours du déroulement des modules. Par exemple, l'unité 1, 2, 3 et 4 s'intitulent respectivement : « On aménage la classe », « On réalise un trombinoscope », « On remet la classe en état », « On reçoit une invitation ». Par ailleurs, à l'intérieur de l'unité, à la fin de chaque module, une chanson originale, reprend les principaux éléments linguistiques de l'unité.

### *Structure d'un module*

Chaque module comprend 2 séquences séparées par la chanson *a capella* et ponctuées par une invitation à l'interactivité.

Les modules sont eux-mêmes structurés en séquences pouvant alimenter 10 à 15 minutes quotidiennes de classe, au dire des concepteurs de la série.

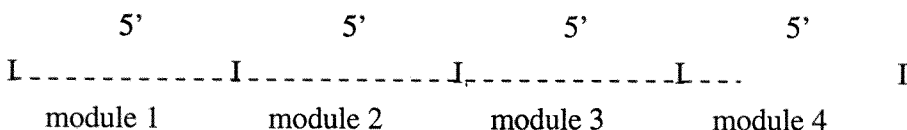
Comme à l'intérieur de l'unité, dans chaque module, des phrases chantées *a capella* favorisent la mémorisation de certains éléments linguistiques.

Voici ci-dessous, schématiquement représentés, les répartitions des modules sur l'année, des modules dans l'unité hebdomadaire et la composition du module journalier.

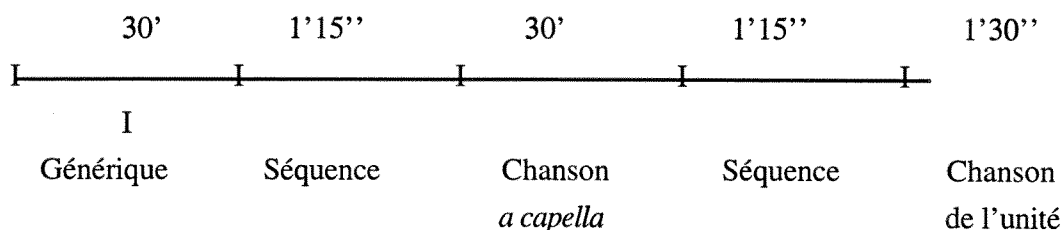
#### Répartition des modules sur l'année (24x20' = 8 heures)



#### Répartition des modules dans l'unité hebdomadaire (4x5' = 20')



### Répartition du module journalier (5')



Cette répartition correspond aux temps de diffusion de la vidéocassette, qui elle-même est répartie sur une séance de cours, dont nous allons voir quel en est le détail.

### **2.33 Description de la structure observée d'une séance de cours « typique »**

La structure qui suit, n'est pas la norme du genre, car plusieurs facteurs, notés en remarque, influent sur la démarche qu'ont adoptés les enseignants, cependant, elle a constitué, la majeure partie du temps, le « canevas » des séances observées.

- Salutations du maître et des élèves : selon le cas, les élèves se présentent tour à tour en frappant à la porte; si un élève est absent on s'interroge sur les raisons de son absence ou si un enfant a un problème (un bras dans le plâtre par exemple), on essaie d'en discuter (2' environ).

- Ecoute attentive de la cassette : c'est à dire, le générique de début, puis le début du cours en classe, soit 1'45''.

- Les exercices proposés par « Mary » (maîtresse de la série vidéo) sont repris en classe. Le maître sollicite les élèves tour à tour, puis fait répéter le groupe (2'30 environ).

- La première séquence qui est le « cours » dans la cassette, est visionnée une seconde fois entièrement avec la chanson *a capella* « dans la foulée ». Alors, le signal d'interactivité est donné par Mary.

Souvent le maître reprend par bribes la séquence, car les élèves ne parviennent pas à répondre aux questions. Ainsi, immédiatement après la petite intervention d'un comédien (parfois une seule phrase écoutée), un élève répète en adaptant parfois son expression, prenant modèle sur la cassette. Par exemple, Mary demande à un de ses élèves (un

comédien) : « Quel est ton nom? », le maître, immédiatement, pose la même question en classe, l'élève doit donc adapter son expression en donnant son nom.

Une parenthèse doit être faite à ce sujet. Les élèves en cours d'anglais, dans la classe observée, ont tous un nom anglais, différent de leur prénom français. Ils ont eu à le choisir au début des cours, parmi une liste que le maître a proposée, conformément à ce que le formatrice I.U.F.M. leur avait conseillé lors du stage (2' environ de visionnement avec 2' de reprises).

- Ensuite est visionnée la deuxième séquence de cours. Cette deuxième séquence, propose les mêmes difficultés (syntaxe ou vocabulaire) mais, le plus souvent, sous forme de jeu (jeu de rôle, jeu de devinette, ...) avec l'intervention d'un personnage « annexe », c'est à dire soit la mascotte Wasty (une corbeille à papier, vivante), soit Clovis (le jardinier), soit Bug (petit triangle personnifié qui s'anime sur le tableau) (1'15).

- Le groupe met alors en scène le jeu qui lui a été proposé, sous la direction du maître qui gère les situations de « débordement » ou le questionnement s'il s'agit d'un jeu de devinettes, laissant par ailleurs libre recours à l'imagination des élèves pour le jeu de rôle, par exemple (3' environ).

- La chanson de fin de module est diffusée, les élèves tentent de chanter en même temps (1'30'').

- Les nouveaux éléments proposés dans le module sont alors réinvestis assortis d'anciens, dans des situations jusque-là non exploitées, proposées par le maître. Il s'agit parfois de recherches d'images symbolisant le vocabulaire nouveau, dans les livres de la B.C.D. (Bibliothèque Centre de Documentation) ou de jeux divers(4'30'' environ).

Un détail qui a son importance aussi mérite d'être relevé. Les cours d'anglais sont dispensés dans la B.C.D., car c'est le lieu où se trouve en permanence, le magnétoscope et la télévision, nécessaires pour le visionnement de la cassette.

- Enfin les élèves sont invités, toujours en langue anglaise, à effectuer pour le cours suivant, des travaux (dessins ou découpages/collages sur leur cahier) si la consigne a été donnée pendant de la séance, puis à rejoindre leur classe d'origine pour y retrouver leur enseignant (30').

Deux autres remarques : les enseignants qui donnent les cours d'anglais aux élèves de C.E.1 dans notre cas, ne sont pas avec cette classe pour le reste des

enseignements. Ce qui, pour l'occasion, amène les élèves non seulement à changer de lieu mais aussi de maîtres.

De plus ici, nous avons deux professeurs d'école qui assuraient les cours. Ils s'étaient répartis les tâches ainsi : le mardi, la maîtresse Mme Evelyne Garrier assurait le cours tandis que les lundi, jeudi et vendredi, c'était le maître, M. Olivier Menet. Enfin, toutes les communications verbales effectuées en classe, doivent être effectuées en langue anglaise, ce qui a été précisé par la voie officielle. Ainsi, pour des raisons de « pauvreté » de vocabulaire, les interventions des élèves sont parfois limitées.

A la suite de ce long exposé concernant la structure d'une séance de cours, nous allons étudier plus attentivement, les modes de communication instaurés par les différents acteurs de cet apprentissage.

### **2.34 Le rôle tenu par chaque acteur dans le réseau de communication**

Comme nous l'avons déjà remarqué, chaque acteur de cette situation d'apprentissage, joue un rôle qu'il est aisé de cerner, pour, par la suite, être capable de mieux analyser le réseau de communications établi entre eux.

#### **2.341 Le rôle du maître**

Dans les séquences quotidiennes, le maître tient un rôle important de médiateur, entre la fiction et le groupe d'élèves dont il a la responsabilité. Cette médiation s'est exprimée différemment selon le degré de maîtrise dans la langue abordée, pour notre étude l'anglais.

Le maître en instaurant un rite, générateur de motivation et d'enthousiasme ( l'initiation se déroule chaque jour de la semaine à la même heure, il tente de ne jamais la supprimer et d'être toujours là à l'heure), doit gérer trois moments distincts de la séquence: avant, pendant et après le visionnement avec la classe.



## ***Avant***

Le maître s'approprie l'outil audiovisuel par un voire plusieurs visionnements préalables qui lui permettent :

- de bien connaître le déroulement des modules;
- d'identifier les difficultés éventuelles;
- de repérer les moments d'interactivité suggérés par la vidéo et décider ainsi de les retenir en fonction des difficultés, en totalité ou partiellement;
- de préparer le matériel pour la mise en oeuvre de chaque séquence.

De plus, il prévoit de créer les conditions d'une écoute attentive, c'est à dire qu'il instaure un rituel de passage de la langue maternelle à la langue vivante, une fois les élèves entrés et la porte fermée, il déclare en anglais : « Maintenant, nous sommes en Angleterre ».

## ***Pendant***

D'une part, durant le visionnement, et selon les possibilités de la classe et les réactions des élèves aux nouvelles sollicitations linguistiques, le maître, tel « un chef d'orchestre » organise le rythme des séquences audiovisuelles. Il permet de reprendre ce qui vient d'être écouté, non pas comme une récitation, mais en demandant aux élèves de jouer en classe une situation vivante, le plus souvent ludique, qui les oblige à réinvestir le vocabulaire.

Ainsi, il incite les élèves à réagir en leur posant des questions directes, comme par exemple, « Est-ce que tu aimes le chocolat? », ou en diversifiant les activités, mettant en scène des jeux de rôle ou des « jeux d'enfants », par exemple, la marelle, « jeu de cache-cache », « Jacques a dit » ...

D'autre part, il intervient sur la correction directe des erreurs de prononciation, de syntaxe, de phonologie. Quand cela s'avère nécessaire, il revient sur certaines séquences audiovisuelles, fournissant ainsi les énoncés de référence. A l'inverse, il ne stoppe jamais une séquence sans que toute la compréhension puisse être faite.

De plus, il propose des activités annexes à réaliser après le cours, issues du travail effectué avec la cassette. Il est arrivé que ce soit des dessins ou découpages/collages sur le cahier, mais aussi de réaliser une recette de cuisine ou un masque pour se déguiser, etc.

Dans tous les cas, c'est lui et lui seul qui assure la liaison, élève audiovisuel par sa gestion du temps accordé à la vidéo.

## *Après*

Notamment dans la perspective d'une approche interdisciplinaire, il propose à l'enseignant de la classe de C.E.1, de prolonger la séquence par exemple par des chants, des comptines, des danses, des recherches documentaires sur des usages particuliers dans la culture anglaise, etc.

### **2.342 Le rôle des élèves**

Les élèves, quant à eux, n'ont un rôle à jouer qu'au cours des séquences et parfois après. Cependant, aucun travail du type « devoirs du soir » ne leur est demandé explicitement.

## *Pendant*

D'une part, ils doivent faire preuve d'attention et d'une écoute « active » aussi bien de la cassette que du maître. Cela était parfois difficile surtout au cours des reprises. Ils répondent aux questions du maître, anticipent souvent sur elles au moment où le signal d'interactivité est donné, mais de façon désordonnée.

Par ailleurs, leurs réponses ne sont pas uniquement verbales, elles sont souvent assorties de gestuelles, accompagnant le texte pour en faciliter la compréhension. Quand parfois, ils ne parviennent pas à répondre, trois types d'attitudes sont adoptées :

- soit ils tentent de poser des questions pour en savoir plus,
- soit ils demandent de revoir la séquence audiovisuelle,
- soit enfin, ils répondent en anglais : « Je ne sais pas », phrase qui était leur favorite au début de chaque explication dans les différentes séquences.

D'autre part, face à la vidéo, les élèves demeurent actifs, à leur manière. Au cours des répétitions que Mary, propose aux comédiens, ils annoncent les mots ou phrases prononcés. Pendant les chansons, ils tentent de chanter en même temps, ce qui la plupart du temps, les amène à ne plus que retenir « l'air » car d'après eux « cela va trop vite, on ne comprend pas bien ». Cependant, ces chansons sont une source de motivation pour les élèves car elles sont accompagnées de gestuelles « drôles » de la part des enfants comédiens qu'ils s'empressent de reproduire.

## *Après*

Lors des entretiens, les prolongements d'activités, tels que la recette de cuisine, la préparation de la fête de « Christmas » ont été des activités de prolongement souvent citées, comme étant « des activités qui nous ont beaucoup plu », disent les élèves. Lorsque nous leur avons demandé pourquoi, la réponse était simple, « on a fait quelque chose qu'on ne connaissait pas, c'est bien! ». La suite des explications portait sur l'aspect tactile de la mise en oeuvre des activités citées qui donne aux activités proposées, un regain d'intérêt et motive ainsi les élèves. Par ailleurs, les « images » (photos découpées ou dessins) collées sur le cahier, constituaient aussi, un travail réalisé en aval du cours, soit en classe, soit à la maison et, au dire des enfants, ce n'était pas un travail mais « un jeu de recherche ».

Comme que ce soit, dans toutes les activités menées en classe ou en dehors, l'aspect ludique est prépondérant. Nous nous y attarderons un peu plus loin à l'analyse de la valeur du jeu dans une formation.

### **2.343 Le rôle de l'auxiliaire principal : la série de vidéocassettes « C.E.1 sans frontière »**

La principale fonction de l'outil audiovisuel, est de proposer un contenu linguistique et socioculturel mais aussi et surtout de suggérer par la mise en oeuvre de l'interactivité, bon nombre d'activités.

Comme nous l'avons vu, le rôle de la série est d'inviter le téléspectateur à l'interactivité, qui peut revêtir trois formes que nous avons caractérisées par commodité de simultanée, directe ou différée.

Pour ce qui est de l'interactivité simultanée, l'audiovisuel, suggère que l'élève réponde aux questions posées à l'écran lorsqu'elles font intervenir des éléments connus et que l'on rencontre à nouveau. C'est souvent le cas lors des unités de « rebrassage ».

Dans le cadre de l'interactivité dite directe, le rôle de la série est de faire répéter les élèves. Ces répétitions visent surtout à permettre aux élèves de s'approprier les actes de parole « stratégiques » nous explique « le guide pédagogique », « c'est à dire nécessaires pour mettre en oeuvre des échanges simples ». De plus, cette formule d'interactivité directe convient particulièrement bien aux activités centrées sur la compréhension orale, sur le chant et les jeux brefs.

Enfin, la vidéocassette peut proposer une activité dont sa réalisation sera différée à un autre moment lors d'une autre séance de cours et/ou dans un autre lieu : par exemple pour le jeu de cache-cache, qui suppose une grande liberté de mouvement et donc de l'espace. C'est aussi le cas d'activités telles que le bricolage (confection de masques de personnages, de bandes dessinées, réalisation de doigtiers ...), le découpage, ...

En outre, pour chaque unité, le « guide pédagogique » allié à la vidéocassette, propose une gamme d'activités directement liée à la séquence audiovisuelle, parmi lesquelles le maître peut donc choisir. Bien entendu, les choix opérés sont guidés par les besoins et les possibilités des élèves car une même séquence peut se prêter à plusieurs activités et plusieurs prolongements en classe. Cette diversité contribue certainement à motiver les élèves.

### **2.344 Le rôle des auxiliaires annexes : le cahier, les autres supports (livres, journaux, revues, produits typiques, ...)**

#### ***Le cahier***

Une des consignes données par les concepteurs de cette initiation, était de ne pas proposer de traces écrites de la nouvelle langue. Aussi, le cahier ne comporte que des dessins ou photographies découpées et collées. Ces derniers ont pour fonction de faciliter la mémorisation soit du vocabulaire dans le cas des photographies collées, soit des couleurs, des nombres, des drapeaux, des personnages rencontrés au cours de la série, dans ce cas, le document est donné par le maître qui s'attache à le faire compléter. Par exemple, le dessin des contours des drapeaux a été distribué pour être colorié, des petits dessins humoristiques pour l'apprentissage des chiffres, une bande dessinée pour les verbes d'action, ... (cf. annexes).

Les élèves ont donc recours à leur cahier soit lorsque le maître demande d'y introduire un nouveau document et de le compléter si besoin est, soit, lorsqu'ils ne parviennent pas à retrouver un mot. Dans ce dernier cas, ils s'en servent comme d'un outil mémo-technique et le font assez naturellement sans que le maître n'ait automatiquement à le rappeler.

### *Les autres supports*

Ces derniers ont très peu été utilisés au cours de notre observation. Toutefois, ils ont fait l'objet de supports imagiers, au cours de jeux. Par exemple, le maître avait instauré un jeu que nous pouvons qualifier de recherche documentaire, qui consistait à aller rechercher dans les livres de la B.C.D. (Bibliothèque Centre de Documentation), l'image du « nom » que le maître énonçait. Puis, dès qu'un élève trouvait la photographie ou le dessin, aller voir le maître pour valider sa découverte, et la montrer en la désignant correctement aux autres (en anglais bien sûr!).

Pour ce qui est des journaux ou « publicités papier », ils ont été utiles lors de jeux de rôle, une photographie faisant office de denrée (chocolat, oeufs, sucre, glace, ...) ou pour la désignation d'un objet encombrant, vu sur le film (une voiture, un autobus, un train, un bateau, un avion, ...).

Des objets typiques tels que la confiture, des bonbons en gelée ou des cookies par exemple ont aussi été le support de discussions. Par exemple, en les goûtant, les élèves devaient dire si ils aimaient ou non, de quelle couleur c'est, combien il y en a, etc..

A l'issue de cette analyse des rôles respectifs de chaque auxiliaire, nous voyons bien que la situation qui en apparence paraît simple, au travers de l'interaction de chacun des éléments étudiés, va très vite se complexifier. Nous allons tout de même essayer de dégager les caractéristiques des grands axes de communication.

## **2.4 La recherche d'informations et les communication observées : élève/élève, maître/élève, vidéocassette/élève, vidéocassette/maître**

Comment et par qui les situations de communication sont-elles gérées dans la mise en oeuvre des cours assistés par la série « C.E.1 sans frontière »?

Telles sont les deux questions auxquelles nous allons tenter de répondre. A cet effet, nous avons sérié les communications en trois catégories :

-1 les communications directes ou différées verbales ou comportementales liées directement ou indirectement au support audiovisuel

-2 la recherche d'informations et l'organisation d'une communication immédiate ou différée, sans l'intervention de l'audiovisuel.

*1 Les « communications directes ou différées verbales ou comportementales »,* concernent tous les acteurs à des moments différents. Pour cette raison il sera difficile d'en réaliser une liste exhaustive. Toutefois, nous pouvons en dégager les grandes lignes.

Les « communications maître → élève » sont exclusivement de ce type. Il s'agit de jeux de questions-réponses, ou bien d'une écoute attentive de l'élève pour que, plus tard, cet élève puisse exploiter le contenu échangé. c'est par exemple une sollicitation pour un exercice particulier, ou une correction à l'oral ou encore d'une répétition de vocabulaire.

Quant aux « communications maître → élèves », il s'agit soit de l'énonciation des consignes qui peuvent être mises en oeuvre immédiatement après ou un peu plus tard lorsqu'il s'agit d'une activité qu'il faudra effectuer dans le prolongement du cours; soit de la diffusion d'informations relatives aux contenus du cours. En pédagogie, on appelle cela une communication « frontale massive », et elle correspond la plupart du temps, à la réalisation d'un cours magistral. Dans ce cas, les élèves sont assez peu attentifs, aussi, c'est un mode de communication qui a très peu été utilisé au cours de l'opération pilote « C.E.1 sans frontière ». Toutefois, des consignes pour la mise en oeuvre d'activités (jeux, chansons), étaient données plusieurs fois par séance de cours.

Les « communications audiovisuel → maître » sont toujours différées. Elles permettent la reprise de vocabulaire, la reprise des situations « à l'identique » ou la suggestion de nouvelles activités. Nous pensons par exemple, aux situations d'adaptation lorsque le maître propose aux élèves de rechercher dans la documentation des images illustrant le nouveau vocabulaire. Pour le reste, le support audiovisuel diffuse ce que l'on peut considérer comme étant la base utile pour la suite des communications. Toute forme d'échange est au départ basée sur « un moment audiovisuel ». C'est le support de référence pour toutes les communications. En ce qui concerne cette catégorie de communications, nous avons remarqué qu'elles fonctionnent de la même façon lorsqu'il s'agit de communications comportementales.

Les « communications maître → audiovisuel » sont les relations de gestion de l'information véhiculée par le média. Le maître, gère les temps de diffusion, le nombre de

diffusions et la répartition des contenus proposés dans la vidéocassette tout au long de la séance de cours.

Les « communications élève → maître » interviennent le plus souvent quand un élève doit répondre à une question posée. Il arrive assez rarement qu'un d'entre eux manifeste spontanément le désir de s'exprimer. Cependant, quand cela s'est produit, les élèves ne parvenaient pas à répondre intégralement en anglais. La phrase était hachée par des mots ou expressions françaises liées à des expressions anglaises.

Inversement, quelques rares énoncés étaient entièrement réalisés en anglais. Ces interventions voulaient signifier que l'élève avait compris et intégré un certain nombre de notions déjà abordées et qu'il était capable de les mettre en perspective pour formuler une réponse sensée. Par exemple, un enfant à qui on demandait de dire ce qu'il aimait, a répondu « J'aime une très grosse glace au chocolat ». Il a été capable d'associer dans la phrase, l'expression « J'aime ou je n'aime pas », l'adjectif « grosse » et le nom associé à un parfum, ces dernières notions ayant été étudiées auparavant. Cependant, nous voulons insister sur le caractère exceptionnel de cette situation, liée à un individu particulier.

Les « communications élèves → maître » concernent seulement les répétitions « en coeur ». C'est le cas lorsque le nouveau vocabulaire est abordé et, plus particulièrement, quand il est difficile à prononcer. Par ailleurs, il est arrivé que plusieurs élèves répondent simultanément à une question posée, mais il s'agissait de précipitation. D'ordinaire, les élèves demandent à prendre la parole en levant le doigt, ce qui limite ces moments de confusion.

Les « communications élèves → audiovisuel » sont, d'une part, des réponses aux sollicitations de Mary (maîtresse comédienne), conformément au souhait d'interactivité manifesté par les concepteurs de la série. Dans ce cas, les élèves, dès l'arrêt de la cassette, répètent la phrase ou le mot qui vient d'être énoncé et réciproquement les « communications audiovisuel → élèves » correspondent au signal d'interactivité : « Maintenant, c'est votre tour », nous dit Mary. D'autre part, les élèves tentent de chanter et parfois miment les situations proposées simultanément. Pour les chansons, comme nous le verrons plus loin, les enfants ne parviennent pas à prononcer toutes les syllabes, ils énoncent un air sans parole, seule une somme de sons indistincts est audible.

Les « communications élève → audiovisuel » sont exclusivement des relations de répétition. Le maître qui a repéré un élève en difficulté, lui propose de revoir une partie

de la séquence audiovisuelle, pour le faire réagir aussitôt. Ce type d'échange est assez rare, car il peut handicaper un élève qui serait déjà en « situation d'échec momentanée ». Nous n'aimons guère ce terme, car, dans le cadre d'une sensibilisation à une langue étrangère, il ne peut pas s'agir d'échec.

Les « communications audiovisuel → élèves » concernent des réactions directes aux situations vues. Souvent, ils rient, gesticulent ou reproduisent l'action qui vient d'être diffusée. Bien entendu, il s'agit aussi principalement au cours de cet échange, d'un apport de « contenus » (linguistique, culturels, ...). En terme de fréquence, lors de notre observation, cette catégorie de communications vient en seconde position. Les échanges les plus fréquents étant les communications « maître → élèves ».

Les « communications audiovisuel → élève » n'existent pas réellement. Lorsque la vidéocassette est diffusée ou rediffusée, elles s'adresse à tous les élèves en même temps. A la suite, chacun d'entre eux réagit en fonction de ses acquis, de ses attentes et de son système de représentation, mais cela relève d'une communication intersubjective qui, en effet, au départ, a été suggérée par la cassette.

Les « communications élève → élève » sont le plus souvent des échanges qui parasitent le bon déroulement des communications principales. Il s'agit de bavardages ou chahutages en français. A l'opposé, ce type de communications à l'intérieur d'une activité mise en place par le maître correspond à une petite conversation. Par exemple, lors de jeux de rôle, les enfants qui jouent ensemble, échangent des propos tentant de convaincre l'auditoire de la vraisemblance de leur personnage.

Toutes les communications citées ci-dessus, sont, bien sûr, intégrées dans un continuum d'aller et retours au cours desquels elles se combinent et créent ainsi, un réseau, qui facilite l'apprentissage. En d'autres termes, c'est la richesse extraite de cette combinatoire qui crée les conditions favorables. En outre, ce réseau se complexifie lorsque l'on prend en compte, les communications issues d'échanges extérieurs à l'audiovisuel.

*2 La recherche d'informations et son organisation en dehors de l'aide apportée par la vidéocassette* est une activité de communication orale complémentaire des précédentes, qui dans l'étude des échanges communicationnels joue un rôle important. Toutefois, cette pratique en marge de l'enseignement préconisé par les pouvoirs publics est rare, elle



repose sur deux types d'activités, d'une part, l'utilisation du fond documentaire de la B.C.D. (Bibliothèque Centre de Documentation), d'autre part, l'utilisation du cahier. Dans cette partie, nous parlerons plus volontiers d'une relation d'échanges que d'une relation de communication propre, entendant par là l'influence réciproque de l'un vers l'autre.

La « relation élèves ↔ B.C.D. » :

Les élèves sont appelés à se servir de la documentation imagée de la B.C.D. sur la demande de leur enseignant. Dans ce type de situation tout le groupe effectue une recherche dans les livres, revues ou bande-dessinées, afin de trouver un dessin ou une photographie susceptible d'illustrer le vocabulaire nouveau. Dès que ce document est trouvé, un processus d'expression orale est mis en oeuvre. Celui-ci consiste à énoncer dans une phrase, le fait d'avoir trouvé l'illustration correcte. Dans ce cas, la B.C.D. sert de « banque de données », ces informations pouvant faire l'objet de communications ultérieures.

La « relation élève ↔ livre » :

Elle correspond à une relation de « tri d'information ». Il s'agit pour l'élève, après avoir sélectionné le livre adéquat, de choisir l'image adaptée. Au delà, il faudra que le maître valide ces choix. Cela se fait en suivant un protocole que nous avons décrit dans le chapitre des rôles des auxiliaires annexes.

La « relation maître ↔ B.C.D. » :

Elle consiste à gérer un potentiel d'informations qui peut s'avérer utile dans une situation particulière. Au cours de notre observation, le maître n'a pas eu à exploiter directement les informations fournies par la B.C.D.. En revanche, il donne des consignes précises pour que les élèves s'en servent, comme nous venons de le dire.

La « relation cahier ↔ élève » :

La fonction de cette relation est comparable à celle d'un « pense-bête ». L'élève va puiser les sources d'informations qu'il y a inscrites afin de pallier son « trou de mémoire ». Cette relation est instinctive, pour l'élève, il fait appel à son cahier au moins une fois par séance; tantôt la situation l'amène à rechercher une information, tantôt il va par lui même infirmer ou confirmer un énoncé en se référant à cette source. D'ailleurs, s'il ne parvient pas à répondre à la question qu'il se pose, ou s'il a oublié son cahier (cela arrive rarement), l'élève emprunte naturellement celui de son voisin.

La « relation maître ↔ cahier » :

Le maître fait appel au cahier lorsqu'il juge utile de conserver une trace « écrite » (une image) de la notion abordée. C'est surtout le cas pour les notions de base telles que les couleurs, les chiffres, les actions, des objets usuels, les moyens de transport, les animaux, etc.. A cet effet, il demande aux élèves de coller ou dessiner ce dont il est question.

Au cours des séances, lorsqu'il s'aperçoit que les élèves ne se souviennent plus de certaines notions, l'enseignant conseille aux élèves de consulter leur cahier. Là encore, le maître fait appel à une source d'informations en vue d'une communication ultérieure.

Après confrontation des résultats de l'étude des communications, il apparaît clairement que cette sensibilisation repose principalement sur l'usage de l'auxiliaire audiovisuel, qui crée dans notre cas, la quasi majorité des conditions favorables pour une « communication active » et non une prise d'information seule. Aussi, allons-nous étudier plus précisément les facteurs qui influencent et facilitent les communications dans cette série de vidéocassettes.

## **2.5 Les facteurs ou activités qui facilitent les communications dans la série « C.E.1 sans frontière »**

Afin de mieux cerner quels sont ces facteurs, nous nous sommes prêtés à une petite expérimentation. Elle a consisté à mettre en place un dispositif de test, qui permette de différencier les répercussions de chacun des composants de la vidéocassette : le son, l'image et le son allié à l'image. Nous avons donc respectivement mis en oeuvre des cours où, l'image, puis le son et enfin la vidéo étaient ôtés.

### **2.51 Des utilisations particulières : son seul, image seule, sans cassette avec le contenu de la séance prévue**

Quatre remarques importantes se sont dégagées de cette expérimentation et peuvent certainement éclairer le reste de nos explications.

Premièrement, dans les trois cas, les élèves ont été nettement moins attentifs qu'avec l'audiovisuel. Cela viserait à confirmer le pouvoir « motivationnel » de cet outil.

Cela nous a été d'ailleurs confirmé lors des entretiens; les élèves qualifient la série « d'intéressante », « c'est plus rigolo », « c'est comme pour de vrai », « ça pourrait être nous », ... aussi ils se sentent plus motivés. « Moi j'aime bien quand on vient en anglais, ça change » disait une élève.

Inversement, l'absence de son 'image ou de vidéo, fait perdre beaucoup d'intérêt à la séance de cours. Sans les jeux mis en place par le maître pour pallier ce déficit, la séance ne serait qu'une somme de bavardages individuels. Cela semble bien confirmer l'aspect « catalyseur » que présente l'audiovisuel.

Deuxièmement, lorsque les séquences avec le son seul ou la vidéo seule étaient diffusées, la première diffusion ne permettait pas une compréhension suffisante pour l'ensemble des élèves. Le maître a dû diffuser plusieurs fois la séquence, en explicitant, allant parfois jusqu'à mimer pour que les élèves parviennent à « un seuil minimal » de compréhension. Il apparaît ainsi qu'un média seul (son ou image animée) ne permet pas, dans notre étude, une compréhension suffisante. Bien entendu, ils ont été conçus pour être complémentaires, aussi est-il difficile de juger de leur valeur respective en les dissociant.

Toutefois, nous avons pu remarquer que l'image seule donne un peu plus de sens que le son. « C'est quand même plus facile que quand on entendait que les sons » a dit une élève, affirmation corroborée par les autres.

Cette dernière remarque paraît légitime, quand on sait que ces élèves ne possèdent pas encore bien la langue anglaise, alors qu'ils savent à peu près décrire une action dont ils ne perçoivent uniquement que l'image.

Toutes ces remarques tendent à démontrer que l'image et le son dans cette série, sont tout à fait complémentaires et non redondant comme nous pourrions l'imaginer et largement influant sur les communications ultérieures.

Cependant, les élèves montrent une légère préférence pour l'image animée. D'ailleurs, lorsque le cours initialement prévu par la série a été dispensé sans la cassette, le maître a naturellement proposé des images fixes, sans lesquelles le vocabulaire relatif à des aliments n'aurait pas pu être énoncé. De plus, il mimait de nombreuses actions afin d'en faciliter la compréhension. Il reproduisait plus ou moins inconsciemment une scène « audio et visuelle » animée.

Troisièmement, la répétition de la nouvelle notion figurée par la formulation : « j'aime ou je n'aime pas » dans ce cours, n'était pas aussi bien perçue qu'au travers de la série audiovisuelle. En effet, les enfants privés d'un repère sur les deux (le son ou l'image), ils n'arrivaient pas à structurer leur pensée. Car comme nous l'avons décrit plus haut, le module audiovisuel possède une structure interne. Cette dernière peut, soit être perçue visuellement, par exemple, lorsque les enfants comédiens travaillent ils sont à leur bureau, lorsqu'ils chantent ils miment le rythme de la musique, lorsqu'ils jouent ils se trouvent dans « le coin atelier de la classe filmée ». De plus, cette structure peut également être perçue sonorement, par les chansons, les répétitions dans le cours ou le signal d'interactivité pour les ateliers. Or ces repères, lorsqu'une des deux données est absente, n'apparaissent plus de façon évidente. De ce fait, les élèves déstabilisés, non seulement ne comprennent pas bien, mais en plus ne répondent pas aux sollicitations habituelles.

Cela prouve une fois de plus, que le son sans l'image ou réciproquement ne permet pas les activités que les deux ensemble suggèrent.

Quatrièmement, les enfants, comprenant mal ou partiellement un nouveau point abordé, répercutent dans leurs réponses, la difficulté qu'ils rencontrent. Ainsi, plutôt que de former une phrase, pour tenter de répondre, il lancent souvent au hasard, un mot seul, sensé faire office de réponse structurée. Toutefois, cette remarque n'est pas propre à l'utilisation d'un média seul. Nous avons remarqué ce type de réaction lorsqu'un élève comprend mal le module ou une partie de ce dernier. Dans ce cas, il ne fait pas l'effort de former une phrase entière. Toutefois, ce défaut nous est apparu plus prononcé lors de l'utilisation d'un média seul ou sans aucun des deux.

A la lumière de ces réflexions, il apparaît qu'incontestablement, le mode d'utilisation de l'audiovisuel influence les communications, mais, dans tous les cas, cet outil est au centre de l'ensemble des communications. Or, il est utile à ce stade de recherche, de décrire et expliquer les éléments particuliers de la cassette qui facilitent les communications : les éléments constitutifs de l'interactivité.

