

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

FÉVRIER 2022

Rapport

Préface de Jacques LEGENDRE



REMERCIEMENTS

Un grand merci à toutes les personnalités qualifiées avec lesquelles nous avons pu échanger des idées, et qui nous ont fait part de leur expérience :

- Jacques LEGENDRE, Ancien Ministre, Membre Honoraire du Parlement ;
- Max BRISSON, Sénateur des Pyrénées-Atlantiques ;
- Claude KERN, Sénateur du Bas-Rhin ;
- Bernard BUIS, Sénateur de la Drôme ;
- Anne-Christine LANG, Députée de Paris ;
- Stéphane TESTÉ, Député de Seine-Saint-Denis ;
- Kévin THUILLIER, Collaborateur Ministériel de Sarah El Haïry, Secrétaire d'État chargée de la Jeunesse et de l'Engagement ;
- Yves BARDON, Directeur du programme Flair, Ipsos Knowledge Centre ;
- Dr. Maria BIGDAY, Conseil de l'Europe.

Des professeurs ont également donné un peu de leur temps pour partager leur expérience dans le domaine :

- Sylvie STOLLE, professeure d'anglais ;
- Christophe BRUNELLE, Chef de Cabinet de la Directrice Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle et professeur d'anglais détaché.

Nous remercions vivement l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV) qui nous a permis d'échanger avec des professeurs de langues.

Nous souhaitons aussi remercier tous les jeunes qui ont répondu à notre questionnaire, et l'ont diffusé à leurs proches, ainsi qu'à ceux qui ont accepté d'approfondir leurs réponses en entretien. Nous n'aurions pas pu recueillir toutes ces réponses sans l'aide de l'association Jeunesse et Ambition Creil Sud Oise (JACSO). Ce rapport est avant tout fait par et pour la jeunesse, les réponses à ce questionnaire sont donc au cœur de notre travail.

AUTEURS DU RAPPORT :

Tous les membres de Youth's Horizon ont apporté quelque chose à ce rapport, qui est de ce fait une œuvre collective.

Une mention spéciale est faite à la Direction des Études, ainsi qu'aux membres d'autres directions ayant tout particulièrement contribué à ce rapport :

- Thomas JAY, Directeur des Études (jusqu'à septembre 2021)
- Lila NANTARA, Directrice des Études Adjointe (jusqu'à septembre 2021) puis Directrice des Études
- Côme DUVERT, Responsable de l'équipe du rapport
- Juliette DEBRIL, Chargée de recherche et de rédaction
- Thibault CHARDON, Chargé de recherche et de rédaction
- Yun-Ithry GAMRANI, Chargé de recherche et de rédaction
- Juliette ENJALBERT, Directrice de Cabinet de la Direction Générale

PRÉSENTATION

DE YOUTH'S HORIZON

Youth's Horizon est un think-and-do-tank de jeunesse, fondé en juillet 2020, composé de jeunes de 12 à 30 ans. Ensemble, nous voulons faire avancer les politiques de jeunesse !

Notre objectif est de ramener la jeunesse au premier plan avec des projets sur le long terme et pouvoir influencer sur les politiques publiques et la vie des jeunes. Nous souhaitons remettre sur pied la collaboration et la confiance entre les jeunes et les décideurs.

Trop longtemps, l'accent a été mis sur les associations de représentation de la jeunesse, qui n'ont pas été toujours efficaces.

Aujourd'hui, nous voulons incarner une nouvelle façon d'intégrer les jeunes dans la vie publique.

L'organisation cherche à être dans l'action auprès des décideurs publics pour renforcer le poids des voix de la jeunesse dans le débat public.

Nous voulons garantir la solidarité entre les jeunes, qui a été trop longtemps mise de côté

par tous, et en particulier les associations de représentation.

L'alliance entre les jeunes et Youth's Horizon est primordial pour être au fait des questions et enjeux actuels et pouvoir y apporter des réponses adaptées.

Nous voulons renouer le contact entre les actions et les idées.

Par ailleurs, nous avons constaté lors de nos parcours qu'aujourd'hui la jeunesse n'est plus fragmentée par nation.

Il y a conscience d'une jeunesse internationale qui se mobilise face aux enjeux globaux du XXIe siècle.

Face à cela, nous nous donnerons les moyens d'avoir un impact au niveau européen et international.

Membres fondateurs :

- Bryan SIMON, Président Fondateur ;
- Harishan UTHAYAKUMAR, Directeur Général Fondateur ;
- Elsa LEVAUX, Directrice Générale Adjointe Fondatrice.

TABLE DES MATIÈRES

- 3** Remerciements
- 4** Présentation de Youth's Horizon
- 6** Préface de Jacques LEGENDRE
- 8** Introduction
- 11** Problématiques
- 12** Un travail de recherche, mais aussi de terrain
- 13** I/ L'avis de la science : comment apprendre efficacement une langue étrangère ?
- 21** II/ Des pratiques enseignantes innovantes
- 32** III/ La place du numérique dans l'apprentissage des langues étrangères
- 41** IV/ Remettre en question les supports physiques actuels et la formation des enseignants
- 50** V/ Le pari de la diversification de l'apprentissage des langues
- 61** Retour sur quelques propositions : pour un meilleur apprentissage des langues à l'échelle européenne !
- 66** Conclusion générale
- 69** Bibliographie
- 74** Annexes

PRÉFACE

Il y a 20 ans déjà, je rédigeais au Sénat un rapport intitulé «Pour que vivent les langues».

Je voulais alors susciter un débat sur l'apprentissage des langues étrangères en France. Quelles langues choisir ? Comment les enseigner ?

Ce débat n'a pas eu lieu, ou plutôt, il est resté au niveau de l'échange d'idées reçues.

Pourtant, je le crois toujours important.

Aussi, ai-je appris avec plaisir et intérêt qu'un groupe de jeunes avait entrepris de se saisir du problème et de rédiger une étude sur «L'apprentissage des langues étrangères en France».

Apprendre une langue c'est important.

Mais à quoi servent les langues ?

C'est la question fondamentale que se pose Claude Hagège, linguiste et professeur au Collège de France, en introduction du livre qu'il a consacré à la défense de la diversité linguistique et culturelle.

Bien sûr, les langues servent à communiquer. Elles sont des instruments et si une langue n'est plus adaptée aux services qu'on attend d'elle on peut lui en substituer une autre.

Mais une langue est aussi le reflet de l'identité profonde de la communauté qui y investit des valeurs symboliques essentielles.

Il faut donc respecter les langues par égard aux communautés humaines qui y sont attachées.

La langue nationale, pour nous les Français, est notre bien commun, celui qui nous aide à «faire nation». Nous devons en avoir une parfaite connaissance.

Mais il est nécessaire aussi de parler une ou plusieurs autres langues pour comprendre les autres, dialoguer avec eux, et aussi commercer.

Officiellement, la France offre à ses élèves un choix large de langues. Mais dans la pratique, le choix se concentre sur l'anglais en première langue et l'espagnol en deuxième langue. L'allemand est réduit à la portion congrue, l'italien, le portugais, le russe sont presque ignorés.

Quant aux langues extra-européennes, le chinois, le japonais, l'arabe, ils peinent à être enseignés.

Et pourtant, l'Allemagne et l'Italie sont deux partenaires économiques essentiels, le monde arabe, le Japon, la Chine, seront des acteurs majeurs du XXI^e siècle.

Et que dire de l'Afrique, en pleine explosion démographique, qui recourt souvent au Français pour ses relations internationales mais dont nous continuons à ignorer superbement les grandes langues ?

Cette situation n'est pas raisonnable.

L'étude, à juste titre, dénonce ces erreurs et pose aussi les bonnes questions : à partir de quel âge faut-il apprendre les langues étrangères ? et à l'aide de quelles méthodes ?

Les exemples cités, en particulier celui de la Suède, sont particulièrement intéressants. La comparaison ne nous est pas favorable et montre qu'il y a beaucoup à faire pour que nos enseignants et nos étudiants tirent pleinement parti des nouvelles technologies.

Je me réjouis de voir aussi cette étude s'attarder sur les travaux du Conseil de l'Europe qui regroupe 47 nations de la « grande Europe ».

À la différence de l'Union européenne, qui se proclame « unie dans la diversité » mais dont la bureaucratie poursuit avec entêtement la marche vers l'anglais, langue unique de travail, même après le Brexit, le Conseil de l'Europe affirme dans l'action son respect de la diversité linguistique des nations européennes. Il est, en particulier, à l'origine de la Journée Européenne des Langues et son action mériterait une plus large diffusion.

Il est réconfortant de lire le travail d'étudiants français qui se veulent à la fois attachés à leur culture et ouverts sur le monde et désireux d'utiliser intelligemment toutes les possibilités actuelles. Ils participent ainsi à un débat essentiel.

Jacques LEGENDRE,

Ancien Ministre

Membre honoraire du Parlement

INTRODUCTION

Depuis maintenant plusieurs années, le niveau des Français en langues étrangères est en constante hausse. L'enseignement est bien pourvu, les enseignants diplômés, et les cours dispensés régulièrement : 1h30 de langues vivantes par semaine en primaire, et une moyenne de 4h au collège dans la première langue avec en plus le choix d'une seconde langue. Et si au lycée ce volume horaire diminue, faisant place à 5h30 cumulées pour les deux langues obligatoires, la France fait tout de même partie des trois pays où la durée totale d'apprentissage des langues étrangères est la plus importante, derrière Malte et l'Allemagne.

Pourtant, aujourd'hui encore, la France semble à la fois bénéficier et subir les conséquences du rayonnement, de la grandeur dont elle et sa langue ont pu bénéficier aux XVIIIème et XIXème siècle. Subir, car à ce jour le constat est sans appel : la France pointait en 2019 au 26ème rang du classement européen, avec selon Eurostat seulement 60% des Français affirmant parler au moins une langue étrangère. Ce chiffre est situé en-dessous de la moyenne européenne, et à titre comparatif, et la Suède est au sommet de ce classement, avec pas moins de 96% de citoyens parlant au moins une langue étrangère. Dans le même ordre d'idée, concernant la compétence en anglais, EF plaçait au 23ème rang la France dans le classement européen, et les Pays-Bas en première place.

S'il n'est pas question de rejeter ces moments de l'Histoire qui font la fierté de la nation française, force est d'admettre que l'universalisme francophone a entraîné pendant des décennies un manque de vigueur dans la remise en cause du monolinguisme à la française.

Bénéficiaire, car la langue française reste la deuxième langue la plus pratiquée et étudiée en Europe après l'anglais, la langue de Shakespeare étant omniprésente dans les échanges économiques et l'aspect culturel des pays d'Europe. L'anglais est devenu la langue universelle, et un parallèle peut être établi entre le Royaume-Uni et la France : l'universalisme de l'anglais a entraîné un repos sur la langue nationale. Selon les dernières données d'Eurostat, seulement 20% des citoyens du Royaume-Uni indiquent maîtriser au moins une langue étrangère vivante, les plaçant à la dernière place du classement sur les pays d'Europe. Ce chiffre à première vue ahurissant s'explique facilement : sous Tony Blair, en 2004, l'apprentissage des langues étrangères est devenu optionnel à partir de 14 ans. Inévitablement, un monolinguisme à la britannique s'est répandu au Royaume-Uni, et si cette mesure a été annulée par le gouvernement Cameron en 2014, on observe encore aujourd'hui les effets délétères d'un laxisme sur les politiques d'apprentissage des langues étrangères.

Cette hégémonie de l'anglais dans le monde se reflète dans le choix des langues vivantes.

Près de 96% des élèves en France ont pour première langue vivante l'anglais, et quant à l'espagnol, il est largement majoritaire en ce qui concerne le choix de la seconde langue vivante, sans doute car il est considéré comme une langue "facile". Il demeure alors la 4ème langue la plus parlée au monde. Ceci aboutit logiquement à la domination d'un tandem anglais-espagnol en France.

La conséquence immédiate de cette domination est la raréfaction de l'enseignement de différentes langues étrangères en France, bien que l'éventail de langues enseignées soit parmi les plus larges d'Europe. Vingt-deux langues sont enseignées à au moins 30 élèves en France mais seulement trois d'entre elles sont proposées dans la plupart des établissements.

Il s'agit de l'anglais, l'espagnol et l'allemand, même si l'on observe malgré tout un déclin indéniable de la langue de Goethe.

Deux problèmes existent donc : diversification et efficacité de l'apprentissage. Ce n'est pourtant pas faute d'avoir essayé de trouver la meilleure politique éducative en matière d'apprentissage de langues. Au cours des décennies, les pratiques enseignantes ont évolué et se sont diversifiées en France. De 1828 à 1902, les enseignants appliquent la méthode traditionnelle qui consiste à donner priorité à la démarche grammaticale avec des exercices, du vocabulaire et à l'utilisation du français pour les explications. De 1902 à 1925, la méthode traditionnelle est remplacée par la méthode directe qui donne priorité à l'oral, avec de la grammaire sans explications de règles, du contenu axé sur la vie quotidienne et l'apprentissage des mots étrangers sans passer par le français.

Plus tard, à partir de 1925 apparaît la méthode Active, qui est un équilibre entre l'oral, l'écrit et l'utilisation ponctuelle du français, elle dure jusqu'en 1969 où elle est relayée par la méthode audiovisuelle jusqu'en 1975. Elle repose sur l'imitation, la mémorisation et l'apprentissage en situation. De 1975 à 2001, les méthodes sont remplacées par des approches, notamment l'approche communicative, qui donne priorité à l'oral avec une approche intuitive, et une utilisation générale de la langue apprise.

De 2001 à nos jours, les enseignants adoptent une approche actionnelle qui se compose de compréhensions orales, d'expressions orales en continu, d'interactions orales, de compréhensions de l'écrit et d'expressions écrites.

Aujourd'hui, cette approche actionnelle est bien différente de celle d'il y a 20 ans, et pour cause, l'émergence d'un outil révolutionnaire a permis d'entrevoir de nouvelles possibilités dans l'enseignement : le numérique. De nos jours, beaucoup d'outils quotidiens peuvent être mis à disposition pour l'apprentissage des langues étrangères, notamment le téléphone portable. L'usage important du smartphone chez la nouvelle génération est souvent déraisonné, et s'effectue rarement dans le but de maintenir un apprentissage, malgré les applications qui peuvent être mises en place dans ce but.

PROBLÉMATIQUES

→ Existe-t-il des pratiques enseignantes, qui, à défaut d'être peu répandues, gagneraient à être connues pour leur efficacité?

→ Quelle place accorder au numérique dans l'apprentissage des langues vivantes chez la nouvelle génération?

→ Dans une Union Européenne où la langue de Molière possède déjà une grande influence, et où le départ du Royaume-Uni pourrait lui en donner encore plus, quel intérêt pour les jeunes Français d'être plurilingues? Et comment les gagner à cette cause?

UN TRAVAIL DE RECHERCHE, MAIS AUSSI DE TERRAIN

C'est suite à de nombreux débats sur l'apprentissage des langues étrangères et des théories sur celui-ci, que tout un travail de recherche et de rédaction a débuté. Nos interrogations et nos différents avis sur le sujet ont fait émerger une pensée commune : l'envie d'en savoir plus, de comprendre la situation des langues étrangères aujourd'hui, dans notre pays.

La phase de recherche a commencé par la consultation de documents tels que des rapports du CNETCO mais aussi d'auteurs et autrices dont les travaux nous ont paru pertinents. Ces derniers, cités dans la bibliographie, nous ont apporté des connaissances sur différents aspects du sujet : scientifique, économique, social, politique, didactique et pédagogique.

Nous avons organisé plusieurs entretiens avec différentes personnalités des sphères politiques, éducatives, publiques et privées. Le but était non seulement de s'appuyer sur le vécu et les connaissances de ces personnes concernant l'apprentissage des langues étrangères, mais aussi et surtout d'avoir une expertise, une vérification des propos que nous avançons.

De février à mai 2021, nous avons mené une consultation sur l'apprentissage des langues vivantes chez les jeunes afin de recueillir leur avis sur diverses questions auxquelles nous nous intéressons dans ce rapport. Pour la création du questionnaire, nous nous sommes servis de connaissances sociologiques de certains membres de l'association mais aussi, et dans le but de le rendre le plus efficace possible, nous nous sommes entretenus avec Yves BARDON, Directeur du programme Flair chez IPSOS. Nos échanges ont permis de certifier nos questions et d'avoir un avis de la part d'un professionnel.

Nous avons pu récolter au cours de cette enquête 436 réponses de jeunes provenant de différentes zones géographiques. Les résultats que nous avons obtenus sont cités aux endroits adéquats du rapport.

Le but ultime de ce questionnaire, au-delà de récolter des chiffres probants, était de pouvoir effectuer des entretiens approfondis avec plusieurs jeunes aux profils hétéroclites. Certains d'entre eux ayant accepté de nous expliquer plus en détail les raisons de leurs réponses, nous avons pu agréger directement au rapport des témoignages précis pour appuyer notre propos.

Durant la phase de rédaction, nous avons bénéficié d'une organisation rigoureuse et efficace pour le traitement des données statistiques et la rédaction des différentes parties, particulièrement par la direction des études.

Finalement, la phase de relecture a été effectuée par l'ensemble de l'organisation. La méthodologie explicitée ci-dessus découle de plusieurs convictions que nous prônons. Tout d'abord, apporter des solutions efficaces nécessite un dialogue et une collaboration des décideurs et acteurs publics. Ensuite, la consultation auprès des jeunes : nous pensons fermement que la jeunesse doit être écoutée sur les sujets qui la concerne. Finalement, la recherche rigoureuse, minutieuse et portée sur différents domaines a permis de trouver les solutions les plus adaptées possibles ; en théorie, mais surtout en pratique. Car c'est de cela dont il s'agit ici : un état des lieux du sujet et des solutions apportées efficaces pour la jeunesse d'aujourd'hui et de demain, par un travail de recherche et de consultation des jeunes, par les jeunes.

PARTIE 1

L'avis de la science : comment apprendre efficacement une langue étrangère ?

A/ L'apprentissage précoce des langues vivantes

I- Notions de base : neuroplasticité, prosodie

On appelle neuroplasticité la capacité d'adaptation anatomique et des fonctions du cerveau selon les expériences vécues. Elle repose sur la modification des réseaux de neurones, et s'effectue lors du développement de l'individu. L'apprentissage de gestes, l'entraînement moteur, donc l'utilisation fréquente de certains muscles, entraînent un développement des aires du cerveau liées à ces activités, se traduisant par une amélioration des performances. Apprendre une langue, la pratiquer régulièrement, provoque ainsi une amélioration des performances dans la pratique de cette dernière. Cyrulnik (1) précise que « cette sélection de circuits, au gré des environnements, permet une économie de matière vivante, car pour activer les milliers de milliards de connexions neuroniques possibles, il faudrait plusieurs dizaines de kilos de matière cérébrale ». Cependant, les capacités de remaniement des réseaux de neurones s'amoindrissent avec l'âge, de même que le nombre de cellules nerveuses.

La prosodie est l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité) permettant de véhiculer de l'information liée au sens telle que la mise en relief, mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation...

Elle montre que les langues sont des musiques en elles-mêmes jouées par les locuteurs ; ce sont leurs registres sonores qui les distinguent les unes des autres. Chaque langue possède en effet un accent, un rythme, et une mélodie spécifique, particulièrement évidente lorsque nous entendons un locuteur s'exprimer dans une langue étrangère. Cette différence est d'autant plus frappante lorsque l'on a l'occasion de discuter avec un ami, ou une connaissance dans une langue autre que la langue habituellement parlée avec.

La mise en place des structures langagières, des sonorités d'une langue chez un individu, doit se faire patiemment, à l'image d'un parent avec son bébé lorsqu'il exagère les syllabes des mots, ou d'un professeur de langue qui apprend à parler une langue à une classe.

Mais la prosodie est aussi utile pour analyser un discours dans ses fondements. En effet, la première structure décryptée par l'auditeur est la structure prosodique, et non syntaxique. En plus de cela, des études (2) menées sur des enfants de dix-neuf mois ont montré que la prosodie représente parfois un repère qui permet d'effectuer des regroupements de mots pertinents du point de vue syntaxique (Hawthorne, Gerken, 2014). L'analyse de la parole en morceaux cohésifs amène en effet à la compréhension plus complète des constituants d'une phrase, et c'est typiquement le comportement attendu chez un individu apprenant une langue étrangère.

Des chercheurs (3) (Zheng, Zhang, Zhu, Yang, Chen, Ma, Dienes, Guo, 2011) ont même réussi à mettre en évidence que le sens d'un mot dépend de ceux qui l'entourent. C'est ce qu'on intitule la "prosodie sémantique", c'est-à-dire la connotation attribuée à un mot en fonction des groupes de mots au milieu desquels il se trouve. L'exemple donné par des chercheurs est le mot "causer".

S'il signifie "amener à un événement", il est très souvent perçu négativement, puisqu'il est souvent associé à de mauvaises nouvelles. En effet, sur 270 exemples d'usage possible, 223 occurrences du mot "causer" étaient associées à un contexte négatif, ce mot possède donc une prosodie sémantique négative.

Finalement, avec une exposition à une langue étrangère importante, pourvu que cette dernière provoque chez l'individu une attention suffisamment importante, il est possible pour lui de saisir de véritables nuances dans certains mots, qui ne peuvent pas s'apprendre dans un dictionnaire.

Plus cette exposition se fait tôt dans la vie de l'individu, plus ce dernier sera à même d'assimiler du vocabulaire et pratiquer à un bon niveau cette langue. On se rend également compte que la notion de talent est absente dans l'apprentissage d'une langue, seule la méthode et la pratique régulière permettent de bonnes compréhension et pratique d'une langue étrangère.

2 - L'âge idéal pour apprendre une langue

Au cours du développement, il existe une période dite « idéale » pour tout apprentissage.

Avant 12 mois, l'enfant possède des capacités exceptionnelles qu'il ne retrouvera à aucun autre moment de sa vie : ses capacités lui permettront d'acquérir sa langue maternelle en un temps record. Dans la mesure où il se spécialise sur les sons spécifiques de sa langue maternelle, l'enfant (4) perd en effet une partie de sa capacité à discriminer finement de manière auditive et à produire vocalement les sons étrangers à sa langue maternelle (Rondal et Comblain, 1991). Ce processus de réorganisation est nécessaire à l'acquisition de la langue maternelle et à l'adaptation de l'enfant à son milieu. A priori, il est impossible d'imposer ou même impulser un apprentissage dès cet âge, puisque donner un cadre général d'apprentissage hors de l'école est très difficile. Toutefois, parmi nos entretiens approfondis, nous avons pu remarquer que ce ne sont pas seulement les parents polyglottes qui apprennent une autre langue à leur enfant. En effet, une de nos enquêtées a affirmé que ses parents, bien qu'ils soient français, ont commencé à lui apprendre l'anglais. Selon elle, ses parents ont pris conscience de l'importance de l'anglais dans le monde, et ont donc décidé de commencer à lui apprendre cette langue. Il vient donc que gagner les jeunes d'aujourd'hui à la cause du plurilinguisme peut avoir un impact futur sur l'éducation qu'ils donneront plus tard à leurs enfants. Dans l'immédiat, commencer l'apprentissage dès la maternelle, à l'âge de 3 ans, demeure une possibilité.

On pourrait s'interroger sur certains aspects potentiellement négatifs du bilinguisme à un si jeune âge, comme le montrent certaines études des années 1960. Mais celles-ci manquent en réalité de rigueur (5), et ont donc abouti à des conclusions erronées, car beaucoup d'entre elles ont été par exemple faites aux États-Unis dans des milieux socioculturels pauvres. En réalité, le bilinguisme accroît la capacité à passer d'un système de symboles à un autre, et retarde le vieillissement cérébral évoqué plus tôt. On observe un écart significatif (6) entre l'âge de personnes bilingues et monolingues développant les symptômes de la maladie d'Alzheimer, à l'avantage des bilingues de près de 5 ans.

Cependant, non seulement les enfants ont des facilités en ce qui concerne la prononciation, l'utilisation de l'accent, mais les capacités imitatives qui leur sont spécifiques leur permettent aussi de mieux imiter les schémas phonologiques (7), à savoir comment fonctionne une langue d'un point de vue phonétique.

Les neurologues Penfields et Roberts expliquaient déjà en 1959 que tout enfant (8), peu importe ses capacités cognitives, a des capacités d'imitation qui lui permettent d'imiter facilement les sonorités étrangères.

Et pour cause : les enfants, de manière générale, se construisent par imitation ; l'acquisition d'un nouvel accent et de nouvelles prononciations font partie d'un processus imitatif, qui, de ce fait, est relativement facile pour eux.

Alors, s'il est plus qu'intéressant de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès la maternelle, celui-ci peut encore se faire efficacement (9) entre 6 et 9 ans. D'autres capacités développées par l'enfant dans le milieu scolaire viennent en effet s'additionner pour créer des conditions d'apprentissage privilégiées.

Pour Guberina (1991), c'est pendant cette période précédant l'école primaire que l'enfant (10) développe les plus grandes facilités pour l'apprentissage d'une langue seconde.

L'acquisition se fait encore de manière naturelle avant de se plier aux situations institutionnelles d'apprentissage.

Cette notion d'apprentissage naturel ne veut pas pour autant dire qu'il suffit de placer l'enfant en situation de contact avec une langue étrangère pour qu'il la parle parfaitement. En effet, dans le cas de parents immigrés qui parlent leur langue natale à leurs enfants qui répondent en Français, on remarque que l'écoute ne suffit pas à maintenir un niveau de pratique donné. Un enfant, même bilingue précoce, peut voir son niveau de pratique d'une langue diminuer si celui-ci n'est pas entretenu. Girard (1995) rappelle que « les enfants, malgré leurs grandes capacités d'apprentissage, ont une grande faculté d'oubli qui se manifeste dès que le processus est interrompu ».

Lors de nos entretiens avec des jeunes ayant répondu à notre sondage, nous avons pu nous rendre compte qu'une d'entre eux avait bien connu cet oubli, corroborant alors les propos énoncés. Ayant vécu aux États-Unis pendant une partie de sa jeunesse, elle a pratiqué intensément l'anglais, avant de revenir en Europe, et perdre une partie suffisante de son niveau pour s'en rendre compte.

Pour Guberina (1991), il est encore temps, à 9 ans, de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère, même si cette période est située entre une période favorable et une période de difficultés.

Mais c'est surtout l'imprégnation avec l'environnement linguistique qui provoque les plus grands bouleversements. Le conditionnement progressif de l'oreille à la structure phonologique de la langue maternelle est pratiquement achevé et provoque une véritable surdité sélective aux contrastes existant dans d'autres langues et non pertinents dans la langue maternelle (Guberina, 1991). Entre 6 et 8 ans, l'enfant a complètement établi les habitudes de sa langue maternelle et à partir de 9 ans, il se met à entendre les phonèmes en fonction de celle-ci et éprouve des difficultés à se corriger.

