CONFÉRENCE DE CONSENSUS

DE LA DÉCOUVERTE À L'APPROPRIATION DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES : COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE MIEUX ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES ?

Dossier de synthèse

En partenariat avec :

IH2EF
Institut des hautes études
de l'éducation et de la formation

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Cnesco (2019). Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse. https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut français de l'éducation (Ifé-ENS de Lyon) ont organisé leur **sixième conférence de consensus intitulée « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? »** les 13 et 14 mars 2019, au lycée Lucie Aubrac (Courbevoie).

Cette conférence s'est tenue sous la présidence de Dominique Macaire, professeure des universités en didactique des langues à l'université de Lorraine, **et Daniel Gaonac'h**, professeur émérite de psychologie cognitive à l'université de Poitiers.

Le jury de la conférence, composé d'acteurs de terrain, a été présidé par Brigitte Gruson, maître de conférences émérite en didactique des langues et cultures à l'université de Bretagne Occidentale.

À cette occasion, le Cnesco publie un dossier de ressources complet sur la thématique « Langues vivantes étrangères » :

- les **recommandations** du jury de la conférence ;
- quatre **rapports scientifiques d'évaluation**
  - sur les acquis des élèves (Pascale Manoïlov) ;
  - sur les langues dès le plus jeune âge (Daniel Gaonac'h et Dominique Macaire) ;
  - sur l'apprentissage des langues (Heather Hilton) ;
  - sur l'enseignement des langues (Christian Ollivier).
- des **présentations d'experts** (sous forme de notes, diaporamas et vidéos) abordant les différents thèmes de la conférence : dans la tête des élèves en classe de langue, langues vivantes au primaire, pratiques et dispositifs pédagogiques, formation des enseignants…

Le bilan présenté dans la suite de ce dossier s'appuie sur ces ressources.

SOMMAIRE

ÉDITO DE NATHALIE MONS 2

LES 10 RECOMMANDATIONS PHARES DU JURY 8

CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'ÉVALUATION DU CNESCO 15

NIVEAU DES ÉLÈVES EN LANGUES VIVANTES :
DES PROGRÈS EN COMPRÉHENSION MAIS DES DIFFICULTÉS À L'ORAL 16

PRATIQUES ENSEIGNANTES EN LANGUES :
DIFFÉRENCIÉES DES AUTRES MATIÈRES ET EN ÉVOLUTION 26

OFFRE DE LANGUES ET CHOIX : ÉTUDE ORIGINALE DU CNESCO 33

L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN FRANCE ET EN EUROPE 38

APPRENTISSAGES ET PRATIQUES EFFICACES EN LANGUES : CE QUE NOUS DIT LA RECHERCHE..... 42

PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE 46

ÉDITO DE NATHALIE MONS

Langues vivantes étrangères à l'école :
au-delà des idées reçues, souvent trop noires,
nous devons aussi comprendre le retard français

Aux côtés du béret et de la baguette, la faible maîtrise des langues étrangères par les Français est devenue un des stéréotypes de notre pays. Selon l'étude Langues et employabilité (2015), 50 % des Français, eux-mêmes, affirment ne pas maitriser une langue étrangère.

Ces noirs constats, qui reflètent certainement autant les lacunes des Français dans ce domaine qu'un phénomène de dévalorisation systématique des compétences réelles, doivent nous interroger dans un contexte de mondialisation. Aussi, le Cnesco a souhaité éclairer ce sujet devenu central et crucial : des évaluations inédites ainsi que des synthèses de recherche tant sur les acquis des élèves, les pratiques pédagogiques que sur l'écosystème scolaire ont été menées.

Des progrès en compréhension de l'écrit, des faiblesses persistantes en expression orale

Il ressort de ce diagnostic riche un constat plus tempéré que les idées négatives toutes faites véhiculées sur le sujet, par les Français eux-mêmes. Dès lors que l'on distingue bien les activités langagières (l'écrit ou l'oral, la compréhension ou l'expression), le diagnostic n'est pas univoque. Il apparait tout d'abord que, en compréhension de l'écrit, les élèves tant en fin de primaire que de collège ont fortement progressé depuis 15 ans et présentent désormais un niveau relativement satisfaisant. La compréhension de l'oral (en anglais) s'est aussi améliorée, mais laisse en revanche à désirer, de même que l'expression écrite. C'est dans l'expression orale que se situent réellement les difficultés des élèves français. Le Cnesco a pu analyser les matériaux de l'enquête Cedre 2016 du ministère (Depp) non publiés à ce jour : il en ressort qu'en fin de primaire, en anglais, seul un élève sur deux (54 %) maitrise la syntaxe des questions et des phrases simples. En fin de collège, au regard des attendus plus exigeants à ce niveau d'enseignement, le test montre que, en anglais, 75 % des élèves ne sont pas capables de produire une langue globalement correcte (73 % d'entre eux en espagnol, 62 % en allemand). Les inégalités sociales et de genre s'invitent également à nouveau dans ce diagnostic. D'après les résultats au baccalauréat analysés par le Cnesco, les filles réussissent mieux que les garçons aux épreuves de langues étrangères.

Comparaisons étrangères : les élèves français distancés

Les comparaisons internationales, malheureusement trop rares compte tenu des enjeux dans ce domaine, dressent également une place peu flatteuse de la France. Elle se situe dans les derniers rangs des pays européens qui se sont soumis aux tests de *SurveyLang*, loin derrière les pays de tête qui appartiennent majoritairement à l'Europe nordique (particulièrement la Suède et la Finlande) et à l'Europe centrale et orientale, comme les États baltes.

La France en bas du palmarès international : des explications multi-dimensionnelles

Pourquoi les élèves français réussissent-ils moins bien que leurs homologues européens ? C'est l'énigme récurrente qui interroge l'école depuis des décennies. Les raisons sont, en fait, multidimensionnelles, tant la vie et l'histoire de l'enseignement des langues étrangères croise, en France, bien évidemment les choix de l'institution scolaire mais aussi plus largement un contexte sociétal français complexe qui mêle identité et construction nationales par la langue française, géopolitique, *soft-power* culturel, défense de la francophonie… Plus que pour d'autres disciplines, le contexte sociétal importe, à la fois car il façonne, bien sûr, les décisions et l'organisation du système scolaire, mais aussi parce qu'une langue étrangère s'apprend autant sur les bancs de l'école que dans la confrontation de ses écrits et de son oral au quotidien, dans les médias, la télévision ou encore sur les réseaux sociaux. La recherche montre qu'une langue étrangère ne peut s'apprendre exclusivement dans le cadre contraint des horaires scolaires et que l'exposition hors école est fondamentale pour son apprentissage.

Un contexte sociétal peu porteur pour l'étude des langues étrangères

C'est donc tout d'abord du côté du contexte sociétal, et du rapport complexe qu'entretiennent les Français, non pas aux langues étrangères mais à leur propre langue, que sont à rechercher les premières pistes d'explication des difficultés scolaires dans l'apprentissage des langues étrangères. Unifiée par la langue (française) comme beaucoup d'États-nations, mais déniant longtemps toute reconnaissance aux langues régionales, les combattant farouchement dans son école, la France s'est frontalement opposée dans sa construction nationale au développement d'une identité plurilingue, là où d'autres pays accueillaient favorablement leur multilinguisme originel comme la Suisse ou encore la Belgique.

La défense acharnée de la langue française : totem identitaire et déclassement d'une *lingua franca* perdue

Totem identitaire, le français parvient de plus, au fil des siècles, à acquérir un statut de langue véhiculaire, de *lingua franca* : les cours aristocratiques s'en emparent dès le XVIIe pour échanger ; le traité de Westphalie en 1648 la consacre comme langue de la diplomatie jusqu'à son remplacement par l'anglais lors du traité de Versailles (1919). Au sortir de la seconde guerre mondiale, la lutte pour le français, portée par tout l'univers de la francophonie, va devenir une bannière dans un pays qui fonde sa grandeur, sa souveraineté et son rayonnement international très centralement sur le *soft power* culturel et linguistique, notamment à travers le premier réseau mondial d'établissements scolaires. La place des langues vivantes, comme discipline scolaire, sera régulièrement questionnée, souvent dans la douleur, notamment lors des poussées nationalistes, comme le montre l'analyse historique de Dubois (2017), car « chaque effort entrepris en faveur des langues étrangères vaudrait reconnaissance du fait que le français ne suffit plus pour échanger à l'échelle du monde ». De cet attachement viscéral au français, a résulté dans notre pays un refus catégorique de positionner l'anglais comme langue obligatoire durant la scolarité, alors que la moitié des pays européens s'y sont désormais résolus.

Télévision, films : une faible exposition aux langues étrangères

De même, jusqu'à récemment, notre environnement culturel est demeuré très centré sur la langue française, avec, par exemple, à la télévision, quasiment aucune émission et peu de films en langue originale sous-titrés. Le raz-de-marée des réseaux sociaux et des séries qui déferlent sur l'hexagone hors médias traditionnels change cette donne progressivement (un tiers des élèves regardent, au moins une fois par semaine, des films, vidéos ou séries en anglais avec des sous-titres en français, contre un sur dix en 2004 ; mais un tiers reste à côté de ce mouvement de façon persistante depuis les années 2000).

Autre faiblesse : notre écosystème sociétal, qui confond langue et identité nationales, n'a pas su également reconnaitre la part fondamentale des langues parlées à la maison, notamment les langues issues de l'immigration dont l'apprentissage demeure dans l'institution scolaire à ce jour marginale. La diversité et la richesse culturelles de notre pays n'ont pas été transformées en atout pédagogique comme cela peut être le cas dans d'autres pays qui valorisent dans leur institution scolaires les langues des familles, par exemple dans des pays nordiques comme la Suède.

Un net retard dans l'introduction des langues au primaire

Cette défense arc-boutée de notre langue française a bien sûr façonné et handicapé jusqu'à récemment l'organisation de l'enseignement des langues dans notre système scolaire. Les recherches nous montrent que l'apprentissage d'une langue étrangère doit débuter précocement dès le primaire – car l'oreille des très jeunes enfants peut alors encore discriminer et apprendre des sons nouveaux. Son apprentissage doit s'organiser avec cohérence et progressivité sur les deux niveaux d'enseignement primaire et secondaire. Cette continuité dans les apprentissages dès le plus jeune âge a été réussie, depuis des décennies, par les pays en tête des palmarès internationaux de l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, dans l'Europe nordique, c'est le plus souvent dans le cadre de leur nouvelle école unique qui associe désormais sans rupture le primaire et le secondaire que les langues étrangères sont introduites dès les années 1960 aux premières étapes de la scolarité (au Danemark (1958), en Suède (1962), en Norvège (1969) ou encore en Finlande (1970)). Ces réformes structurelles sont aussi l'occasion, bien souvent, de se concentrer sur la nouvelle *lingua franca* du XXe siècle, l'anglais. Son enseignement devient ainsi obligatoire dès les années 1960-1980 en Suède (1962), en Norvège (1969), au Danemark (1970) mais aussi aux Pays-Bas ou en Autriche (1985)… Pour d'autres raisons, davantage géopolitiques, les pays de l'ancien bloc socialiste, eux aussi bien positionnés aujourd'hui dans les classements internationaux des langues étrangères, ont introduit précocement leur enseignement dans le primaire, notamment le russe obligatoire. Bouleversés par l'histoire, les changements de frontières et les migrations des peuples, ces États d'Europe centrale et orientale ont une longue tradition d'étude des langues étrangères, dès le tournant du XXe siècle, pour valoriser la diversité des langues et permettre la communication entre les minorités au sein des États. En France, l'introduction des langues étrangères dans le primaire attendra, elle, le début des années 2000 et demeurera très instable, jusqu'à récemment, dans les niveaux scolaires visés – tantôt tout le primaire, tantôt les seules dernières années de ce niveau d'enseignement.

La France a rattrapé son retard institutionnel : en 2019, un nombre d'heures d'enseignement parmi les plus élevés d'Europe

Mi-2000, le plan de rénovation des langues donne enfin une forte impulsion. En 2016, la décision est prise d'étendre l'enseignement d'une langue étrangère en CP. Une seconde langue étrangère devient aussi obligatoire dès la 5e. Résultat : la France s'impose désormais comme un des pays dispensant à ces élèves le plus d'heures d'enseignement en langues. Refusant l'anglais obligatoire, le pays s'est résolument rangé derrière la bannière européenne du plurilinguisme et propose une des offres de langues les plus étoffée d'Europe. Le retard congénital est désormais rattrapé, au moins sur le papier. Le rapport Manès et Taylor (2018) vise à donner une nouvelle impulsion concrète. Car au-delà des programmes scolaires, désormais très proches en Europe, c'est dans la classe que se fait la différence entre la France et les pays les plus performants.

Accompagner efficacement les équipes pédagogiques

En effet, outre leurs réformes structurelles précoces et visionnaires, la majorité des systèmes scolaires européens reconnaissent, à partir des années 1980-1990, qu'introduire des langues étrangères, peu maitrisées par leurs enseignants au primaire puisqu'il s'agit de matières nouvelles qu'ils n'ont pas connues en tant qu'élèves, doit s'accompagner d'un soutien particulier des équipes pédagogiques. L'évolution rapide de la recherche sur les méthodologies d'apprentissage des langues vivantes pousse également dans la voie d'une mise à niveau continue des enseignants du secondaire. L'Europe s'empare du sujet dès les années 1980, finance des recherches sur la didactique des langues et stabilise les approches pédagogiques (la méthode actionnelle actuellement), qui inspireront les programmes scolaires de la très grande majorité des pays européens, dont la France.

En Europe : des formations initiales et continues massives

Ces réformes structurelles et curriculaires s'accompagnent, tout d'abord, de formation initiale des futurs enseignants, notamment quand l'apprentissage des langues est généralisé au primaire ou rendue obligatoire. C'est le cas par exemple en Autriche ou aux Pays-Bas dès les années 1980 quand l'anglais y devient obligatoire. En 1996, les Pays-Bas, aujourd'hui très bien placés dans le palmarès international, développent un plan d'innovation et de formation ambitieux destinés aux enseignants, tant du primaire que du secondaire, qui vise l'élévation du niveau en langue, le développement de la didactique des langues mais aussi l'introduction de nouvelles technologies. En 1998, la Norvège réforme aussi sa formation initiale et insiste davantage sur la pratique. La France, à l'époque, n'est pas distante de ce mouvement de réforme. Les IUFM, instituts de formation des maitres, proposent une formation à l'épreuve optionnelle de langues étrangères du concours des professeurs des écoles du primaire. Mais cette politique ne sera pas marquée par la continuité. Avec la disparition de cette épreuve optionnelle, la formation marque le pas, le nombre d'heures d'enseignement dispensées tend à reculer, les exigences à régresser.

En France : la jungle des ressources pédagogiques

Aux côtés de la formation initiale, c'est surtout sur le front de la formation continue notamment de celles des enseignants du primaire que se développent les efforts institutionnels en Europe. Dans les années 1990, en Autriche, en Italie, en Écosse mais aussi dans les anciens pays du bloc socialiste (République tchèque, Hongrie, Lituanie, Slovaquie...) confrontés à l'abandon progressif du russe, des programmes de formation continue ambitieux touchent massivement les enseignants du primaire en poste. Des matériaux pédagogiques sont développés pour accompagner dans la classe les enseignants. En France, une décennie plus tard, si des efforts locaux indéniables ont pu exister pour habiliter et mettre à niveau les enseignants du primaire, la politique de formation initiale et continue dans notre pays n'aura ni la continuité ni le caractère systématique de celles menées dans les pays aujourd'hui performants en langues étrangères. Par ailleurs, l'édition privée de manuels scolaires ainsi que la multiplication sur des sites très nombreux de ressources pédagogiques, sans label ministériel et sans accompagnement systématique dans le cadre de formations initiale ou continue, limitent grandement l'efficacité de l'accompagnement des enseignants.

Au primaire, les enseignants cumulent les difficultés

C'est notamment le cas au primaire où les enseignants cumulent les difficultés : rarement issus des filières de langues étrangères (c'est le cas d'à peine 10 % d'entre eux environ), peu formés en formation initiale pour les plus jeunes suite à la suppression de l'option langues étrangères au concours de professeurs des écoles, peu accompagnés en formation continue, ils ne disposent ,de plus, que très rarement de manuels en langue et doivent affronter une jungle de ressources pédagogiques pour créer leurs cours. Aussi, l'évaluation du Cnesco met-t-elle en évidence, certes, une quasi-généralisation des heures d'enseignement désormais bien inscrites dans les emplois du temps, mais aussi une disparité de pratiques pédagogiques très référées aux compétences individuelles de chacun, un sentiment d'insécurité pédagogique ressenti par les enseignants dans ce domaine et au final un manque de liaison entre les enseignements du primaire et du secondaire. L'hétérogénéité du niveau scolaire des élèves qu'ils accueillent en 6e pousse souvent les enseignants du collège à repartir de zéro, faisant fi ainsi des acquisitions de certains de leurs élèves.