## 2.52 Les modes d'utilisation de l'audiovisuel : la place de l'interactivité

Aucun doute, la clé de la réussite de la série « C.E.1 sans frontière » est la place prépondérante accordée à l'interactivité qui est mise en oeuvre grâce principalement, à deux types d'activités suggérées :

- les chansons,
- les jeux, coloriages, découpages, bricolages.

Comme nous l'avons remarqué, il existe trois formes d'interactivité que nous avons caractérisées de simultanée, directe ou différée. Dans le cas de l'interactivité simultanée, les élèves agissent en même temps que les enfants comédiens. Or la configuration de la cassette n'offre cette possibilité que très rarement. Cela peut être, par exemple, le cas, au bout de plusieurs diffusions d'un même morceau. Cependant, il est exceptionnel du moins au début, que les enfants soient d'emblée à même de réagir comme les enfants de la fiction, dès le premier visionnement.

Toutefois, cela arrive pour les chansons, comme nous allons le voir.

### *La place des chansons*

Deux types de chansons sont proposées dans la série :

- des chansons originales, à savoir *a capella* (en milieu de module) et les chansons de fin d'unité qui apparaissent dès la fin du premier module de chaque unité et sont reprises à l'identique après chaque module;
- des chansons puisant leur origine dans le patrimoine culturel de la langue anglaise dans les unités de rebrassage.

Les chansons originales, comme toutes les chansons constituent une activité motivante qui contribue à donner aux élèves, par le plaisir qu'ils en éprouvent, le goût de la langue abordée. De plus, les textes sont élaborés dans une perspective d'apprentissage linguistique, assurant ainsi « la révision » des éléments linguistiques introduits dans les modules.

Toutefois, nous avons pu remarquer que, lors des premières diffusions (jusqu'à cinq environ), les élèves ne parviennent pas à percevoir les mots. C'est seulement grâce à l'image redondante et la reprise en classe avec le maître, que les enfants arrivent à chanter. Par exemple, lorsque la chanson porte sur les nombres, Mary désigne chaque nombre en les énonçant. Ainsi, après quatre ou cinq diffusions, les enfants parviennent à chanter.

Pour certains ils se contentent d'annoncer, cela ne permettant pas une réelle acquisition du vocabulaire, bien entendu.

Par ailleurs, en raison du grand nombre de chansons proposées, le maître ne peut pas se livrer à un apprentissage systématique, de chacune au risque de déplacer le centre d'intérêt du cours de langue vers un cours de chant. Pour cela, l'enseignant doit opérer un tri, qui pour les élèves, n'apparaît pas toujours évident. Au cours des entretiens, nous avons relevé plusieurs remarques de désolation des enfants, qui souhaitent qu'on accorde une plus grande place aux chansons.

Quelques-unes des raisons avancées par le maître pour justifier ses choix sont les suivantes. Tout d'abord, il est difficile d'obtenir en classe, une atmosphère agréable, dépourvue de toute tension mais où la concentration est réelle surtout lorsque les élèves à la fin du module, vers la fin du cours, arrivent aux chansons.

En outre, il est difficile d'obliger les enfants à toujours écouter d'abord puis, seulement chanter. Ils ne peuvent pas s'empêcher de fredonner en même temps que le support audiovisuel, ce qui, à la première écoute, handicape les élèves peu sûrs d'entendre le chant avec précision.

Par ailleurs, certains élèves insistent sur les fins de phrases ou forcent leur voix, or l'éducation de l'oreille et de la voix passe par la maîtrise des émotions, ce qui est difficile à obtenir dans ce genre de situation. Pour les élèves, lors de la reproduction des sons, le plaisir reste le moteur et la correction de la langue est un peu oubliée au profit de la musicalité.

Enfin conclut le maître, « ce n'est seulement qu'après avoir entendu, mémorisé et reproduit les éléments constitutifs ( les mots et les phrases) que l'on doit et l'on peut construire la phrase musicale. Sans cette condition, les élèves ne comprennent et ne retiennent pas grand chose des chansons. »

Finalement, l'activité de mise en oeuvre des chansons, suggérée par l'interactivité de l'auxiliaire, comporte de nombreuses recommandations sans lesquelles un apprentissage paraît difficile à réaliser. Toutefois, ces paramètres maîtrisés, ce type d'activité est un des éléments moteurs de cette méthode. Cela confirme, une fois de plus, le caractère « motivationnel » de la vidéo. Il apparaît aussi assez clairement que ce n'est qu'au travers des activités menées en classe que l'enfant peut retenir un contenu. L'interactivité simultanée, ne suffit pas pour que l'élève apprenne. Nous allons voir ce qu'il en est pour le cas des activités de jeux.

## *La place des jeux*

L'enseignement officiel français a toujours méprisé le jeu. Les pouvoirs publics ont vu dans le jeu un facteur de distraction, donc de dissipation. Dans le meilleur des cas le jeu est un élément « qui peut faire passer la pilule » mais jamais considéré comme « un moyen » de former.

A l'inverse, la langue anglaise reflète bien le rôle des jeux en distinguant le « play », le « game » et le « training » et l'utilise à bon escient davantage qu'en France dans le cadre de la formation initiale. D'ailleurs, chez nous, un seul mot le « jeu », permet de confondre les trois et de ne voir que « futilité » dans ce genre d'activité. De toute manière, la lourdeur des classes et l'organisation des horaires sont de bons prétextes au refus des jeux dans l'enseignement.

Nous nous sommes donc demandé si le jeu est seulement un moyen de rendre attrayant le rébarbatif. Est-ce une sorte de méthode active qui permettrait d'apprendre tout en restant dans le domaine du ludique?

Notre réponse doit être essentiellement reliée aux fonctions symboliques du jeu que nous allons étudier.

## *Les fonctions symboliques du jeu*

Les différents aspects de la fonction symbolique dans le jeu se situent à plusieurs niveaux d'après B. Bettelheim :

### *1 la règle*

La règle ne doit pas avoir comme objectif principal de créer et d'organiser la « lucidité ». Elle doit permettre la création d'une simulation symbolique, notamment en faisant percevoir les contraintes dont les participants doivent tenir compte, dresser le cadre spatio-temporel du jeu.

Dans notre étude, la règle est fixée par les consignes divulguées par le maître qui complète ou adapte celles qui ont été proposées par la vidéo. Elles permettent de clarifier les contraintes. Le jeu de la marelle est assez significatif à ce propos. Il définit un cadre spatial, le dessin du jeu sur le sol, et donne des indications temporelles dans la mesure où l'activité est définie par le lancer du dé.

## *2 les actes symboliques que les participants sont amenés à faire*

Ainsi, toujours dans le même jeu de marelle, les élèves sont appelés à se déplacer pour signifier les trajets entre les différents pays. Outre cela, ils doivent maîtriser la signification de chacun des drapeaux ainsi que leur énonciation dans la langue anglaise.

## *3 les éléments de concrétisation*

Dans les jeux de rôle organisés autour des personnages de dessins animés, certains masques et accessoires sont utilisés pour rendre la situation plus vraisemblable. Par exemple une cape, une épée et un masque loup sont donnés pour signifier le personnage de Zorro.

Ces réflexions sur l'utilisation du jeu nous amènent à formuler une remarque plus générale. L'intérêt des jeux ou d'activités qui peuvent paraître ludiques (découpage, coloriage, bricolage, danse) permet peut-être à un certain nombre d'élèves de vaincre leur appréhension de l'enseignement. « Le ludisme n'est cependant pas sans inconvénient, il peut distraire totalement l'élève de la réalité », expliquent D. Golberg et M. Graber. « Si les jeux facilitent la réappropriation, ils risquent aussi de couper l'élève de la pratique sociale. Le jeu ne peut donc être qu'un auxiliaire à un moment de la formation. Il ne peut être utilisé en permanence et doit obligatoirement déboucher dans une phase d'ouverture sur le réel vécu par le formé » concluent-ils.

Comme l'écrit H. Wallon [WAL], le jeu doit s'effacer à l'instant « où il ne saurait plus que se répéter, à moins de s'intégrer à une forme supérieure d'activité dont lui même rend l'avènement possible ».

Il rejoint en cela la minutieuse analyse de Piaget. Bien que le jeu contribue de manière importante, à la réalisation de ce qu'il appelle les opérations concrètes, le jeu n'intervient plus au cours de la dernière phase de l'élaboration de la pensée, celle de la constitution des opérations formelles qui « nécessite toute une restructuration destinée à transposer les groupements concrets sur un nouveau plan de pensée ».

L'action du jeu semble donc temporaire et doit être relayée par d'autres moyens, qui, comme lui, accordent une place prépondérante à la communication orale.

Toutefois, souvent le jeu pour ses vertus vulgarisatrices se doit de passer par des phases d'entraînement. Aussi, dans ce cas, son but n'est plus seulement d'apprendre en



s'amusant mais aussi de s'exercer. L'idée du jeu pour motiver l'élève semble correspondre à la maxime : former non pas par le dire mais par le faire. C'est certainement l'idée maîtresse qui a conduit les concepteurs de la série « C.E.1 sans frontière ».

Nous avons été tenté de nous demander si le jeu ou les autres activités permet de former plus rapidement. Or, ce problème nous est apparu annexe et dépendant de nombreux facteurs extérieurs, tels que les préoccupations de l'enfant, ses attentes et son degré de maturité dans le domaine abordé. Car « le rythme » des acquisitions est étroitement lié au cheminement individuel de l'élève et donc, aux représentations auxquelles l'enfant fait référence.

Nous pouvons toutefois noter que le jeu permet une rapide démultiplication de la formation.

Afin d'optimiser l'exploitation du jeu dans un processus de formation il est utile et indispensable que l'enseignant, comme dans toute démarche de formation, établisse des grilles d'analyse tenant compte à la fois des spécificités du jeu et de l'initiation à la langue anglaise. Sans ce guide, le jeu risque très vite de ne plus présenter qu'une valeur ludique.

### **2.53 La gestion de l'utilisation de la cassette**

Lorsque nous avons demandé aux enseignants de nous expliquer pourquoi ils adoptent une démarche, ceux-ci nous ont répondu qu'ils combinaient des démarches empiriques, voire intuitives et des techniques éducatives nées de l'expérience.

La recette du bon professeur serait donc, un peu d'intuition et beaucoup de savoir! Alors, pourquoi ne se réfèrent t-il pas aux travaux des chercheurs ou personnes compétentes dans le domaine?

La réponse tient en partie au fait qu'en désirant prouver leur sérieux, certains chercheurs, susceptibles d'aider « les pauvres enseignants », compliquent à souhait leur langage. Ainsi, ne comprenant pas ou mal, ce que ces têtes pensantes disent à propos des problèmes qu'ils rencontrent, les instituteurs, professeurs ou formateurs, jugent malheureusement ces recherches superfétatoires.

Ces remarques, certes ironiques, nous semblent assez justement brosser le tableau de la situation actuelle de l'enseignement et plus précisément dans le giron de l'éducation nationale. Ceci étant dit, comment la cassette est-elle utilisée et comment peut-on en optimiser ses usages?

L'étude précédente nous a permis de mettre en exergue les paramètres proposés au travers des activités « d'interactivité », qui peuvent ainsi se dérouler pendant le temps de pause de la vidéo sur une durée choisie par l'enseignant.

Nous avons vu que ces activités sont à la fois un facteur de motivation supplémentaire et une façon « naturelle » de faciliter un apprentissage grâce notamment aux situations répétitives, et, de surcroît, faisant appel à la réflexion des élèves, elles nécessitent leur adaptation à la situation de communication.

Malgré tout, ce type d'activités demande une forte présence du maître sans laquelle la situation peut « dérapier » à tous moments. Pour cette raison, l'enseignant est amené à gérer son temps de manière à intercaler dans une même séquence de cours, différents types d'activités : jeux, chansons, répétition du cours, recherche documentaire, bricolage, danse, ...

De plus, cette restriction nous amène à penser que chaque type d'activités, présente également des spécificités, ne permettant pas de répondre à l'ensemble des objectifs fixés par le référentiel.

En effet, souvent au cours de la mise au point d'auxiliaires ou de méthodes, les concepteurs cherchent la meilleure solution possible. Or les études comparatives auxquelles on se livre, sont alors décevantes, car à un objectif, convient mieux une approche communicative particulière étroitement dépendante de son utilisateur et de son public. Aussi, il nous semble dangereux voire futile de vouloir établir une proposition d'amélioration d'une gestion particulière qui viserait à unifier les recommandations d'usage.

Finalement, il est clair que les situations d'interactivité, mises en oeuvre systématiquement dans chaque module, sont globalement bénéfiques pour les situations d'échange oral. Ces dernières doivent également être associées à d'autres réparties harmonieusement sur l'ensemble de la séquence. Cependant, cela réclame pour l'enseignant de faire preuve d'une attention de tous les instants afin que l'élève parvienne à acquérir des contenus (linguistiques, socioculturel, etc.).

## **2.54 Un bain socioculturel lié à l'utilisation de l'audiovisuel**

Si l'éducation est un des éléments de la socialisation, est-ce que l'auxiliaire audiovisuel dans « C.E.1 sans frontière » est un facteur favorisant cette socialisation?

Pour deux raisons, cet outil nous a semblé être un instrument parfaitement adapté à la socialisation de l'élève.

Premièrement, par ce qu'il donne à voir; c'est à dire, à la fois, des personnes qui vivent, et par là-même, communiquent et, à la fois, une culture qui transparaît au travers des comportements des acteurs.

Deuxièmement, par la mise en oeuvre de situations similaires à celles vues dans le film.

Par ailleurs, de nombreuses références culturelles jalonnent la série Nessie (référence au monstre du « Loch Ness », « Péter Pan », « Tinkerbelle », « Captain Jack », la politesse anglaise, un garde royal, « Big Ben », le bus rouge, le taxi noir, le « christmas pudding », des chansons traditionnelles, ...). Si l'enseignant le désire, l'étude des apports socioculturels, peut faire l'objet de prolongements en dehors du cours d'anglais. Toutefois dans la classe que nous avons observée, ce n'était pas le cas, l'organisation de l'enseignement comme nous l'avons noté, ne le permettait pas facilement. Aussi les références culturelles uniquement véhiculées par la vidéo, passaient souvent inaperçues parce qu'inexploitées.

## **2.6 Des limites dans l'utilisation de l'auxiliaire**

Nous avons évoqué tout au long de l'exposé un certain nombre de limites à l'utilisation de cet outil. Il nous semble utile de les rassembler dans ce chapitre, car ils mettent l'accent sur les potentialités réduites que présente l'utilisation d'un auxiliaire tel que l'audiovisuel.

Tout d'abord, ce n'est pas un auxiliaire miracle. Il ne remplace en rien l'enseignant qui reste présentiel dans une situation de communications où « tout est à faire ».

En effet, « il ne suffit pas pour l'enseignant d'appuyer sur le bouton et laisser faire ». Il faut donc qu'il soit capable non seulement de gérer les temps de diffusion, mais, en plus,

qu'il maîtrise les contenus linguistiques. Sans ces deux conditions il ne lui sera pas possible de permettre aux élèves d'acquérir des contenus.

Par ailleurs, il doit nécessairement mettre en oeuvre des activités en classe, sans lesquelles, nous l'avons vu, les élèves n'acquièrent rien ou « peu de choses » qu'ils s'empressent d'oublier dès la fin des cours. Il faut en outre, que ces situations d'échanges proposées en classe soient de qualité. Dans le cas où ces activités sont mal réalisées, les risques sont grands de voir les élèves se disperser et se dissiper.

De plus, pour que la séance de cours se déroule bien, le maître doit l'avoir préalablement préparée attentivement. Car s'il n'a pas repéré les difficultés phonologiques, les nouvelles notions et les activités proposées par la cassette, il sera dépourvu lors d'un incident.

Dans un tout autre registre, on doit également noter que la dite interactivité de l'auxiliaire, n'a, en soi, rien d'interactif. Sans l'intervention du maître, nous avons pu remarquer que les élèves ne prennent pas en compte les consignes diffusées par la cassette. Un fois de plus l'intervention de maître est indispensable.

D'un autre côté, les élèves seuls face à la vidéocassette, ne font aucun cas de celle-ci. D'ailleurs à l'occasion d'une absence du maître pendant près de deux minutes, nous avons pu observer une classe chahuteuse. Autrement dit, le pouvoir séducteur du téléviseur seul, s'efface vite laissant la place aux bavardages et « aux remue-ménage ». Nous confirmons bien que l'outil auxiliaire ne possède aucune autonomie, il se doit d'être secondé par un enseignant et réclame une attention de tous les instants de sa part.

Dans cette optique, l'enseignant qui doit à la fois gérer le groupe et les individus isolément, ne peut pas être suffisamment présent pour pallier ou répondre à tous les problèmes qui se présentent. Il opère donc des choix plus ou moins arbitraires dans le traitement des informations qui lui parviennent. Par exemple, lorsque plusieurs difficultés différentes sont rencontrées dans une même séance de cours, le maître n'arrive pas à répondre à toutes les sollicitations. Ainsi, de proche en proche, l'élève qui, au départ, avait rencontré une petite difficulté, se retrouve après plusieurs séances, dans l'incapacité de comprendre et suivre ce qui se fait. Il a accumulé un tel retard, qu'il est difficile de le récupérer.

Il ne faudrait pas voir là, un manque de professionnalisme de l'enseignant. Il n'a malheureusement pas le don d'ubiquité, et ne peut donc pas gérer la masse colossale d'informations générées par un groupe de vingt personnes, dans le meilleur des cas.

Inversement, nous ne faisons pas un plaidoyer d'une pratique pédagogique différenciée. D'ailleurs, l'utilisation d'un seul auxiliaire à un moment donné, avec un groupe entier ne le permet guère. Sans compter les activités mises en oeuvre dans le cours, qui, elles aussi sont communes, et ne permettent pas une réelle possibilité de sérier les problèmes et les individus afin de répondre à leurs attentes propres. Seul un outil qui autorise une pratique individuelle, à un rythme propre avec une aide pédagogique assidue pourrait certainement éviter le problème des échecs scolaires.

Quoi qu'il en soit, l'utilisation de l'audiovisuel, doit et peut constituer à des moments particuliers, établis à l'avance, une pratique qui suscite les communications orales. Cependant, elle réclame et cela est clair, un rigoureux travail de préparation en amont puis un suivi attentif pendant le cours pour que les élèves en retirent les bénéfices.

Une autre remarque est à formuler dans le domaine des apports culturels. Le film qui est proposé aux enseignants est comme nous l'avons dit, une fiction dont l'unité de lieu est la salle de classe. Aussi, les éléments culturels apportés sont tous artificiels, ils relèvent d'une explication sur un sujet particulier, ou figurent parfois à titre d'illustration dans certains modules. La valeur documentaire est donc complètement artificielle. Elle aurait pu être amenée d'une toute autre façon, par exemple par la diffusion de courtes séquences de la vie anglo-saxonne. Les élèves auraient pu aller au musée, en prenant le bus, en profiter pour poster leurs lettres aux correspondants français, etc.. De surcroît, les échos du bilan effectué par l'I.N.R.P. nous laissent penser que, dans la majorité des cas, les enseignants n'ont pas mis l'accent sur la possibilité d'apports culturels, car ils étaient insignifiants dans la série.

Il apparaît clairement que cet outil qui présente bien des avantages, ne peut être utilisé sans un minimum d'activités extérieures, suggérées ou non par la vidéocassette. Sans cette condition, les élèves n'acquièrent pas réellement de nouvelles connaissances.

Partant de ce constat, dans un troisième chapitre, nous allons effleurer le problème actuel de l'enseignement : sa crise liée à de multiples facteurs. Pour notre part, nous feront fi de nombreux d'entre eux. Cela ne signifie en aucun cas, qu'ils nous apparaissent secondaires, mais plutôt qu'en l'état actuel de nos connaissances, nous ne pouvons pas en réaliser une analyse rigoureuse. Cela pourrait être une expérience périlleuse!

Aussi, nous nous intéresserons plus particulièrement, aux questions relatives à l'introduction de nouveaux auxiliaires dans un enseignement initial.

Les réponses, dont nous ne mesurons pas l'ensemble des répercussions, vont tenter, modestement, d'ébaucher de nouvelles perspectives dans l'utilisation de divers moyens d'aide pour l'enseignant. Cela allant de pair, bien évidemment, avec une réforme des modes communicationnels entre l'enseignant et l'élève que nous envisagerons.

Ce travail sera bâti à partir des limites sur lesquelles bute le projet « C.E.1 sans frontière », et suggérera quelques pistes, pour un renouveau dans l'enseignement.

## **CHAPITRE 3 Des stratégies d'enseignement pour le futur**

### **3.1 A l'heure du bilan national**

Nous appuyant sur le bilan national publié par la Direction des Ecoles, ainsi que les informations recueillies auprès des personnes que nous avons rencontrées, nous allons tenter de broser ici le « portrait » de cette expérience pilote.

Du point de vue national, les maîtres et maîtresses se sont déclarés « globalement satisfaits » de la qualité de la série de cassettes ainsi que de l'aide qui leur a été apportée.

Cependant, s'ils ont tendance à suivre fidèlement cet outil car il constitue pour eux le modèle autant sur le plan de la gestion des informations que sur le plan de l'organisation des séances de cours, ils avouent « parfois adapter leurs pratiques » nous explique t-on dans le rapport d'étape.

Pour étayer ces dires, quelques bribes d'explications nous sont livrées :  
« Ils exploitent plus longuement certains modules jugés trop denses et modifient la durée ou la fréquence des séquences en particulier lorsqu'il faut déplacer les élèves dans une salle dotée d'un magnétoscope. Ils ont aussi recours à la révision ou aux unités dites de « rebrassage », très appréciées car elles passent en revue périodiquement les notions acquises au cours des 7 ou 8 semaines précédentes. Nombreux sont ceux qui mettent en

place une démarche active grâce à des arrêts sur image, des questions, des mimes, des images et le recours au français pour assurer la compréhension des élèves. »

Toutes ces remarques, nous renvoient inévitablement à un certain nombre de réflexions que nous avons pu apporter, notamment « la densité » de certains modules, la vitesse de diffusion, la mise en place d'activités annexes en classe, etc.. Nous n'allons pas les expliciter ici, des remarques à ce sujet ont été formulées dans les chapitres précédents. Toutefois, nous insistons, une fois de plus, sur « l'aspect interactif » de cet auxiliaire : il ne va pas de soi. Le maître doit user de plusieurs modes communicationnels ayant parfois recours à d'autres auxiliaires afin de plonger les élèves dans un contexte favorable aux apprentissages.

Néanmoins, ajoutent les auteurs du bilan, « les enseignants relèvent certaines insuffisances dans l'outil vidéo ». « Des unités trop nombreuses et copieuses ou encore des situations de communication artificielles ne suscitent pas de véritable interactivité. Le choix d'un scénario unique pour les quatre langues se déroulant exclusivement dans une salle de classe limite le contact avec la réalité d'un pays ». Ce n'est pas sans rappeler les observations que nous avons effectuées, notamment au sujet de la clarification des objectifs de cette initiation.

En effet, chacun des enseignants qui ont choisi de participer à cette action pilote ont cherché à trouver dans l'outil qui leur est proposé, ce qui correspond à leur attente. Or, chaque individu, ayant un niveau linguistique et pédagogique différent, il pensait trouver dans « C.E.1 sans frontière » la possibilité de pallier les difficultés qu'il rencontre. Malheureusement pour lui, l'outil n'est pas le remède miracle! Nous rejoignons le problème des structures mentales liées à des représentations de ce que peut être, ou de ce que doit être cet enseignement; l'enfant comme l'adulte, personne n'y échappe.

En guise de bilan pour ce projet, nous voudrions mettre en évidence plusieurs difficultés.

Certes, ce projet est « bien ficelé ». Il est en soi, tout à fait adapté à l'enseignement d'une nouvelle langue. Cependant, peut-être n'est-il pas adapté à la classe. En effet, demander à l'enseignant de gérer simultanément trente élèves, leurs communications, un auxiliaire pour le moins inconnu, mettre en place des activités et mener à bien l'ensemble de ces paramètres, cela relève de l'inconscience!

Le maître ne peut vraisemblablement pas mener de front, tout à la fois, la gestion des élèves, du temps, des outils et obtenir ce que l'on a coutume de nommer des

« résultats ». Il faut « repenser », nous semble-t-il, le système, si l'on veut maintenir ce type d'enseignement en classe (l'enseignement d'initiation aux langues vivantes étrangères).

Car il est clair que les remarques contenues dans ce rapport ont pour objectif de déterminer les conditions de l'extension de cette innovation pédagogique au CE2 à la rentrée 1996 puis à sa généralisation à l'école élémentaire.

On peut donc, à ce propos, rester sceptique. En l'état actuel du projet, sa généralisation pourrait présenter de réels dangers, tant pour les élèves que pour les enseignants réticents qui certainement rencontreront de grandes difficultés dans la gestion des communications suscitées notamment par cet auxiliaire audiovisuel.

Aussi, il nous semble utile, voire indispensable, d'envisager une nouvelle forme de gestion de l'outil et plus généralement une gestion différente des nouvelles communications générées par l'utilisation des nouvelles technologies.

### **3.2 Comment intégrer les résultats de la recherche?**

#### *Il ne s'agit pas d'un modèle*

« Il ne suffit pas de mettre au point des techniques et des méthodes, il faut en analyser les conditions de développement » nous explique J.M. Albertini. L'enseignement, doit en quelque sorte, adopter une démarche recherche-développement. Sans cette précaution, nous pourrions tomber dans les panneaux de l'éducation mécanisée.

La mise au point des auxiliaires a été dominée jusqu'ici par l'empirisme et l'artisanat. Les produits audiovisuels, informatiques, d'une manière générale les didacticiels ont souvent été directement dérivés des pratiques propres à l'enseignant ou au groupe d'enseignants concepteur. Nous n'en sommes pas loin dans le projet « C.E.1 sans frontière ». Or, la transposition dans d'autres situations, la généralisation de ce type d'auxiliaires est, de ce fait, difficile à mettre en oeuvre.

Quant à la prise en compte de recherches dans cette production « anarchique », elle a été assez cyclique. Peu de persévérance peut entraîner une efficacité relative!



A l'heure actuelle, il y a encore trop souvent rupture entre le savoir humain et la représentation qui en est faite par la machine et c'est là, pensons-nous, que se trouve la clé de la réussite des nouvelles communications établies dans le cadre de l'utilisation des nouvelles technologies.

Tout auxiliaire est une interface entre deux processus d'information, celui des concepteurs et celui des utilisateurs. La manière dont les utilisateurs se représentent l'information est la plupart du temps indépendante des contraintes imposées par la technique. Or, pour permettre des choix et des démarches plus adéquats, plusieurs options nous semblent pouvoir être adoptées.

L'une d'elles consiste à multiplier les informations à la disposition des utilisateurs. Finalement la recherche d'une plus grande efficacité passerait par une augmentation des choix potentiels et du nombre d'informations. Or, les interactions s'en trouvant multipliées, l'utilisateur élève ou étudiant risque de se perdre dans un labyrinthe de potentialités. Est-ce réellement la solution?

Il nous semble que non.

Toutefois, une voie paraît s'ouvrir pour améliorer le confort d'utilisation des auxiliaires issus des nouvelles technologies de l'information : développer deux types de recherches.

La première concerne l'interactivité, sa nature, ses formes, ses limites dans un contexte de formation.

Pour l'instant, on multiplie les modalités d'apprentissage pensant que corrolairement les chances de réussite vont être multipliées!

La seconde concerne la connaissance. Quelles connaissances l'utilisateur doit-il avoir du fonctionnement du système, pour être en mesure de l'utiliser au maximum de ses possibilités?

Il faut savoir à ce propos, quelles représentations sont créées par le système et comment?

Dans les deux cas, ces études doivent être conduites parallèlement aux recherches sur les modalités nécessaires pour l'acquisition des connaissances, car, sans cette condition, il est absolument inutile d'exploiter un outil.

Vygotski [VYG] au cours de ses recherches sur l'origine de la pensée disait, « lorsqu'une recherche obéit à une logique de développement d'une discipline, elle a des difficultés à déboucher sur des solutions opérationnalisables. Aussi, le passage au produit

diffusable, suppose que l'on quitte cette optique au profit d'une approche interdisciplinaire. »

Un auxiliaire doit pouvoir être intégré dans des relations variées « enseignant-enseigné » qui puissent être appropriables; autrement dit son usage doit pouvoir être détourné des intentions de son auteur. De plus, la marge de manoeuvre laissée à l'enseignant doit tenter d'être suffisamment importante pour qu'il puisse l'intégrer dans une démarche, en classe, qui lui soit propre.

Cependant, il ne suffit pas de faire des recherches interdisciplinaires pour aboutir à des produits diffusables, ni même réaliser quelques expérimentations. Il faut aussi en tester les usages en vraie grandeur. Peut-être est-ce ce à quoi souhaite parvenir la direction des écoles. Nous sommes tout de même sceptique quant aux résultats, compte tenu de la précipitation dans laquelle ont été plongées, l'ensemble des personnes qui travaillent sur ce projet (chercheurs, concepteurs, enseignants).

Toutefois, si « l'option » qui consiste à suivre une démarche « recherche-développement » était adoptée, dès le départ, les résultats pourraient permettre non seulement de gérer les erreurs - si erreurs il y a - mais aussi de développer des actions de formation et de mise au point.

Pour cela il ne s'agirait pas de déduire la pratique des résultats de la recherche mais de la confronter. C'est seulement ainsi, dans un continuum d'aller et retour que l'on pourra établir des propositions aussi bien pour la gestion des ressources que pour l'adaptation de la conception de l'auxiliaire.

Toute cette démarche suppose qu'on établisse dès le début des possibilités d'interaction permanentes. Or, pour le peu que nous connaissons de la situation, la circulation des résultats de la recherche ne semble pas aisée. Tout semble être mis en oeuvre pour que « le voisin ne sache pas ce qui se passe chez l'autre ». Les différentes « strates » de l'éducation nationale qui ont pris part à ce projet, initiateurs, concepteurs, réalisateurs, évaluateurs et instituteurs sont, chacune à leur place, bien cloisonnées. Pour exemple, les résultats de l'évaluation réalisée par l'I.N.R.P. à l'intention de la direction des écoles n'ont été diffusés qu'auprès des instances dirigeantes. Seuls quelques points, jugés primordiaux, ressortent de ce rapport dans le bulletin officiel. Or, toute avancée doit pouvoir trouver des applications réelles avant sa mise au point définitive. Si déjà les réflexions des « gens du terrain » ne sont pas diffusées, comment peut-on espérer une avancée?

La validation par l'usage, nous paraît devoir demeurer, dans l'éducation, une nécessité. Car, même s'ils ont l'apparence de produits, les auxiliaires n'ont de sens que par leur intégration dans un service où tous les acteurs devraient avoir le pouvoir et le devoir de participer. Pourquoi parlons-nous de service?

Quand, parfois, on se trouve devant une impasse, souvent la meilleure manière d'en sortir est de décaler le point de vue, d'examiner ce que l'on aurait si l'on utilisait des démarches et des concepts nés dans un domaine différent. C'est ce que nous nous proposons de réaliser en déplaçant le problème et en « re-situant » l'enseignement dans une problématique d'activité de service.

### **3.3 Concevoir l'enseignement comme une activité de service**

En abordant l'enseignement comme un service, et en y appliquant les concepts de l'économie des services, le résultat ne paraît pas, à priori, dépourvu d'intérêt. Cela permet peut-être de mieux comprendre comment peut se développer une innovation telle que l'introduction d'un nouvel auxiliaire, et encore déterminer comment en accroître l'efficience.

N'en déplaise aux pédagogues, ce ne sont certainement pas des raisons pédagogiques qui justifient la diffusion d'un apprentissage des langues vivantes au CE1. Les facteurs socio-économiques ont probablement un rôle beaucoup plus déterminant, à en croire les propos de J.M. Albertini. D'ailleurs, si cette opération n'est pas liée à un tel impératif, nous aurons tout au plus un engouement passager.

Or, chaque fois qu'une nouvelle matière est apparue, on l'a plutôt ajoutée que substituée à une autre. D'où l'inflation des programmes, comme nous l'avons noté dans un chapitre précédent intitulé : « Pourquoi alourdir les programmes? ». En effet, ils prennent des allures de monstres et, par là-même, l'inflation des crédits budgétaires utiles s'en trouve multipliée.

Pourtant, le projet actuellement défendu par les instances dirigeantes est de donner à chaque élève une chance plus importante de s'épanouir personnellement tout en acquérant les connaissances indispensables à une entrée réussie dans la vie active. Malheureusement, de mesures en mesures, il a fallu traiter des masses de plus en plus importantes d'élèves. Les intentions initiales ont subi la dictature du nombre! Cependant, les dépenses de l'état destinées à l'enseignement devant nécessairement suivre, elles ont dû s'accroître exponentiellement.

Or, les nouvelles technologies d'information et de communication, peuvent éviter, nous semble-t-il, la croissance exponentielle des dépenses de fonctionnement grâce à l'accroissement du temps imparti au travail individuel. En effet, accroître le temps de travail individuel dans la formation initiale économiserait une partie des coûts d'encadrement.

Par exemple, on pourrait peut-être diminuer le nombre d'élèves par classe avec une quantité constante d'enseignants en réduisant de moitié le temps de présence de l'élève devant le maître, cela pouvant être valable pour toutes les disciplines. Bien entendu, cela suppose une autre conception des programmes et de l'organisation de la scolarité.

L'accroissement du travail individuel guidé peut être plus efficace que d'autres méthodes d'enseignement.

