My teacher is poor !

Les langues vivantes en cours de généralisation en cycle 3 ont déjà subi moult évolutions : compétences visées, hégémonie croissance de l'anglais… Les équipes doivent faire face à une plus grande complexité et à de nombreuses contraintes (habilitation, échange de services, organisation des séances, carte des langues), le tout sans un investissement équivalent aux besoins en terme de formation.

Dossier réalisé par
Michelle Frémont
Pierre Magnetto
Christelle Mauss

En octobre, Gilles de Robien a présenté son *« Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères »*. Ce texte prévu par la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école est nettement en retrait comparé aux orientations contenues dans les programmes de 2002. Il prétend pourtant *« améliorer le niveau de compétences des élèves en langues de façon à favoriser la poursuite d'études et la recherche d'emploi dans un contexte d'ouverture européenne et internationale »*. Les objectifs à atteindre correspondent à un cadre européen de référence comprenant six niveaux, le premier d'entre eux devant être atteint à la fin de l'école élémentaire (lire page 19).

Ce plan rappelle la généralisation au CE2 de l'enseignement d'une langue vivante étrangère, le passage obligatoire d'une épreuve de langue au concours de recrutement des PE, la création dans chaque académie d'une commission de l'enseignement des langues chargée notamment de veiller à la diversité de l'offre linguistique. En 2007, la généralisation devrait être étendue à tous les CE1, et tous les sortants de l'IUFM devraient être *« en mesure d'enseigner une langue »*.

Une des ambitions affichées est d'assurer la diversité de l'offre linguistique en France. Cette dernière s'appauvrit selon un rapport IGEN et IGAENR de juin 2005. 81,6 % des élèves apprennent l'anglais contre 75,9 % en 2000, 11,5 % l'allemand (concentrés dans les départements frontaliers) contre 19,2 % il y a cinq ans ; or le sommet franco-allemand de l'année dernière a fixé l'objectif d'augmenter de 20 % la part des germanistes. Les autres langues sont marginalisées : 2 % l'espagnol, 1,1 % l'italien, 1 % une langue régionale, 0,3 % le portugais.

Une situation que le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École dénoncait en octobre 2005 : *« Faut-il accepter la fatalité de cette* "dyamique de langues"*, étant précisé que ce n'est pas la langue anglaise en tant que telle qui pose question, mais l'hégénomie linguistique, quelle que soit la langue au profit de laquelle elle s'exerce ? »*.

> Les conditions nécessaires à un enseignement des langues, de qualité pour tous les élèves, restent à définir.

L'ambition de l'école n'est-elle pas d'ouvrir à l'altérité et de sensibiliser le élèves à la diversité des langues et des cultures ? Selon la DEP, à leur arrivée au collège 51,2 % des élèves qui ont appris l'anglais atteignent le niveau requis et 48,6 % en allemand, ce qui était loin d'être le cas avant la généralisation. Les résultats nationaux vont-ils continuer d'évoluer favorablement ? Avec 54 heures d'enseignement par an l'école élémentaire française se situe au dessus des moyennes européennes (30 à 50 heures). Mais, le Plan de rénovation est en retrait comparé aux objectifs précédents qui incitaient à débuter l'enseignement des langues dès la grande section ou le CP.

Les mesures annoncées sont déclinées essentiellement en termes quantitatifs. Pour autant, les conditions nécessaires à un enseignement de qualité pour tous les élèves restent à définir. Il convient d'interroger les pratiques, la formation initiale et continue, les contenus pédagogiques. L'enseignement des langues à l'école primaire a évolué en plusieurs étapes. D'un enseignement d'ini-

tiation aux langues étrangères (EILE) engagé en 1989, on est passé en 1995 à une *« sensibilisation »*, pour en arriver à la notion d'*« apprentissage »* en 1998 confirmée en 2000 par la généralisation à l'ensemble du cycle 3 et par les programmes en 2002 (lire page 19).
Dans une période relativement courte, il a fallu ces dernières années construire des référentiels, des méthodologies pour en faire un apprentissage propre au premier degré. Des livrets pédagogiques ont été mis à disposition des enseignants. Mais cela ne suffit pas. Il faut aussi que les personnels aient de véritables *« connaissances linguistiques et didactiques pour organiser les contenus d'enseignement et développer une stratégie pédagogique spécifique »*, explique Line Audin, professeure d'anglais associée à l'INRP (lire page 21).