Au primaire : trop peu de prosodie des langues

Cette faiblesse des formations initiale et continue des enseignants en langues étrangères a bien sûr des incidences dans les pratiques de classe. Au primaire, trop souvent, les cours se focalisent sur le lexique (apprendre par exemple les couleurs ou les jours de la semaine) alors que l'enseignement précoce d'une langue est utile pour initier les jeunes à la phonologie, à la prosodie des langues (cognitivement, les jeunes enfants distinguent encore grandement les sons à ces jeunes âges). Dans le secondaire, la mise en œuvre dans les classes de la méthode pédagogique actuelle, dite actionnelle, complexe et dans certains cas mal maitrisée par les enseignants, faute de formation, incorpore trop peu d'enseignement explicite, en particulier dans le domaine lexical et grammatical, même s'il n'est pas pertinent pour autant de revenir aux méthodes traditionnelles de la leçon de grammaire hors sol dont la recherche a démontré l'inefficacité.

Droit à l'erreur et renforcement de l'oral

L'évaluation et la correction des erreurs, qui peuvent être très inhibitrices en cours de langues - surtout pour des adolescents qui osent difficilement s'exposer publiquement – doivent donner lieu systématiquement à des formations continues dans un pays qui reconnait en général peu le droit à l'erreur dans son système scolaire. Le syndrome très français du « modèle du locuteur natif », une vision ultra-normée et idéalisée de la langue qui n'accepte pas la réalité de ses variations, notamment en termes d'accent, peut déstabiliser les élèves qui ne s'autorisent plus à parler, imaginant une langue pure, parfaite avec un accent parfait qui n'existe pas. Savoir corriger, en langues étrangères, un élève sans le bloquer doit s'apprendre davantage. De même, alors qu'à ce stade, l'oral n'est pas une des forces des élèves français, bien que des efforts conséquents aient été faits dans les classes de langue depuis deux décennies, donner la possibilité aux jeunes de s'exprimer davantage, avec des formations au débat renouvelées, dans des cours aux effectifs adaptés permettrait de remédier à l'une des faiblesses saillantes de notre enseignement.

Accompagner, former, outiller les enseignants, mais aussi les nourrir de ressources pédagogiques de qualité labellisées, notamment au primaire où les marges de progression sont les plus fortes, sont des défis centraux pour l'avenir des langues dans notre pays. ”

Nathalie Mons
Présidente du Cnesco,
Professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise

LES 10 RECOMMANDATIONS PHARES DU JURY

Langues vivantes étrangères : des recommandations pour mieux accompagner les élèves

Les recommandations ont été rédigées par le jury de la conférence de consensus « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? » qui s'est tenue les 13 et 14 mars 2019 (Lycée Lucie Aubrac, Courbevoie). ***Ce jury est constitué de 18 acteurs de terrain*** *(enseignants, élèves, parent d'élèves, personnel de direction, conseiller pédagogique, inspecteurs, formateur, représentants d'un campus des métiers et d'une association d'éducation populaire) ;* ***il est présidé par Brigitte Gruson****, maître de conférences émérite en didactique des langues et cultures à l'université de Bretagne Occidentale.*

Face aux difficultés rencontrées par les élèves en langues vivantes, les recommandations visent à éclairer la communauté éducative dans ses pratiques quotidiennes, en prenant appui sur des résultats des évaluations et de la recherche (didactique, psychologie cognitive, linguistique…). Ces recommandations visent à inviter à la généralisation de certaines pratiques bénéfiques qui peuvent déjà exister dans certaines classes et établissements. Elles sont construites autour de 4 axes :

- la progressivité des apprentissages, du primaire à la fin du lycée ;
- une évaluation tournée vers un « droit à l'erreur » et les compétences réelles des élèves ;
- l'augmentation de l'exposition des élèves aux langues ;
- un meilleur accompagnement des enseignants.

1. Travailler sur l'oral de manière progressive, de la maternelle jusqu'au lycée

Au regard des enjeux et des évaluations des élèves en langues, l'oral apparait comme une priorité. Or, la recherche montre que certaines périodes de la vie sont plus propices à travailler certains aspects de la langue. Il est donc nécessaire de construire un parcours progressif de l'apprentissage de l'oral, tout au long de la scolarité, afin de **s'adapter au rythme de développement des élèves et ainsi d'optimiser leurs capacités d'apprentissage**. Pour cela, les enseignants devront pouvoir s'appuyer sur une plateforme nationale de ressources pédagogiques regroupant des ressources numériques (vidéo, audio…).

Dès l'école maternelle, se concentrer sur la musicalité des langues

Privilégier la découverte des rythmes, des accents et des intonations **grâce à l'écoute et à la répétition de chants et comptines** en langues étrangères. À cet âge, selon les résultats de recherches, la capacité des élèves à imiter est maximale et ils sont également plus réceptifs aux intonations. Pour cela, **les professeurs des écoles doivent être formés à la phonologie, et la présence d'assistants étrangers à leurs côtés doit être renforcée**.

Dès le CP, écouter régulièrement

Entraîner les élèves à la compréhension globale de l'oral en leur faisant écouter la langue de façon très régulière. **Les supports utilisés portent sur des sujets proches les uns des autres afin de favoriser leur compréhension du vocabulaire utilisé et donc sa mémorisation**.

Dès le CE2, travailler l'expression orale

Développer les compétences d'expression des élèves dans une langue étrangère. À cet âge, la recherche montre que les élèves ont, à la fois, **eu le temps de découvrir cette langue et acquis une capacité de raisonnement qui facilite leur capacité à s'exprimer** (et non plus seulement à répéter).

Au collège et au lycée, développer des stratégies de compréhension de l'oral

Mettre en place des dispositifs visant à entrainer les élèves à la compréhension de l'oral :

- **Avant l'écoute :** anticiper à partir du titre, élaborer des hypothèses sur le contenu…
- **Pendant l'écoute :** décoder, repérer des termes…
- **Après l'écoute :** réfléchir aux stratégies utilisées pour comprendre.

Aux côtés de la compréhension, le développement de l'interaction orale se fait sur le long cours et repose sur une diversification progressive des procédés mobilisés pour gérer ces interactions (gestion du désaccord, de l'ouverture ou de la clôture d'une conversation, de l'alternance des tours de parole…).

Des lunettes 3D pour améliorer l'oral en anglais

L'expérimentation *Apprentissage d'une langue vivante étrangère par immersion* est développée au sein de lycées professionnels de l'académie de Toulouse. Les élèves sont amenés à s'immerger, avec des lunettes 3D, dans un monde virtuel (île déserte, visite de New-York…) et à échanger à l'oral avec d'autres élèves naviguant dans ces mêmes mondes, notamment des lycéens de Stuttgart (Allemagne). L'outil doit permettre un engagement cognitif et émotionnel des élèves visant à améliorer leur pratique de l'oral.

2. Guider les élèves vers l'autonomie, en s'appuyant notamment sur les outils numériques

Les instructions officielles insistent sur l'importance du travail en autonomie des élèves et de nombreux dispositifs pédagogiques existent. Pour autant, **les recherches montrent qu'il est nécessaire d'accompagner les élèves dans ce processus d'« autonomisation » afin de ne pas exclure les plus fragiles.** Cette réflexion autour de l'autonomie de l'élève peut permettre de travailler différentes activités langagières.

➔ Par exemple…

Proposer une écoute différenciée

Activités d'écoute autonome, avec guidage pour les élèves les plus fragiles et en autorégulation pour les élèves les plus performants.

Recueillir des propositions d'élèves

Création d'un *padlet* pour que chacun puisse déposer des textes, des vidéos, des fichiers audio ou des images qui pourront être utilisés en classe.

Permettre une interaction

Organisation de visioconférences pour faire échanger les élèves avec des locuteurs natifs ou avec d'autres élèves qui apprennent la même langue (eTwinning, tele-tandem®).

Le travail en autonomie doit être pensé dès la création ou le réaménagement des établissements. **La salle de classe doit être adaptée et peut, notamment, intégrer des espaces de ressources** (accrochage sur panneaux muraux, « coin langues »…).

Une organisation de la classe répensée autour de l'autonomie des élèves

Le dispositif *Classe accompagnée*, développé actuellement dans l'académie de Rennes, vise à construire une nouvelle forme de cours de langues. Les élèves deviennent acteurs de leur formation et choisissent parmi différents outils pour réaliser l'objectif fixé par l'enseignant. Celui-ci fait évoluer sa posture et est plus disponible pour aider les élèves en difficulté. Des « fiches experts » permettent aux élèves de suivre leur progression. L'aménagement de l'espace est repensé : tables en îlots, ordinateurs contre les murs, tableau mobile, mur des conjugaisons…

3. Créer des ponts entre les différentes langues et cultures

Les recherches montrent que découvrir plusieurs langues dès le plus jeune âge sera bénéfique, par la suite, à l'apprentissage des langues. L'apprentissage des élèves sera favorisé par la mise en relation des différentes langues qu'ils connaissent (une langue utilisée à la maison, une autre langue vivante apprise…) d'un point de vue lexical, grammatical, phonologique… Ainsi, les enseignants peuvent **tirer parti des similitudes qui peuvent exister entre les différentes langues**, tant au niveau de leur fonctionnement que de leur lexique.

Pour cela, les enseignants sont amenés à **identifier ce qui est spécifique à chaque langue et ce qui leur est commun**. Ils encouragent également les élèves à s'appuyer sur une autre langue qu'ils connaissent déjà pour développer des stratégies de compréhension.

> **➔ Par exemple…**
>
> **L'intercompréhension**
> En cours d'allemand, un élève pourra s'appuyer sur les similitudes avec l'anglais pour mieux comprendre un texte ou une intervention orale.

De plus, il est important de favoriser une approche interculturelle des langues. Pour dépasser une vision « folklorique » (« les Anglais boivent du thé à 17h », « les Italiens ne mangent que des pizzas »), les enseignants peuvent **aborder en priorité les points communs entre les cultures plutôt que leurs différences**. Cela peut se traduire par un travail sur des albums traduits en plusieurs langues (des contes traditionnels par exemple). Les enseignants doivent être formés spécifiquement à cette approche interculturelle.

L'approche interculturelle et inter-langues peut également **s'appuyer sur les parents d'élèves parlant une ou plusieurs langues étrangères,** ou sur des associations culturelles.

4. Évaluation : reconnaitre un « droit à l'erreur » et mieux cibler les compétences réelles des élèves

Plus que dans toute autre discipline, apprendre une langue vivante engage les élèves dans toutes leurs dimensions : culturelles, relationnelles, émotionnelles, corporelles, cognitives… **L'évaluation doit donc prendre en compte l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue, particulièrement chez les adolescents**. De plus, la maitrise des langues ne peut se résumer à un seul indicateur de notation, car elle recouvre des compétences multiples : **maitrise du lexique, de la grammaire et de la phonologie, capacité à comprendre et à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, capacité à se décentrer, à entrer dans une autre culture, à aller à la rencontre de l'autre et interagir avec lui.** De ces constats résultent plusieurs orientations :

Reconnaitre un « droit à l'erreur »

Les élèves doivent considérer la classe de langue comme un espace dans lequel ils peuvent faire des essais et se tromper. L'évaluation doit être pensée dans ce cadre. Ainsi, les enseignants sont amenés à **identifier ce qui doit être corrigé en priorité** et à dédramatiser les erreurs et hésitations. De plus, ils mettent en place des moments où les élèves ne sont pas évalués et développent **des temps de co-évaluation et d'auto-évaluation**.

Évaluer plus précisément les compétences réelles des jeunes

Au-delà d'une note globale chiffrée, il est important de **fournir aux élèves des indicateurs** (en compréhension de l'oral, en expression orale…) **qui leur précisent ce qu'ils savent et ce qui leur reste à travailler** en fonction des objectifs visés.

> **➔ Par exemple…**
>
> **Préciser les domaines à travailler**
> Lorsqu'un élève, à l'aise en compréhension de l'écrit, rencontre des difficultés en compréhension de l'oral, l'enseignant peut lui proposer de travailler plus spécifiquement la prononciation des mots qu'il connait à l'écrit pour les reconnaitre à l'oral.

Développer des « évaluations-bilans » tous les trois ans

Pour donner aux élèves des repères sur leur progression, il est nécessaire de **proposer une évaluation de leur niveau en langue tous les 3 ans (à chaque fin de cycle). Cette évaluation doit prendre en compte les cinq activités langagières** (telles que définies dans le CECRL[1]) : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite, expression orale en continu, expression orale en interaction.

Délivrer, avec le baccalauréat, une certification par activité langagière

Une harmonisation des critères d'évaluation du baccalauréat avec le CECRL doit permettre aux élèves **de connaitre précisément leur niveau par activité langagière et de le valoriser dans l'enseignement supérieur ou pour leur insertion professionnelle**.

5. Proposer des cours de langues d'une durée plus courte mais plus régulièrement

La recherche montre que l'apprentissage d'une langue nécessite d'y être exposé régulièrement. Pour cela, il est possible d'envisager une plus grande flexibilité dans l'organisation du temps scolaire, favorable à l'apprentissage des langues.

À volume horaire constant, **le temps scolaire dédié aux langues peut être réorganisé afin d'augmenter la régularité des cours de langues.**

> **➔ Par exemple…**
>
> **Au primaire**, des séances quotidiennes de 20-25 minutes (au lieu de deux de 45 minutes).
> **Au collège,** quatre ou cinq séances de 45 minutes (au lieu de séances d'1h).

[1] Cadre européen commun de référence en langues.

6. Amplifier, sur le temps scolaire, l'exposition aux langues étrangères

Les recherches montrent que les élèves tirent profit d'une exposition massive aux langues étrangères. Pour autant, **s'ils sont de plus en plus nombreux à les côtoyer dans leurs pratiques extra-scolaires** (vidéos, musique, jeux vidéo…), **cela ne se traduit pas nécessairement par des apprentissages**. Il est donc nécessaire d'ouvrir plus largement les dispositifs permettant d'amplifier l'exposition aux langues dans le cadre scolaire.

Proposer une autre matière enseignée en langue étrangère

Il est pertinent de développer les dispositifs EMILE (enseignement d'une matière – les SVT ou l'éducation musicale par exemple – par l'intégration d'une langue étrangère), favorables à l'apprentissage de la compréhension et de la production orale ainsi qu'à l'enrichissement du lexique. **Les enseignants concernés doivent bénéficier d'une formation de haut niveau pour faire face à la complexité de ce type d'intervention.**

Un fort développement du dispositif en Italie

L'Italie a mis en œuvre une réforme d'envergure en 2014-2015 pour proposer, dans tous ses lycées, un enseignement des spécialités de filières en langues étrangères. Elle a mis en place un vaste programme de formation des enseignants pour les accompagner dans ces transformations majeures (Eurydice, 2017).

Proposer les dispositifs d'exposition renforcée aux langues à tous les élèves

Les dispositifs bi-langues, sections internationales, européennes… favorisent la communication orale (notamment en interaction), enrichissent le lexique et améliorent les compétences cognitives. Actuellement marqué socialement (Cnesco, 2016), leur accès doit donc être **ouvert, sur la base du volontariat, à tous les élèves, et non réservé aux élèves les plus performants.**

7. Favoriser la mobilité internationale de tous les élèves et des enseignants

Un séjour à l'étranger constitue une manière d'intensifier la pratique d'une langue et de lui donner tout son sens. En l'inscrivant dans un projet pédagogique, le séjour peut faire progresser les élèves dans leur capacité d'interaction à l'oral. Il est donc pertinent de **proposer au maximum d'élèves, notamment ceux qui en auront peu l'occasion dans la sphère privée, d'effectuer un séjour linguistique à l'étranger** durant leur scolarité. Un fonds de soutien à la mobilité, au niveau académique, doit permettre de financer les voyages scolaires pour les élèves dont les familles n'en ont pas les moyens.

De même, les dispositifs existants de formation initiale et continue **encourageant les enseignants à multiplier les expériences à l'étranger** doivent être renforcés. Cette mobilité leur permet de mettre à niveau leurs compétences en langues, mais également de s'approprier des repères culturels afin de se créer une histoire personnelle avec la langue enseignée.

8. Redonner une place à l'enseignement explicite des langues

Depuis une trentaine d'années, l'enseignement des langues se fait majoritairement de manière implicite. Il s'appuie sur une utilisation naturelle de la langue telle qu'elle se pratique en dehors de l'école. Selon les recherches, cette approche, bien que pertinente, **doit s'articuler progressivement, dès les premières années d'apprentissage, avec un enseignement explicite de la langue étrangère pour être pleinement efficace**.

Concrètement, cela signifie que les enseignants, tout en continuant à travailler sur des situations proches de la vie courante, proposent aux élèves :

- **des objectifs clairs et un bilan** de ce qu'il faut retenir à la fin de chaque cours ;
- **des entrainements systématiques et répétés** (sur la grammaire, le lexique…) ;
- **des activités de réflexion, en français, sur le fonctionnement de la langue étrangère** (analyse des règles grammaticales, construction des mots…) et sur les stratégies des élèves (pour produire un écrit long, pour formuler autrement…).

9. Construire un « programme lexical » national

Pour atteindre le niveau d' « utilisateur indépendant »[2] visé au baccalauréat, les élèves sont supposés maitriser environ 4 000 mots, qu'ils doivent pour cela, selon certaines recherches, avoir rencontrés entre 7 et 20 fois. Or, une étude sur 36 manuels d'anglais de collège révèle que ces ouvrages emploient plus de 20 000 mots et expressions différents dont seuls 18 % leur sont communs. Par ailleurs, certains mots, parmi les plus fréquents et utiles, n'apparaissent jamais. Il est donc nécessaire de construire un programme d'apprentissage national et structuré du vocabulaire d'une langue (mots et expressions), du primaire au lycée.