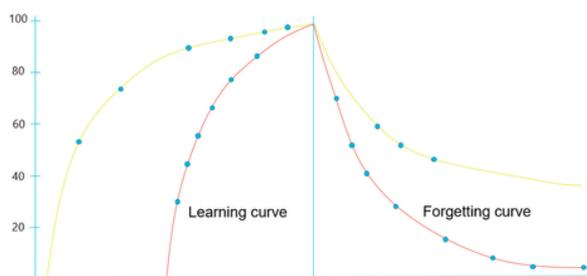
Alors, cela veut-il pour autant dire qu'apprendre une nouvelle langue à l'âge adulte est difficile, voire pratiquement impossible ?

Certes, il est plus difficile d'apprendre de nouvelles langues en vieillissant, mais cela ne signifie pas que c'est impossible. Une étude (11) menée sur des adultes de 20 ans a en effet montré qu'en 6 mois d'apprentissage de l'espagnol, les cerveaux initialement monolingues ont subi d'importants changements concernant les aires dédiées au langage pour ressembler à des cerveaux bilingues (Bialystok, Sullivan, Janus, Moreno, Astheimer, 2014).

B/ Le maintien du savoir : un investissement continu

1 - Modélisation du savoir et de l'oubli

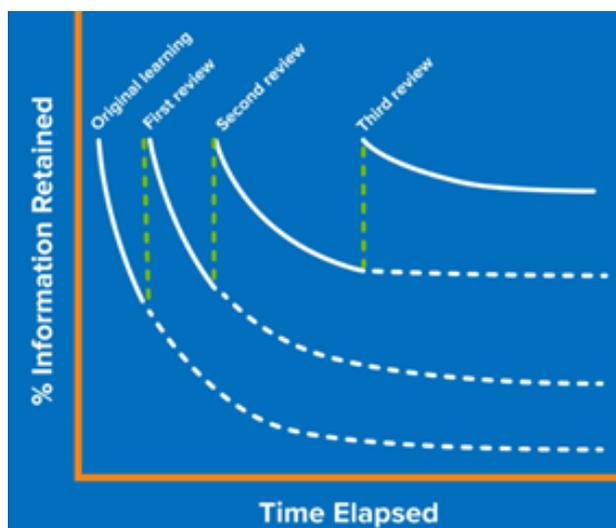
A la fin du XIX^{ème} siècle, le psychologue allemand Hermann Ebbinghaus s'est intéressé à la mémoire chez l'Homme, et voulait comprendre pourquoi on oublie, et comment l'empêcher. L'ensemble de ses recherches aboutit à l'établissement d'une courbe d'apprentissage et d'oubli.



Source: Agylicia: how to improve learner retention and minimize the forgetting curve

On peut tirer de ce graphique que l'apprenant retient beaucoup au début de son apprentissage, beaucoup plus qu'à la fin de cette période. Par la suite, voire même juste après l'apprentissage, la mémoire liée à celui-ci se dégrade fortement s'il n'y a pas de révisions.

Ainsi, à partir du moment où l'on arrête de réviser, on se souvient très rapidement de moins en moins de notions, d'où l'idée de cette courbe d'oubli. La courbe d'oubli s'aplatit au fur et à mesure des révisions : la quantité de nouvelles informations à apprendre diminue, l'assimilation s'effectue progressivement.



Source image (12) : Mind Tools Content Team. *The forgetting curve : why we forget, and what we can do about it*

Deux solutions existent selon Ebbinghaus pour empêcher l'oubli : réviser de manière espacée dans le temps, ou "sur-apprendre", c'est-à-dire mettre un effort plus important que nécessaire dans l'apprentissage d'une notion.

Mais il n'y a pas que le temps qui influence la capacité à retenir une notion particulière d'un individu. Dans ses expériences, Ebbinghaus a tenté de retenir un ensemble de syllabes qui n'avait pas de cohérence, et la rapidité à laquelle il les a oubliées colle parfaitement avec cette courbe.

De même, il sera beaucoup plus facile d'assimiler des notions ou chiffres d'une conférence sur le cancer pour un oncologue que pour un individu lambda, car l'un sera capable de donner du sens aux idées abordées, et l'autre le sera probablement moins. Stephen Krashen, linguiste et professeur, suppose quant à lui que l'apprentissage d'une langue, pour être efficace, doit se limiter au niveau de l'apprenant dans sa première langue, en raison de soucis de compréhension : c'est l'hypothèse de l'input.

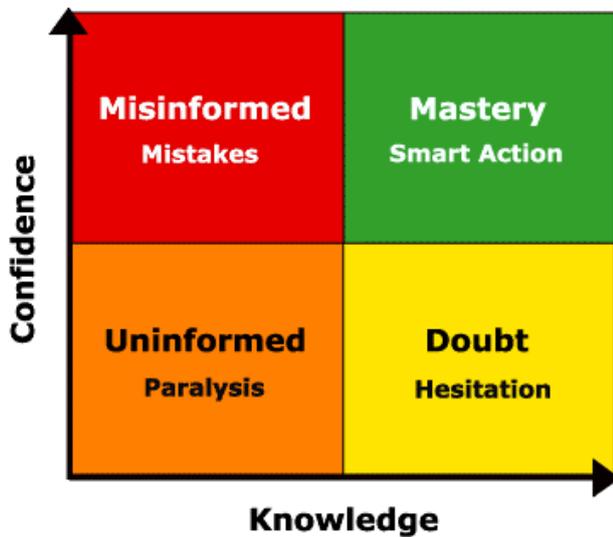
Plus généralement, l'intérêt porté à une notion joue un rôle important dans l'apprentissage de cette dernière. Nous avons aussi pu remarquer ce point lors d'entretiens que nous avons réalisés avec des jeunes entre 13 et 28 ans. Une des personnes interrogées a déclaré qu'elle trouvait plus facile d'apprendre une langue lorsque les thématiques abordées en classe "lui parlaient", ou faisaient référence à des événements de son quotidien comme la mode ou encore la communication.

2 - Le Confidence Based Learning

Lors du XX^{ème} siècle, pléthore de chercheurs ont étudié les conditions permettant d'améliorer la performance des apprenants, comme James Bruno et Darwin Hunt.

Mais avant de comprendre comment mesurer la performance, attachons-nous à définir ce terme.

La certitude de l'apprenant sur une notion participe à l'établissement du savoir ou de l'ignorance selon Hunt. Le savoir n'est pas seulement une croyance vraie, mais une croyance vraie, justifiée, et dont on est certain. En effet, il existe des situations où une croyance vraie n'est pas synonyme de savoir, à l'image des questionnaires à choix multiples (QCM), où la bonne réponse est parfois obtenue au hasard.



Tony Gardner-Medwin et Gahan ont donc publié une étude (13) en 2006 rendant compte de 10 ans d'évaluation à l'UCL (University College London) selon un barème de QCM donné ci-dessous.

Table 1. Grading scales used by Gardner-Medwin & Gahan (2003b) in a biomedical student curriculum

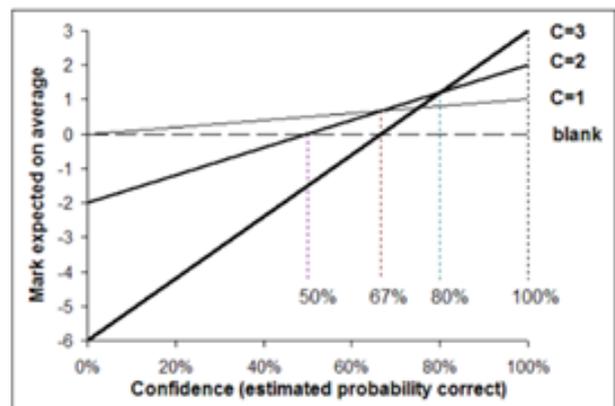
Degree of Certainty	C=1 Low certainty	C=2 Medium certainty	C=3 High certainty	No reply
Mark if Correct	1	2	3	0
Penalty if wrong	0	-2	-6	0

Le principe est le suivant : les chercheurs ont fait passer à des étudiants de médecine un QCM, en ajoutant à chaque question une mention "Certitude" à 3 niveaux dans laquelle l'individu indique son niveau de certitude dans la réponse qu'il a donnée. La note obtenue dépend donc non seulement de la véracité de la réponse donnée, mais aussi de la confiance en cette dernière. La confiance en la réponse donnée est largement intégrée à cette notation, et il existe plusieurs avantages liés à l'utilisation d'un tel barème. Tout d'abord, selon Hunt (14), plus l'apprenant est certain de son savoir, plus il garde ce savoir en mémoire longtemps (Hunt D.,2003). Le Confidence-Based Marking établi précédemment permet de repérer ce qui relève plus de la croyance ou du savoir, par exemple pour une même réponse donnée par deux candidats, mais dont le niveau de certitude est différent (l'un a choisi C=1 et l'autre C=3), on peut affirmer que celui ayant choisi C=1 croit, alors que celui ayant choisi C=3 sait.

Cela permet donc d'orienter l'apprenant et son apprentissage en fonction de ses besoins. Le Confidence-Based Learning peut alors optimiser le processus d'apprentissage. Ensuite, le mode d'évaluation est généralisable à des modèles de tests autres que le QCM, et est objectif dans la mesure où il laisse moins, voire pas de place à l'appréciation du correcteur, rendant alors compte plus justement du niveau réel de l'apprenant.

Enfin, ce mode d'évaluation est plus proche d'un usage du savoir dans le monde du travail, dans la mesure où miser gros sur une croyance fautive entraîne une perte à la hauteur de la certitude de cette dernière, ce qui permet réellement d'estimer la confiance que l'apprenant a en sa réponse.

Reste évidemment à jauger le niveau de confiance en la réponse donnée lors du QCM, et par conséquent à déterminer quel degré de certitude choisir. Cette même étude de 2006 nous donne un référentiel à utiliser établi sur la base de probabilités pour déterminer la valeur à choisir entre 1, 2 et 3.



Lorsque la probabilité d'avoir la bonne réponse est estimée à moins de $\frac{2}{3}$ par l'évalué, alors les scientifiques recommandent de choisir une valeur de C égale à 1. Si cette probabilité est située entre 67% et 80%, il est alors plus judicieux de prendre une valeur de 2. Pour toute confiance supérieure à 80%, la valeur de 3 est plus appropriée.

Les chercheurs se sont également intéressés aux inégalités qu'un tel système pourrait engendrer : les hommes étant différents des femmes et vice-versa, il est légitime de se demander si, dans un système de notation où la certitude en la croyance est hautement rémunératrice, l'aversion au risque possiblement plus grande de ces dernières ne leur ferait pas défaut, ou au contraire, les avantagerait. S'il s'est avéré dans cette même étude qu'aucune différence significative n'était notable, un contre-exemple a pu être fourni en 2010, à l'avantage des femmes.

Toutefois, ce mode de notation reste apprécié par les étudiants. Lors d'une étude (15), $\frac{2}{3}$ des étudiants affirmaient préférer le Confidence-Based Marking au système habituel de QCM dans le cadre d'une évaluation de séquence, et 96% choisissaient d'utiliser une échelle de certitude dans de simples tests de formation.

RÉSUMÉ

La recherche a montré les bénéfices d'un apprentissage régulier se faisant dès le plus jeune âge chez l'Homme. Cet apprentissage régulier, combiné à l'usage de méthodes d'assimilation basées sur la répétition et la confiance, permet une meilleure rétention des informations. Il n'existe aucune contre-indication à la pratique de plusieurs langues dès le plus jeune âge, elle n'entraîne aucun retard dans le développement du langage chez l'enfant. Il est toutefois important de souligner que cette assimilation ne peut se faire que si le niveau de la langue apprise ne dépasse pas celui de la langue natale de l'individu. Les notions apprises doivent donc avoir du sens pour l'apprenant, afin d'obtenir une assimilation satisfaisante. Cet apprentissage, bien qu'il soit extrêmement facilité lors qu'il est effectué dès l'enfance, est toujours possible à l'âge adulte, tant que l'attention portée à ce dernier est suffisante.

PROPOSITIONS

1 Privilégier et démocratiser l'apprentissage d'une langue vivante supplémentaire dès l'entrée en maternelle.

2 Favoriser les révisions de règles de grammaire et de vocabulaire avec des durées d'espacement de révision de plus en plus élevées pour favoriser une assimilation efficace des notions apprises.

3 Utiliser le Confidence-Based Marking dans les examens à base de QCM, mais aussi dans d'autres domaines : les contrôles de verbes irréguliers/vocabulaire dans une optique de Confidence-Based Learning.

4 Former les professeurs des écoles à de nouvelles formes d'enseignement, adaptées au jeune âge des apprenants.

5 Avertir et sensibiliser le corps enseignant de l'avancée de la recherche sur les méthodes d'apprentissage.

PARTIE 2

Des pratiques enseignantes innovantes.

A/ Tendances des professeurs : travail écrit ou oral, personnel ou en groupe ? Quid des assistants ?

1- Tendances des professeurs : travail écrit ou oral, personnel ou en groupe ?

L'enquête TALIS 2013 (16) met en évidence une imprégnation forte de la mise en activité des élèves autour de projets concrets et de l'expression orale.

Moins de bilans, mais plus de travaux de groupes.

Le travail en petits groupes (34%) et sur des projets (21%) est très développé par les enseignants de langues. En effet, les enseignants de langues déclarent majoritairement associer l'écrit à l'oral durant leur cours (61%) tandis qu'une minorité déclare privilégier l'oral durant leur cours (37%). Pour eux, l'écrit sert avant tout à garder une trace du cours, mais pas apprendre une langue (27%), selon l'enquête Depp (17) de 2010. L'oral étant plus développé que l'écrit, il est normal que les enseignants français fassent partie de ceux qui donnent le plus d'importance à la prononciation en se concentrant moins sur le vocabulaire et la grammaire, selon l'enquête Surveylang (18) de 2011.

Une évaluation écrite mais aussi orale.

72% des enseignants procèdent à une évaluation orale des élèves en les interrogeant à l'oral devant la classe. En revanche, l'auto-évaluation reste une pratique à la marge, déclarée par seulement 17% des enseignants. Un rapport IGEN (19) de 2007 montre que les enseignants évaluent les langues à 25% avec l'oral et 75% avec l'écrit car ils rencontrent des difficultés à évaluer de manière fiable les activités langagières orales. Ils sont surtout beaucoup (environ 20%) à ne pas faire de réelle différence entre évaluation des compétences orales, contrôle de la leçon précédente et participation globale de l'élève.

2 - Assistant de langue : une profession en déclin malgré une utilité réelle

Depuis maintenant plus de vingt ans, il existe des assistants de langue étrangers secondant les professeurs de langue en cours. Si la profession a connu une popularité certaine dans les années 2000, elle est aujourd'hui en déclin : en 2002, pratiquement 6700 postes d'assistants étrangers (20) étaient proposés, contre environ 4500 aujourd'hui (21), et ce, bien que la présence d'un second adulte en classe présente un réel intérêt. En classe, l'assistant possède un rôle d'interlocuteur, il permet de développer une pratique réelle de la langue, dans la mesure où l'élève converse avec un locuteur natif.

Toutefois, le succès de ce programme est subordonné à la qualité de l'encadrement et de l'accueil de ces assistants. En effet, des difficultés se sont manifestées dans le primaire, la mission confiée aux assistants n'ayant pas été clairement définie : nombre d'entre eux se sont vus assimilés à de véritables enseignants de langue, dans une situation de pénuries d'intervenants, alors qu'ils n'y étaient pas préparés.

Nous avons également pu remarquer lors d'entretiens avec des jeunes que les assistants sont parfois déployés principalement sur les classes approfondissant l'apprentissage d'une langue, comme les classes européennes par exemple. S'il est compréhensible de privilégier des classes où les élèves sont globalement intéressés par les langues, il reste dommage pour les autres jeunes de ne pas pouvoir profiter de ce dispositif.

En effet, seulement près d'un tiers des répondants à notre enquête ont eu au moins un cours avec un assistant au cours de leur scolarité. Cela signifie que les deux tiers restants n'en ont jamais bénéficié. (Fig. 18)
Il apparaît donc nécessaire de valoriser au

mieux la présence des assistants de langues dans les établissements scolaires, par une définition rigoureuse de leurs missions, en étroite collaboration avec l'enseignant, afin d'éviter toute redondance dans les cours de langue.

B/ Pourquoi amener les élèves à interagir à l'oral ?

La compétence d'interaction est la capacité à adapter sa conduite à celle de ses interlocuteurs, selon des critères d'efficacité à faire avancer une action sociale, de pertinence vis-à-vis d'un contexte précis, et de diversification des procédés d'échanges verbaux. L'étude de Simona Pekarek Doehler (22) montre en quoi elle est essentielle dans l'acquisition d'une langue étrangère, et comment l'enseignement de cette dernière doit s'articuler en milieu scolaire pour développer au mieux cette compétence.

1 - Une compétence en extension de la compétence de communication

La compétence d'interaction est un concept récent qui se veut la prolongation du concept de compétence de communication.

Cette dernière, déjà très ensembliste dans son champ d'étude, évalue notamment la capacité du locuteur à s'exprimer de manière précise et compréhensible, la richesse lexicale et la cohérence discursive du locuteur, c'est-à-dire le champ lexical adapté à la situation. Mais cela reste une conception vieille de plus de cinquante ans, et qui se focalise sur une prise de parole individuelle et unilatérale.

La compétence d'interaction reprend le même champ d'étude mais s'élargit aux prises de paroles entre plusieurs locuteurs, en travaillant additionnellement sur l'adaptation mutuelle du langage des locuteurs au fil de l'apprentissage et processus d'acquisition de "routines conversationnelles" qui modulent les interactions verbales.

Autrement dit, la compétence d'interaction permet de saisir la dimension co-construite de l'expression orale, et ainsi de passer de l'analyse monologique à l'évaluation d'un dialogue, d'une prise de parole en interaction.

En 2011, Doehler (23) (L2 Interactional Competence and Development ; Hall, Hellermann, Doehler) veut aussi montrer le caractère dynamique - qui évolue au fil de l'acquisition - et complexe - qui ne dépend pas seulement du seul locuteur - de l'interaction en langue étrangère. Un locuteur apprenant une langue développera potentiellement sa compétence d'interaction différemment s'il parle avec un interlocuteur natif qu'un autre apprenant de la même langue et les procédés utilisés pour interagir varient en fonction de son niveau de langue.

2 - Le développement pluridimensionnel de la compétence d'interaction

Des résultats empiriques, obtenus lors de divers travaux de recherche développementale, nous donnent à voir que la compétence d'interaction se développe en fonction de nombreux facteurs souvent interdépendants entre eux.

On relève une diversification progressive des routines conversationnelles, c'est-à-dire de l'ensemble des échanges verbaux permettant de faire avancer l'interaction qui sont des conduites mutuellement admises, comme les formules de politesse, les phrases pour ouvrir ou fermer une conversation. De fait, plus le locuteur en apprentissage diversifie ses routines, plus il s'adapte au contexte et à son interlocuteur.

Aussi, on observe une rétroaction positive sur l'apprentissage de la langue, puisque le locuteur devient de plus en plus autonome lorsqu'il ne trouve plus ses mots, et développe des pratiques d'autoréparation, comme la paraphrase par exemple.

Des études (24) montrent ensuite que le locuteur apprenant synchronise au fil de son acquisition ses conduites avec celles de ses interlocuteurs. Cela signifie en outre qu'il a aussi développé une bonne compréhension de l'interlocuteur, qui lui permet de préparer et adapter sa prise de parole au discours des autres.

Enfin, les différents travaux convergent vers une thèse selon laquelle la compétence linguistique - la connaissance et la maîtrise de la grammaire et du lexique d'une langue - n'est jamais le seul facteur qui permet de développer la compétence d'interaction ; les séjours linguistiques sont des exemples intéressants qui contribuent à améliorer pleinement cette compétence.

Finalement, le développement de la compétence d'interaction est "le produit cumulatif d'expériences interactives". Autrement dit, l'acquisition d'une langue étrangère est permise par son utilisation pleine et vivante, en interagissant avec ses autres interlocuteurs. Christophe Brunelle disait lui-même lors de notre entretien qu'une "langue ne s'apprend pas, mais se vit"

Bien que soient admis la complexité et le caractère interdépendant des différents facteurs permettant le développement de la compétence d'interaction, on pourrait a priori simplifier le fruit des précédentes recherches par un repère en trois dimensions où la compétence d'interaction serait la plus à même de se développer lorsque les curseurs de chaque axe seraient loin de l'origine. Ci-dessous la zone bleue représente cette situation, l'origine est l'intersection des trois axes.



↗a → diversification des routines conversationnelles

↗b → adaptation de son discours à la situation présente

↗c → milieu d'apprentissage favorable

3 - Le rôle de l'école dans le développement de la compétence d'interaction et ses limites

Doehler (25) propose l'application concrète de méthodes efficaces pour développer de manière optimale une compétence d'interaction.

On considère ici naturellement que c'est l'École qui a ce rôle, mais que le milieu et le temps scolaires ne permettent pas d'assurer un apprentissage complet. Un autre enjeu aussi est celui de séparer les "facettes" de la compétence d'interaction pouvant être apprises en classe de celles qui doivent faire l'objet d'un apprentissage périscolaire.

Ce sont ici des propositions à demi-mot, déjà formulées dans l'étude.

En classe, il est proposé de pratiquer des prises de parole en interaction ciblées, pour assimiler de nouvelles routines conversationnelles spécifiques ; par exemple l'organisation d'un débat sera pratique pour apprendre à nuancer ses propos en passant du dualisme du "oui/non" au "oui mais". La simulation d'un dialogue au restaurant permettra quant à elle des interactions avec un rapport client/vendeur.

Dans un cadre périscolaire, c'est-à-dire en dehors des heures de cours allouées à la langue étudiée, la pratique interactive pourrait se prolonger au travers d'expériences interactives sous forme de tâches. Cela peut aller d'un appel téléphonique avec un locuteur de la langue concernée à un échange scolaire dans le pays en question, cette dernière option étant déjà largement répandue, en particulier dans l'Union Européenne.

Ce type d'expérience suit la même idée que le mouvement Language Learning in the Wild, mis en place dans des pays nordiques.

La difficulté d'évaluer la compétence d'interaction est aussi mise en lumière, du fait de son caractère co-construit. L'évaluation faite dans le cadre du CECRL comme étant comprise dans "Ability for speaking" pose un problème du fait de ce caractère individuel de l'évaluation.

Ce problème est relevé dans l'ensemble du cadre de référence typiquement centré sur le locuteur apprenant seul plutôt que sur ses interactions. À ce titre, il semble primordial d'intégrer les résultats des recherches récentes sur la compétence d'interaction au CECRL pour prendre pleinement en compte l'usage réel de la langue et donc in fine la conception interactionnelle du langage.

Ainsi l'enseignement de la compétence d'interaction est d'une part à optimiser entre les apprentissages en classe et en milieu réel, et d'autre part à mieux évaluer en réformant la sous-compétence d'interaction actuelle du CECRL afin de mieux spécifier les critères d'évaluation et de prendre en compte leur caractère co-construit.

C/ L'approche interculturelle : une solution pour l'éveil aux langues étrangères chez les plus jeunes

De nos jours, les sociétés des pays européens sont multiculturelles. Les individus appartiennent rarement à un seul groupe de culture et de langue, contrairement à ce que l'on pourrait penser avec l'existence des États-Nations.

Il est donc nécessaire de penser à l'implantation des approches plurilingues et pluriculturelles pour les langues. Le CECRL irait dans le même sens.

Les travaux du Conseil de l'Europe, en fournissant des grandes orientations pour les politiques linguistiques des pays, ont permis de passer d'une vision cloisonnée de l'apprentissage des langues à une vision compréhensive, empathique, où l'apprenant est un acteur de son apprentissage. Ils déclinent les compétences en savoir-faire et savoir-être ; promeuvent le développement de la démocratie, et l'ouverture d'esprit.

L'approche interculturelle répond à ces orientations. C'est une forme d'ouverture qui implique un renoncement à l'ethnocentrisme. Elle considère que chaque pays, chaque peuple, chaque groupe humain possède une culture différente qui lui est propre et qu'il n'existe pas une culture, mais des cultures dont certaines coexistent et interagissent.

1 - Peut-on développer une approche interculturelle auprès de jeunes élèves ?

Bien que cette vision fournie par le Conseil de l'Europe nous pousse à enseigner les langues avec une nouvelle approche, nous devons toutefois appliquer un principe de précaution avant de modifier les programmes scolaires en la matière. En effet, la France reste un pays où la formation des enseignants n'a pas toujours été des plus efficaces. Une modification drastique des programmes, sans formation et sensibilisation préalable de l'ensemble du corps enseignant à cette nouvelle vision, serait catastrophique.

Il existe aujourd'hui plusieurs programmes et projets qui ancrent les approches plurielles dans l'enseignement des langues-cultures. On dénombre 4 grands principes dans cette approche, qui sont les suivants : développer un intérêt pour la diversité des langues, hématiser les aspects interculturels, enseigner des langues intégrées à d'autres enseignements, et employer des démarches de caractère intercompréhensif.

Certaines pratiques en classe ont également pu être développées, et gagneraient à être démocratisées :

- Échanges, cours et visites ponctuels entre pays;
- Les partenariats à distance avec outils numériques comme par exemple Tele-Tandem et eTwinning;
- La création de coins langues-cultures dans les salles de classe;
- La collaboration avec les parents d'élèves pour qu'ils évoquent en classe les différentes langues et cultures dont ils sont issus;
- Pour les plus jeunes de moins de 6 ans : travailler avec des marionnettes et des mascottes, comme les Persona Dolls, permet un accès direct à l'autre et éveille la curiosité.

2 - Les démarches au sein d'une classe

Nous le savons, langue et culture sont dotées d'un lien indissociable. Pour une approche interculturelle, il faut naturellement exploiter ce lien avec les jeunes apprenants. Par exemple, la série Karambolage sur Arte permet aux jeunes de se rendre compte qu'un même phénomène peut être illustré par des sons différents selon les pays.

Pour rendre l'apprentissage plus concret, tout en évitant de catégoriser dès l'enfance les aspects nationaux, il nous faut accentuer le volet culturel grâce à l'aide des parents tel qu'illustré à travers le projet Didenheim (26) de Hélot et Young.

Ce projet se déroule à l'école élémentaire, né de la volonté d'éviter les incidents racistes. Le projet présente divers objectifs tels que la sensibilisation aux autres langues, la connaissance de l'autre pour rectifier ses idées fausses...

Ce projet consiste à mettre en place des activités pour "vivre sa différence", en associant différentes disciplines telles que la géographie, l'histoire, la littérature, le langage... C'est dans ce cadre que ce projet implique la présence parentale.