La formation des maîtres impose désormais une épreuve de langue et à sa sortie chaque nouveau PE sera censé enseigner une langue. Pour autant la mesure ne bénéficie pas des moyens nécessaires à sa mise en œuvre. Les réalités sont fort différentes d'un IUFM à l'autre, et la part consacrée aux langues dans la formation continue reste bien éloignée des besoins (lire page 19).

La diversité des personnels chargés des langues à l'école primaire impose des contraintes et des modes d'organisation variables dans les écoles. L'an dernier, 67 % des personnels assurant l'enseignement des langues au primaire étaient des PE (sortants IUFM, maîtres itinérants ou habilités), auxquels la hiérarchie demande souvent d'intervenir dans d'autres classes que la leur. Le tiers des personnels restant est composé par des enseignants du secondaire, des assistants, ou des intervenants en langues rémunérés par les IA ou même par les communes ! Cette seconde catégorie est en constante diminution, par souci budgétaire. Les pratiques pédagogiques impliquent un travail d'équipe avec l'école ou l'enseignant titulaire de la classe soumis à de fortes variations (lire les reportages pages 18 et 20). Comme souvent, c'est aux équipes de faire preuve d'initiative et de créativité.

Les langues dans les autres pays européens

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe, Eurydice, a publié cette année les chiffres clés de l'enseignement des langues dans les différents pays européens. Il en résulte que l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère débute de plus en plus tôt dans la scolarité, avec une possibilité dès 3 ans pour l'Espagne et dès 5 ans aux Pays-Bas, obligatoire à 5 ans pour tous à Malte, à 6 ans au Luxembourg, en Autriche et en Norvège, et pour les autres pays s'échelonnant entre 7 et 10 ans. La dernière décennie a vu la majorité des pays européens ravancer l'âge de l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère. Le nombre moyen d'années d'enseignement d'une langue pour un élève européen est d'une durée de 9 ans, et sa part dans le temps d'enseignement varie de 9 à 34 %.
Dans plus de la moitié des états européens, la première langue étrangère étudiée à l'école comme matière obligatoire leur est imposée. L'anglais est la langue la plus enseignée dans pratiquement tous les pays (sauf Belgique et Luxembourg), en progression constante, que cette langue soit imposée ou non.

L'anglais se muscle à Vincennes

A Vincennes, Françoise Jézéquel intervient en anglais avec des CM2. A travers des apprentissages comme l'EPS qui servent de support, les élèves pratiquent l'anglais dans des situations de communication dépourvues d'artifices.

« *Have you got a green pen? », « yes, I have, in E4 »*. Les 26 élèves de CM2 de l'école du Sud à Vincennes pratiquent leur anglais ce mardi sous la forme d'une sorte de bataille navale où stylos, gomme, ciseaux... remplacent les navires. Françoise Jézéquel, instit spécialiste en anglais, intervient dans 6 classes de CM2 réparties dans deux écoles de Vincennes. A ses débuts, enseignante titulaire d'un CP, elle s'est aperçue en accueillant une jeune indienne primo-arrivante que *« cette élève intégrait mieux le vocabulaire français dans des situations d'EPS que dans des situations d'apprentissage classiques »*. Du coup, depuis qu'elle enseigne l'anglais, Françoise *« évite les situations de communication artificielle »*, et *« plonge l'enfant dans un bain linguistique »* par le biais de jeux, de saynètes, de chansons, d'EPS qui, par la répétition du vocabulaire et des structures grammaticales, permettent à l'élève d' *« isoler progressivement les mots, les structures de phrases et d'intégrer intuitivement la langue »*.

Depuis 12 ans, Françoise Jézéquel, adepte de sport, organise tous les ans une dizaine de séquences lors desquelles l'EPS se déroule en anglais. Elle propose des activités motrices de cycle 2, s'ancrant le plus près possible de situations réelles de communication, afin de rendre l'élève acteur et susciter en lui le désir de communiquer, d'échanger, d'apprendre. *« Pour des élèves de CM2, des activités de cycle 2 paraîtraient enfantines, mais en anglais, les élèves s'investissent pleinement »* explique-t-elle. Les cours d'anglais débutent dès octobre, et une fois un capital mots minimal acquis, les séances d'EPS peuvent commencer. Dès février, les verbes d'action et les expressions courantes sont à l'honneur. *« One, two, three Sun »* (1 2 3 soleil), *« Simon says »* (Jacques a dit) ou encore *« the conductor »* (le chef d'orchestre) : ces *« jeux alliant motricité et questions-réponses, accessibles à tous, correspondent pleinement à un premier niveau d'acquisition de la langue »* précise-t-elle. Et les élèves comptabilisant des erreurs de formulation ou s'exprimant en français ont un gage à effectuer en anglais, du type réciter une comptine ou une suite de nombres. Séances décloisonnées, Françoise a en charge la demi-classe pendant que Dominique, la maîtresse titulaire, approfondit la structure syntaxique anglaise, à l'aide d'affichettes pour reconstituer des phrases. Dominique constate que ses élèves sont *« motivés »* et *« ne vivent pas du tout la langue étrangère comme un obstacle »*.