Découvrir les mots et les mémoriser

Les enseignants proposent un travail systématique visant à **aider les élèves à mémoriser et à consolider le lien entre un mot et son sens.**

> ➔ **Par exemple…**
>
> **Pour les mots concrets**
> Associer le mot « dog » (anglais) ou « perro » (espagnol) à une image de chien.
> Associer le mot « run » (anglais) ou « laufen » (allemand) à une vidéo de coureur.
>
> **Pour les mots concernant les émotions**
> S'appuyer sur des images ou des vidéos montrant des personnes (ou des émoticônes) dans différents états émotionnels.

Un dictionnaire visuel et audio pour apprendre les mots

Language guide est un dictionnaire imagé en 19 langues. Le site offre la possibilité aux élèves de découvrir des mots de vocabulaire par thématique (insectes, corps humain…). Pour chaque thématique, un ensemble de dessins apparaissent. Lorsque les élèves passent la souris sur un dessin, ils voient apparaitre le mot le désignant dans la langue étrangère et entendent sa prononciation. Ils peuvent ainsi associer une image, à un mot et à un son.

[2] Correspondant au niveau B2 du Cadre européen commun de référence en langues (CECRL).

Consolider un « réseau lexical »

Les enseignants proposent aux élèves la **découverte de nouveaux mots en contexte et des expressions usuelles** (*it's raining cats and dogs*)**, de manière répétée et espacée dans le temps.** Pour cela, ils privilégient la lecture extensive (textes longs, romans) et l'écoute extensive (films, séries). Enfin, les enseignants incitent les élèves à utiliser ces nouveaux mots pour communiquer.

10. Repenser le recrutement et la formation des enseignants en langues

Dans le 1er degré, les professeurs des écoles doivent enseigner une langue vivante étrangère sans y être suffisamment préparés en formation initiale comme en formation continue. **Le concours d'entrée ne prévoit plus, actuellement, aucune épreuve de langue**. La création d'une « option langues » au concours devrait permettre de pallier ce manque.

Dans le 2nd degré, la création d'une « option langues » dans les concours de recrutement doit permettre de valoriser les compétences des enseignants des autres disciplines et, ainsi, d'assurer un vivier pour l'enseignement d'une matière dans une langue étrangère.

La formation doit s'appuyer davantage sur le vécu des enseignants pour les amener à déconstruire leurs croyances autour de la langue qu'ils auront à enseigner et pour favoriser une pratique réflexive. La formation doit également être reliée de façon plus systématique aux résultats de la recherche. Cette double approche devrait notamment permettre de **faire évoluer la posture des enseignants sur la place et le traitement de l'erreur en cours de langues.**

CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'ÉVALUATION DU CNESCO

Des progrès en compréhension de l'écrit, des difficultés pour s'exprimer à l'oral **VOIR P. 16**

En 2016, les élèves français ont, globalement, **de bons résultats en compréhension de l'écrit d'une langue étrangère**. Ils progressent ainsi par rapport à 2010 au primaire comme au collège, tout comme en compréhension de l'oral. En revanche, les élèves français continuent à rencontrer de réelles difficultés pour s'exprimer en langue étrangère. Particulièrement **à l'oral, les trois quarts des élèves de 3e ont du mal à se faire comprendre et produire une langue globalement correcte**. À l'international, **les résultats des élèves français sont très nettement inférieurs à ceux de leurs camarades européens**. Enfin, l'évaluation des notes en langues au baccalauréat met en évidence **que des écarts importants, pouvant dépasser deux points, apparaissent sur la note en langues en fonction de l'origine sociale des élèves**. Ces écarts existent également entre les filles et les garçons.

Des pratiques enseignantes qui varient par rapport aux autres matières **VOIR P. 26**

L'analyse historique des méthodes d'enseignement des langues étrangères montre une **mutation régulière des injonctions institutionnelles** alors que les enseignants du secondaire n'ont pas toujours bénéficié de la formation continue nécessaire. **La méthode actuelle, dite actionnelle**, portée par l'Union européenne et visant à la mise en activité des élèves (notamment à l'oral), présente des bénéfices certains pour la compréhension et l'expression orales par exemple. Cependant, **sa mise en œuvre parfois lacunaire a pu éloigner les élèves d'une réflexion explicite sur l'étude de la langue** (grammaire, lexique…). L'analyse des résultats de TALIS 2013 *(OCDE)* montre que les enseignants de langues dans le secondaire **font plus souvent travailler leurs élèves en projets et en petits groupes** que leurs collègues dans les autres matières. Les bilans, qui devraient stabiliser les acquisitions des élèves, et l'auto-évaluation sont encore à la marge dans les pratiques de classe. **Au primaire, une quasi-généralisation des cours de langue est mise en évidence**, même si les horaires et les activités pédagogiques demeurent disparates et parfois éloignés des attendus des programmes, là encore faute de formation continue.

Des inégalités territoriales et sociales dans l'offre et le choix des langues **VOIR P. 33**

L'étude originale du Cnesco fait apparaitre des disparités territoriales dans l'offre de langues étrangères. **Les académies frontalières de l'Espagne et de l'Allemagne sont celles qui présentent le plus de collèges sans choix de langues étrangères**. De plus, **le choix des langues apparait comme un marqueur social permettant de se démarquer**. Cela se retrouve à travers les langues les plus étudiées (une LV1 autre que l'anglais) et encore plus **fortement dans les langues moins enseignées** (chinois ou russe pour les plus favorisés, portugais ou arabe littéral pour les plus défavorisés).

Un retard institutionnel, désormais rattrapé, par rapport aux autres pays **VOIR P. 38**

Longtemps à la traîne dans l'investissement national dans l'enseignement des langues étrangères**, la France a aujourd'hui largement rattrapé son retard. Début 2000, elle a été un des derniers pays européens à dispenser l'enseignement des langues à l'école primaire, les pays nordiques le développant dès les années 1960**. En revanche, aujourd'hui, la France fait partie des pays ayant le plus d'heures d'enseignement des langues (LV1 et LV2) durant la scolarité obligatoire. **L'offre de langues en France est l'une des plus larges d'Europe**, appuyant ainsi le plurilinguisme prôné par l'Union européenne. Contrairement à la moitié des pays européens, la France n'impose pas l'anglais comme langue obligatoire.

NIVEAU DES ÉLÈVES EN LANGUES VIVANTES : DES PROGRÈS EN COMPRÉHENSION MAIS DES DIFFICULTÉS À L'ORAL

*Le rapport **« Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères » (Manoïlov, Cnesco, 2019)** permet de dresser un panorama détaillé du rapport des élèves aux langues et de leur capacité à s'exprimer dans une langue étrangère, à l'oral et à l'écrit, et à la comprendre, à l'oral et à l'écrit également. Il s'appuie sur les **résultats des enquêtes Cedre (Depp, MENJ) réalisées en 2004, 2010 et 2016** (et questionnaires de contexte sur la place des langues au-delà de l'école) **ainsi que sur l'enquête européenne SurveyLang menée en 2011.***

En résumé…

Les langues prennent une place de plus en plus importante dans la vie des jeunes (notamment l'anglais à travers la musique, les séries ou les jeux vidéo) **mais aussi dans la vie professionnelle** (où la maitrise de plusieurs langues est souvent attendue), montrant toute l'importance de leur apprentissage à l'école.

En 2016, les élèves français ont, globalement, de bons résultats en compréhension de l'écrit d'une langue étrangère. Ils ont fortement progressé par rapport à 2010. En compréhension de l'oral, le niveau des élèves s'améliore également même si quatre élèves sur dix rencontrent encore des difficultés. En revanche, **les élèves français continuent à rencontrer de réelles difficultés pour s'exprimer en langue étrangère.** À l'écrit, ils sont nombreux à ne pas rédiger, ou à ne réussir à rédiger qu'à partir d'un modèle (dans le cas du primaire). **À l'oral, le Cnesco s'appuie sur des matériaux de l'enquête Cedre** *(Depp, MENJ)* **non exploités à ce jour et révèle les difficultés rencontrées par les élèves pour se faire comprendre et produire une langue globalement correcte.** Cela concerne près de trois élèves sur quatre en fin de collège.

À l'international, les élèves français sont en-deçà du niveau attendu en fin de scolarité obligatoire dans le cadre du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Surtout, **leurs résultats sont très nettement inférieurs à ceux de leurs camarades européens**, que ce soit en compréhension de l'écrit et de l'oral ou en expression écrite.

Enfin, l'évaluation du Cnesco sur les notes de langues au baccalauréat montre que **des écarts importants, pouvant dépasser deux points (sur 20), apparaissent sur la note en langues en fonction de l'origine sociale des élèves**. Ces écarts existent également entre les filles et les garçons.

Une place singulière des langues au quotidien et dans la vie professionnelle

Dans leurs pratiques extra-scolaires, **les élèves sont amenés à rencontrer de plus en plus régulièrement des contenus en langue étrangère, particulièrement en anglais**. Cela tient notamment à une évolution de leurs usages, plus tournés vers le web.

Cela a pu entrainer une évolution de leur rapport à la langue étrangère, y trouvant une utilité nouvelle dans leur vie personnelle. Ainsi, **en 2016, les élèves de 3e ne sont plus que 18 % à déclarer ne pas du tout ou ne pas beaucoup aimer l'anglais**, contre 29 % en 2010. 59 % des élèves considèrent même qu'il est très important de connaitre l'anglais, contre 42 % en 2010 *(Cedre)*.

1. Au quotidien, une place croissante de l'anglais

MUSIQUE

91 % des élèves de 3e déclarent souvent ou très souvent entendre de l'anglais à travers les chansons ou la musique qu'ils écoutent.

INTERNET ET JEUX VIDÉO

Un élève sur deux déclare être souvent ou très souvent en contact avec l'anglais grâce à internet (50 %) **ou aux jeux vidéo** (49 %).

VIDÉOS, FILMS ET SÉRIES

En 2016, **34 % des élèves de 3e déclarent regarder, au moins une fois par semaine, des émissions, des films, des vidéos ou des séries en anglais avec des sous-titres en français** (contre seulement 10 % en 2004). Ils sont même 17 % à regarder chaque semaine des versions originales sans sous-titres, soit trois fois plus qu'en 2004 (5 %).

VOYAGE À L'ÉTRANGER

En 2016, **37 % des élèves de 3e déclarent voyager souvent ou très souvent à l'étranger.** Cette proportion est en hausse par rapport à 2004 (25 %) et 2010 (32 %)

DES POSSIBILITÉS À DÉVELOPPER…

Il reste encore des marges d'amélioration pour développer la présence des langues au quotidien. Ainsi, **à la télévision française, les versions doublées sont largement préférées aux versions originales sous-titrées, contrairement à d'autres pays** (Finlande, Portugal, Pays-Bas…). Au cinéma, seuls 13 % des élèves déclarent être souvent ou très souvent exposés à l'anglais.

De plus, si l'exposition à l'anglais semble augmenter pour certains élèves, d'autres ne profitent toujours pas de ces contenus extra-scolaires en langue étrangère. Ainsi, **30 % des élèves de 3e déclarent ne jamais regarder d'émissions, de films, de vidéos ou de séries en anglais, même avec des sous-titres en français**. Ils sont également un tiers des élèves (31 %) à déclarer ne jamais voyager à l'étranger.

2. Dans la vie professionnelle, une valorisation du plurilinguisme

Une entreprise sur deux recherche une compétence en langues vivantes étrangères chez les candidats lors d'un recrutement *(Langues et employabilité, Dgesco, Céreq-Iredu, Ciep, 2014/2015)*. De plus, **la maitrise de deux langues vivantes est recherchée par les entreprises dans 2 annonces d'emploi sur 5**.

Les cadres (57 %) et les dirigeants (59 %) sont les plus amenés à pratiquer une ou plusieurs langues étrangères, mais c'est également le cas des employés (48 %) et des techniciens (41 %).

Des élèves qui comprennent mais s'expriment difficilement en langues étrangères

Si les élèves français rencontrent des difficultés en expression orale et écrite, leur niveau en compréhension des langues étrangères s'est amélioré durant la dernière décennie.

1. Expression orale : une analyse inédite des difficultés des élèves

En 2016, l'expression orale a été intégrée dans l'évaluation Cedre. **Ce dossier est l'occasion de révéler, pour la première fois, la capacité des élèves français à s'exprimer à l'oral.**

AU PRIMAIRE…

L'évaluation en fin de primaire (CM2) met les élèves en situation de s'exprimer en interaction avec une autre personne, dans le cadre d'un jeu de type « Qui est-ce ? ». Cela leur donne l'occasion de répondre à des questions, puis d'en poser, dans une situation authentique.

En anglais[3], une large majorité d'élèves (74 %) réussissent l'objectif, à savoir trouver le bon personnage en posant des questions adaptées. En revanche, **seul un élève sur deux (54 %) maitrise la syntaxe des questions et phrases simples.** La capacité à s'exprimer correctement et la réussite de l'objectif étant directement liées, **les élèves qui n'ont pas les outils langagiers nécessaires ont plus de difficultés pour atteindre l'objectif de l'exercice.**

AU COLLÈGE…

En fin de collège, l'évaluation porte sur une intervention orale en continu de 3 minutes, suite à une préparation de 5 minutes sans prise de notes. Il s'agit de choisir, à partir de photos, une famille d'accueil pour un séjour à l'étranger, et de justifier ce choix.

Les élèves sont évalués à deux niveaux : leur capacité à se faire comprendre d'une part, et à présenter et argumenter leur choix de famille d'accueil d'autre part.

Se faire comprendre

Dans les trois langues étudiées, un nombre très important d'élèves rencontrent des difficultés à se faire comprendre. **En anglais**, **75 % des élèves ne sont pas capables de produire une langue globalement correcte**. Ils sont 73 % **en espagnol** et 62 % **en allemand**. Cela se traduit par des difficultés à différents niveaux :

- **Un vocabulaire limité :** les élèves rencontrent des difficultés pour mobiliser le lexique et font de nombreuses pauses ; ces pauses sont souvent suivies d'erreurs lexicales ou d'un retour au français.

- **Des difficultés grammaticales :** les élèves ne maitrisent pas encore la structure des phrases et les conjugaisons ; ni la structure du groupe verbal (*they going*), ni celle du groupe nominal (*activities interesting*) ne sont en place.

[3] Les résultats en allemand ne sont pas encore disponibles.

- **Une prononciation hasardeuse :** la production orale de la très grande majorité des élèves se caractérise par une influence très forte du français, ce qui entraine notamment des déplacements systématiques d'accents sur la dernière syllabe des mots.

Ces difficultés peuvent, sans doute, **s'expliquer par le peu d'occasions qu'ont les élèves de pratiquer la langue**, c'est-à-dire d'entrainer leur articulation, de procéder à ce jeu d'essais-erreurs indispensable à tout apprentissage et, dans l'interaction, de recevoir des rétroactions positives ou négatives permettant de s'auto-évaluer.

Présenter et argumenter le choix

Directement liée à la capacité des élèves à s'exprimer, la réalisation de l'exercice proposé est difficile pour une part importante d'entre eux. **En anglais**, **50 % des élèves ne réussissent que partiellement, ou a minima, l'exercice proposé** (description incomplète de la famille, non justification du choix). Ils sont 44 % **en espagnol** et 36 % **en allemand**.

Ces élèves rencontrent de réelles difficultés, voire une impossibilité, à exprimer des âges, des années, des noms de pays et des nationalités.

2. Expression écrite : des élèves qui rédigent peu et avec difficulté

AU PRIMAIRE…

À l'instar de l'oral, les élèves français rencontrent des difficultés à s'exprimer à l'écrit. **Seul un élève sur deux en anglais atteint le niveau requis et moins d'un sur trois en allemand.**

Lorsqu'il s'agit de rédiger **en anglais**, **les élèves ne répondent pas dans 25 % des cas. Ce taux a plus que doublé en 2016 par rapport à 2010** (10 %). **En allemand**, le taux de non-réponse est également en forte hausse (18 % en 2016, contre 10 % en 2010). Ces résultats sont en cohérence avec la faible appétence globale des élèves français à rédiger en français (Écrire et rédiger, Cnesco, 2018).

En anglais, **68 % des élèves sont capables de rédiger à partir d'un modèle (ressemblant à l'exercice demandé), mais ils ne sont que 39 % à réussir sans modèle** (sur les nouveaux exercices 2016). Le niveau est globalement stable par rapport à 2010, **en anglais** comme **en allemand**.

AU COLLÈGE…

En 3e, l'évaluation est systématiquement contextualisée : rédiger un texto, un mail, un courrier ou encore participer à un forum de discussion.

Comme en primaire, l'expression écrite est également problématique pour les élèves français de collège, avec un taux de non-réponse égal à 24 % en anglais (stable par rapport à 2010). Mais, ce taux baisse nettement en 2016 **en espagnol** (27 % contre 40 % en 2010) et **en allemand** (37 % contre 47 % en 2010).