C'est ce que se sont attachés à démontrer deux chercheurs de l'université de Chicago travaillant sous la direction de B. S. Bloom. Ils ont comparé, au début des années 1980, les effets de trois types d'apprentissages.

Le premier est celui d'un enseignement traditionnel avec ses cours, ses exercices, son contrôle périodique.

Le second est celui d'une pédagogie de la maîtrise. L'enseignement est toujours dispensé par le maître. Des tests « formatifs » renvoient cependant en permanence aux élèves leurs résultats et sont suivis d'exercices de correction.

Le préceptorat est le troisième type d'apprentissage étudié. Les élèves apprennent individuellement. Un précepteur s'occupe de deux élèves à la fois et des tests formatifs sont régulièrement faits.

Dans l'expérience de Chicago, les élèves ont été répartis aléatoirement dans les trois groupes et le temps imparti à la formation était identique. L'étude a été répartie sur plusieurs échantillons de trois niveaux scolaires (deux du primaire et un du secondaire).

Si l'on prend comme base de l'écart type de la classe traditionnelle, nous disent-ils, le score moyen de la classe en préceptorat est deux fois supérieur aux écarts types de la classe en enseignement traditionnel. Le score moyen de la classe bénéficiant d'une pédagogie de la maîtrise est une fois supérieur. L'élève moyen de la classe traditionnelle réussit moins bien que 98% de ceux de la classe au préceptorat et 84% de ceux bénéficiant de la pédagogie de la maîtrise.

Le postulat est clair, tous les élèves possèdent des potentialités de haut rendement, malheureusement la manière dont l'enseignement est réalisé ne permet guère de l'exploiter.

Comment alors retrouver, à moindre coût, l'efficacité du préceptorat?

### **3.4 Revoir l'organisation de l'enseignement**

B. S. Bloom propose de restaurer le travail individuel, en le guidant par des nouvelles technologies de formation (N.T.F.) et en réorganisant le système des classes.

Avec de telles incitations au développement des nouvelles technologies, pourquoi leur diffusion n'a-t-elle pas encore été réalisée?

Nous pouvons avancer une ébauche de réponse.

En réalité, les auxiliaires issus des nouvelles technologies sont des éléments constitutifs d'un service, comme nous l'avons souligné. Or, le service a d'abord un « effet sur » une organisation ou une personne. Et, il ne peut pas être obtenu sans la participation active de cette organisation ou de cette personne. En effet, un service qui ne serait pas adapté aux besoins du consommateur serait un service inutile.

La situation est donc complexe. Car, les nouvelles technologies ne touchent le bénéficiaire final - l'élève - qu'à travers des intermédiaires, des prescripteurs qui en déterminent les conditions d'utilisation. Or, l'efficacité d'un produit, par exemple audiovisuel, ne pourra être jugée qu'en fonction des objectifs poursuivis, ces objectifs étant souvent multiples et très différenciés, y compris à l'intérieur d'un même cadre.

Finalement, l'intégration des nouvelles technologies d'information ne cherche qu'à améliorer la qualité du service de l'enseignant sans rien changer à l'acte de formation proprement dit. N'est-ce pas une utopie?

Pour l'instant nous voyons exploser les programmes, les projets, et les auxiliaires. Il nous faut bien constater toutefois que les « procès de formation » n'ont pas encore été touchés en profondeur par le développement des nouvelles technologies. Les potentialités des nouvelles technologies sont certainement trop en avance, non par rapport aux problèmes de la formation, mais par rapport aux facultés normales et aux habitudes du système de formation français.

Il faut donc repenser l'enseignement dans sa propre organisation des acteurs (enseignants, élèves, auxiliaires, locaux, horaires, programmes, ...).

Or, comment sont organisés les moyens (humains, matériels, financiers,...) pour l'enseignement français? Quelle valeur leur accorder et comment?

Lorsque des réponses seront apportées par les instances dirigeantes, la gestion des communications dans l'enseignement et plus généralement la gestion de l'enseignement seront certainement bouleversées.

## Conclusion

J'invite le lecteur à garder une certaine distance vis-à-vis de quelques-unes de mes conclusions. Après tout, mon expérience ne coïncide pas forcément avec la vérité! Ma « vérité » n'est que ma manière de gérer provisoirement les faits tels que j'ai pu les percevoir, les uns par rapport aux autres. Je tente seulement d'en tirer quelques conclusions et prescriptions un tant soit peu efficaces dans un contexte particulier.

*« Les sentiers qui mènent aux connaissances sont ardues et tortueux ».*

A.Giordan

A l'issue de ce travail, un certain nombre de réflexions s'imposent. Mais tout d'abord, revenons sur notre démarche.

Dans un premier temps, nous avons cerné le cadre théorique de cette recherche, clarifiant ainsi, les rôles respectifs de la communication et des éléments constitutifs de cette communication. Nous avons relevé à ce stade, combien il est difficile d'opter pour une « politique » particulière, tant la littérature sur le sujet est controversée. Or, le choix « d'une ligne de conduite » pour l'établissement de la « méthode » « C.E.1 sans frontière » s'est imposé à nos yeux comme étant une approche communicative relevant plus particulièrement des « approches maximalistes ».

Ainsi, la méthode se réclame tout à la fois initiatrice d'une nouvelle langue, ces connaissances étant intégrées dans une démarche globale d'initiation à une culture étrangère véhiculée essentiellement voire exclusivement par une série de vidéocassettes.

Dans un second temps, notre démarche a consisté à vérifier que le processus mis en oeuvre - dans lequel s'intègre l'auxiliaire - correspondait bien aux spécificités prévues. C'est alors qu'il est apparu qu'une prise de conscience de la part des enseignants investis dans ce projet devait s'opérer.

En effet, les divulgateurs ne se soucient guère des structures et des mécanismes de pensée des élèves, sur lesquels, ces derniers doivent nécessairement s'appuyer.

Les enseignants gagneraient certainement à étudier d'un peu plus près les représentations et les obstacles que rencontrent les élèves, plutôt que d'envisager principalement le contenu et les formes du message qu'ils souhaitent « faire passer ».

En effet, si certains modes d'approche des élèves coïncident avec ce qu'on leur propose habituellement, d'autres s'en éloignent notablement et peuvent même être totalement opposés, voire contradictoire avec ce que l'on tente de diffuser.

D'où, lors de l'utilisation de l'auxiliaire, de multiples quiproquos, que l'on peut toutefois repérer.

De plus, une recherche sur l'évolution des « conceptions des élèves » pourrait certainement permettre de suggérer des situations et des aides didactiques que l'enseignant pourrait proposer afin d'éviter aux élèves de toujours tomber dans les mêmes impasses ou de rester sur les mêmes obstinations.

Enfin, un rôle complémentaire mais non négligeable des « représentations » pourrait être de fournir des indications précieuses dans la définition des objectifs à atteindre. Nous l'avons largement souligné, si les objectifs ne sont pas clairs, il est difficile de satisfaire le projet.

Toutefois, d'un tel processus dans lequel l'élève est le moteur, il ne faudrait pas déduire que l'enseignant est devenu brusquement absent, caduc ou obsolète. Bien au contraire, sa place est plus que jamais indispensable; elle se situe continuellement au côté des élèves, car si c'est ce dernier qui s'approprie les connaissances, et nul ne peut le faire à sa place, il ne lui est pas possible, pratiquement, de le redécouvrir tout seul.

C'est dans les aller et retours entre l'enseignant et l'élève que doit se situer l'action du pédagogue. Il doit tenter de permettre à l'élève d'avancer, tant au niveau du questionnement que par l'apport de démarches, de communications et d'informations nécessaires à son développement. C'est aussi à ce niveau que se situera l'intervention de l'auxiliaire qui, comme nous l'avons noté, possède des règles de fonctionnement auxquelles l'enseignant devra prêter attention, afin de parvenir à ses objectifs.

Dans un troisième temps, au travers de l'étude « du terrain de recherche », nous avons été amené à prendre en compte la qualité des ressources humaines susceptibles de répondre, de manière flexible, aux exigences, la qualité du processus d'utilisation comme aussi la qualité fonctionnelle de la série « C.E.1 sans frontière ».



A cette fin, nous avons minutieusement détaillé l'ensemble des éléments constitutifs du projet, les intentions de ses acteurs. Nous avons alors déployé une méthodologie qui devait nous amener à définir quels sont les paramètres qui répondent aux exigences du projet et comment les intégrer dans une démarche globale : une nouvelle pratique d'enseignement intégrant l'usage d'un ou plusieurs auxiliaires. De cette analyse ressortent plusieurs points.

Tout d'abord, ce qui définit donc cette nouvelle pratique d'enseignement, c'est le contexte dans lequel cette activité se situe; c'est à dire, les conditions créées par le formateur pour rendre significatif un apprentissage. C'est également la place et le rôle des apports informationnels complémentaires. Car si ceux-ci ne sont que seconds, il semble utile d'en introduire (après une phase de recherche suffisamment large et diversifiée permettant à l'élève d'obtenir une expérience des problèmes dont on parle). De plus, les informations ne doivent pas être fournies en terme de réponses, mais comme moyen permettant au formé d'interagir avec la situation proposée.

Enfin, pour préciser notre pensée, nous dirons que si les « conceptions » constituent un élément de diagnostic, permettant, comme le ferait un médecin, « de rédiger une ordonnance », les soins que nous constatons être les plus efficaces n'ont pas toujours pour origine le spécialiste qui aborde un concept dans son ensemble.

L'enseignant semble avoir quelques succès quand il soigne au coup par coup, c'est à dire lorsqu'il propose « le coup de pouce » minimum. Dans ce cas, il suggère une activité, une communication, une prise d'information, etc., afin de remettre sur pied le patient qu'est l'élève.

Mais arrêtons là cette analogie car, dans l'échange communicationnel entre l'élève et le professeur, il ne s'agit pas seulement de rétablir un équilibre perdu, il faut aller plus avant et permettre une croissance. En d'autres termes, l'enseignant est un médiateur, il « joue » (bien que ce ne soit pas ludique) le rôle « d'interface » entre « le savoir » et l'élève, il gère une activité de service. Or, quelle est la valeur de ce service, de cette formation?

Pour donner une certaine valeur à la formation, qui est en soi insaisissable, il faudrait pouvoir la mesurer. Un large consensus se fait autour du rôle stratégique de l'immatériel. On peut calculer avec quelques précisions le coût des investissements. On peut calculer une productivité apparente du travail. On peut beaucoup plus difficilement calculer le rendement physique d'un investissement immatériel et encore moins son rendement marginal, ce qui est souvent le cas dans l'enseignement.

Les investissements immatériels sont trop complémentaires les uns des autres et leur effet trop général pour être localisé.

En d'autres termes comment savoir si les investissements réalisés pour les nouvelles technologies sont plus, ou moins, rentables, que ceux effectués à l'heure actuelle dans l'enseignement français.

Comme le disait un industriel avec humour : « Je sais que la moitié de mes dépenses de publicité ne servent à rien, mais je ne sais pas quelle moitié »!  
Nous sommes renvoyés aux recherches qui considèrent que l'investissement est un tout indissociable, comme le dit Y. Le Boterf, « l'efficacité de chaque élément dépend de l'ensemble des relations qu'il entretient avec les autres ». De plus il faut rappeler que la formation est un service. Le service n'est qu'un acte fugitif qui n'existe qu'au moment de son utilisation. Le retour en arrière n'est donc plus possible, du moins pour le cas traité. Il faut donc être bon du premier coup.

Dans la formation, il faut être sûr de mettre en oeuvre un processus de qualité. Or que signifie réaliser une formation de qualité?  
Finalement, est-ce que la série « C.E.1 sans frontière », dans notre cas, répond bien aux attentes des élèves, des enseignants et de la Direction des Ecoles qui fixe les programmes?

La réponse à cette question nous apparaît futile, car comme l'explique fort bien J.M. Albertini, « Plus le service exige une adaptation fine avec le client, plus il est difficile d'en réaliser une spécification détaillée et d'en maîtriser précisément les conditions de mise en oeuvre ».

En définitive, nous parvenons à une conclusion qui veut que la formation ne soit pas compatible avec une organisation descendante, comme elle l'est encore aujourd'hui.

Le savoir ou le savoir faire ne se déversent pas. On ne retient pas ce que l'on nous a enseigné mais ce que nous avons appris.

Le travail individuel doit retrouver sa primauté et cela peut être notamment le cas avec l'introduction des nouvelles technologies dans l'enseignement.

## Bibliographie

- [ALB] J.M. ALBERTINI, 1992, *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*, Le Seuil / Presses CNRS.
- [AUB] A. AUBUT, 1989, *Formation multimédias : divagation intellectuelle ou nouvelle voie pour la formation continue?*, Formation continue et développement des organisations n°81.
- [AUS] J.L. AUSTIN, *How to do things with words*, Oxford University Press, traduction française : *Quand dire c'est faire*, 1970, Ed. Seuil, Paris.
- [BAL] J. P. BALPE, 1990, *Hyperdocuments Hypertextes Hypermédias*, ed. Eyrolles.
- [BAR] M. BARON, 1989, *Dispositifs interactifs multimédias pour la formation. Pertinence de l'appel aux images*, Mémoire de DEA en création et communication Multimédias, Université de Paris VIII.
- [BET] B. BETTELHEIM, 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, col. « Réponses », ed. Robert Laffont.
- [BIE] E. BIERIN, F. PICHAULT, 1991, *Enjeux sociaux et culturels des nouvelles technologies de l'information et de la communication*, ed. Fondation du Roi Baudoin / LENTIC, Bruxelles.
- [BLO] B. S. BLOOM, 1956, *La taxonomie des objectifs cognitifs*, publié par B.S. Bloom.
- [BOU] R. BOURE et I. PAILLART, mars 1992, *Les théories de la communication*, N°63 de CinémAction, ed. Corlet - télérama.
- [CAN] M. CANALE, 1981, « *Communication : Comment évaluer cela?* », dans Actes du XII colloque de l'association canadienne de la linguistique appliquée à Ottawa, Université de Montréal, Québec.

- [CHA] E. CHARLIER, 1989, **Planifier un cours, c'est prendre des décisions**, pédagogie en développement, Bruxelles, De Boeck, ed. Universitaires.
- [CHAR] CHARLIRELLE, 1975, *Behind the words*, ed. Hatier-OCDL, Paris.
- [CHAT] J. CHATEAU, 1995, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, ed. Vrin, Paris.
- [COL] M. COLIN, 1990, *Cinéma, Télévision, Cognition*, Presses universitaires de Nancy.
- [ESC] R. ESCARPIT, 1976, *Théorie générale de l'information et de la communication*, ed. Hachette, Paris.
- [GAL] R. GALISSON, D. COSTE, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, ed. Hachette, Paris, collection F.
- [GIO 1] A. GIORDAN et G. de VECCHI, 1990, *Les origines du savoir; Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, ed. Delachaux et Niestlé, collection « Actualités pédagogiques et psychologique », Neuchâtel - Paris.
- [GIO 2] A. GIORDAN, C. SOUCHON, M. CANTOR, 1993, *Evaluer pour innover : Musées, Médias et Ecoles*, Z'EDITIONS, coll. A. Giordan et J.L. Martinand, Nice.
- [GLI] V. GLIKMAN et G. BARON, 1991, *Médias, multimédias, technologies et formation à distance*, Perspectives documentaires en éducation, n°24.
- [GOF] E. GOFFMAN, *Rites d'interaction*, 1974, ed. Minuit, Paris.
- [GOL] D. GOLBERG et M. GRABER, 1980, *Technologie de jeux de simulation pour l'éducation*, Colloque de l'ISAGA, Genève.
- [GRE] H. GREETFELD, 1988, *Les nouveaux médias : qu'apportent-ils de nouveau?* Mélanges en l'honneur de Robert LEFRANC, C.R.D.P. de Bordeaux.

- [JAC] G. JACQUINOT, 1987, *Quel médium choisir en fonction de quelles spécificités?, Publics, Contenus et Média de l'Enseignement à Distance*. Actes du séminaire. Centre National d'Enseignement à Distance.
- [KAU] A. KAUFMANN, 1988, *Les logiques humaines et artificielles*, col. Technologie de Pointe, HERMES.
- [LEC] B. LECONTE, Bulletin du CERTEIC n°9, 1988, *Communiquer par l'audiovisuel*, Université de Lille III.
- [LIR] C. LIROT, 1993, *Cours « La médiation de l'image »*, Diffusion Formation Développement, Brive.
- [MAR] A. MARTINET, première édition 1960, seconde édition 1964, *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris.
- [MIG] J. MIGNE, 1970, *Représentations et connaissances scientifiques*, ed. Education permanente n°8, Paris.
- [MOI 2] S. MOIRAND, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, ed. Hachette, col. référence, Paris.
- [MOI 1] S. MOIRAND, 1984, *Audio-visuel intégré et communication(s)*, Langue française n°24, page 5-26.
- [MOR] M.L. MOREAU et M. RICHELLE, 1981, *L'acquisition du langage*, ed. Pierre Mardaga, col. Psychologie et sciences humaines, Liege - Bruxelles.
- [PER] A.N. PERRET-CLERMONT, 1983, *Des conditions psychosociales d'émergence des connaissances scientifiques; du chercheur adulte à l'élève*, Actes des Vèmes Journées Internationales sur l'Education scientifique, Chamonix.
- [PIA 1] J. PIAGET, 1974, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, Paris.

- [PIA 2] J. PIAGET, 1975, *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, ed. Presses universitaires de France.
- [ROU] E. ROULET, 1980, *Langues maternelles et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, ed. Hatier-Credif, Coll. Lal, Paris.
- [TRE] A. TREVISE, 1979, *Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones*, Encrages, numéro spécial de linguistique appliquée (Actes du premier colloque international, Acquisition d'une langue étrangère : perspectives de recherche), Université Paris VIII, Saint Denis.
- [VAL] H. VALLON, 1971, *L'évolution psychologique*, Armand Colin, Paris.
- [VYG] L. VYGOTSKI, 1985, *Pensée et langage (1935)*, traduction française F. SEVE, Terrains/Editions Sociales, Paris.
- [WAL] H. WALLON, 1954, *La kinesthésie et l'image visuelle du corps propre chez l'enfant*, Bulletin de psychologie, Paris.
- [WIN] Y. WINKIN, G. BATESON, R. BIRDWHISTELL, E. GOFFMAN, E.T. HALL, D. JACKSON, A. SCHEFLEN, S. SIGMAN, P. WATZLAWICK, 1981, *La nouvelle communication*, ed. Seuil, Paris.

# Annexes

1 Extraits des documents délivrés pendant le stage de formation IUFM adressé aux enseignants

2 Extraits des textes officiels relatifs à l'enseignement des langues vivantes

3 Le nouveau contrat pour l'école

4 Bilan « CE1 sans frontière » publié au Bulletin officiel

5 Organisation de l'année scolaire 1996-1997 pour la suite de « CE1 sans frontière »

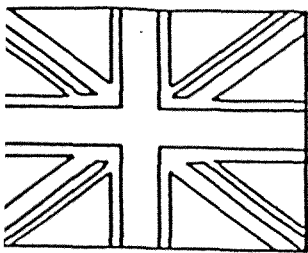
UNITE	<b>Compétences visées:</b>	<b>Difficultés phonologiques:</b>
	a) <u>reprises:</u>	
Module	b) <u>compétences nouvelles:</u>	

<b>Activités et Situations</b>	<b>Traces visuelles</b>	<b>Matériel à prévoir</b>

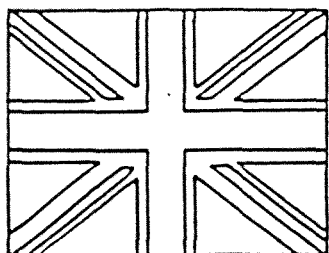


UNITE (1)	Compétences visées: a) <u>reprises:</u> - prénoms anglais	Difficultés phonologiques:
Module 1	b) <u>compétences nouvelles:</u> - Hello! good-bye! Bye!	* hello! (diphthongue: [əʊ]) (faire sentir le souffle sur le dos de la main) * Bye! [aɪ]

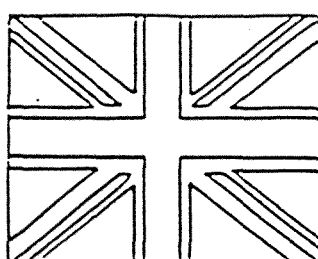
Activités et Situations	Traces visuelles	Matériel à prévoir
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répétition chorale, puis répétition individuelle des prénoms en chaîne (objet transmis d'élève en élève : ballon)</li> <li>• Reprise des prénoms avec Hello, good-bye. <ol style="list-style-type: none"> <li>1) avec entrée et sortie de souffle</li> <li>2) avec aide gestuelle</li> </ol> <p style="text-align: right;">etc...</p> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ballon</li> </ul>



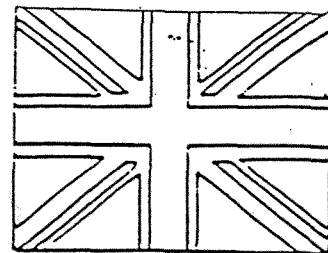
England



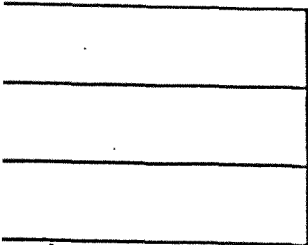
England



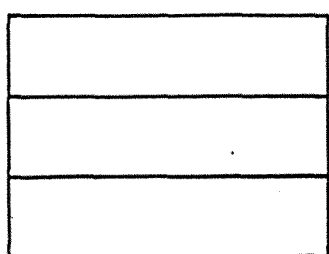
England



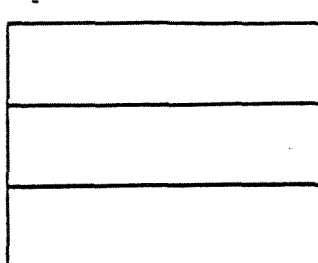
England



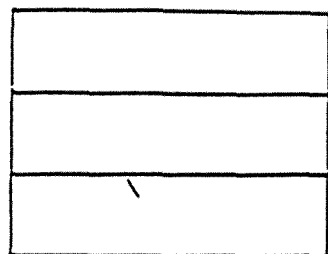
Germany



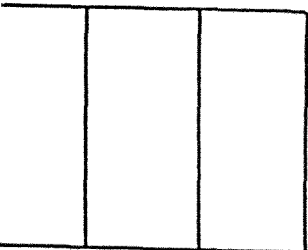
Germany



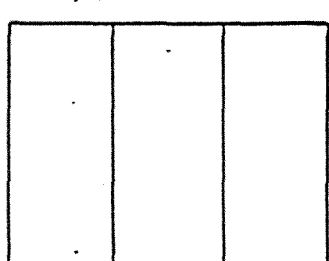
Germany



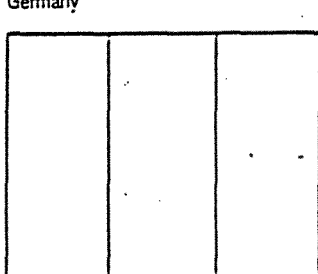
Germany



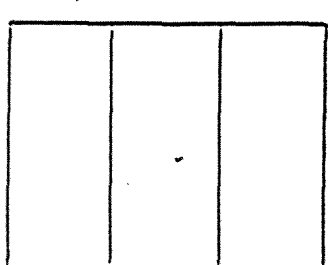
France



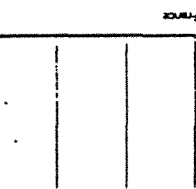
France



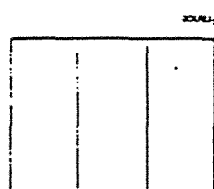
France



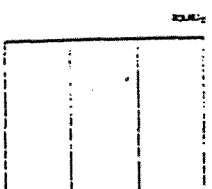
France



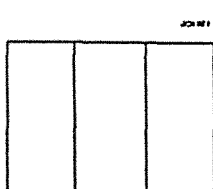
France



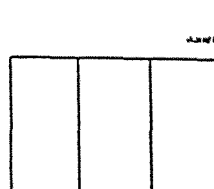
France



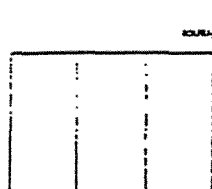
France



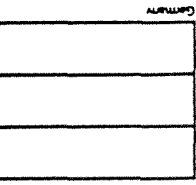
France



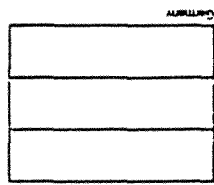
France



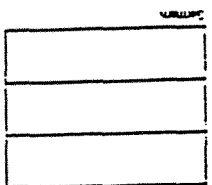
France



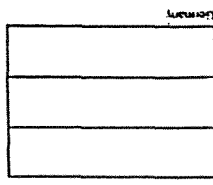
Germany



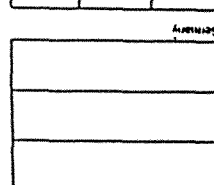
Germany



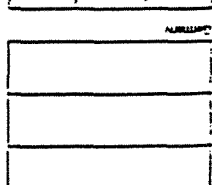
Germany



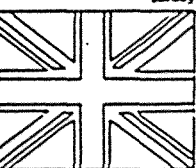
Germany



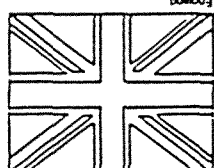
Germany



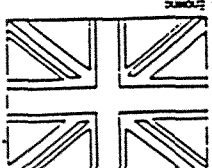
Germany



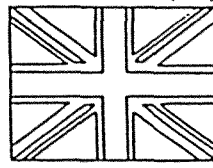
England



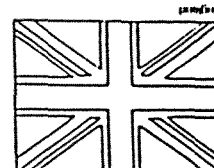
England



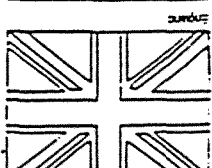
England



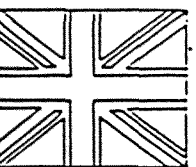
England



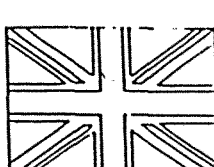
England



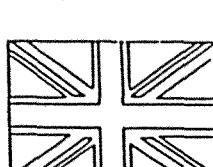
England



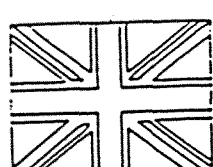
England



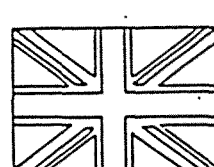
England



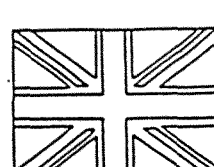
England



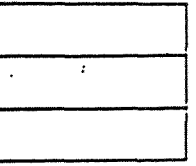
England



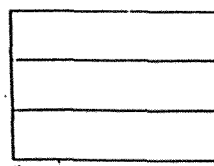
England



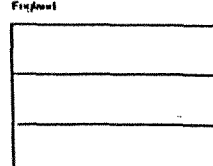
England



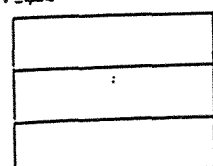
Germany



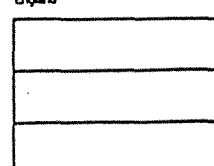
Germany



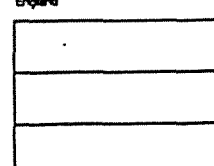
Germany



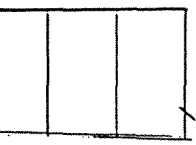
Germany



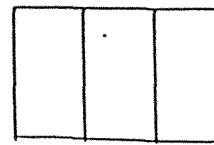
Germany



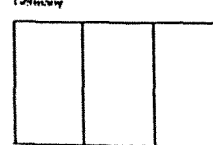
Germany



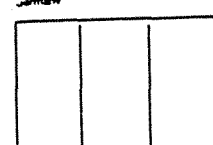
France



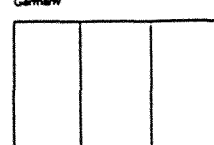
France



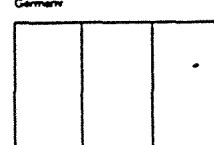
France



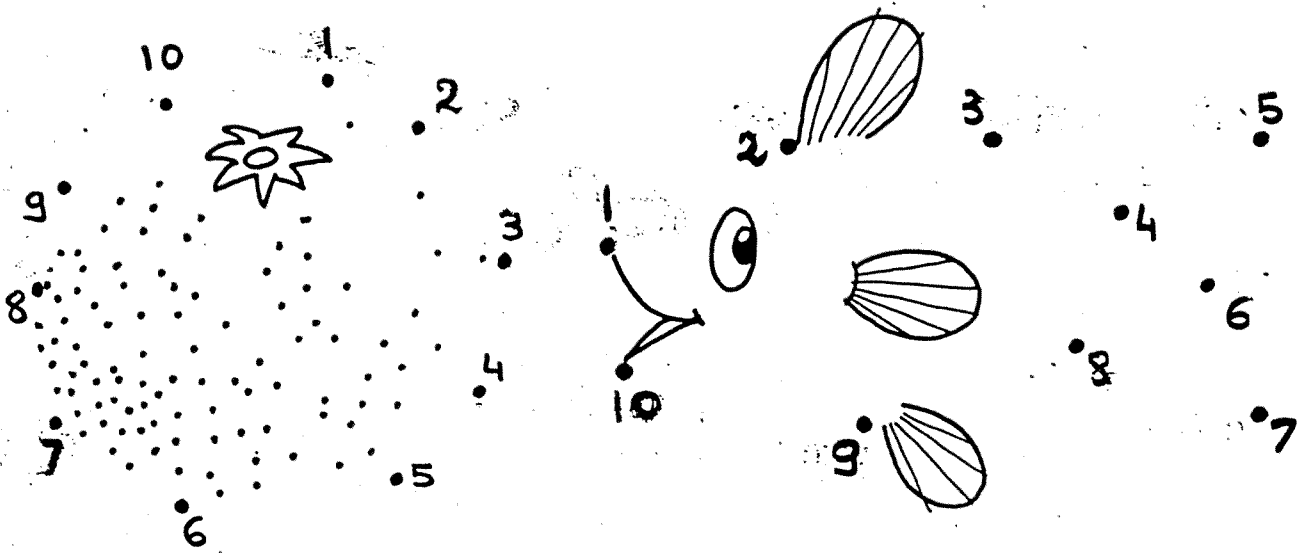
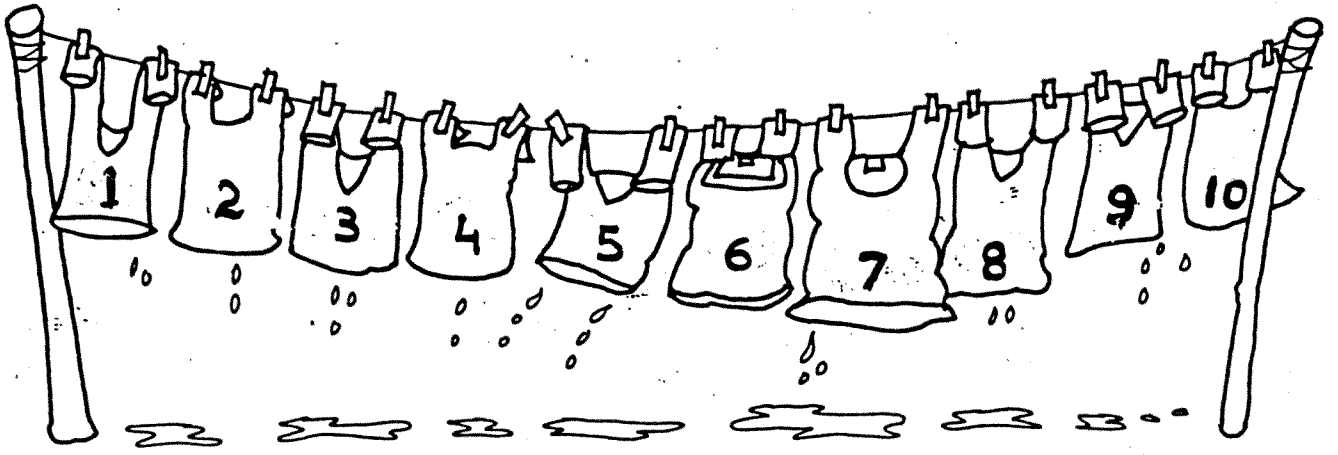
France

