

## Chapitre X

# Enseigner l'anglais : quelles compétences pour les enseignants à l'égard des réformes éducatives ?

Marcelo Giglio, HEP-BEJUNE, Suisse

Marie-Paule Matthey, HEP-BEJUNE, Suisse

Sandrine Onillon, HEP-BEJUNE, Suisse

### 1 Introduction

Dans le cadre des définitions des orientations actuelles et futures de la formation HEP-BEJUNE, un intérêt particulier est mis sur l'introduction de l'enseignement de l'anglais (comme deuxième langue étrangère) dans les formations initiales et continues des enseignants primaires. Cette introduction entraîne inévitablement des inquiétudes concernant les objectifs pédagogiques, les modalités d'enseignement et la formation des enseignants (Nicolet, 2009).

Le propos de cet article s'insère dans un projet de recherche dont le but est d'anticiper l'impact des réformes éducatives dans l'enseignement et la formation initiale et continue des enseignants. Il s'agira alors d'identifier les représentations que se font les formateurs des enseignants à propos de la mise en œuvre du nouveau curriculum, et plus particulièrement à l'égard de l'introduction de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Au travers de quatre entretiens réalisés auprès de formateurs et responsables de projets de formation des enseignants, nous essayons de comprendre comment ces derniers perçoivent la nouvelle place des langues dans la formation, les obstacles possibles pour les formateurs et les nouvelles possibilités technologiques. L'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence les représentations que se font les interviewés de la réforme à venir à partir de leurs expériences et connaissances professionnelles.

#### 1.1 L'enseignement d'une deuxième langue étrangère dès l'école primaire

Depuis l'année 2003, le domaine de l'enseignement des langues a évolué en Suisse. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) ont pris différentes décisions pour mettre en œuvre une politique qui prévoyait, entre autres, l'introduction de deux langues étrangères dès l'école primaire. Ces politiques ont été appuyées par l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) signé le 14 juin 2007 (CIIP, 2007) et dans le texte de la Convention scolaire romande (CSR) adopté par la CIIP le 21 juin 2007.

Pour rappel, durant les années quatre-vingt déjà, l'enseignement de l'allemand a été introduit en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année primaire suite à la recommandation de la CDIP (1975). Cette recommandation qui préconisait l'apprentissage d'une première

langue étrangère dès l'école primaire n'est en réalité pas suivie partout en Suisse (Forster, 1999, 2005 ; Elmiger, 2006, 2007). Dans le canton de Neuchâtel par exemple, l'enseignement de l'allemand a été introduit dès la 4<sup>e</sup> année primaire dans les années quatre-vingt, mais seulement en 2002 en ce qui concerne la 3<sup>e</sup> année primaire. Par contre, les cantons de Berne et du Jura avaient déjà introduit l'allemand en 4<sup>e</sup> année.

Avec le Concordat HarmoS et l'arrivée du Plan d'Etudes Romand (PER, 2010a, b, c), l'anglais s'ajoute maintenant comme troisième langue enseignée au primaire dans les degrés 7 et 8 HarmoS (ex 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>). De surcroît, selon la déclaration de la CIIP (2003) et le Plan d'études romand (PER, 2010), l'enseignement et l'apprentissage des langues doivent s'inscrire à l'intérieur d'un curriculum intégré et commun à l'ensemble des langues : les compétences de compréhension et d'expression orale et écrite des deux langues étrangères (L2 et L3) doivent être enseignées en lien avec celles de la première langue (L1). En effet, la première visée prioritaire de l'enseignement de l'allemand pour le deuxième cycle (degrés 7 et 8 HarmoS) du Plan d'études romand (PER, 2010) propose de « Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français » (p. 77).

L'introduction de l'enseignement d'une nouvelle langue, à savoir l'anglais, nécessite une volonté institutionnelle de créer de bonnes conditions pour son enseignement (formation des enseignants, cohérence entre l'enseignement des niveaux primaire et secondaire), en profitant de l'expérience acquise durant l'introduction de l'enseignement de l'allemand (Brohy, 2004 ; Elmiger, 2007, 2008). Cette volonté se traduit dans le concept général de l'enseignement des langues élaboré par la CDIP (1998), dans lequel elle propose différentes conditions déterminantes pour la réussite de l'enseignement des langues, par exemple la question de la maîtrise de la langue chez les enseignants. Pour ce faire, le niveau de compétences doit passer du niveau « avancé ou indépendant » (B2) au niveau « autonome » (C1) selon le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage/enseignement des langues du Conseil de l'Europe (CECR, 2001, 2005). La CDIP (1998) recommande que soit intégré à la formation des enseignants un séjour linguistique avec certificat « B2 » d'une durée de six mois dans un établissement scolaire, un institut pédagogique ou une université, avant ou durant la formation professionnelle. Dans le cadre de la formation continue, la CDIP préconise, l'échange d'enseignants de langue maternelle différente et des séjours linguistiques en tant que « perfectionnement personnel, technique et pédagogique », afin de développer « leurs connaissances de la langue et de la culture étrangères, mais aussi d'apprendre à connaître d'autres systèmes d'éducation et de formation et, enfin, celle d'être confronté(e)s à d'autres modalités d'apprentissage et de formes d'enseignement. Ces échanges visent également le partenariat entre écoles au niveau des élèves. »<sup>1</sup>

## 1.2 Les nouvelles propositions curriculaires pour l'école romande

Le 27 mai 2010, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a adopté le Plan d'études romand (PER).

<sup>1</sup> <http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/concept.html#Documents>, du 15 juillet 1998 consultés le 16.09.2010.