En anglais, le taux de réussite pour écrire des mots isolés est de 60 %, de 53 % pour rédiger des textes articulés et nuancés et de 52 % pour rédiger des phrases simples (sur les nouveaux exercices 2016). **Si les résultats sont meilleurs qu'en 2010 en espagnol et en allemand, ils sont en légère baisse en anglais.**

3. Compréhension de l'oral : un niveau insuffisant dès le primaire

Comprendre un message oral suppose trois grandes opérations *(Roussel, 2014)* :

- **percevoir** (identifier les sons, les phonèmes, les mots pour découper la chaine parlée) ;
- **analyser les éléments syntaxiques ;**
- **interpréter**, c'est-à-dire associer l'information nouvelle (ce qui est perçu) avec ses connaissances antérieures.

Si les élèves ne parviennent pas à réaliser les opérations de bas niveau (c'est-à-dire les processus formels tels que percevoir), ils ne peuvent pas accéder à la compréhension. De plus, **les difficultés d'analyse d'une partie du message viennent à leur tour polluer l'écoute de la suite du message**.

AU PRIMAIRE…

Le primaire est une période fondamentale pour la compréhension de l'oral. Il s'agit, en effet, du **moment où les élèves sont le plus à même de discriminer les sons**.

En anglais comme en allemand, si la majorité des élèves réussissent, 39 % des élèves rencontrent des difficultés en compréhension de l'oral en 2016. Dans les deux langues, ces résultats sont stables par rapport à 2010.

Cela signifie qu'ils sont, au mieux, capables de comprendre l'heure, les nombres et un lexique simple à l'oral. Mais leur vocabulaire est assez limité et, lorsqu'ils connaissent un mot, ils rencontrent des difficultés pour l'identifier dans une phrase parlée.

AU COLLÈGE…

En anglais, une majorité d'élèves réussissent, mais 43 % rencontrent des difficultés en compréhension de l'oral en fin de collège en 2016. Ce résultat, bien qu'élevé, **constitue une nette amélioration par rapport à 2010** (54 %).

En revanche, **le niveau reste stable et largement insuffisant dans les deux autres langues évaluées**. **En allemand**, 59 % des élèves ont des difficultés en compréhension de l'oral. Ils sont 48 % **en espagnol**.

Cela signifie qu'en fin de collège, ces élèves en difficulté sont, au mieux, capables de repérer une information explicite dans une phrase mais pas d'analyser ou de mettre en relation des éléments pour construire le sens. Ils n'arrivent pas à mettre en relation des indices prélevés dans un support écrit.

4. Compréhension de l'écrit : une amélioration des résultats des élèves

AU PRIMAIRE…

En anglais, la part d'élèves en difficulté poursuit sa baisse. Ainsi, en 2016, **seuls 22 % des élèves rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit en fin de primaire** (contre 26 % en 2010 et 41 % en 2004). Ces résultats laissent présager moins d'élèves en difficulté durant les premières années de collège.

En allemand, le niveau se stabilise autour de 34 % d'élèves en difficulté.

Ces élèves connaissent des éléments de lexique courant, touchant à la sphère immédiate (famille, vêtements, animaux) et reconnaissent aisément les mots transparents dans un support écrit. Ils ne parviennent pas encore à dégager la principale information d'un texte.

AU COLLÈGE…

Dans les trois langues étudiées, le niveau des élèves de 3e en compréhension de l'écrit progresse nettement en 2016.

En anglais, **moins d'un tiers des élèves** (32 %) **rencontrent des difficultés de compréhension de l'écrit alors qu'ils étaient près d'un sur deux en 2010** (48 %). Cette nette amélioration se retrouve également **en allemand** (43 % en 2016 contre 55 % en 2010) et **en espagnol** (39 % en 2016 contre 44 % en 2010).

Ces élèves sont capables de prélever des informations explicites dans un texte mais ne savent pas encore les mettre en relation pour synthétiser.

Un temps limité, et de plus en plus faible, consacré aux devoirs d'anglais

D'une manière générale, les élèves consacrent peu de temps à leur travail scolaire en langues vivantes et cette baisse s'amplifie. **Près de trois élèves sur quatre** (73 %) **déclarent passer moins d'une demi-heure par semaine à faire leurs devoirs d'anglais, contre 59 % en 2004 et 2010.**

Des élèves plus en difficulté que leurs camarades européens en fin de collège

En langues vivantes, les évaluations internationales sont très rares. L'étude *SurveyLang* (élèves de 14-16 ans), commandée par la Commission européenne et menée en 2011, a permis d'apporter un éclairage sur le niveau des élèves français comparativement aux élèves européens.

EN-DEÇÀ DU NIVEAU ATTENDU

En 2011, le niveau des élèves français est apparu très en-deçà des connaissances et compétences attendues en langues en fin de scolarité obligatoire. Ces attendus sont fixés par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)[4].

En anglais, le niveau attendu en fin de collège est le niveau A2, il est atteint par 39 % des élèves en expression écrite, 26 % en compréhension de l'oral et 23 % en compréhension de l'écrit.

En espagnol également, moins d'un tiers des élèves atteint le niveau attendu (A2) dans les trois domaines (27 % en expression écrite, 27 % en compréhension de l'oral et 30 % en compréhension de l'écrit).

Les autres élèves ont, en fin de collège, le niveau qui était attendu en fin d'école primaire (A1) ou même un niveau encore inférieur (pré-A1).

[4] Ce cadre propose 6 niveaux communs de référence : utilisateur élémentaire (A1 et A2), utilisateur indépendant (B1 et B2) et utilisateur expérimenté (C1 et C2).

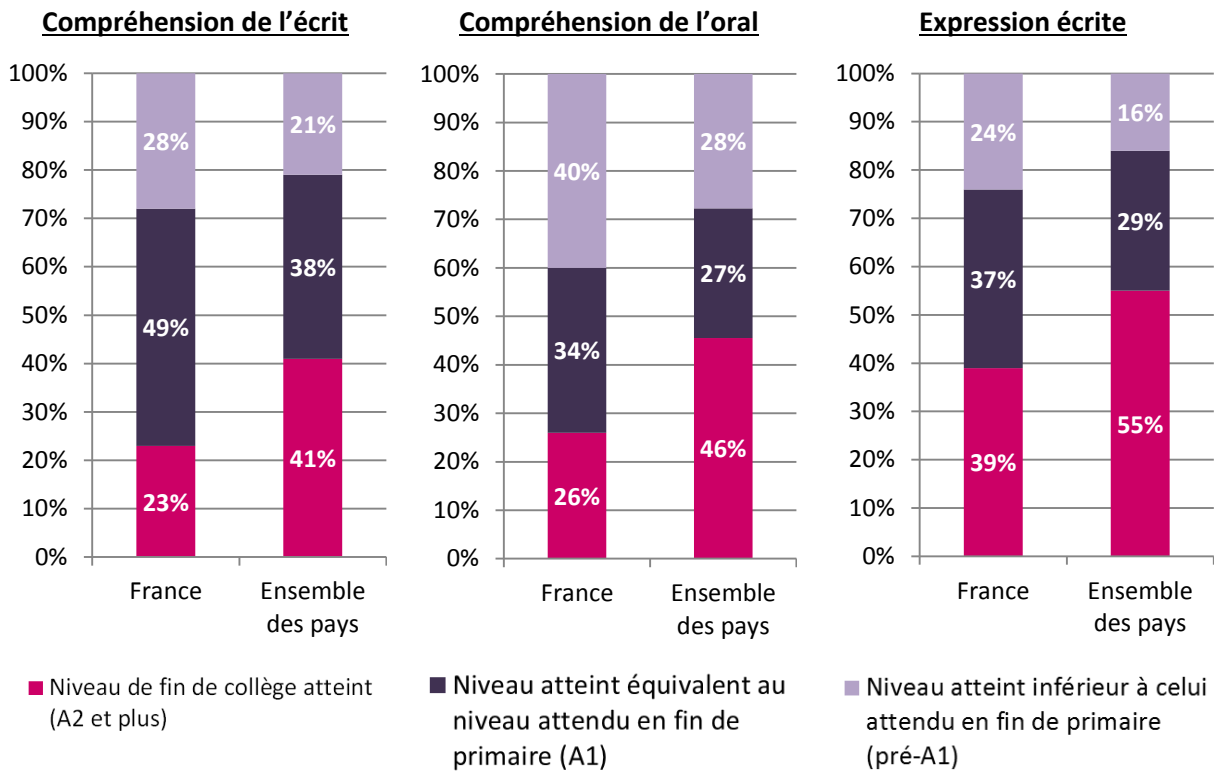
EN-DEÇÀ DES AUTRES PAYS

L'ensemble des pays européens rencontre des difficultés à faire atteindre le niveau attendu à une majorité d'élèves. **Cependant, sur chacune des compétences étudiées** (compréhension de l'écrit et de l'oral, expression écrite)**, la France est le pays où les élèves rencontrent le plus de difficultés** à atteindre le niveau attendu en anglais.

C'est particulièrement en compréhension de l'oral que l'écart est important avec les autres pays européens. **Lorsque la France ne fait atteindre le niveau attendu qu'à 26 % des élèves en compréhension de l'oral** (Figure 1), **la moyenne européenne est à 46 %** (soit 20 points d'écart). L'écart est moindre, mais également important, en compréhension de l'écrit (18 points de moins que la moyenne européenne) et en expression écrite (16 points de moins).

Parmi les pays qui réussissent le mieux, se distinguent plus particulièrement, outre la Suède et les Pays-Bas, des pays d'Europe centrale comme la Hongrie. Ces pays font partie de ceux ayant débuté le plus tôt l'enseignement des langues au primaire (dans les années 1960 et 1970).

Figure 1. Répartition des élèves en fonction de leurs résultats en anglais en fin de scolarité obligatoire



Source : SurveyLang, Depp, MEN, 2011

Des inégalités sociales et de genre au baccalauréat

Le Cnesco a eu accès à la base nationale « Ocean » (Depp, MENJ) regroupant les notes aux épreuves du baccalauréat de tous les élèves français. ***Le Cnesco rend donc publique, pour la première fois, une évaluation détaillée des résultats en langues au baccalauréat général 2017 pour les élèves du premier groupe*** *(avant une éventuelle épreuve de rattrapage). L'analyse de ces données est réalisée dans le rapport* ***« Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères » (Manoïlov, Cnesco, 2019).***

Langues au baccalauréat : une triple épreuve pour une note unique

L'épreuve de langues au baccalauréat se compose de trois épreuves : **une épreuve commune à l'écrit** (compréhension et expression), **une épreuve de compréhension de l'oral** (conçue par l'établissement de l'élève), **une épreuve d'expression orale en continu et en interaction** (avec un enseignant du lycée).

Si chacune des dimensions est bien évaluée au baccalauréat, **les élèves n'ont connaissance que d'une note finale, ne reflétant pas le détail de leurs compétences.**

1. Un avantage pour les élèves les plus favorisés, particulièrement à l'écrit

Les élèves issus de milieux très favorisés obtiennent de meilleurs résultats au baccalauréat pour toutes les langues vivantes que les autres élèves (Figures 2 et 3). C'est davantage le cas pour l'anglais que pour l'allemand, certainement en partie parce que l'enseignement de cette dernière langue est dispensé à un public homogène (*Cf*. partie sur l'offre).

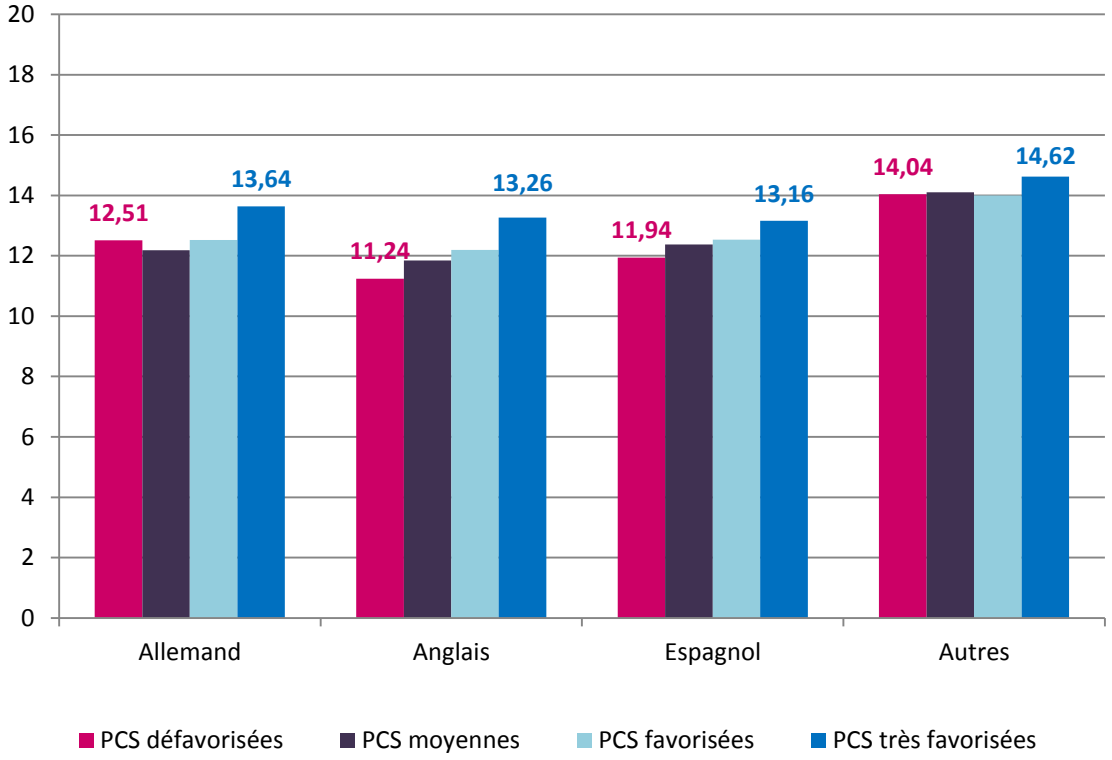
À l'écrit, en anglais, les élèves très favorisés ont en moyenne 2,02 points de plus que les élèves défavorisés (Tableau 1). Cet écart est à peine supérieur à 1 point pour l'espagnol et l'allemand. **À l'oral, ces écarts sont moindres mais toujours présents à hauteur de 1,62 point pour l'anglais** et 1,16 point pour l'espagnol.

Tableau 1. Écart sur la note en langues au baccalauréat général 2017, entre les élèves très favorisés et les élèves défavorisés

	Écrit	Oral
Allemand	1,13 pt	0,71 pt
Anglais	**2,02 pts**	**1,62 pt**
Espagnol	1,22 pt	1,16 pt
Autres	0,56 pt	0,37 pt

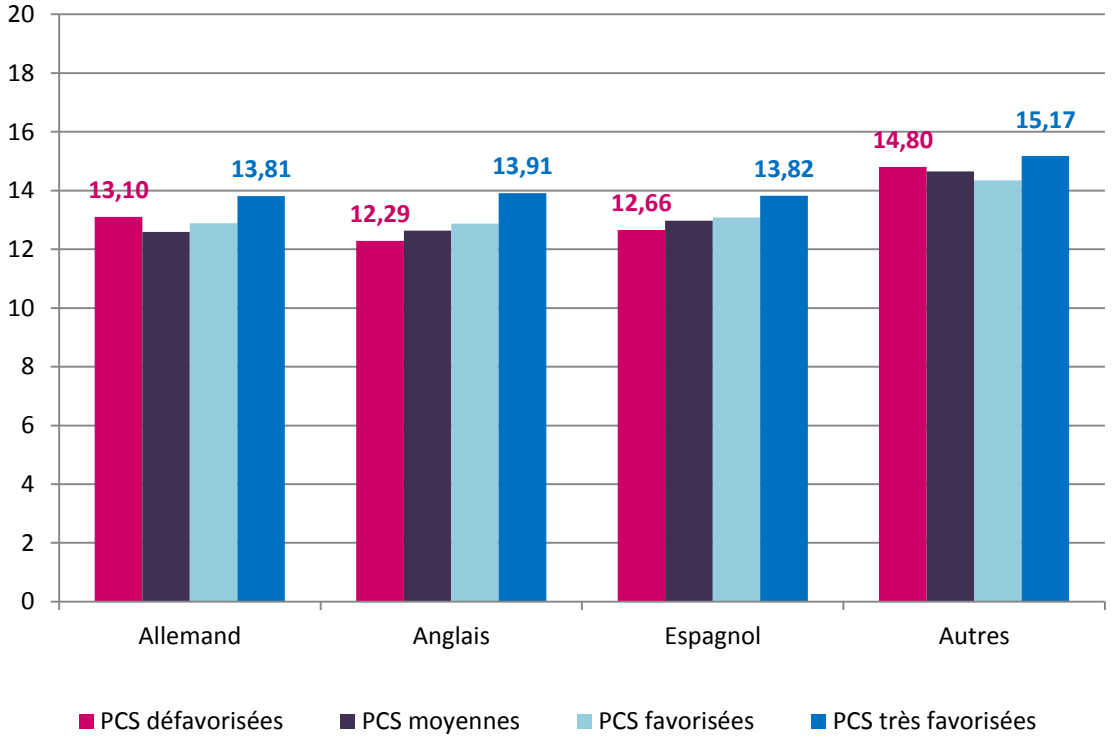
Source : Cnesco, 2019
Données : Base Ocean, Depp

Figure 2. Moyenne aux épreuves écrites de langues au baccalauréat général 2017, selon la catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents



Source : Cnesco, 2019
Données : Base Ocean, Depp

Figure 3. Moyenne aux épreuves orales de langues au baccalauréat général 2017, selon la catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents



Source : Cnesco, 2019
Données : Base Ocean, Depp

***

Ces inégalités sociales constatées dans les résultats au baccalauréat apparaissent comme la conséquence du parcours des élèves en langues. En effet, selon l'enquête Cedre *(Depp, MENJ)*, **des écarts de niveau en langues apparaissent dès le primaire entre les écoles les plus favorisées et les plus défavorisées**. Ils se retrouvent également au collège.