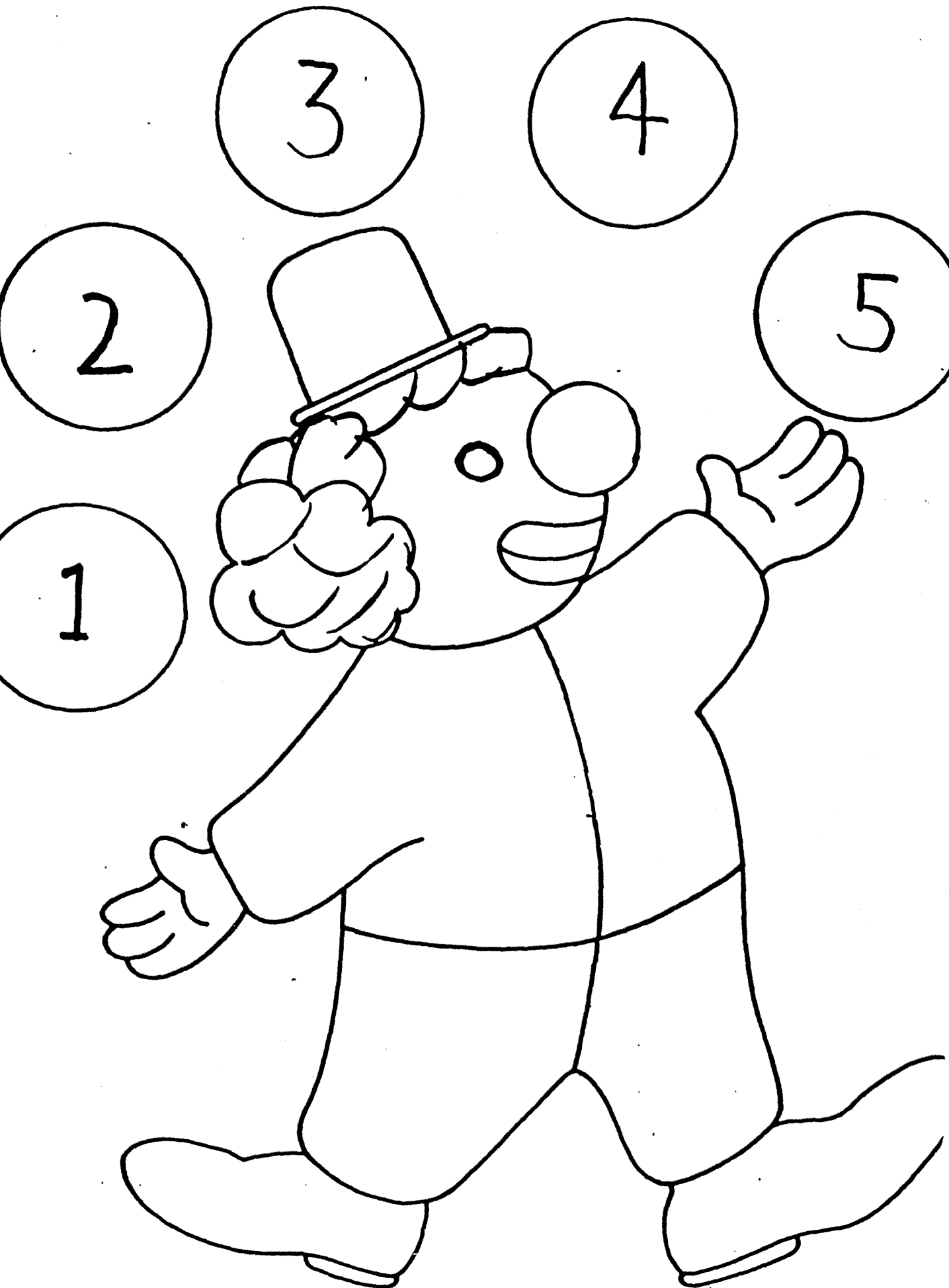


France

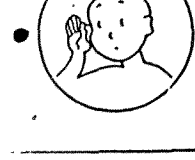
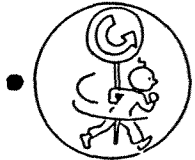
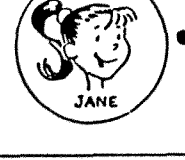
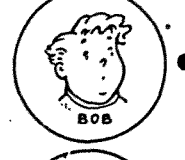
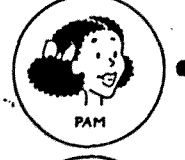
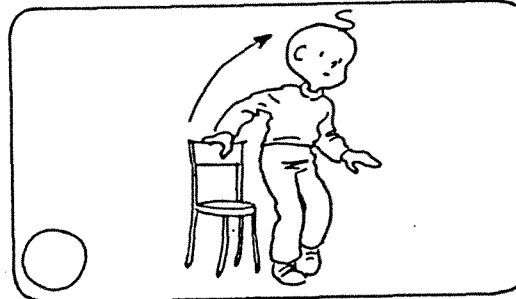
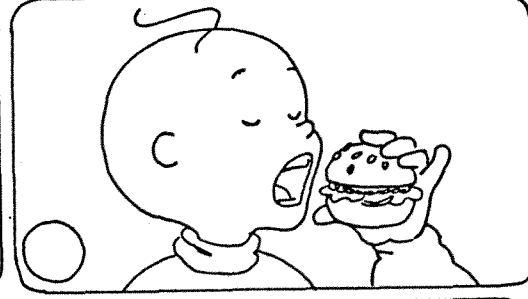
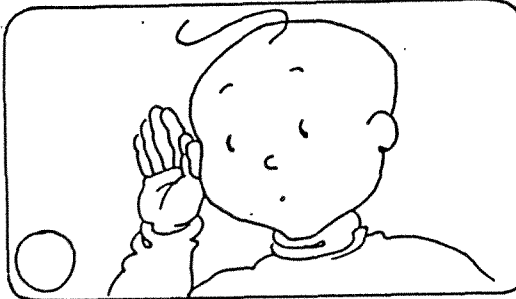
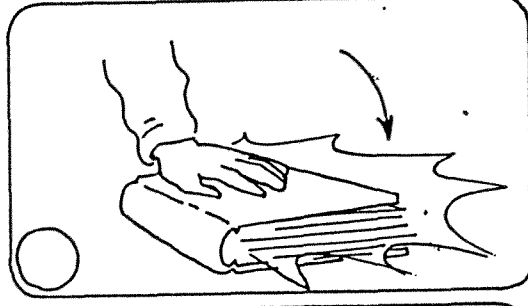
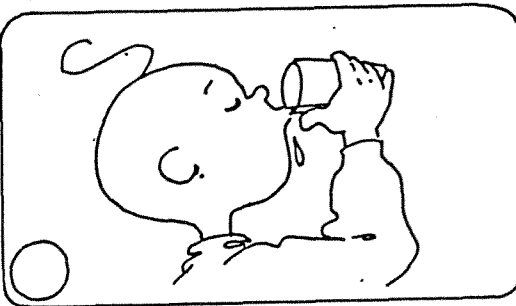
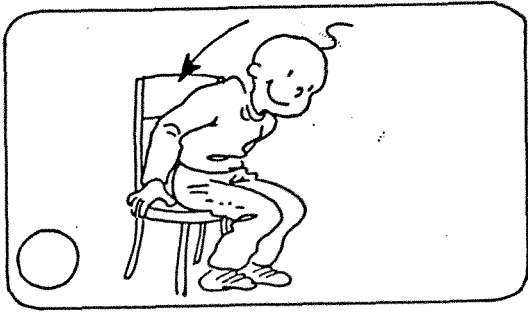
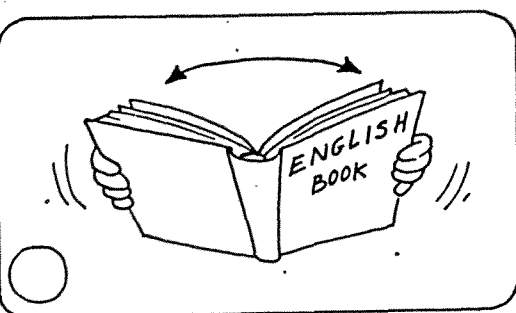


France

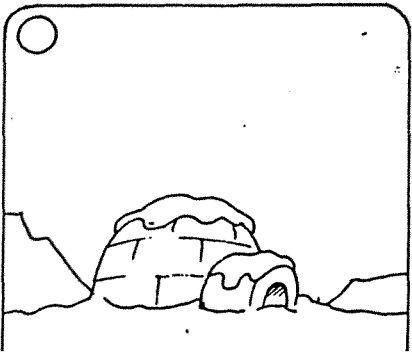
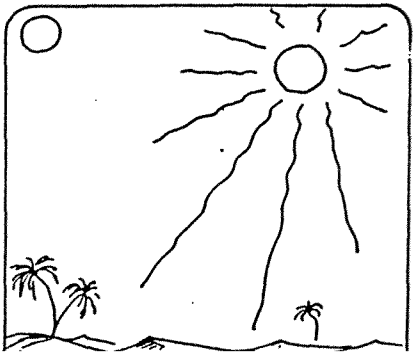
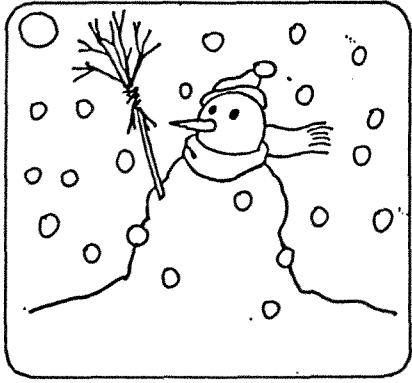
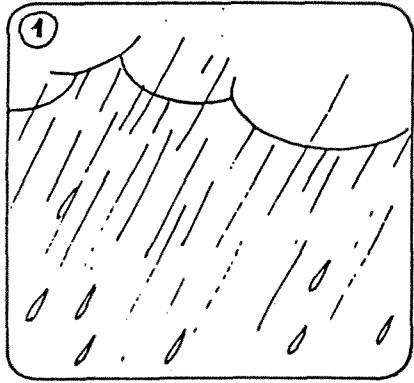
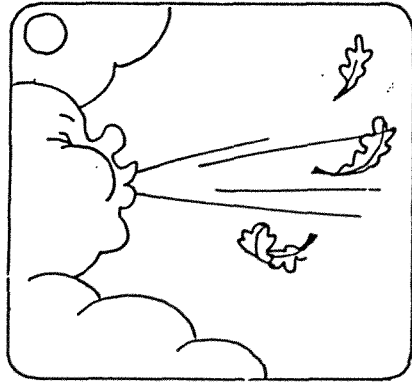
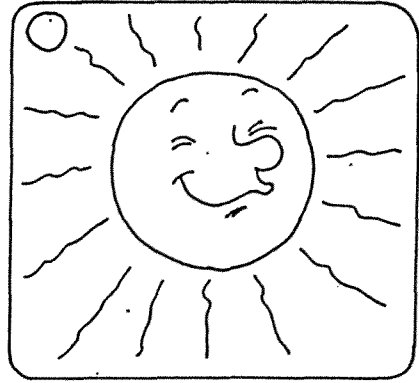




# Actions with Twinkl

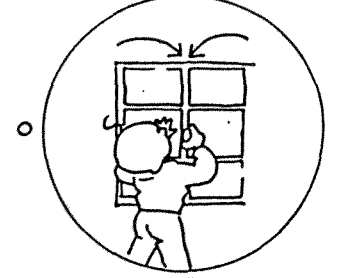
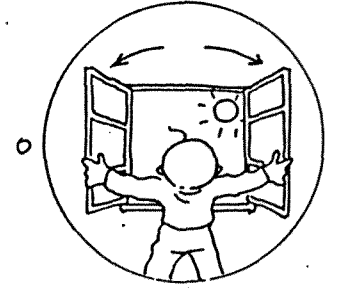
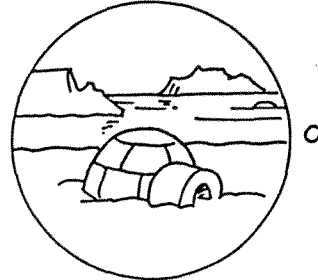
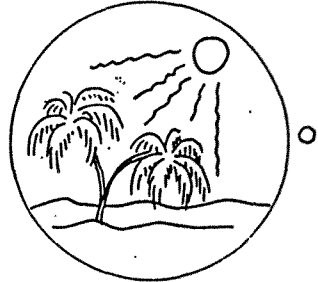
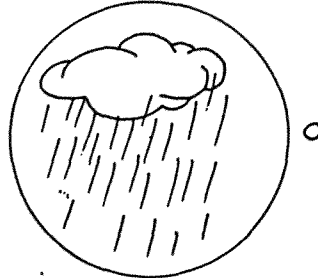
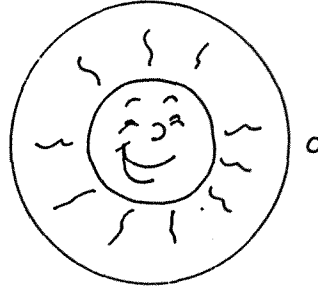


D What is the weather like?



E

Weather



**Note de service n° 83-165 du 13 avril 1983**

(Education nationale : DCRI)

*Scolarisation des enfants immigrés. Préparation de la rentrée scolaire 1983.*

Voir article 520-7.

**Circulaire du 22 mars 1985**

(Intérieur et Décentralisation ; Education nationale ; Mer)

*Utilisation des locaux scolaires pour les enseignements de langues et cultures nationales à l'intention des enfants immigrés.*

Voir article 559-0.

**Circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989**

(Education nationale, Jeunesse et Sports : Ecoles, Lycées et Collèges)

Texte adressé aux préfets (pour information), aux recteurs (pour attribution) et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education (pour attribution).

*Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat).*

NOR : MENE8950135C

J'ai décidé de mettre en place, au niveau national, une expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire. Cette opération, qui doit être effective à la rentrée 1989, concernera quelques secteurs qu'il appartiendra aux recteurs de sélectionner, en s'appuyant sur les instructions précisées ci-après et développées dans les annexes accompagnant cet envoi.

Il ne s'agit, en aucun cas, de privilégier l'enseignement d'une seule langue vivante mais de proposer aux familles le choix entre toutes celles enseignées dans le collège du secteur. Des dispositions particulières vous apparaîtront peut-être nécessaires pour répondre aux expériences d'assouplissement de la sectorisation.

Une telle expérimentation ne remet évidemment pas en cause l'enseignement des langues et cultures d'origine. Cependant, le souci d'intégrer l'enseignement précoce d'une langue vivante dans le cadre de l'horaire global de vingt-sept heures conduira à discuter avec les familles des problèmes que pose le cumul, dans l'horaire obligatoire, de cette expérimentation avec l'enseignement des langues et cultures d'origine. Ce dialogue devra aboutir à une solution qui ne saurait en aucun cas se traduire par un allongement de l'horaire réglementaire.

Enfin, l'introduction éventuelle de l'enseignement d'une langue vivante étrangère ne doit pas modifier l'organisation actuelle de l'enseignement des langues et cultures régionales.

I. FINALITÉS ET CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE VIVANTE  
A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Cet enseignement, qui sera introduit en général au niveau du cours moyen avec un horaire de deux à trois heures hebdomadaires (1) a pour objectif de préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège. En même temps, il doit favoriser une meilleure réussite scolaire.

Il conviendra que soient diffusés auprès des responsables et de tous les acteurs sur le terrain, chargés de cette expérimentation, les documents annexes relatifs aux objectifs et contenus pédagogiques de cet enseignement, qui en fixent le cadre. Leur analyse, leur commentaire, avec les prolongements qui apparaîtront nécessaires, feront l'objet des séances d'information et des actions de formation, organisées avec le concours des inspecteurs pédagogiques régionaux, des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale et des spécialistes, avant la mise en place de l'opération.

II. LE CHOIX DES SECTEURS A RETENIR POUR LA PHASE EXPÉRIMENTALE  
DOIT ÊTRE FAIT EN FONCTION DES CRITÈRES  
EXPOSÉS DANS LE PROTOCOLE D'EXPÉRIMENTATION

Il importe, en effet, que les choix effectués par les académies s'inscrivent dans le cadre national préalablement défini, afin que soient réalisées les conditions d'une véritable expérimentation, dont l'évaluation servira de garant à une prise de décision ultérieure sur une éventuelle généralisation de cet enseignement précoce de langue vivante étrangère pour tous les élèves de cours moyen, et de ses modalités.

Le protocole d'expérimentation fixe un certain nombre de conditions :

L'unité territoriale d'expérimentation est, au minimum, le secteur de collège afin d'assurer la nécessaire continuité de cet enseignement avec les classes de Sixième, mais, simultanément, il est souhaitable que soient pris en compte les aspects touchant, notamment, le caractère urbain, périurbain et rural, les catégories socio-professionnelles, et les structures des écoles concernées. Tous les élèves des écoles retenues pour cette expérimentation sont concernés ;

La condition du succès de cette expérimentation est de confier cet enseignement à des personnels qualifiés sur les plans linguistique et pédagogique. Il appartient donc aux recteurs, en liaison avec les corps d'inspection, de s'assurer que ces compétences requises sont réunies ;

Il est nécessaire de recueillir l'accord du conseil d'école et l'avis du conseil d'administration du collège ;

Les communes auxquelles incomberont les charges financières pour l'acquisition des fournitures pédagogiques des matériels indispensables et la rémunération d'éventuels intervenants extérieurs seront associées dès le départ à l'élaboration du projet. Tout dossier qui ne comprendrait pas l'accord formel des communes devra être écarté.

Des conseils généraux et même régionaux ont manifesté leur intérêt pour cet enseignement précoce des langues vivantes. D'autres pourraient être conduits, à votre initiative, à adopter une même attitude. Il serait donc intéressant de les associer à la réflexion et d'obtenir leur concours.

III. LES PROCÉDURES : LE RÔLE DES RECTEURS EST DÉCISIF

1. Dès réception de cette circulaire, il est demandé aux recteurs de faire procéder à un appel d'offres par les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation.

(1) En complément de la circulaire citée en objet, relative à l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat), il est précisé que les séquences d'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire ne pourront être prélevées sur les horaires de français, de mathématiques et d'éducation physique et sportive.

*Additif à la circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989, (B.O. n° 11 du 16 mars 1989).*



Pour se déterminer, les écoles et collèges correspondants devront disposer des documents suivants :

- Les objectifs et priorités pédagogiques ;
- Le cahier des charges ;
- Le dossier type de candidature.

Les parents, informés, indiqueront la ou les langues souhaitées. Les principaux de collège et les inspecteurs départementaux de l'Education nationale assureront conjointement l'élaboration du dossier afin de constituer des secteurs expérimentaux homogènes.

Pour assurer l'étude des dossiers, les recteurs constitueront un groupe de pilotage composé des inspecteurs d'académie, d'inspecteurs pédagogiques régionaux, d'inspecteurs départementaux de l'Education nationale, d'instituteurs et de spécialistes de langues vivantes. Ces groupes de pilotage, chargés de l'instruction des dossiers, auront également compétence pour assurer l'évaluation de cette expérimentation. Il revient aux recteurs de décider de l'éventuelle déconcentration au niveau départemental de ces groupes.

2. La liste des secteurs d'expérimentation contrôlée sera arrêtée par les recteurs, qui s'assureront de l'équilibre entre les dépenses envisagées et la dotation qui leur aura été notifiée, augmentée, le cas échéant, des concours financiers extérieurs. Ils désigneront un coordonnateur par projet.

La liste des secteurs et des langues définitivement retenus sera adressée à la direction des Ecoles pour le 20 mai 1989.

3. Des dispositifs complémentaires devront être mis en place dès que les zones d'expérimentation auront été déterminées :

Un dispositif de formation pour :

Les instituteurs qualifiés, afin de les informer des objectifs de l'enseignement des langues et conforter leurs compétences linguistiques ;

Les professeurs, pour les informer sur les méthodes de l'enseignement primaire dans son fonctionnement général et sur l'adaptation des méthodes et programmes relatifs à l'enseignement des langues à un public de jeunes élèves ;

Les intervenants extérieurs, avant leur prise de fonctions (vérification de leurs compétences linguistiques et formation pédagogique).

Un dispositif d'évaluation.

L'indispensable évaluation externe sera conduite par le groupe de pilotage académique, en liaison avec la structure d'évaluation qui sera mise en place au niveau national. Le groupe de pilotage académique assurera l'évaluation des acquisitions aux différents paliers de cet enseignement, des modalités d'organisation pédagogique, ainsi que la régulation de l'expérimentation.

La période d'expérimentation sera précédée par :

Des regroupements de stages nationaux ou interacadémiques pour assurer la cohérence du dispositif de formation ;

Des stages interacadémiques et/ou départementaux ;

Des stages dans les zones choisies.

Les instances départementales seront consultées sur les dispositions retenues (comité technique paritaire, conseil départemental de l'Education nationale) et les instances académiques seront informées.

Vous trouverez en annexe les objectifs et priorités pédagogiques relatifs à cette opération.

(B.O. n° 11 du 16 mars 1989.)

## Annexe

### OBJECTIFS ET PRIORITÉS PÉDAGOGIQUES

#### 1. *Les objectifs*

Un enseignement précoce de langues non maternelles ne saurait avoir pour objectif prioritaire de former de manière précoce des enfants bilingues.

Un enseignement, portant sur deux années scolaires (C.M. 1 et C.M. 2) avec un horaire hebdomadaire d'un maximum de trois heures, a bien d'autres finalités. Il s'agit de préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à l'apprentissage d'une langue. Cet enseignement d'initiation doit servir le véritable apprentissage ultérieur d'une langue étrangère. En même temps, il doit contribuer à assurer les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire, favorisant ainsi une meilleure réussite scolaire.

Cet enseignement devra permettre aux enfants :

D'enrichir leurs capacités d'audition et d'articulation ;

De prendre conscience des différences entre la langue étrangère et la langue maternelle.

Il conduira à la manipulation de structures de base et à l'emploi d'un vocabulaire usuel simple.

Il aura également pour but :

De créer et développer le goût pour la langue étrangère perçue comme un autre moyen de communiquer et de s'exprimer ;

D'ouvrir l'esprit aux réalités d'un monde étranger que l'enfant apprend ainsi à aimer et à mieux connaître.

#### 2. *Les priorités pédagogiques*

Connaître une langue, c'est d'abord être capable de comprendre un message parlé et de s'exprimer verbalement. L'enseignant mettra donc l'accent sur la langue orale, mise en œuvre dans des situations de communication attrayantes pour des enfants de cet âge et variées.

Il aura recours, aussi souvent que possible, à des enregistrements audio ou vidéo qui offrent de bons modèles, afin de familiariser les élèves avec une intonation, un rythme, des sons différents. L'enseignant s'attachera donc à exercer les élèves à une bonne discrimination auditive des sons de la langue étrangère et les guidera vers une prononciation correcte au cours d'échanges simples. Il veillera également à la correction grammaticale.

Connaître une langue, c'est également être capable de prélever le sens d'un message écrit et, à terme, de produire de courts textes. L'enseignant, grâce à l'exploitation de supports variés (petits journaux, B.D., affiches, publicités...), entraînera les enfants à repérer les éléments significatifs qui permettront la compréhension des textes. L'écrit sera aussi l'occasion de fixer poèmes, chansons, comptines apprises ensemble. Il favorisera notamment la compréhension du fonctionnement de la langue étrangère et la comparaison avec la langue maternelle.

Des notions simples de grammaire, qu'on fera comprendre par analogie ou par différence avec des notions de grammaire française et que l'on apprendra à manier dans diverses situations de communication écrite ou parlée, permettront d'ébaucher une véritable conscience linguistique.

En effet, l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants de cours moyen s'insère dans l'ensemble des enseignements de l'école élémentaire et contribue à leur enrichissement.

L'apprentissage du français doit bénéficier particulièrement de cet apport. La comparaison des correspondances phonie-graphie, de la structure des phrases, des invariances, des rythmes et intonations, particulièrement en poésie, de la construction de familles de mots, ... etc., devrait amener les enfants à jeter un nouveau regard sur les principes fondamentaux du fonctionnement de leur langue maternelle. Les

diverses situations de communication favorisent également la mise en évidence de différences à la fois linguistiques et culturelles, intéressantes et enrichissantes (utilisation du tu et du vous, mode d'interrogation...).

Apprendre une langue est également l'occasion d'une ouverture sur le monde d'aujourd'hui, sur un pays, son histoire, sa géographie, sa culture. L'enseignant abordera donc avec profit ces domaines, chaque fois qu'il le pourra, dans l'enseignement des autres disciplines, qu'il s'agisse d'histoire et de géographie, mais également d'enseignements artistiques ou d'éducation civique.

Des notes pédagogiques relatives à chaque langue sont en cours d'élaboration par l'inspection générale de l'Education nationale. Elles seront prochainement publiées au *Bulletin officiel de l'Education nationale*.

### **Circulaire n° 89-141 du 14 juin 1989**

(Education nationale, Jeunesse et Sports : Ecoles)

Texte adressé aux recteurs (pour attribution) et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education (pour attribution).

*Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat).*

NOR : MENE8950295C

La circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989 a défini les finalités de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire, ainsi que les procédures à retenir en matière de choix des terrains d'expérimentation et de mise en place des actions de formation et d'évaluation. Afin de compléter l'annexe de cette circulaire consacrée aux objectifs et priorités pédagogiques, vous trouverez ci-dessous un programme indicatif.

Un jeune enfant qui parle ou balbutie une langue étrangère va vers ce qui n'est pas lui : il est confronté à un autre monde.

Au début, l'étonnement, la curiosité, le goût de la nouveauté peuvent l'encourager à prononcer des sons, des mots et des phrases qui ne lui sont pas familiers et qu'il est invité à faire siens.

Néanmoins, réalisée en milieu scolaire, et non en immersion dans le pays étranger, la découverte par un jeune élève d'une langue et de réalités autres que les siennes est menacée, si le maître n'y prend pas garde, par l'indifférence, la méfiance ou un sentiment d'impuissance, en raison de l'effort important à réaliser. D'où la nécessité de susciter une forte motivation et de l'utiliser de façon judicieuse.

Dans cet esprit, pour décider des connaissances et des savoir-faire à acquérir, les bases déterminantes sont :

Les possibilités des élèves concernés ;

Les moyens dont dispose l'enseignant ;

La prise en compte, dans tous les cas, de la nature et des objectifs des autres enseignements de C.M. 1 et C.M. 2.

C'est pourquoi, les documents sonores, et/ou visuels, et/ou textuels, pris comme supports, présenteront des modes de vie, des comportements, des lieux, des temps, des personnes, une flore, une faune, etc., choisis parmi les plus courants et les plus représentatifs du pays étranger à condition, répétons-le, qu'ils soient accessibles à des élèves de C.M. 1 et C.M. 2 et de nature à servir, de façon cohérente, les objectifs prioritaires de l'école élémentaire.

Dans cette perspective, il convient de s'en tenir, linguistiquement, à des notions essentielles et à des fonctions fondamentales, telles que, par exemple : nommer, situer, compter, interroger, justifier, etc., selon la réalité des documents proposés.

En effet, il ne s'agit pas de partir de listes de faits de langue mais de situations vivantes qui soient amusantes, frappantes et faciles à retenir.

De même, les activités langagières ne seront ni plaquées ni stéréotypées mais exigées par les situations précédemment évoquées ; l'oreille, la parole et, aussi, le geste trouveront à s'y exercer, grâce à des récitations, des dialogues, des sketches à jouer, des imitations, des chants, des jeux, etc.

Les élèves pourront ainsi acquérir quelques réflexes socio-linguistiques qui leur permettront de s'initier à la langue étrangère et à la connaissance des sociétés qui la parlent dans le pays d'origine et dans d'autres pays du monde.

Voici un inventaire dans lequel il appartient à chaque enseignant de puiser librement, suivant les motivations de ses élèves et les circonstances, suivant aussi les matériaux dont il dispose : fruit de sa recherche et des apports des élèves, méthode spécifique adaptée aux goûts et aux besoins d'enfants de 9 à 11 ans.

## I. FONCTIONS DE COMMUNICATION

1.1. *Respecter les usages sociaux* pour : (se) saluer, (se) présenter, prendre congé, (se) téléphoner, (faire) répéter ou expliquer, offrir, remercier, s'excuser, exprimer des vœux, féliciter...

1.2. *Faire agir* en : invitant à faire, suggérant, donnant un ordre, permettant, obligeant à faire, interdisant...

1.3. *Echanger des informations* (demander et donner) sur : des personnes (nom, prénom, adresse, profession, âge, taille, goûts, parents, amis), des animaux, des objets, des lieux, des itinéraires...

1.4. *Evaluer objectivement* en : identifiant, décrivant, situant, comparant, qualifiant...

1.5. *Exprimer un point de vue personnel ou un sentiment* : accord/désaccord, préférence, indifférence, volonté, désir, souhait, degré de certitude, capacité, regret, surprise, amour/répulsion...

## II. CONTEXTES

Ils seront présentés autant que possible à l'aide de supports visuels (affiches, photos, pages de magazines, tableau, tableau de feutre, marionnettes) ; sonores (enregistrements de chansons, comptines, récits, légendes) ; audiovisuels (séquences d'une histoire à épisodes) :

Réalités géographiques de pays étrangers (avec cartes et photos) ;

Plans et photos de villes ;

Scènes de la rue ;

Scènes de la vie familiale ;

Achats dans divers magasins ;

Vie de l'écolier étranger ;

Histoires extraordinaires, contes, légendes ;

Sports et loisirs ;

Vacances, voyages ;

Cinéma, télévision.

## III. SITUATIONS ET ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

(Quelques exemples seulement)

<i>Situations</i>	<i>Activités langagières</i>
Accueil d'un étranger dont on étudie la langue (réalité ou simulation) ;	(Se) saluer ; (se) présenter ; échanger des informations ;
Identification de personnes (photos, caricatures...) ;	Identifier, décrire, comparer, donner un point de vue ;
Préparation d'un voyage dans le pays étranger, dans la lune... ;	(Se) repérer sur une carte, un plan, une photo ; choisir un moyen de transport ;
Séjourner dans une famille étrangère ;	Echanger des informations, décrire, comparer ;
Apprendre une chanson, une comptine, une histoire.	Répéter, imiter, mimer, analyser, rendre compte.

Ce programme indicatif est d'abord destiné à fournir à l'enseignant des critères de choix objectifs des matériaux pédagogiques les plus adéquats. Il ne lui est pas demandé d'inventer de toutes pièces un cours *ex nihilo*.

La lecture des programmes et compléments pour la classe de Sixième lui fournira des précisions utiles, qu'il saura bien entendu adapter à l'âge de ses élèves et aux finalités de cet apprentissage.

S'il n'a pas lui-même la responsabilité de la classe pour les autres matières, il aura à cœur de rencontrer l'instituteur qui en a la charge pour la mise en œuvre de certaines activités dans la langue.

Dans le cas où l'instituteur assure lui-même l'enseignement de la langue étrangère, il ne manquera pas de s'entretenir avec le professeur qui accueillera ses élèves en Sixième.

## INDICATIONS SPÉCIFIQUES CONCERNANT CERTAINES LANGUES

a) *Allemand*

La note de service n° 87-035 du 15 janvier 1987 (B.O. n° 7 du 17 février 1987) définit les objectifs de l'apprentissage précoce de l'allemand et décrit en annexe sa mise en œuvre pédagogique ainsi que les contenus linguistiques.

b) *Russe*

L'étude de l'alphabet ne sera abordée qu'en C.M. 2. Elle se fera de façon progressive (pas plus de quatre graphèmes à la fois). Les lettres seront présentées en contexte (consonnes + voyelles), dans un ordre autre que celui de l'alphabet.

L'apprentissage de l'alphabet se fera autant que possible à travers des mots ou de brefs énoncés au moyen d'exercices variés : reproduction de lettres et de mots, repérage de lettres dans une suite de mots ou dans un énoncé, combinaison de lettres, dictées (l'utilisation de l'ardoise pour cet exercice permet un contrôle rapide et efficace). Dès le début de l'apprentissage il conviendra d'apporter la plus grande attention à la qualité de la graphie.

★

Des compléments seront adressés aux autorités académiques à l'intention des maîtres pour chacune des langues enseignées.

(B.O. n° 26 du 29 juin 1989.)

**Circulaire n° 90-070 du 26 mars 1990**

(Education nationale, Jeunesse et Sports : Lycées et Collèges, Ecoles)

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education.

*Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat).*

NOR : MENE9050145C.

A la rentrée 1989/1990, dans toutes les académies, une vaste expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire a été mise en place sous la responsabilité des recteurs, conformément aux conditions fixées par la circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989.

Actuellement, cette expérimentation concerne environ 10 % des élèves de cours moyen. La présente circulaire a pour but de préciser comment cette expérimentation contrôlée doit être poursuivie et développée.

Le cadre général du dispositif reste celui indiqué par la circulaire du 6 mars 1989 et repose notamment, pour ce qui concerne l'association étroite des collectivités locales, sur la base d'un protocole d'expérimentation qui définit les responsabilités de chacun : rémunération des personnels de l'Etat et formation de tous les enseignants pour l'Education nationale, rémunération des éventuels intervenants extérieurs et fourniture des matériels pédagogiques pour les collectivités territoriales.

Etant donné l'importance qui s'attache à cette expérimentation contrôlée qui s'étendra sur trois années scolaires, et dont les résultats permettront de fixer les bases de la généralisation de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire, je vous demande de veiller personnellement à assurer la suite logique et l'extension de l'expérimentation, sa diversification, la formation des enseignants concernés et l'évaluation.

**I. SUITE LOGIQUE ET EXTENSION**

L'objectif général est que 25 % des élèves de cours moyen bénéficient de cet enseignement au cours de l'année 1991/1992. En conséquence, pour l'année scolaire 1990/1991 vous devez veiller à assurer, partout où cet enseignement a été mis en place, sa suite logique, c'est-à-dire la continuité entre le C.M. 1 et le C.M. 2 ou entre le C.M. 2 et la Sixième.

En outre, vous devez entamer de façon volontariste l'extension de l'expérimentation contrôlée soit en la complétant sur les sites où elle fonctionne, soit en ouvrant d'autres sites.