Les changements les plus importants du PER sont :

- le regroupement des disciplines par domaines,
- l'introduction de l'enseignement de l'anglais dans les degrés 7-8 (actuels degrés 5-6 : élèves d'environ 10-12 ans),
- l'introduction des « Capacités transversales » dans les contenus de chaque discipline scolaire, et enfin
- l'introduction du domaine de la « Formation générale ».

### **1.2.1 Le regroupement des disciplines par domaines disciplinaires**

Dans le PER sont inscrits cinq domaines disciplinaires, dont celui des langues comprenant le *français*, l'*allemand* et l'*anglais*. Dans la présentation générale du PER (2010b), le domaine des langues :

*vise au développement d'un apprentissage intégré des langues comprenant le Français comme langue de scolarisation (L1), l'allemand (L2) et l'anglais (L3) comme langues étrangères; en visant des compétences de compréhension et d'expression orales et écrites, ainsi qu'une approche réflexive du fonctionnement de la langue intégrant une comparaison des langues entre elles; il contribue à construire des références culturelles liées à la langue et au texte; enfin, il apprend et développe l'usage de l'écriture (p. 26).*

### **1.2.2 Les approches transversales et les ressources technologiques**

Le PER propose ici une approche de l'enseignement des langues susceptible d'engendrer des changements dans les pratiques d'enseignement. Par exemple, les *capacités transversales* visent l'acquisition de compétences sociales (collaboration, communication) et individuelles (stratégies d'apprentissage, pensée créatrice ou démarche réflexive) interdépendantes qui sont mobilisées dans l'action, pour ce qui nous concerne dans les activités proposées au sein de l'enseignement des langues.

La Formation générale fait partie d'un projet de formation des élèves. Le PER propose de donner une importance à l'initiation des élèves « à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations variées et plurielles, à la construction d'argumentations et au débat » (PER, 2010b, p. 36). L'une des cinq thématiques retenues concerne les MITIC-E (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication Educatifs) qui, dans le PER, occupent une place importante dans le domaine *Langues*. Les MITIC-E sont des outils permettant de développer la maîtrise tant pour la L1 que pour les autres langues étudiées, et peuvent contribuer à la maîtrise de la production et de la compréhension de l'écrit et de l'oral (PER, 2010a, b, c). En effet, ils permettent des échanges entre les élèves de différentes régions linguistiques et l'approfondissement de leur compétence plurilingue et pluriculturelle. Mais, l'enseignant peut également voir son rôle disparaître au profit de l'outil technologique, raison pour laquelle il doit maîtriser cet outil. Ajoutons à cela que le problème ne concerne pas seulement les nouvelles ressources technologiques, mais peut également concerner une simple fiche tirée d'un manuel scolaire. Il est donc important de dépasser l'espace triangulaire de la relation « enseignant-élèves-savoir » (Houssaye, 1988) et de l'enrichir avec (et non pas le substituer par) les outils MI-TIC-E (MITIC-Educatifs). En ce sens, les MITICE peuvent interagir à

part entière dans une classe en situant l'expression orale et écrite dans une signification socioculturelle commune pour les élèves de différentes classes, écoles et pays dans une relation dynamique « enseignants-élèves-MITICE et compétences/connaissances » :

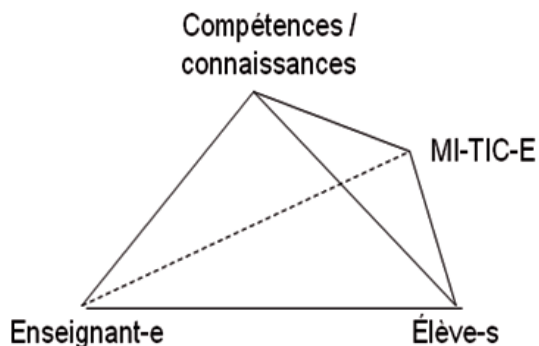


Fig. 1 Tétraèdre didactique<sup>2</sup>

Si l'enseignant considère les ressources technologiques comme un quatrième sommet à part entière dans un modèle de « tétraèdre didactique » (voir figure 1), il peut conduire différentes interactions entre élèves à distance. De cette manière, les élèves pourraient apprendre à communiquer dans différentes langues à l'oral et à l'écrit de manière ouverte en ligne et au quotidien, mais aussi à communiquer en différentes langues pour apprendre différentes compétences et connaissances pluridisciplinaires et transversales (Giglio, 2011).

## 2 Curriculum et représentations de l'activité d'enseignement

Avant qu'elle soit mise en œuvre, toute réforme éducative peut faire émerger certaines représentations chez les enseignants et chez les formateurs des enseignants. Les représentations sociales à propos de l'introduction de l'anglais à l'école primaire peuvent conduire à la mise en évidence de problèmes potentiels, principalement autour de la didactique des langues secondes. C'est la raison pour laquelle il nous semble important de développer la notion de représentations en lien avec l'activité d'enseignement et la didactique des langues secondes. En effet, les représentations sociales constituent une forme de connaissance élaborée et partagée socialement qui construit un sens commun sur l'anticipation d'une réalité. Ces connaissances appellent au sens commun et se constituent à partir de ses propres expériences (Jodelet, 1989). Dans une fonction d'interprétation de la réalité quotidienne, elles peuvent appeler à la compréhension des nouveaux phénomènes possibles, à faciliter ou à éviter (Moscovici, 1961). De surcroît, les représentations que peuvent se faire les enseignants à propos de la réforme ne débouchent pas forcément sur la pratique attendue. Pour Abric (1989) la notion des représentations sociales est comprise comme :

*[...] un ensemble d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se*

<sup>2</sup> Inspiré du prisme sujet, objet et outils de Tania Zittoun, et Anne-Nelly Perret-Clermont (2009)

*référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social (Abric, 1989, p. 206).*

C'est précisément en raison de cette triple détermination – par le sujet lui-même, par le système social et par la nature des liens entre les deux – que les représentations sociales se traduisent ou non dans les pratiques des individus. En effet, l'individu, au-delà de son appartenance à un groupe social et de son adhésion aux normes de ce dernier, garde la possibilité d'agir selon ses propres normes. Ce phénomène a très bien été expliqué par Labov (1976, 1978) lorsqu'il a mis en évidence l'existence de normes explicites et de normes cachées au sein d'une même communauté; Labov observe en effet que les gens ne parlent pas toujours comme ils estiment qu'ils devraient, raison pour laquelle on observe un décalage entre le dire et le faire, entre les représentations exprimées ouvertement et les pratiques effectives, ces dernières obéissant à des normes implicites. C'est ainsi que dans une société donnée, on observe certaines normes explicites et reconnues par toutes les couches sociales, mais non pratiquées uniformément (Onillon, 2008).

Si les observations de Labov concernent les comportements langagiers, elles semblent tout à fait se prêter à la situation de notre recherche: en effet, les acteurs d'une réforme éducative telle que le PER peuvent très bien adhérer aux prescriptions officielles au niveau de leur discours, et ne pas forcément les mettre en pratique dans la réalité (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002; Giglio, Melfi, Matthey et Onillon, 2010, Melfi, Giglio, Wentzel et Riat, 2011). Plusieurs enquêtes (Cattotar, et al., 2007; Lenoir, 2006; Lenoir, Larose et Lessard, 2005) montrent qu'il peut exister un écart entre l'adhésion des enseignants et leurs pratiques effectives. Par exemple, les études de Lenoir (2006, p. 35) « témoignent d'une adhésion massive des enseignants répondants (80 %) aux orientations constructivistes du curriculum », mais peu d'enseignants semblaient appliquer effectivement les orientations du nouveau curriculum. Ces contradictions peuvent générer une « rupture de fond » (Lenoir et al., 2002) ou un « hiatus » entre représentations et pratiques (Berman, Hultgren, Lee, Rivkin et Roderick, 1991). En effet, tout changement d'un système scolaire en vue de son amélioration provoque différentes représentations chez les enseignants et chez les formateurs. Comme nous le mentionnons dans l'introduction de ce chapitre, il semble émerger de HarMoS et du PER, de nouvelles compétences à enseigner (disciplinaires, mais aussi générales et transversales) et des nouvelles pratiques d'enseignement à analyser, à mettre en œuvre, à observer et à consolider. Cependant, nous notons qu'un changement de curriculum n'implique pas forcément un changement au niveau du travail lui-même, à savoir par rapport à « ce que nous devons enseigner ». En formation initiale et continue, l'ensemble des formateurs pourrait se trouver dans une posture très délicate au moment d'aborder les nouvelles orientations officielles en contradiction avec les pratiques traditionnelles des enseignants.

## **2.1 L'enseignement des langues secondes**

Au XIX<sup>e</sup> siècle, la didactique des langues secondes prenait pour modèle l'enseignement des langues classiques, de leurs littératures et de leurs cultures. C'est

ainsi que la méthode grammaticale a vu le jour : l'enseignant présente des règles grammaticales à l'élève dans sa langue maternelle, il enseigne le vocabulaire avec la traduction, et l'élève met en pratique ses nouvelles connaissances en traduisant différentes phrases. Cette méthode vise la maîtrise du système grammatical de la L2 (la langue écrite) et la compréhension de textes littéraires. Au début du XXe siècle, les besoins en matière de langues étrangères changent, les immigrés, en nombre croissant, doivent pouvoir s'exprimer oralement dans la L2. On parle alors de la méthode directe ou audiovisuelle. La langue maternelle est bannie, l'enseignant est un locuteur natif à imiter et les élèves mémorisent la L2 par le biais d'exercices répétitifs et à l'aide de supports visuels et audio (laboratoire de langue). Les élèves découvrent les principes grammaticaux par eux-mêmes, à l'aide des exemples.

Dans l'approche communicative, le but n'est plus la maîtrise du système linguistique en soi, mais bien l'utilisation appropriée de ce système en contexte. Elle trouve son origine dans les publications du philosophe anglais Austin (1962) qui défend l'idée selon laquelle le langage sert essentiellement à agir sur son environnement, et ce par le biais d'actes de langage (par exemple informer, ordonner, demander, etc.). L'accent est alors mis sur les fonctions communicatives de la langue et les cours de langue proposent différentes activités de communication en relation avec les besoins des apprenants. Cela dit, si certains tenants de cette approche laissent de côté l'enseignement de la forme (grammaire et vocabulaire) au seul profit des objectifs communicatifs, d'autres enseignent encore les aspects formels de la langue, mais dans leur contexte d'utilisation et dans des situations faisant sens pour les élèves. Ce choix s'avère judicieux si l'on considère qu'un enseignement qui se focalise uniquement sur la capacité à communiquer en langue cible (à savoir qui favorise la spontanéité plutôt que la correction) risque de voir des erreurs s'incruster chez l'apprenant, l'empêchant par là de développer sa maîtrise de la langue cible pour exprimer des significations plus complexes.