Hormis l'EPS, Françoise se sert également d'albums anglais de niveau CP pour entrer dans les apprentissages de la langue. *« The very hungry caterpillar »*, cet album où la chenille mange un fruit différent tous les jours, est une aubaine pour approfondir les apprentissages des jours, des nombres ou des structures répétitives. La multiplicité des supports-prétextes rend les heures d'anglais vivantes. Les modalités de travail avec ses collègues varient selon la séquence, en décloisonnement ou à deux dans la classe.

Cette année, Dominique va étudier *« Le diable et son valet »* avec ses élèves, roman se situant dans le milieu théâtral de l'Angleterre du 15ème siècle, et l'exploiter en littérature puis en théâtre. Une thématique de l'ouvrage sera extraite pour les cours d'anglais, une occasion supplémentaire de raccrocher le cours d'anglais au projet de classe. Ce lien transversal entre plusieurs matières est monnaie courante. Littérature, histoire, théâtre, EPS, musique, mathématiques, mémorisation... des activités diverses qui suscitent, certes, un travail supplémentaire de concertation de la part des enseignantes, mais l'intérêt des élèves est indéniable. En 12 ans de collaboration, Françoise et Dominique ont trouvé rythme et complicité, au profit d'une dynamique de classe. *« Françoise rebondit sur le contenu annuel du cours »* apprécie Dominique.

Au-delà de la classe, Françoise participe aux réunions de liaison CM2-6ème qui rassemblent professeurs de français, mathématiques et langues, une occasion d'échanger sur les pratiques et l'évolution de programmes. Les enseignants d'anglais des collèges Saint Exupéry et Hector Berlioz constatent que les élèves n'ayant jamais pratiqué l'anglais en élémentaire mettent 3 mois à rattraper le niveau des autres.

Trop de disparités dans la formation

Dans les écoles primaires, à la rentrée 2004, 34100 personnels enseignaient les langues. Parmi ceux-ci, 67 % sont des instituteurs ou professeurs des écoles, soit 23 100 maîtres habilités (19 627 sont des titulaires, 2634 sortent de l'IUFM et 839 sont maîtres itinérants). Depuis quelques années, le nombre d'habilitations croît, mais, au vu des chiffres qui précédent, ces personnels ne représentent que 6 % du corps des enseignants du premier degré. Plusieurs facteurs entrent en compte dans cette progression.

En formation initiale, le développement des dominantes de formation, instituées depuis la rentrée 2001, et dont l'une concerne les langues, a permis un doublement en 4 ans des effectifs de PE sortants habilités. La dominante en langues, dont le volume horaire de 50 heures est fixé par un cadrage national, vise à mettre cette compétence linguistique au service d'une « polyvalence d'équipe », sans remettre toutefois en compte la polyvalence du maître. Cependant, l'inspection générale, dans un rapport de mars 2005, relatait les résultats d'une enquête faisant figurer que les PE2 sortants habilités à enseigner une langue variait de 8 à 82 % selon les IUFM, démontrant l'inégal investissement de ces derniers dans le domaine. D'autre part, dans certains IUFM, près de trois quarts des PE2 effectuent un stage en écoles françaises ou bilingues à l'étranger. Les stages réalisés dans le cadre de l'AEFE sont validés comme stage en responsabilité. Le concours de recrutement, rénové, comporte à partir de la session 2006 une épreuve orale obligatoire de langue vivante et de fait, tous les admis devront se présenter avec un niveau minimal.