2. Un avantage pour les filles dans toutes les langues vivantes

Les notes des filles sont supérieures à celles des garçons quelle que soit la langue considérée, à l'écrit comme à l'oral.

Les écarts de notes entre filles et garçons sont particulièrement marqués en allemand (1,25 point à l'écrit ; 1,12 à l'oral) (Tableau 2). Ils sont réduits en anglais (0,33 point à l'écrit ; 0,35 à l'oral).

Tableau 2. Écart sur la note en langues au baccalauréat général 2017, selon le genre

	Écrit	Oral
Allemand	**1,25 pt**	**1,12 pt**
Anglais	0,33 pt	0,35 pt
Espagnol	0,87 pt	0,85 pt
Autres	1,05 pt	0,91 pt

Source : Cnesco, 2019
Données : Base Ocean, Depp

***

Tout comme pour les différences sociales, l'écart entre filles et garçons constaté au bac semble être le prolongement d'une différence qui existe dès l'école primaire, mais aussi au collège, selon les résultats de l'enquête Cedre *(Depp, MENJ)*.

PRATIQUES ENSEIGNANTES EN LANGUES : DIFFÉRENCIÉES DES AUTRES MATIÈRES ET EN ÉVOLUTION

En résumé…

L'analyse historique des méthodes d'enseignement des langues étrangères montre une succession d'approches pédagogiques qui se sont incarnées dans des programmes scolaires en évolution. **Depuis son introduction au 19e siècle, l'enseignement des langues s'est transformé, interrogeant la place de l'oral, l'apprentissage systématique de la grammaire ou encore l'appui sur des situations de la vie quotidienne…** Face à ces injonctions régulièrement en mutation, les enseignants de langues étrangères du secondaire n'ont pas toujours bénéficié de la formation continue nécessaire à l'évolution de leurs pratiques. Il en résulte aujourd'hui dans les classes **une mise en œuvre lacunaire de l'actuelle approche pédagogique, dite approche actionnelle**. Si cette approche, portée par l'Union européenne et axée sur la mise en activité des élèves (notamment à l'oral), présente des bénéfices certains pour la compréhension et l'expression orales par exemple, **sa mise en œuvre défaillante dans les classes a pu éloigner les élèves d'une réflexion explicite sur l'étude de la langue** (grammaire, lexique…).

Ces éléments se retrouvent partiellement dans une analyse originale menée par le Cnesco à partir des données de l'enquête TALIS de l'OCDE, comparant, en France, les pratiques pédagogiques des enseignants de langues étrangères à celles des enseignants d'autres disciplines. Cette analyse montre que **les enseignants de langues dans le secondaire** font plus souvent travailler leurs élèves en projets et en petits groupes. Les bilans, qui devraient stabiliser les acquisitions des élèves, et l'auto-évaluation sont encore à la marge dans les pratiques de classe. **Les enseignants de langues passent plus de temps que leurs collègues à préparer les séances de cours**. La recherche montre également que **les manuels scolaires, sur lesquels s'appuient les enseignants, sont très hétérogènes et n'assurent pas un suivi de l'apprentissage du lexique cohérent durant la scolarité de l'élève.**

Au primaire, les études et rapports d'inspection, plus parcellaires, mettent en évidence une quasi-généralisation des cours de langue même si **les horaires et les activités pédagogiques demeurent disparates et parfois éloignés des attendus des programmes**, là encore faute de formation continue d'enseignants qui, à ce niveau d'enseignement, ne sont pas des spécialistes de cette discipline.

Une succession de modèles d'enseignement et des critiques de l'approche actuelle

Depuis son introduction récente au milieu du 19e siècle, l'enseignement des langues a évolué et a vu s'enchainer différents modèle pédagogiques. Cette analyse historique vient éclairer les pratiques et orientation pédagogiques de l'enseignement des langues aujourd'hui (Puren 1988 ; Girard, 1995 ; Pouly, 2012).

19e siècle : enseignement à part entière

L'enseignement d'une langue vivante à tous les élèves de 6e débute en 1863. L'introduction de la 2e langue dans le cursus est faite avec la réforme de 1902 (elle ne deviendra obligatoire qu'en 1998). L'anglais (pour le côté économique) et l'allemand (pour le côté philosophique) sont les deux langues privilégiées.

Les cours privés apparaissent dès la fin du 19e siècle. Ces cours sont l'un des marqueurs d'une différenciation sociale par la pratique des langues vivantes : les enfants de la bourgeoisie doivent avoir un niveau supérieur à ceux des autres.

1828-1902 : méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle d'enseignement des langues repose sur :

- **une priorité donnée à la démarche grammaticale** (exercices d'application, vocabulaire) ;
- **une place importante de l'écrit** et des contenus littéraires ;
- **le recours au français comme moyen d'explicitation**, la traduction est un exercice important.

Le caractère abstrait des activités, coupées de la pratique et les résultats disproportionnés par rapport au coût intellectuel de cette méthode lui valent de nombreuses critiques.

1902-1925 : méthode directe

En opposition à la méthode traditionnelle, la méthode directe repose sur l'idée de l'apprentissage « naturel » d'une langue (semblable à celui d'un enfant qui apprend avec sa famille). **Cette méthode postule qu'il est possible de faire penser les élèves directement en langue étrangère**. Elle repose sur :

- **une priorité donnée à l'oral**, sans passer par l'écrit ;
- **un enseignement de la grammaire sans passer par l'explicitation des règles ;**
- **des contenus axés sur la vie quotidienne**, en appui sur des situations concrètes ;
- **l'enseignement des mots étrangers sans passer par le français**.

L'insuffisance de la description grammaticale et lexicale et le manque de formation des enseignants à la méthode font apparaitre des difficultés.

1925-1969 : méthode active

La méthode active évolue par rapport à la méthode directe en proposant :

- **un équilibre entre l'oral et l'écrit** ;
- un rééquilibrage vers un apprentissage raisonné ;
- **la possibilité d'utiliser ponctuellement le français** pour aider à la compréhension.

Cette méthode continue de s'appuyer sur des situations concrètes. **L'articulation entre les deux types d'apprentissage est cependant difficile à trouver.** Elle privilégie par ailleurs les activités de production et les compétences de compréhension sont peu exploitées.

1969-1975 : méthode audiovisuelle

Les années 70 voient revenir une méthode proche de la méthode directe, avec **une place forte accordée à l'oral. Le laboratoire de langues est emblématique de cette méthode.** Cette méthode comporte cependant des éléments nouveaux :

- **l'imitation et la mémorisation** par les élèves ;
- **l'utilisation conjointe de l'image et du son comme point de départ**, pour minimiser le recours au français, même dans l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire ;
- **l'apprentissage de la grammaire en situation**, par raisonnement inductif interrogatif.

Cette méthode sera rapidement abandonnée, supposant plus de temps que prévu par la durée de l'enseignement pour être efficace. Fondée sur des principes behavioristes (notamment de la répétition et imitation), elle permet d'améliorer l'intonation en langue, offre peu de capacités réflexives sur la langue et sa validité se trouve limitée aux premières années de l'enseignement.

À partir de 1975 : approche communicative

L'approche communicative se caractérise par :

- **une priorité donnée à la compétence de communication orale** et à l'acte de parole ;
- **des objectifs d'enseignement déterminés** par l'analyse des besoins des élèves en termes de fonction de communication ;
- **une approche intuitive de la grammaire** (fin de l'apprentissage formel de la grammaire et des exercices de mise en pratique) ;
- **une utilisation généralisée de la langue étrangère étudiée** (plutôt que le recours au français) pour diffuser toutes les consignes en classe.

Les résultats de cette approche sont peu probants : la place du français est mal définie, les instructions sont peu suivies dans les pratiques effectives. L'équilibre entre les différentes composantes de l'enseignement est complexe. L'accent est trop mis sur la compétence orale au détriment des autres compétences langagières et de la capacité à réfléchir sur la langue. L'utilisation exclusive de la langue étrangère au détriment du français notamment pour toutes les réflexions sur la langue et consignes apparait particulièrement négative pour les élèves en difficulté scolaire.

À partir de 2001 : l'approche actionnelle aujourd'hui en vigueur

La méthode actionnelle a été promue par l'Union européenne. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe a été conçu dans l'objectif de fournir une **base cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration des programmes de langues et l'évaluation des compétences**. Ce cadre propose 6 niveaux de référence : utilisateur élémentaire (A1 et A2), utilisateur indépendant (B1 et B2) et utilisateur expérimenté (C1 et C2). En 2001, il découpe la compétence en langues en cinq activités de communication langagière :

- **compréhension de l'oral ;**
- **expression orale en continu ;**
- **interaction orale ;**
- **compréhension de l'écrit ;**
- **expression écrite.**

Le cadre se donne pour objectif la diversification du choix des langues et le **développement d'une compétence plurilingue chez les apprenants**. **Une compétence transversale à apprendre les langues**, en plus des compétences propres à chacune des langues, **doit rendre les individus capables d'en apprendre de nouvelles** (ce qui pourrait par exemple leur être demandé dans le contexte professionnel). Le cadre met également en avant les contenus culturels associés aux langues.

En France, les programmes scolaires ont été adossés au CECRL à partir de 2006, proposant une **évolution de l'approche des langues étrangères au travers de l'approche dite actionnelle**. Cette approche prolonge la méthode communicative en y associant en fin de séquence pédagogique une tâche communicative (faire un exposé, réaliser un poster…). Elle **vise à donner du sens aux apprentissages** et accorde une place prépondérante à la dimension sociale. Comme le souligne le rapport Manès-Taylor (2018), cette méthode a pu présenter des **bénéfices en termes d'apprentissage par la pratique de la langue et l'accroissement de la motivation des élèves** plus aptes à saisir les objectifs des cours ainsi que les différentes compétences à atteindre dans la maitrise d'une langue (compréhension de l'oral, expression orale…).

En revanche, selon les recherches de Gruson (2006) et plus récemment le rapport Manès-Taylor (2018), faute de formation continue des enseignants pour promouvoir efficacement cette méthode pédagogique complexe à mettre en œuvre dans les classes, « **la mise en activité des élèves a pu conduire à certaines dérives en devenant l'unique enjeu du cours de langue, une fin en soi, au détriment de la finalité première d'apprentissage de la langue** (…) et de l'acquisition d'une connaissance plus ou moins approfondie de la culture de l'aire linguistique étudiée ». Il est aussi reproché à cette approche – « de **conduire à des productions d'élèves simplifiées**, souvent répétitives, peu exigeantes et peu ambitieuses. »

Dans le primaire, le cours de langue s'est bien installé dans les classes

Les dix dernières années montrent des progrès importants dans les pratiques pédagogiques d'enseignement des langues au primaire. Alors que cet enseignement tenait les enseignants à distance faute de compétences perçues dans ce champ, désormais cet enseignement s'est quasi-généralisé.

Les enseignants, interrogés dans les questionnaires de contexte Cedre pour l'anglais en 2016 *(Depp, MENJ)*, **déclarent faire 2,1 séances de langue (en moyenne) par semaine, chacune ayant une durée de 45 minutes.** Ces résultats dénotent une adéquation parfaite avec ce qui est inscrit dans les programmes scolaires français. Les rapports d'inspection générale mettent cependant en évidence que sur certains terrains, les heures de langue étrangère peuvent servir **parfois de variable d'ajustement lorsque le temps vient à manquer pour les autres disciplines** *(Igen, 2010)*.

Par ailleurs, Cedre 2016 montre que plus de 80 % des enseignants interrogés indiquent n'avoir suivi aucun stage de formation en lien avec l'enseignement des langues vivantes étrangères au cours des 5 dernières années et seuls 11,6 % sont titulaires d'une licence d'anglais.

Une crainte à enseigner les langues au primaire

Les enseignants en formation interrogés se déclarent en insécurité par rapport à leur maitrise de la langue *(Behra, Cnesco, 2019)* : **ils n'osent pas parler une langue étrangère, se considèrent comme faibles en langues**, alors qu'ils considèrent qu'il faut avoir un bon niveau en langue pour l'enseigner. Par ailleurs, la majorité des étudiants de master 1 de retour de stage (2 semaines) déclarent ne pas avoir assisté à des pratiques d'enseignement des langues.

Dans le secondaire, comparaison inédite des pratiques des enseignants de langues comparées aux autres matières

Grâce à un traitement inédit des données de l'enquête TALIS 2013 (Depp, MENJ) réalisée auprès des enseignants de collège, ***le Cnesco a conduit, pour la première fois, une analyse des pratiques et de la formation des enseignants de langues comparativement à celles des enseignants d'autres matières*** *(français, histoire, maths et sciences). Elle met en évidence une imprégnation forte de la mise en activité des élèves autour de projets concrets et de l'expression orale. L'explicitation du vocabulaire et de la grammaire apparait en retrait dans d'autres études.*

1. Dans la classe, moins de bilans mais plus de travaux en groupes

L'enquête, bien que déclarative, permet d'avoir une vision de la manière dont se déroulent les cours de langues.

Les enseignants de langues sont moins nombreux (50 %, contre 63 % pour leurs collègues) **à faire référence à un problème de la vie courante pour montrer l'utilité des nouveaux acquis**. De même, s'ils sont 68 % à déclarer présenter un résumé de ce qui vient d'être vu en cours, c'est nettement moins que leurs collègues dans l'ensemble des autres matières (76 %).

En revanche, s'ils déclarent largement faire travailler leurs élèves sur des exercices systématiques jusqu'à ce que tous aient compris, cette pratique n'est pas généralisée pour autant (62 %). **Le travail en petits groupes** (34 % contre 24 % pour leurs collèges) **et sur des projets** (21 % contre 14 %) **est plus développé par les enseignants de langues**.

***

L'enquête SurveyLang (2011) apporte également un éclairage sur les pratiques enseignantes au collège. Ainsi, **les enseignants français font partie de ceux déclarant donner le plus d'importance à la prononciation**. Ils se concentrent moins sur le vocabulaire et sur la grammaire. En France comme ailleurs, l'aspect culturel est parmi les plus négligés dans l'enseignement des langues.

L'enquête Depp (2010) s'intéresse à la place de l'oral et de l'écrit. **Les enseignants de langues déclarent majoritairement associer l'écrit et l'oral durant leur cours** (61 %). 37 % déclarent privilégier l'oral. Pourtant, ils considèrent plus largement que les élèves attachent plus d'importance à l'écrit (79 %) qu'à l'oral (47 %). Dans le détail, l'écrit sert avant tout à garder une trace du cours (27 % des enseignants) mais également à maitriser les compétences de la matière (25 %), mais assez peu à s'exprimer de manière autonome (13 %).

2. Une évaluation écrite mais aussi orale

Les enseignants de langues déclarent très majoritairement (92 %) que l'évaluation s'effectue sur un test qu'ils ont eux-mêmes élaboré, alors qu'ils sont peu nombreux à s'appuyer sur des tests standardisés (10 %). De plus, **ils sont 72 % à procéder à une évaluation des élèves en les interrogeant à l'oral devant la classe**, bien plus que leurs collègues des autres matières (58 %).

En revanche, **l'auto-évaluation reste une pratique à la marge, déclarée par seulement 17 % des enseignants.**

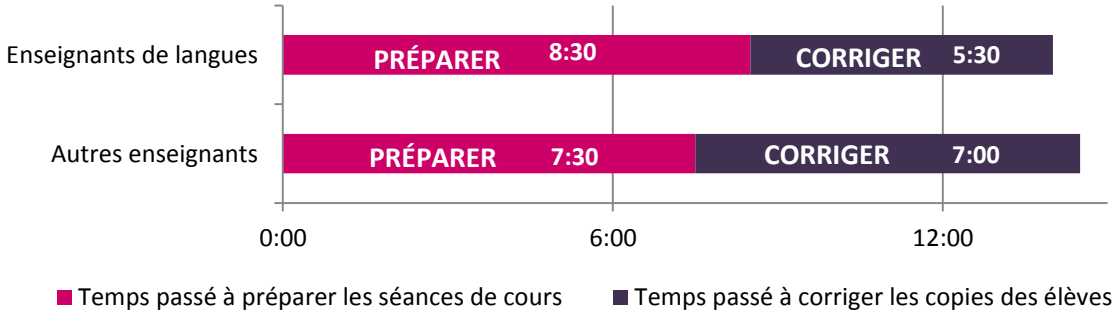
***

Un rapport Igen (2007) montrait que **les enseignants évaluaient les langues à 25 % avec l'oral et à 75 % avec l'écrit.** Les enseignants rencontraient des difficultés à évaluer de manière fiable les activités langagières orales. En compréhension de l'oral, ils indiquaient le faire une ou deux fois par trimestre. En interaction orale, les enseignants ne faisaient pas de réelle différence entre évaluation des compétences à l'oral, contrôle de la leçon précédente et participation globale de l'élève. **Pour 20 % des enseignants, l'évaluation de l'oral se résumait à une correction de la moyenne trimestrielle en fonction de la participation en classe**.