Le PER s'inspirant du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2001, 2005), il nous semble important de relever certains aspects de l'approche retenue dans le CECR, approche qui reste très générale et concerne l'usage et l'apprentissage des langues dans leur ensemble. En effet :

*à l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à leurs besoins. Cependant [...], le Cadre de Référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière, mais bien de présenter des choix (CECR 2005, p. 110).*

Cela dit, le CECR (2005) propose une perspective actionnelle de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues :

*la perspective privilégiée ici, est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas*

*seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (p. 15).*

En d'autres termes, adopter une perspective actionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage des langues suppose que l'apprenant se trouve au centre du processus, avec ses motivations, ses caractéristiques, et ses ressources. Il s'agit dès lors, tout comme dans l'approche communicative, d'offrir un enseignement basé sur les besoins et les objectifs communicatifs de l'apprenant, en prenant soin d'impliquer et de motiver l'apprenant. Il s'agit également de tenir compte des ressources disponibles (manuels, ouvrages de référence, moyens audiovisuels et informatiques) et du temps que l'apprenant peut consacrer à l'apprentissage d'une langue. Les objectifs doivent être réalistes et non viser à la maîtrise parfaite de la langue cible. Nous passons alors à un modèle basé, non pas sur des connaissances linguistiques à acquérir, mais sur des compétences à utiliser la langue de façon appropriée dans certains contextes. Ainsi l'apprenant, pour s'exprimer en langue cible, utilise des compétences générales individuelles (savoir sur le monde, savoir-faire, savoir-être) et une compétence communicative (se décomposant en compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique)<sup>3</sup>. Le CECR propose alors une échelle de niveaux pour les compétences en langue allant de A1 (niveau introductif ou de découverte) à C2 (maîtrise). Ces niveaux de compétences se déclinent en termes de ce que l'apprenant peut faire/accomplir dans la langue cible à chaque niveau. Il s'agit bien ici d'une perspective actionnelle, puisqu'on s'intéresse à ce que l'apprenant peut faire/accomplir dans la langue cible. Le PER s'inspire directement de cette approche lorsqu'il établit des niveaux de références pour l'apprentissage des langues selon les années de scolarisation, en termes d'attentes fondamentales. Ces dernières stipulent que l'élève doit pouvoir accomplir telle ou telle tâche en langue cible au plus tard à la fin du cycle. On retrouve ici l'importance des compétences défendues dans le CECR.

## **2.2 Le Plurilinguisme en classe**

L'approche par compétences du CECR sous-entend également l'existence de la compétence plurilingue et pluriculturelle :

*On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (CECR, 2005, p. 129).*

Ainsi l'individu possède à sa disposition un répertoire de plusieurs langues, qu'il utilise en fonction de ses besoins. Cela a pour conséquence que toute connaissance d'une langue est partielle que ce soit au niveau de ses composantes (on peut se débrouiller mieux à l'oral qu'à l'écrit, ou en compréhension qu'en production), ou des usages que l'on en fait (on peut se débrouiller en anglais technique par exemple) et

<sup>3</sup> Pour plus de détails, voir CECR (2005 : 16-18)

que toute connaissance d'une langue permet de savoir des choses sur d'autres langues. L'idée centrale est que les différentes langues à la disposition d'un individu sont complémentaires et répondent aux besoins spécifiques de ce dernier, besoins qui bien sûr évoluent et peuvent générer de nouveaux apprentissages. Le rôle de l'école est alors de mettre en valeur ce répertoire plurilingue et de proposer aux élèves une approche intégrée des langues. Wokush (2008) définit la didactique intégrée comme « une approche décloisonnée de l'enseignement des langues » (p. 12), approche qui « cherche à dégager et à mettre en valeur les éléments de chacune de ces langues qui ont une portée transversale et qui peuvent ainsi être profitables à l'ensemble des langues faisant partie du répertoire linguistique des élèves » (Elmiger, 2010, p. 15). C'est cette approche que défend le PER dans sa description du domaine disciplinaire des langues (voir PER 2010, p. 26 cité ci-dessus). Cela dit, et comme le souligne Elmiger (2010), la didactique intégrée a vu peu d'applications concrètes à ce jour ; il faudra donc donner aux enseignants les moyens d'appliquer cette réforme, par exemple au niveau des moyens d'enseignements qui pourraient proposer des activités plurilingues.

### **3 Nos objectifs de recherche : quel impact dans l'enseignement des langues ?**

Nous nous proposons d'étudier l'impact de la réforme dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants ; à ce titre, nous nous demandons si les formateurs estiment qu'il existe un changement des pratiques d'enseignement liées à ces nouvelles propositions officielles. Dans le cas d'une réponse positive, nous aimerions investiguer les questions suivantes : quelles sont les représentations des formateurs sur la nouvelle place des langues dans la formation des enseignants ? Quels seront les obstacles pour les formateurs ? Quelle est la place des nouvelles technologies ? Finalement, et pour ce qui concerne l'introduction de l'anglais à l'école primaire, nous aimerions mettre en évidence l'expérience de l'introduction de l'allemand dans les années quatre-vingt et voir si les formateurs perçoivent l'utilité de cette première expérience.

## **4 Notre approche méthodologique**

### **4.1 Récolte des données**

Dans une phase exploratoire, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de quatre formateurs d'enseignants en didactique des langues et de responsables de la formation continue concernant l'introduction de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Ainsi, Béatrice, Aline, Christian et Xavier assument plusieurs mandats au sein de la HEP dans la mise en place de la formation, soit en tant que coordinateur de la formation des enseignants pour l'anglais ou le domaine des langues en général, soit en tant qu'enseignant d'anglais, soit en tant que didacticiens des langues étrangères. Deux formateurs ont la particularité d'avoir participé à la formation des enseignants lors de l'introduction de l'allemand à l'école primaire dans les années quatre-vingt. Certains ont également participé à de nombreux groupes de travail dans les écoles, dans les institutions de formation et dans les services de l'enseignement aux niveaux cantonaux et intercantonaux.