Les résultats de ce projet ont démontré d'une part que les élèves ont apprécié ces activités ainsi que la transmission de savoirs venant de leurs parents. C'est un signe fort en faveur du vivre-ensemble. D'autre part, ce projet a également permis à l'enseignant de mieux comprendre les fautes de français de leurs élèves du point de vue linguistique.

Cependant, lors de tels apprentissages, le volet culturel doit être modéré. Une accentuation trop forte perdrait son intérêt linguistique, et l'on tomberait dans un cours de civilisation. Or, avec de très jeunes enfants, faire des cours de civilisation n'est pas impossible, mais cela relève de l'absurdité, puisqu'ils ne retiendraient ou comprendraient pas tout. Utiliser les éléments de folklore, comme avec les adolescents, ne présente pas grand intérêt non plus. En revanche, thématiser géographiquement, ou architecturalement les cours d'éveil aux langues peut être pertinent d'un point de vue pédagogique. Dans le même cadre de cours d'éveil aux langues, un exemple de pratique intéressante est de comparer les premières de couverture d'un conte en différentes langues. Les approches comparatives, dès lors qu'elles sont utilisées comme déclencheurs de la curiosité et de la découverte culturelle, permettent une prise de conscience des enfants d'une altérité culturelle.

3 - Alors, que peut-on en conclure ?

Avoir une approche interculturelle, c'est "naviguer entre deux extrémités". L'enseignant choisit où il place ses différents cours sur ce curseur, avec sa conscience. Nous pouvons avoir une approche culturelle et interculturelle dès lors que nous sommes dans un esprit de découverte et non pas de catégorisation, que nous nous intéressons aux personnes et non pas aux appartenances groupales.

L'accent doit être mis sur l'individu et non sur l'appartenance à une culture groupée. Pour rendre l'école plus inclusive, l'approche interculturelle est un moyen viable.

Cette approche doit nécessairement commencer dès l'enfance si nous ne voulons pas nous heurter aux représentations figées des élèves.

Pour atteindre un tel objectif, l'adaptation de la formation des professeurs est une condition nécessaire.

D/ La classe accompagnée : un dispositif abouti et efficace

1- Description de la classe accompagnée

Dérivée de la classe inversée, la classe accompagnée fait son chemin en France depuis près d'une décennie voire plus ; ce concept nous vient de pays où des méthodes voisines au concept sont depuis longtemps la norme, notamment les pays scandinaves.

La classe accompagnée consiste en une structuration libre et moins encadrée de l'apprentissage - où l'élève peut choisir ce qu'il souhaite apprendre - puisque ce sont des modules à imbriquer qui remplacent un cours type. Nous avons retrouvé cette volonté d'un enseignement plus adapté aux besoins de chaque élève lors de nos entretiens. Une lycéenne interrogée a notamment regretté que les différences de compétences entre les élèves soient peu prises en compte dans ses cours de langue vivante, tout en insistant sur la nécessité de garder une structure commune.

On peut distinguer divers degrés d'implantation de la classe accompagnée dans une classe :

- À l'échelle d'une séance : cette expérimentation de la classe accompagnée à l'échelle d'une séance ou d'un cours se développe avec les manuels numériques et/ou interactifs
- À l'échelle d'une séquence : en tant qu'essai pour un enseignant et pour ses élèves
- Implantation totale ou quasi-totale : quand l'enseignant a adopté pleinement cette méthode de cours et la maîtrise

Nous traiterons ici les deux derniers cas pour comprendre le fonctionnement d'une classe accompagnée sur une durée plus longue et d'au moins une séquence. Une classe accompagnée, bien qu'ayant des fins individuelles, fait aussi jouer le collectif dans un certain sens : des petits groupes se forment autour des modules qui sont étudiés. La mise en place d'une classe accompagnée cherche donc avant tout à individualiser l'apprentissage, à intégrer le professeur au sein de la classe comme apport d'aide, ne plus le voir comme le centre du cours et unique interlocuteur du groupe classe.

Les vecteurs qui créent la dynamique menant à ce résultat sont :

- La mise en place de modules d'apprentissage, groupés par compétences apprises. On retrouve pour les langues les quatre compétences - à savoir la compréhension et expression, orale et écrite, auxquelles on ajoute parfois un module dit de "production" dans lequel on croise ces compétences. On l'assimile aussi à une tâche finale ;
- La liberté de choisir les modules que l'on souhaite apprendre, du moins en partie. Il est logique d'imposer certains modules, en particulier pour des classes de collège et de primaire ;
- La vision claire d'une trajectoire à suivre, avec un objectif donné, comme la tâche finale ou l'évaluation en fin de séquence.

Pour permettre au mieux ce travail en petits groupes, des adaptations sont nécessaires.

Elles sont dans un premier temps spatiales, en attribuant des zones à chaque groupe. Les élèves pouvant changer de groupe sur une même heure, il est nécessaire de délimiter clairement des espaces pour éviter quelque confusion.

Les adaptations sont dans un second temps de l'ordre du matériel, avec un besoin de mise à disposition d'outils plus interactifs, notamment en utilisant le numérique et le web. Les élèves peuvent ainsi travailler de manière autonome avec Internet, le professeur jouant le rôle de régulateur, mais aussi de guide, pour éviter les écueils. C'est ainsi la faisabilité de ces adaptations qui va permettre l'adoption plus massive de cette méthode de travail.

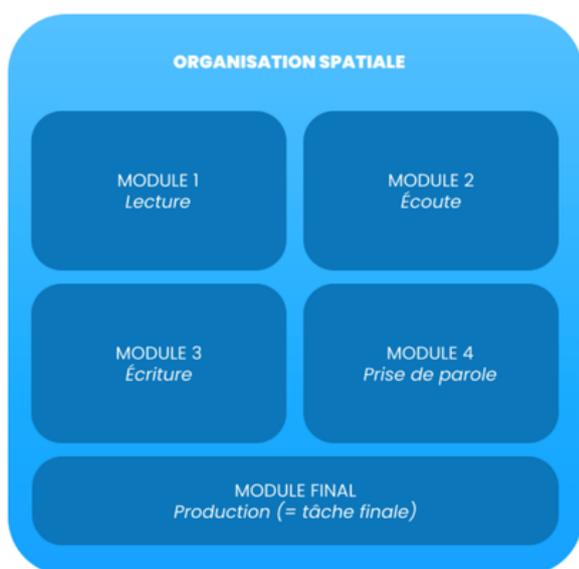


Schéma-résumé d'une classe accompagnée

2 - Modèle de suivi et d'évaluation

Le professeur doit pouvoir accompagner les groupes d'une part, et chaque élève d'autre part. Pour le groupe, le professeur peut intervenir facilement au sein de chaque zone préalablement définie pour donner des conseils ou des indications. Pour suivre individuellement chaque élève et pouvoir l'évaluer plus fidèlement, l'enseignant doit pouvoir mettre en place :

Une fiche individuelle de suivi : l'élève choisit ses modules et le professeur peut évaluer individuellement et en continu ses compétences.

- Si cette évaluation peut ne pas faire l'objet d'une note, elle sera un indicateur pour l'enseignant sur la progression réelle de l'élève ;
- Une tâche finale à chaque séquence : sa visée est interdisciplinaire dans un sens restreint, puisqu'elle mobilise des compétences appelées "soft skills", telles que la création artistique ou d'une ligne éditoriale. Elles seront croisées avec les compétences propres à la matière.

Elle ne mène pas non plus nécessairement à une note ;

- Une évaluation finale de fin de séquence : ce dernier examen ne diffère pas de ceux que l'on peut trouver dans une méthode plus classique. L'évaluation est la même pour tous, c'est la préparation qui aura été différente, plus individualisée, mais surtout adaptée à chacun.

3 - Bénéfices et limites de la classe accompagnée

- Des élèves à égalité dans l'apprentissage

Dans un cours conventionnel, on observe souvent que les meilleurs - ou les plus attentifs - se mettent à l'avant de la classe et les plus dissipés à l'arrière. Cela entraîne des inégalités plus ou moins fortes dans "l'accès" au cours, surtout que ce dernier est centré autour du professeur ici. La classe inversée et la classe accompagnée donnent à tous les élèves la possibilité d'apprendre dans le même cadre ; bien que leur objectif - en particulier pour la classe accompagnée - est d'individualiser l'apprentissage, ils uniformisent en même temps la forme du cours.

- Un apprentissage sans stress

Un cours conventionnel où le professeur est le seul support peut être stressant pour les élèves : il faut faire l'effort de suivre toute l'heure un cours qui est délivré à tous, et qui incite moins chacun à arrêter le professeur pour qu'il reprenne une notion, et que cela soit encouragé. Au contraire, dans une classe accompagnée, chaque élève va à son rythme.

Cela peut paraître “effrayant” et ralentissant dans la vitesse de progression ; un élève qui en a l’occasion prendra son temps et pourra tomber dans la paresse. En revanche, l’inverse se produit aussi et compense ces moments de flottement, puisque certains savoirs sont plus rapidement appris seul qu’en groupe.

- *Les limites*

On entraperçoit assez vite des failles dans le concept de classe accompagnée, comme dans toute forme de cours par ailleurs. Les écueils à éviter sont de l’ordre de l’efficacité de travail, la dissipation d’un groupe, ou encore du mimétisme. En ce sens, l’usage maladroit de traducteurs en ligne, la trop grande liberté du parcours, l’intervention trop passive de l’enseignant sont autant d’erreurs à éviter.

Pour ce faire, un apprentissage commun de vocabulaire peut être réalisé par l’enseignant, ou l’usage de dictionnaires peut être mis en place. L’élève choisit quelle compétence il souhaite travailler, toutefois il ne prend pas l’initiative de chercher lui-même son travail, et suit au sein des modules un chemin qui reste balisé. Enfin, si l’enseignant n’est plus toujours l’interlocuteur du groupe classe en entier, son rôle reste central. Ne pas assez guider les élèves, ou seulement une partie d’entre eux, rend le cadre plus propice à la dissipation et aux bavardages. Également, les élèves en classe accompagnée n’ont pas de “métronome” sur lequel ajuster leur rythme de travail, ce qui peut déstabiliser au départ. Il faut un encadrement minimal dans cette démarche.

Cela reste possible et même dans le rôle premier du professeur ici, mais celui-ci ne dispose plus des mêmes outils que dans un cours magistral, et le rythme idéal n’est pas le même selon l’activité pratiquée.

Ensuite, les groupes qui travaillent autour du même atelier peuvent – et doivent dans certaines situations – communiquer et interagir, ce qui rend plus propice la dissipation. Des “maîtres du silence” qui modèrent la parole sont difficilement mis en place dans un schéma où les groupes ne sont pas nécessairement les mêmes à chaque cours.

Enfin, certains élèves pourraient suivre leurs amis car le désir d’apprendre avec ses amis peut être plus grand que celui d’apprendre ce que l’on préfère ou ce dont on a besoin. Cette forme de mimétisme est une limite pour laquelle peu de solutions existent, mais on peut par exemple citer l’instauration d’un système plus compétitif pour favoriser l’expression de l’individuel.

Enfin, la classe accompagnée, bien que libre d’une certaine manière, est assez monotone. Son principal ambassadeur, Alan Coughlin (27), propose aussi d’y relier des cours plus classiques, et des activités de groupe.

RÉSUMÉ

Si la place des langues devient plus importante dans le secondaire, des inégalités apparaissent dans l'évaluation des compétences orales, jugée peu fiable et précise en l'état actuel. Les pratiques enseignantes intègrent aujourd'hui l'évaluation de la compétence de communication, mais celle-ci peut être supplantée par la compétence d'interaction, plus co-construite et pluridimensionnelle. Aussi, le cadre périscolaire pourrait jouer un rôle plus immersif, et complémentaire aux apprentissages scolaires. Dans des sociétés européennes multiculturelles, une approche interculturelle tend à se développer, avec davantage de partenariats entre établissements étrangers et de démarches pédagogiques ouvertes sur les autres cultures. Elle représente une vraie opportunité éducative, luttant contre les préjugés et l'ethnocentrisme. De nouvelles formes d'enseignements offrent plus d'autonomie à l'élève. La classe accompagnée, en particulier, permet de laisser place à l'individuel en rendant chaque élève libre de choisir son propre parcours en fonction de ses besoins. Son expérimentation donne des résultats qui encouragent sa mise en place à plus grande échelle, étant par ailleurs un format de classe très flexible et relativement facile à transplanter dans les différents environnements scolaires.

PROPOSITIONS

1

Favoriser la mise en place des pédagogies alternatives comme la classe inversée ou le dispositif "Classe Accompagnée", inciter les élèves à devenir autonomes, pour permettre un apprentissage plus efficace.

2

Favoriser à l'aide d'associations culturelles ou de parents d'élèves polyglottes une approche interculturelle des langues, pour permettre aux élèves un éveil aux cultures étrangères.

3

Reconnaître un droit à l'erreur et mieux cibler les compétences réelles d'un élève. Permettre aux élèves de se tromper revient à leur donner l'opportunité de prendre des risques dans leur expression, et donc progresser plus rapidement sans pour autant risquer de voir leurs notes en pâtir.

4

Implanter des évaluations à la fin de chaque cycle, soit tous les 3 ans, dans les 5 activités langagières définies par le CECRL (expression écrite, expression orale en continu, expression orale en interaction, compréhension orale, compréhension écrite).

5

Pratiquer des prises de parole en interaction ciblées, pour assimiler de nouvelles routines conversationnelles spécifiques.

6

De manière générale, changer la focale dans la manière d'enseigner : cours moins magistraux, plus participatifs et très liés aux grands enjeux d'aujourd'hui et de demain, plutôt qu'à un apprentissage traditionnel.

PARTIE 3

**La place du numérique dans l'apprentissage
des langues étrangères.**

L'apparition rapide et croissante du numérique dès le XXIème siècle a, de manière générale, marqué l'Histoire dans la mesure où elle a permis des progrès technologiques indiscutables. Par l'utilisation du "numérique", nous entendons l'utilisation des outils, matériels et logiciels informatiques. Parfois critiqué pour le changement radical qu'il a apporté au sein de nos sociétés -et au niveau des comportements humains- il peut être bénéfique dans le cadre scolaire. En effet, il peut compléter le travail effectué par les enseignants s'il est utilisé correctement et de manière didactique. Le numérique dans l'enseignement doit être un outil répondant à un scénario pédagogique, notion explicitée plus loin (cf. partie A).

En particulier, le numérique doit être utilisé de manière efficace pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères à l'école.

Dès lors, dans quelle mesure le numérique apporte-t-il une plus-value dans l'enseignement des langues étrangères ?

S'il fait aujourd'hui partie du quotidien de chacun, le numérique n'est pas utilisé quotidiennement à l'École, où il serait pourtant un outil bénéfique dans l'encouragement d'une pédagogie active, basée sur la volonté, la participation et l'investissement des apprenants. Son usage ne peut cependant montrer son efficacité que par une utilisation pertinente et en adéquation avec les objectifs pédagogiques fixés (28).

A/ Pourquoi mettre le numérique à contribution à l'École ?

Selon Elke Nissen (29), professeure en sciences du langage, l'utilisation du numérique ne doit pas être celle d'un gadget mais d'un outil dont l'enseignant se sert pour développer chez les apprenants des capacités cognitives ainsi que d'autres capacités utiles à l'apprentissage d'une langue vivante. En effet, contrairement aux idées reçues, les techniques d'utilisation du numérique en cours ne sont pas similaires à celles que les apprenants utilisent chez eux. Les outils numériques scolaires (applications, logiciels, sites internet, plateformes d'échange en ligne...) nécessitent des explications sur la prise en main de ceux-ci de la part de l'enseignant afin de mettre sur un pied d'égalité tous les élèves et éviter ainsi que l'usage de ces instruments devienne un marqueur social.

Nissen explique quels sont les intérêts d'utiliser le numérique à l'École par le jeu, l'existence des classes inversées, de la télécollaboration et ce qu'elle appelle le "web 2.0" (30), avant d'énumérer les conditions favorables et nécessaires à l'utilisation du numérique à l'école de la manière la plus bénéfique possible pour l'apprentissage des élèves.

1 - Les bénéfices apportés par le jeu et la classe inversée

À l'École, les outils numériques permettent d'exploiter des compétences ne pouvant pas être utilisées sans ceux-ci, et c'est le cas du jeu. Avec ce dernier, les apprenants sont plus impliqués dans les tâches à réaliser car ils ont un stimulant.

Ce jeu encourage la prise de parole, la prise de risques et l'engagement des élèves. De plus, l'apprentissage numérique n'impose pas les mêmes limites que l'apprentissage classique. Par exemple, la réalité virtuelle permet de dépasser les limites du "réellement possible" et donne donc aux apprenants un potentiel exploitable complémentaire à celui du monde "réel". Une des personnes interrogées a été particulièrement marquée dans sa scolarité par le support pédagogique d'une de ses professeures d'allemand. En début de cours, celle-ci posait des questions sur les séances précédentes, et les élèves devaient répondre en levant de petites pancartes.

Elle utilisait ensuite les outils numériques pour scanner les réponses de la classe et suivre en temps réel les réponses apportées.

Ici, le caractère ludique de ces séances de questions a permis d'éveiller l'attention de l'interrogé sur le cours, ce qui aide à l'apprentissage.

Les classes inversées représentent un système dans lequel l'enseignant ne transmet pas directement le savoir aux apprenants mais dans lequel les apprenants commencent à apprendre par eux-mêmes, en connaissant préalablement les techniques. Par exemple, l'enseignant peut transmettre des documents aux élèves, tels que des textes, ou des enregistrements audios, qu'ils devront utiliser chez eux leurs capacités cognitives. Ils devront aussi trouver et trier les informations disponibles dans leurs livres ou sur Internet, s'organiser dans leur travail, et savoir utiliser l'outil numérique pour exploiter ces documents et bénéficier de leurs apports en termes de connaissances. En outre, la classe inversée encourage l'autonomie de l'apprentissage : les élèves prennent en main leur "cheminement pédagogique" qui peut être orienté ou façonné par l'enseignant en donnant à ces derniers les techniques pour exploiter leurs capacités individuelles. Ceci permet non seulement un apprentissage volontaire et impliqué mais aussi une utilisation des capacités cognitives des élèves telles que la réflexion et l'esprit critique, parfois négligée dans les cours traditionnels qui sont plutôt centrés sur la légitimation de l'enseignant et l'obéissance.

Ainsi, de nombreuses études ont prouvé que les méthodes et techniques de traitement de documents permises par les classes inversées donnent aux apprenants des compétences en traitement de documents écrits, audio ou visuels. Cette méthode montre son utilité dans de nombreux cours, en langues étrangères ou non, et le développement de ces compétences sera plus que bénéfique aux élèves tout au long de leur scolarité.

2 - La télécollaboration, un apprentissage plus concret des langues étrangères

D'autres stratégies d'enseignement sont mises en place pour favoriser l'apprentissage des élèves à l'aide du numérique et notamment en matière d'échanges. C'est le cas de la télécollaboration avec l'outil connu des enseignants du primaire et du secondaire : eTwinning (31). Cette plateforme permet aux élèves de différents pays de communiquer, comme un système de correspondants étrangers, mais au lieu d'envoyer des lettres, les élèves communiquent via Internet. Ces échanges donnent un but aux élèves qui est beaucoup moins visible lors de cours traditionnels : comprendre et se faire comprendre. En effet, l'élève communiquant avec un autre élève approximativement du même âge, a plus d'intérêt à se faire comprendre et à comprendre la langue cible.

De plus, les "feedbacks correctifs", à savoir des retours correctifs des élèves parlant la langue cible, sensibilisent davantage les élèves à se corriger et à comprendre le sens de cette correction, dans le but de ne plus refaire les erreurs commises.

La télécollaboration permet également une meilleure utilisation du langage. L'élève capte les nuances langagières en parlant avec un individu natif, à savoir les expressions plus familières, ou la nuance entre le vouvoiement et le tutoiement, par exemple. De plus, le volontariat est au centre de cette méthode pédagogique ; elle suscite donc la curiosité d'apprendre et la volonté de communiquer chez l'enfant notamment, car il a un but personnel : se faire un nouvel ami, en quelque sorte. L'objectif de l'enfant diffère donc largement du but de l'apprentissage pour l'apprentissage pur.

Enfin, la télécollaboration permet une approche plus culturelle et plus proche des langues étrangères, facilitant la compréhension d'autrui et favorisant la tolérance entre les différents pays.

3 - Le web 2.0, espace attractif pour les apprenants

Finalement, le "web 2.0", ou "web participatif", c'est-à-dire l'ensemble des techniques, des fonctionnalités et des usages qui ont suivi la forme originelle du Web, illustre le bénéfice accordé par le volontariat de l'élève. Il semblerait que l'apprentissage en langues vivantes soit plus efficace quand l'élève est motivé et a une réelle volonté d'apprendre grâce à des objectifs fixés et concrets, ce qui est dans leur intérêt personnel. Internet, plateforme universelle de partage de connaissances, offre un but aux élèves nécessaire à leur apprentissage. L'élève sera plus motivé à travailler si ce travail a un sens pour lui. Par exemple, si son avis est demandé pour laisser un commentaire en ligne sur sa ville natale, son intérêt personnel sera bien plus suscité que pour un exercice banal en classe, d'abord parce que le travail consiste à donner son avis et ensuite parce que la potentielle lecture par les internautes représente un enjeu pour l'élève, sorte de défi qu'il se donne à lui-même. D'autant plus qu'aujourd'hui, avec le développement massif des réseaux sociaux chez les enfants de plus en plus jeunes, le partage sur Internet et la visibilité sont des enjeux devenus courants chez ceux-ci. Ainsi, utiliser ces enjeux à des fins d'apprentissage semble bénéfique car l'apprenant sera intéressé, peut-être même ravi d'apprendre et maîtriser une langue étrangère.

Si depuis plus ou moins une décennie l'utilisation du numérique augmente dans le cadre d'apprentissage de langues vivantes, elle n'est pas banalisée et n'est pas utilisée de manière optimale mais plutôt comme un gadget attractif pour les élèves. Se pose alors la question des conditions d'utilisation du numérique, à commencer par la mise en place de scénarios pédagogiques.

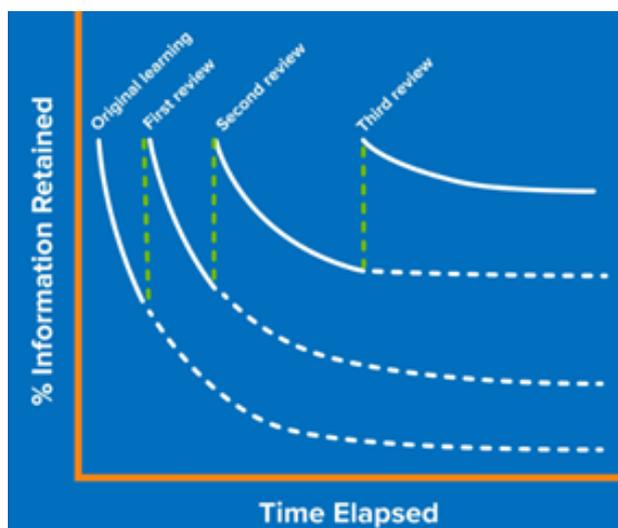
4 - Scénarios pédagogiques : définitions et explications

Afin que les outils numériques soient utilisés à bon escient et qu'ils ne constituent pas un frein à l'apprentissage des élèves, il est nécessaire que ces outils répondent aux objectifs pédagogiques fixés préalablement. Cela signifie que les outils numériques doivent d'abord servir de support aux activités d'apprentissage et d'évaluation ; en outre, ils doivent s'intégrer dans tout un scénario pédagogique, c'est-à-dire le déroulement d'une activité d'apprentissage, la définition des objectifs, la planification des tâches, la description des tâches des apprenants et modalités d'évaluation. Corrélativement, le scénario pédagogique doit prendre en compte les spécificités des outils numériques, autant des opportunités qu'ils offrent que des difficultés qu'ils provoquent (32). Le numérique doit donc s'inscrire comme un élément spécifique et déterminant dans le scénario pédagogique de l'enseignant et ne doit pas être utilisé comme un simple élément. Le scénario pédagogique doit doter les apprenants des compétences que leur permettent d'acquérir les outils numériques vus précédemment.

B/ Utiliser le smartphone pour apprendre les langues

1 - L'intérêt principal du smartphone : un apprentissage en continu

Dans la première partie de ce rapport, nous avons pu voir la courbe d'oubli et d'apprentissage, théorisée par Ebbinghaus, et comprendre la nécessité d'espacer les révisions pour permettre une assimilation optimale des notions apprises.



D'après le State of mobile - 2020, les Français passaient en moyenne plus de 2h par jour sur leur téléphone, et 98% de la génération Z, soit les individus nés entre 1997 et 2002, possèdent un téléphone portable. Cela montre que peu importe la classe sociale, un jeune a accès à un téléphone portable. Il y aurait donc un réel intérêt à effectuer les révisions de vocabulaire, ou encore de règles de grammaire par le biais d'applications pour mobile, afin de gagner en efficacité sur l'apprentissage.

Diverses applications sont donc développées en utilisant des méthodes d'apprentissage où il s'agit d'effectuer des révisions espacées dans le temps de chaque notion.

L'application Ankiroid utilise par exemple la carte mémoire, basée sur ces systèmes. Le principe est le suivant : chaque carte possède un recto avec une question, ou une notion à réviser, et son verso contient la réponse. Suivant le niveau de facilité et de réussite (échec, difficile, bien, facile), la carte sera révisée ultérieurement avec des durées d'espacement de révision différentes.

Pour l'apprentissage des langues étrangères, diverses applications ont été créées comme par exemple Mosalingua. Ces applications sont spécialisées dans le domaine linguistique et visent des compétences en particulier chez l'apprenant. Des méthodes d'apprentissages différentes sont utilisées comme la carte mémoire, la lecture et des écoutes audio.

Une de ces applications, Quizlet, a été utilisée par plusieurs lycéens que nous avons interrogés dans le cadre de ce rapport, notamment pour apprendre le vocabulaire.

Parfois, les professeurs créent eux-mêmes les decks d'une thématique particulière, de telle manière que tous les élèves d'une ou même plusieurs classes puissent réviser.

2 - Le projet Digital Storytelling

Ce projet a été mis en place à l'université d'Alicante en Espagne en 2009 pour promouvoir l'apprentissage de l'anglais de ses étudiants. Ces derniers ont utilisé leurs smartphones pour créer collectivement en présentiel ou à distance des histoires multimédia contenant de l'image, de la vidéo, du son, ou du texte écrit et oral.

