



les Cahiers de l'irédu

institut de recherche sur l'économie de l'éducation

L'enseignement des langues à l'école élémentaire :

Quels acquis pour quels effets au collège ?

Eléments d'évaluation : le cas de l'anglais

■

Sophie Genelot

■

L'enseignement des langues à l'école élémentaire

Quels acquis pour quels effets au collège ?
Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais

Sophie Genelot

Irédu, CNRS-Université de Bourgogne

Cahier de l'IREDU N°58

ISBN : 2-85634 - 065 - 2

ISSN : 0768-1968

décembre 1995

Cette recherche, conduite par l'Institut de Recherche sur l'économie de l'éducation (Irédu/Cnrs), avec le soutien du Ministère de l'Education nationale (Direction des Lycées et Collèges), n'aurait pas pu être menée à bien sans la précieuse coopération des chefs d'établissements et professeurs d'anglais des treize collèges de l'échantillon, ainsi que celle des directeurs d'école et enseignants d'EPLV des quatre-vingt douze écoles élémentaires concernées par l'enquête.

Qu'ils en soient tous chaleureusement remerciés.



INTRODUCTION

En 1989 le Ministère de l'Education Nationale annonce la mise en oeuvre, à grande échelle, d'un plan d'expérimentation contrôlée d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire: 10% des élèves de CM doivent être concernés dès la première année, plus de 30% en bénéficieront à l'issue de la troisième année. Cette décision amorce, de fait, l'émergence de la construction d'une nouvelle discipline de l'école élémentaire, même si à l'époque l'éventualité de la généralisation d'un tel enseignement reste soumise aux résultats des évaluations qui seront conduites trois années durant. Depuis la fin de la période expérimentale en septembre 1992, cet enseignement est en voie d'extension mesurée, mais régulière, dans les écoles élémentaires françaises. Par ailleurs, les textes officiels les plus récents à ce sujet contenus dans le nouveau contrat pour l'école de l'actuel ministre de l'Education Nationale, s'inscrivent, même si le dispositif diffère dans sa mise en oeuvre, dans le cadre d'une politique de développement très nettement volontariste de cet enseignement.

On peut s'interroger sur les conditions qui ont présidé à la naissance de cette nouvelle discipline de l'école élémentaire française. Un premier examen rapide de cette question fait apparaître un faisceau d'éléments d'origine diverse qui ont, pour certains, conditionné directement cette démarche, pour d'autres, permis son insertion particulièrement rapide à l'intérieur du système éducatif français.

Il faut noter tout d'abord, que l'introduction récente de l'enseignement des langues vivantes au niveau de l'école primaire, est en partie le produit d'un héritage, certes un peu différé dans le temps, d'expériences pionnières conduites dans ce domaine au cours des années 60/70. Certaines d'entre elles se sont perpétuées jusqu'à nos jours, même si elles n'ont jamais été véritablement relayées au plan institutionnel. Ces

expériences, produit d'initiatives locales, ont contribué cependant à montrer que l'enseignement des langues étrangères à de jeunes enfants de moins de 10 ans était possible et pouvait conduire à des résultats probants.

Plus récemment, la période couvrant les années 80 a vu se développer un regain d'intérêt pour l'enseignement des langues en général. Cet intérêt est apparu au plan politique avec le renouveau de la construction européenne, dans le cadre du passage de la Communauté à l'Union européenne, mais également au niveau de l'opinion publique. En effet, dans un contexte économique de plus en plus difficile, l'expression d'une forte demande sociale est apparue en faveur de l'apprentissage des langues étrangères, lequel est perçu le plus souvent comme un atout supplémentaire dans la compétition à l'intégration professionnelle des jeunes générations.

Par ailleurs, il existe dans l'opinion publique comme au sein même du système éducatif français un constat implicite, selon lequel l'enseignement des langues étrangères en France présenterait un déficit d'efficacité. Même si, à notre connaissance, aucune vérification empirique de ce constat n'est réellement établie à ce jour, il reste cependant qu'il existe un fort consensus au sein de la société française sur la nécessité d'améliorer les performances du système éducatif en la matière.

Enfin, l'évolution récente des finalités attribuées au sein du système éducatif à l'enseignement primaire, notamment son recentrage sur l'apprentissage de la langue française ainsi que l'évolution des conceptions pédagogiques davantage ouvertes que par le passé à une pratique orale de la langue, ont constitué, de fait, des conditions favorables à

l'introduction de l'enseignement des langues étrangères à ce niveau du système éducatif.