## 4.2 Analyse du contenu des entretiens

L'analyse des entretiens s'inscrit dans le domaine des langues et plus particulièrement l'introduction de l'enseignement de l'anglais dans les degrés 7-8 Harmos (Giglio et Matthey, 2010 ; Giglio, 2010). Nous nous sommes intéressés à identifier les représentations sociales de nos interviewés ainsi que les savoirs élaborés et partagés socialement par ces derniers. Ceci vise la compréhension de nouveaux phénomènes possibles dans l'introduction de cette réforme en cours. À travers l'analyse de leurs discours, nous cherchons à identifier des représentations sur la réalité professionnelle vécue, mais aussi sur l'anticipation de la réalité et sur les « possibles » en ce qui concerne les pratiques que les enseignants devraient modifier, s'ils appliquent les nouvelles propositions curriculaires.

Notre analyse porte sur les thèmes suivants :

- les innovations en matière de didactiques des langues et les obstacles à leur mise en pratique,
- la réforme, le plan d'études et les moyens d'enseignements,
- la formation des enseignants dans le domaine des langues,
- la portée de l'intégration des ressources technologiques (MITIC-E).
- De plus, nous avons identifié quels sont les obstacles prévisibles en regard de l'expérience professionnelle des formateurs dans le cadre de la précédente introduction de l'enseignement de l'allemand des années quatre-vingt.

## 5 Nos résultats

Nous présentons ici quelques extraits des entretiens accompagnés d'une analyse de contenu mettant en évidence certains enjeux des innovations et de la réforme, certains décalages identifiés ainsi que quelques propositions pédagogiques et technologiques pour l'enseignement du domaine « Langues ».

### 5.1 Innovations, réformes et obstacles

Durant l'introduction de l'allemand, la formation continue a insisté sur le fait d'axer l'enseignement davantage dans le sens de la communication que dans le sens de l'apprentissage de la langue par la mémorisation d'une liste de mots :

*« (...) ne faites pas de liste de mots, vous travaillez le mot dans son contexte, vous travaillez autour de phrases, vous faites parler les élèves, même si c'est des « chunks », ce n'est pas grave, les élèves apprennent » (Aline)*

Dans cet extrait, Aline montre comment au sein de sa formation continue, elle a appris à mettre en œuvre la méthode communicative dans l'enseignement des langues. Il s'agissait alors de faire « parler les élèves » avec ou sans fautes pour qu'ils puissent apprendre en utilisant la langue. Cependant, certaines pressions extérieures à la formation des enseignants et aux propositions officielles se sont fait sentir. Par exemple, Béatrice illustre ce phénomène :

*[mais, il existait plusieurs pressions des parents et de menaces de] la commission scolaire de se faire licencier parce qu'elles ne font pas leur boulot » (Béatrice)*

Les membres des anciennes commissions scolaires (autorités scolaires non professionnelles et employeurs communaux) ainsi que certains parents exerçaient une pression sur les enseignants pour qu'ils ne changent pas les pratiques traditionnelles de l'enseignement des langues basées sur la traduction écrite, modèle hérité de la méthode grammaticale.

À propos de l'accompagnement des enseignants effectué pour l'introduction de l'allemand (comme L2) dans la troisième primaire (dans les années quatre-vingt), le but était que les enseignants :

*« puissent mener des activités en langue 2 avec leurs élèves... (...) faire des choses en [parlant] allemand, essayer de vivre des choses en allemand plutôt que d'enseigner une langue en tant qu'objet. [...] ce que je souhaiterais entendre c'est des enseignants qui parlent en anglais pendant la leçon d'anglais et des enseignants qui fassent des activités en intégrant l'anglais. » (Aline)*

Le défi de la formation des enseignants a été celui de faire comprendre que la langue ne devrait pas s'enseigner en tant qu'objet d'enseignement en soi, mais en tant qu'outil de communication et de réflexion. Ces propositions n'ont pas été appropriées ni appliquées de manière pertinente par tous les enseignants. Mais, dans certaines classes de 5<sup>e</sup> année primaire,<sup>4</sup> les élèves avaient beaucoup de plaisir à parler et à communiquer dans une deuxième langue :

*« Les élèves avaient, en 5<sup>e</sup> année, beaucoup de plaisir. Ils arrivaient en 6<sup>e</sup>, on leur demandait des listes de mots. Ils n'étaient pas préparés. » (Aline)*

Le plus souvent, constate Aline, la manière d'aborder la discipline et les compétences des élèves acquises durant les deux années de l'école primaire en allemand ne sont pas considérées à l'entrée à l'école secondaire (6<sup>e</sup>), comme le souligne également Elmiger (2010) :

*Un problème souvent constaté dans l'enseignement de l'allemand (L2), est la difficulté pour les enseignant-e-s du secondaire I de prendre en compte de façon adéquate des acquis des élèves par. En effet, il n'est pas toujours aisé d'assurer une transition harmonieuse entre l'enseignement du primaire, parfois considéré comme « initiateur » ou « ludique » et celui du secondaire, souvent perçu comme « plus sérieux » et « plus scolaire » (p. 25).*

Souvent, la collaboration entre les enseignants du primaire et du secondaire a contribué plutôt à adapter l'enseignement de l'allemand de l'école primaire aux exigences traditionnelles de l'enseignement de l'allemand à l'école secondaire (travaux écrits de traduction, de vocabulaires, de conjugaison, etc.).

Nous avons identifié, comme dans plusieurs extraits déjà illustrés ci-dessus, une impression de décalage entre les propositions officielles (perspectives actionnelles) et les préoccupations des enseignants de l'anglais du secondaire :

4 La 5<sup>e</sup> primaire était composée des élèves de l'âge de 10 ans environ, actuelles classes de degré 7 HarmoS

*« [nous avons] des progrès à faire justement dans cette nouvelle façon d'envisager la didactique. Donc on veut maintenant que nos élèves arrivent à faire des choses réelles, concrètes avec les connaissances de la langue qu'ils ont. Et souvent, dans les contacts que j'ai avec les enseignants secondaires, leur première préoccupation, elle se résume en sujet de grammaire, en point de grammaire, en liste de vocabulaire. Donc ils ont souvent encore une vision où on a un objectif, c'est maîtriser le « past simple » avec le vocabulaire qui va pour le... « Shopping » ou bien « the place... where I live », ou... dans un domaine très clos. Et l'élève qui a compris les règles de grammaire qui peut les appliquer systématiquement dans un exercice à trous, ben c'est lui qui est valorisé. Maintenant qu'est-ce qu'il arrivera à en faire dans une situation où on lui demande de résoudre un problème, de faire, d'accomplir une tâche, ça (ne) sera peut-être pas toujours possible. Il y aura peut-être d'autres élèves dans la classe qui auront été nuls en grammaire, qui s'en sortiront mieux que lui, parce qu'ils ont d'autres ressources que lui. (Christian) »*

Christian, comme les trois autres interviewés, est préoccupé par la tension existant entre les propositions officielles axées sur le développement des compétences linguistiques chez les élèves, et les préoccupations de certains enseignants de l'école secondaire formés dans une pédagogie axée plutôt sur la transmission des connaissances linguistiques. Il parle d'un « progrès à faire justement dans cette nouvelle façon d'envisager la didactique » de langues. Les documents officiels proposent un enseignement par compétences dans des situations réelles et concrètes. Selon Christian, la connaissance de la grammaire et les listes de vocabulaire sont les préoccupations principales des enseignants (maîtriser le « past simple » avec le vocabulaire qui va pour le... « shopping »). S'il considère que certains élèves arrivent à acquérir des connaissances grammaticales par mémorisation et peuvent ensuite se « débrouiller » dans une situation réelle et concrète pour « résoudre un problème », il estime aussi que certains élèves n'arriveront pas à apprendre une langue de cette façon, et qu'ils auront alors besoin de développer à l'école les capacités transversales (« ressources ») telles que la communication, la réflexion et la collaboration. Il ajoute :

*« qu'il (...) faut donner cette vision de la didactique du plurilinguisme, il faut l'introduire dès le départ. Il faut partir avec ça comme base ». (Christian) »*

C'est une formation commune à tous niveaux et à toutes disciplines confondues qui est visée dans sa vision du plurilinguisme.

## **5.2 Activités d'enseignement et de formation des enseignants**

Quant à la formation des enseignants, Aline estime que les responsables de l'éducation devraient permettre :

*« (...) vraiment [de] mettre les enseignants en immersion dans une situation pédagogique [aussi d'immersion] » (Aline) »*

*« Apprendre une langue c'est apprendre à (...) savoir l'utiliser, à communiquer (...). Si on met [l'enseignement des langues] au même rang que maths,*

*histoire, géo, on ne va pas apprendre à communiquer avec cette langue.»  
(Xavier)*

Les situations d'immersion, soit présentes, soit à distance (en ligne par des plateformes e-learning) devraient être non seulement sociales, mais aussi professionnelles pour apprendre la langue et pour apprendre à l'enseigner.

Quant aux liens possibles entre les différents domaines disciplinaires, Aline dit :

*« (...) Ce que j'aurais souhaité c'est que le moyen d'anglais intègre plein d'activités en anglais, par exemple des petites scènes de théâtre, par exemple des situations mathématiques de calcul même si c'est tout simple, ça (ne) fait rien, ça n'a (...) aucune importance. Mais des choses qui font que les élèves sont toujours actifs dans la langue ». (Aline)*

Les nouvelles orientations curriculaires proposent une intégration des compétences linguistiques et transversales dans une même activité d'enseignement. Aline propose une situation de calcul (Domaine des Mathématiques et sciences de la nature) ou de production théâtrale (Domaine des Arts) au travers d'une activité langagière (Domaine des langues) faite par les élèves eux-mêmes. Une telle activité fait par conséquent intervenir les capacités de communiquer, de collaborer, de créer et de réfléchir (Capacités transversales). Dans les extraits présentés, Xavier et Aline sont d'avis qu'une même activité de L3, en lien avec les L1 et L2 permettrait d'approcher différentes connaissances déjà acquises dans d'autres disciplines. Par exemple, une activité de calcul (Domaine des Mathématiques et sciences de la nature), réalisée au travers d'une activité langagière en deux langues (Domaine des langues) pourrait se dérouler en faisant appel aux capacités de communiquer et de collaborer entre élèves pour « créer » et « résoudre » en groupe (Capacités transversales) un problème de mathématique. Ce type d'activité permettrait aux élèves d'acquérir à la fois des compétences plurilingues [L1, L2 puis L3], des compétences pluridisciplinaires (Domaines disciplinaires) et transversales (Capacités transversales) et probablement d'autres compétences en utilisant des MITIC-E lors de la création du problème mathématique (Domaine de la formation générale).

Selon Christian, les moyens d'enseignement romands devraient permettre aux enseignants « de mettre en œuvre la philosophie de l'enseignement », basé sur le « développement des compétences », mais ils devraient aussi permettre d'objectiver les apprentissages :

*de « donner des outils de prise de conscience aux élèves [et de les évaluer] (...), car [dans les moyens d'enseignement] l'évaluation devrait aussi être revue pour permettre aux élèves de vérifier leurs acquis. » (Christian)*

On observe dans ces propos une inquiétude concernant la manière dont les moyens d'enseignement peuvent soutenir les pratiques des enseignants. Par les activités et les outils proposés, ces moyens d'enseignement peuvent favoriser ou défavoriser les activités pluridisciplinaires et plurilinguistiques. Ils pourraient servir d'appui aux enseignants et aux élèves : aux enseignants pour aider les élèves à développer

des stratégies d'apprentissage et aux élèves pour qu'ils puissent autoévaluer et vérifier « *leurs acquis* ».

### 5.3 Enseignement, formation et MITIC-E

À l'heure où le Plan d'études romand prévoit l'introduction de l'anglais à l'école primaire qui vise le développement de compétences communicatives, actionnelles et du plurilinguisme notamment, nos interviewés s'inquiètent du manque d'aisance des enseignants en langues par rapport à celle supposée des élèves. L'actuelle formation d'enseignants fixe le niveau B2 pour les connaissances de base de l'anglais. Ils remarquent qu' :

*« (...) il faut spécialiser les enseignants, c'est plus possible, on peut plus continuer comme ça sur le tas. J'entends, les élèves ont presque bientôt plus de facilité que l'enseignant de parler la langue ça (ne) va pas (Aline) »*

Dans cet exemple, Aline suppose que les nouvelles propositions officielles (domaine disciplinaire des langues, et enseignement de l'anglais à l'école primaire) nécessitent une maîtrise de la langue par l'enseignant encore plus élevée qu'auparavant. En effet, comme le mentionne Xavier, à l'heure actuelle, les élèves ont plus d'occasions d'entendre et de pratiquer l'anglais, notamment grâce aux nouvelles technologies de la communication (jeux, logiciels, navigation en Internet, plateformes d'échange et partage etc.), ils sont donc plus avancés qu'auparavant. Il est dès lors important que les MITIC-E soient aussi présentes dans la formation continue des enseignants, ce qui est chose faite pour la formation des enseignants à l'enseignement de l'anglais en 7-8 HarmoS ; ce cours est en effet ouvert en ligne au travers d'une plateforme e-learning. Pour Xavier :

*« [c'est un] outil formidable qu'il faudrait, naturellement, dans l'idéal, utiliser. Ne serait-ce que parce qu'un des vecteurs d'apprentissage d'une langue par immersion, dans le monde, se fait aussi par les médias, Facebook, e-learning, par exemple. » (Xavier)*

Ces ressources technologiques peuvent développer des activités entre les formateurs et les enseignants. De plus, ces outils permettent d'autres types d'immersion linguistique ouverte à distance. Il existe déjà quelques expériences qui peuvent s'appliquer, s'ajuster puis se consolider :

*« (...) il y a déjà des enseignants qui font des échanges : petits projets avec des classes du canton de Neuchâtel/Soleure. Donc, on s'envoie des e-mails au lieu de s'envoyer des lettres par exemple. » (Béatrice)*

Ces pratiques illustrées (courriels ou lettres écrites) peuvent se compléter avec des échanges et partages entre deux classes animées par leur enseignant sur les plateformes en ligne.

*« Juste pas que l'ordinateur remplace le professeur. Ce serait dommage ». (Xavier)*

Cependant, comme illustré dans cet extrait, Xavier estime que l'enseignant doit pouvoir intégrer les MITIC-E à bon escient comme un outil qui rapporte une « plus value » à la communication, à la collaboration, à la production dans une langue ou à l'immersion linguistique. Mais son utilisation ne devrait pas se substituer à l'enseignant.

## 6 Conclusions et perspectives

Dans ce chapitre nous nous sommes intéressés à identifier les représentations que se font les formateurs des enseignants à propos de l'introduction de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

Les formateurs et responsables interviewés donnent une importance considérable à la formation des enseignants pour que l'introduction de l'anglais comme troisième langue (L3) puisse réussir. Selon l'analyse des entretiens, une forte importance est donnée aux compétences linguistiques spontanées des enseignants et des enseignants stagiaires et à leur capacité à faire des liens entre les langues et avec certains aspects d'autres disciplines scolaires. Il existe une inquiétude pour former les enseignants à mener différentes activités pluridisciplinaires qui ont du sens et qui invitent au développement des « capacités transversales » des élèves, à l'intégration des MITIC-E et à l'échange (voir immersion) linguistique. Le choix des moyens d'enseignement et les ressources mises à disposition sont considérés comme cruciaux en raison de leur incidence sur la formation et l'enseignement.

Nous estimons que ce type d'étude peut soutenir les formateurs concernés par l'impact des réformes éducatives, notamment dans le domaine des langues. Ces résultats seront confrontés aux résultats d'autres travaux en cours (Giglio, 2010 ; Giglio, Melfi et Matthey, soumis ; et autres études) et ceci dans le but de concevoir différentes activités pédagogiques puis d'observer quelques séquences professionnelles de formation des enseignants. Ainsi, nous pourrions étudier la modification de l'activité de formation durant ce temps de réforme. Dans notre perspective de recherche (Giglio, Onillon, Matthey, soumis), nous nous demandons comment les formateurs se représentent un enseignement qui met au centre l'activité créative, collaborative et réflexive des élèves (capacités transversales proposées dans le PER) pour développer certaines compétences plurilinguistiques et pluridisciplinaires.

### Documents officiels

CDIP. (1975). *Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire du 30 octobre 1975*. Berne : CDIP.

CDIP. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Décision du 25 mars 2004.

CDIP. (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire. Rapport d'un groupe d'expert mandaté par la commission formation générale pour élaborer un « concept général pour l'enseignement des langues*. Berne 15 juillet 1998. [site web] <http://sprachenkon->

[zept.franz.unibas.ch/concept.html#Documents](http://zept.franz.unibas.ch/concept.html#Documents)

- CDIP. (2007). *Mise en œuvre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) au niveau de la coordination intercantonale*. Art.A.4.10 des 25 et 26 octobre 2007.
- CECR. (2001, 2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (Conseil de l'Europe)*. Strasbourg : Ed. Didier.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Berne : CIIP.
- CIIP. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007*. Berne : CIIP.
- CIIP. (2007). *Décision relative à l'introduction d'un enseignement de l'anglais en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années*, CIIP, 20 septembre 2007.
- CIIP. (2009). *Consultation du projet PER. Rapport et décisions de la CIIP*, 29 mai 2009.
- PER. (2010a). *Plan d'études romand I, Cycle 1, version 2.0*. Neuchâtel : CIIP.
- PER. (2010b). *Plan d'études romand I, Cycle 2, version 2.0*. Neuchâtel : CIIP.
- PER. (2010c). *Plan d'études romand I, Cycle 3, version 2.0*. Neuchâtel : CIIP.
- Rey, B. (1996). *Rapport d'évaluation de la version 1 du Plan d'études romand PER présenté au Comité de pilotage du projet PER*. 31 mai 2008, Université Libre de Bruxelles [page web] : <http://www.ciip.ch/pages/act>.

## Références

- Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : P.U.F.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford University Press : Oxford, England.
- Berman, L. M., Hultgren, F. H., Lee, D., Rivkin, M. S. et Roderick, J. A. (1991). *Toward curriculum for being*. Albany : State University of New York Press.
- Brohy Cl. (2004). L'enseignement plurilingue en Suisse : de la gestion de l'innovation au quotidien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26 (3), 2004, 465-476
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M. et al. (2007). *School principals in Canada : context, profil and work. PanCanadian surveys of principals and teachers in elementary and secondary schools* (2005-2006). Montréal : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Elmiger, D. (2006). *Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande*. Neuchâtel : institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Elmiger, D. (2007a). Deux langues étrangères au primaire : une réalisation à vitesse variable. Politique de l'éducation et innovations. *Bulletin CIIP* (21), 20-22.
- Elmiger, D. (2007b). L'anglais à l'école primaire en Suisse romande : un projet scolaire d'envergure. Politique de l'éducation et innovations. *Bulletin CIIP* (21), 25-26.
- Elmiger, D. (2008). L'introduction de l'anglais comme L3 à l'école primaire romande : vers l'application d'une didactique intégrée des langues. In M. Gibson, B. Hufeisein & C. Personne (Eds.), *Le plurilinguisme : apprendre et enseigner : selected papers from the L3 conférence in Freiburg/Switzerland* 2005 (pp. 175-186). Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- Elmiger, D. (2010). *Trois langues étrangères à l'école primaire en Suisse romande. Un nouvel état des lieux*. IRDP, 10.1002, avril 2010. [site web] : <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1273238730101002.pdf>
- Forster S., (1999). L'enseignement de l'allemand en Suisse romande, IRDP [site web] [http://www.irdp.ch/breche/educ\\_all.htm](http://www.irdp.ch/breche/educ_all.htm)

- Forster, S. (2005). Les politiques d'enseignement des langues à l'école primaire. *Babylonia*, 4, 2005, 53 – 56, p. 53
- Giglio, M. (2010). Réforme éducative et quelques répercussions prévues dans la formation des enseignants. *Communication présentée au Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Université de Genève, du 13 au 16 septembre 2010.
- Giglio, M. (2011). Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre. MITIC-E: du plan d'études à la classe. *Enjeux pédagogiques*, 23-24.
- Giglio, M. et Matthey, M.-P. (2010). Introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire : quelques perceptions sur l'impact dans la formation des enseignants. *Colloque international Professionnalisation de la formation des enseignants : état de la recherche et visions des formateurs*. Bienne, 30 juin au 2 juillet 2010.
- Giglio, M., Melfi, G. et Matthey, M.-P. (2011). Répercussions de la réforme éducative selon l'expérience des formateurs. *Congrès de la SSRE*. Bâle, 20 au 20 juin 2011.
- Giglio, M., Melfi, G., Matthey, M.-P. et Onillon, S. (2010, novembre). Educational reform and teacher training : between adherence and modification of activities. *Abstracts of EAPRIL Conference, 5th European Practice-Based and Practitioner Research Conference November 24-26, 2010, Lisbon, Portugal* (p. 68). Consulté le 10.01.2011 dans <http://www.eapril.org/resources/ABS-TRACT%20BOOK%20EAPRIL%202010.pdf>
- Giglio, M., Onillon, S. et Matthey, M.-P. (2011). Créativité, collaboration et réflexion dans le domaine de langues : perspectives du plan d'études romand. *Congrès de la SSRE*. Bâle, 20 -20 juin 2011.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Jodelet D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American curriculum : Essays in curriculum history and theory*. New York, London : Routledge.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Minuit
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Curriculum, enseignement et pilotage*, 119-141.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. et Roy, G. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4, N° 4. avril 2002. [site web] <http://www.espritcritique.fr/0404/index.html#article06>
- Melfi, G., Giglio, M., Wentzel, B. et Riat, C. (2011). Entre adhésion aux réformes et impact sur les pratiques d'enseignement. *Congrès de la SSRE*. Bâle, 20 au 20 juin 2011.
- Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF.
- Nicolet, M. (2009). L'introduction de l'anglais en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années : une chance pour le développement d'une didactique plurilingue intégrée. *Enjeux pédagogiques*, 11, 22-23.
- Onillon, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne : Peter Lang
- Wokush, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1 (08), 12-14.
- Zittoun, T. et Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology and Education*, XXIV (3), 387-404.