Les étudiants reçoivent d'abord un modèle fourni par l'enseignant qu'ils doivent évaluer en fonction d'une grille contenant divers critères, à savoir la cohérence du contenu, les émotions transmises, la qualité du son, la correction linguistique, ou encore les ressources utilisées. Ils doivent réaliser leurs histoires en groupe et les soumettre à une évaluation par leurs pairs et l'enseignant.

Pour ce faire, les histoires sont stockées sur une plateforme en ligne et envoyées automatiquement sur les smartphones des pairs. Les histoires ont ensuite servi à alimenter des discussions en classe.

C/ Les difficultés à surmonter dans la mise en place

Restent de l'apport que peut avoir le numérique sur l'apprentissage des langues vivantes des difficultés qu'il faudrait résoudre. L'écart générationnel et la fracture numérique sont sous-jacents de ces problèmes qui empêchent les bonnes mises en place et utilisations d'outils numériques dans les classes.

1 - La formation des enseignants au numérique

Aujourd'hui, la plupart des enseignants subissent l'introduction au numérique au lieu de s'appuyer sur ce qu'il apporte, premièrement à cause d'un effet de génération. En effet, il semble difficile pour un enseignant d'expliquer à ses élèves comment utiliser les outils numériques si lui-même n'est pas à l'aise avec ceux-ci. Secondement, les futurs professeurs sont encore aujourd'hui trop peu formés, non seulement à l'utilisation du numérique (qui semble devoir se développer personnellement) mais aussi à la transmission de connaissances concernant ces nouvelles pratiques. Les collectivités ainsi que les établissements scolaires font des efforts dans la trajectoire de numérisation et investissent dans du matériel sophistiqué tels que des projecteurs interactifs, des ordinateurs, et autre matériel informatique. Cependant, la formation des enseignants et des élèves sur l'utilisation de ces outils ne suit pas le rythme de l'apparition de ces derniers. On constate même parfois que l'acquisition de ce nouveau matériel déplaît, déstabilise, voire freine le processus pédagogique de l'enseignant.

Le numérique s'intègre donc assez difficilement dans le scénario pédagogique du professeur.

Il y a interférence entre les volontés de l'enseignant et la manière dont il utilise, actuellement de manière générale, les outils numériques (33).

2 - L'inégalité des élèves face aux outils numériques

A cela, un problème lié à l'accessibilité de ces outils s'ajoute.

Selon l'INSEE (34), 9 ménages français sur 10 avaient accès à Internet en 2019. En ce qui concerne le ménage restant, la non-utilisation d'Internet pourrait être volontaire, comme elle pourrait être due à un manque de moyens et de connaissances. Ça peut être le cas de familles ayant immigré, de ménages issus des milieux les plus défavorisés ou simplement de familles n'en éprouvant pas le besoin. Ainsi, bien que les outils numériques soient accessibles aux élèves en dehors des heures de cours, dans les CDI, salles informatiques, ou avec le prêt de matériel, l'utilisation du numérique souligne, voire creuse les inégalités sociales. Pierre Bourdieu (35), pionnier de la sociologie française, introduit le concept de "capital culturel" ; à savoir l'ensemble des savoirs et savoir-faire parfois abstraits, sous-jacents et liés à une éducation particulière. Il constitue un ensemble de connaissances, de cultures et de codes sociaux transmis grâce au - et dépendamment du - milieu social des parents.

À niveau scolaire et âge égaux, un enfant dont les parents sont plutôt aisés, équipés de matériel informatique et sachant l'utiliser, sera à l'aise avec l'introduction du numérique à l'école. A contrario, un enfant dont les parents ont moins de moyens financiers pour acheter ces outils informatiques aura du mal à les utiliser correctement. De plus, le prêt de matériel de l'établissement scolaire peut provoquer une honte chez l'élève qui préférera se taire plutôt qu'assumer que sa famille n'a pas les moyens pour s'offrir un équipement informatique.

Par ailleurs, le numérique dispose aujourd'hui d'une importance non négligeable autant dans la vie personnelle que professionnelle des individus, et devient quasiment indispensable.

L'École, acteur intégrateur, n'a-t-elle pas intérêt à utiliser les outils numériques ne serait-ce que pour familiariser les élèves à des outils auxquels ils seront confrontés plus tard, et éviter que leur utilisation ne devienne un marqueur social ?

Dans une société de plus en plus marquée et conditionnée par la technologie, les outils numériques occupent une place centrale dans la construction sociale des élèves. Ils ont montré leur efficacité en subordonnant de nouveaux potentiels dans les méthodes d'apprentissage déjà effectives, sans pour autant totalement remplacer l'apprentissage traditionnel. Si les progrès technologiques ont été permis et voulus pour répondre aux besoins sociétaux, ceux-ci ont tout à fait leur place au sein de l'École, à condition de respecter certains aspects, notamment l'indiscutable égalité d'accès à toute cette technologie. En effet, si les élèves d'une classe possèdent tous le même manuel scolaire pour une question d'égalité d'accès au contenu scolaire, il doit en être de même pour chaque outil choisi par l'enseignant. Les enseignants doivent maîtriser l'outil numérique qu'ils utilisent, en connaître les bénéfices, et la manière de les introduire aux élèves, tout comme ils le font actuellement avec le matériel existant.

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

Si ce retard a pu être diminué ces dernières années, il s'agit de continuer cette généralisation des appareils numériques.

Finalement, étant donné la rapidité avec laquelle le numérique a pris une place prépondérante dans nos sociétés, il est judicieux, voire nécessaire que les enseignants bénéficient de formations à ces outils, tout comme un salarié est formé à l'utilisation d'une machine.

Ainsi, pour une utilisation bénéfique du numérique à l'École et plus particulièrement pour les langues vivantes, qui jouent un rôle de plus en plus déterminant dans les parcours des élèves, l'égalité des chances, la formation et la compréhension sont des aspects déterminants.

RÉSUMÉ

Le numérique peut devenir un outil bénéfique pour les enseignants et les élèves dans l'apprentissage des langues vivantes s'il est utilisé dans le domaine scolaire. Le jeu et la classe inversée stimulent et augmentent les capacités cognitives des élèves, parfois négligées dans l'enseignement classique. Le numérique, par divers projets, favorise également l'apprentissage en suscitant la curiosité et le volontariat de l'apprenant, et avantage alors la maîtrise d'une langue étrangère. Mais le numérique doit s'intégrer dans un scénario pédagogique pour ne pas devenir un frein à l'apprentissage. Diverses applications développées sur smartphone utilisent des méthodes d'apprentissage qui aident à la révision et donc à l'apprentissage continu. Seulement, des difficultés à surmonter existent concernant l'usage du numérique dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes, comme la question de l'accessibilité. Le numérique a aujourd'hui une importance non négligeable ; l'école doit pouvoir en donner facilement l'accès afin de pallier les potentielles inégalités creusées par une fracture numérique.

PROPOSITIONS

1

Permettre un accès égal aux ressources numériques dans les établissements pour chaque élève : avoir accès au même type d'outil et de la même manière, afin d'éviter le renforcement de clivages sociaux déjà existants. En outre, généraliser le projet Lycée 4.0 de la région Grand Est à l'ensemble du pays.

2

Former les enseignants à l'utilisation de ces outils et les sensibiliser à l'utilité pédagogique et didactique de ces derniers, tout en fixant les bonnes et mauvaises conduites à l'égard de ces outils.

3

Intégrer des méthodes novatrices, comme la télécollaboration ou le système de classe accompagnée, à la formation universitaire des futurs enseignants.

4

Rendre obligatoire la maîtrise des outils numériques au sein des programmes de l'INSPE ainsi qu'au sein des Masters MEEF.

5

Sensibiliser et former les élèves de la génération Z à une utilisation bénéfique et optimale des outils numériques à l'école afin de susciter leur motivation et leur intérêt dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

PARTIE 4

Remettre en question les supports physiques actuels et la formation des enseignants.

A/ Quelles conditions pour enseigner une langue vivante étrangère à l'école primaire ?

1 - Un manque dans la formation

Selon le CNETCO, 81% des enseignants en école primaire se chargent de l'enseignement des langues vivantes, alors que 10 à 15% ont suivi un cursus en langues vivantes durant leur scolarité. Dans 10% des classes, c'est un autre enseignant de l'école qui dispense le cours de langues vivantes et il arrive parfois que l'école fasse venir un enseignant extérieur à cette dernière. Les professeurs d'école sont donc peu formés à l'enseignement des langues vivantes (36).

Concernant la formation en elle-même, les étudiants acquièrent des savoirs d'expériences, afin de disposer des outils nécessaires et d'une "bonne pratique pédagogique", mais c'est insuffisant pour s'adapter à tous les contextes potentiels. Les étudiants ont besoin de savoirs didactiques et pédagogiques, qu'ils n'ont que peu, afin de comprendre comment faire apprendre une langue, en suivant un processus fondé. Pour Behra, la "superdiversité sociale" qui existe aujourd'hui nécessite une nouvelle approche scolaire. Il faudrait alors décloisonner les disciplines, adopter une approche "compréhensive de l'éducation aux langues et cultures" ; procéder à un enseignement plurilingue et pluriculturel mêlant les langues aux disciplines traditionnelles (37).

Cette "superdiversité" doit se calquer sur un modèle d'enseignement plurilingue et interculturel. Un travail en amont de l'enseignant, une réflexion distanciée pourrait permettre une rencontre des langues et cultures au sein de la classe de plus en plus hétérogène. Mais ce travail doit d'abord s'effectuer lors de la formation de l'enseignant, nécessitant une coopération entre le formateur et le formé. L'accent doit aussi être mis sur le développement d'une conscience linguistique ; notamment connaître les différences entre les langues (accents, sonorités, oral/écrit).

Le rapport Stromquist (38) réalisé en 2018 par des enseignants diplômés de l'Union Européenne, révèle les enjeux des formateurs et futurs enseignants aujourd'hui. Des conditions de travail plus attractives, un développement professionnel continu, un temps de préparation suffisant et une formation spécialisée pour "s'adresser à des populations d'étudiants diversifiées"

Les formations doivent permettre la coexistence et l'émergence de savoirs divers, tirés de la recherche et d'une plus forte coopération entre formateurs et futurs enseignants pour faire face à un jeune public qui se diversifie.

Nous avons effectué un entretien avec Sylvie Stolle, professeure d'anglais au lycée Robert Schuman de Strasbourg. Elle nous a apporté un témoignage sur la condition des nouveaux professeurs. En effet, la didactique est enseignée aux étudiants, mais il y a des lacunes dans la formation en termes d'acquisition d'une attitude et d'un hexis corporel propre au métier d'enseignant. Sylvie Stolle évoque en effet des usages du corps que l'on peut assimiler aux "techniques du corps" de Marcel Mauss (1950) ; celles-ci rassemblent « les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps ». Il y a une certaine technique du corps à acquérir pour enseigner : la posture, "la façon dont on rentre dans une salle de classe", le "jeu d'acteur", cacher le manque de confiance en soi, tout en affichant une certaine bienveillance.

Ces techniques sont apprises et intériorisées tout au long de la carrière alors qu'elles auraient besoin d'être transmises lors de la formation afin de donner toutes les clés aux futurs enseignants pour enseigner de la manière la plus adaptée aux élèves.

2 - L'insécurité qui en découle

Les enseignants en formation interrogés se déclarent en insécurité par rapport à leur maîtrise de la langue : ils n'osent pas parler une langue étrangère, se considérant comme faibles en langues. En effet, la formation des enseignants et l'accompagnement de ceux-ci sont trop limités : l'enquête "CEDRE 2016" montre que plus de 80 % des enseignants interrogés indiquent n'avoir suivi aucun stage de formation en lien avec l'enseignement des langues étrangères au cours des 5 dernières années et seuls 11,6 % sont titulaires d'une licence d'anglais (39).

Par ailleurs, les enseignants de langues au primaire se considèrent tout à fait préparés aux contenus disciplinaires qu'ils ont à enseigner (à 91 %). Cependant, plus d'un tiers d'entre eux déclarent ne pas être préparés aux pratiques de classe dans leur matière (39 %) et à la pédagogie appliquée aux contenus enseignés (37 %). Les besoins de formation mis en évidence par les enseignants de langues portent avant tout sur trois points : leurs compétences dans le domaine du numérique (plus que leurs collègues), la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ainsi que le conseil et l'orientation professionnelle des élèves. L'insécurité linguistique face à une classe n'est pas seulement ressentie par les enseignants français du primaire, mais aussi par leurs collègues natifs qui occupent 14 % des postes de professeur d'anglais et le double pour leurs confrères d'espagnol (29 %). L'enquête "Causa" datant de 2008 révèle que ces derniers sont, eux aussi, exposés à l'insécurité devant une classe car ils doivent apprendre à mettre à distance leurs langues et leurs cultures pour enseigner (40).

Par ailleurs, le niveau nécessaire en langue (B2) pour valider l'Unité d'Enseignement (UE) dans laquelle figure les langues, n'est pas toujours atteint par les étudiants. Même après tout un parcours scolaire et trois ans de licence, le niveau requis en langue étrangère n'est pas assez élevé.

Une étude réalisée à l'ESPÉ de Lorraine a montré que malgré les bons jugements des étudiants quant aux dispositifs de formation, les étudiants ne se sentent pas à la hauteur d'enseigner une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement, se comparant à un locuteur natif (41). D'ailleurs, 79% des étudiants ont validé l'UE comprenant la langue étrangère dès la première session.

Pour pallier ces problèmes, la France a développé une mobilité à l'étranger pour ses enseignants de langues : elle fait partie des rares pays européens où le fait de passer une période à l'étranger est officiellement inscrit dans le parcours des enseignants, sans pour autant spécifier la durée de cette mobilité.

63 % des enseignants de langues en France ont déjà été à l'étranger pour des raisons professionnelles ; ce taux est parmi les plus élevés d'Europe. Les recherches montrent que les expériences à l'étranger entraînent des gains significatifs, en plus de l'évolution des compétences langagières, en termes de connaissance de soi, de confiance en soi ainsi qu'une meilleure compréhension de la diversité.

Depuis 20 ans, on sait que l'attitude d'un enseignant, ainsi que sa conception de l'enseignement sont fortement influencées par leur expérience en tant qu'élève, bien plus que n'importe quelle formation de préparation à l'enseignement (42) (Lortie 1975). Mais on sait surtout que tout enseignant passe par plusieurs stades de développement en tant que professeur. Questionnement sur soi, sur sa capacité à enseigner, impact sur les élèves, sont autant d'interrogations montrant l'inquiétude des jeunes enseignants (43) (Fuller, 1969), d'où la nécessité de mieux former les futurs enseignants.

3 - Le mythe du locuteur natif

Séverine Behra (2019) évoque une autre dimension des capacités propres aux enseignants, l'habitude et la socialisation de ceux-ci impactent leurs choix de langue d'enseignement et les rabattent sur l'anglais, car ils en ont au moins une vague connaissance par les cours donnés à l'école (44).

Ces choix ne suivent ni les politiques d'eurorégions, ni les priorités nationales et régionales mais s'apparentent plutôt à un choix par défaut. Parallèlement, le mythe du locuteur natif comme figure idéale de l'enseignant de langue persiste, renforçant le manque de confiance en soi chez les apprenants, ce qui aura un impact direct sur les futurs élèves, dans la mesure où, simultanément, la formation n'insiste pas sur ce point.

Par ailleurs Behra insiste également sur le fait que les étudiants en master MEEF, bien qu'ayant à réaliser des stages d'observation en classe, n'assistent pas forcément ou très peu à des cours de langues étrangères, par volonté des enseignants à ne pas montrer en exemple des pratiques d'enseignement qu'ils jugent eux-mêmes inférieures à celles d'un locuteur natif (45).

La considération du caractère "natif" dans l'enseignement d'une langue étrangère apparaît comme un gage d'excellence en France, un idéal inatteignable pour les enseignants. Pourtant l'insécurité linguistique qui persiste n'est pas légitime dans la mesure où l'enseignant non natif, connaissant la langue maternelle des apprenants, est plus apte à traduire et définir les termes de la langue enseignée. Parallèlement, les enseignants natifs connaissent des difficultés dues à leur manque de connaissance de la langue maternelle des apprenants. Les études récentes de Tsou et Chen (46) ont montré que le meilleur enseignement consistait en une collaboration des enseignants natifs et non natifs. "Le temps est venu de prendre la diversité au sérieux" (47) (Huvert, 2015).

4 - La nécessité de faire appel au vécu du futur enseignant dans sa manière d'enseigner : déconstruire les préconceptions sur les langues

Séverine Behra reproche à la formation au métier d'enseignant de ne pas ou peu prendre en compte les approches réflexives. La pédagogie n'est pas assez coopérative, l'enseignement devrait idéalement faire appel à son vécu, à la transmettre afin de déconstruire des croyances et à priori. La catégorisation des notions d'apprentissage telles que "l'acquisition, l'apprentissage, l'appropriation" ne permet pas de saisir la complexité du métier d'enseignant. Forlot préconisait déjà en 2012 le rôle "formatif et critique" des formateurs (48).

En effet les étudiants ont des croyances, presque des clichés de l'enseignement tel que "les français ne sont pas doués en langues". Ces croyances doivent être déconstruites par les formateurs pour ne pas relayer ces préconceptions aux futurs élèves. Pour Wokusch (49), il faut réussir à atteindre les représentations des étudiants pour pouvoir les modifier et faire changer de trajectoire l'apprentissage des langues aux enfants.

Il s'agit d'apprendre des autres et avec les autres. Alors, que pouvons-nous changer ?

Il semblerait que les évolutions sociales et l'ouverture culturelle soient au cœur des enjeux linguistiques. Les dispositifs actuels ont montré leurs limites et leur obsolescence face à un public évoluant et plus divers. Alors, pour répondre à ces enjeux, la formation de l'enseignant devrait plutôt s'apparenter à une transmission de savoir, et même de savoir-faire. Une formation plus professionnelle que théorique et le façonnement d'une nouvelle trajectoire de penser l'enseignement et notamment l'enseignement des langues serait nécessaire.

Les dispositifs et maquettes de formation devraient alors non plus se calquer sur des modèles théoriques mais sur l'adaptation des connaissances à un nouveau public. Cela en plus d'un travail de déconstruction de préconceptions, possible par l'étude même du métier de l'enseignant et un approfondissement de l'approche didactique dans l'apprentissage des langues.

B/ Des outils pédagogiques et des formations déjà existantes à améliorer.

1 - Le dispositif EMILE

Depuis plusieurs années maintenant, la France, tout comme de nombreux pays européens, propose un Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE). Cet enseignement concerne les cours d'apprentissage traditionnel tels que l'Histoire-Géographie ou bien les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), qui sont dispensés par des professeurs de la matière étudiée ayant reçu une formation dans la langue concernée.

L'apprentissage de connaissances académiques en langue étrangère permet une meilleure assimilation du vocabulaire et apporte des compétences communicatives, non seulement dans la langue étrangère mais également dans la langue maternelle. Plusieurs études, depuis les années 1980 ont montré les apports cognitifs de l'EMILE : meilleures capacités à comparer et classer les informations, à formuler des hypothèses et plus de divergence dans le raisonnement.

De plus, l'obtention du niveau B2 en langue étrangère est bien plus visible au sein des classes EMILE qu'au sein de classes ayant suivi des cours de langues étrangères traditionnels.

Ces classes améliorent les compétences scolairement favorisées des apprenants, mais les enseignants rencontrent des difficultés d'application de cet enseignement, notamment par l'insécurité linguistique créée par la non-spécialisation dans la langue dû au manque de formation des enseignants.

2 - Comment encourager les enfants à écouter une langue étrangère ?

Depuis le milieu des années 1950, la recherche en neurologie, les expérimentations scientifiques et les résultats obtenus sont formels : plus on est jeune, plus l'apprentissage d'une langue étrangère est facilité ; rapide et de meilleure qualité. De plus, cet apprentissage précoce permet une meilleure prononciation que les adultes, en termes d'intonations et sonorités.

L'apprentissage précoce des langues étrangères est donc largement à préconiser, afin que l'enfant se familiarise vite avec la langue étrangère et qu'il intériorise facilement celle-ci grâce à ses capacités d'écoute et d'imitation. Combinée avec le décloisonnement des enseignements de langues, cette technique permettrait d'atténuer le caractère "étranger" de la seconde langue apprise et ainsi faciliter la communication dans les deux langues et la traduction de l'une à l'autre.

Le décloisonnement des enseignements de langues a déjà été testé par le secteur du divertissement qui sensibilise les enfants aux langues étrangères, particulièrement l'anglais, et a prouvé son efficacité à travers des histoires interactives dans lesquelles les enfants entendent et parlent quelques mots d'anglais : le célèbre dessin animé Dora l'exploratrice, par exemple. Les dimensions ludiques et récréatives sont à exploiter, notamment chez les enfants de maternelle, CP et CE, pour qui la phonologie et l'imitation sont particulièrement importantes.

Lors de nos entretiens, une lycéenne en seconde affirmait que l'usage de jeux pour intéresser les élèves à l'apprentissage d'une langue étrangère présenterait un réel avantage, ne serait-ce que pour stimuler les apprenants.

3 - Au-delà de la formation des professeurs, un support pédagogique intemporel à modifier en profondeur : le manuel scolaire

Si la diversité est parfois une force, elle est une faiblesse lorsqu'elle est trop importante : c'est le cas des manuels. Une analyse de 36 manuels d'anglais de collège montre qu'ils recensent environ 20 000 mots et expressions différents, dont seuls 18 % sont communs à tous les manuels (50) (Peereman, 2019). Plusieurs centaines des mots les plus fréquents de la langue n'y figurent pas.

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

Des études ont montré que pour assimiler 1 mot de vocabulaire, il faut y avoir été exposé entre 7 et 20 fois.

Ainsi, la consolidation d'un réseau lexical par les enseignants en espaçant découverte et répétition d'une même expression au cours de l'année semble pertinente.

Sylvie Stolle a évoqué l'importance des manuels scolaires et de leur caractère obsolète.

En effet, aujourd'hui et de plus en plus, les apprenants ont besoin de vocabulaire n'appartenant pas uniquement au registre scolaire mais aussi à un registre plus familier. En effet, avec la montée en puissance des NTIC (Nouvelles Technologies d'Information et Communication) et notamment de l'usage des réseaux sociaux, les jeunes apprenants sont de plus en plus exposés à des publications, à des articles, à du contenu audiovisuel en langues étrangères, nécessitant une adaptation du vocabulaire appris. Mettre en place des socles de vocabulaire (glossaire) à acquérir en fonction de chaque niveau CECRL serait, en ce sens, intéressant.

RÉSUMÉ

Malgré une amélioration remarquable des conditions d'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire ces dix dernières années, les problèmes persistent. Beaucoup d'enseignants sont démunis face à leurs élèves, non par manque de connaissances, mais bien par manque de pratique et de formation pour gérer une classe. Les enseignants natifs ressentent la même insécurité linguistique. Toutefois, la France est l'un des seuls pays d'Europe à encourager la mobilité à l'étranger en l'inscrivant officiellement dans le parcours des enseignants avec pour finalité, des gains significatifs en plus de l'évolution des compétences langagières. Concernant l'enseignement secondaire, il bénéficie d'une augmentation des classes EMILE. L'apprentissage de connaissances académiques en langue étrangère permet une meilleure assimilation du vocabulaire et apporte des compétences communicatives, non seulement dans la langue étrangère mais également dans la langue maternelle. L'apprentissage précoce des langues étrangères est largement à préconiser, afin que l'enfant se familiarise vite avec la langue étrangère et qu'il intériorise facilement celle-ci grâce à ses capacités d'écoute et d'imitation. La trop grande hétérogénéité des manuels, et au sein même de ces derniers, nuit à une assimilation efficace du vocabulaire.

PROPOSITIONS

1 Implanter une option langue au concours d'entrée pour devenir enseignant.

2 La formation doit plus s'appuyer sur le vécu des enseignants ainsi que les résultats de la recherche scientifique, pour les inviter à faire abstraction des préjugés qu'ils ont sur la langue qu'ils enseignent.

3 Développer les dispositifs EMILE et l'implantation des options DNL.

4 Démocratiser les sections internationales et européennes.

5 1000 mots couvrent 85% des conversations en anglais, et 3000 en couvrent 98%. Il faut uniformiser le glossaire appris dans les manuels selon les fréquences d'utilisation des mots.

6 Mettre en place un glossaire de vocabulaire attribué à chaque palier CECRL, les mots les plus communs seraient appris dans les niveaux les plus faibles, puis, le vocabulaire appris serait affiné selon le niveau CECRL.

7 Imposer l'inscription de ces glossaires dans les manuels en fonction du niveau de ce dernier (ex. : B2 pour terminale)

8

Développer la pratique de jeu et activités ludiques pour l'apprentissage des langues, notamment chez les enfants de maternelle, CP et CE, pour qui la phonologie et l'imitation sont particulièrement importantes.

9

Intégrer la formation BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur en accueils collectifs de mineurs) à la formation universitaire des futurs enseignants ou la rendre obligatoire pour l'obtention du diplôme, à l'image du TOEIC (Test of English for International Communication) pour certaines formations.

PARTIE 5

**Le pari de la diversification de l'apprentissage
des langues.**

A/ Des intérêts économiques indéniables.

1 - La diversification des langues apprises à l'école

Aujourd'hui, et ce depuis la dernière décennie notamment, la maîtrise partielle de l'anglais constitue le seuil plancher à posséder en termes de bagage linguistique. Comme on peut le constater, 93% des répondants à notre enquête ont appris l'anglais en LV1 (Fig. 8). En France, nombreuses sont les demandes pour apprendre l'espagnol – 64% des répondants à notre enquête on choisi l'Espagnol comme LV2 (Fig. 9), alors que d'un autre côté l'Allemagne et l'Italie représentent les deux premiers partenaires commerciaux de la France ; pourtant l'apprentissage de l'allemand est en déclin. La raison principale est simple : la facilité et l'accessibilité sont des critères de choix des langues vivantes à l'école, permettant ainsi à l'espagnol de distancer l'allemand et de se rapprocher de l'anglais en termes de proportions dans les choix de langues vivantes. Si peu d'élèves pratiquent une LV3 au lycée, on notera tout de même que la demande en LV3 se polarise vers l'italien, pour la même raison que l'espagnol en LV2, c'est-à-dire la proximité avec le français et donc la facilité d'apprentissage qui y est inhérente. On notera cependant que le nombre d'apprenants du chinois en LV3 croit exponentiellement ces dernières années.

L'allemand, qui était appris par 27% des élèves en LV2 au début des années 1990, a chuté jusqu'en 2002 pour atteindre 13,5%. Il était appris par 16,3% des élèves en LV2 en 2019 (51). Seulement 23% des répondants à notre enquête ont choisi l'allemand comme LV2 (Fig. 9), preuve que l'allemand n'a pas retrouvé sa popularité passée.