3. Une répartition différente du temps de travail hors de la classe

Au-delà de leurs heures d'enseignement**, les enseignants de langues déclarent, en moyenne, 14 heures de travail supplémentaire**, un niveau similaire à celui de leurs collègues enseignants dans d'autres matières (français, histoire, maths et sciences). Pour autant, ce travail se répartit différemment (Figure 4). Ainsi, **les enseignants de langues déclarent passer plus de temps sur la préparation de leurs cours que leurs collègues mais moins de temps sur la correction des copies des élèves**.

Figure 4. Temps de travail déclaré par les enseignants hors de la classe, en heures par semaines



Source : Cnesco, 2019
Données : TALIS 2013

4. Une formation et un accompagnement trop limités

Les enseignants de langues se considèrent tout à fait préparés aux contenus disciplinaires qu'ils ont à enseigner (à 91 %). Cependant, **plus d'un tiers d'entre eux déclarent ne pas être préparés aux pratiques de classe dans leur matière** (39 %) **et à la pédagogie appliquée aux contenus enseignés** (37 %). Ce ressenti est néanmoins plus faible que dans les autres matières (respectivement 50 % et 47 %).

Au même titre que dans les autres matières, **seul un enseignant de langues sur deux (54 %) déclare avoir participé à des stages de formation continue lors des 12 derniers mois**. Cette participation est en moyenne de 3,5 jours sur l'année. De plus, seuls 35 % des enseignants de langues déclarent avoir participé à des activités de formation professionnelle en groupe.

Près de la moitié des enseignants de langues (46 %) déclarent, tout comme leurs collègues, ne recevoir aucune incitation à participer aux activités de formation continue. Ils sont également nombreux à mettre en avant une incompatibilité d'emploi du temps avec la formation continue (44 %), un manque de temps à cause des responsabilité familiales (44 %) et **le fait qu'aucune activité de formation continue proposée ne convient** (36 %).

Les besoins de formation mis en évidence par les enseignants de langues portent avant tout sur trois points : **leurs compétences dans le domaine du numérique (plus que leurs collègues)**, la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ainsi que le conseil et l'orientation professionnelle des élèves.

Une mobilité à l'étranger développée

La France fait partie des rares pays européens où le fait de passer une période à l'étranger est officiellement inscrit dans le parcours des enseignants *(Eurydice, 2011)*, sans pour autant spécifier la durée de cette mobilité. **63 % des enseignants de langues en France ont déjà été à l'étranger pour des raisons professionnelles** ; ce taux est parmi les plus élevés d'Europe *(TALIS, 2013)*.

4 265 mobilités d'enseignants et personnels ont eu lieu en France en 2018 (+69 % par rapport à 2017) *(Erasmus+, 2019)*. 53 % ont effectué une formation et 46 % un stage d'observation dans un établissement scolaire.

Les recherches montrent que les expériences à l'étranger entrainent des gains significatifs, en plus de l'évolution des compétences langagières, en termes de connaissance de soi, confiance en soi ainsi qu'une meilleure compréhension de la diversité *(Sarré, Cnesco, 2019)*.

Des ressources pas toujours adaptées pour l'enseignement des langues

1. Une grande diversité des manuels scolaires

Une analyse de 36 manuels d'anglais de collège montre qu'ils recensent **environ 20 000 mots et expressions différents, dont seuls 18 % sont communs à tous les manuels** *(Peereman, 2019)*. Plusieurs centaines des mots les plus fréquents de la langue n'y figurent pas.

Par ailleurs, **peu de manuels proposent un travail réitéré et espacé des termes**, en les faisant réapparaitre au fil des pages *(Milton et Vassiliu, 2000)* : **les mots liés au thème du premier chapitre ne seront plus (ou peu) revus dans les chapitres suivants**, organisés autour d'autres thèmes, ce qui limite les capacités de mémorisation lexicale des élèves.

2. Une ouverture au numérique à développer

La France était, en 2011, le pays européen le moins équipé en laboratoires multimédia pour langues (moins de 15 % des établissements). Des pays comme les Pays-Bas ou l'Espagne déclaraient alors être équipés à hauteur d'au moins 60 % *(Depp, 2012)*.

Pour autant, **des outils numériques tels que *eTwinning*** (plateforme permettant de créer des projets entre écoles européennes) **sont très utilisés**. En France, en 2017, 41 000 enseignants (dans 18 000 écoles et établissements) travaillent sur cette plateforme.

OFFRE DE LANGUES ET CHOIX : ÉTUDE ORIGINALE DU CNESCO

En s'appuyant sur les données de la Banque centrale de pilotage – BCP (Depp, MENJ), le Cnesco a mené une étude approfondie sur l'offre de langues vivantes étrangères[5] *(dans l'ensemble des collèges publics et privés sous contrat, à la rentrée 2018)* ***et sur les choix de langues réalisés par les élèves.*** *Il présente ainsi une évaluation originale mettant en évidence les disparités territoriales de l'offre et la différenciation sociale existant dans les choix des élèves.*

En résumé…

L'étude originale du Cnesco fait apparaitre des disparités territoriales dans l'offre de langues étrangères. **Les académies frontalières de l'Espagne et de l'Allemagne sont celles qui présentent le plus de collèges sans choix de langues étrangères possible** (deux langues proposées uniquement). À l'inverse, les académies proches de l'Italie sont celles font partie de celles qui proposent le plus souvent un large choix de langues étrangères.

Le choix des langues, réalisé par les familles, apparait comme un marqueur social et une possibilité, pour les élèves les plus favorisés, de se démarquer à travers leur choix de langues. Cela se retrouve à travers les langues les plus étudiées (choisir une LV1 autre que l'anglais, par exemple) et **encore plus fortement dans les langues moins diffusées et moins enseignées** (chinois ou russe pour les plus favorisés, portugais ou arabe littéral pour les plus défavorisés).

Une offre de langues vivantes étrangères inégalement répartie sur le territoire

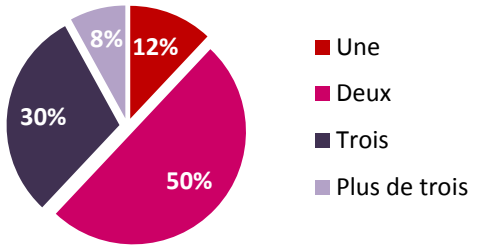
1. Peu d'établissements ne proposent que deux langues étrangères

Seuls 11 % des établissements ne proposent aucun choix pour la première langue étrangère (LV1) comme pour la deuxième (LV2). Les autres établissements (89 %) proposent toujours un choix de langues étrangères. Il existe peu de différences entre les collèges d'éducation prioritaire et les autres.

Le choix est avant tout rendu possible sur la LV2 (Figure 5) : **la moitié des établissements en proposent deux,** 30 % en proposent trois et 8 % en proposent plus de trois.

Sur la LV1, le choix est nettement plus limité. Seul **un établissement sur cinq (22 %) propose un choix entre plusieurs langues étrangères** (deux dans la très grande majorité des cas) **en tant que première langue vivante étudiée**.

Figure 5. Nombre de langues étrangères proposées en LV2 par établissement à la rentrée 2018



Source : Cnesco, 2019
Données : BCP, Depp, MENJ

[5] L'étude se concentre sur les langues vivantes étrangères et n'intègre pas les langues régionales.

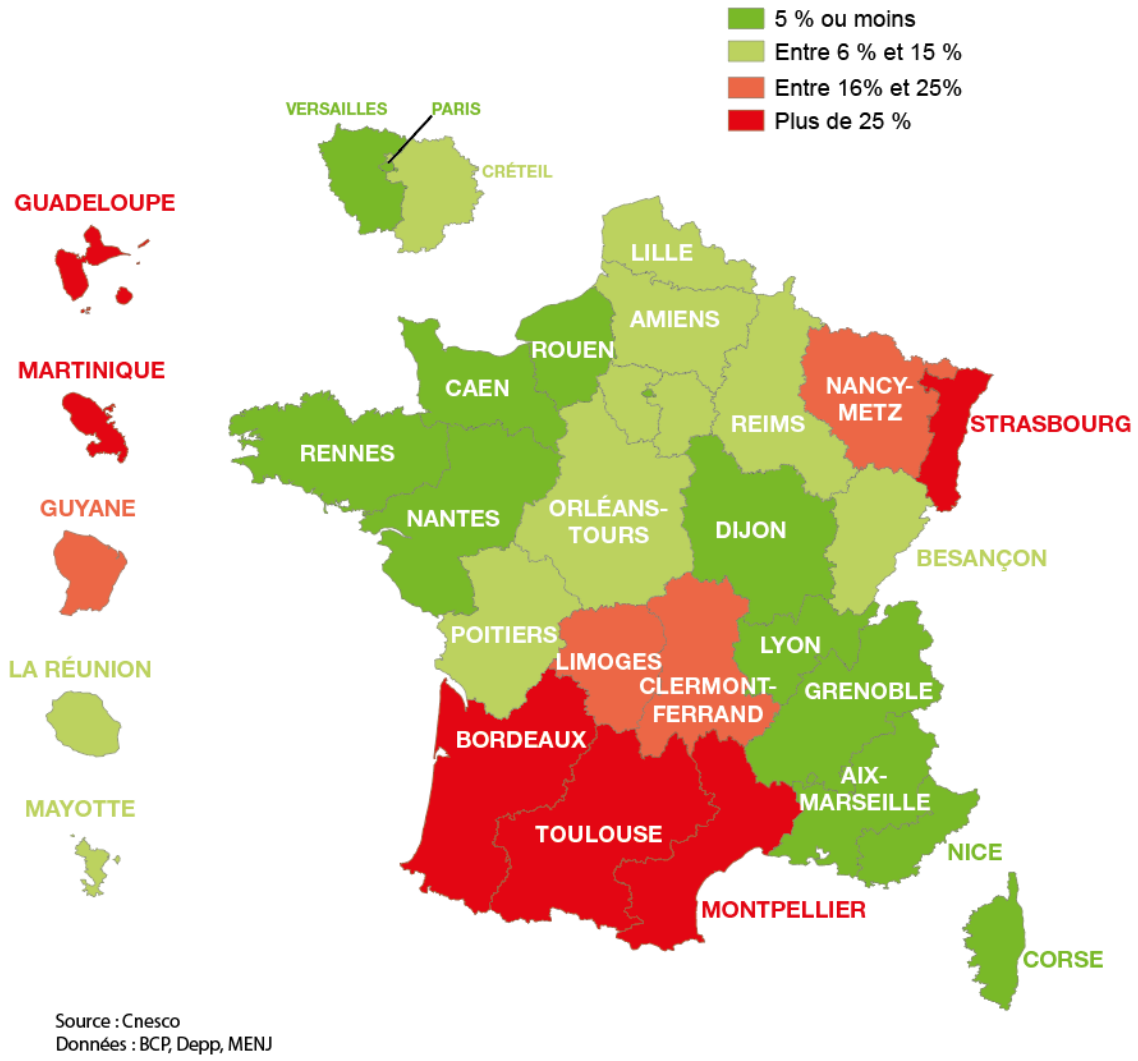
2. De fortes inégalités académiques dans l'offre de langues

Derrière ces données nationales, de véritables disparités apparaissent entre académies, tant au niveau des établissements ne proposant aucun choix en langues étrangères qu'au niveau de ceux proposant une large offre de langues.

PAS DE CHOIX

Dans les académies frontalières de l'Espagne et de l'Allemagne, la part des établissements ne proposant pas de choix de langues est nettement plus élevée que la moyenne (Figure 6) : **Toulouse** (47 %), **Bordeaux** (43 %), **Montpellier** (39 %) et **Strasbourg** (36 %). Cette situation se retrouve très fortement en **Guadeloupe** (90 %) et en **Martinique** (76 %). *A contrario*, cette situation se présente rarement dans les académies porches de l'Italie : **Corse** (0 %), **Grenoble** (1 %), **Lyon** (2 %), **Nice** (2 %), **Aix-Marseille** (3 %). C'est également le cas dans les académies de **Paris** (3 %), **Versailles** (4 %), **Nantes** (5 %), **Rennes** (5 %), **Rouen** (5 %), **Caen** (5 %) et **Dijon** (5 %).

Figure 6. Part des établissements de l'académie ne proposant que deux langues étrangères (donc pas de choix pour les élèves), à la rentrée 2018

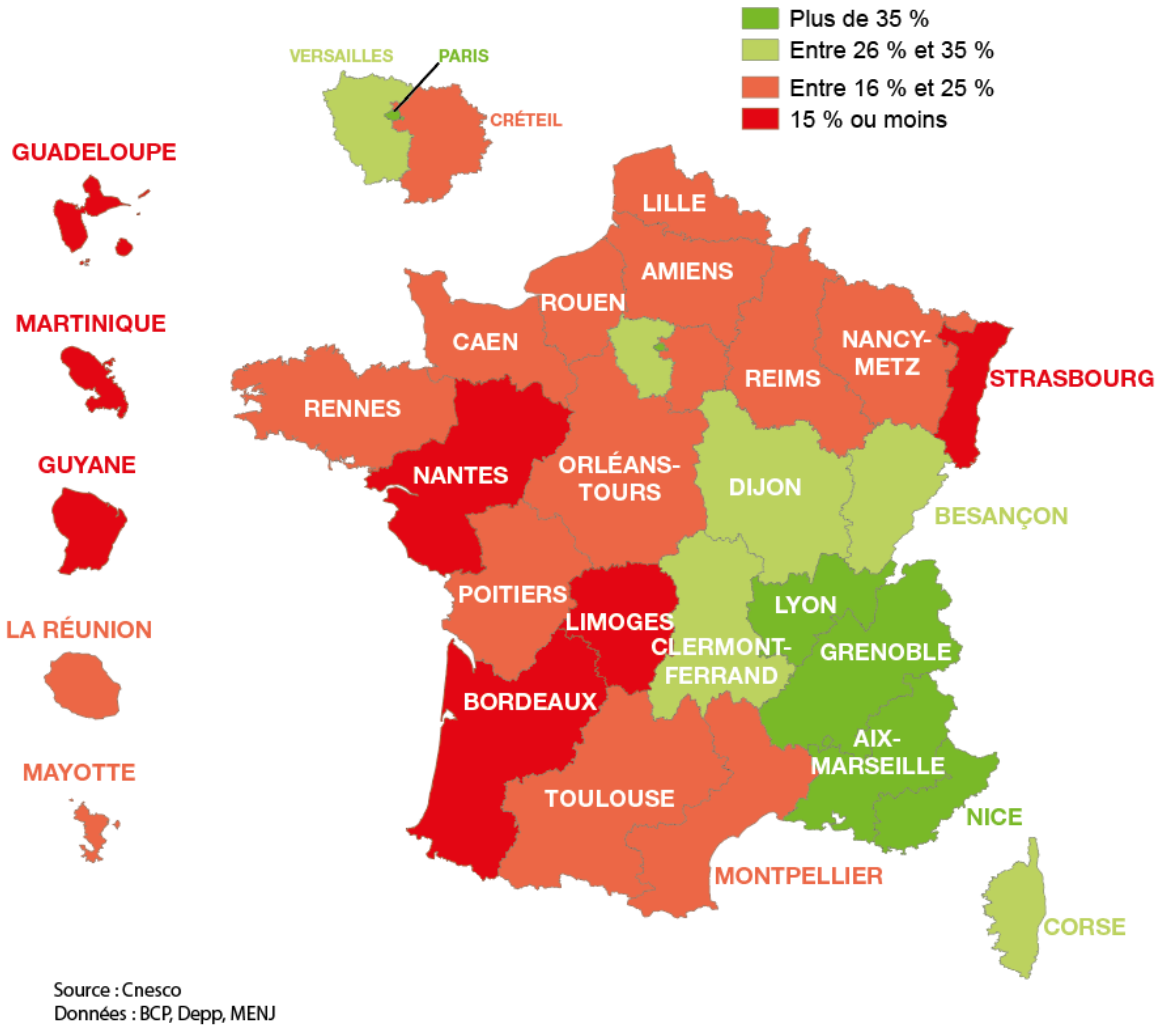


LARGE CHOIX

L'analyse, dans chaque académie, de la part des établissements proposant quatre langues ou plus fait ressortir de nouvelles disparités territoriales (Figure 7). Les collèges des académies de **Grenoble** (78 %), **Lyon** (69 %), **Aix-Marseille** (59 %), **Nice** (54 %) et **Paris** (50 %) sont plus nombreux à offrir un large choix de langues. À l'opposé, les académies de **Martinique** (0 %), **Guadeloupe** (2 %), **Guyane** (11 %) et **Nantes** (14 %) n'offrent que rarement un large choix.

Le cas de **Nantes** est atypique puisque l'académie présente, à la fois, peu d'établissements avec une offre limitée de langues et peu d'établissements avec une large offre.