**II. DIVERSIFICATION**

Les évaluations provisoires qui ont déjà eu lieu me laissent penser que, trop souvent, le caractère expérimental de l'opération a été perdu de vue au bénéfice de la mise en place de formes d'action anticipant l'enseignement de la langue tel qu'il est conçu en classe de Sixième. Cela me conduit à rappeler que cet enseignement doit consister essentiellement en une initiation à la langue étrangère destinée à faciliter son apprentissage en classe de Sixième. Un effort d'information tout particulier sur ce point doit être fait tant auprès des parents d'élèves qu'auprès des personnels d'inspection (I.D.E.N. et I.P.R.) chargés d'encadrer et d'animer l'expérimentation. Dès que possible, des directives plus précises touchant au contenu et aux finalités de cet enseignement vous seront apportées.

Le caractère expérimental de l'opération doit vous conduire à varier le plus possible la nature et le caractère des actions mises en place afin que cette expérimentation contrôlée soit un champ d'observation le plus large possible des procédures susceptibles d'être mises en place dans le cadre d'une généralisation.

Cette diversification doit être recherchée dans plusieurs directions. Elle concerne tout d'abord les méthodes et les techniques pédagogiques :

Une utilisation intensive des moyens audiovisuels est naturellement tout indiquée, avec des supports tels que les enregistrements sur cassettes de séquences radiophoniques ou télévisées. Les bandes élaborées par les élèves eux-mêmes peuvent être l'objet d'échanges donnant lieu à exploitation ;

Des situations pédagogiques variées et simples dans la langue étudiée (dialogues, jeux de rôles) doivent stimuler la motivation des élèves pour des activités de communication ;

L'initiation à la langue doit être renforcée par des recherches et des lectures sur les faits de civilisation du pays dans d'autres disciplines : en histoire, géographie, éducation civique de manière à contribuer à une véritable sensibilisation culturelle.

La diversité des personnels appelés à intervenir dans les classes permet à chaque catégorie d'apporter sa compétence et son approche dans le cadre de cette expérimentation : instituteurs chaque fois que cela est possible, sans écarter la possibilité d'instituteurs itinérants, intervenant sur plusieurs classes, professeurs du second degré qui doivent alors travailler en étroite collaboration avec les instituteurs, intervenants extérieurs intégrés à l'équipe pédagogique de l'école ou d'un groupe d'écoles. Les échanges et les confrontations d'expériences peuvent nourrir les stages de formation continue.

Enfin, il est possible d'envisager d'autres organisations telles que des regroupements d'élèves de plusieurs classes pour des périodes d'« immersion linguistique » mises en place dans une école ou un collège dotés d'équipements particuliers et favorisant la rencontre et la participation active d'intervenants ou d'élèves étrangers.

### III. FORMATION

Je vous rappelle que la formation des instituteurs en langues est une priorité fondamentale pour les prochaines années scolaires. Qu'il s'agisse de formation initiale, pour laquelle vous prendrez les dispositions nécessaires pour que des cours de langues puissent être dispensés dans les écoles normales par des personnels de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de formation continue où un effort déterminé doit être accompli pour qu'une formation véritable sur le plan linguistique et sur le plan didactique soit donnée aux instituteurs susceptibles d'assurer cet enseignement au cours moyen. A cet égard, il serait de la plus grande utilité qu'un plan, éventuellement pluriannuel, soit élaboré, après consultation des instances paritaires, pour fixer avec précision la conduite de ces actions de formation continue. A cette occasion, il pourrait être intéressant de privilégier le recyclage des instituteurs titulaires de qualifications universitaires en langues.

Pour les instituteurs, la formation est destinée à conforter leurs compétences linguistiques, à les informer avec précision sur le cadre institutionnel de l'expérimentation et ses finalités, à les aider à élaborer des méthodes pédagogiques pratiques pour la mise en œuvre de cet enseignement ; pour les professeurs, il s'agit de leur donner les mêmes informations sur la nature de cet enseignement à l'école primaire et d'y ajouter une information sur les aspects psychopédagogiques de l'enseignement primaire et sur l'organisation de l'école afin de faciliter leur adaptation à un public de jeunes élèves auxquels ils sont peu accoutumés ; pour les intervenants extérieurs, le dispositif doit recouvrir les actions qui permettent de s'assurer de leurs compétences linguistiques et de leur apporter une bonne connaissance du système éducatif du premier degré, il doit aussi permettre de leur donner une formation pédagogique adaptée.

### IV. ÉVALUATION

La régulation et l'évaluation de cet enseignement expérimental doivent être assurées à deux niveaux complémentaires :

Au niveau national, le pilotage est assuré par mon Cabinet et les deux directions concernées (direction des Ecoles, direction des Lycées et Collèges) ; les évaluations

quantitatives sont conduites par la direction de l'Evaluation et de la Prospective ; l'évaluation globale de l'opération est confiée à l'Inspection générale de l'Education nationale ;

Sur le terrain, il revient aux recteurs, assistés des groupes de pilotage académiques qu'ils ont mis en place et avec la collaboration essentielle des inspecteurs d'académie, d'assurer avec tout le soin nécessaire le suivi et la régulation de cette expérimentation. Ce travail comporte notamment la nécessité d'une information permanente des partenaires du système éducatif, la collaboration indispensable avec les collectivités territoriales, la gestion de la carte scolaire des langues dans l'académie afin de concilier l'exigence d'offrir le plus grand choix possible de langues vivantes aux familles des élèves de cours moyen et les impératifs de la continuité pédagogique de cet enseignement entre l'école primaire, le collège et la scolarité ultérieure.

Les moyens (crédits de rémunération et de formation) nécessaires au développement de l'expérimentation seront très prochainement communiqués aux recteurs. J'entend que le concours de tous permette la réussite de cette action qui constitue l'une des priorités de ma politique éducative.

(B.O. n° 14 du 5 avril 1990.)

### **Circulaire n° 91-246 du 6 septembre 1991**

Education nationale : Ecoles; Lycées et Collèges)

Texte adressé aux recteurs d'académie (pour attribution) et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale (pour attribution).

#### *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et privées sous contrat) : orientations pédagogiques.*

NOR : MENE9150339C

La circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989 et la circulaire n° 90-070 du 26 mars 1990 ont indiqué les finalités de l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire ainsi que les procédures à retenir en matière de choix des terrains d'expérimentation et de mise en place des indispensables actions de formation et de suivi.

Le cadre général du dispositif reste identique et appelle de votre part, avec le concours du groupe de pilotage académique, la même rigueur et la même vigilance dans le domaine de l'organisation.

En revanche, au terme de deux années d'expérimentation, et à la lumière de l'évaluation conduite par l'Inspection générale de l'Education nationale, il apparaît nécessaire de prendre en compte, dans le domaine pédagogique, de nouveaux éléments de réflexion et de clarification qui permettront de mieux assurer la qualité d'un enseignement dispensé par des maîtres dont la compétence et l'enthousiasme sont à souligner et à conforter.

Tel est l'objet de la présente circulaire qui s'articule autour des deux orientations pédagogiques suivantes: préciser la nature et la spécificité d'un enseignement d'initiation des langues vivantes à l'école élémentaire; définir les compétences à acquérir à l'école élémentaire et à prendre en compte pour l'élaboration d'un suivi au collège.

#### I. NATURE ET SPÉCIFICITÉ D'UN ENSEIGNEMENT D'INITIATION D'UNE LANGUE VIVANTE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

##### 1. *L'enseignement d'initiation ne peut être assimilé à une simple sensibilisation*

La sensibilisation aux langues et aux civilisations étrangères évoque souvent l'idée d'un simple contact avec ces langues et ces civilisations à travers diverses activités, à



dominante ludique, assez peu ou assez mal finalisées, dans la mesure où ces activités ne se voient généralement assigner que des objectifs éducatifs généraux ou globaux :

Susciter l'intérêt pour la diversité des langues et cultures par l'approche de l'une d'elles ;

Familiariser les enfants avec les images d'un pays étranger pour leur faire prendre conscience de la relativité des usages et des habitudes comme de la différence ou de la ressemblance des paysages ;

Faire entendre la langue par le truchement de chansons, de comptines, de petits dialogues mimés; éduquer à la fois l'oreille et les organes de la phonation en faisant entendre et reproduire des fragments de langue ou des saynètes simples qui inclueront des bruits, des exclamations, des échanges verbaux propres au pays ;

Donner un aperçu adapté de l'histoire du pays ;

Raconter les légendes et les contes, faire connaître les proverbes de ce pays.

Ces objectifs, qui peuvent être poursuivis dans le cadre d'un enseignement non intensif réparti sur une période relativement brève, sont peu propices à une évaluation et, par voie de conséquence, à l'organisation d'un suivi. C'est la raison pour laquelle la sensibilisation s'expose au reproche de flou et d'inefficacité.

A ces inconvénients majeurs vient s'ajouter une contrainte didactique : si une sensibilisation peut, à la rigueur, être considérée comme réussie en quelques mois, à raison d'une ou deux heures par semaine, au bout de ce laps de temps, elle s'essouffle car elle suscite chez les élèves le désir d'un apprentissage méthodique et, chez les maîtres, le sentiment de ne pouvoir renouveler suffisamment les thèmes, les matériaux et les activités proposés pour maintenir leur public en haleine.

La notion de sensibilisation exclut ce qui fait l'efficacité de l'apprentissage: sa structuration en fonction d'objectifs terminaux vers lesquels on entend faire progresser des élèves par le biais d'activités convergentes bien réparties dans le temps, c'est-à-dire grâce à une stratégie comportant des étapes et des objectifs intermédiaires.

Des compétences globales, qu'elles soient comportementales (curiosité, goût du risque, confiance en soi, socialisation, etc.), cognitives (prise de conscience de la cohérence et de la relativité de tout système linguistique, prise de conscience par l'élève de ses propres habitudes mentales, aptitude à l'inférence, etc.), culturelles (différences et ressemblances des « civilisations au quotidien ») restent, bien entendu, présentes dans toute stratégie d'apprentissage. Toutefois, c'est bien la composante linguistique, et elle seule, qui permet de donner à la définition des objectifs la précision nécessaire pour l'évaluation des acquis et, par conséquent, pour l'organisation du suivi.

Si, donc, l'initiation à une langue étrangère à l'école englobe nécessairement des objectifs de sensibilisation, elle ne saurait être entièrement définie par ceux-ci. Il convient, en conséquence, de concevoir l'enseignement d'initiation comme un véritable apprentissage et non comme une simple sensibilisation.

## 2. *Spécificité de l'enseignement d'initiation à l'école élémentaire*

L'enseignement d'initiation dispensé à l'école élémentaire n'est pas la reprise à l'identique des modalités de l'apprentissage d'une langue vivante au collège.

### 2.1. *Un apprentissage qui se caractérise fondamentalement par sa fonction d'appel et de motivation.*

Cette fonction ne doit pas être parasitée par l'exigence formulée ou ressentie de performances. Les acquis de l'initiation font l'objet d'évaluations qui, certes, doivent être prises en compte dans l'organisation du suivi au collège mais qui ne devraient pas nuire au devenir scolaire de chaque élève. L'initiation ne peut être féconde que si elle est vécue comme un facteur d'intégration à l'école et d'enrichissement personnel.

### 2.2. *La spécificité de l'enseignement d'initiation réside dans l'association intime et constante qui s'opère entre le dire et le faire, entre le langage et l'action à travers une gamme très large d'activités.*

A l'école élémentaire, la création d'habitudes langagières n'est pas obtenue principalement par la mémorisation de textes, mais par l'exécution de mouvements, de gestes, de manipulations, de tâches de toutes sortes où le langage apparaît, soit comme le prolongement naturel d'une activité, soit comme sa traduction et où il est mis en scène et en action en même temps qu'il est donné à reconnaître.

Une séquence de langue étrangère au cours moyen fait alterner, sur un rythme rapide (toutes les six à dix minutes), des activités contrastées et complémentaires — activités orales, manuelles, corporelles, écrites — où varient les canaux d'information (auditif, visuel, manuel, esthétique), les modalités de mise en œuvre de l'information (tâches de reconnaissance, phases de répétition-reproduction, exécution d'actions), les capacités sollicitées (aptitudes cognitives, sensorimotrices, sensibilité, imagination), les attitudes requises (attention et détente), les rythmes (mouvement et repos).

2.3. *Cette très grande diversité ne doit pas remettre en cause la priorité à accorder à l'imprégnation et à l'activité orales* qui restent fondamentales au début de tout apprentissage pour faire naître chez les élèves le désir, l'habitude, puis la capacité de communiquer en langue étrangère. L'appropriation progressive des modèles linguistiques présentés d'abord sous leur forme orale doit pouvoir bénéficier des compétences de lecture et d'écriture dont est déjà doté l'élève du cours moyen. Il importe cependant de différer l'introduction de l'écrit d'une manière suffisante pour que l'acquisition du système phonologique de la langue étrangère ne s'en trouve pas altérée et pour que l'appropriation orale des structures de base serve de moteur à la découverte du support écrit, cette dernière apportant en retour une aide visuelle et analytique à l'assimilation.

2.4. *La structuration de l'apprentissage linguistique*, qui différencie l'initiation d'une simple sensibilisation, repose essentiellement sur l'intégration des différentes activités d'une séquence dans un projet cohérent et sur leur répartition en fonction des phases successives de l'assimilation linguistique : phase de mémorisation d'un modèle linguistique, phases d'imitation guidée puis réemploi du modèle dans d'autres contextes.

La continuité du travail, au fil des séances, n'implique nullement qu'une progression d'apprentissage soit déterminée par la seule logique de la présentation grammaticale. Si tel était le cas, l'initiation limiterait ses effets à la transmission de savoirs formels. Dans un apprentissage où entre nécessairement une part de simulation et d'artifice, on veillera en permanence à rechercher des situations qui suscitent des échanges verbaux naturels dans lesquels les élèves puissent se sentir acteurs à part entière de ce qu'ils disent. Un équilibre est donc sans cesse à trouver entre le souci de structuration de l'apprentissage, qui est la condition de son efficacité, et les exigences de la communication sans lesquelles la motivation des enfants ne saurait être longtemps sauvegardée.

2.5. *Les caractéristiques de cet apprentissage entraînent certaines des conditions matérielles de son efficacité.*

Compte tenu de la forte implication des élèves dans « l'activité langue » et de leurs capacités de concentration, une séquence de langue étrangère ne devrait pas dépasser, au cours moyen, quarante à quarante-cinq minutes. Pour que la stratégie d'imprégnation puisse atteindre ses objectifs, il serait souhaitable que l'horaire hebdomadaire soit réparti au moins sur deux séances.

## II. COMPÉTENCES A ACQUÉRIR A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ET A PRENDRE EN COMPTE POUR L'ÉLABORATION D'UN SUIVI AU COLLÈGE

### 1. *Compétences transversales*

Les effets de l'initiation ne peuvent être mesurés à la seule aune des performances linguistiques des élèves. Il convient d'en apprécier l'influence sur l'ensemble de leurs comportements scolaires car les aptitudes générales, que le contact avec une culture et un idiome étrangers permet de renforcer, sont également formées et exploitées dans d'autres apprentissages. Leur évaluation relève davantage d'une observation conti-

nue et d'entretiens avec les élèves, voire avec les parents, que de contrôles ponctuels. Ce renforcement de compétences transversales peut être attendu dans les domaines suivants :

- Capacité d'écoute (écoute d'un modèle sonore, écoute des autres) ;
- Capacité de rétention mémorielle (mémoire auditive et visuelle) ;
- Aptitude à inférer le sens d'éléments inconnus à partir d'un sens global identifié ;
- Aptitude à découvrir, à partir de régularités observées, des mécanismes de fonctionnement de la langue ;
- Capacité renforcée de verbalisation grâce à l'habitude prise par l'élève d'un comportement actif et confiant vis-à-vis du langage et grâce à la possibilité qui lui est donnée de jouer avec un autre langage que sa langue maternelle et d'en découvrir la beauté poétique et musicale.

*2. Dans le domaine culturel, les élèves ayant suivi un enseignement d'initiation doivent être capables de maîtriser des connaissances générales ayant trait :*

- A la géographie du ou des pays dont ils étudient la langue ;
- A la vie quotidienne dans ce ou ces pays (la monnaie, les emblèmes nationaux, les repas et les boissons, l'emploi du temps de l'écolier, les fêtes du calendrier, quelques exemples de productions typiques, quelques exemples de manifestations publiques traditionnelles).

*3. Du point de vue linguistique, les acquis de l'initiation peuvent être appréciés :*

- Par domaine de compétence linguistique ;
- En référence à des notions et fonctions langagières.

Les capacités évaluables, ci-dessous énumérées, ne peuvent être assimilées à un programme d'enseignement dont on devrait obtenir, pour tous les éléments, un même degré d'assimilation, tant au niveau de la compréhension qu'à celui de l'expression. Elles sont proposées comme cadre de référence, comme aide à l'évaluation en fin de CM2 et à la programmation du suivi au collège. Elles constituent en effet un ensemble à partir duquel les instances académiques de formation seront en mesure de construire des outils qui mettent en correspondance des thèmes d'apprentissage, des situations de communication illustrant ces thèmes, des contenus linguistiques (structures et lexique) véhiculés par ces situations, des activités destinées à mettre en œuvre ces contenus, en précisant les modalités d'évaluation correspondantes.

*3.1. Savoir-faire répertoriés par domaine de compétence linguistique.*

*3.1.1. Compréhension auditive*

Un élève ayant suivi un enseignement d'initiation doit être entraîné :

- a)* A repérer les schémas intonatifs principaux ;
- A repérer l'accent de phrase signalant l'information essentielle d'un message oral ;
- A reconnaître les phonèmes pertinents de la langue ;
- A discriminer à l'audition les phonèmes voisins.
- b)* A reconnaître et à comprendre :

Un lexique simple de communication centré sur la vie de la classe et l'environnement socio-culturel des élèves ;

Quelques déterminants (articles et possessifs), quelques qualificatifs et adverbes usuels, quelques éléments de coordination ;

Les registres du dialogue (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> personnes) et du récit (3<sup>e</sup> personne) ;

Les repères spatiaux et temporels les plus courants ;

Le sens d'une question simple, d'une exclamation, d'une injonction usuelles.

*3.1.2. Expression orale*

L'élève ayant suivi un enseignement d'initiation doit être entraîné :

- a)* A reproduire, après audition, un énoncé bref (moins de 10 syllabes) ;
- b)* A mémoriser, en vue de leur restitution, quelques répliques d'une saynète, d'une chanson ou d'une comptine dont le sens global aura été perçu ;

c) A s'exprimer de manière simple et authentique en utilisant des formules courantes relatives aux usages sociaux de son âge, des questions simples et des réponses à des questions simples.

### 3.1.3. Reconnaissance de l'écrit

L'élève ayant suivi un enseignement d'initiation doit être entraîné :

- a) A reconnaître des énoncés maîtrisés à l'oral sous leur forme graphique ;
- b) A comprendre des consignes écrites élémentaires (lire, écrire, compléter, répondre, etc.) ;
- c) A comprendre un message écrit simple (indication sur un panneau, bulle de bande dessinée, légende d'une image).

### 3.1.4. Ecriture

Dans le cadre de la progression adoptée, l'élève ayant suivi un enseignement d'initiation doit être entraîné :

- A copier des phrases ou des mots simples préalablement assimilés à l'oral ;
- A maîtriser la graphie des mots usuels choisis, par exemple, pour souligner des relations particulières entre phonie et graphie ;
- A construire, à partir d'éléments fournis, un énoncé écrit porteur de sens, par exemple en relation avec un dessin ou pour compléter un exercice lacunaire.

3.2. *Savoir-faire répertoriés en termes de notions et fonctions langagières* : le programme indicatif de la circulaire n° 89-141 du 14 juin 1989 peut être précisé et développé comme suit.

### 3.2.1. Identité et caractérisation

- a) Savoir parler de soi :
  - Savoir se présenter ;
  - Savoir indiquer certaines caractéristiques d'ordre permanent (nationalité, par exemple), durable (âge), temporaire (avoir froid, faim, etc.), en distinguant les degrés d'intensité : très chaud, très en retard ;
  - Pouvoir évoquer son environnement immédiat (ville, quartier où l'on habite, chambre) ;
  - Pouvoir préciser son origine ;
  - Savoir indiquer ses goûts (ce qu'on aime, aime faire ou préfère, ce qu'on n'aime pas) ;
  - Savoir indiquer ce qu'on sait faire ou ce qu'on ne sait pas faire ;
  - Savoir évoquer quelques activités auxquelles on se livre régulièrement.
- b) Savoir parler des autres.
  - Aux rubriques précédentes peuvent s'ajouter les compétences suivantes :
  - Savoir présenter sa famille, ses amis, ses animaux familiers et les caractériser à l'aide de quelques adjectifs courants ;
  - Savoir dire quelle est la profession de certaines personnes :
    - Soit successivement, en enchaînant deux ou plusieurs informations ;
    - Soit en évoquant leurs caractéristiques communes (utilisation du pluriel) ;
  - Savoir demander aux autres de parler d'eux.

### 3.2.2. Expression de la possession

- Savoir parler de ce qui vous appartient ;
- Savoir parler de ce qui appartient à tel ou tel camarade.

### 3.2.3. Relations interpersonnelles

- Savoir exprimer une demande (prix d'un objet, achat d'une certaine quantité de..., obtention d'un objet déterminé) ;
- Savoir remercier ;
- Savoir s'excuser ;
- Savoir fournir des indications simples (sur un itinéraire, par exemple) ;
- Savoir donner des ordres ;
- Savoir exprimer son accord ou son désaccord ;

Savoir demander une permission ;  
 Savoir exprimer une interdiction ;  
 Savoir exprimer une acceptation ou un refus ;  
 Savoir demander et donner la raison de ce qu'on dit ou de ce qu'on fait ;  
 Savoir exprimer, à l'aide d'exclamations brèves, quelques réactions affectives telles que l'enthousiasme, la surprise, la déception, le regret, etc. ;  
 Savoir exprimer un désir.

#### 3.2.4. Repères

a) Dans le temps :  
 De façon ponctuelle : savoir dire l'heure, indiquer le jour de la semaine, le moment de la journée ;  
 Dans la chronologie :  
 Savoir parler d'une action qui se déroule au moment où l'on parle ;  
 Savoir relier deux injonctions ou deux événements successifs.

b) Dans l'espace :  
 Savoir localiser par rapport à soi, selon la proximité (ici, là, là-bas) ;  
 Savoir situer par rapport à autre chose : dessus, devant, dedans, ..., avec ou sans déplacement.

c) D'ordre qualitatif et quantitatif :  
 Savoir exprimer un choix (du thé ou du café, aimer le football, ne pas aimer le cricket) ;  
 Savoir reconnaître et employer certains termes indiquant la quantité.

d) D'ordre logique :  
 Savoir enchaîner deux éléments d'information en les reliant par des coordinations usuelles équivalant à « et », « mais », « ou ».

#### 3.2.5. Modes d'adresse

Savoir :  
 Affirmer ;  
 Nier ;  
 Contredire ;  
 Poser une question ;  
 Exprimer qu'on n'est pas absolument certain.

★

J'attache la plus grande importance à la prise en compte de ces orientations pédagogiques qui s'inscrivent naturellement dans la nouvelle politique que j'ai définie pour l'école primaire: prise en compte dans les actions de formation, prise en compte dans l'action pédagogique des maîtres, prise en compte dans le suivi au collège.

De telles orientations doivent vous permettre de mieux réguler une expérimentation dont l'évolution dépend étroitement des éléments recueillis lors de l'évaluation, évaluation qui constituera de nouveau, en 1991-1992, un des thèmes de travail de l'Inspection générale de l'Education nationale.

(B.O. n° 32 du 19 septembre 1991.)

### **Circulaire n° 95-103 du 3 mai 1995**

(Education nationale : bureau DE C1)

Texte adressé aux préfets, aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale.

*Enseignement des langues vivantes : orientations pédagogiques et modalités de mise en œuvre.*

NOR : MENE9500766C

Jetant les bases d'une rénovation de la politique d'enseignement des langues dans le système éducatif français, le Nouveau contrat pour l'école prévoit que tous les élèves reçoivent dès l'école élémentaire une initiation à une langue vivante étrangère. L'objectif en est de faire progresser, à tous les niveaux, la compétence en langue étrangère et de préparer les jeunes à leur vie de citoyen européen en leur donnant les outils nécessaires à la communication.

Une première sensibilisation se fera dès le C.E. 1. Au cours du cycle des approfondissements, on s'inscrira progressivement dans une problématique d'apprentissage. Cette opération prendra appui sur l'expérience acquise depuis 1989 dans le cadre de l'EILE et concernera les mêmes langues ; mais elle s'adresse à un public différent et se voit assigner des modalités et des objectifs nouveaux. C'est un projet ambitieux, les enjeux en sont considérables. Sa mise en œuvre débutera dès la rentrée 1995, mais sa réalisation complète se fera progressivement, au fur et à mesure que les enseignants pourront s'approprier et maîtriser en profondeur les objectifs et contenus d'apprentissage.

Cette innovation sera prise en compte dans l'enseignement secondaire. Les acquis de l'école élémentaire feront l'objet d'une évaluation en Sixième ; les programmes et objectifs du collège s'inscriront dans la continuité du travail de l'école élémentaire et les élèves qui n'auraient pas bénéficié de cet apprentissage recevront un enseignement de soutien.

La présente circulaire a pour objet de préciser le sens et la portée d'un enseignement de langues vivantes à l'école élémentaire, et d'en prévoir les modalités de mise en œuvre. Elle sera accompagnée par la circulaire n° 95-104 portant organisation de l'année scolaire 1995-1996.

## 1. SENS ET PORTÉE DE L'INITIATION AUX LANGUES VIVANTES A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Cet apprentissage, centré sur l'enfant, doit tenir compte, dans ses objectifs comme dans ses méthodes, de l'âge des élèves, de leur psychologie, de leurs goûts, de leurs habitudes de travail et des difficultés de la langue étudiée pour un francophone.

### 1.1. UNE LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école ne peut en aucun cas être assimilé au développement naturel de l'enfant placé dans un environnement bilingue familial ou social, car le système scolaire ne peut fournir l'équivalent d'un milieu de vie permanent. Mais, en proposant une langue vivante étrangère plus tôt, l'école peut exploiter une importante partie des immenses possibilités d'apprentissage de l'enfant en matière de langue et favoriser de façon significative la réussite de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

En effet, les travaux scientifiques des quinze dernières années montrent que, dès la naissance, l'oreille et le cerveau humains ont la faculté de percevoir et traiter des distinctions très fines entre phonèmes appartenant aux langues naturelles. Cette sensibilité aux contrastes phonétiques s'amenuise progressivement au profit des seuls phonèmes de la langue de l'environnement. C'est pour prendre en compte cette faculté que l'école introduit désormais une première sensibilisation à une langue vivante étrangère dès le début du cours élémentaire.

### 1.2. AU C.E. 1, UNE PREMIÈRE SENSIBILISATION

Elle accorde une place prépondérante à la langue orale : sensibiliser à une langue étrangère, c'est d'abord éduquer l'oreille en la familiarisant avec les sonorités et les rythmes de la langue à l'aide de chansons, de comptines, de petits dialogues mimés dans des situations de communication authentiques. C'est commencer à travailler les organes de phonation en faisant reproduire des mots, des phrases, des fragments de langue ou des saynètes simples pour faire acquérir la capacité à prononcer les sonorités spécifiques d'une langue étrangère ; c'est également proposer aux enfants quelques images du pays étranger.

Cette sensibilisation peut être atteinte assez rapidement dans le cadre de séquences denses, courtes et fréquentes, dix minutes à un quart d'heure par jour.

### 1.3. AU CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS

#### 1.3.1. *Un apprentissage en cohérence avec les objectifs du cycle*

Au même titre que les autres apprentissages, les langues vivantes étrangères et les faits culturels qui leur sont associés contribuent à l'élargissement et à la structuration des connaissances de l'enfant sur le monde environnant.

Leur place à ce stade du cursus scolaire implique le choix de méthodologies s'appuyant sur la découverte active.

Cette découverte porte sur la langue étrangère elle-même, proposée d'abord oralement et en situation. Elle touche également les traits de civilisation et de culture liés de façon indissociable à la langue. En s'appuyant sur sa propre langue et sur sa propre expérience de vie, l'élève est ainsi conduit à opérer des rapprochements souvent implicites, avec sa langue, à prendre conscience des différences ou similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes.

L'intérêt et le questionnement ainsi suscités contribuent à la formation générale de l'élève en développant notamment le sens du relatif.

#### 1.3.2. *Un apprentissage qui a sa spécificité*

Au cours du cycle des approfondissements, l'apprentissage se construit en fonction des compétences à atteindre, en s'appuyant sur une progression méthodique.

Structurer l'apprentissage à l'école ne signifie pas qu'on l'assimile purement et simplement à ce qu'il est au collège. Cet apprentissage a des caractéristiques propres. Pour lui garder sa fonction d'ouverture, d'appel, d'éveil au désir et au plaisir de communiquer, il ne faut pas prendre le risque de confronter les enfants au sentiment de l'échec, en les soumettant à des exigences de performances trop marquées. Il a également une spécificité intrinsèque. Il se caractérise, au moins dans ses débuts, par l'association constante entre le dire et le faire, par l'accomplissement de tâches et d'activités, et non par la manipulation gratuite du langage. A cet âge, le rôle du corps dans l'assimilation du langage paraît essentiel. Le langage est mis en scène et en action en même temps qu'il est donné à reconnaître. Il est une prolongation naturelle ou la traduction d'une activité.

Cet apprentissage doit conduire à terme à la pratique de la communication orale, qui est la raison essentielle, sinon exclusive, de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour cela, la première priorité est l'éducation de l'oreille et le développement de l'aptitude à la compréhension orale. Cet entraînement bien conduit dans des situations, souvent à caractère ludique, suscitant intérêt et activité de la part des élèves, contribue à mettre en place le système phonologique et ouvre ainsi la voie à l'expression orale. En outre, il permet à l'élève de prendre rapidement conscience des progrès accomplis et constitue, par là même, un puissant facteur de motivation.

Distinct de l'enseignement du collège par les situations d'apprentissage mises en œuvre et la priorité faite à la langue orale, l'initiation aux langues vivantes au cycle des approfondissements se structure progressivement en fonction d'objectifs définis et donne lieu à une évaluation des acquis des élèves.

### 1.4. UN ENSEIGNEMENT OUVERT

Afin de garantir le caractère vivant de la langue étrangère, l'enseignement de celle-ci se doit, dès le cours élémentaire, d'être ouvert à d'autres apports, notamment grâce à :

L'intégration dans le projet d'école ;

L'exploitation des relations avec les autres enseignements : français, géographie, histoire, éducation musicale, éducation physique et sportive... ;

La recherche d'activité exploitant les compétences de personnes dont la langue maternelle est la langue enseignée ;

La réalisation d'enquêtes ou de projets adaptés à l'âge des enfants, conduits en commun avec des classes d'écoles étrangères par le biais des moyens modernes de communication à distance

La préparation et l'exploitation d'échanges : correspondance, rencontres...

## 2. MODALITÉS DE MISE EN PLACE DE L'INITIATION AUX LANGUES VIVANTES

### 2.1. LES ENSEIGNANTS

Dans une perspective de coordination avec l'ensemble des apprentissages du premier degré, les instituteurs et professeurs d'école sont les mieux placés pour assurer l'enseignement des langues. L'expérience acquise, depuis 1989 par l'EILE, constitue un atout important. Les compétences acquises dans ce cadre seront réinvesties dans chaque école et dans la fonction des maîtres à la faveur d'échanges de services, de stages, de conseils aux maîtres. La modification des formations en I.U.F.M., l'introduction à terme d'une épreuve obligatoire de langue au concours de recrutement, la poursuite des actions de formation continue engagées dans les académies permettront dans l'avenir à chaque maître d'enseigner une langue dans sa classe.

Depuis 1990, des enseignants des écoles ont bénéficié d'une formation linguistique, courte ou longue, offerte sur le plan européen, national ou départemental. Il appartient à chaque inspecteur d'académie de veiller au réinvestissement de cette formation en tenant compte des compétences acquises par chaque maître. De même, seront associés à l'initiation aux langues vivantes les maîtres européens (allemands, espagnols, portugais) qui participent aux échanges d'enseignants du premier degré avec la France.

### 2.2. LA FORMATION

#### 2.2.1. Une formation didactique spécifique

Pour faciliter la mise en œuvre de la sensibilisation des élèves à une langue vivante, seront organisées, dans le cadre des plans départementaux de formation, des séquences de courte durée permettant une initiation des maîtres à l'utilisation des supports pédagogiques qui leur seront proposés. Ces séquences de formation seront orientées vers la forme de travaux pratiques et devront permettre aux enseignants d'assurer le rôle de médiation qui est nécessairement le leur. Il conviendra par exemple que le maître puisse maîtriser et présenter le sens des activités de classe, gérer le rythme des séquences, l'alternance des moments d'écoute et d'expression.

#### 2.2.2. Approfondissement linguistique

Depuis plusieurs années, de nombreux départements et académies ont proposé une offre importante de formation continue ayant pour finalité l'amélioration des connaissances linguistiques des enseignants. Ces formations sont parfois étayées par les programmes européens comme LINGUA et renforcées par des actions organisées sur le plan national comme les stages de perfectionnement linguistique ou les programmes d'échanges européens de maître du premier degré.

Il convient de poursuivre et conforter ces démarches dans l'ensemble des départements et académies. Il est important notamment que les M.A.F.P.E.N. apportent leurs concours aux départements qui ne disposeraient pas de formateurs en nombre suffisant.