Cette langue risque donc dans les années à venir de devenir "rare", au même titre que le russe, ou le néerlandais.

Ces langues rares, tout comme les langues régionales, sont confrontées au défi de devoir être plus attractives, au risque de voir leur enseignement disparaître. D'autres langues sont en revanche vouées à devenir plus populaires comme le chinois mandarin, ou l'arabe.

Tout cela montre la nécessité d'impulser l'apprentissage de l'allemand et de l'italien : le commerce intra européen a besoin d'une main d'œuvre parlant la langue du client. Enfin, à l'heure où la Chine est de plus en plus puissante économiquement parlant, savoir parler le mandarin est un avantage créant indéniablement de nombreuses opportunités professionnelles. Il faut utiliser la densité des liens économiques de la France avec les autres pays pour lancer ou relancer l'enseignement des langues de ces derniers, et réciproquement. Les efforts doivent en effet se faire dans les deux sens. L'adage "Si l'on achète fort bien en anglais, on vend beaucoup mieux dans la langue du client" exprime parfaitement l'intérêt de populariser toutes les langues de nos partenaires économiques chez la jeunesse (52). Les filières professionnelles seront les premières bénéficiaires d'une politique d'apprentissage des langues plus ambitieuse et plus adaptée à une pratique réelle.

2 - Le cas des filières professionnelles

On note une chute d'apprentissage de LV2 dans les filières professionnelles au lycée. Là où pratiquement tous les élèves apprennent une LV2 en 3ème, seulement 36% en apprennent une en seconde dans une filière professionnelle. Cette chute s'explique par le fait que la LV2 devient optionnelle dans ces sections. Cependant, l'intérêt du maintien de l'apprentissage de langues étrangères dans certaines filières professionnelles est grand.

C'est notamment et surtout le cas dans l'hôtellerie, où les langues étrangères ont une place centrale et où leur maîtrise est un atout indéniable.

Par ailleurs, dans une retranscription d'entretiens sociologiques présente dans l'ouvrage Unique en son genre, "Filles et garçons atypiques dans les formations techniques" écrit par Clotilde Lemarchant (53) en 2017, un jeune en formation de fleuriste fait part de sa déception quant à la prise en compte de l'anglais dans sa formation. Voici un extrait de cet entretien :

"- Enquêtrice : Et au niveau des cours, est-ce que les cours vous plaisent ? Est-ce que vous êtes satisfait de votre formation ?

- Enquêté : Oui. Même la pratique se passe bien. Je suis déçu qu'il n'y ait pas d'anglais, parce que ma patronne ne parle pas anglais non plus. Donc quand des clients anglophones viennent au magasin, on a du mal à les servir.

Même pour ceux qui arrêtent en CAP, ils devraient quand même mettre un peu d'anglais, ne serait-ce que les bases de la fleuristerie. Je vois aujourd'hui que les vendeurs réapprennent les bases comme s'ils étaient en deuxième année de collège, mais ce n'est pas de ça dont ils ont besoin. Ils ont besoin des bases de ce qui va leur servir dans la vente. Ils doivent apprendre un anglais pratique."

La mondialisation affecte largement la pratique des langues étrangères, multipliant donc les occasions et les intérêts de savoir parler plus qu'une langue. L'ajout d'une LV3 serait largement profitable à ces filières. De même, l'intégration de compétences linguistiques partielles et de communication, utiles à la future profession exercée, ou du moins au secteur d'apprentissage, présente un réel intérêt.

3 - Le système suédois : un modèle à suivre pour nos politiques éducatives en matière d'apprentissage des langues ?

Dans une trajectoire historique et au-delà de nos frontières, nous avons à apprendre des Suédois qui ont rapidement compris l'importance (54) des langues étrangères et notamment l'importance de maîtriser les langues des pays les plus puissants.

Au XVIIIème siècle, la Suède connaît son "ère de liberté", liée au courant de pensée des Lumières en Europe Centrale. De nouveaux besoins apparaissent, à savoir celui de comprendre les autres, le monde qui entoure la Suède, et acquérir des connaissances nouvelles apportées par les différentes cultures étrangères.

L'allemand sert à cette époque de langue diplomatique au même titre que le latin, et en 1859 devient la première langue enseignée grâce à plusieurs influences comme la diffusion du romantisme allemand. La place de l'Allemagne sur la scène mondiale à cette époque ne permet pas à la Suède de négliger les liens et échanges avec l'Allemagne.

- *La logique utilitariste suédoise, modèle à suivre ?*

Si lors de l'apparition des langues étrangères en Suède, la pratique de celles-ci était destinée à l'élite et dictée par cette dernière, lors des siècles suivants, l'élite a toujours le rôle de dicter les mœurs mais dans une autre perspective. Alors qu'au XVIIème siècle l'utilisation des langues étrangères servait à se distinguer, deux siècles plus tard l'élite a compris que, dans l'intérêt économique et culturel du pays, il était important que toute la population suédoise ait accès à l'apprentissage de langues étrangères. En 1807, l'allemand et le français deviennent des matières scolaires officielles.

En 1969, bien que l'anglais soit désormais obligatoire, l'allemand et le français sont optionnels en tant que secondes langues vivantes, et sont plutôt choisies par les élèves issus des classes les plus aisées, à l'inverse des élèves issus des classes moins aisées qui choisissent plutôt des options non linguistiques.

- *La diversification des langues enseignées en Suède*

Dès 1994, l'apprentissage d'une seconde langue vivante est obligatoire.

Les établissements scolaires sont obligés de proposer au moins deux langues parmi le suédois, l'allemand, le français et l'espagnol.

En effet, lors de la récession que connaît la Suède dans les années 1990, le gouvernement souligne l'importance de l'enseignement linguistique qui pourrait contribuer à un redressement économique du pays. Par ailleurs, la seconde langue vivante est devenue obligatoire car trop peu d'élèves choisissaient une option linguistique, creusant davantage un clivage dans l'accès aux langues selon la classe sociale d'origine. Ainsi, la stratégie pour remédier aux inégalités scolaires est le caractère obligatoire et unique de l'enseignement. L'obligation est pour ce pays le moyen de permettre l'accès à tous à la même éducation.

- *Comparaisons avec la France*

On peut facilement relever les différences majeures entre la France et la Suède en termes de stratégies d'apprentissage des langues étrangères et de résultats observés. En effet, tandis que la Suède s'est ouverte au niveau linguistique, la France s'est réfugiée dans un monolinguisme illustré par le faible niveau en anglais des Français. La France n'a pas eu le même contexte linguistique lors des siècles derniers et donc a porté un intérêt moindre pour les langues étrangères. L'apprentissage de l'anglais est indispensable pour les Suédois alors que longtemps, il n'a suscité que peu d'intérêt chez les Français.

La diversification des langues enseignée est souhaitée en Suède dans une trajectoire d'ouverture à l'international.

Celle-ci se fait dans un contexte social marqué par la mondialisation avec le développement des techniques d'information et de communication, l'internationalisation, ainsi que pour les études supérieures.

Le clivage entre la France et la Suède concernant la diversification des langues est moindre, parce que nous connaissons également une diversification des langues apprises assez limitée.

Ainsi la différence flagrante entre la Suède, se plaçant sur le podium des pays maîtrisant le mieux l'anglais, et la France, semble être l'intérêt porté pour l'utilisation des langues étrangères. Les Français sont moins, ou se sentent moins concernés par l'apprentissage de l'anglais et encore moins par la diversification de l'apprentissage et cela depuis plus de trois siècles. Étant donné la position géographique de la France, au centre de l'Europe et son hégémonie lors des siècles précédents, l'apprentissage des langues étrangères ne présentait pas de grand intérêt et son importance n'a alors pas assez été prise en compte dans une logique utilitariste.

L'enjeu ne semble donc pas de trouver aujourd'hui les intérêts de l'enseignement des langues étrangères et notamment de l'anglais de manière globale, car nous les connaissons bien, mais que chacun trouve en lui-même l'intérêt de maîtriser d'autres langues que la langue de son pays.

Au-delà de l'apprentissage des langues européennes, nous avons constaté que le japonais et le chinois intéressent beaucoup les jeunes apprenants. D'après les réponses obtenues à notre questionnaire sur l'apprentissage des langues étrangères, 89% des jeunes pensent que savoir parler au moins deux langues étrangères est important. Dans un monde toujours plus connecté, la jeunesse semble avoir conscience de l'enjeu derrière la maîtrise de plusieurs langues.

Les entretiens réalisés auprès de jeunes entre 14 et 28 ans ont confirmé ces affirmations. En effet, un aspect retrouvé à plusieurs reprises est l'intérêt suscité par le japonais et, moins souvent, le chinois.

L'intérêt est à chaque fois personnel, suscité par la curiosité, par une culture différente. Le terme "soft power" a même été employé par un interrogé pour désigner l'ampleur de l'impact de la culture japonaise, notamment dans l'animation cinématographique, reconnue internationalement.

Le chinois, lui, est cité pour ses intérêts économiques. De même, son histoire au sein de la géopolitique internationale depuis le siècle dernier suscite un vif intérêt dans l'apprentissage de sa langue.

S'il est important de maîtriser plusieurs langues dans un objectif de mobilité professionnelle, dans une focale économique, à l'inverse, l'apprentissage des langues maternelles des personnes issues de l'immigration est sujet à débats.

B/ La question des langues de l'immigration

Outre les intérêts économiques de l'apprentissage des langues étrangères, il y a tout un enjeu culturel plus ou moins sous-jacent. Les professeurs de langues eux-mêmes témoignent que l'intégration des jeunes immigrés passe par la reconnaissance au sein même de l'école, de leurs cultures et langues d'origine (Rapport Sénat – novembre 2003).

Il est impératif de proposer une offre suffisante des langues parlées par les personnes issues de l'immigration pour des questions d'intégration. La langue française et la difficulté de son apprentissage représentent un obstacle à une intégration optimale des immigrés, à laquelle s'ajoute un obstacle administratif. Par intégration, nous entendons le sentiment d'appartenance d'un individu à la société, contraire à l'exclusion. Ainsi, la possibilité d'apprendre ces langues, notamment l'arabe, se montre aujourd'hui indispensable pour éviter que la demande se tourne vers d'autres institutions sujettes à un repli, voire dans certains cas des associations confessionnelles servant le communautarisme.

En 2014 (55), là où 9 000 collégiens et lycéens apprenaient l'arabe à l'École, 65 000 apprenaient dans « des structures privées et associations souvent communautaires, voire communautaristes » (rapport Sénat – février 2014).

Il est en effet possible d'enseigner l'arabe à l'École, puisqu'il existe une agrégation d'arabe en France.

A titre d'exemple, le projet ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) a permis à des élèves issus de pays étrangers en SEGPA et en filière professionnelle d'apprendre leur langue d'origine. Pour ce faire, l'Éducation Nationale a mis à disposition des professeurs rémunérés par leur pays d'origine. La langue était ainsi enseignée dans sa dimension internationale et non comme susceptible de stigmatiser les apprenants, puisque cet enseignement était aussi ouvert aux élèves n'étant pas originaires d'un des pays où la langue enseignée est pratiquée. Cependant, une érosion de la transmission familiale de ces langues est visible, à l'image de l'arabe et du portugais.

Les lois de décentralisation des années 1980, ainsi que le discours dominant selon lequel l'assimilation des jeunes passe par l'oubli de la culture d'origine a contribué à une chute de l'enseignement de l'arabe. Tout ceci a logiquement contribué à un raffermissement du monolinguisme à la française, allant donc à l'encontre de la dynamique souhaitée par les politiques éducatives de diversification des langues apprises.

Le monde arabe, avec ses 429 millions de locuteurs, représente un partenaire économique important. Les autorités de ce dernier portent grande attention aux contreparties données par la France pour développer chez eux l'enseignement du français et autres cultures et langues européennes.

Par exemple, lorsque le concours d'agrégation d'arabe avait été supprimé en France en 2004 avant d'être remis, les autorités syriennes étaient sur le point d'interdire l'enseignement du français en LV2.

De plus, depuis le 31 mars 2017, un accord entre la France et la Tunisie stipule dans son

article premier que "dans les écoles d'enseignement public en France, il peut être organisé, en coopération avec les autorités tunisiennes, et selon les conditions locales, un enseignement complémentaire de langue étrangère se rapportant à la langue arabe" montrant une réelle volonté d'intégrer la langue arabe à celles enseignées en France.

Cette volonté s'est renforcée encore plus récemment. Emmanuel Macron a en effet déclaré vouloir renforcer l'enseignement de l'arabe à l'école, dans le cadre du projet de loi confortant les principes de la République. Le cap semble se maintenir et la volonté d'intégration s'affirmer.

C/ Au-delà des considérations économiques, un enrichissement personnel

Au-delà des considérations purement économiques et politiques, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère a pour but d'être un vecteur au service de l'accès à une culture et à la mobilité. En tant qu'individu, elle facilite l'insertion professionnelle, et ouvre à l'altérité. Au niveau institutionnel, elle permet la diffusion des langues et cultures françaises.

L'Europe des citoyens doit se bâtir sur l'Europe des langues. Persister dans le monolinguisme reviendrait à nier la notion de courtoisie linguistique, et pour exporter la langue française dans l'Union Européenne, il faut aussi enseigner à un niveau suffisamment élevé les langues de nos partenaires. Il ne s'agit pas d'un quelconque compromis linguistique passé avec les partenaires de la France. Ainsi, l'objectif pas ou peu atteint dans la dernière décennie était que les jeunes Français soient plurilingues.

Il est important de souligner la différence entre les termes "multilinguisme" et "plurilinguisme."

On dit d'un individu qu'il est plurilingue lorsqu'il est capable de communiquer dans plusieurs langues, ce qui n'implique pas une maîtrise parfaite de celles-ci, mais seulement une maîtrise partielle, permettant à l'apprenant une mobilité personnelle ou professionnelle.

En revanche, un pays est multilingue lorsque plusieurs langues, officielles ou non, cohabitent. En ce sens, l'école doit donner les clés aux élèves pour apprendre une langue étrangère, car chaque individu développe au cours de sa vie de nouvelles compétences linguistiques, même, voire surtout après avoir quitté les bancs de l'école. C'est alors que la notion de compétence partielle fait du sens, soulignant deux aspects principaux, à savoir l'établissement d'une communication avec autrui et l'atteinte d'un niveau minimal.

Ce niveau motivera l'individu à se former tout au long de sa vie, ou au moins à lui donner les bases, un catalogue de références lui permettant un apprentissage progressif adapté à son parcours.

1 - La journée européenne des langues étrangères

Le 26 septembre a lieu la journée de la diversité linguistique en Europe, elle doit devenir l'occasion de découvrir, réfléchir à des pratiques linguistiques innovantes comme le portfolio européen des langues, ou encore le projet prometteur de la Maison des Langues, mais qui n'a pas pu accomplir ses missions faute de moyens humains et financiers.

Cette journée a quelques objectifs majeurs : l'accueil d'un plus large public, l'information et la sensibilisation sur les méthodes d'apprentissage des langues en France, sur le plurilinguisme et les enjeux qu'il représente, ainsi que sur les mobilités possibles.

Le 26 septembre s'inscrit aussi dans une volonté de pallier les inégalités des chances scolaires : à la fin de cette journée, les élèves ainsi que leur famille auront pris connaissance des possibilités qui s'offrent aux apprenants et aux différents enjeux professionnels ayant une importance exponentielle aujourd'hui. Cependant, d'après notre sondage sur l'apprentissage des langues étrangères, 81% des répondants ignorent l'existence de cette journée, et seulement 3% y ont déjà participé.

2 - L'importance des mobilités

La mobilité est également vectrice d'enrichissement personnel : elle permet de dépasser les stéréotypes culturels mais aussi de renforcer les liens entre les peuples européens grâce à une meilleure compréhension mutuelle. D'après notre enquête, 75% des répondants ont eu l'opportunité de participer à un voyage ou un stage professionnel (Fig. 29) et parmi ces 75%, 85% ont trouvé ces voyages enrichissants (Fig. 30). Nous avons constaté dans nos différents entretiens, que les mobilités sont aussi importantes pour "garder des liens forts à l'international".

En effet, avoir une référence, un contact à l'étranger, permet non seulement une meilleure compréhension d'une culture qui nous est étrangère, mais aussi d'avoir des points de vue différents et non ethnocentrés sur certains sujets. En d'autres termes, l'ouverture spatiale, mais surtout l'immersion, ne sont pas sans lien avec une ouverture de l'esprit et une meilleure acceptation de l'autre.

Différents projets ont vu le jour, et aujourd'hui un de ces derniers fait encore beaucoup parler de lui : le programme Erasmus. Aussi, le projet Comenius 2 permettait aux futurs enseignants de travailler pendant 3 à 8 mois dans une école étrangère en qualité d'assistant.

Les différents entretiens que nous avons réalisés ont largement montré que parmi les langues étrangères apprises chez les jeunes, beaucoup ne relèvent pas d'un intérêt suscité par l'école, mais par des facteurs extérieurs. Parmi eux : la famille. Outre le fait que la famille transmet parfois un bagage linguistique du fait de son origine, la prise de conscience des enjeux contemporains a son importance.

Lorsque l'intérêt est parfois suscité par la soif de savoir, comme dans le domaine des sciences où la lecture d'articles scientifiques nécessite une maîtrise conséquente de l'anglais, il l'est parfois par les parents, dans l'objectif de "ne pas reproduire le même parcours", à savoir le manque de capacités linguistiques.

L'apprentissage de langues étrangères peut constituer une certaine ascension sociale, dans un monde où la mobilité professionnelle est de plus en plus fréquente, voire banalisée. Elle constitue un atout majeur, professionnellement et personnellement parlant.

3 - L'intérêt personnel de l'apprentissage des langues étrangères

Outre l'aspect scolaire, professionnel, ou intellectuel de l'apprentissage des langues étrangères, une dimension pourtant inéluctablement décisive n'est que peu prise en compte dans les discours et réformes à ce sujet : l'épanouissement personnel. En dehors des réponses comme l'ouverture au monde entier permise par l'anglais, l'aspect historique et culturel des langues asiatiques, la stimulation du cerveau par le russe, les langues étrangères donnent accès à un loisir, ou une passion.

Lorsque nous avons pu en apprendre plus sur le quotidien de nos enquêtés, nous avons remarqué que pour certains, maîtriser l'anglais était indispensable pour un loisir : c'est le cas dans le domaine audiovisuel notamment. Il permet la compréhension de paroles de musiques, de séries étrangères largement diffusées, et est surtout primordial pour la création artistique.

Les logiciels de montage, mixage, et tout ce qui est nécessaire à la création artistique, nécessitent au moins une maîtrise partielle de l'anglais.

On pourrait citer d'autres exemples, avec l'informatique et les jeux-vidéos, qui requièrent également la maîtrise de l'anglais, ou dans certains cas du russe.

Somme toute, nous avons la chance de vivre dans un pays qui offre à ses enfants la fortune d'un accès gratuit à une éducation de qualité. Il semble, dès lors, être une véritable évidence de chercher perpétuellement à perfectionner notre enseignement, notamment dans le domaine des langues étrangères, si importantes à l'insertion dans notre société actuelle.

RÉSUMÉ

Pourquoi diversifier le panel des langues apprises en France ? Tout d'abord parce que l'économie et le commerce ont besoin d'une main d'œuvre qualifiée et parlant plusieurs langues, de préférence celle du client. Cependant, aujourd'hui, les langues de nombreux partenaires économiques de la France sont très peu enseignées à l'école et certaines sont sur le déclin depuis de nombreuses années. L'apprentissage réussi des langues, et sa diversification dépendent fortement de l'intérêt porté à celle-ci. Il s'agit donc d'un point auquel il faut porter particulièrement attention. D'autre part, l'intégration des enfants issus de l'immigration passe par la reconnaissance des langues de leurs pays d'origine. Il est possible d'enseigner certaines de ces langues à l'école, mais cela demeure aussi nécessaire dans la mesure où il est important d'éviter que cet apprentissage ne se fasse dans des structures susceptibles de favoriser un repli communautariste. Le plurilinguisme est enfin un élément nécessaire pour l'enrichissement personnel des jeunes, et dans certains projets, comme le projet européen.

PROPOSITIONS

1 Promouvoir, encourager ou obliger un renforcement de l'enseignement des langues étrangères dans les filières professionnelles. Tourner l'enseignement vers l'acquisition d'un vocabulaire en adéquation avec le domaine d'études.

2 Délivrer pour chaque activité langagière, à l'issue du baccalauréat, une certification en accord avec les exigences du CECRL pour permettre une reconnaissance du niveau d'un élève dans l'enseignement supérieur ou le monde du travail. Ces certifications seraient appelées compétences partielles.

3 Encourager l'apprentissage personnel grâce à de la sensibilisation, notamment en développant la journée européenne des langues, accessible et obligatoire dans chaque établissement de l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, sans oublier les sections professionnelles, ULIS et SEGPA.

4 Orienter l'apprentissage linguistique de l'élève sur ses centres d'intérêts ou à l'actualité, pour le captiver, et donc qu'il trouve un intérêt personnel à l'apprentissage. Cela comprend par exemple des exposés sur un sujet au choix, l'alimentation d'un compte sur un réseau social, ou l'échange avec des correspondants

5 Inciter les étudiants aspirant au professorat à enseigner des langues peu présentes et multiplier les ouvertures de postes de professeurs en langues de l'immigration.

6 En parallèle, pour éviter des dérives communautaristes /de radicalisation au sein de l'École, donner aux proviseurs le pouvoir de licencier sur le champ un enseignant prônant des thèses antirépublicaines.

7 Maintenir l'offre de langues entre le primaire et le collège de secteur, ainsi que le collège et le lycée de secteur.

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

PARTIE EUROPÉENNE

Retour sur quelques propositions : pour un meilleur apprentissage à l'échelle européenne !

→ **Développer un réseau d'information et de communication de pratiques enseignantes entre professeurs de langues étrangères.**

De plus en plus rapidement et fréquemment, les techniques d'enseignement des langues étrangères évoluent, tendent à s'adapter de mieux en mieux aux nouvelles générations. Si nous voulons permettre un apprentissage concluant et adapté à une société qui évolue toujours plus vite, les découvertes en termes de pratiques enseignantes efficaces doivent être partagées pour former un bien commun. Un bulletin informationnel annuel de pratiques innovantes et inédites entre enseignants de langues étrangères aidera à mettre en place un enseignement optimal à toute la jeunesse européenne. Ce dernier serait transmis à chaque professeur de langues et établie par des institutions ou organismes cohérents sous la tutelle de l'Education Nationale. Ainsi, les professeurs pourraient s'inspirer de ces nouvelles pratiques ou au moins s'informer des avancées faites par la recherche et certains enseignants osant créer des dispositifs innovants.

→ **Créer davantage d'échanges intra-européens à distance**

Si les différents ministères concernant l'éducation en France ont estimé que l'enseignement à distance valait vraisemblablement un réel enseignement, il est de ce fait, dans la logique de ces ministères, possible de poursuivre ces pratiques. En effet, le numérique permet aujourd'hui d'échanger instantanément avec le monde entier et c'est ce que permettent déjà les réseaux sociaux. Nombreux sont les bénéfices apportés par cette pratique, mais il s'agirait ici de les encadrer scolairement afin d'atténuer les effets pervers de cette communication à grande vitesse. En organisant des visioconférences entre deux (ou plusieurs) établissements européens, ceux-ci pourraient échanger sur différents sujets et faire de la pratique de la langue étrangère enseignée, un outil transversal. Comme nous le démontrons dans notre rapport, les langues sont un outil de communication et de compréhension des peuples. Comprendre les sujets d'actualité, le fonctionnement des instances des différents pays ou encore faire des présentations sur différents thèmes, notamment culturels (littérature, art, cinéma, Histoire...) permettrait une meilleure compréhension entre les peuples. En effet, comprendre qu'une nation est différente de la sienne, découvrir d'autres cultures et pratiques est stimulant pour les élèves et indispensable pour penser un avenir européen profitable à tous.

En plus de cela, les voyages scolaires demandent des sommes d'argent parfois impossibles à récolter par les établissements ou les parents d'élèves, cette alternative permettrait d'atténuer les clivages sociaux dans la mesure où le coût de ces échanges est moindre voire nul. De plus, certains élèves sont plus à l'aise pour échanger derrière un écran qu'en personne ; les élèves les plus introvertis verraient alors une opportunité de s'exprimer plus librement.

→ **Renforcer le système d'échanges écrits entre élèves**

Il est vrai que beaucoup d'élèves en section européenne ou internationale ont bénéficié d'échanges avec un correspondant étranger, mais encore plus n'en n'ont jamais eu l'occasion. Cela creuse un fossé entre le niveau des apprenants étant dans ces sections, et ceux ne l'étant pas. Ces échanges sont stimulants pour les élèves puisqu'ils échangent avec un jeune de leur âge, rendant l'apprentissage plus ludique. De plus, le registre plus familier des différentes langues serait plus propice à l'assimilation de la langue cible par les apprenants, ce qui est favorable pour les potentielles futures mobilités des élèves. Nos différents entretiens l'ont prouvé : avoir un ami à l'étranger est enrichissant non seulement sur le plan scolaire mais également personnel.

→ **Promouvoir et développer davantage la mobilité des futurs enseignants à travers des échanges intra européens**

Pour Goethe «Le but de voyager, c'est d'aller là où l'on trouvera un ingrédient manquant de notre maturité»; en effet, voyager peut apporter aux futurs enseignants des connaissances, des méthodes, un état d'esprit favorable à un enseignement de qualité, qu'ils n'auraient pas pu acquérir en restant dans leur pays d'origine. Pourtant, tous les étudiants n'ont pas la chance de pouvoir financer une partie de leurs études à l'étranger, même si des bourses sont attribuées. Il s'agit donc de sensibiliser les étudiants et aussi leur famille à l'importance des mobilités à l'étranger, et par-dessus tout de les rendre plus accessibles pour tous.

→ **Renforcer la présence d'assistants en langues étrangères au sein des classes**

Faible est le nombre d'élèves bénéficiant ou ayant bénéficié de la présence d'assistants de langue en cours de langues étrangères. Pourtant, ce système est largement bénéfique pour les deux partis, pour toutes les raisons évoquées précédemment.

Il s'agirait donc de répandre et démocratiser cette pratique à l'échelle européenne, voire de la rendre obligatoire en élaborant un nombre plancher de cours dispensé par des assistants en langues étrangères pour les élèves de terminales. Aussi, il serait question de légiférer ce système et de donner un cadre précis aux établissements : nombre d'élèves et nombre d'heure avec l'assistant. En effet, nombreuses sont les opinions sur le trop grand nombre d'élèves en cours de langues étrangères, rendant parfois difficile la participation de tous les élèves. Ce problème s'atténuerait si la présence d'assistants se répand et devient une norme.