Figure 7. Part des établissements de l'académie proposant quatre langues étrangères ou plus, à la rentrée 2018



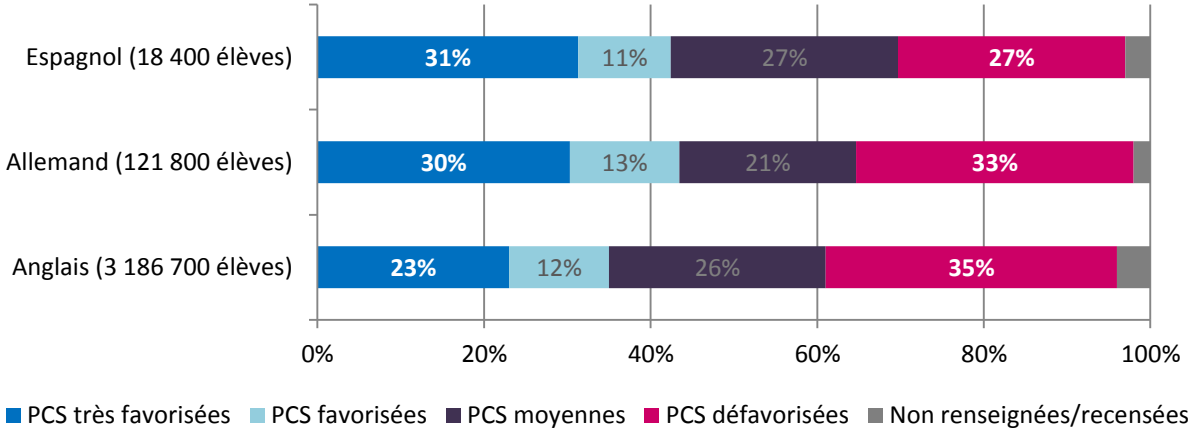
Source : Cnesco
Données : BCP, Depp, MENJ

Des choix de langues étrangères socialement marqués, en LV1 comme en LV2

Si l'offre de langues étrangères est inégalement répartie, les choix effectués par les élèves et les familles apparaissent également comme un fort marqueur social.

En LV1, l'anglais est très nettement la langue la plus étudiée (plus de 3 millions de collégiens). Pour autant, certains élèves choisissent l'allemand (121 800 collégiens) ou l'espagnol (18 400 collégiens) en LV1. Dans ces deux langues, les élèves très favorisés sont surreprésentés (Figure 8). **Si le choix de LV1 autre que l'anglais n'est pas une pratique courante, il apparait donc néanmoins comme un marqueur social.**

Figure 8. Répartition des langues étrangères en LV1 selon la catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents, à la rentrée 2018



Source : Cnesco, 2019
Données : BCP, Depp, MENJ

En LV2, deux groupes de langues seront distinguées : les langues les plus étudiées d'une part et, les langues moins diffusées et moins enseignées[6] (MoDiMEs) d'autre part (Figure 9).

Langues les plus étudiées

Parmi les langues les plus étudiées en LV2 au collège, deux groupes apparaissent. **Les élèves les plus favorisés sont surreprésentés en allemand et en anglais** (l'anglais en LV2 suppose d'avoir fait un choix « atypique » déjà marqué socialement en LV1). À l'inverse, ils sont moins présents en espagnol et en italien (22 %, soit 9 points de moins), langues davantage choisies par les élèves issus d'un milieu défavorisé et des classes moyennes.

Langues moins diffusées et moins enseignées

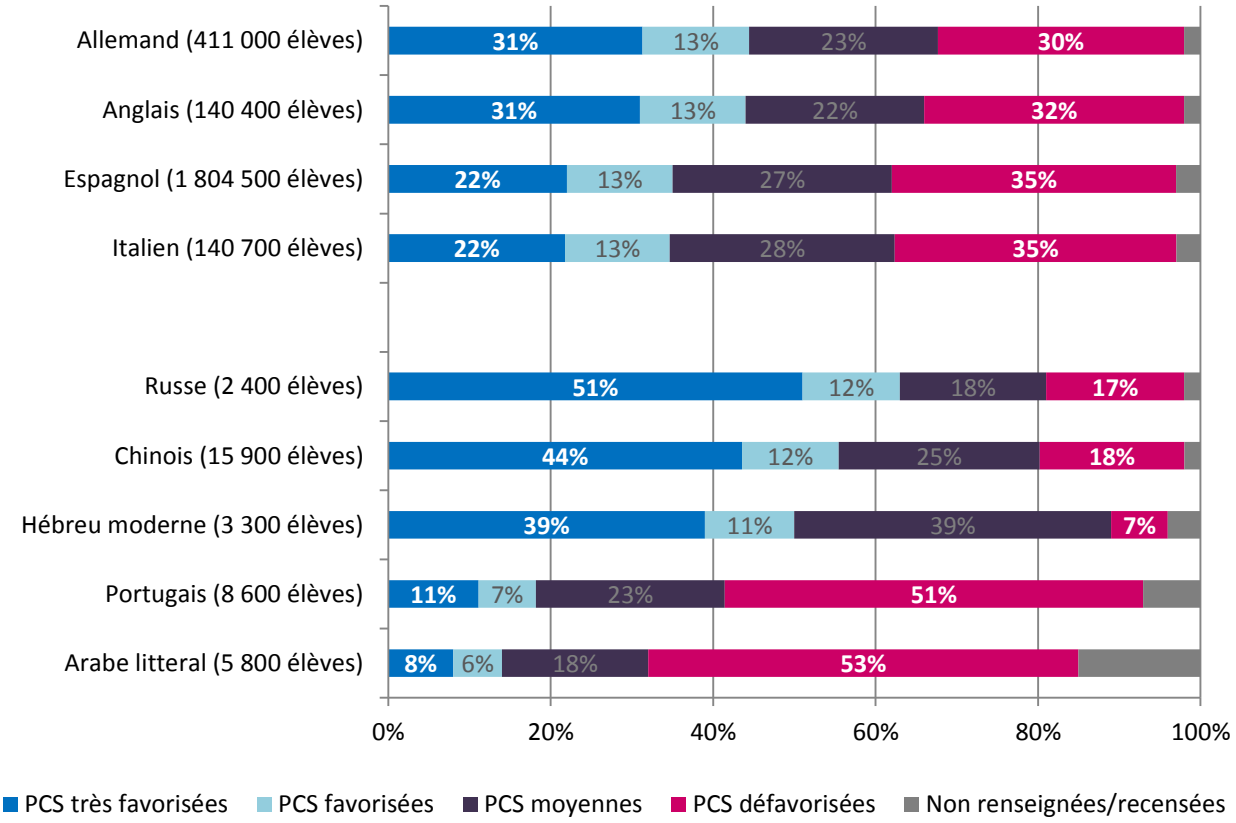
C'est parmi les langues MoDiMEs que les distinctions sociales sont les plus fortes. Deux groupes de langues se distinguent clairement selon la catégorie socioprofessionnelle des parents.

En russe, plus de la moitié des élèves (51 %) sont issus d'un milieu très favorisé. Cette tendance se retrouve également pour le chinois (44 %) et l'hébreu moderne (39 %). Dans ces langues, les élèves défavorisés apparaissent comme largement minoritaires.

[6] Pour cette étude, le Cnesco a retenu les cinq langues MoDiMEs les plus importantes en termes d'effectifs.

À l'inverse, **plus de la moitié des élèves étudiant l'arabe littéral (53 %) ou le portugais (51 %) sont issus d'un milieu défavorisé**. Ces langues sont très peu choisies par les élèves les plus favorisés.

Figure 9. Répartition des langues étrangères en LV2 selon la catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents, à la rentrée 2018



Source : Cnesco, 2019
Données : BCP, Depp, MENJ

L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN FRANCE ET EN EUROPE

En résumé…

Longtemps à la traîne dans l'investissement national dans l'enseignement des langues étrangères, la France a aujourd'hui largement rattrapé son retard. **En effet, elle a fait partie des derniers pays européens à dispenser l'enseignement des langues à l'école primaire** (introduit officiellement en 2002), alors que les pays d'Europe du nord et de l'est avaient commencé dès les années 1960 et 1970. Aujourd'hui, avec l'apprentissage d'une première langue dès le CP et d'une deuxième langue dès la 5e, **la France fait partie des pays ayant le plus d'heures d'enseignement des langues durant la scolarité obligatoire**. L'offre de langues en France est l'une des plus larges d'Europe, appuyant ainsi le plurilinguisme prôné par l'Union européenne. Contrairement à la moitié des pays européens, la France n'impose pas l'anglais comme langue obligatoire. Les dispositifs visant à enseigner une discipline (maths, histoire-géographie…) en langue étrangère sont encore peu développés par rapport aux autres pays européens. Pour autant, **les enseignants français font partie des enseignants européens qui effectuent le plus de mobilité à l'international** (*cf*. partie sur les pratiques enseignantes).

Les enseignants du primaire sont principalement des enseignants généralistes, comme dans beaucoup de pays d'Europe, qui ressentent une crainte à enseigner les langues. Les enseignants du secondaire sont, eux, des enseignants spécialistes de leur langue. Les assistants de langues, sont quant à eux, plus souvent déployés dans les collèges que dans les écoles.

Quelle place pour les langues dans le parcours des élèves ?

1. Une exposition aux langues vivantes plus précoce mais à élargir

Première langue

En France, l'apprentissage des langues a été généralisé à l'école primaire à partir de 2002. Il s'est progressivement étendu à l'ensemble des niveaux, à raison de 54 h par an, soit environ 1h30 par semaine. **Depuis la rentrée 2016, cet apprentissage est généralisé du CP au CM2**.

En Europe, **l'apparition des langues au primaire est venue des pays de l'Europe du nord et de l'est dès les années 1960 et 1970** (Norvège, Suède, Islande, Pologne, Hongrie…). Le mouvement ne s'est ensuite étendu que lentement aux pays d'Europe de l'ouest (France, Allemagne Italie, Espagne…) qui ont attendu les années 1990 voire 2000 pour enseigner les langues au primaire. Aujourd'hui, **les élèves ont, en moyenne, en Europe, entre 6 et 8 ans quand ils commencent à apprendre une langue** *(Eurydice, 2017)*.

Deuxième langue

En France, la réforme du collège de 2016 a avancé l'apprentissage d'une deuxième langue à la 5e pour l'ensemble des élèves.

En Europe, **la France fait désormais partie des trois pays où la durée d'apprentissage des langues est la plus importante** (plus de 1 000 heures cumulées à l'école et au collège), avec Malte et l'Allemagne *(Eurydice, 2017)*.

Peu de LV2 dans l'enseignement professionnel

Seul un tiers des élèves français scolarisés dans l'enseignement professionnel étudient une seconde langue étrangère. Leur apprentissage de cette langue est donc plus court que pour les autres élèves. Ce phénomène existe également dans de nombreux pays européens (Autriche, Pays-Bas…).

Enseignement d'une autre matière en langue étrangère

En France, en 2011, moins de 10 % des établissements du second degré proposaient un dispositif d'enseignement d'une autre matière en langue étrangère *(SurveyLang, 2011)*. **La France faisait ainsi partie des pays ayant le moins développé ce format**. Les dispositifs en place sont très hétérogènes et souffrent d'un manque de matériel pédagogique adapté.

En Europe, ce dispositif existe dans la plupart des pays. Dans la majorité des pays Européens, ce dispositif est théoriquement accessible à tous les élèves, sans critères d'admission. Dans certains pays, comme l'Espagne, il est lié au niveau des élèves en langues. **En France, comme au Portugal ou en Pologne, il est lié à une combinaison du niveau des élèves en langues et dans la matière concernée.** L'Italie a mis en œuvre une réforme d'envergure en 2014-2015 pour proposer, dans tous ses lycées, un enseignement des spécialités de filières en langues étrangères. Elle a mis en place un vaste programme de formation des enseignants pour les accompagner dans ces transformations majeures *(Eurydice, 2017)*.

Des recherches montrent l'efficacité de ce dispositif

Fluidité à l'oral, connaissance du vocabulaire, confiance en soi… : les recherches *(Carol, Cnesco, 2019)* montrent les effets positifs de l'enseignement d'une matière en langue étrangère. **Les connaissances dans la discipline enseignée ne sont pas affectées, l'apprentissage est seulement ralenti au démarrage**.

6e bilangue et sections linguistiques

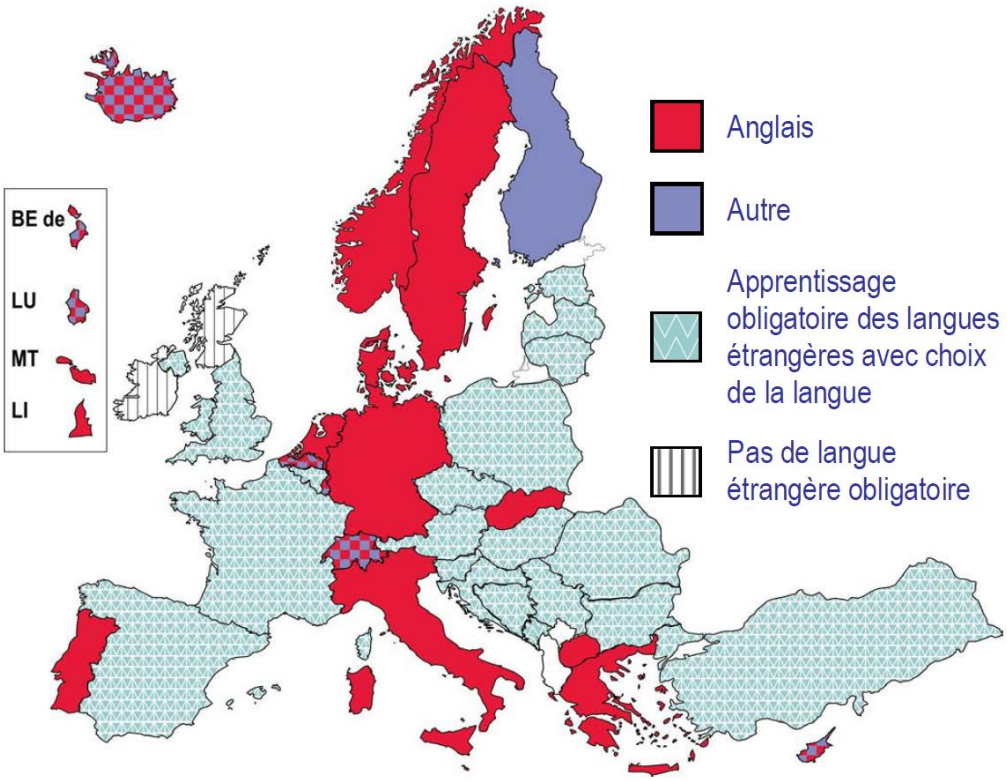
En France, seuls 14 % des élèves de 6e profitent d'un dispositif bilangue (étudier deux langues dès la 6e). Au lycée, les sections linguistiques ne concernent que 5 % des élèves et peuvent donner lieu à l'obtention d'un « bi-bac » (équivalence pour un diplôme à l'étranger) *(Paulin-Moulard, Cnesco, 2019)*.

2. L'anglais, une place prépondérante parmi les langues étudiées

En France, **la quasi-totalité des élèves apprennent l'anglais.** Cependant, la diversité des langues proposée au-delà de l'anglais est très importante. **Dans le secondaire, 22 langues étrangères sont enseignées à au moins une trentaine d'élèves**, offrant ainsi un panel plus important que ses voisins en termes d'offre de langues.

En Europe, dans la plupart des pays, le choix des langues est laissé aux élèves et aux familles. Cependant, **la moitié des pays ont fait de l'anglais une langue obligatoire à apprendre pendant le cursus** (Norvège, Suède, Allemagne, Italie, Portugal…) (Figure 10).

Figure 10. Langues étrangères obligatoires pendant l'enseignement obligatoire, 2015/2016



Source : Eurydice, 2017

Qui sont les enseignants de langues vivantes ?

1. Au primaire, des enseignants non spécialistes et peu en confiance

En France, **dans 81 % des cas, c'est l'enseignant de la classe qui se charge de l'enseignement des langues** (Cedre 2016). Or, seuls 10 % à 15 % des enseignants du premier degré en France ont un parcours en langues vivantes dans l'enseignement supérieur. Dans les autres cas, un autre enseignant de l'école intervient, dans le cadre d'un échange de service (10 % des classes) ou, plus rarement, il est fait appel à un intervenant extérieur.

En Europe, ce sont également des enseignants généralistes qui enseignent les langues au primaire dans des pays comme l'Italie, l'Autriche ou les Pays-Bas. **D'autres pays (Espagne, Portugal, Grèce) ont fait le choix d'enseignants spécialistes dès le primaire**. Certains, comme la Norvège ou la Suède, prévoient que les enseignants peuvent être soit généralistes soit spécialistes *(Eurydice, 2017)*.

2. Dans le secondaire, des enseignants spécialistes, parfois contractuels

En France, 87 % des enseignants d'anglais LV1 du secondaire sont spécialistes de cette matière, soit le taux le plus important d'Europe *(SurveyLang, 2011)*. En LV2 (espagnol pour la France dans cette étude), seuls les Pays-Bas (72 %) ont un taux d'enseignants spécialistes supérieur à la France (69 %). Les femmes représentent 81 % des enseignants de langues *(Manès & Taylor, 2018)* et la moyenne d'âge est de 43 ans. En 2016, la part des contractuels est faible pour l'anglais (5 %), mais plus élevée en espagnol (10 %, doublé en cinq ans). **Le taux d'enseignants natifs est de 14 % en anglais et est deux fois plus élevé en espagnol** (29 %) *(SurveyLang, 2011)*.