En formation continue, les langues vivantes sont considérées par le ministère comme une priorité nationale. 6 % du volume total de formation continue y est consacré, après quoi les enseignants ont la possibilité de passer l'entretien relatif à l'habilitation. Lors du CAFIPEMF, une option de langues vivantes est proposée depuis la session 2001. Les échanges internationaux et les actions de formation, en France et à l'étranger des maîtres du premier degré sont désormais relancés (présence de locuteurs natifs), et les programmes européens proposent des stages de perfectionnement à l'étranger ainsi que des échanges internationaux d'une année scolaire (échanges poste à poste, cette année, 36 échanges franco-allemands par exemple).

Langues régionales progression lente mais continue

La rentrée des écoles en 1969 fut marquée par un événement : une maternelle bilingue français-basque ouvrait ses portes à Bayonne. Huit ans après, la première école Diwan se créait en Bretagne, toujours dans le cadre privé et militant. Depuis les choses ont bien changé. Le début de la décade 80 a vu en effet l'arrivée des enseignements de langue régionale, puis l'instauration de classes bilingues, dans le public. 352 000 enfants sont aujourd'hui concernés dans le cadre d'une initiation. Les enseignements bilingues ne touchent que 38 000 élèves (voir fenêtres sur cours n° 259). Dans les Pyrénées orientales, par exemple, sur 300 écoles le bilinguisme touche 15 classes maternelles, 33 classes élémentaires, 38 enseignants et 4 remplaçants titulaires mobiles. Le corse est la langue la plus enseignée, le basque touche une école sur deux, ce sont les deux langues les plus enseignées.

L'éducation nationale reconnaît officiellement onze langues ou groupes de langues : basque, breton, catalan, corse, créole, gallo, occitan, les diverses langues d'Alsace, de Moselle, de Tahitien et de Mélanésie. Mais dans un rapport datant de 1999, le linguiste Bernard Cerquiglini dénombre 25 langues régulièrement parlées dans la seule métropole. Franc-comtois, wallon, picard, normand ou autres bourguignon ne sont donc pas enseignés à l'école publique.

En 2001, Jack Lang crée un concours spécial pour les enseignants du primaire et un conseil académique dans les académies concernées. Malgré cela, de nombreux territoires restent en manque d'enseignement de leur langue régionale.

Un plan comme une coquille vide

Le Plan de rénovation des langues présenté en octobre 2005 s'appuie sur la loi d'orientation et de programme pour l'école d'avril 2005 ainsi que sur le décret n°2005-1011 du 22 août 2005. En fait il s'agit de préciser des objectifs déjà fixés par les programmes de 2002 comme les niveaux de certification européenne et la prééminence des compétences de compréhension et d'expression surtout à l'oral.

En effet les programmes de 2002 prévoyaient dès la grande section de maternelle et pour le cycle 2 que soient posées les bases d'un apprentissage des langues, étrangères ou régionales, et ce, dans un parcours qui doit conduire tous les jeunes à maîtriser en fin de scolarité au moins deux langues vivantes autres que le français. Ouverture sur la diversité des cultures et des langues, développement précoce des facultés phonologiques et auditives, compétences communicatives surtout à l'oral et attitudes réfléxives propres au registre langagier président à cet apprentissage pour une heure hebdomadaire (en plusieurs séquences courtes). Au cycle 3, cet apprentissage prend un tour d'entraînement méthodique et régulier (deux séquences de 45 minutes) avec des évaluations qui se réfèrent explicitement au cadre européen commun de référence pour les langues (niveau A1). Sur les contenus d'enseignement, le plan n'apporte donc pas précisément de la nouveauté.

Quant à la généralisation de l'enseignement au CE2 annoncée pour la rentrée 2005 (81% des CE2 l'an passé), il est difficile d'en mesurer déjà les effets, mais cette mesure a annulé certains dispositifs existant dès la grande section de maternelle (Arrêté du 25 juillet 2005). On ne peut donc pas parler d'un enseignement plus précoce comme le fait le Ministre. Cela a principalement pour résultat de recentrer les moyens existants sur le cycle 3 en attendant une nouvelle étape de généralisation au CE1 prévue à la rentrée 2007.

Ille et Vilaine : l'allemand en itinérance

Dans le cadre défini par la carte des langues, Marie-Hélène Denis quitte sa classe de CM1 deux jours par semaine pour enseigner l'allemand dans les écoles avoisinnantes.