→ **Créer un glossaire de vocabulaire pour chaque pays d'Europe prenant en compte le vocabulaire minimum nécessaire à la mobilité ou aux voyages scolaires.**

Ce glossaire comprendrait du vocabulaire appartenant à un registre plus familier que celui enseigné traditionnellement dans le but d'échanger facilement à l'étranger, indépendamment du niveau académique de l'élève. Il serait également constitué de formules de politesse, d'expressions plus ou moins familières mais aussi de vocabulaire assurant la sécurité et le bien-être de tous. Il est en effet nécessaire qu'un élève puisse demander de l'aide à l'étranger en cas d'urgence si celui-ci n'est pas à proximité d'un professeur. Finalement, il serait constitué d'éléments culturels permettant d'éviter tout propos ou actions dérogeant aux mœurs et coutumes du pays visité. Ce glossaire serait créé par des professeurs de la langue enseignée en collaboration avec des professeurs de langue du pays d'origine (exemple : pour une classe d'anglais voyageant en France, le glossaire sera déterminé par des professeurs de français et d'anglais) dans le but d'assurer une traduction exacte et cohérente. Étudié en classe en début d'année ou avant un voyage scolaire (ou mobilité) il serait appris de manière ludique avec des mises en situation concrète (interactions orales, jeux de rôle, ...) au lieu d'un apprentissage classique sanctionné par un examen afin de motiver l'élève et de le préparer au voyage.

→ **Intégrer un stage obligatoire dans un pays européen dans les formations universitaires, en partenariat avec des établissements étrangers.**

D'une durée de 3 à 6 mois. ce stage permettrait une immersion pour l'étudiant qui sera non seulement face à sa future profession, mais aussi face à des méthodes différentes de ce qu'il a pu connaître.

Il pourra s'en inspirer, renforcer sa motivation et, finalement, bénéficier des intérêts énumérés dans le point précédent. Tout comme le stage est obligatoire pour valider nombre de formations professionnelles, il peut l'être dans le cadre éducatif, à conditions de promouvoir la présence d'étudiants européens au sein des établissements européens. La qualité de l'enseignement ne serait que renforcée et la motivation de l'étudiant amplifiée.

→ **Développer et rendre concrète dans chaque établissement scolaire, pour tous les niveaux, la journée européenne des langues**

Trop peu connue des élèves, cette journée est pourtant une opportunité d'élargir les connaissances des apprenants autant sur le plan scolaire que culturel. Elle montre des intérêts indéniables mais elle n'est que trop peu effective au sein des établissements scolaires ; il est indispensable de la rendre obligatoire dans chaque pays d'Europe et que chaque établissement dispose d'un budget pour cette journée. Si nous souhaitons voir émerger une jeunesse européenne se sentant appartenir à l'Europe, il est indispensable qu'elle connaisse son continent et ses langues. C'est précisément l'enjeu derrière la journée européenne des langues.

CONCLUSION GÉNÉRALE

A ce jour, la recherche scientifique est suffisamment avancée pour nous permettre de comprendre une très grande partie des mécanismes qui régissent l'apprentissage chez l'Homme. L'apprentissage de plusieurs langues étrangères peut, et doit se faire le plus tôt possible, avec des pratiques de jeu et répétition afin de susciter un intérêt pour les langues chez l'enfant, lui donner envie d'apprendre de lui-même d'autres langues et s'ouvrir à d'autres cultures.

Grâce à l'infinité de possibilités permises par le numérique, l'essence même d'un cours de langue a pu être modifiée par des enseignants désireux d'explorer de nouveaux horizons. Le développement de nouvelles approches, la création de dispositifs innovants tels que la classe accompagnée ne s'inscrivent aucunement dans un cours magistral où une trentaine d'élèves suivent le rythme du professeur, mais bien dans la création d'un projet personnel d'apprentissage, où chaque élève pourra trouver son compte. L'outil numérique est un donc un allié de taille, qui permettra à terme de gagner l'ensemble de la jeunesse à la cause du plurilinguisme.

Depuis plusieurs années, le cours ne s'arrête plus à la sortie de la salle de classe. Il peut se prolonger, se finir, ou même commencer à la maison. Désormais, il est même transportable dans la poche de son pantalon. Réviser ses cours n'importe où devient possible grâce au smartphone et aux applications créées à cet effet. Se basant sur des principes scientifiques, elles permettent une assimilation optimale de vocabulaire, de règles de grammaire, et bien plus encore.

Cependant, la réussite de ces programmes innovants est subordonnée à l'adaptation continue de la formation universitaire des professeurs. Elle doit désormais intégrer pleinement le numérique et le savoir scientifique pour donner la possibilité aux futurs professeurs de développer la pédagogie qui leur correspondra le plus. Mais il s'agit aussi de mettre en place une pédagogie efficace, pour enfin réussir à rattraper le retard pris par rapport à nos pays voisins en matière de niveau de pratique des langues. Les outils pédagogiques, comme les manuels, doivent aussi être adaptés pour une assimilation optimale des connaissances.

Cette efficacité dans l'apprentissage se doit d'être mise au service d'une diversification des langues apprises. Umberto Eco, un écrivain italien, disait "La langue de l'Europe est la traduction", illustrant alors la nécessité de gagner les jeunes à la cause du plurilinguisme. Mais il ne s'agit pas d'encourager les jeunes à se conformer au moule qui prend place dans le système éducatif aujourd'hui, à savoir le choix d'une LVA anglais et d'une LVB espagnol. Il faut inciter notre jeunesse à s'ouvrir à d'autres langues européennes, mais aussi extra-européennes.

L'allemand, l'italien, le néerlandais, le russe et le chinois, ou encore l'arabe, sont autant de langues représentant des opportunités professionnelles significatives à l'échelle d'un individu, et des partenaires économiques de taille pour la France.

Dans un monde où les mobilités sont légion, où la mondialisation et l'essor des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC) ont permis de faciliter et normaliser les échanges internationaux, l'utilisation des langues étrangères est plus fréquente et de plus en plus utile. Autant d'un point de vue professionnel que personnel, savoir parler plusieurs langues est un atout non négligeable voire indispensable pour s'adapter à la société actuelle. L'École doit donc pouvoir donner aux jeunes l'opportunité d'apprendre les langues étrangères de leur choix. La possibilité d'un tel choix est synonyme d'un investissement plus important dans sa pratique, mais surtout d'un épanouissement personnel indéniable.

Pour une jeunesse enfin en accord avec son époque, donnons-lui les moyens d'agir. C'est alors que pourront se bâtir une solidarité européenne et des alliances à l'international.

En tant que membres de cette jeunesse, nous le savons ; les politiques doivent être ambitieuses, voir plus grand pour une jeunesse qui s'ouvre de plus en plus vite au monde l'entourant afin qu'elle saisisse les opportunités qu'il a à lui offrir.

BIBLIOGRAPHIE

- 1) CYRULNIK Boris. Mémoire de singe et paroles d'Hommes. Édition Pluriel, 2010, p. 304
- 2) HAWTHORNE Kara, GERKEN LouAnn. From pauses to clauses : prosody facilitates learning of syntactic constituency. *Cognition*, novembre 2014, volume 132, numéro 2, p.420-428.
- 3) GUO Xiuyan, ZHENG Li, ZHU Lei, YANG Zhiliang, CHEN Chao, ZHANG Lei, MA Wendy, DIENES Zoltan. Acquisition of conscious and unconscious knowledge of semantic prosody. *Consciousness and Cognition*, juin 2011, volume 20, numéro 2, p. 417-425.
- 4) RONDAL Jean-Adolphe, COMBLAIN Annick. Apprendre les langues : où, quand, comment ? Belgique : Mardaga, 2001, 136 p.
- 5) CHU Avicenne, Bobigny. Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui* [en ligne], mars 2007, n°158, p. 58-65.
- 6) SEACHRIST CHIU Lisa. A bilingual brain is prepped for more than a second language. *ScienceNews* [en ligne], décembre 2014
- 7) GIRARD Denis. Enseigner les langues : méthodes et pratiques. Édition Bordas, 1995.
- 8) PENFIELD Wilder, ROBERTS Lamart. *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ : Princeton legacy library, 2016 (copyright de 1959), 308 p. Traduction française : *Langage et mécanismes cérébraux*, Paris : PUF, 1963.
- 9) VOISE Anne-Marie - CNESCO. Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une autre langue à l'école primaire ? Conférence de consensus : langues vivantes étrangères. Mars 2019.
- 10) GUBERINA Petar, Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues, dans *Le Français dans le Monde*, août-septembre 1991, p. 65-70.
- 11) D. SULLIVAN Margot, JANUS Monika, MORENO Sylvain, ASTHEIMER Lori, BIALYSTOK Ellen. Early stage second-language learning improves executive control : evidence from ERP. *Brain and language*. Décembre 2014, volume 139, p. 84-98.
- 12) Mind Tools Content Team. The forgetting curve : why we forget, and what we can do about it [en ligne].
- 13) P. HUNT Darwin. The concept of knowledge and how to measure it. *Journal of intellectual capital*, mars 2003, volume 4, numéro 1, p. 100-113.
- 14) GARDNER-MEDWIN Anthony. Confidence-Based Marking - towards deeper learning and better exams in Bryan C. and Clegg K. *Innovative assessment in higher education*. Londres : Routledge, Taylor and Francis Group Ltd, 2006. 256 p.

- 15) NOVACEK Paul. Confidence-based assessments within an adult learning environment [en ligne]. Conférence internationale IADIS in Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA). 2013.
- 16) Depp, MENESR. TALIS 2013 - Enseignant en France : un métier solitaire ? [en ligne]. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013, p.1.
- 17) Depp. Évolution (l') des compétences en langues des élèves en fin d'école de 2004 à 2010 [en ligne]. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2010.
- 18) SurveyLang (2011). L'enquête européenne sur les compétences langagières [en ligne].
- 19) IGEN (2007), L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution. Rapport - n°2007-009, Ministère de l'Education Nationale.
- 20) LEGENDRE, Jacques, Commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France. Rapport d'information n°63 (2003-2004), 12 novembre 2003, p. 81
- 21) Académie de Lyon. Assistants étrangers de langues vivantes [en ligne]. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation - Région académique Auvergne-Rhône Alpes, mars 2021
- 22) Pekarek Doehler, S., CNESCO (2019). POURQUOI AMENER LES ÉLÈVES À INTERAGIR À L'ORAL ?, 9 p. Conférence de consensus - langues vivantes étrangères, Courbevoie (France), avril 2019 [en ligne].
- 23) Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2011). Developing 'methods' for interaction: a cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (eds), L2 Interactional Competence and Development. Clevedon, Multilingual Matters, p. 206- 243.
- 24) Pallotti, Gabrielle. Conversation Analysis: Methodology, Machinery and Application to Specific Settings, 2007 [en ligne].
- 25) Pekarek Doehler, S., CNESCO (2019). op.cit., p. 6-7.
- 26) Hélot, C., Young, A. (2005). La diversité linguistique et culturelle. Un projet d'éducation aux langues et aux cultures au cycle 2. IUFM d'Alsace, Strasbourg. 28 min.
- 27) Coughlin, A. Let Learn : La Classe Accompagnée – dispositif et ressources pour le développement de l'autonomie de l'élève, Coughlin, A. (ed), 2015, mis à jour en 2018 [en ligne].

- 28) NISSEN, E., CNESCO (2019). POURQUOI METTRE À CONTRIBUTION LE NUMÉRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE ?, p.1. Conférence de consensus - langues vivantes étrangères, Courbevoie (France), avril 2019 [en ligne].
- 29) ibidem, p.1.
- 30) ibidem, p.5.
- 31) eTwinning France, Réseau Canopé [en ligne].
- 32) DOOLY, M. (2010). Teacher 2.0. In S. Guth, F. Helm (eds.) Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century. Bern: Peter Lang, 277-303.
- 33) NISSEN, E., CNESCO (2019), op.cit., p.3-8
- 34) Institut national de la statistique et des études économiques. Accès et utilisation de l'internet dans l'Union européenne [en ligne]. 20/05/2020.
- 35) BOURDIEU, Pierre, PASSERON Jean-Claude. La Reproduction. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970, p. 284 (Sens Commun)
- 36) CNESCO (2019). Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Pratiques enseignantes, p. 40 [en ligne].
- 37) Behra, S., CNESCO (2019). QUELLES SONT LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES POUR ENSEIGNER LES LANGUES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?, p. 8. Conférence de consensus - langues vivantes étrangères, Courbevoie (France), avril 2019 [en ligne].
- 38) Stromquist, Nelly P. La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde, Internationale de l'Éducation, septembre 2018, (130 p.) p. 99 [en ligne].
- 39) Ministère de l'Éducation Nationale – DEPP. (2017). Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur un Échantillon (CEDRE) 2004-2010-2016 - anglais et allemand en fin d'école : après une forte progression, des résultats désormais stabilisés, Note d'information, 17.19. [en ligne].
- 40) Causa, M. (2008). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant.
- 41) revue Mélanges CRAPEL
- 42) LORTIE, Dan C. (1975) Schoolteacher : A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press, 2002. p. 284

- 43) FULLER, F. *Concerns of Teachers : A Developmental Conceptualization*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, 1969. p. 46
- 44) Behra, S., CNESCO (2019). *op.cit.*, p. 2-3.
- 45) *ibidem*, p. 4.
- 46) Tsou, S.Y. & Chen Y.L. (2017). EFL College Students' Perceptions toward Native and Non-Native English Speaking Teachers. *American Journal of Education Research*, 5(12), p. 1182-1190.
- 47) Huver, E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : des notions en face à face ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12/1.
- 48) Forlot, G. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française. État des lieux et réinterprétation des approches didactiques « mono » des Instructions Officielles. Dans C. Balsiger, D. B. Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dirs.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, 57-73. Paris: L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs.
- 49) Susanne Wokusch, « La qualité de l'enseignement des langues-cultures étrangères », *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, 14-2 | 2017, mis en ligne le 15 juin 2017.
- 50) Hilton, H. E., Peereman, R. et Gauthier, M. (soumis). L'utilisation de corpus pédagogiques pour l'enseignement et la recherche : la question de l'acquisition lexicale. *Journées de la linguistique du corpus 2019*, 26-28 novembre : Université Grenoble-Alpes.
- 51) *Repères et références statistiques 2020 [en ligne]*. France. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. 2020.
- 52) LEGENDRE Jacques. *Rapport d'information de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France*. Sénat, novembre 2003, p. 111
- 53) LEMARCHANT Clotilde. *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques*. Paris, Presses universitaires de France, 2017.
- 54) CABAU-LAMPA Béatrice. *Le tournoi des langues : l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire suédois 1807-2003*. *Revue d'Histoire de l'Éducation*, septembre 2004, volume 16, numéro 2, p. 29
- 55) *Rapport Sénat - L'enseignement de l'arabe dans les lycées et collèges publics*, février 2014

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

→ **Annexe 1 - Enquête sur l'apprentissage des langues étrangères, soumise aux jeunes de 13 à 30 ans du 10 février au 04 mai 2021**

- Page 1 : Profil du répondant
- Page 2 : Niveau en langues étrangères et état des lieux de l'enseignement
- Page 3 : État des lieux de l'enseignement, l'usage des langues étrangères et potentiels facteurs de l'état des lieux
- Page 4 : Appartenance européenne

→ **Annexe 2 - Résultats de notre enquête**

- Profil des répondants
 - Annexe 2-1
 - Fig. 1 - Classes d'âge des répondants
 - Fig. 2 - Répartition des répondants par région
 - Fig. 3 - Niveau académique des répondants
 - Annexe 2-2
 - Fig. 4 - Secteurs de professionnalisation des répondants en filière professionnelle
 - Fig. 5 - Catégories socio-professionnelles des répondants
 - Annexe 2-3
 - Fig. 6 - Répartition des élèves et étudiants par lieu d'enseignement
 - Fig. 7 - Nombre de langues apprises par les répondants pendant leur scolarité
 - Fig. 8 - Choix de la première langue vivante des répondants
 - Fig. 9 - Choix de la deuxième langue vivante des répondants
 - Annexe 2-4
 - Fig. 10 - Le cas échéant, choix de la troisième langue vivante des répondants
 - Fig. 11 - Proportion des répondants en section spécialisée

- Niveau en langues étrangères des répondants
 - Annexe 2-5
 - Fig. 12 - Capacité des répondants à s'exprimer à l'oral en situation réelle
 - Fig. 13 - Capacités des répondants à rédiger un texte sur un sujet de leur choix dans leur LVI
 - Fig. 14 - Capacités des répondants à comprendre un texte sur un sujet d'actualité en LVI
 - Annexe 2-6
 - Fig. 15 - Capacités des répondants à comprendre l'oral dans leur LVI.

- État des lieux de l'enseignement
 - Annexe 2-6
 - Fig. 16 - Notes sur 10 attribuée par les répondants sur l'efficacité, l'utilité, l'accessibilité et la qualité des moyens utilisés dans l'enseignement des langues
 - Annexe 2-7
 - Fig. 17 - Fréquence de prise de parole en classe associée aux encouragements de la part des professeurs
 - Fig. 18 - Proportion de répondants ayant eu au moins un cours avec un assistant de langue
 - Annexe 2-8
 - Fig. 19 - Lieux d'enseignements avec assistants de langue associés à leur fréquence de présence

- L'usage des langues étrangères chez les répondants
 - Annexe 2-8
 - Fig. 20 - Fréquence d'utilisation des langues en dehors du milieu scolaire
 - Annexe 2-9
 - Fig. 21 - Fréquence à laquelle les répondants souhaitent avoir un meilleur niveau en langues étrangères

- Potentiels facteurs de l'état des lieux
 - Annexe 2-9
 - Fig. 22 - Répartition des répondants en fonction de l'âge auquel ils ont appris leur premier mot en langue étrangère
 - Annexe 2-10
 - Fig. 23 - Tranche d'âge et contextes ayant mené le répondant à apprendre son premier mot dans une langue étrangère
 - Fig. 24 - Proportion de répondants ayant eu au moins un cours particulier de langue étrangère ou régionale
 - Annexe 2-11
 - Fig. 25 - Fréquence des cours particuliers par langue choisie
 - Fig. 26 - L'importance donnée à la maîtrise de plus d'une langue étrangère chez les répondants
- Appartenance Européenne
 - Annexe 2-12
 - Fig. 27 - La Journée Européenne des langues, majoritairement inconnue des répondants
 - Fig. 28 - Sentiment d'appartenance européenne chez les répondants
 - Annexe 2-13
 - Fig. 29 - Répondants ayant eu l'opportunité de participer à un voyage scolaire ou stage professionnel à l'étranger
 - Fig. 30 - Voyages à l'étranger dans le cadre scolaire ou professionnel, source d'enrichissement ?

→ **Annexe 3 : Note des auteurs nécessaires à l'interprétation des résultats.**

YOUTH'S HORIZON

ENQUÊTE SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

Youth's Horizon, think & do tank de jeunesse prépare actuellement son rapport sur **l'apprentissage des langues étrangères en France**.

Pour y parvenir, nous devons recueillir un maximum de retour d'expérience de la part des jeunes qui effectuent (ou ont effectué) leur scolarité en France ou dans un réseau d'établissements français à l'étranger. Nous vous proposons donc de répondre à cette rapide enquête.

Vos réponses nous permettront de saisir l'avis des jeunes d'aujourd'hui sur cet apprentissage et d'envisager des solutions adaptées par et pour la jeunesse d'aujourd'hui et de demain. **L'enquête s'adresse aux jeunes âgés de 13 à 30 ans inclus.**

L'enquête est volontaire. Si vous y participez, vos informations personnelles seront collectées et traitées par Youth's Horizon. Aucune information personnelle ne sera communiquée à une organisation extérieure.

En poursuivant l'enquête, vous consentez à ce que vos données soient collectées et utilisées dans le cadre de notre rapport.

Nota : par "langue étrangère", nous entendons "langue autre que le français".

IDENTITÉ

Âge : _____

Ville et région d'habitation : _____

Quel est le dernier diplôme que tu as obtenu ?

- Aucun diplôme obtenu
- Brevet des Collèges
- CAP/BEP
- Baccalauréat Général
- Baccalauréat Technologique
- Baccalauréat professionnel
- Brevet de Technicien Supérieur
- Licence
- Licence professionnelle
- Master ou doctorat

CAP/ BEP / BAC PRO → Secteur de professionnalisation : _____

Catégorie socio-professionnelle (**renseigner le code**) : _____

Élève au collège / lycée → Établissement scolaire : _____

Étudiant dans le supérieur → Lieu de formation : _____

Vie active → Secteur d'activité : _____

Quelle est ta LV1/LVA (première langue apprise à l'école) ? _____

Quelle est ta LV2/LVB (deuxième langue apprise à l'école) ? _____

Quelle est ta LV3/LVC (troisième langue apprise à l'école) ? _____

Es-tu :

- En section européenne
- En section internationale
- Autre (préciser) :
- Aucune de ces propositions

NIVEAU EN LANGUES ÉTRANGÈRES

Un touriste étranger te demande si tu peux parler dans ta LV1 pour communiquer brièvement, tu lui réponds :

- « J'en suis incapable, désolé(e) »
 « Un petit peu seulement »
 « Oui je parle plutôt bien »
 « Absolument, comment puis-je vous aider ? »
 « Je parle couramment cette langue »

Un touriste étranger te demande si tu peux parler dans ta LV2 pour communiquer brièvement, tu lui réponds :

- « J'en suis incapable, désolé(e) »
 « Un petit peu seulement »
 « Oui je parle plutôt bien »
 « Absolument, comment puis-je vous aider ? »
 « Je parle couramment cette langue »

Si on te demande de rédiger un texte sur le sujet de ton choix dans ta LV1, tu écrirais :

- Quelques mots
 Quelques phrases
 Plusieurs lignes avec quelques détails
 Une dissertation complète

Lire et comprendre un texte sur un sujet d'actualité dans ta LV1 te semble :

- Impossible
 Difficile
 Relativement facile
 Très facile

Écouter et comprendre un discours, une argumentation complexe, un film ou une émission TV, dans ta LV1 te semble :

- Impossible
 Difficile
 Relativement facile
 Très facile

ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT

Sur une échelle de 0 à 10, situe la qualité moyenne de l'enseignement en langues étrangères lors de ton parcours scolaire selon les différents critères :

Efficacité (progression sur une période donnée) :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Très inefficace											Très efficace

Utilité (les connaissances ont-elles pu être réutilisées par la suite en dehors des cours ?) :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Très inutile											Très utile

Accessibilité (les cours étaient-ils compréhensibles, à la portée de tous les élèves de la classe ?) :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Très inaccessible											Très accessible

Qualité des moyens utilisés (supports et stratégies utilisés par les enseignants) :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Très mauvaise qualité											Excellente qualité

En cours de langues étrangères, prends-tu la parole pour parler devant la classe ?

Jamais
 Rarement
 Assez souvent
 Très souvent

En cours de langues étrangères, de manière générale les professeurs t'encouragent-ils à prendre la parole (en te désignant, en mettant en place des exposés, etc...) ?

Jamais
 Rarement
 Assez souvent
 Très souvent

Lors de tes cours de langues étrangères à l'école, combien ont été effectués ou complétés par un(e) assistant(e) ?

Aucun
 Quelques-uns
 Beaucoup (plus de 5)

Cela s'est fait :

A l'école
 Au collège
 Au lycée

L'USAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

A quelle fréquence es-tu amené(e) à utiliser une langue étrangère en dehors des cours ? (Amis, famille parlant une autre langue, y compris discussions sur les réseaux sociaux).

Jamais
 Rarement
 Assez souvent
 Très souvent

A quelle fréquence es-tu amené(e) à utiliser une langue étrangère en dehors des cours à l'école ? (Lectures, séries en V.O, presse internationale, fil d'actualité sur les réseaux sociaux).

Jamais
 Rarement
 Assez souvent
 Très souvent

T'arrive-t-il parfois de souhaiter avoir un meilleur niveau en langues ?

Jamais
 Rarement
 Assez souvent
 Très souvent

POTENTIELS FACTEURS DE L'ÉTAT DES LIEUX

Quel âge avais-tu la première fois que tu as appris un mot dans une langue étrangère ?

Moins de 3 ans
 Entre 3 et 5 ans
 Entre 5 et 9 ans
 Plus de 9 ans

Dans quel contexte ? (Plusieurs réponses peuvent être choisies)

Famille
 Voyage
 Ecole
 Télévision, ordinateur...
 Autre, préciser :

As-tu déjà suivi des cours particuliers de langue étrangère ?

Non, jamais
 Oui, une fois
 Oui, plusieurs fois
 Oui, régulièrement

Oui → Dans quelle(s) langue(s) :

Oui → Y a-t-il une raison particulière ? Si oui quelle est-elle ?

Est-il important pour toi de savoir parler plus d'une langue étrangère ?

Non, pas du tout
 Cela m'est égal
 Oui, c'est important
 C'est indispensable

APPARTENANCE EUROPÉENNE

Le 26 septembre a lieu la "journée européenne des langues", en avais-tu connaissance ?

- Non
 Oui mais je n'y ai jamais participé
 Oui, j'y ai déjà participé

Te sens-tu "citoyen(ne) européen(ne)" ? Autrement dit, as-tu le sentiment d'appartenir à la jeunesse européenne d'aujourd'hui ?

- Non pas du tout
 Pas vraiment
 Oui, plutôt
 Oui, tout à fait

As-tu eu l'opportunité de participer à un voyage scolaire à l'étranger ou stage professionnel à l'étranger ?

- Oui
 Non

Oui → Combien ?

Ce, ou ces échanges ont-ils été enrichissants pour toi ? En d'autres termes, t'ont-ils permis de mieux connaître différentes cultures et langues ?

- Oui
 Non

Pourquoi ? **(De manière brève)**

Pour approfondir et améliorer ses recherches, Youth's Horizon vous propose de participer à un entretien en visioconférence et ainsi échanger sur l'expérience de l'apprentissage des langues étrangères de vive voix.

Es-tu intéressé par cette proposition ?

- Oui
 Non

Souhaiterais-tu en savoir plus sur notre organisation, pour éventuellement y adhérer par la suite ?

- Oui
 Non

Une des deux questions = OUI

Nom :

Prénom :

Numéro de téléphone :

Adresse e-mail :

ANNEXE 2-1

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Profil des répondants:

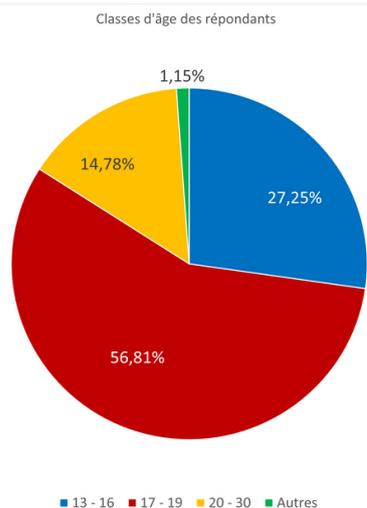


Fig. 1 - Classes d'âge des répondants

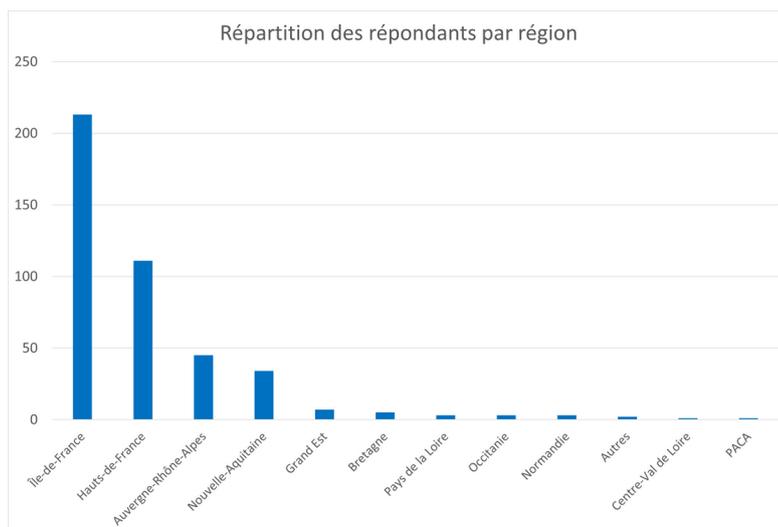


Fig. 2 - Répartition des répondants par région

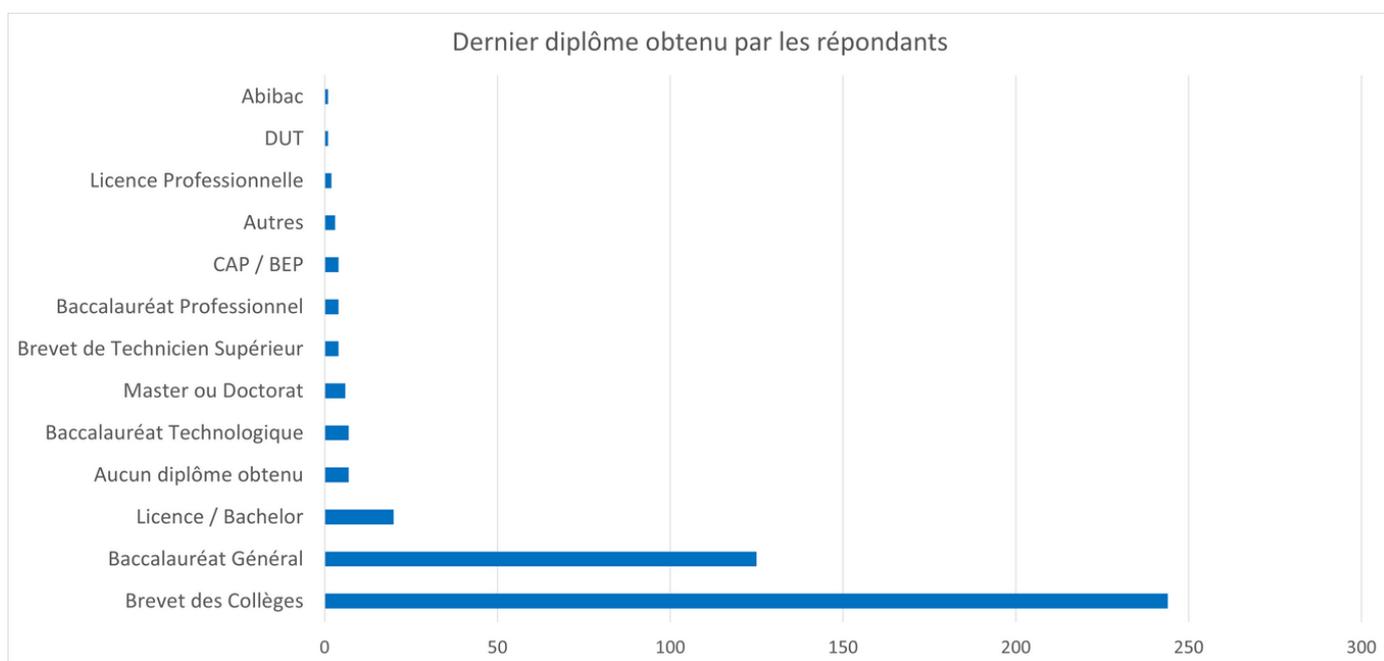


Fig. 3 - Niveau académique des répondants

ANNEXE 2-2

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

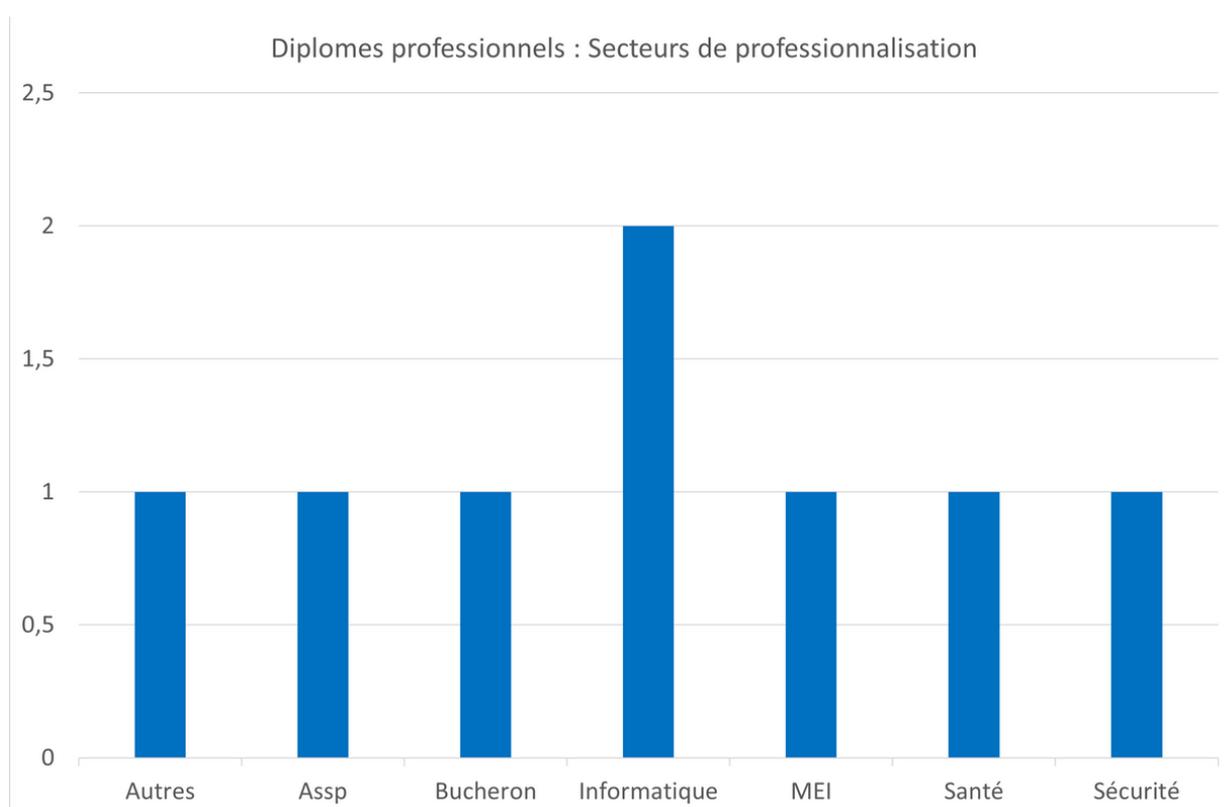


Fig. 4 - Secteurs de professionnalisation des répondants en filière professionnelle

Elèves, étudiants	94,63%
Employés civils et agents de service de la fonction publique	0,70%
Personnes diverses sans activité professionnelle de moins de 60 ans (sauf retraités)	0,70%
Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	0,70%
Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	0,47%
Professeurs, professions scientifiques	0,47%
Professions libérales	0,47%
Employés administratifs d'entreprise	0,23%
Commerçants et assimilés	0,23%
Personnels des services directs aux particuliers	0,23%
Employés de commerce	0,23%
Techniciens	0,23%
Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	0,23%
Artisans	0,23%
Contremaîtres, agents de maîtrise	0,23%

Fig. 5 - Catégories socio-professionnelles des répondants

ANNEXE 2-3

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Répartition des élèves et étudiants

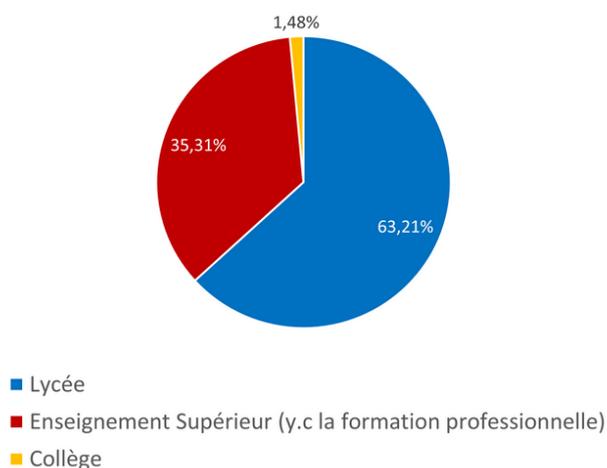


Fig. 6 - Répartition des élèves et étudiants par lieu d'enseignement

Nombre de langues apprises pendant la scolarité

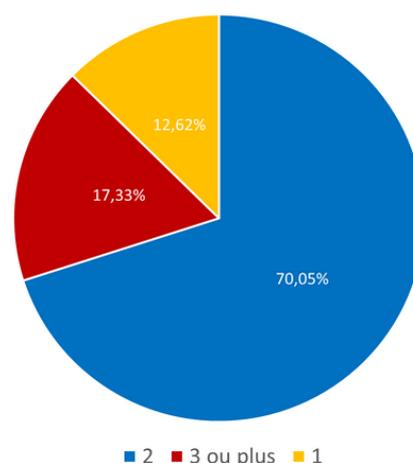


Fig. 7 - Nombre de langues apprises par les répondants pendant leur scolarité

LV1 choisies par les répondants

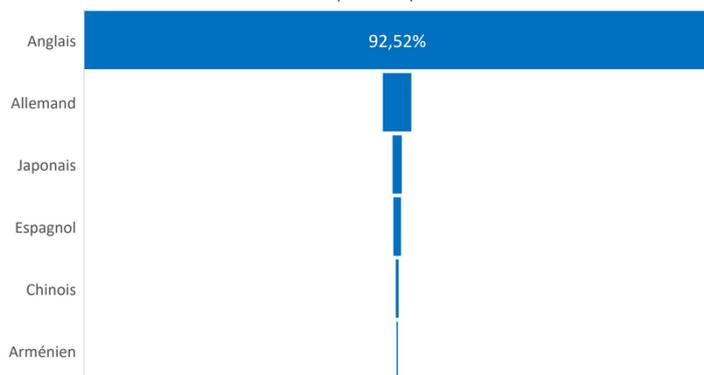


Fig. 8 - Choix de la première langue vivante des répondants

LV2 choisies par les répondants

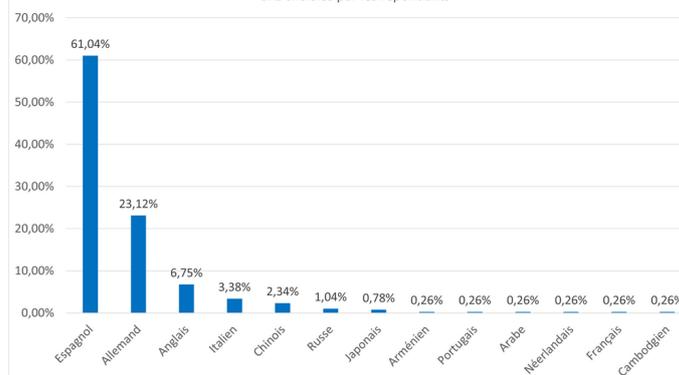


Fig. 9 - Choix de la deuxième langue vivante des répondants

ANNEXE 2-4

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

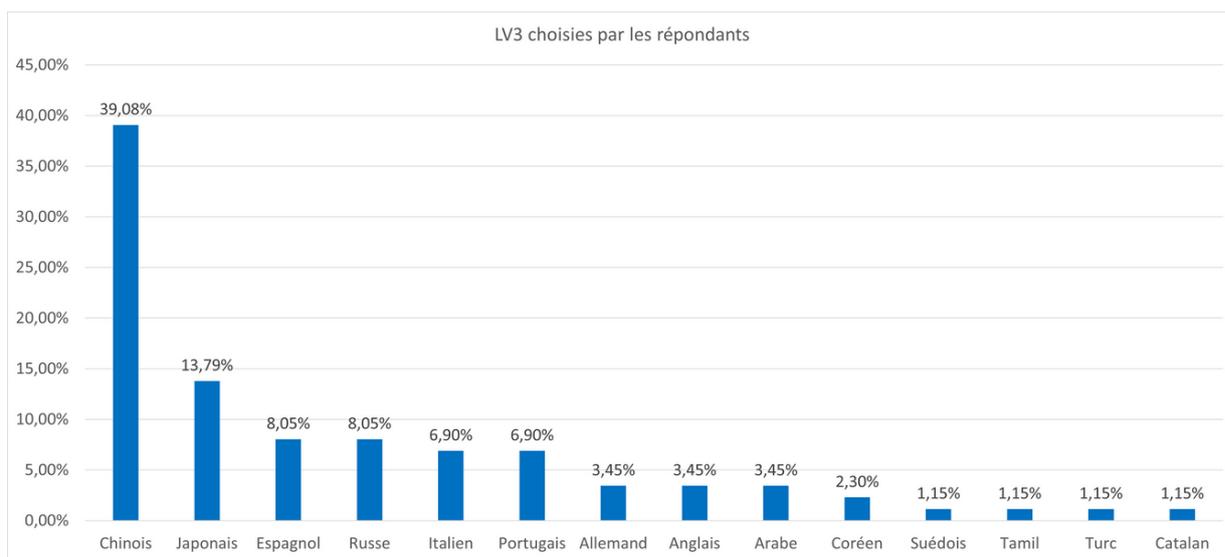


Fig. 10 - Le cas échéant, choix de la troisième langue vivante des répondants

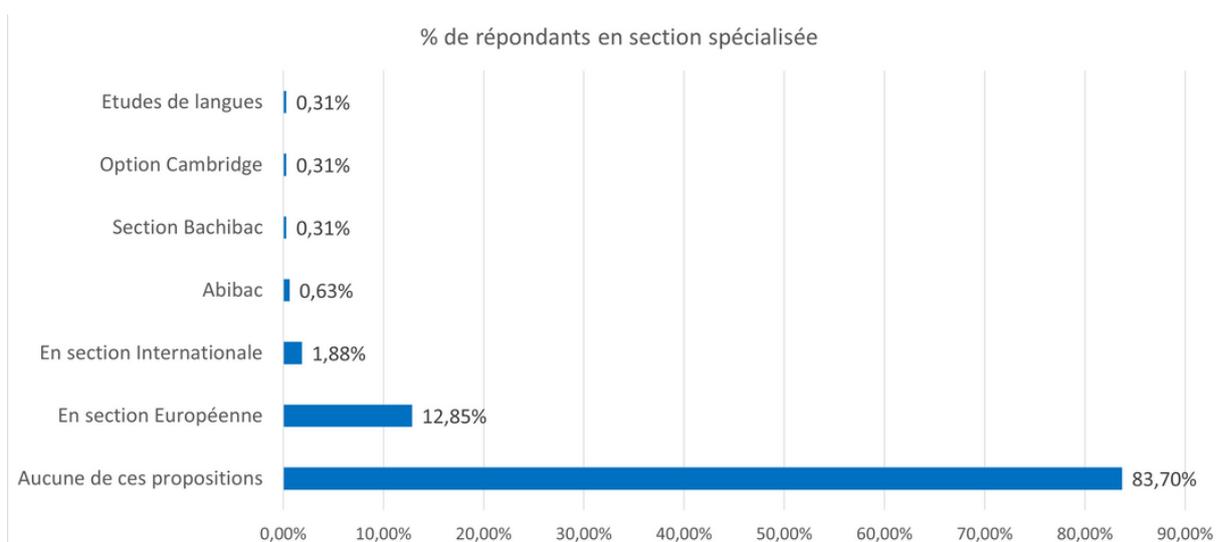


Fig. 11 - Proportion des répondants en section spécialisée

ANNEXE 2-5

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Niveau en langues étrangères des répondants :

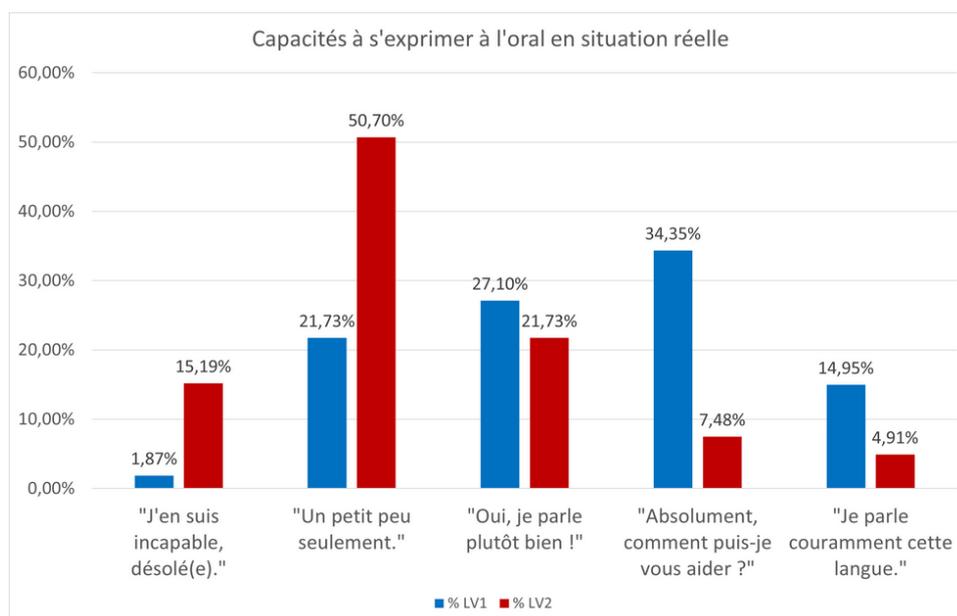


Fig. 12 - Capacité des répondants à s'exprimer à l'oral en situation réelle

Capacités des répondants à rédiger un texte de leur choix en LV1

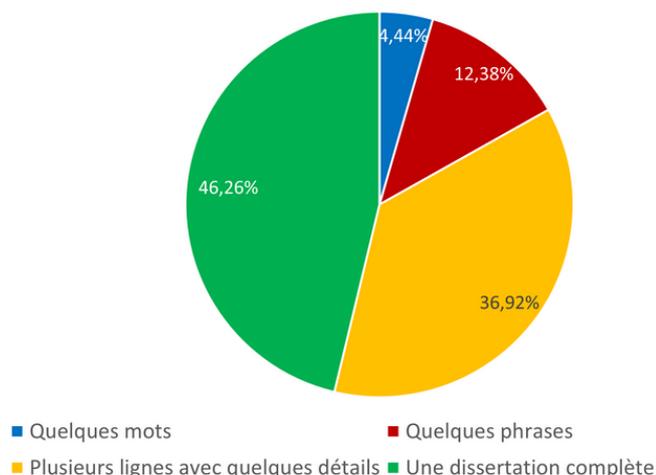


Fig. 13 - Capacités des répondants à rédiger un texte sur un sujet de leur choix dans leur LV1

Capacités des répondants à comprendre un texte d'actualité en LV1

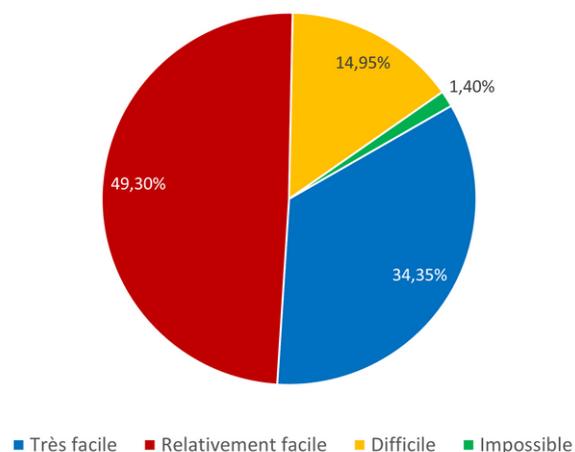


Fig. 14 - Capacités des répondants à comprendre un texte sur un sujet d'actualité en LV1

ANNEXE 2-6

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

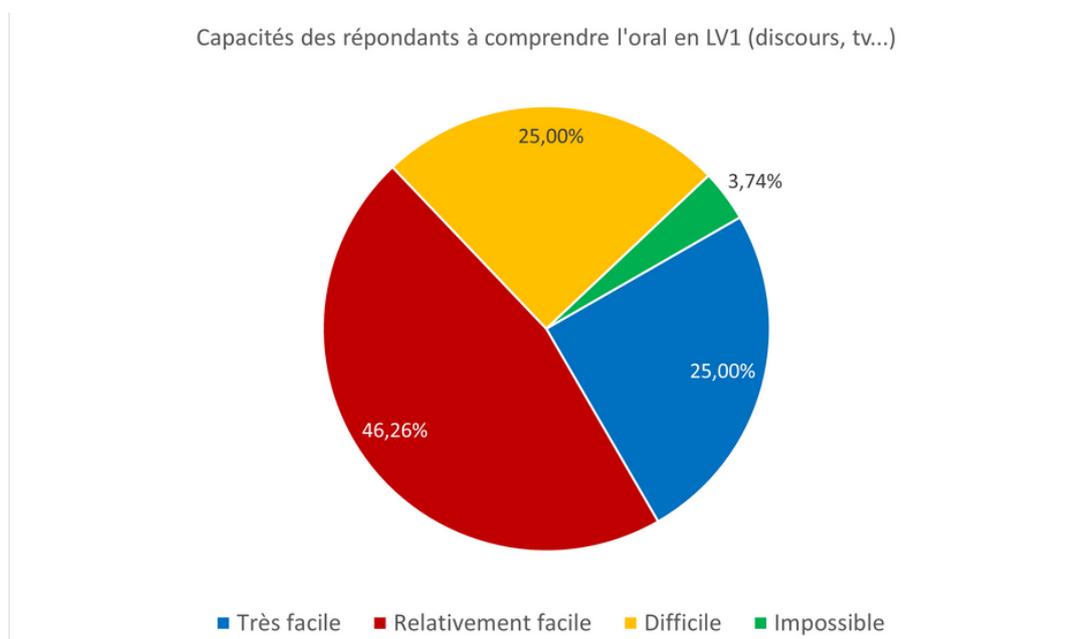


Fig. 15 - Capacités des répondants à comprendre l'oral dans leur LV1

État des lieux de l'enseignement :

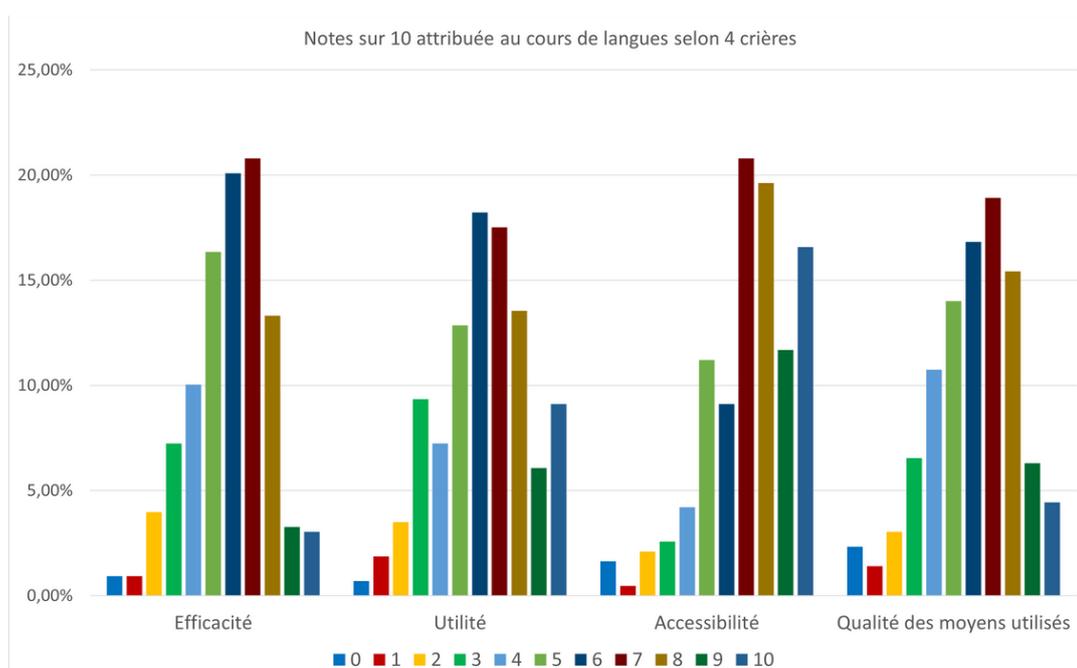


Fig. 16 - Notes sur 10 attribuée par les répondants sur l'efficacité, l'utilité, l'accessibilité et la qualité des moyens utilisés dans l'enseignement des langues

ANNEXE 2-7

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

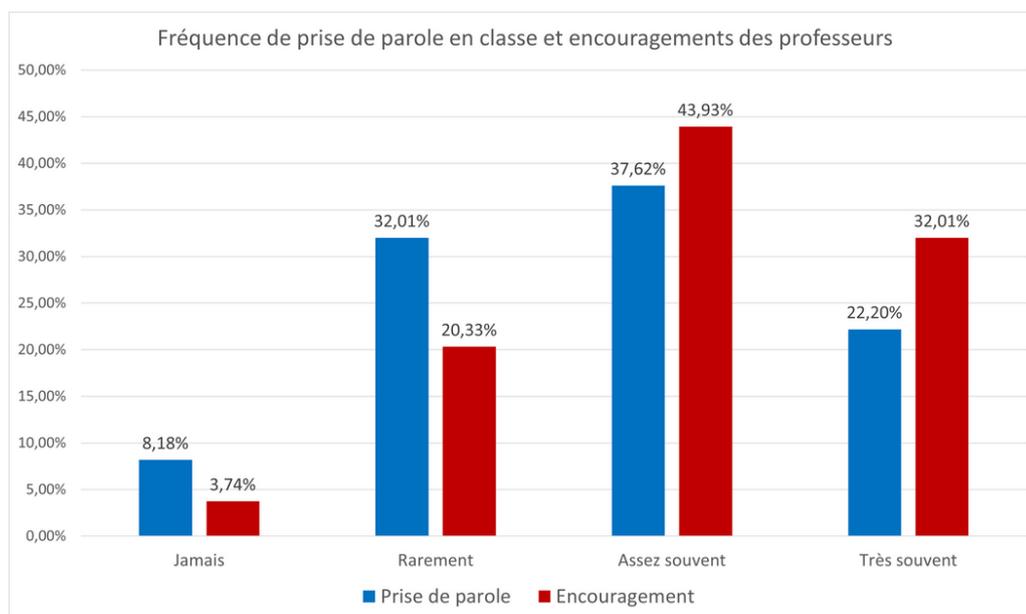


Fig. 17 - Fréquence de prise de parole en classe associée aux encouragements de la part des professeurs