Des difficultés pour les enseignants natifs

Une recherche menée auprès d'enseignants natifs de la langue enseignée *(Causa, 2008)* révèle qu'**ils sont également en insécurité car ils doivent apprendre à mettre à distance leur langue et leur culture pour l'enseigner**. À l'inverse, les enseignants non natifs ont développé des stratégies de compréhension de la langue, qu'ils peuvent transmettre.

En Europe, au niveau du collège, les enseignants de langues peuvent encore être généralistes dans certains pays (Islande, Norvège, Serbie). **Au lycée, ils sont tous spécialistes ou « semi-spécialistes »** *(Eurydice, 2017)***.**

3. Un recours à des assistants de langues, surtout au collège

En France, en 2016, près de 4 500 assistants originaires de 60 pays, représentant 15 langues, intervenaient aux côtés des enseignants. **Ces assistants étaient plus présents dans les collèges et les lycées (pour 80 % d'entre eux) et assez peu dans les écoles (20 %)**. Le programme semble néanmoins en perte d'attractivité, notamment auprès des assistants de langue anglaise, un tiers des postes restant vacants en 2017 *(Manès & Taylor, 2018)*.

APPRENTISSAGES ET PRATIQUES EFFICACES EN LANGUES : CE QUE NOUS DIT LA RECHERCHE

***Le rapport « Les langues à l'école dès le plus jeune âge » (Gaonac'h & Macaire, Cnesco, 2019), rédigé par les présidents de la conférence de consensus pour le Cnesco**, ainsi que les notes des experts de la conférence font ressortir un ensemble d'éléments favorables à l'apprentissage et à l'enseignement précoces des langues vivantes étrangères.*

L'importance de la durée de l'apprentissage des langues

Selon la recherche, plus que l'âge de début d'apprentissage, c'est la durée totale d'apprentissage, et surtout **la quantité et la fréquence d'exposition aux langues, à travers des contacts de différentes natures**, qui jouent le plus sur la réussite des élèves (Gaonac'h & Macaire, Cnesco, 2019). Pour autant, **certains éléments profitent d'un travail spécifique dès le primaire afin de faciliter les apprentissages futurs : travailler sur l'écoute de l'oral et les sons** (notamment en anglais), **et découvrir de nombreuses langues et leurs points communs.**

Favoriser un rapport positif aux langues et à leur apprentissage

1. Apprendre une nouvelle langue met l'élève en insécurité

Les élèves qui apprennent une langue vivante étrangère dans le cadre scolaire disposent déjà d'un moyen de communiquer, à travers leur première langue. **L'incitation à adopter une nouvelle façon de parler, de nouveaux sons et de nouveaux concepts, peut alors être vécue comme une mise en péril de l'identité** construite dans le cadre familial *(Pavlenko, 2009)*. Or, le vécu émotionnel en langues est central dans l'apprentissage, tant pour la création de sens que pour la mémorisation *(Eschenauer, Cnesco, 2019)*. L'anxiété des apprentissages est moindre chez les tout jeunes élèves *(Voise, Cnesco, 2019)*, qui sont donc moins résistants à cette nouveauté.

2. Débuter dès la maternelle une approche multipliant les langues

Certaines approches de l'enseignement des langues peuvent favoriser un rapport positif à l'apprentissage des langues lorsqu'elles sont mises en place en maternelle ou à l'école élémentaire.

Ces approches consistent à **mener des activités d'enseignement qui impliquent plusieurs langues et cultures (dont des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner)** plutôt que de se focaliser sur l'enseignement d'une langue en particulier. Des études menées avec un groupe témoin montrent que ces approches **favorisent la tolérance à la diversité linguistique et l'envie d'apprendre les langues**. La fréquentation de plusieurs langues stimule également une appétence pour la nouveauté, mais surtout la **capacité à découvrir des règles, à anticiper et à naviguer entre le connu et l'inconnu** *(Macaire et Reissner, Cnesco, 2019)*, flexibilité mentale qui est importante dans l'apprentissage d'une langue *(Eschenauer, Cnesco, 2019)*.

Cette approche **prend également en compte les aspects culturels attachés aux langues**, afin de valoriser la découverte de l'autre et la sensibilité à la différence. Ces aspects culturels ne sont pas détachés de la langue : **les deux peuvent être travaillés ensemble, ou même liés par exemple lors d'un travail sur les onomatopées** (perception culturelle différente d'un même son). Ce travail est particulièrement efficace au début du primaire pour **développer la flexibilité et le rapport à l'altérité des élèves** *(Putsche, Cnesco, 2019)*. Il prépare les élèves à une démarche de réflexion comparative.

> **➔ Par exemple…**
>
> **Faire venir les parents parlant une autre langue que le français** dans la classe pour raconter une histoire en langue étrangère.
>
> **Travailler sur la façon de se saluer** (mots et gestes pour dire « bonjour ») dans les différentes langues.

3. Découvrir de nombreuses langues pour asseoir les apprentissages futurs

Les recherches montrent que l'utilisation de deux langues ou davantage ne constitue en rien un handicap, ni linguistique, ni cognitif *(Bijeljac-Babić, 2017)*. Au niveau de l'enseignement, **il est possible de s'appuyer sur la connaissance de différentes langues afin de favoriser l'apprentissage d'une autre.**

Les approches comparatives permettent de prendre conscience des caractéristiques des langues et ont des effets démontrés sur les apprentissages *(Candelier, 2003, Cernoz, 2013)*. Ainsi, l'enseignant peut s'appuyer sur le plurilinguisme déjà présent chez les élèves d'une classe *(Garcia, 2015 ; Macaire, 2001)* afin de **comparer les langues, d'en découvrir les similitudes ou les différences et ainsi de pouvoir réaliser des transferts entre langues** (de vocabulaire proche, notamment, mais aussi de structures grammaticales communes). Ces approches ont également des effets sur l'intérêt pour les langues en mettant en évidence **que l'apprentissage d'une langue donne accès à la compréhension de plusieurs autres langues** (notamment de la même famille).

Travailler sur la compréhension de l'oral

Dans la langue utilisée à la maison, la compréhension de l'oral est aisée car automatisée. Il est possible de comprendre (comme de produire) environ 300 mots par minute sans effort particulier. **En langue vivante étrangère, les processus ne sont pas autant automatisés**. Certains obstacles se posent alors aux élèves dans leur compréhension de l'oral, et **entrainer les processus qui correspondent à ces obstacles permet aux élèves de libérer de l'attention pour la compréhension proprement dite** *(Roussel, Cnesco, 2019)*. Les recherches montrent que cet entrainement est particulièrement important pour les apprenants débutants ou de niveau moins avancé, et peut progressivement être remplacé par un entrainement de processus de compréhension plus globaux (anticipation à partir du titre du document, par exemple).

1. Entendre les sons pour comprendre les mots

Des difficultés notamment en anglais

La recherche a démontré qu'**un apprenant de langue étrangère perçoit et produit les sons de cette nouvelle langue en fonction des sons existants dans sa langue** *(Flege, 1988 et 1995 ; Escudero, 2007)*. Si les sons totalement nouveaux peuvent être appris avec un entrainement régulier, **les sons proches de la langue de la maison mais différents sont automatiquement perçus et produits pour être assimilés au registre de sons connus.**

Dans une étude menée en 2003, **des étudiants francophones n'ont pas reconnu à l'oral près d'un quart des mots d'anglais fréquents qu'ils reconnaissaient à l'écrit** *(Hilton, 2003)*, ce qui explique, sans doute, une partie de leurs difficultés en compréhension de l'oral *(Hilton, 2005)*. Ils ne perçoivent pas, par exemple, la différence entre « *hit* » et « *eat* » (« frapper » et « manger »). L'anglais est particulièrement propice à ce genre de difficultés car il appartient à une catégorie rythmique éloignée du français *(Wilhelm, 2012)*.

S'entrainer dès le primaire à écouter et répéter

Les recherches montrent que **la confrontation à une langue étrangère en primaire permet de développer la capacité des élèves à discriminer ces sons, qui est maximale avant 10 ans**. Les recherches *(Campfield et Murphy, 2014, 2017)* ont montré une amélioration des performances d'élèves de CE1-CE2 (apprenant l'anglais dans des écoles polonaises) grâce à l'exposition à des séquences rythmées à l'accentuation marquée. Cette amélioration tient principalement à la prise en compte de l'ordre des mots dans les énoncés, et dans une moindre mesure à la connaissance des prépositions. **Des activités de répétition peuvent être mises en place avec les jeunes élèves afin d'entrainer les aspects de prosodie, d'accentuation, de rythme** *(Voise, Cnesco, 2019)*. Par ailleurs, des activités d'observation sont propices à entrainer le rapport entre la façon dont une syllabe s'écrit et la façon dont elle se prononce, en comparant les formes écrites de deux sons proches.

> **➔ Par exemple…**
>
> Faire comparer les sons de mots qui n'ont qu'une seule lettre de différence, afin de comprendre l'importance de la voyelle finale.
>
> **Différences de prononciation d'une même lettre**
> *Kate has a cat*

2. Scinder le discours afin de reconnaitre les mots et les relations entre eux

Une difficulté à séparer les mots qui focalise l'attention

Lors d'un discours oral, il n'y a pas une pause entre chaque mot (comme les espaces dans un texte écrit) mais des groupes de 7 à 9 mots en moyenne. En langue de la maison, les mots sont séparés et reconnus naturellement. L'attention de l'élève peut donc être focalisée sur la gestion du sens et de la situation de communication, le cas échéant, par exemple adapter son discours en fonction des réactions de son interlocuteur. **En langue étrangère, les ressources d'attention sont limitées et vite saturées par les opérations de décodage** : il devient donc difficile de reconstruire le sens d'un discours se déployant en temps réel.

Entrainer des aspects spécifiques de l'écoute

Ces opérations peuvent être **entrainées par le biais d'écoutes en profitant de consignes spécifiques** : les recherches ont par exemple montré que le fait de réaliser avant l'écoute des hypothèses sur les mots qui pouvaient se trouver dans le document conduisait les élèves à se focaliser sur cet aspect *(Roussel, Cnesco, 2019)*.

PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE

DE LA DÉCOUVERTE À L'APPROPRIATION
DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES :
COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE MIEUX ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES ?

Pourquoi faut-il apprendre une ou plusieurs langues vivantes étrangères ? Existe-t-il en France des difficultés spécifiques à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Apprend-on une langue vivante étrangère comme on apprend d'autres disciplines ? Certaines pratiques pédagogiques sont-elles plus efficaces que d'autres ? Comment améliorer l'expression orale ? Quelle place pour la créativité dans cet apprentissage ?

Pourquoi une conférence sur les langues vivantes étrangères à l'école ?

La place des langues vivantes étrangères est au cœur des débats de l'école française, notamment à travers la publication du rapport Manès-Taylor en 2018. Pour alimenter cette réflexion nationale et apporter des éclairages concrets qui aident les acteurs de l'école, **le Cnesco a mené une évaluation des acquis des élèves** et présente un panorama des résultats des recherches dans les domaines des **apprentissages et des pratiques enseignantes**.

Diverses études d'origines variées mettent en avant un faible niveau en langues des Français, élèves comme adultes, par rapport aux autres pays européens. Comme dans le reste de l'Europe, une impulsion institutionnelle est observable en France depuis le début des années 2000 en faveur de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères. Après une introduction progressive à l'école primaire, cette impulsion s'est traduite à la rentrée 2016 par l'apprentissage obligatoire d'une première langue vivante dès le CP. Les dernières évaluations (Cedre 2016) attestent d'une nette progression des élèves en anglais en fin de collège en compréhension de l'oral, que l'on ne retrouve pas forcément pour les autres langues évaluées, l'allemand et l'espagnol.

Les présidents de la conférence de consensus

Dominique MACAIRE, ***professeure des universités en didactique des langues, université de Lorraine***

Dominique Macaire est professeure des universités. Elle forme de futurs enseignants à l'École supérieure de pédagogie et d'éducation (Éspé) de l'université de Lorraine. Auparavant, elle a enseigné dans le second degré, puis dirigé une école doctorale de sciences humaines et sociales. Ses recherches en didactique portent sur le plurilinguisme et l'enseignement aux enfants, les approches interculturelles, la formation des enseignants et la didactique des langues en général. Elle est membre du laboratoire Analyse et traitement automatique de la langue française (ATILF - UMR 7118). Elle exerce en outre des missions d'expertise internationales et nationales. Elle préside l'Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (Acedle).

Daniel GAONAC'H, ***professeur émérite de psychologie cognitive, université de Poitiers***

Daniel Gaonac'h est professeur émérite de psychologie cognitive à l'université de Poitiers, membre associé du Laboratoire CeRCA (Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage – UMR CNRS 7295). Ses recherches sont centrées sur les processus cognitifs en jeu dans le fonctionnement des activités du langage, notamment la mémoire de travail et les fonctions exécutives, et dans les apprentissages, notamment l'apprentissage des langues étrangères. Il est actuellement président du Conseil d'orientation scientifique et pédagogique de l'Éspé de l'université de Poitiers.

Le comité d'organisation

Le comité d'organisation définit le périmètre de la conférence de consensus et en **assure la qualité scientifique**, notamment par le choix des experts. Il définit les profils des membres du jury. Le comité d'organisation est présidé par Dominique Macaire et Daniel Gaonac'h, présidents de la conférence.

Les autres membres du comité d'organisation sont :

- **Joëlle Aden**, Réseau national des Éspé
- **Sandra Andreu**, Depp
- **Thomas Arbouet**, Ciep
- **Sabine Bonnaud**, Unosel
- **Françoise Briand**, FCPE
- **Jean-François Chesné**, Cnesco
- **Françoise Du**, APLV
- **Anne Gaudry-Lachet**, Depp
- **Benoît Gobin**, Dgesco
- **Susana Major**, Erasmus+
- **Chantal Manès Bonnisseau**, Igen
- **Sylvaine Paul**, IHEEF (ex Esenesr)
- **Fabienne Paulin-Moulard**, Igen
- **Claude Pereira-Leconte**, Réseau Canopé
- **Michel Reverchon-Billot**, Cned
- **Olivier Rey**, Ifé/ENS de Lyon
- **Hubert Salaün**, Peep
- **Philippe Vincent**, Snpden

Quel est le déroulé de la conférence ?

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon conçoivent l'organisation d'une conférence de consensus comme un processus d'échanges entre acteurs de terrain et scientifiques qui se construit dans la durée (en moyenne, un an). Afin que ces conférences puissent contribuer aux changements institutionnels et à l'évolution des pratiques des acteurs de terrain, le Cnesco a mis en place une démarche systématique en cinq étapes.

Phase 1. Produire des évaluations

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon établissent une analyse complète de la thématique « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères » via la commande de quatre rapports scientifiques. En partant de constats divers et variés sur le niveau de langues des élèves en langues étrangères en France, un premier rapport dresse **un état des lieux des acquis des élèves en fin d'école, fin de collège et au niveau baccalauréat**. Un deuxième rapport scientifique s'interroge, quant à lui, **sur les enjeux d'un apprentissage d'une ou de plusieurs langues dès le plus jeune âge.** Un troisième rapport vient enrichir la réflexion collective en embrassant **la dimension cognitive des apprentissages d'une langue étrangère à l'école.** Et enfin, un rapport dédié à **la dimension enseignante proposera une vision d'ensemble de la didactique des langues et de ses effets dans la classe.**

Phase 2. Enrichir le questionnement avec des acteurs de terrain

En amont de la conférence, **les présentations des experts ont été transmises à un jury d'acteurs de terrain, présidé par une universitaire**. Ce jury est constitué suite à un appel à candidature afin de représenter la diversité des parties prenantes liées à la thématique de la conférence de consensus (*Cf.* biographie du jury). Il est amené à préparer des questions précises pour les séances publiques.

Phase 3. Échanger et trouver des solutions lors de conférences publiques

Lors des deux journées de séances publiques, **les experts présentent leurs analyses scientifiques sur la base de questions spécifiques qui leur ont été posées**.

Les membres du jury et le public viennent alimenter la réflexion en demandant aux experts des précisions sur leurs travaux.

Au terme de ces échanges, **le jury d'acteurs de terrain rédige, à *huis clos*, un ensemble de recommandations** qui seront ensuite rendues publiques.

Phase 4. Diffuser les résultats de l'évaluation

La conférence se poursuit par un travail de diffusion auprès des acteurs de la communauté éducative, aux niveaux national et local, ainsi que du grand public. Pour ce faire, plusieurs canaux adaptés aux publics visés peuvent être utilisés : publication d'un dossier de ressources en ligne (synthèses, recommandations, rapports scientifiques, vidéos et présentations des experts…), communication au grand public par les médias, conférences virtuelles interactives…

Phase 5. Suivre la mise en œuvre des recommandations

Parce que la réflexion ne s'arrête pas à l'organisation des séances publiques, le Cnesco s'attache au suivi de la mise en œuvre des recommandations. Ce travail peut notamment passer par la réalisation d'expérimentations ou de nouvelles recherches. **Le Cnesco peut également contribuer à des actions de formation à destination des enseignants et/ou des formateurs.**

Cnesco

Carré Suffren
31 – 35 rue de la Fédération
75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr

École normale supérieure
Institut français de l'éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr