

Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et privées sous contrat) : orientations pédagogiques

NOR : MENE9150339C

RLR : 514-6

Circulaire n°91-246 du 6 septembre 1991

(Éducation nationale : Écoles ; Lycées et Collèges)
Texte adressé aux recteurs d'académie (pour attribution) et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale (pour attribution).

La circulaire n° 89-065 (du 6 mars 1989) et la circulaire n° 90-070 du 26 mars 1990 ont indiqué les finalités de l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire ainsi que les procédures à retenir en matière de choix des terrains d'expérimentation et de mise en place des indispensables actions de formation et de suivi.

Le cadre général du dispositif reste identique et appelle de votre part, avec le concours du groupe de pilotage académique, la même rigueur et même vigilance dans le domaine de l'organisation.

En revanche, au terme de deux années d'expérimentation, et à la lumière de l'évaluation conduite par l'Inspection générale de l'Éducation nationale, il apparaît nécessaire de prendre en compte, dans le domaine pédagogique, de nouveaux éléments de réflexion et de clarification qui permettront de mieux assurer la qualité d'un enseignement dispensé par des maîtres dont la compétence et l'enthousiasme sont à souligner et à conforter.

Tel est l'objet de la présente circulaire qui s'articule autour des deux orientations pédagogiques suivantes : préciser la nature et la spécificité d'un enseignement d'initiation des langues vivantes à l'école élémentaire ; définir les compétences à acquérir à l'école élémentaire et à prendre en compte pour l'élaboration d'un suivi au collège.

I. Nature et spécificité d'un enseignement d'initiation d'une langue vivante à l'école élémentaire

1. L'enseignement d'initiation ne peut être assimilé à une simple sensibilisation

La sensibilisation aux langues et aux civilisations étrangères évoque souvent l'idée d'un simple contact avec ces langues et ces civilisations à travers diverses activités, à dominante ludique, assez peu ou assez mal finalisées, dans la mesure où ces activités ne se voient généralement assigner que des objectifs éducatifs généraux ou globaux :

- susciter l'intérêt pour la diversité des langues et cultures par l'approche de l'une d'elles ;
- familiariser les enfants avec les images d'un pays étranger pour leur faire prendre conscience de la relativité des usages et des habitudes comme de la différence ou de la ressemblance des paysages ;

- faire entendre la langue par le truchement de chansons, de comptines, de petits dialogues mimés ; éduquer à la fois l'oreille et les organes de la phonation en faisant entendre et reproduire des fragments de langue ou des saynètes simples qui incluront des bruits, des exclamations, des échanges verbaux propres au pays ;
- donner un aperçu adapté de l'histoire du pays ;
- raconter les légendes et les contes, faire connaître les proverbes de ce pays.

Ces objectifs, qui peuvent être poursuivis dans le cadre d'un enseignement non intensif réparti sur une période relativement brève, sont peu propices à une évaluation et, par voie de conséquence, à l'organisation d'un suivi. C'est la raison pour laquelle la sensibilisation s'expose au reproche de flou et d'inefficacité.

À ces inconvénients majeurs vient s'ajouter une contrainte didactique : si une sensibilisation peut, à la rigueur, être considérée comme réussie en quelques mois, à raison d'une ou deux heures par semaine, au bout de ce laps de temps, elle s'essouffle car elle suscite chez les élèves le désir d'un apprentissage méthodique et, chez les maîtres, le sentiment de ne pouvoir renouveler suffisamment les thèmes, les matériaux et les activités proposés pour maintenir leur public en haleine.

La notion de sensibilisation exclut ce qui fait l'efficacité de l'apprentissage : sa structuration en fonction d'objectifs terminaux vers lesquels on entend faire progresser des élèves par le biais d'activités convergentes bien réparties dans le temps, c'est-à-dire grâce à une stratégie comportant des étapes et des objectifs intermédiaires.

Des compétences globales, qu'elles soient comportementales (curiosité, goût du risque, confiance en soi, socialisation, etc.), cognitives (prise de conscience de la cohérence et de la relativité de tout système linguistique, prise de conscience par l'élève de ses propres habitudes mentales, aptitude à l'inférence, etc.), culturelles (différences et ressemblances des « civilisations au quotidien ») restent, bien entendu, présentes dans toute stratégie d'apprentissage. Toutefois, c'est bien la composante linguistique, et elle seule, qui permet de donner à la définition des objectifs la précision nécessaire pour l'évaluation des acquis et, par conséquent, pour l'organisation du suivi.

Si, donc, l'initiation à une langue étrangère à l'école englobe nécessairement des objectifs de sensibilisation, elle ne saurait être entièrement définie par ceux-ci. Il convient, en conséquence, de concevoir l'enseignement d'initiation comme un véritable apprentissage et non comme une simple sensibilisation.

2. Spécificité de l'enseignement d'initiation à l'école élémentaire

L'enseignement d'initiation dispensé à l'école élémentaire n'est pas la reprise à l'identique des modalités de l'apprentissage d'une langue vivante au collège.

2.1. Un apprentissage qui se caractérise fondamentalement par sa fonction d'appel et de motivation

Cette fonction ne doit pas être parasitée par l'exigence formulée ou ressentie de performances. Les acquis de l'initiation font l'objet d'évaluations qui, certes, doivent être prises en compte dans l'organisation du suivi au collège mais qui ne devraient pas nuire au devenir scolaire de chaque élève. L'initiation ne peut être féconde que si elle est vécue comme un facteur d'intégration

à l'école et d'enrichissement personnel.

2.2. La spécificité de l'enseignement d'initiation réside dans l'association intime et constante qui s'opère entre le dire et le faire, entre le langage et l'action à travers une gamme très large d'activités

À l'école élémentaire, la création d'habitudes langagières n'est pas obtenue principalement par la mémorisation de textes, mais par l'exécution et mouvements, de gestes, de manipulations, de tâches de toutes sortes où le langage apparaît, soit comme le prolongement naturel d'une activité, soit comme sa traduction et où il est mis en scène et en action en même temps qu'il est donné à reconnaître.

Une séquence de langue étrangère au cours moyen fait alterner, sur un rythme rapide (toutes les six à dix minutes), des activités contrastées et complémentaires -- activités orales, manuelles, corporelles, écrites -- où varient les canaux d'information (auditif, visuel, manuel, esthétique), les modalités de mise en œuvre de l'information (tâches de reconnaissance, phases de répétition-reproduction, exécution d'actions), les capacités sollicitées (aptitudes cognitives, sensorimotrices, sensibilité, imagination), les attitudes requises (attention et détente), les rythmes (mouvement et repos).

2.3. Cette très grande diversité ne doit pas remettre en cause la priorité à accorder à l'imprégnation et à l'activité orales

qui restent fondamentales au début de tout apprentissage pour faire naître chez les élèves le désir, l'habitude, puis la capacité de communiquer en langue étrangère. L'appropriation progressive des modèles linguistiques présentés d'abord sous leur forme orale doit pouvoir bénéficier des compétences de lecture et d'écriture dont est déjà doté l'élève du cours moyen. Il importe cependant de différer l'introduction de l'écrit d'une manière suffisante pour que l'acquisition du système phonologique de la langue étrangère ne s'en trouve pas altérée et pour que l'appropriation orale des structures de base serve de moteur à la découverte du support écrit, cette dernière apportant en retour une aide visuelle et analytique à l'assimilation.

2.4. La structuration de l'apprentissage linguistique,

qui différencie l'initiation d'une simple sensibilisation, repose essentiellement sur l'intégration des différentes activités d'une séquence dans un projet cohérent et sur leur répartition en fonction des phases successives de l'assimilation linguistique : phase de mémorisation d'un modèle linguistique, phases d'imitation guidée puis réemploi du modèle dans d'autres contextes. La continuité du travail, au fil des séances, n'implique nullement qu'une progression d'apprentissage soit déterminée par la seule logique de la présentation grammaticale. Si tel était le cas, l'initiation limiterait ses effets à la transmission de savoirs formels. Dans un apprentissage où entre nécessairement une part de simulation et d'artifice, on veillera en permanence à rechercher des situations qui suscitent des échanges verbaux naturels dans lesquels les élèves puissent se sentir acteurs à part entière de ce qu'ils disent. Un équilibre est donc sans cesse à trouver entre le souci de structuration de l'apprentissage, qui est la condition de son efficacité, et les exigences de la communication sans lesquelles la motivation des enfants ne saurait être longtemps sauvegardée.

2.5. Les caractéristiques de cet apprentissage entraînent certaines des conditions matérielles de son efficacité

Compte tenu de la forte implication des élèves dans « l'activité langue » et de leurs capacités de concentration, une séquence de langue étrangère ne devrait pas dépasser, au cours moyen, 40 à 45 minutes. Pour que la stratégie d'imprégnation puisse atteindre ses objectifs, il serait souhaitable que l'horaire hebdomadaire soit réparti au moins sur deux séances.

II – Compétences à acquérir à l'école élémentaire et à prendre en compte pour l'élaboration d'un suivi au collège

1. Compétences transversales

Les effets de l'initiation ne peuvent être mesurés à la seule aune des performances linguistiques des élèves. Il convient d'en apprécier l'influence sur l'ensemble de leurs comportements scolaires car les aptitudes générales, que le contact avec une culture et un idiome étranger permet de renforcer, sont également formées et exploitées dans d'autres apprentissages. Leur évaluation relève davantage d'une observation continue et d'entretiens avec les élèves, voire avec les parents, que de contrôles ponctuels. Ce renforcement de compétences transversales peut être attendu dans les domaines suivants :

- capacité d'écoute (écoute d'un modèle sonore, écoute des autres) ;
- capacité de rétention mémorielle (mémoire auditive et visuelle) ;
- aptitude à inférer le sens d'éléments inconnus à partir d'un sens global identifié ;
- aptitude à découvrir, à partir de régularités observées, des mécanismes de fonctionnement de la langue ;
- capacité renforcée de verbalisation grâce à l'habitude prise par l'élève d'un comportement actif et confiant vis à vis du langage et grâce à la possibilité qui lui est donnée de jouer avec un autre langage que sa langue maternelle et d'en découvrir la beauté poétique et musicale.

2. Dans le domaine culturel, les élèves ayant suivi un enseignement d'initiation doivent être capables de maîtriser des connaissances générales ayant trait :

- à la géographie du ou des pays dont ils étudient la langue ;
- à la vie quotidienne dans ce ou ces pays (la monnaie, les emblèmes nationaux, les repas et les boissons, l'emploi du temps de l'écolier, les fêtes du calendrier, quelques exemples de productions typiques, quelques exemples de manifestations publiques traditionnelles).

3. Du point de vue linguistique, les acquis de l'initiation peuvent être appréciés :

- par domaine de compétence linguistique ;
- en référence à des notions et fonctions langagières.

Les capacités évaluables, ci-dessous énumérées, ne peuvent être assimilées à un programme d'enseignement dont on devrait obtenir, pour tous les éléments, un même degré d'assimilation, tant au niveau de la compréhension qu'à celui de l'expression. Elles sont proposées comme cadre de référence, comme aide à l'évaluation en fin de CM2 et à la programmation du suivi au collège. Elles constituent en effet un ensemble à partir duquel les instances académiques de formation seront en mesure de construire des outils qui mettent en correspondance des thèmes d'apprentissage, des situations de communication illustrant ces thèmes, des contenus linguistiques (structures et lexique) véhiculés par ces situations, des activités destinées à mettre en œuvre ces contenus, en précisant les modalités d'évaluation correspondantes.

3.1 Savoir-faire répertoriés par domaine de compétence linguistique

3.1.1 Compréhension auditive

Un élève ayant suivi un enseignement d'initiation doit être entraîné :

- a)
- à repérer les schémas intonatifs principaux ;
 - à repérer l'accent de phrase signalant l'information essentielle d'un message oral ;
 - à reconnaître les phonèmes pertinents de la langue ;
 - à discriminer à l'audition les phonèmes voisins.
- b) à reconnaître et à comprendre :
- un lexique simple de communication centré sur la vie de la classe et l'environnement socio-culturel des élèves ;
 - quelques déterminants (articles et possessifs), quelques qualificatifs et adverbes usuels, quelques éléments de coordination ;
 - les registres du dialogue (1^e et 2^e personnes) et du récit (3^e personne) ;
 - les repères spatiaux et temporels les plus courants ;
 - le sens d'une question simple, d'une exclamation, d'une injonction usuelles.

3.1.2 Expression orale

L'élève ayant suivi un enseignement d'initiation doit être entraîné :

- a) à reproduire, après audition, un énoncé bref (moins de 10 syllabes) ;
- b) à mémoriser, en vue de leur restitution, quelques répliques d'une saynète, d'une chanson ou d'une comédie dont le sens global aura été perçu ;
- c) à s'exprimer de manière simple et authentique en utilisant des formules courantes relatives aux usages sociaux de son âge, des questions simples et des réponses à des questions simples.

3.1.3 Reconnaissance de l'écrit

L'élève ayant suivi un enseignement d'initiation doit être entraîné :

- a) à reconnaître des énoncés maîtrisés à l'oral sous leur forme graphique ;
- b) à comprendre des consignes écrites élémentaires (lire, écrire, compléter, répondre, etc.) ;
- c) à comprendre un message écrit simple (indication

sur un panneau, bulle de bande dessinée, légende d'une image).

3.1.4 Écriture

Dans le cadre de la progression adoptée, l'élève ayant suivi un enseignement d'initiation doit être entraîné :

- à copier des phrases ou des mots simples préalablement assimilés à l'oral ;
- à maîtriser la graphie des mots usuels choisis, par exemple, pour souligner des relations particulières entre phonie et graphie ;
- à construire, à partir d'éléments fournis, un énoncé écrit porteur de sens, par exemple en relation avec un dessin ou pour compléter un exercice lacunaire.

3.2 Savoir-faire répertoriés en termes de notions et fonctions langagières : le programme indicatif de la circulaire n° 89-141 du 14 juin 1989 peut être précisé et développé comme suit.

3.2.1 Identité et caractérisation

a) Savoir parler de soi

- savoir se présenter ;
- savoir indiquer certaines caractéristiques d'ordre permanent (nationalité, par exemple), durable (âge), temporaire (avoir froid, faim, etc.), en distinguant les degrés d'intensité : très chaud, très en retard ;
- pouvoir évoquer son environnement immédiat (ville, quartier où l'on habite, chambre) ;
- pouvoir préciser son origine ;
- savoir indiquer ses goûts (ce qu'on aime, aime faire ou préfère, ce qu'on n'aime pas) ;
- savoir indiquer ce qu'on sait faire ou ce qu'on ne sait pas faire ;
- savoir évoquer quelques activités auxquelles on se livre régulièrement.

b) Savoir parler des autres

Aux rubriques précédentes peuvent s'ajouter les compétences suivantes :

- savoir présenter sa famille, ses amis, ses animaux familiers et les caractériser à l'aide de quelques adjectifs courants ;
- savoir dire quelle est la profession de certaines personnes :
 - soit successivement, en enchaînant deux ou plusieurs informations,
 - soit en évoquant leurs caractéristiques communes (utilisation du pluriel) ;
- savoir demander aux autres de parler d'eux.

3.2.2 Expression de la possession

- savoir parler de ce qui vous appartient ;
- savoir parler de ce qui appartient à tel ou tel camarade.

3.2.3 Relations interpersonnelles

- savoir exprimer une demande (prix d'un objet, achat d'une certaine quantité de..., obtention d'un objet déterminé) ;
- savoir remercier ;
- savoir s'excuser ;
- savoir fournir des indications simples (sur un itinéraire, par exemple) ;
- savoir donner des ordres ;
- savoir exprimer son accord ou son désaccord ;
- savoir demander une permission ;
- savoir exprimer une interdiction ;

- savoir exprimer une acceptation ou un refus ;
- savoir demander et donner la raison de ce qu'on dit ou de ce qu'on fait ;
- savoir exprimer, à l'aide d'exclamations brèves, quelques réactions affectives telles que l'enthousiasme, la surprise, la déception, le regret, etc. ;
- savoir exprimer un désir.

3.2.4. Repères

a) Dans le temps

- de façon ponctuelle : savoir dire l'heure, indiquer le jour de la semaine, le moment de la journée ;
- dans la chronologie :
 - savoir parler d'une action qui **se** déroule au moment où l'on parle ;
 - savoir relier deux injonctions ou deux événements successifs.

b) Dans l'espace

- savoir localiser par rapport à soi, selon la proximité (ici, là, là-bas) ;
- savoir situer par rapport à autre chose : dessus, devant, dedans, ..., avec ou sans déplacement.

c) D'ordre qualitatif et quantitatif

- savoir exprimer un choix (du thé ou du café, aimer le football, ne pas aimer le cricket) ;
- savoir reconnaître et employer certains termes indiquant la quantité.

d) D'ordre logique

savoir enchaîner deux éléments d'information en les reliant par des coordinations usuelles équivalant à «et », «mais», «ou».

3.2.5. Modes d'adresse

savoir :

- affirmer ;
- nier ;
- contredire ;
- poser une question ;
- exprimer qu'on n'est pas absolument certain.

J'attache la plus grande importance à la prise en compte de ces orientations pédagogiques qui s'inscrivent naturellement dans la nouvelle politique que j'ai définie pour l'école primaire : prise en compte dans les actions de formation, prise en compte dans l'action pédagogique des maîtres, prise en compte dans le suivi au collège. De telles orientations doivent vous permettre de mieux réguler une expérimentation dont l'évolution dépend étroitement des éléments recueillis lors de l'évaluation, évaluation qui constituera de nouveau, en 1991-1992, un des thèmes de travail de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur-des Écoles,
J. FERRIER

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur des Lycées et Collèges,
A.LEGRAND