### 2.3. SUPPORTS PÉDAGOGIQUES

Les supports audiovisuels, ainsi que pour le cycle des approfondissements, les manuels classiques constituent des outils adaptés pour le premier degré : combinant son, image et éventuellement graphie, ils présentent l'avantage considérable de fournir, sous une forme attrayante, un accès immédiat à une langue parlée évoquant des



situations qui, souvent, reflètent les particularismes des pays où elle est pratiquée. Ces outils doivent aider le maître à construire son projet et à le mettre en œuvre avec efficacité.

Les supports pédagogiques ne se substituent pas à l'enseignant dont le rôle de médiation, dès la première phase de sensibilisation, est essentiel. *A fortiori* au cycle des approfondissements, l'enseignant prend appui sur divers outils pour étayer la progression qu'il a déterminée.

#### 2.4. LE PILOTAGE

L'enseignement peut être proposé dans les langues suivantes : allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais. L'inspecteur d'académie détermine les langues à implanter dans les écoles de son département, en veillant à ce qu'au moins une langue soit proposée dans chaque école. Le choix d'une langue est effectué par les parents d'élèves parmi les langues offertes dans l'école.

Le pilotage incombe aux recteurs et inspecteurs d'académie qui assureront la mise en œuvre et le suivi de cette initiation avec le soutien des groupes de pilotage constitués aux niveaux académique et départemental. Ils s'appuient sur les corps d'inspection compétents (inspecteurs pédagogiques régionaux de langues vivantes, inspecteurs de l'Education nationale) qui apporteront leur concours à cette action comme ils l'ont fait avec une grande efficacité dans le cadre de l'enseignement initial des langues étrangères.

(B.O. n° 19 du 11 mai 1995.)

**UN NOUVEAU  
CONTRAT**  
*Pour l'école*

**Jeudi 16 juin 1994**

Le 9 mai 1994, étaient présentées 155 propositions pour servir de bases à un Nouveau Contrat pour l'école.

Depuis, la réflexion et la concertation se sont poursuivies avec l'ensemble des partenaires.

Les propositions ont été discutées par tous et à tous les niveaux. Elles ont été revues, reformulées et précisées souvent, supprimées parfois, complétées au besoin.

Elle deviennent aujourd'hui des décisions soumises à un calendrier précis d'application.

## CLARIFIER LES MISSIONS, RENFORCER L'ADHESION

*L'adhésion des Français, jeunes et adultes, à l'école est la première condition de sa réussite. Or cette adhésion n'est possible que si les missions de l'école sont clairement définies. Dans le cas contraire, comme aujourd'hui, la société se tourne vers l'école pour résoudre à sa place tous ses problèmes. L'excès de cette demande nuit à l'école, autant que la méconnaissance de l'organisation scolaire.*

Tous les Français sont informés des missions de l'école, afin qu'ils identifient bien le bloc école primaire/collège, lieu des enseignements fondamentaux, qui correspond à l'école obligatoire, et la diversité organisée au lycée, voie générale, technologique ou professionnelle. De la même manière, des objectifs simples sont fixés pour chacun des niveaux (par exemple, à l'école primaire : lecture silencieuse de quelques pages, lecture orale aisée, maîtrise des nombres, des opérations écrites ou mentales, etc.; au collège l'autonomie devant le savoir, la correction et la construction dans l'expression écrite, etc.)

Les programmes sont réécrits. Ils sont mis en cohérence avec les cycles, allégés et recentrés sur l'essentiel. Ils doivent rechercher une meilleure cohérence dans la durée et entre les différentes disciplines. Ils doivent être lisibles par tous, au moins dans une version simplifiée. Elèves et parents en ont communication au début de chaque année scolaire. Tous les enseignants sont associés à la préparation des programmes. Un débat permet d'informer périodiquement le parlement sur les objectifs et les contenus de l'enseignement.

Une meilleure continuité est recherchée dans l'organisation de l'école : la dernière année de l'école primaire, la classe de troisième, celle de terminale, deviennent un temps de préparation au passage à l'étape suivante, au collège, au lycée, dans les formations universitaires ou spécialisées.

Pour rechercher les moyens de valoriser l'image de l'école, est créé un Institut des Hautes Etudes de l'Education nationale et précisée la mission de défense et de promotion de l'image de l'éducation nationale, dévolue à son administration centrale.

Enfin, un groupe de travail public sur la citoyenneté permet de préciser ce que la nation entend demander à l'école en matière de transmission des valeurs communes des Français.

**CLARIFIER LES MISSIONS,  
RENFORCER L'ADHESION**

<i>Ecole et collège : l'école fondamentale</i>	A partir des programmes est déterminée une liste d'objectifs simples indiquant le niveau qui doit être atteint par chaque élève à la sortie de l'école primaire et du collège. Par exemple à l'école primaire : lecture silencieuse de 10 pages sans fatigue, lecture orale aisée, connaissance des nombres et des opérations, pratique du calcul mental, etc. ( <i>rentrée 1995</i> )	1
	Les objectifs de connaissance et de savoir-faire que doivent atteindre les élèves à la sortie du collège dans les différentes matières enseignées sont clairement établis. ( <i>rentrée 95</i> )	37
<i>Les programmes : allègement et recherche de cohérence</i>	De nouveaux programmes sont élaborés à l'école primaire et au collège. Mis en cohérence avec les cycles, ils sont allégés et recentrés sur les savoirs essentiels. Ils sont d'une lecture aisée. ( <i>rentrée 1995</i> )	3
	Les programmes du collège privilégient la maîtrise des acquis de base. Ils sont concentrés sur l'essentiel. De meilleures cohérences entre les disciplines sont recherchées. ( <i>rentrée 95</i> )	38
<i>Des programmes accessibles à tous</i>	Un débat au Parlement permet d'informer périodiquement celui-ci sur les objectifs et les contenus d'enseignement. ( <i>automne 94</i> )	92
	A l'école primaire et au collège, les parents d'élèves sont informés, en début d'année, du contenu des programmes et des objectifs poursuivis( <i>rentrée 95</i> )	4 39 93

	Une version simplifiée des programmes est communiquée aux élèves des collèges et des lycées. ( <i>rentrée 95</i> )	126
	Tout nouvel enseignant reçoit l'ensemble des programmes du niveau dans lequel il enseigne et est informé de la cohérence des programmes de sa discipline. ( <i>rentrée 95</i> )	137 138
<b><i>Les professeurs associés à l'élaboration des programmes</i></b>	Les enseignants du premier et du second degrés sont directement associés à l'élaboration des programmes et à la définition des épreuves d'examen.	136
	Les objectifs des programmes sont clarifiés. En classe de seconde, ils privilégient l'adaptation au lycée et la consolidation des méthodes. Ils préparent progressivement au choix des différents parcours de réussite.	54
<b><i>La recherche de la continuité</i></b>	Une meilleure continuité est recherchée entre le premier degré, le collège, le lycée, la poursuite d'études et les sorties après les diplômes du second degré.	117
	La dernière année de l'école primaire est un temps privilégié de préparation à la 6ème. Une meilleure liaison est organisée en coopération entre les enseignants du premier degré et du collège. ( <i>rentrée 94</i> )	18
	La classe de 3ème devient un temps privilégié de préparation aux enseignements généraux, technologiques ou professionnels des lycées : formation à l'orientation, information sur les voies à suivre et les métiers. ( <i>rentrée 95</i> )	29
	Une plus grande cohérence entre les différentes terminales et les classes préparatoires est assurée. ( <i>rentrée 95</i> )	67

*Valoriser l'image de l'école* Il est créé un Institut des Hautes Etudes de l'Education Nationale dont la mission est de rassembler des responsables de haut niveau de différents secteurs d'activité souhaitant approfondir leur réflexion par l'étude en commun des grandes questions qui se posent dans le domaine de l'éducation et de la formation. (1995) 95

Pour valoriser l'image des enseignants et de l'école, la Direction de l'Information et des Technologies Nouvelles est chargée de mettre en place un service d'information et de relations publiques de l'Education nationale. (rentrée 94) 96

*Réfléchir à la citoyenneté et préciser les attentes de la Nation* Un groupe de travail sur la citoyenneté est mis en place. 106

## POUR LUTTER CONTRE L'INEGALITE, PRIORITE AU FONDAMENTAL

*C'est la maîtrise des fondamentaux, langue française, méthodes de travail personnel, lecture et écriture, calcul, repères pour la vie personnelle et sociale, etc. qui fait l'inégalité face à l'école. Cette inégalité doit se corriger tôt. Si cette maîtrise n'est pas acquise, l'accumulation des heures de cours est vaine.*

La langue française, orale et écrite, est la **première priorité**. Toutes les disciplines doivent s'ouvrir et contribuer à ce travail sur la langue, l'expression, le vocabulaire, la syntaxe et l'orthographe. L'horaire de Français est augmenté en classe de sixième.

Un **observatoire national de la lecture** est créé. Composé de scientifiques, de praticiens, de parents, il a pour tâche d'évaluer les approches pédagogiques, de suggérer de nouvelles recherches, d'inspirer la formation continue des maîtres. Il rend un rapport annuel.

La **méthodologie**, pour "**apprendre à apprendre**", est introduite dans tous les programmes et à tous les niveaux. Des **études dirigées** sont organisées sur le temps scolaire dans toutes les classes de l'école primaire d'abord, du collège ensuite. Les élèves de l'école primaire n'ont ainsi plus de devoirs écrits à faire chez eux, mais des leçons à apprendre (réhabilitation de la **mémoire**).

L'**éducation civique** qui fournit aux jeunes les repères qui leur manquent est réintroduite dans toutes les classes. Elle ne traite pas seulement des institutions, mais aussi des droits et des devoirs du citoyen, en matière de vie sociale et personnelle, de santé, d'environnement. Elle est fondée sur la morale de la responsabilité.

Les **langues vivantes** s'apprennent d'autant plus facilement que l'on y est initié tôt. Cette initiation est donc étendue à tous les élèves de l'école primaire, dès le cours élémentaire, à partir de 1995. Lorsque les maîtres ne sont pas en mesure de l'assurer directement, l'initiation est quotidienne, par des méthodes audio-visuelles.

Parmi les **langages artistiques**, la musique fait, selon les mêmes principes, l'objet d'une initiation quotidienne dans toutes les classes de l'école primaire.

Les **langages du geste et du corps**, éducation physique (dont l'horaire est renforcé en sixième), technologie, sciences expérimentales, accompagnent le développement intellectuel et moral de l'élève.

POUR LUTTER CONTRE L'INEGALITE,  
PRIORITE AU FONDAMENTAL

*Priorité à la langue  
française écrite et orale*

La première des priorités est de maîtriser la langue française, orale et écrite. (rentrée 94) 2

Au cours de la classe de 6ème, l'accent est mis sur les apprentissages fondamentaux et l'acquisition des méthodes de travail. L'horaire de français est augmenté. Des séquences avec de petits effectifs sont organisées. (expérimentation rentrée 94, généralisation rentrée 95) 41

L'enseignement du français en particulier dans les zones d'éducation prioritaire, peut s'inspirer notamment des méthodes d'apprentissage du français-langue étrangère. Un programme de formation continue est proposé à cet effet. (rentrée 94) 6

Un observatoire national de la lecture est créé. Composé de scientifiques, de praticiens et de parents d'élèves, il s'appuie sur les travaux réalisés par les praticiens et les chercheurs pour évaluer et suggérer de nouvelles recherches. La formation continue en matière de lecture prend en compte l'ensemble de ces travaux. Il rend un rapport annuel. (rentrée 1994) 5

*La méthodologie pour  
"apprendre à apprendre"*

L'accent est mis sur l'acquisition de méthodes de travail : organisation du travail, capacité à mémoriser, à distinguer l'essentiel, etc. (rentrée 1994) 11

L'accent est mis dans toutes les classes, et en particulier en 6ème, sur l'apprentissage méthodologique en petits groupes pour "apprendre à apprendre". (expérimentation rentrée 94, généralisation rentrée 95) 40

A l'école primaire, l'aide au travail personnel dans le cadre d'études dirigées est assurée chaque jour par les enseignants pendant le temps scolaire en fin de journée pendant 30 minutes. Les élèves n'ont pas de devoirs écrits à faire chez eux mais des leçons à apprendre. (rentrée 1994) 16



Au collège, une aide au travail personnel est organisée tous les jours, en fin de journée, pour tous les élèves soit sous forme d'études dirigées en 6e et 5e, soit sous la forme d'études surveillées en 4e-3e. (*expérimentation en 6ème à la rentrée 1994, généralisation progressive à partir de la rentrée 1995*) 31

L'un des objectifs du lycée est d'aider les élèves à acquérir une véritable autonomie dans la conduite de leurs études. 55

***L'éducation civique***

L'éducation civique est enseignée à l'école primaire et au collège. Au delà de la connaissance des institutions démocratiques, l'objectif est l'acquisition d'une morale de la responsabilité dans différents domaines de la vie sociale et personnelle : environnement, santé, justice, etc. (*rentrée 1994*) 10 44

***L'apprentissage des langues vivantes***

Dès le cours élémentaire, tous les élèves sont initiés chaque jour pendant 15 minutes à une langue vivante étrangère en utilisant les techniques audiovisuelles. Une formation continue des enseignants du 1er degré est prévue à cet effet. (*rentrée 95*) 7

Partout où il peut être organisé à la demande des élèves, l'enseignement des langues régionales représente un enrichissement culturel et linguistique. ajout

Au collège, l'enseignement des langues vivantes s'adresse à tous. Après la première langue vivante pour tous en 6ème, une deuxième langue vivante obligatoire est enseignée en 4ème. (*pour les élèves entrant en 6ème à la rentrée 95*) 42

*Les langages artistiques*

Chaque jour une initiation à la musique est proposée aux enfants de toutes les classes. A partir d'un programme et d'outils très variés (écoute, chant, rythmes, etc), elle permet la formation de l'oreille musicale et le développement de la sensibilité des enfants. Une formation continue des enseignants du 1er degré est prévue à cet effet. (*rentrée 1995*)

9

*Les langages du geste et du corps*

Au cours de la classe de 6ème, l'accent est mis sur les apprentissages fondamentaux. L'horaire d'éducation physique et sportive est augmenté. (*expérimentation rentrée 94, généralisation rentrée 95*)

41

## ACCUEILLIR ET PROMOUVOIR LA DIVERSITE

*L'égalité des chances suppose le respect des différences. Les problèmes des élèves, leurs demandes, leurs rythmes, leurs attentes, leurs besoins ne sont pas les mêmes. Le moule unique n'est donc pas la bonne réponse. C'est pourquoi les voies proposées, les réponses pédagogiques, doivent être mieux adaptées et plus respectueuses de cette diversité.*

A l'école primaire la **prévention de la difficulté scolaire** est renforcée. Les **maternelles en zone d'éducation prioritaire** font l'objet d'un plan spécial. L'accueil des **handicapés** dans les classes est favorisé.

La **réforme du collège** repose sur une nouvelle organisation plus souple, en trois cycles, qui propose un **dispositif de consolidation** en sixième pour les élèves qui n'ont pas atteint les niveaux requis, et un **enrichissement du parcours de formation** par des options (langues anciennes, technologie, sciences expérimentales) pour les élèves qui le souhaiteront. Les élèves qui seront en situation de rejet de l'enseignement classique pourront, par la suite, se voir proposer une formation originale en "collège hors les murs". Les Ses/Segpa, pour leur part, accueillent les jeunes qui connaissent des difficultés spécifiques d'adaptation.

Le **lycée d'enseignement général**, dont la réforme arrive à son terme l'année prochaine, pourra proposer partout la gamme d'options la plus large, en s'aidant des techniques multi-media de formation à distance. Les voies scientifiques et humanistes (littéraires ou économique et sociale) sont rééquilibrées en dignité et en débouchés.

La **voie technologique** est valorisée, d'abord par une définition plus claire de sa spécificité, et par la recherche de parcours cohérents de poursuite d'études.

Le **lycée professionnel** doit être renforcé dans une réussite dont témoignent, par exemple, le développement des Bac pros. Il a la double vocation de préparer à une insertion professionnelle directe ou à des poursuites d'études. Sa capacité d'offrir une expérience de l'entreprise et du métier est améliorée. Des parcours cohérents du CAP au diplômes d'ingénieur sont présentés aux élèves. Des passerelles sont ménagées, dans les deux sens, pour que les élèves puissent choisir au mieux leur formation. Une institution nouvelle, le Haut-comité de la formation professionnelle initiale, permet d'anticiper la définition des formations.

ACCUEILLIR ET PROMOUVOIR  
LA DIVERSITE

*La prévention de la  
difficulté scolaire*

La prévention de la difficulté scolaire est une mission fondamentale de l'école. Enseignants, médecins et infirmières de l'éducation nationale, psychologues scolaires, rééducateurs, en liaison avec les assistants sociaux, ont pour mission d'assurer la détection précoce, le dépistage et le suivi des enfants en difficulté. Pour chaque élève concerné, ils proposent des réponses individualisées, en liaison avec les familles et les enseignants. Ils interviennent dès la maternelle et peuvent suivre le cheminement des élèves durant toute leur scolarité. Une meilleure collaboration des intervenants chargés de prévenir la difficulté scolaire est expérimentée dès la rentrée de septembre 1994. *(expérimentation rentrée 1994, généralisation rentrée 1995)*

14

Un effort national est entrepris au profit des zones d'éducation prioritaire en concentrant l'action sur les maternelles. L'objectif fixé est de parvenir à un effectif moyen par école de 25 élèves par classe. L'accueil des enfants de 2 ans est favorisé. *(sur trois ans à partir rentrée 95)*

13

Les missions des psychologues scolaires et la spécificité de leurs fonctions sont reconnues. *(1995)*

22

*La scolarisation des  
handicapés*

La scolarisation dans les classes ordinaires des élèves handicapés est favorisée dans le souci d'une meilleure intégration. La gravité du handicap est prise en compte pour la détermination des effectifs dans la classe. *(rentrée 1994 et plan de trois ans)*

19

Le collège

<i>Une nouvelle organisation du collège</i>	<p>La nouvelle organisation du collège répond à un double impératif : proposer à tous les élèves, jusqu'à la classe de 3ème, des parcours de réussite et apporter des réponses adaptées aux élèves en difficulté. (<i>expérimentation 94, rentrée 95</i>)</p> <p>Les élèves sont pris en charge au collège pendant la totalité de la journée scolaire. (<i>rentrée 95</i>)</p>	<p>25</p> <p>30</p>
<i>Trois cycles au collège</i>	<p>L'organisation pédagogique du collège est fondée désormais sur 3 cycles : la classe de 6ème qui constitue le cycle d'observation et d'adaptation à l'enseignement secondaire, les classes de 5/4ème qui deviennent le cycle des approfondissements et la classe de 3ème qui joue effectivement le rôle d'un cycle d'orientation. (<i>rentrée 1995</i>)</p>	<p>26</p>
<i>Une 6ème de consolidation</i>	<p>En 6ème, un dispositif de consolidation est mis en place dont la vocation est de permettre aux élèves en difficulté de bénéficier d'une remise à niveau individualisée. L'enseignement dispensé à effectif réduit est recentré sur les apprentissages fondamentaux. Il a pour objectif de permettre aux élèves, selon les progrès réalisés, une meilleure insertion dans la classe de 6ème ou un passage en classe de 5ème. (<i>expérimentation 94, généralisation 95</i>)</p>	<p>27</p>
<i>Des parcours diversifiés au collège</i>	<p>A partir de la classe de 5ème, une nouvelle organisation du collège offre aux élèves la possibilité de parcours diversifiés. Ces parcours doivent permettre la prise en compte des souhaits et des aptitudes des élèves dans les enseignements qui les valorisent. Pour les élèves qui ne pourraient tirer pleinement profit de ces formes de diversification, le collège peut proposer des dispositifs pédagogiques différenciés.</p>	<p>28</p>

De nouvelles options sont proposées partout et pour tous. Tous les élèves de 5ème peuvent choisir en option l'enseignement du latin. Ceux de 3ème peuvent choisir l'enseignement du grec ou l'approfondissement des sciences expérimentales ou de la technologie. Ces options ne déterminent pas des choix d'orientation au lycée. (*expérimentation rentrée 95, généralisation rentrée 96*) 43

***L'orientation en 3ème***

La classe de 3ème devient un temps privilégié de préparation aux enseignements généraux, technologiques ou professionnels des lycées : formation à l'orientation, information sur les voies à suivre et les métiers. (*rentrée 95*) 29

**L'enseignement spécialisé**

Les SES/SEGPA accueillent des jeunes présentant des difficultés spécifiques d'adaptation, orientés par les commissions de l'éducation spéciale. Les enseignements généraux et professionnels adaptés sont intégrés au sein du collège. Les acquis de cette formation sont validés. Ils permettent à l'élève, au-delà de 16 ans, de prolonger sa formation professionnelle qualifiante (de niveau V), notamment en lycée professionnel ou en apprentissage. Les établissements régionaux d'enseignement adapté deviendront progressivement des lycées d'enseignement adapté. 36

**Les lycées**

**Le lycée d'enseignement général**

***De nouvelles options accessibles à tous***

De nouvelles options sont créées en Education Physique et Sportive, en Informatique et en Histoire des Arts. (*rentrée 94*) 58

	Tous les lycéens, sur l'ensemble du territoire, doivent avoir la possibilité de bénéficier de toutes les options existantes. Ces options sont offertes, soit dans leur lycée, soit dans un autre établissement du même bassin de formation, soit grâce à des cours réguliers à distance, organisés dans une salle multi-média installée dans ce but. <i>(à partir de la rentrée 95)</i>	59
	Les élèves de lycée désirant poursuivre l'apprentissage d'une langue vivante qui ne leur est plus offerte en option, peuvent bénéficier des cours du Centre National d'Enseignement à Distance. <i>(à partir de la rentrée 1995)</i>	60
	La pratique des langues vivantes est favorisée en recherchant pour tous les lycéens la possibilité de suivre, par voie d'échanges, un mois de stage à l'étranger dans un établissement européen. <i>(à partir de la rentrée 1996)</i>	61
<b><i>Equilibre et cohérence des voies de formation</i></b>	L'élargissement des débouchés offerts aux élèves des séries littéraires et économiques est confirmé afin de diversifier les parcours d'excellence. <i>(rentrée 95)</i>	64
	Une plus grande cohérence entre les différentes terminales et les classes préparatoires est assurée. <i>(rentrée 95)</i>	67
	Le passage à 2 ans de toutes les classes préparatoires est organisé. <i>(rentrée 95)</i>	68
	Les filières de recrutement des écoles d'ingénieurs sont diversifiées. <i>(rentrée 95)</i>	69

### Le lycée technique

<b><i>Valoriser la voie technologique</i></b>	Une réflexion est ouverte sur l'évolution et le devenir de la voie technologique au lycée. Le plan de développement des séries technologiques industrielles et de laboratoire est poursuivi. <i>(rentrée 94)</i>	65
---	--	----

La série technologique tertiaire est valorisée en incitant les élèves de cette voie à poursuivre leurs études en Section de Technicien Supérieur et en Institut Universitaire de Technologie, sans pour autant exclure d'autres orientations. (rentrée 94) 66

**Le lycée professionnel,  
la formation professionnelle**

*Des parcours de formation professionnelle cohérents* Les formations professionnelles sont développées dans une logique de parcours cohérent allant du CAP au diplôme d'ingénieur. (rentrée 94) 71

*Valoriser les baccalauréats professionnels* Si le baccalauréat professionnel a d'abord pour vocation principale l'insertion immédiate dans le monde du travail, ce qu'il a parfaitement réussi, cela n'exclut pas la mise en place de dispositifs de poursuite d'études adaptés, soit dans le cadre de la formation initiale, soit dans le cadre de la formation professionnelle continue. Afin de reconnaître la réussite des baccalauréats professionnels, un concours général spécifique leur correspondant est créé. (rentrée 1994) 82

*Des passerelles multipliées, des passages facilités* Des passerelles sont multipliées entre les formations générales, technologiques et professionnelles. Les élèves en sont clairement informés. (rentrée 94) 74

Les passerelles entre les formations professionnelles et les formations technologiques sont multipliées, pour faciliter notamment le passage du BEP vers les baccalauréats. (rentrée 94) 75

*Des formations adaptées* Les établissements scolaires ont la possibilité de développer des formations complémentaires courtes et adaptées à l'emploi, à l'intention des jeunes qui souhaitent entrer dans la vie active. (rentrée 94) 76



<i>La recherche d'une complémentarité avec l'apprentissage</i>	Les formations initiales sous statut scolaire demeurent la mission principale de la voie professionnelle des lycées. De plus, les lycées peuvent ouvrir des sections d'apprentissage ou passer des conventions avec des CFA. Ces sections ne concurrencent pas les formations initiales à temps plein. <i>(rentrée 1994)</i>	77
	Dans le cadre de la préparation d'un diplôme professionnel, le passage, dans les deux sens, est facilité entre les dispositifs sous statut scolaire et les dispositifs sous contrat de travail. <i>(expérimentation rentrée 1994)</i>	78
<i>S'adapter à l'environnement professionnel</i>	L'enseignement des notions de qualité, d'hygiène et de sécurité est développé dans toutes les formations professionnelles. <i>(à partir de 94)</i>	83
	Les formations dispensées par les établissements scolaires prennent en considération les besoins de l'environnement économique, social et culturel local dans le cadre des bassins d'emploi. <i>(1994-1995)</i>	84
	Le rôle de l'entreprise dans les différentes formations professionnelles est précisé. L'objectif, le contenu, la durée et l'organisation du stage sont précisément définis. <i>(1994-1995)</i>	85
<i>Dialoguer avec le monde professionnel</i>	Il est créé un Haut Comité de la formation professionnelle initiale destiné à rassembler différents organismes, à coordonner leur action et à devenir le lieu privilégié du dialogue entre l'éducation nationale et le monde de l'emploi. <i>(1994)</i>	86
<i>Ouvrir les lycées aux adultes</i>	Des actions de formation continue des adultes se déroulent pendant le temps scolaire afin de développer la présence d'adultes dans les établissements. <i>(expérimentation 95)</i>	88

## UNE NOUVELLE POLITIQUE DE GESTION : FAIRE CONFIANCE AU TERRAIN

*Une nouvelle politique de gestion des ressources humaines et du réseau des établissements de l'Education nationale est indispensable. Cette politique est fondée sur la confiance au terrain, à l'expérience, à l'imagination, à la créativité, au sens du service public de ceux qui ont la charge de faire vivre l'Education nationale.*

Toutes les décisions qui engagent l'avenir de l'Education nationale doivent être concertées avec les personnels, et avec les partenaires. C'est ainsi que la **mise en place des cycles**, depuis longtemps promise sans être réalisée, fait l'objet d'un plan d'achèvement de trois ans. Les **collectivités locales** sont associées aux mesures de carte scolaire. L'**organisation du temps scolaire** est décentralisée, la consultation des conseils d'établissements et des conseils d'école devient la règle.

Les **parents d'élèves** sont mieux intégrés. Une formation est proposée à ceux qui le souhaitent en association avec les fédérations de parents. Un **médiateur** est nommé dans chaque inspection académique et rectorat. Un **Conseil national de la vie lycéenne** permet de mieux prendre en compte les attentes des lycéens.

Les **métiers de l'enseignement** font l'objet d'une **gestion plus humaine et plus moderne**. Les enseignants débutants ne pourront plus être nommés sur des postes difficiles. Leur première année fera l'objet d'un accompagnement et de conseils. Une action plus attentive doit permettre d'éviter les situations de détresse et de rupture. La formation initiale fait l'objet d'un cahier des charges présenté aux IUFM. La formation continue est repensée pour mieux répondre aux demandes des enseignants eux-mêmes. Pour atteindre ces buts, une direction des ressources humaines est installée dans les rectorats. Le travail en équipe, déjà en vigueur dans le premier degré est favorisé dans le second degré.

L'**établissement** est la cellule de base de l'efficacité du système éducatif. Son autonomie est favorisée, y compris à titre expérimental. La plus grande souplesse est recherchée, par exemple dans l'attention aux problèmes des élèves, par la gestion directe du fonds social lycéen et du nouveau **fonds social collégien**. Une **instance de médiation** souple permet la prévention des difficultés à l'intérieur de l'établissement.

Mais l'**établissement sort de son isolement**. Dans un même bassin de formation, écoles, collèges, lycées, entrent en **réseau**, pour préparer de meilleures réponses pédagogiques ou une meilleure gestion matérielle et humaine, par exemple en matière de **remplacements**.

UNE NOUVELLE POLITIQUE DE  
GESTION : FAIRE CONFIANCE AU  
TERRAIN

*Favoriser le travail en  
équipe dans la mise en  
place des cycles*

Un calendrier de mise en place effective des cycles est établi. Les programmes scolaires sont revus dans cet esprit pour faciliter l'élaboration de manuels adaptés. Les instituteurs travaillent en équipe. La formation continue est conçue en fonction de cette nouvelle organisation. (rentrées 95 à 97) 12

*Associer les acteurs  
locaux aux décisions*

La communication interne est développée pour permettre l'expression de toutes les expériences professionnelles de l'éducation nationale. (à partir de 95) 112

Les collectivités locales sont associées aux décisions de la carte scolaire du premier degré. Le réseau des écoles rurales peut être conforté par l'établissement de conventions entre les autorités académiques et les collectivités territoriales. Un fonds de concours peut appuyer ce dispositif. 99

*Favoriser les initiatives  
locales*

L'aménagement de la semaine scolaire, avec éventuellement une libération du samedi matin, est décidé par l'inspecteur d'académie sur proposition du conseil d'école, après avis du conseil départemental de l'éducation nationale qui regroupe des parents, des enseignants et des élus. (rentrée 94) 15

A titre expérimental, l'emploi du temps peut mettre en oeuvre des séquences d'enseignement d'1 h 30. (expérimentation rentrée 1994) 32

*Valoriser les réussites  
pédagogiques*

Un dispositif de valorisation et de suivi des réussites pédagogiques est mis en place dans chaque académie. Il s'appuie notamment sur le travail des corps d'inspection et inspire largement la politique de formation des personnels. (rentrée 94) 53

	Les démarches innovantes dans la formation continue et dans les GRETA font l'objet d'échanges et de réflexion dans le but d'en tirer des enseignements pour la formation initiale. (rentrée 94)	87
	Le recensement et la diffusion des expériences menées par les établissements scolaires et les entreprises est assuré par les Centres de ressources mis en place dans les rectorats. (rentrée 95)	91
<b>Alléger le travail administratif</b>	Le travail administratif des instituteurs est allégé. Le livret scolaire est simplifié. A partir de l'examen des pratiques actuelles en matière de suivi de l'élève, des recommandations sont faites afin que celui-ci soit d'un maniement aisé pour les maîtres, simple et compréhensible pour les parents. (rentrée 1994)	17
	La notation administrative des personnels est faite tous les 3 ans. La possibilité de demander une révision annuelle est garantie. (94-95)	135
<b>Favoriser le dialogue avec les parents</b>	Un médiateur de l'Education nationale est désigné dans chaque rectorat et dans chaque inspection académique. (rentrée 94)	97
	Dans chaque département, une "Ecole des parents" assure l'information des délégués de parents d'élèves qui le souhaitent en liaison avec les associations de parents d'élèves. (rentrée 1995)	102
	La participation des parents aux diverses réunions organisées par l'établissement est favorisée, notamment par le choix des horaires.	104
	Le fonctionnement des Conseils départementaux de l'Education nationale et des Conseils académiques de l'Education nationale est amélioré. Dans ce cadre, les parents d'élèves sont mieux associés aux décisions prises. (rentrée 94)	103
	Dans chaque rectorat, une "personne ressource" est désignée comme interlocuteur privilégié des parents d'élèves. (à partir de la rentrée 94)	105

Le Conseil de classe doit donner une première information à la famille sur l'orientation et les passages en classe supérieure avant la fin du deuxième trimestre. (*rentrée 94*) 125

Des mesures spécifiques sont prises pour faciliter l'intégration scolaire des jeunes primo-arrivants : à cette fin, une présentation audiovisuelle de l'école est élaborée à destination de leurs familles dans les langues d'origine les plus fréquentes. (*rentrée 1994*) ajout

*Favoriser le dialogue avec les lycéens*

Il est créé un Conseil National de la vie lycéenne. ajout

### Les métiers

*Une gestion plus humaine et plus moderne*

Une Direction des Ressources Humaines est créée dans chaque rectorat. Elle est chargée de coordonner toutes les instances académiques de formation et de gestion des personnels. (*rentrée 95*) 131

Le mouvement des personnels prend en compte progressivement l'existence de postes particuliers qui seront définis après concertation et qui correspondent à la diversité des conditions d'exercice de leurs métiers. (*mouvement 96*) 132

*Faciliter l'entrée dans le métier*

Sauf s'il est volontaire, aucun enseignant débutant ne peut être nommé sur un poste difficile. (*1995*) 133

Les enseignants bénéficient d'une assistance et d'un suivi au cours de leur première année d'affectation. (*1995*) 152

Les enseignants qui font le choix d'un tel poste bénéficient d'avantages en terme de carrière et de mutation. (*1995*) 134

Un guide juridique est mis à la disposition des personnels de l'Education nationale. (*rentrée 94*) 139

*La communauté scolaire* Les ATOS sont reconnus comme membres à part entière de la communauté scolaire. Leurs missions propres revêtent une dimension éducative. 142

*La politique d'évaluation* Un groupe de travail sur les nouveaux modes d'évaluation des enseignants est mis en place. (1994) 143

De même est mis en place un groupe de travail sur les modes d'évaluation des établissements. (1994) 144

*Eviter les situations de détresse et de rupture* Une réelle politique de prévention est mise en place pour éviter les situations de rupture dues aux difficultés d'exercice des métiers de l'éducation. (à partir de 94) 145

Des initiatives sont prises, à tous niveaux, pour apporter des réponses individualisées de réinsertion et de réadaptation. (à partir de 94) 146

*Redéfinir les missions de la formation des personnels* La formation professionnelle initiale des enseignants du premier et second degrés est conçue de manière plus concrète et plus proche des réalités de la classe. Elle porte non seulement sur les contenus et les savoirs mais aussi sur les méthodes et les pratiques d'enseignement. (1995) 23

La qualité de la formation initiale des enseignants est améliorée par une définition plus précise de ses objectifs et de ses contenus au niveau national. Cette formation doit garantir les compétences disciplinaires des enseignants et les préparer aux réalités de l'exercice de leur futur métier. Dans ce cadre, un cahier des charges est établi à destination des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. (1995) 147

La formation continue des personnels s'appuie sur une analyse systématique des besoins et recherche la cohésion des différents dispositifs existants. (dès la rentrée 1994) 148

La formation continue devient une priorité. Elle prend mieux en compte les réussites constatées, l'évolution des disciplines et des programmes et les acquis de la recherche. (1995) 149

Les besoins des enseignants sont mieux pris en compte dans la définition des plans départementaux de formation continue afin d'en améliorer la qualité. (1995) 24

Des formations spécifiques sont mises en place à l'attention des professeurs pour les aider à enseigner de façon différenciée dans le cadre des modules. (rentrée 94) 56

Un crédit équivalent à une journée par trimestre est accordé aux établissements du second degré pour la coordination, la concertation et le travail en équipe. (1995) 150

Il est créé une Ecole Supérieure des Cadres de l'Education nationale. (rentrée 95) 153

Une formation à la gestion des ressources humaines est dispensée aux chefs d'établissement et à l'ensemble des personnels d'encadrement. (rentrée 94) 154

Une politique de formation initiale et continue des personnels exerçant des responsabilités de gestion et d'animation est mise en place dans le cadre nouveau de l'Ecole Supérieure des Cadres de l'Education nationale à partir d'une large réflexion sur les missions de ces personnels. (1994) 155

**Le recrutement**

De nouvelles licences pluridisciplinaires sont créées pour faciliter l'accès des titulaires d'un bac+2, en particulier les BTS et les DUT, aux concours de recrutement. (1995) 20

Le concours de recrutement des instituteurs (professeurs des écoles) est recentré sur les missions fondamentales de l'école primaire. (1995) 21

Le concours de recrutement des chefs d'établissement prend mieux en compte l'expérience professionnelle des candidats et le caractère à la fois pédagogique et administratif de la fonction. (*application dès le concours 1995*) 141

### L'établissement

<i>Une réponse locale aux difficultés des élèves</i>	Un fonds social pour les collégiens est mis en place. ( <i>1995</i> )	35
	Les lycéens sont associés à la gestion du fonds social lycéen. ( <i>rentrée 94</i> )	70
<i>Favoriser l'autonomie des établissements</i>	Les projets d'école et d'établissement constituent le cadre propice au développement des initiatives des équipes pédagogiques.	<i>ajout</i>
	Un groupe de travail est chargé de réfléchir au statut et au développement d'établissements expérimentaux.	116
<i>Améliorer la sécurité des établissements</i>	Un observatoire national de la sécurité des bâtiments scolaires est mis en place. ( <i>rentrée 94</i> )	113
	Dans tous les établissements scolaires, un projet de sécurité est élaboré en liaison avec le Conseil d'administration. ( <i>rentrée 94</i> )	114
	Un correspondant sécurité est désigné dans chaque établissement scolaire. ( <i>rentrée 94</i> )	115
<i>Favoriser le dialogue à l'intérieur des établissements</i>	Une instance de médiation, composée de personnels éducatifs et d'élèves, est créée dans chaque collège et chaque lycée. Elle a pour objet de faciliter le dialogue et la concertation. ( <i>rentrée 94</i> )	124



*Simplifier l'administration pour les établissements* Les missions et les compétences des inspections d'académie et des rectorats sont redéfinies pour qu'il n'y ait qu'un seul échelon, par domaine concerné, entre l'établissement et l'administration centrale. (rentrée 95) 108

**Le réseau d'établissements**

*La mise en place de réseaux d'établissements* Les établissements coopèrent entre eux pour offrir un choix de formations plus diversifiées, pour échanger des expériences pédagogiques réussies, pour mettre en commun leurs ressources, par exemple en matière de remplacement. Associant des écoles et des établissements de différents types du second degré, ils constituent, dans le cadre des bassins de formation, des réseaux qui permettent une gestion en commun des ressources humaines et matérielles. 107

*La mise en cohérence des établissements* Une meilleure liaison est organisée en coopération entre les enseignants du premier degré et du collège. (rentrée 94) 18

Le rapprochement entre collèges et lycées est recherché pour développer les liens entre ces établissements tant pour les élèves que pour les enseignants. (rentrée 95) 33

Dans le cadre des réseaux d'établissements, les enseignants qui le souhaitent peuvent enseigner à la fois au collège et au lycée. (rentrée 95) 52

*Le partenariat local* Les lycées sont incités à coopérer entre eux et avec les entreprises dans le cadre des bassins de formation. (à partir rentrée 95) 89

L'activité des GRETA en formation continue et les actions menées par les lycées en formation professionnelle initiale sont coordonnées dans le cadre des bassins d'emploi. (rentrée 94) 90

Une instance de concertation légère 98  
comprenant des responsables locaux de  
l'Education nationale, de la police et de la  
justice, est mise en place dans chaque bassin de  
formation. (*rentrée 94*)

L'Education nationale propose un accord de 101  
partenariat avec les collectivités locales portant  
sur l'amélioration du fonctionnement matériel  
des établissements, tant en terme de ressources  
humaines que de moyens techniques, chacun  
dans son domaine de compétence. (*rentrée 95*)

## L'AVENIR AU PRESENT

*Un certain nombre de choix du nouveau contrat pour l'école constituent des novations radicales, soit par l'utilisation de moyens nouveaux, soit par la définition de missions nouvelles, soit par l'accent mis sur des objectifs trop négligés. C'est ainsi que le présent de l'école rejoint notre avenir commun.*

Les nouvelles techniques (audio-visuel et multi-media) trouvent leur place à l'école primaire, au collège et au lycée. Elles sont le moyen d'enseigner plus tôt les langues vivantes ou la musique. Elles aident à l'information sur les métiers et les formations. Elles permettent d'élargir la gamme des options proposées dans tous les lycées. Elles deviennent aussi objet d'études : c'est ainsi que **l'image et ses techniques** entrent dans les programmes du collège. Une convention est préparée sur le droit d'usage à l'école de programmes déjà diffusés. La politique de production des programmes se trouve renforcée.

La préparation à l'**orientation** devient une mission à part entière de l'école. Elle trouve sa place dans les horaires dès la cinquième. Elle permet, au lycée, d'éviter les erreurs d'orientation trop fréquentes à l'université par une information directe et objective sur les débouchés de toutes les voies universitaires.

L'**école du soir** ouvre ses portes à tous les adultes qui souhaitent une formation, quelle qu'elle soit, en particulier pour leur plaisir ou leur épanouissement. Cette formation est payante, mais bon marché. Elle est proposée à partir de tous les établissements secondaires, permettant ainsi à l'école de retrouver sa vocation d'**éducation populaire**.

Des **adultes**, en particulier **frappés par le chômage**, peuvent se voir proposer des **contrats d'association à l'école**. La preuve sera ainsi apportée que l'école a grand profit à tirer de l'expérience, de la formation, d'hommes et de femmes que la privation d'emploi ne réduit pas à l'inutilité sociale.

L'AVENIR AU PRESENT

<i>Former aux technologies de la communication</i>	Une initiation à l'image est prévue dans le cadre des programmes. Elle met l'accent sur l'usage des outils audiovisuels et sur l'analyse critique des messages. ( <i>expérimentation 94, généralisation 95</i> )	45
<i>Les technologies au service de la diffusion du savoir</i>	L'équipement des établissements est renforcé afin de garantir à tous l'égalité d'accès aux technologies audiovisuelles et à l'informatique.	127
	La production des programmes éducatifs devient une priorité.	128
	Une convention sur le droit d'usage par l'Education nationale de tous les documents audiovisuels disponibles de plus de 10 ans est mise à l'étude.	129
	Les enseignants sont incités à utiliser la chaîne du savoir et de la connaissance comme outil d'enseignement.	130
<i>La mission d'information et d'orientation</i>	L'une des missions de l'Education nationale est d'informer les élèves et leurs parents sur les métiers, les professions et les voies de formation correspondantes afin de les aider dans l'orientation. Elle est de la responsabilité de l'ensemble de l'équipe pédagogique et des conseillers d'orientation psychologues. ( <i>rentrée 95</i> )	46
	Les Centres d'Information et d'Orientation contribuent prioritairement à cette tâche d'information des élèves, en étroite liaison avec les collectivités locales et les milieux professionnels. ( <i>rentrée 95</i> )	47
	Les relations entre les Centres d'Information et d'Orientation et les établissements sont redéfinies. Les CIO se consacrent en priorité à l'information sur les métiers et à l'éducation des choix auprès des élèves. ( <i>rentrée 95</i> )	122

	Dès la 5ème, un véritable système d'information sur l'orientation est mis en place sous la forme de séquences périodiques de réflexion sur les métiers et l'éducation des choix. <i>(rentrée 95)</i>	48
	L'information sur l'orientation s'appuie largement sur les techniques du multi-média. Elle fait également appel à la chaîne du savoir et de la connaissance. <i>(rentrée 95)</i>	49
	L'information sur les filières universitaires et les métiers est développée. <i>(rentrée 95)</i>	63
	La mission des conseillers d'orientation psychologues est recentrée sur l'orientation des jeunes et l'aide à l'élaboration de leurs projets d'études ou professionnels.	123
<i>Mettre en oeuvre une éducation permanente</i>	Des centres permanents peuvent être mis en place pour apporter des réponses individualisées aux jeunes, allant de la formation à la validation du diplôme. <i>(rentrée 94)</i>	79
	Des centres de bilan sont mis en place pour aider les jeunes et les adultes à mieux définir leur projet professionnel. <i>(rentrée 94)</i>	80
	Des centres de validation interviennent aux différentes étapes du parcours professionnel des jeunes et des adultes. <i>(rentrée 94)</i>	81
<i>L'accès au savoir et à l'autonomie</i>	Pour quelques ouvrages fondamentaux de référence, on étudie la possibilité de remplacer le prêt par un don. <i>(rentrée 95)</i>	51
	Les élèves rencontrant des difficultés dans une matière reçoivent une aide personnalisée en liaison avec leur professeur. <i>(rentrée 95)</i>	57

<i>Former pour préparer l'insertion professionnelle</i>	<p>Priorité est donnée à l'orientation, l'information sur les débouchés et les voies de formation accessibles à partir du baccalauréat. Une formation professionnelle qualifiante est organisée pour ceux qui sortent sans diplôme. (à partir de la rentrée 94)</p> <p>Chaque jeune a le droit de bénéficier d'une formation professionnelle qualifiante avant sa sortie du système scolaire. Sont mis à l'étude et expérimentés des cursus adaptés aux jeunes qui n'auront pas terminé avec succès leur scolarité. (expérimentation rentrée 94, généralisation rentrée 95)</p> <p>Pour ces jeunes et pour ces cursus diplômants peuvent être expérimentées des procédures de validation par unités capitalisables. (expérimentation rentrée 94)</p>	<p>62</p> <p>72</p> <p>73</p>
<i>L'association de tous à l'Ecole</i>	<p>Toute personne souhaitant une formation pour son enrichissement personnel, culturel ou technique, peut recevoir l'enseignement de son choix à "l'Ecole du soir". A cette fin, tous les établissements scolaires peuvent être ouverts le soir sur l'ensemble du territoire. "L'Ecole du soir" est organisée sous l'autorité du chef d'établissement, dans le cadre des bassins de formation et en liaison avec les Centres de Ressources mis en place par chaque Inspection Académique. (campagne d'information en 94, application rentrée 95)</p> <p>La présence des adultes dans les établissements est renforcée. Des "Contrats d'association à l'école" financés par l'Etat ou les collectivités locales permettent de recourir à des adultes diplômés, au chômage ou en pré-retraite, ou à des étudiants, ceci à l'initiative et sous l'autorité des chefs d'établissements. Dans ce cadre, priorité sera donnée aux adultes ayant déjà exercé des fonctions d'enseignement ou d'éducation comme les maîtres-auxiliaires. (à partir de 95)</p>	<p>94</p> <p>118</p>

*Une gestion concertée de  
l'avenir*

L'Education nationale propose aux collectivités locales d'élaborer une charte portant sur la conception des établissements scolaires. L'objectif est de définir, en partenariat, le cahier des charges d'établissements à taille plus humaine et dotés des équipements nécessaires (accessibilité aux handicapés). (*A partir de la rentrée 95*)

100

## L'APPLICATION DU NOUVEAU CONTRAT

*L'adhésion forte que les différents modes de consultation des partenaires de l'école et des Français ont permis de mesurer est toujours tempérée par un certain scepticisme sur la mise en oeuvre de ces objectifs. Il convient donc de répondre concrètement à cette réserve.*

Les moyens nouveaux qui pourront être dégagés malgré les impératifs de rigueur budgétaire devront être concentrés sur les besoins identifiés.

Ce sera, en particulier le cas des zones les plus fragiles (maternelles en Zep, internats en zones difficiles), ou des besoins les plus criants (infirmières, assistantes sociales, santé scolaire).

Un groupe de suivi, ouvert au partenariat, permettra une confrontation publique sur l'application des décisions. L'administration centrale sera associée au pilotage individualisé de chacun de ces objectifs.



APPLIQUER LE NOUVEAU CONTRAT

*La concentration des  
moyens nouveaux*

- Un effort national est entrepris au profit des zones d'éducation prioritaire en concentrant l'action sur les maternelles. L'objectif fixé est de parvenir à un effectif moyen par école de 25 élèves par classe. L'accueil des enfants de 2 ans est favorisé. (*sur trois ans à partir rentrée 95*) 13
- La création d'internats dans les banlieues et en milieu rural, est recherchée. Ces structures d'hébergement peuvent être communes à plusieurs établissements différents dans le cadre d'un même bassin de formation. (*plan pluri-annuel*) 34
- La présence de Conseillers Principaux d'Education, qui jouent un rôle essentiel dans la vie scolaire, est renforcée afin d'améliorer l'animation pédagogique des établissements et l'encadrement des élèves. ajout
- A terme, tous les collèges bénéficient d'un Centre de Documentation et d'Information et d'un documentaliste. (*à partir de 1995 sur 3 ans*) 50
- Une infirmière est affectée à chaque établissement de plus de 500 élèves afin d'apporter les soins nécessaires et de répondre à l'attente de ceux-ci en matière d'éducation pour la santé, de dépistage et de conseil. (*à partir de 1995 sur 3 ans*) 119
- Afin de répondre aux attentes des élèves en matière de prévention, de conseil et de suivi, chaque bassin de formation bénéficie au moins de deux assistantes sociales. 120
- Sous l'autorité du médecin scolaire, des étudiants en médecine ayant acquis la qualification nécessaire sont associés au suivi médical des élèves. (*rentrée 95*) 121

*Une administration*

109

*modernisée au service des établissements*

Le rôle premier de l'administration centrale est un rôle d'impulsion, de conception, d'évaluation et de contrôle. L'ensemble des personnels participe à la réalisation de ces missions. (*à partir de 95*)

110

A cette fin, la priorité est donnée au pilotage par objectifs, fondé sur la détermination de résultats à atteindre. (*à partir de 95*)

111

L'organisation de l'administration centrale et la gestion de ses personnels sont redéfinies dans cette nouvelle perspective. (*à partir de 95*)

# ACTUALITÉ

## CE1 SANS FRONTIÈRE : L'HEURE DU BILAN

Le rapport d'étape sur l'initiation à une langue vivante au CE1, rédigé par un groupe national d'experts, vient d'être rendu public. Il fait part des réactions très positives émises par les 15 000 enseignants volontaires ainsi que de leurs suggestions concernant l'outil vidéo et la formation en vue d'améliorer le dispositif.

**P**rès de 15 000 maîtres de CE1 se sont portés volontaires pour initier leurs élèves à une langue vivante, en application de la mesure n°7 du Nouveau contrat pour l'école, même si beaucoup d'entre eux se déclarent "débutants ou peu expérimentés" dans l'enseignement des langues. C'est ce qu'illustre le rapport d'étape rédigé par le groupe national d'experts chargé d'évaluer l'opération "CE1 sans frontière". Lancée à la rentrée 1995, elle se propose de familiariser les élèves à une langue étrangère -allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais- à raison de séances quotidiennes d'un quart d'heure et avec, comme support pédagogique, une vidéocassette conçue par le CNDP.

Premier constat, cette innovation pédagogique a suscité intérêt et dynamisme de la part des enseignants volontaires, qui comptent 70% d'enseignants peu expérimentés dans l'enseignement des langues vivantes, 14% d'enseignants expérimentés et moins de 3% de jeunes enseignants sortis d'IUFM. Pour une très large majorité d'entre eux, leurs souvenirs en langue remontent au baccalauréat alors qu'ils affichent une ancienneté de 20 à 25 ans en moyenne. Leur expérience pédagogique compense le plus souvent cette difficulté et ce

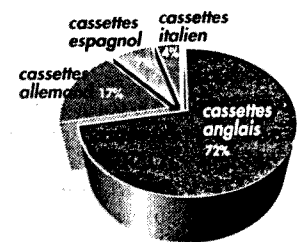
sont quelque 250 000 élèves de CE1 qui bénéficient de l'initiation aux langues vivantes. L'anglais reste prédominant à 82,1%, devant l'allemand (11,7%), l'espagnol (4,3%), l'italien (1,9%) et le portugais qui concerne quelques classes. L'arabe n'est pas représenté. Certains enseignants puisent leur motivation dans un projet d'école qui intègre une orientation en langue étrangère pour l'ensemble des classes ou dans la pratique de l'enseignement d'initiation à une langue étrangère (EILE) au cours moyen. D'autres expriment une attirance personnelle pour un pays, sa langue, sa culture et souhaitent communiquer cet enthousiasme. Cela se traduit souvent, lorsque cette initiation se déroule dans la classe, par la création d'un environnement spécifique qui témoigne de l'investissement de ces enseignants : affiches, cartes, répliques d'objets apparaissant dans la vidéo...

Ces maîtres se déclarent globalement satisfaits de la qualité pédagogique des vidéo-

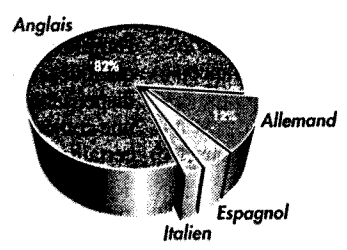
cassettes produites par le CNDP, une série de huit heures intitulée "CE1 sans frontière". Près de dix-huit mille exemplaires avec leurs guides pédagogiques ainsi que des livrets reproduisant l'intégralité des textes et chansons ont été diffusés. A noter cependant un décalage entre les besoins exprimés pour chaque langue et l'utilisation constatée (voir graphiques). Selon le rapport d'étape, certains enseignants, compétents voire diplômés en allemand ou en espagnol, ont renoncé à leur premier choix pour adopter l'anglais, souvent réclamé par les familles qui anticipent sur le collège et parfois suggéré par les inspections académiques. Cela pose le problème de la diversification des langues. Aussi le groupe national d'experts préconise-t-il, parmi ses 24 propositions, d'inciter parents d'élèves et enseignants à ne pas limiter leur choix à l'anglais.

(suite page 1762)

**Répartition de la diffusion des cassettes, par langues, en fonction des besoins exprimés**



**Répartition des langues observée dans les classes**



**Diffusion des cassettes dans les classes par langue**



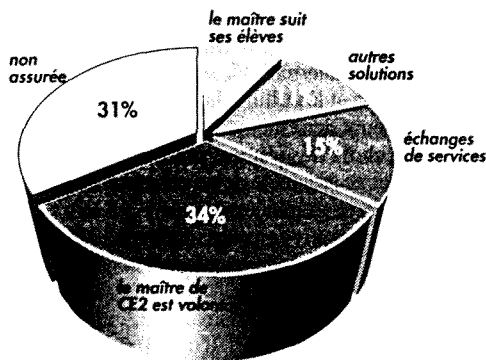
S'ils ont tendance à suivre fidèlement cet outil car il constitue pour eux le modèle phonologique, les enseignants adaptent leur pratique. Ils exploitent plus longuement certains modules jugés trop denses et modifient la durée ou la fréquence des séquences en particulier lorsqu'il leur faut déplacer les élèves dans une salle dotée d'un magnétoscope. Ils ont aussi recours à la révision ou aux unités dites de "rebrassage", très appréciées car elles passent en revue périodiquement les notions acquises

au cours des 7 ou 8 semaines précédentes. Nombreux sont ceux qui mettent en place une démarche active grâce à des arrêts sur image, des questions, des mimes, des images et le recours au français pour assurer la compréhension des élèves.

Cependant, les enseignants relèvent certaines insuffisances dans l'outil vidéo. Des unités trop nombreuses et copieuses ou encore des situations de communication artificielles ne suscitent pas de véritable interactivité. Le choix d'un scénario unique pour les quatre langues se déroulant exclusivement dans une salle de classe limite le contact avec la réalité d'un pays. Cette observation a été retenue. Les nouveaux outils pour le CE2, en cours de réalisation, s'attacheront à la culture et au patrimoine des pays étrangers en intégrant des chansons locales et des comédies de situation en extérieur qui reprendront des éléments de la vie quotidienne des pays étrangers. Cette série, qui sera également disponible en portugais, s'adressera aussi bien aux tout débutants qu'aux élèves déjà familiarisés au CE1 avec une langue vivante.

Le rapport d'étape fait également part de leurs interrogations au sujet de la continuité de l'initiation à une langue vivante au CE2 et éventuellement au cours moyen. Même si dans 70% des cas, les maîtres de CE1 se sont engagés en prévoyant la solution qui assurera au CE2 (voir graphique), ils se font une idée très floue de leur rôle et souhaitent

**Les classes de CE1 dont le maître est volontaire et pour lesquelles la continuité est assurée au CE2**



**TEXTES DE RÉFÉRENCE**

L'initiation à une langue vivante au CE1, conduite au cours de l'année scolaire 1995-1996 avec les enseignants volontaires, est née de la mesure n° 7 du Nouveau contrat pour l'école : "Dès les cours élémentaire, tous les élèves sont initiés

chaque jour pendant quinze minutes à une langue vivante étrangère en utilisant les techniques audiovisuelles. Une formation continue des enseignants du premier degré est prévue à cet effet (rentrée 1995)". - Les objectifs, les contenus, et le dérou-

lement de cet enseignement ont été définis dans les circulaires n° 95-103 "Orientations pédagogiques et modalités de mise en œuvre" et n° 95-104 "Organisation de l'année 1995-1996" publiées au B.O. n° 19 du 11 mai 1995,

- Une circulaire de rentrée n° 96-131, qui définit les principes de l'extension de cette initiation à l'école élémentaire et qui prend appui sur les travaux et conclusions du groupe national d'experts, a été publiée au B.O. n° 20 du 16 mai 1996. ■

**MÉTHODE DE L'ENQUÊTE**

Un groupe national d'experts a été chargé de l'évaluation de l'expérience "CE1 sans frontière" et de la rédaction du rapport d'étape. Il est composé de membres des corps d'inspection - notamment des inspecteurs généraux du groupe langues vivantes et enseignement primaire- de spécialistes linguistes, de chercheurs de l'INRP, de formateurs, de professeurs d'IUFM et de représentants de

l'administration centrale. Ces travaux ont donné lieu, dans un premier temps, à une enquête statistique. La direction des écoles a adressé un questionnaire aux inspecteurs d'académie afin de collecter des informations chiffrées sur le nombre d'écoles, de classes et d'enseignants engagés dans l'opération et sur les langues concernées. Ils se sont poursuivis par une enquête pédagogique sur le terrain. Près de 120 vi-

sites de classes ont été effectuées par les corps d'inspection sous la responsabilité de chaque inspecteur général membre du groupe d'experts et représentant l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais. En outre, un travail de recherche réalisé par l'INRP complète cette analyse. Il s'articule autour de l'em-

gistrement de 80 séquences de langue en CE1 et d'entretiens guidés des maîtres afin de cerner les exigences d'une formation didactique pour les professeurs des écoles. Ce rapport d'étape sera diffusé auprès des recteurs, des inspecteurs d'académie-directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, des inspecteurs de l'éducation nationale, des inspecteurs pédagogiques régionaux, des centres départementaux des IUFM et de différents organismes comme le CNDP, le CNED ou le CIEP. ■

savoir si des apprentissages plus structurés sont envisagés car l'enfant manifeste son désir de parler et de produire en langue étrangère. C'est pourquoi le groupe national d'experts recommande une clarification des objectifs de cette initiation.

Enfin, même s'ils se montrent actifs pour animer la classe, la majorité de ces enseignants juge limitées leurs compétences linguistiques, surtout à l'oral. Deux tiers des maîtres conduisant cette initiation ont reçu une formation à l'utilisation pédagogique de la cassette d'un ou deux jours. Seuls 10% d'entre eux ont suivi un stage plus approfondi et environ 300 enseignants ont bénéficié d'un stage long à l'étranger ou d'un échange. Par conséquent le groupe national d'experts insiste sur la nécessité de reconnaître le caractère impératif et prioritaire d'une formation linguistique et didactique, centrée en

grande partie sur la langue orale ainsi qu'une formation à la méthodologie des technologies nouvelles. Il s'agit de les amener par moments à se détacher de la vidéocassette. Ce rapport propose aussi une épreuve de langue vivante obligatoire au concours de recrutement des professeurs des écoles et la poursuite de cet enseignement tout au long de leur formation initiale.

Les propositions contenues dans ce rapport d'étape ont pour objectif de déterminer les meilleures conditions de l'extension de cette innovation pédagogique au CE2 à la rentrée prochaine puis de sa généralisation à l'école élémentaire. Elles intègrent le souci d'informer l'ensemble de la communauté éducative, afin de la rassurer, sur les perspectives envisagées à court et à moyen termes.

Marianne DUCOUT

ou services d'accueil et d'emploi existants. Il ne s'agit pas de créer de nouvelles instances de concertation, mais de mettre en synergie des compétences et des rôles complémentaires, dans le respect de la spécificité de chacun. Cette collaboration fera l'objet de conventions académiques de partenariats, en liaison avec les collectivités territoriales concernées. Ce dispositif sera mis en place de façon similaire aux niveaux des départements et des bassins de formation ou d'emploi ou des districts. C'est bien localement qu'un recensement coordonné des élèves sortant du système éducatif pourra s'organiser avec une réelle efficacité, autour des établissements scolaires et du centre d'information et d'orientation.

La mission générale d'insertion de l'éducation nationale requiert la mobilisation et l'engagement de tous les acteurs du système éducatif, en particulier des chefs d'établissement et des équipes éducatives. Les actions coordonnées de tous les services de l'État, utilisant toutes les ressources et les types de formation, doivent concourir à ce que les élèves soient en capacité de s'insérer socialement et professionnellement.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,  
Le directeur des lycées et collèges  
Alain BOISSINOT

## ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

NOR : MENE9601282C  
RLR : 514-6

CIRCULAIRE N°96-131  
DU 9-5-1996

MEN  
DE C1

## Organisation de l'année scolaire 1996-1997

*Texte adressé aux préfets (pour information), aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (pour attribution).*

■ L'année scolaire 1995-1996 a vu la mise en œuvre, dans le cadre du Nouveau contrat pour l'école (mesure n°7), de l'initiation à une langue vivante au cours élémentaire première année (CE1). Cette mesure, novatrice et ambitieuse, vise à renforcer et à systématiser l'apprentissage des langues vivantes à l'école en mettant à profit la "souplesse" de l'oreille des tout jeunes enfants.

Dans la perspective de la rentrée de 1996, la direction des écoles prend les mesures nécessaires pour rendre possible la généralisation de l'opération.

En septembre 1996, celle-ci concerne deux niveaux de classes :

- au CE1, l'initiation s'étend en nombre de classes engagées ;
  - au CE2, les élèves se voient offrir, soit une deuxième année d'initiation s'ils l'ont amorcée au CE1, soit une première année s'ils n'ont pu en bénéficier l'année précédente.
- L'initiation mise en place au cours élémentaire

ne remet pas en cause les dispositifs existants. Ainsi, au cours moyen, l'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) se poursuit dans les mêmes conditions qu'antérieurement, des enseignants du second degré et/ou des intervenants extérieurs agréés, y apportant éventuellement leur concours.

La présente circulaire a pour objet de définir les principes de l'extension de l'initiation à une langue vivante à l'école élémentaire pour l'année scolaire 1996/1997. Elle s'appuie sur les réflexions et les travaux du groupe national d'experts. L'annexe précise les orientations pédagogiques, les modalités générales de mise en œuvre et l'ensemble des notions et fonctions langagières attendues à la fin du CE2, présentées dans chacune des six langues retenues : l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien et le portugais

### Une seconde année d'initiation

L'initiation aux langues vivantes ne constitue pas encore un apprentissage systématique. Le maître profite de la disponibilité auditive des enfants. Au cours de courtes séquences quotidiennes (10 - 15 minutes), il s'agit de faire entendre aux élèves d'autres sons que ceux de leur langue maternelle, de les sensibiliser au caractère relatif de toute langue et de favoriser

leur ouverture sur le monde. La place de la langue orale reste prépondérante.

La direction des écoles, en liaison avec l'Inspection générale qui a effectué des visites dans les classes, a pu vérifier la pertinence des compétences attendues au CE1. Ces compétences, définies en termes de fonctions langagières de base par la circulaire n°95-104 du 4 mai 1995, sont ainsi reconduites pour l'année 1996-97. Les compétences attendues des élèves de CE2 reprennent et enrichissent celles du CE1. L'objectif est surtout de consolider les acquis par la récurrence et la reprise. Les deux années du cours élémentaire forment une unité pédagogique.

### Une organisation centrée sur l'école

C'est au sein de chaque école que doit s'engager une réflexion pédagogique sur la place des langues vivantes dans l'organisation des enseignements. Cette réflexion permet d'arrêter, localement, une organisation cohérente de l'initiation. L'objectif général est une montée en charge quantitative de la mesure n°7 du Nouveau contrat pour l'école, sans perte de qualité ni d'effectifs par rapport à l'offre d'enseignement de langue déjà en place. Sous la responsabilité de l'inspecteur de circonscription, les directeurs encouragent le volontariat des maîtres de l'école, maintiennent ou mettent en place les échanges de service nécessaires. Le choix d'une langue est effectué par les parents d'élèves parmi les langues offertes dans l'école. Les inspecteurs d'académie coordonnent, au plan départemental, la demande des familles et l'offre des écoles. Ils veillent à ce qu'une langue au moins soit proposée dans chaque école.

### Un outil pour le maître polyvalent

Au cours élémentaire, compte tenu du jeune âge des enfants, les maîtres du premier degré, instituteurs ou professeurs des écoles, sont les mieux placés pour dispenser cet enseignement dans le cadre de leur classe ou de l'école. Comme pour toutes les disciplines de l'école primaire, les maîtres demeurent libres du choix des méthodes et des supports à utiliser dans leur classe. Néanmoins, des outils pédagogiques adaptés leur sont proposés afin de les soutenir

dans leur tâche. A la rentrée de 1996, les maîtres de CE1, nouveaux volontaires, recevront la série CE1 sans frontière. Les enseignants de CE2 se verront proposer la suite de cette série.

La réalisation de CE2 sans frontière est confiée au Centre national de documentation pédagogique, qui tient compte des remarques et suggestions des experts et utilisateurs pour améliorer la qualité de son produit. Le nouvel outil vidéo s'appuie sur l'ensemble des compétences attendues des élèves de CE2, définies (cf.annexe) par la direction des écoles en liaison avec l'inspection générale et l'Institut national de recherche pédagogique.

La nouvelle série demeure fondée sur les mêmes principes pédagogiques que la précédente et en conserve l'organisation générale en unités et modules. Elle s'adresse aussi bien à des débutants qu'à des élèves déjà familiarisés avec une langue vivante.

La vidéocassette met en scène un groupe d'élèves autour de leur maître.

Le film présente des éléments de la vie quotidienne des pays étrangers, autorisant ainsi une ouverture à la culture et à la civilisation. Le ton, le rythme restent vifs, enjoués. Des chansons variées, puisées dans le patrimoine musical propre à chaque pays, complètent les chansons originales écrites à partir d'une mélodie unique pour toutes les langues. Cette nouvelle série, disponible en septembre 1996, inclut désormais le portugais en plus de l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien. Elle est accompagnée de guides pédagogiques pour le maître.

### Une formation différenciée

La formation des enseignants, actuellement maillon faible du dispositif, constitue la priorité des actions à conduire dans le département. La diversité des situations, des niveaux de compétences, des besoins des enseignants amène à multiplier les modalités et les offres de formation. Toutes les compétences, acquises par les maîtres au cours de leurs formations initiale et continue, seront valorisées et réinvesties dans les classes. Parallèlement à l'extension des dispositifs de formation à l'utilisation des vidéocassettes, il convient de mettre en pla-

ce des formations linguistiques, différenciées et adaptées aux différents publics.