Marie-Hélène Denis est enseignante itinérante pour l'allemand à mi-temps dans 3 écoles de la périphérie de Rennes. Le reste elle le consacre depuis 5 ans à sa classe de CM1 à l'école Bourchevreuil de Cesson Sévigné en Ille et Vilaine. Dans l'académie, afin de permettre la promotion d'autres langues que l'anglais, le Rectorat a défini des secteurs géographiques regroupant des écoles autour d'un collège et représentant des *« pôles »* pour l'allemand et l'espagnol. Ainsi depuis 2 ans les écoles ne peuvent proposer que les langues définies par la *« carte des langues »*.

Les jeudis et vendredis Marie-Hélène intervient donc deux fois 40 minutes à l'école de Thorigny Fouillard auprès de 2 groupes. Le premier concerne 8 élèves de CE2 débutants. Le second a dû rassembler cette année une vingtaine de CM1 et CM2, mêlant deux niveaux d'acquisition différents.

A l'approche de Noël, le thème de travail est inévitable ! Surtout que l'enseignement de la langue doit aussi permettre de découvrir une autre culture. Cette période est l'occasion de confronter les références culturelles : personnages, cuisine, décorations, cadeaux… Marie-Hélène sort un à un les objets d'une valise en les nommant : *« der Stern, der Tannenbaum, die Kugel, der Weihnachtsmann… »*. Les élèves répètent en soignant leur prononciation. Répéter, bien sûr, pour maîtriser la *« musique »* et le *« rythme »* de la langue mais aussi comprendre les césures : *« Weih… Nacht… Weihnacht… Weihnachtsmann »*. Mémoriser des mots et des expressions et intérioriser des structures, ou des règles de formation des mots par exemple, demande un travail assez intensif.

Tous les rituels de l'école, les consignes et parfois les rappels à l'ordre sont édictés en allemand. A partir du CM, les élèves sont en capacité de lire de petits textes, y compris si certains mots sont inconnus car *« la correspondance phonème/graphème est plus facile qu'en anglais »*, explique-t-elle. Les entrées de l'apprentissage sont ainsi multipliées et la séquence de 40 minutes est scandée d'activités qui sollicitent tous les élèves. On n'a pas le temps de s'ennuyer. Déjà Marie-Hélène met en place les jeux de Kim et de Mémory qu'elle a fabriqués sur le thème de Noël avec Kristin, la jeune assistante d'allemand qui l'accompagne. La séance se termine en chansons. Il faut vite finir car le groupe des CE2 attend déjà derrière la porte: pour eux, Kristin va raconter : *« Chez moi… »*, tout en nommant les objets en allemand. L'écoute est primordiale et les élèves s'entraînent à bien prononcer et accentuer lettres et mots. On ne peut pas faire n'importe quoi.

Mais déjà il faut vite rejoindre une autre école. Ces trajets sont moins pesants qu'au début où Marie-Hélène suivait 7 groupes sur 5 écoles, sans interruption. Outre la fatigue, ces déplacements finissent par coûter cher. En fait l'organisation de ces enseignements n'est pas établie et d'une année à l'autre, les dispositifs changent. Quant aux remboursements des frais de déplacement ils ne cessent de se dégrader. A l'Inspection académique, *« on nous a dit qu'il y aura assez d'habilités et que l'utilisation des postes fléchés permettra de couvrir les besoins. Mais cela ne résoudra pas tous les problèmes et en particulier celui de l'allemand. Difficile de trouver des candidats à l'IUFM »*, commente Marie-Hélène.

Elle est attachée à cet enseignement qu'elle maîtrise parfaitement. Elle a autrefois abandonné le passage du Capes d'allemand au profit du concours pour être institutrice. Elle regrette d'être obligée de défendre autant cette langue qui ne devrait pas être réservée qu'aux bons élèves : pourtant son caractère structuré facilite l'entrée dans cet apprentissage.

Beaucoup d'interrogations subsistent : ainsi comment assurer la continuité de l'enseignement en cas de déménagement ou lors du passage vers le collège. Marie-Hélène pense qu'il faudra encore des itinérants lors de la généralisation en CE1 en 2007 : *« Que ce soit sur l'organisation ou sur la qualité de l'enseignement, il y a un leurre. Comment prétendre que chaque enseignant pourra le faire ? Nous sommes encore loin de la polyvalence avec les langues vivantes »*.

Kristin installe le jeu de Kim sur le thème de Noël.

« La langue étrangère a enfin accédé au statut de discipline scolaire »

Professeur d'anglais associé à l'INRP (UMR ICAR) à Lyon et exerçant à Paris dans un collège classé ZEP. Auteur de* « Enseigner l'anglais de l'école au collège. Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage »*, 2005, collection Hatier-pédagogie.

Quel constat peut-on faire aujourd'hui de l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire ?

La langue étrangère y a enfin accédé au statut de discipline scolaire. Cependant malgré la forte demande sociale, la bonne volonté des enseignants et le plaisir des élèves, les résultats sont toujours très en deçà des attentes institutionnelles. Les méthodologies communicatives mises en œuvre ne suffisent pas à recréer les conditions d'un apprentissage naturel (fréquence du contact avec la langue, implication de l'apprenant). Et les acquis langagiers en fin de cycle 3 (essentiellement des mots et expressions apprises en bloc, oralement) restent prisonniers des situations d'apprentissage sans que l'on sache très bien comment les éléments de langue qui les composent pourront être réutilisés dans des situations nouvelles. Bien que non négligeables, ces acquis demeurent trop approximatifs et atomisés pour servir de tremplin aux apprentissages ultérieurs.

Quelles compétences doit-on mobiliser ?

Quels que soient la langue et l'âge des apprenants, les compétences de communication mobilisées lors des interactions verbales s'appuient nécessairement aussi sur un ensemble de règles intériorisées qui organisent les éléments entre eux (règles phonologiques, morphosyntaxiques, lexicales,…). À l'école, le contact avec la langue est beaucoup trop faible pour que ces règles s'acquièrent uniquement par la pratique communicative. Bien que celle-ci soit indispensable, il est illusoire de penser qu'à partir d'un énoncé oral appris globalement, l'élève parviendra seul à en isoler les éléments pour les combiner ensuite avec d'autres et produire des énoncés personnels pertinents. D'où l'importance de développer conjointement des approches réflexives éclairant le fonctionnement de la langue étrangère dans ses spécificités par rapport au français. Les recherches psycholinguistiques récentes mettent d'ailleurs en évidence une corrélation entre l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans les deux cas, l'accès au sens suppose la maîtrise d'un code nouveau, arbitraire, dont il faut apprendre les règles.

Line Audin

L'enseignant, du fait de sa polyvalence, est le mieux placé pour aider les élèves à construire des ponts entre les apprentissages.

Que cela suppose-il de la part de l'enseignant ?

Une telle approche nécessite une maîtrise de la langue étrangère accompagnée de connaissances linguistiques et didactiques suffisantes pour organiser les contenus d'enseignement dans une progression, débusquer les obstacles liés aux écarts avec le français (les marqueurs de personnes, le questionnement, *« être »* et *« avoir »*, la localisation,…) et développer une stratégie pédagogique spécifique. Cela suppose une mise à distance des objets d'enseignement, une conscience métalinguistique toujours en éveil. C'est loin d'être simple mais l'enseignant de primaire, du fait de sa polyvalence, est mieux placé que quiconque pour aider les élèves à construire des ponts entre les apprentissages. Encore faut-il qu'on lui en donne les moyens. Ces compétences professionnelles ne s'improvisent pas. Il serait temps qu'on leur accorde la place qu'elles méritent au sein de la formation initiale et continue.

Pensez-vous que l'école soit prête à assurer ce travail ?

Pour mesurer l'efficacité de cet apprentissage à l'école on ne peut plus se contenter de critères quantitatifs. Dans le cadre scolaire, rien ne prouve qu'on apprend plus vite et mieux une langue étrangère parce qu'on commence plus tôt. Mais puisqu'on est dans ce cadre imposé, autant l'utiliser au mieux. Pour cela revenons aux questions didactiques essentielles. Quels objectifs vise-t-on ? Quelles stratégies et quels moyens pour y parvenir ?

Comment interpréter l'omniprésence de l'apprentissage de l'anglais ?

Ce choix s'explique par la forte demande sociale et sans doute par une simplification de la mise en œuvre sur le terrain. Espérons que l'avancement de la langue 2 au collège permettra de développer la diversification. En attendant, servons-nous de l'anglais pour clarifier des notions communes à toutes les langues et développer chez les élèves des compétences méthodologiques et métalangagières qui pourront non seulement être mises au service de l'apprentissage d'une autre langue mais aussi du français écrit.

GAONAC'H D., 2005, À quoi peut servir l'enseignement précoce d'une langue étrangère ? Cahiers Pédagogiques, n°437, novembre 2005.