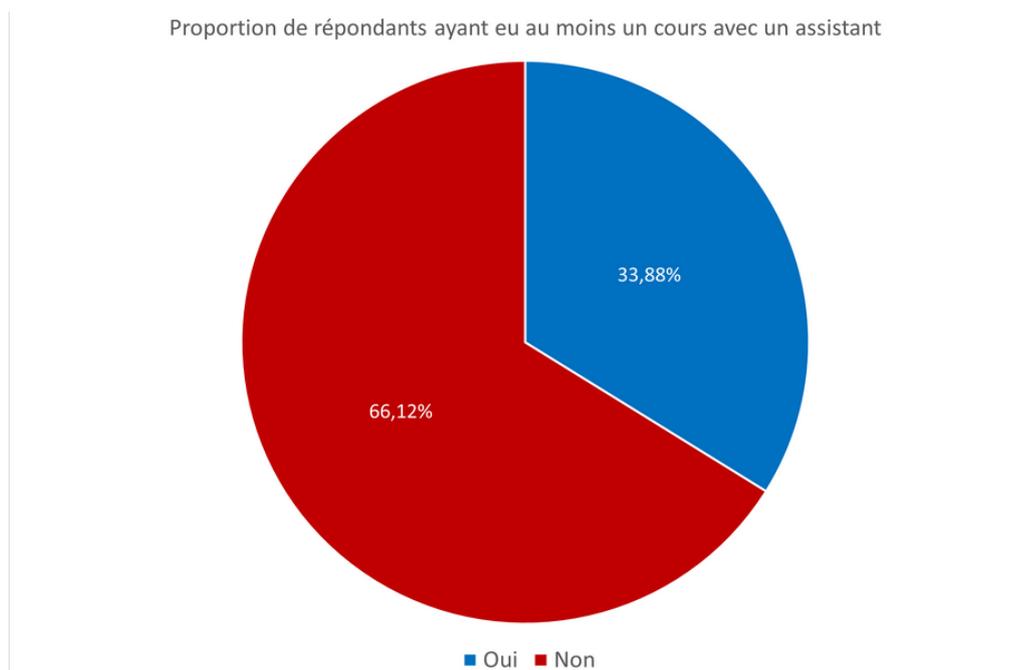


Fig. 18 - Proportion de répondants ayant eu au moins un cours avec un assistant de langue

ANNEXE 2-8

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

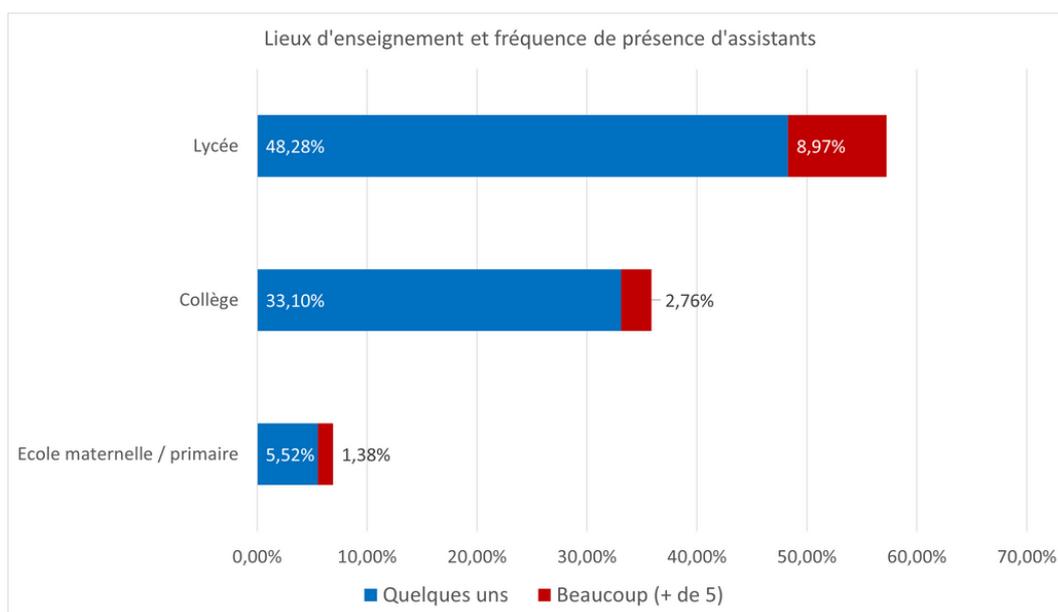


Fig. 19 - Lieux d'enseignements avec assistants de langue associés à leur fréquence de présence

L'usage des langues étrangères chez les répondants :

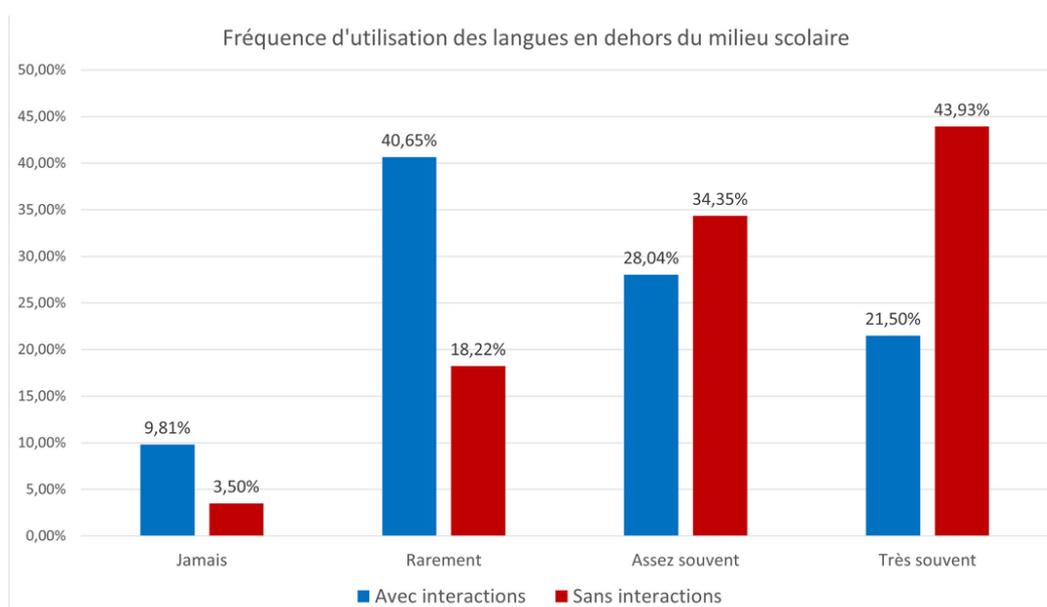


Fig. 20 - Fréquence d'utilisation des langues en dehors du milieu scolaire

ANNEXE 2-9

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Fréquence à laquelle les répondants souhaitent avoir un meilleur niveau en langues étrangères

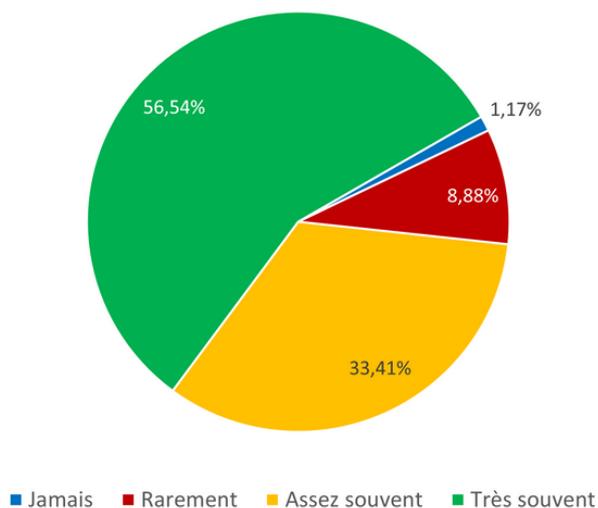


Fig. 21 - Fréquence à laquelle les répondants souhaitent avoir un meilleur niveau en langues étrangères

Répartition des répondants en fonction de l'âge auquel ils ont appris leur premier mot en langue étrangère

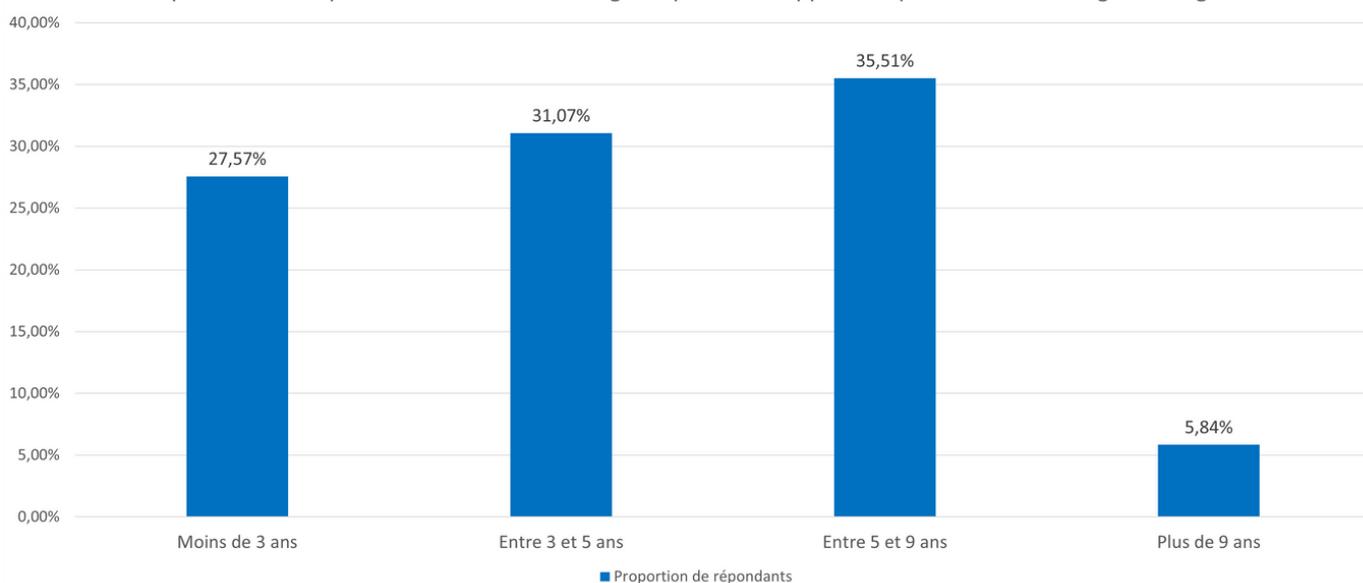


Fig. 22 - Répartition des répondants en fonction de l'âge auquel ils ont appris leur premier mot en langue étrangère

ANNEXE 2-10

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

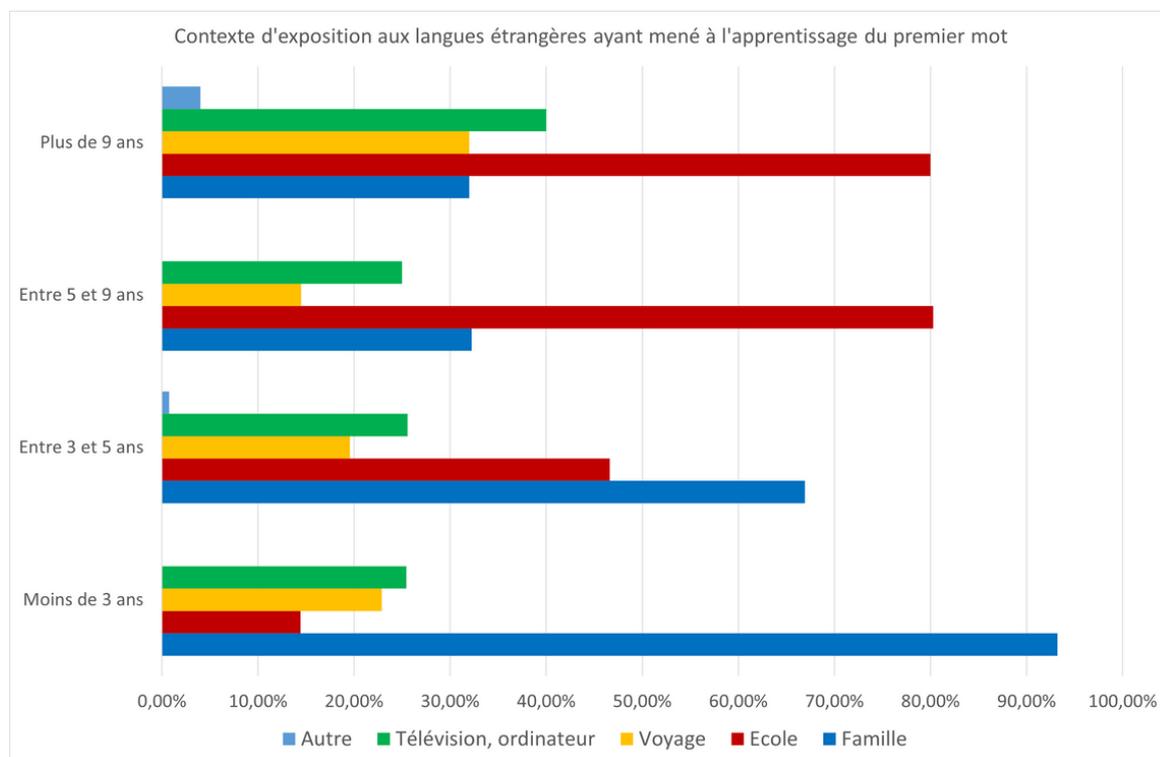


Fig. 23 - Tranche d'âge et contextes ayant mené le répondant à apprendre son premier mot dans une langue étrangère

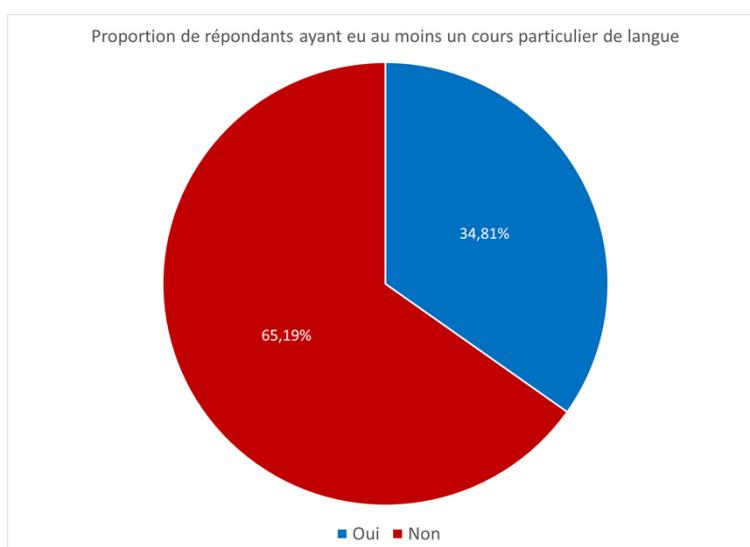


Fig. 24 - Proportion de répondants ayant eu au moins un cours particulier de langue étrangère ou régionale

ANNEXE 2-11

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

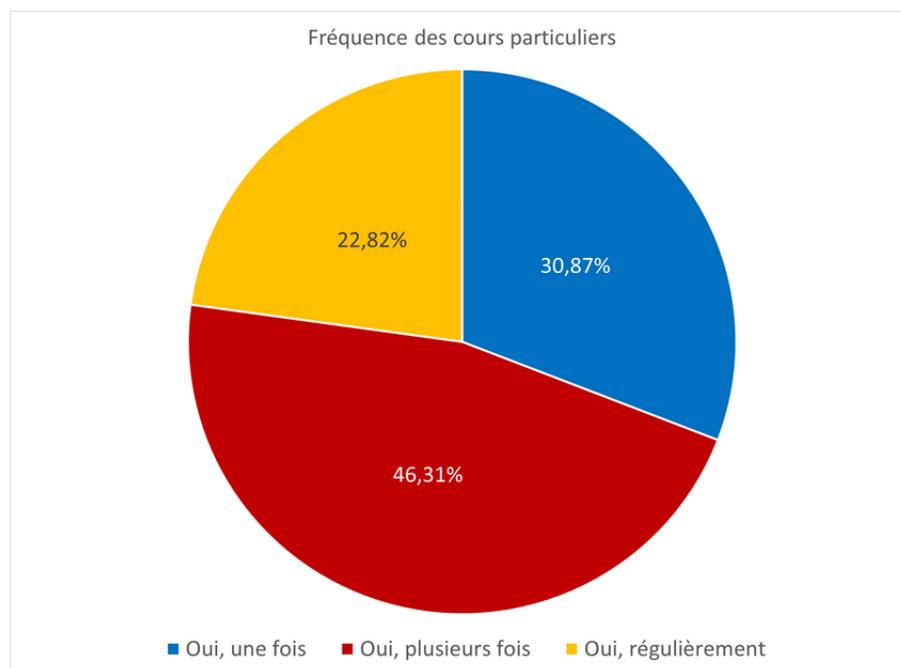


Fig. 25 - Fréquence des cours particuliers

L'importance de la maîtrise de plus d'une langue étrangère pour les répondants

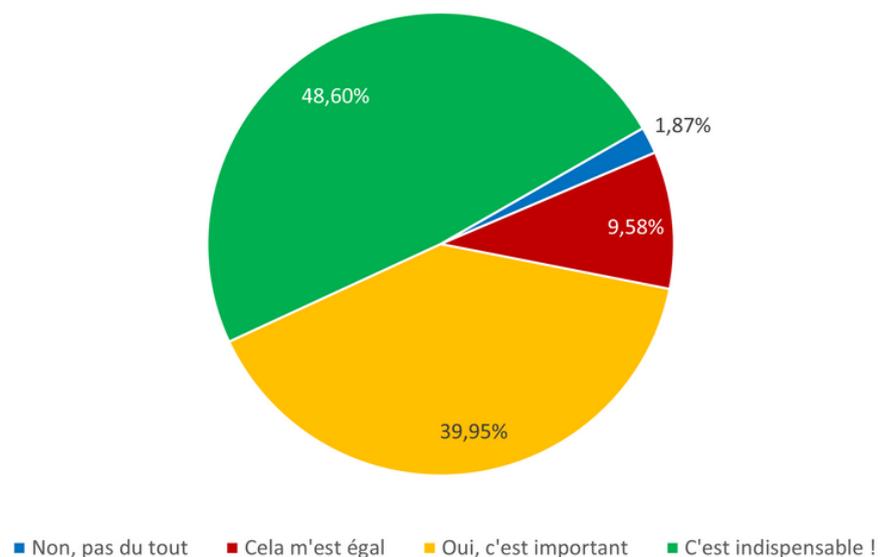


Fig. 26 - L'importance donnée à la maîtrise de plus d'une langue étrangère chez les répondants

ANNEXE 2-12

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Appartenance Européenne :

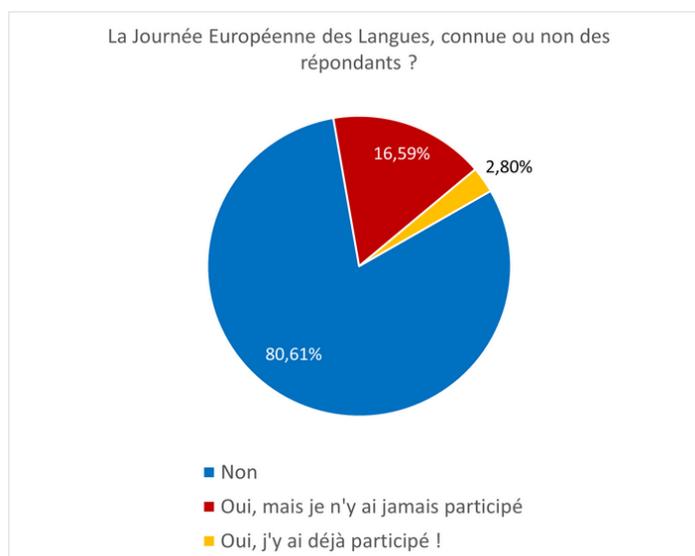


Fig. 27 - La Journée Européenne des langues, majoritairement inconnue des répondants

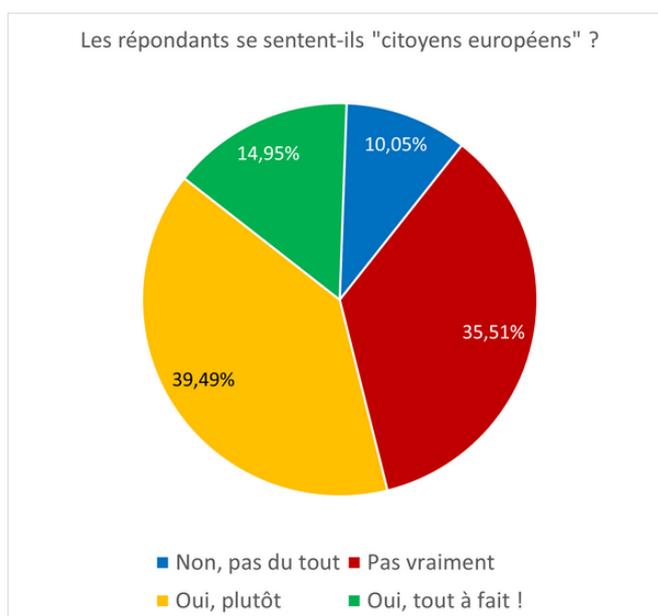


Fig. 28 - Sentiment d'appartenance européenne chez les répondants

ANNEXE 2-13

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

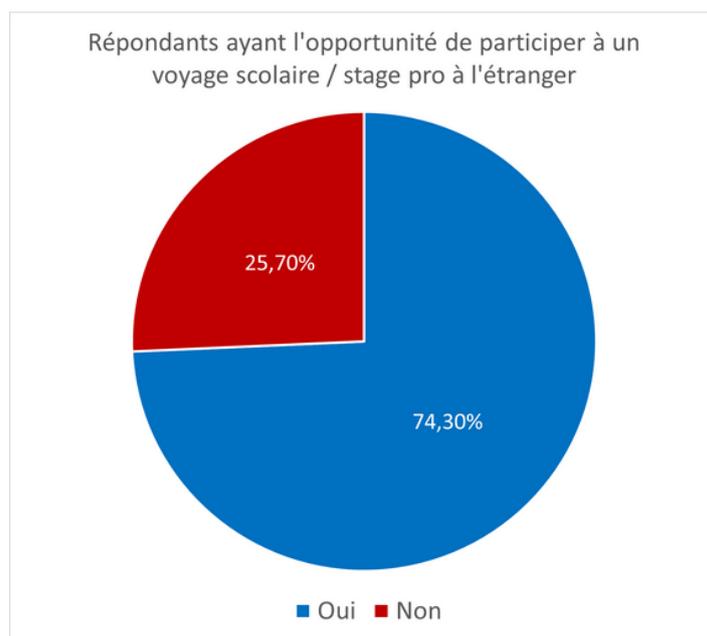


Fig. 29 - Répondants ayant eu l'opportunité de participer à un voyage scolaire ou stage professionnel à l'étranger

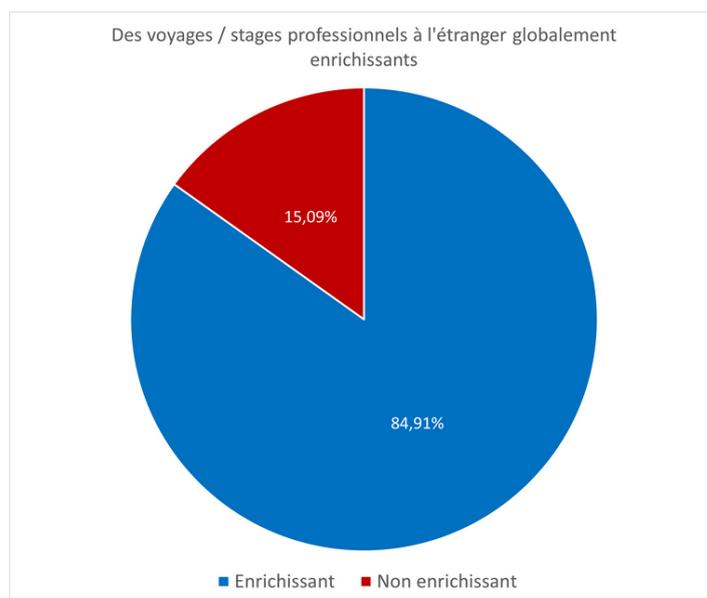


Fig. 30 - Voyages à l'étranger dans le cadre scolaire ou professionnel, source d'enrichissement ?

ANNEXE 3

NOTES DES AUTEURS

Figure 5 : la quasi-totalité des répondants sont des étudiants ou des lycéens, nous pouvons donc considérer que les résultats exprimés concernent en réalité des jeunes qui sont encore dans le système scolaire.

Figure 8 : nous observons une écrasante domination de l'anglais, concordant avec les chiffres donnés par le gouvernement.

Figure 10 : il existe ici une radicale différence entre les chiffres donnés par le ministère, dans le sens où 36% des élèves pratiquant une LV3 en 2019 étudiaient l'italien, et nous dénombrons 2 fois moins d'élèves en LV3 chinois. Ceci atteste le gain de popularité exponentiel du chinois, mais également d'un manque de représentativité dans notre enquête dû à une faible diversité géographique et un effectif total relativement faible.

Figure 12 : il est logique d'observer une différence de niveau entre la LV1 et la LV2 puisque ces dernières sont hiérarchisées.

Figure 18/26 : beaucoup de jeunes ont pris conscience de l'importance des langues, et souhaitent s'améliorer, il ne reste plus qu'à mettre en place des améliorations du système scolaire en matière d'apprentissage des langues pour parvenir à de bons résultats.



Février 2022