La formation est didactique, pédagogique et linguistique. La formation didactique et pédagogique prépare le maître à l'utilisation active des divers outils pédagogiques qu'il aura choisis. Elle s'appuie sur les plans de formation (national, académique et départemental). Selon les modes les plus variés, les équipes de formateurs offriront également aux enseignants les moyens de développer leurs compétences linguistiques : stages divers, échanges avec l'étranger, programmes européens, outils, formation autonome, à distance, sur/hors temps scolaire, recours aux toutes nouvelles technologies...

### Le pilotage

Sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie, le groupe départemental de pilotage a pour mission d'assurer le suivi de l'opération, en prenant appui sur le groupe académique langues vivantes. Dans ce dispositif, le rôle des corps d'inspection (inspecteurs de l'éducation nationale, inspecteurs pédagogiques régionaux), chargés de l'analyse de terrain, reste fondamental. Sur le plan national, le groupe d'experts conservera pour l'année 1996-97 la même mission : à partir d'analyses de situations de classes, il déterminera les modalités de la généralisation à terme de l'initiation aux langues vivantes.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,  
Le directeur des écoles  
Marcel DUHAMEL

## Annexe

### LES LANGUES VIVANTES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE : ORGANISATION DE L'ANNÉE SCOLAIRE 1996-1997

UNE SECONDE ANNÉE D'INITIATION  
AU COURS ÉLÉMENTAIRE DEUXIÈME  
ANNÉE (CE2)

À la rentrée prochaine, la logique est de pour-

suivre, de manière très progressive, une familiarisation avec la langue vivante. L'ensemble des compétences à atteindre en fin de CE2, définies en termes de notions et fonctions langagières de base, reprennent, intègrent et enrichissent celles attendues en fin de CE1. Le présent texte s'appuie très largement sur la circulaire n° 95-104 du 3 mai 1995 parue au Bulletin officiel n° 19 du 11 mai 1995 : enseignement des langues vivantes, organisation de l'année scolaire 1995/1996. Les élèves, comme les maîtres, doivent pouvoir débiter aussi bien en CE1 qu'en CE2, ce qui suppose, tout au long de l'année de CE2, une part non négligeable de réemploi, révision, réutilisation, dans d'autres situations, des structures et du bagage culturel de l'année précédente, en vue d'une identification et d'une mémorisation plus précises. La consolidation par la récurrence et la reprise demeure un principe général d'efficacité pédagogique pour tous les élèves. En matière de langue vivante, le CE2 constitue une seconde année d'initiation : celle-ci pourra toutefois prendre appui sur les compétences développées tout au long du cycle des approfondissements.

### Objectifs d'une seconde année d'initiation

- développer la fonction d'ouverture, d'appel, d'éveil au désir de communiquer ;
  - continuer de rendre les élèves sensibles au plaisir d'entendre, de comprendre, de reproduire et de produire quelques éléments de la langue ;
  - favoriser la mise en oeuvre de situations fonctionnelles, ayant du sens pour l'enfant et fondées sur un réel besoin de communication ;
  - la programmation des activités intégrera, en situation :
    - . quelques notions et fonctions langagières de base (en compréhension et en production) ;
    - . des éléments de civilisation reflétant la réalité quotidienne et culturelle des pays concernés.
- Compte tenu de l'hétérogénéité des élèves d'une classe, il est essentiel que le maître adapte les contenus de son enseignement aux conditions réelles de mise en oeuvre. L'ensemble des fonctions et notions proposées pour le CE2 doit

être considéré comme un programme indicatif, il ne constitue pas une progression linéaire, mais un corpus modulable : l'intérêt, les compétences, les acquis et les difficultés éventuelles des élèves doivent nécessairement guider l'enseignant dans le choix des situations et du rythme de leur présentation. Il veillera par ailleurs à insérer ces séquences dans l'ensemble articulé et cohérent que doivent former les apprentissages du cycle des approfondissements de l'école élémentaire.

### Éléments de mise en oeuvre, démarche pédagogique

À l'école élémentaire, l'enseignant garde la maîtrise de l'approche méthodologique et du choix des outils, supports et techniques pédagogiques mis en oeuvre dans sa classe. La souplesse d'approche et l'adaptation des contenus à la situation particulière de chaque groupe d'élèves reste la règle pour l'année à venir. Comme au CE1, la poursuite de l'initiation à une langue vivante accordera la priorité à la langue orale. Deux axes de travail guideront le maître dans ses choix et la conduite des apprentissages :

- le développement d'une éducation de l'oreille (respect du schéma intonatif, des rythmes, des sonorités..., entendus et produits) ;
  - la compréhension d'énoncés oraux proposés en situation.
- La démarche visera à susciter une écoute attentive et active. Puis, progressivement, en fonction du groupe-classe, le maître choisira les éléments à mettre en oeuvre en vue d'une expression guidée. L'approche communicative privilégiera une pédagogie de l'activité en associant le dire et le faire. Elle devrait permettre à l'élève :
- de comprendre des consignes simples et d'y répondre ;
  - de reproduire quelques énoncés, des chan-

sons, des comptines, de brèves saynètes ;  
- d'utiliser quelques éléments de langue, de façon pertinente, dans des situations voisines, toujours différentes et ayant du sens pour l'enfant. Dans le cadre du quart d'heure quotidien et compte tenu du jeune âge des enfants, les situations choisies par le maître reposeront sur le jeu, mais aussi sur l'imaginaire et la stimulation. Pour comprendre et parler, l'élève sera amené à utiliser les différents modes de la perception (non seulement auditif et visuel, mais aussi tactile, olfactif ou gustatif) : il pourra associer expérience sensorielle et mots nouveaux.

Cette découverte active d'une langue et d'une culture nouvelles s'accompagnera d'une organisation pédagogique variée : travail collectif, par petits groupes, à deux. L'approche de la langue écrite restera très limitée. Dans des situations fonctionnelles et concrètes, un mot, une expression, une très courte phrase, pourront compléter un dessin, un schéma, une photographie, des images séquentielles, un film, un dialogue, une chanson...

Conformément aux objectifs définis pour cette deuxième année, les situations proposées conduiront à utiliser un lexique renvoyant à la vie quotidienne d'un enfant de 8/9 ans (le corps, les activités, les goûts, les jeux...). Il s'agit pour l'enfant de se constituer des acquis qui ne soient pas de simples "collections" de mots, mais qui lui permettront, à terme, de prendre conscience que la langue n'est ni un "calque" de sa langue maternelle, ni une simple juxtaposition de mots.

Les éléments culturels seront toujours présentés dans leur contexte et la démarche du maître s'appuiera sur l'ensemble des disciplines de l'école : par exemple, la part importante accordée à l'écoute pourra s'articuler sur les activités musicales ou poétiques ; une lecture de contes, fables ou légendes du pays... enrichira les activités de la classe.

**Anglais****Parler de soi, se raconter**  
(Identité réelle, identité fictive)

## ● Se présenter

- donner son nom

My name's John.

- donner son âge

I'm John.

I'm 7/8.

- donner son adresse

How old are you ? I'm 8 years old.

I live in London.

## ● Dire ce que l'on ressent, exprimer

- un état général

How are you ? I'm fine, so-so, not well.

- la joie, le mal être

I'm happy + I feel terrible.

Are you fine ? / O.K. today.

Yes, I am... No, I'm not.

- la peur

I'm scared.

- la faim, la soif

I'm hungry, thirsty.

- la fatigue

I'm tired.

## ● Parler de ses goûts, de ses désirs,

de ses besoins

- de ce que l'on aime

I like chocolate.

I like playing football.

- de ce que l'on n'aime pas

I don't like milk. I don't like running.

- de ce que l'on préfère

I prefer...

- de ce que l'on déteste

I hate singing.

- exprimer des besoins

Give me...

Can you give me... please / Can I have ?

Of course, here you are. No, you can't.

I'd like to dance.

- exprimer une intention, un projet

● Dire que l'on possède un animal,  
une chose

Have you got... ? Yes, I have / No, I haven't.

I've got a cat. It's my cat.

● Dire que l'on ne possède pas

I haven't got a dog.

● Dire que l'on sait faire

I can swim.

● Dire que l'on ne sait pas faire

I can't swim.

● Dire que l'on sait

I know.

● Dire que l'on ne sait pas.

I don't know.

**Parler avec quelqu'un**

● Savoir entretenir des relations sociales

- se saluer

Hello ! Good bye.

Hi !

Good morning.

Good afternoon.

Good evening, see you later.

Thank you, please.

Sorry, (I'm late).

Good for you ! Very well ! All right.

Fantastic !

Happy birthday ! Merry Christmas.

- remercier

- s'excuser

- formuler des souhaits

- répondre positivement, négativement

Yes, ... no, ...

No, thank you. Yes, please

It's funny. Yes, you're right, no you're wrong.

He's funny. You're right.

- exprimer une opinion

● Savoir participer à la vie de la classe

- demander de répéter

Repeat please.

Can you repeat please ?

Can you help me please ?

I know !

- demander une aide

- demander la parole

- comprendre et exécuter une consigne,  
une instruction

Come in !

Sit down ! Stand up !

Keep quiet...

Your turn, you, now...

Fantastic !

Come on ! Stop it !

- exprimer une injonction, une interdiction,  
une permission

Don't move.

Can I ?

**Parler des autres**

(Parler de son environnement immédiat)

● Savoir identifier, présenter ou désigner

- une personne

This is John.

Where's Tom ? He's here.

Where's Mary ? She's here.

Is this a cat ? Yes, it is.

Where's the box ? It's here.

- un animal, une chose

● Savoir décrire, qualifier un animal,  
un objet

It's big, small...

Red, green...

Black and white...

One, two... twenty

How many... ?

Very good.

Very much.

● Savoir compter

● Savoir exprimer l'intensité

**L'espace, le temps**

● Savoir reconnaître (et utiliser)

- quelques repères spatiaux

Here, over there.

Right/left, up/down.

In, on, under, behind

Now. Later.

- quelques repères temporels

- quelques articulations de logique et  
de coordination

Then, and.

**Arabe**

Le dialecte choisi ici est, à titre d'exemple, le marocain. Les enseignants sont libres de mettre en œuvre le parler de leur choix, compte tenu de leurs compétences et de leurs auditoires.

**PARLER DE SOI**

- Se présenter
    - donner son nom
    - donner son âge
    - donner son adresse
  - Se décrire
  - Dire ce que l'on ressent
    - état général
    - faim, soif
    - joie, satisfaction
    - déception
    - fatigue
    - dégoût/absence d'envie
    - douleur
    - surprise
    - peur
  - Parler de ses besoins, souhaits, désirs
  - Parler de ses regrets
    - de ce que l'on aime/ou pas
  - Dire ce que l'on veut faire
- smī Samir, u-ānā smī Karīma  
f-'amrī ḥams snīn  
ānā sākn f ...  
ānā sākna f ...
- ānā kbīr      ānā kbīra  
u-ānā ṣgīr    u-ānā ṣgīra
- 'ās ḥbārək ?    lā-bās,  
l-ḥamdu lā-llah, lā-bās ṣwiyya  
fiya j-jū'  
fiya la-'taš  
ānā farḥan bīk  
ānā rāḍi 'fik  
lā'saf, ānā mat'assaf  
ānā 'ayyān, 'yīt  
mā ḥmalt, mā qbalt, mā bgītš  
'āḥḥ-arāšī, 'āḥḥ  
yāh !, 'āh ya lālla !  
'āh ya sīdī !  
'ānā ḥāyaf, ka-nḥāf, ḥāft
- bgīt, 'la rabbi
- 'jbnī, ka-ya'jbnī  
mā 'jbnīš  
mā ka-ya'jbnīš  
mā ḥmaltš, mā ka-naḥmalš
- bgīt nākul, bgīt nāṣrob, nāštaḥ

- Dire que l'on est capable/pas capable

nāqdar n'ūm, ānā qādd 'al  
l-'ūmān  
mā-nāqdarš n'ūm  
mā qāddš 'al l-'umān

- Dire que l'on possède/  
que l'on possède pas

'andī, mā 'andīš  
mā 'andī flūs, mā 'andī ktāb  
dyālī, māšī dyālī

- Dire que l'on sait/  
que l'on ne sait pas

ka-na'raf, mā ka-na'rafš  
ka-na'raf ḥād š-šī

- Dire où on est

ānā hnā, tamma, lhih

**PARLER DE QUELQU'UN**

- Savoir entretenir des relations sociales
  - se saluer, prendre congé
  - remercier/s'excuser

ṣbāḥ l-ḥēr, msa-l-ḥēr  
šukran, bāraka-llāho  
fik  
blā-jmīl, l-'afw  
mān faḍlak, 'āfāk, sməḥli  
'id mbārək mas'ūd  
līla s'īda - līla mbārka  
mas'ūda  
nhār mbārək mas'ūd  
sana s'īda  
Allah ya'tak-s-star!  
mazyān!  
Allah ya'tek-ṣ-ṣaḥḥa!  
mā 'andī mā-nsālak!  
tbārək-llāḥ 'lik!

- formuler des souhaits

- féliciter



## DEMANDER DES INFORMATIONS A QUELQU'UN

## SAVOIR PARTICIPER A LA VIE DE LA CLASSE

- A son interlocuteur sur lui-même
- sur son identité

'ās-asmak, smiyytak ?

škün anta/anti ?

šhāl f' amrak ?

füqās hlaqīt/hlaqīti ?

ās ḥbārək, ki-darti ?

ās ḥābək ?

ās ka-tdir,

ās ka-ta'mal

šnu ka-tdir,

šnu ka-ta'mal

ās bgīti,

ās ḥabb l-ḥāṭar

finak anta, fin rāk,

firrāk, fin kāyon

škün hāda/hādi ?

škün huwa ?

ās hāda ?

- sur son état

- sur ce qu'il veut, ce qu'il fait, ce qu'il désire

- sur le lieu où il est

- à son interlocuteur sur quelqu'un d'autre

- à son interlocuteur sur quelque chose

- Exprimer un désir, une injonction

'āra! 'ūnī! hāk!

ḥūd! 'āji!

- Exprimer une caractéristique

'ānā/anta kbir/šgīr

- Exprimer une permission

yamkən bk,

ḥṣṣək, wājəb 'lik

lā budda, bəl-lāzəm

mā ḥṣṣəkš,

uqaf! ḥbəs!

- Exprimer une proposition  
accord/désaccord

iyyēh/alla

wahḥa

mattafqīn,

mā mattafqīnš

mā mattafaqš m'āk

hāda šhīh/

hāda galaṭ

glatti/

'andək al-ḥaqq

vrai/faux

- demander de répéter

mən faḍlək 'āwəd

'āfāk 'āwəd

wās yamkən lak

t'āwəd 'āfāk

- dire que l'on n'a pas compris

mā fhamtš

mā fhamt ḥatta ḥāja

ma fhamt wālū

kīf-n-gūlu bəl-

'arbiyya ... ?

kīfās-n-gūlu bəl-

'arbiyya ... ?

kīf ka-i gūlu bəl-

'arbiyya ... ?

kīfās ka-i gūlu bəl-

'arbiyya ... ?

'āwannī yā sīdī/

'āwnīnī yā lālla

sā'adni a sīdī/

sā'dīnī a lālla

'āfāk

mən faḍlək

'āji tfaḍḍal

ḥəl l-bāb,

ṣədd l-bāb,

ftaḥ l-bāb,

gīlaq l-bāb

sma' mazyān

'andək! 'andāki!

'andāku (m)

'āyan, wayyāk, šūf

ḥall 'īnək mazyān

dhul, hrūj,

uqaf, gḥs

hrūj 'liya,

hrūj 'la barra

baraka 'liya mnəl-ḥaḍra

baraka mnəl-gwāt

- demander la parole

- consignes (singulier et/ou pluriel)

- Savoir identifier/présenter

- une personne

hāda Ḥməd, hādī

Samira

hādā farrūj,

hādāk ḥawlī

- un animal

• Savoir décrire, qualifier, compter

ħmar, byaɖ, līmūnī  
jdid, bāli, qdīm,  
mharrās  
zwīn, māzyān, ldid,  
mussah, nqif,  
rzin, ħmaq šwiyya,  
mā 'ando rās/'qel  
šhāl, bā-šhāl  
wāħed, zūj ---->  
ħdāš ----> 'ašrīn ... mya

• Savoir exprimer l'intensité

māzyān, mumtāz,  
zwīn bazzāf

SAVOIR RECONNAITRE/OU....

l-bāwħ/yamas, lyūm,  
ğadda, dāba, qbal, man  
ba'd,  
hnā, tamma, lhēh,  
qoddām, mōrā, ura,  
l-fōq, l-taħt,  
'la, 'al-līmān, 'al-lisār/  
'a-š-šmāl,  
fī s-sā', bāz-zrba, dāba-n-nīt!  
'āyan bollātī!  
lakin, walākin, bā l-'aks

**Espagnol**

Parler de soi, se raconter  
(Identité réelle, identité fictive)

• Se présenter

- présenter sa famille
- donner son adresse
- donner son numéro de téléphone
- donner et demander son âge

• Dire ce que l'on ressent, exprimer

Me llamo, te llamas, se llama  
¿ Cómo te llamas ? ; ¿ Y tú ?  
Soy, eres, es ; ¿ Quién eres ?  
Mi padre/madre, mi hermano/a se llama...  
Vivo en...  
Mi número de teléfono es...  
¿ Cuántos años tienes ? ¿ Qué edad tienes ?.  
Tengo ... años.  
¿ Y tú ?

- l'état général

- la douleur
- la faim, la soif, le sommeil
- la joie, la satisfaction
- la fatigue
- la peur
- la surprise
- la déception

• Parler de ses qualités, de ses caractéristiques  
- savoir indiquer quelques caractéristiques ou qualités caractéristiques ou transitoires

• Parler de ses goûts

• Parler de ses souhaits, de ses désirs

• Parler de ses intentions, de ses projets

- Exprimer une opinion
- Dire que l'on sait ou que l'on ne sait pas
- Dire que l'on possède ou que l'on ne possède pas

• Dire où l'on est, où l'on va, d'où l'on vient

Parler avec quelqu'un

• Savoir entretenir des relations sociales

- se saluer

- prendre congé

- remercier
- s'excuser
- formuler des souhaits

Estoy, está bien, mal, regular : así así.  
pachucho.

¿ Qué tal ? / ¿ Cómo estás ? ¿ Y tú ?

Estoy enfermo ; me duele/en...

Tengo hambre, tengo sed, tengo sueño, ¿ Tienes

Fantástico, estupendo. ; Qué alegría !

Estoy cansado.

Tengo miedo

¡ Anda ! ; Mira ! ; Dios mío !

¡ Qué pena ! ; Qué lástima !

Soy, alto (personne) : pequeño/a ; bueno/a ; malo/a ; viejo/a .

Estar + adjectifs.

Me gusta(n)...

A mí, (a Pedro), me (le) gusta(n)...

No me gusta(n)...

A mí, no me gusta(n)...

¿ Te gusta(n) ? ; ¿ Te gusta + infinitif ?

¿ Y a ti ?

Sí / no, me gusta(n)...

Prefiero

Me gusta más...que...

Quisiera - Quiero + verbe

Me gustaría/n

(Yo) quiero/no quiero + infinitif

Voy a, vas a, vamos a + infinitif

Creo que...

Yo lo sé ; Sí, lo sé / no lo sé. Eso sí que lo sé.

Tengo, tienes un (una)... ; No, no tengo... ;

Es mi..... ; No, no es mi... son mis...

Estar en... (Estoy, estás, está, estamos).

Francia, Italia, Alemania, España, Inglaterra.

Voy a...

Vengo de...

¡ Hola ! ; Buenos días ! ; buenas tardes ! ; buenas noches !

¡ Adiós ! ; Hasta luego ! ; Hasta la vista !

¡ Hasta mañana !

Gracias, muchas gracias.

Lo siento.

Feliz Navidad ! ; Feliz cumpleaños !

- Demander des informations à quelqu'un  
- sur lui-même
- sur son identité
- sur ce qu'il fait
- sur le temps
- sur le lieu où il est, où il va
- à propos de quelqu'un d'autre
- à propos d'objets
- Exprimer une injonction
- Exprimer une caractéristique
- Exprimer une obligation, une interdiction
- Exprimer/demander une permission
- Exprimer une proposition
- proposer, accepter, refuser de faire quelque chose et justifier sa réponse
- Exprimer une appréciation
- accord / désaccord
- Savoir participer à la vie de la classe
- demander de répéter
- demander une aide
- solliciter / donner la parole
- comprendre et exécuter une consigne, une instruction
- exprimer une injonction, une permission
- répondre positivement, négativement
- Parler des autres  
(Parler de son environnement immédiat)
- Savoir identifier, présenter ou désigner
- une personne
- un animal, une chose
- Savoir décrire, caractériser
- Dire ce que quelqu'un possède
- ou ne possède pas

- ¡ Feliz año nuevo ! ; Enhorabuena !  
¡ Buen provecho !
- ¿ Quién eres ? ¿ Qué tal ? ¿ Qué tal estás ?  
¿ Cómo estás ?  
¿ Cómo te llamas ?  
¿ Qué haces ?  
¿ Qué tiempo hace ? Hace calor, llueve, hace frío.  
¿ Adónde vas ? ¿ Dónde estás, está... ?  
¿ Dónde vives, vive ?  
¿ Quién es ? ¿ Cómo se llama ? ¿ Es un niño ?  
¿ Es una niña ?  
¿ Qué es ? ¿ Cómo es ?  
¡ Ven, siéntate !  
Ser ou estar + adjectif  
Hay que + infinitif (obligation impersonnelle)  
No hay que + infinitif  
¿ Puedo, podemos... ? Puedes, puede, podemos, podéis, pueden... ?  
¿ Me dejas ?  
¿ Quieres + Infinitif ? (por favor)  
No quiero/quiero porque...  
  
(me gusta, no me gusta etc.).  
Lo siento pero no puedo/no quiero.  
Sí, de acuerdo / sí, vale  
Ni hablar ; ahora, no ; espera un momento.  
¡ Claro ! ; no vale.
- Repite por favor  
¿ Quién me ayuda ?  
¿ Puedo hablar ? Te toca a ti.
- Colorea, dibuja, recorta, toma, dame...  
Levántate, levantaos  
Siéntate, sentaos  
Ven, venid ; Escucha, escuchad ; estate quieto  
Coge/ed el libro, cuarderno...  
Sí, de acuerdo, vale, ni hablar
- Es Alicia, es mi hermano, un hombre, una mujer, un niño, una niña.  
Es mi bici...  
Veo, vemos  
Tiene/no tiene ; es su / son sus...  
¿ De quién es/son... ? No son sus...

- Indiquer une intensité ou une quantité
- compter jusqu'à 20, les dizaines  
L'espace, le temps
- Savoir reconnaître (et utiliser)
- quelques repères spatiaux

- quelques repères temporels  
(expression de l'heure)  
(les jours de la semaine)
- Reconnaître (et utiliser)
- quelques articulations de logique et de coordination

### Italien

- Parler de soi, se raconter  
(Identité réelle, identité fictive)
- Se présenter
- donner son nom
- donner son âge
- donner son adresse
- donner son numéro de téléphone
- se décrire
- Dire ce que l'on ressent, exprimer
- un état général
- la joie, la satisfaction
- la peur
- la surprise
- la fatigue
- la douleur (parties du corps)
- Parler de ses goûts
- de ce que l'on aime, de ce que l'on n'aime pas, de ce que l'on déteste, de ce que l'on préfère.
- Parler de ses besoins, souhaits ou désirs
- dire ce que l'on veut faire (intention, projet)
- Dire que l'on possède/

Mucho/-a/-os/-as. Poco/a/os/as.  
Muy

Encima de, debajo de, delante de, detrás de, a la derecha, a la izquierda, cerca de, lejos de, entre. Aquí, allá ; este/-a/-os/-as, (chico, chica...). Ahora, antes, después, hoy, mañana. (es la, son las... y media)

O, pero. ¿ Por qué ? Porque ... ; Primero, después, por fin.

Mi chiamo/sono Franco... Nadia... ;  
E tu, come ti chiami/chi sei ?  
Ho 7/8/9 anni ; e tu, quanti anni hai ?  
Abito a...  
Il mio numero de telefono è...  
Sono alto/basso,  
Sono biondo, bruno, castano, rosso  
Mio padre, mia madre.  
Ho un fratello, una sorella...

Come stai ? Bene/molto bene, e tu ?  
Sono malato !  
Sono contento. Che bello ! Fantastico !  
Mamma, che paura ! Mamma mia !  
Incredibile !  
Sono stanco !  
Mi fa male la testa, la gamba.

Mi piace/Mi piacciono  
Non mi piace/Non mi piacciono  
Mi piace di più...(preferisco...)  
Mi piace meno...  
Voglio (vorrei) + mangiare.../un libro....  
Basta

Oggi/Domani compro, vado, voglio + infinitif ou substantif  
Ho un ... / Non ho... / E tu, hai.. ?

que l'on ne possède pas  
Dire que l'on sait, que l'on ne sait pas

**Parler avec quelqu'un**

- Savoir entretenir des relations sociales
- se saluer

- prendre congé
- remercier
- s'excuser
- féliciter
- exprimer les vœux

- Savoir participer à la vie de la classe
- demander de répéter
- demander une aide
- comprendre et exécuter une consigne, une instruction

- Savoir répondre à une proposition

- accord
- désaccord, vrai, faux
- comprendre, exprimer une injonction, une interdiction, une permission

- répondre positivement, négativement
- formuler, accepter, refuser une proposition

- Savoir demander des informations à quelqu'un

**Parler des autres**

(Parler de son environnement immédiat)

- Savoir identifier/présenter ou désigner

È mio/Non è mio.  
So... ; lo so.  
Non (lo) so ; e tu (lo) sai ?

Buongiorno, buonasera, buonanotte, buon pomeriggio, ciao, salve.  
Salve, arrivederci, ciao.  
Grazie, prego.  
Scusami. Mi dispiace.  
Bravo ; bravissimo.  
Buon compleanno, auguri, buon appetito...

Ripeti : ripetete (per favore)  
Come si dice in italiano...

Io lo so  
Capisco, non capisco, posso  
Avanti/Vieni ; venite / Vai ; va  
Ascoltate/Prendete/Guardate  
Ascolta/Prendi/Guarda  
Parla, canta, mostra, disegna...  
Apri/chiudi..

Certo/d'accordo  
È vero/Non è vero/Falso

Silenzio / Calma / Seduto(i) / In piedi !  
No / Basta !  
Non parlare/Zitto !  
D'accordo ! Puoi  
Fermo !  
Smettila !  
Siediti ! Alzati ! Aspetta !  
Un attimo !  
Sì / No

Andiamo a/Vieni/Vuoi...  
Volentieri/Sì, con piacere  
No/no, mi dispiace/Non posso  
Vieni a giocare, per favore !  
Vieni con me, per piacere !

Chi sei ? Come ti chiami ?  
Quanti anni hai ? Dove abiti ?  
Dove vai ? Che cosa fai (stasera, domani) ?

- une personne

- un animal, une chose

- Savoir décrire, qualifier
- un animal, un objet

- les couleurs

- Savoir dénombrer, compter jusqu'à 10 puis jusqu'à 31 (pour les anniversaires) et interroger sur la quantité

- Savoir reconnaître (et utiliser)

- quelques mots marquant l'intensité
- L'espace, le temps**
- Savoir reconnaître (et utiliser)
- quelques repères temporels
- quelques repères spatiaux

- quelques articulations de logique et de coordination

**Portugais**

Parler de soi, se raconter  
(Identité réelle, identité fictive)

- Se présenter
- donner son nom

- donner son âge

- donner son adresse

- donner son téléphone
- Dire ce que l'on ressent, exprimer
- un état général

- la joie, la satisfaction, la peur, la surprise, la douleur, la fatigue, la tristesse

Chi è ? Lui è Tonio...Lei è Silvia ...  
Che cosa fa ? (fa...)  
Dove va ? (va a...)  
Che cosa vuole ? (vuole...)  
Che animale è ? Che cosa è ?  
È un, (uno/una)..  
È un, (uno/una)... ?  
No, è un (uno/una)

Grande, piccolo  
Grosso, magro  
Bianco, nero, marrone, rosa e i colori dell'arcobaleno.

Uno, due... dieci ...  
Trentuno (per i compleanni)  
Quanto, quanti... ?  
Bene ! Molto bene (bello, buono...)  
Benissimo ! Che bello, che buono !  
Che brutto ! Che cattivo !

Ora/Adesso/Prima/Poi/Dopo  
Dov'è ? È...  
A destra, a sinistra  
Davanti/dietro/vicino a...  
sotto/sopra

E/o/ma/però / perché ? Perché...

Como te chamas ? Chamo-me..  
Sou o João... a Joana...  
Quantos anos tens ?  
Tenho 9 anos.  
Quando (é que) fazes anos ?  
Quando é o teu aniversário ?  
Onde moras ? Moro em Lisboa, moro em Paris, na rua...  
4.3.5.8.5.1. (43.58.51.)

Com estás ? Estou bem.  
Bem, obrigado, obrigada

Ai que bom ! estou contente.

- des états physiques différents : bien-être, soif, faim, sommeil

- Parler de ses goûts
  - de ce que l'on aime
  - de ce que l'on n'aime pas, de ce que l'on déteste
- Parler de ses désirs, de ses souhaits et intentions
  - dire ce que l'on doit faire
  - dire ce que l'on peut faire
  - dire ce que l'on sait ou non
- Exprimer un besoin
- Exprimer une opinion

#### Parler avec quelqu'un

- Savoir entretenir des relations sociales
  - se saluer
  - prendre congé
  - s'excuser
- exprimer des souhaits
- Exprimer la possession

- Demander des informations et se situer
  - dans l'espace

- dans le temps
- Savoir participer à la vie de la classe
  - demander de répéter
  - demander de l'aide

- comprendre, exécuter une consigne, une instruction

Não estou contente...  
Estou triste, estou divertido, estou alegre, estou aborrecido, estou zangado, estou cansado, tenho medo.  
Estar a rir, estar a chorar

Estou com fome, tenho fome,  
Estou com sede, tenho sede,  
Estou com sono, tenho sono, não estou bem...

Gosto de, não gosto de, quero, adoro.

Não gosto de, detesto

Gostava de, queria  
Tenho que, tens que...  
Podes, posso, és capaz de, sou, não sou...  
Sabes, sei, não sei...  
Pode dar-me, dá-me, dê-me  
Está certo. Não está certo.  
É fácil, é difícil.

Olá ! Bom dia, boa tarde, boa noite.  
Adeus ! Até amanhã ! Até logo ! Até breve !  
Desculpe, desculpa  
Se faz favor, posso entrar ?  
Boas festas, feliz Natal  
Feliz ano novo !  
Parabéns  
Tens ? Quem tem ? ... tenho.  
De quem é... ? É meu ! É minha !  
É do João, É da Joana !

Onde estás ? Onde estamos ? Estou em Lisboa, estou em casa, estamos em Paris, na praia, na sala, na rua, na escola, no jardim.  
Onde vais ? Onde vamos ?  
Donde vem ? Venho de Lisboa.  
Quando vens ?

Podes repetir ? Quem pode ? Posso...  
Quem pode ajudar, quem quer ajudar ?  
Como se diz ? Que quer dizer ?

Entra, escuta, olha, dá, toma, empresta, espera, canta, fecha, abre o livro.  
Senta-te, levanta-te, cala-te.  
Corre, salta, para, esconde-te.

- répondre positivement, négativement

- demander une permission

- accepter, refuser

#### Parler des autres

(Parler de son environnement immédiat)

- Savoir identifier, présenter ou désigner
  - une personne

- un animal, une chose

- Savoir décrire, qualifier

- une personne, un animal, un objet

- les membres d'une famille

- Dénombrer en sachant compter jusqu'à 30
- Savoir exprimer l'intensité

#### L'espace, le temps

- Savoir reconnaître (et utiliser)
  - quelques repères spatiaux

- quelques repères temporels

- quelques articulations de logique et de coordination

Vais colorir, desenhlar, copiar, repetir...  
Que estás a fazer, a dizer ?  
Estou a desenhlar, a ler, a ver, a copiar...  
Concordas ? concordo, não concordo...  
Estás de acordo ? estou, não estou.  
Posso ir, ler, sair ? ...  
Com licença ...  
Se faz favor ...  
Sim, não, obrigada, obrigada.

Quem és ? (aluno, aluna, professor, professora, amigo...)  
Sabes quem é ? Sabes quem são ? Quem o senhor, a senhora ? Quem é o menino, a menina ?  
Que é isso ? Isso é um livro, o gato, o cão, o barco...  
O que é isto ? isto é ?

#### Como é ?

É grande, pequeno,  
gordo, magro,  
redondo, longo,  
bonito, lindo, feio, divertido, giro,  
De que cor é ... ?  
É branco, preto, amarelo, vermelho, verde, azul...  
A família, o pai, a mãe, os pais...  
O irmão, a irmã, o tio, a tia, os tios...  
O primo, a prima, os primos...

Muito (muito bom, muito bem, muito, obrigado/a, gosto muito (de), pouco, gosto pouco (de).

Perto, longe, até, à direita, à esquerda, em cima, em baixo, atrás, a frente, aqui, ali  
Hoje, amanhã, agora, depois

E, ou, mas, também.

#### ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

NOR : MENE9601332N  
RLR : 554-9

NOTE DE SERVICE N°96-123  
DU 6-5-1996

MEN  
DE

## Journée nationale du développement durable

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale.

■ Dans le cadre des journées de l'environnement, englobant la journée mondiale de l'environnement décrétée par les Nations Unies à Stockholm en 1972, de nombreuses manifestations se déroulent chaque année dans toute la France.