Ainsi, à un contexte géopolitique et social particulièrement sollicitant, s'est ajouté semble-t-il, un ensemble de conditions internes au système éducatif favorables à l'accueil de cette nouvelle discipline à l'école élémentaire. C'est sans doute la conjugaison de ces différents facteurs qui a produit le succès d'estime qui a accompagné, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école, le plan d'expérimentation dès sa première année d'existence.

Au-delà de ce succès d'estime, et quelle que soit sa position au sein du système éducatif français: parent, enseignant, gestionnaire, inspecteur..., il y a légitimité à s'interroger sur l'efficacité d'une telle réforme. La nature même du dispositif mis en place en 1989, y invite. Il faut noter, en effet, combien cette démarche d'expérimentation en grandeur réelle d'une réforme éducative avant son application à l'ensemble des élèves constitue pour le système éducatif français, traditionnellement très centralisateur, une originalité réelle.

Les textes officiels de 1989 qui fixent les principes de base sur lesquels devaient se fonder les expérimentations locales en attestent : ils font une large place à l'initiative des acteurs du système éducatif et encouragent la diversité des conditions de mise en oeuvre de cet enseignement. C'est dire combien l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, tel qu'il s'organisait au moment où a débuté cette recherche, constituait un terrain particulièrement favorable à une évaluation, tant était importante la variété des pratiques mises en oeuvre et potentiellement grande la diversité des résultats obtenus.

INTRODUCTION

Il va de soi cependant, qu'aucune opération d'évaluation ne peut se fixer l'exhaustivité comme objectif, au risque de n'être qu'une simple description d'une réalité complexe. Il a donc fallu restreindre le champ de la présente recherche à l'examen de quelques questions principales. La première partie de cet ouvrage rappelle le contexte de mise en oeuvre de cet enseignement au moment où a débuté cette recherche (1991) et présente la problématique qui a été retenue ainsi que le dispositif d'évaluation mis en place. Les deux autres parties, quant à elles, présentent les résultats de la recherche empirique qui a permis de suivre environ 1500 élèves (dont un millier ont été initiés à l'anglais en CM1 et/ou en CM2) depuis leur entrée en sixième en septembre 1991 jusqu'à la fin de leur année de cinquième en juin 1993.

Première partie

**L'enseignement d'une langue étrangère :
une nouvelle discipline de l'école primaire**

I. Des années cinquante à nos jours : émergence d'une nouvelle discipline à l'école primaire

I.1. Des expériences pionnières ...

I.1.1. Développement quantitatif

C'est en 1954 à Arles, que l'on peut dater la première expérience française dans ce domaine, dans le cadre d'un jumelage de cette ville avec celle de York aux Etats-Unis. Il s'agit de l'enseignement de l'anglais dans plusieurs écoles primaires, par des assistants étrangers et des instituteurs itinérants. En 1957, une autre expérience se met en place dans le département de la Seine sous la direction de l'Inspecteur Féraud, avec une douzaine d'assistants britanniques et américains. En 1961, elle concerne cinquante classes du cours élémentaire au cours moyen, l'enseignement se déroule à raison de deux ou trois séances hebdomadaires de vingt à trente minutes. Elle sera arrêtée en 1963 devant l'impossibilité de regrouper les élèves en sixième.

A la même époque, se mettent en place quelques expériences en maternelle. Au congrès de l'UNESCO en 1962, est décrite une expérience en grande section de maternelle (commencée en 1956) d'enseignement de l'anglais, par immersion partielle à raison d'une demi heure par jour durant laquelle l'enseignante de la classe conduit les activités "normales" de la classe en anglais. En 1962, cette expérience touche plusieurs écoles maternelles et un suivi de cet enseignement est organisé à l'école primaire, avec des assistants étrangers, il comprend en deuxième année de primaire l'introduction de la lecture et de l'écriture en anglais.

A la même période, l'Ecole Active Bilingue de Paris met au point un matériel didactique d'enseignement de l'anglais, destiné aux enfants de 3 ans et plus (*Remi* publié en 1966) : là aussi, c'est un enseignement de type immersif qui est organisé, visant à développer un bilinguisme précoce chez les enfants concernés. De la même façon, à Bordeaux en 1965 dans le cadre du jumelage avec Munich et à partir d'échanges d'institutrices entre les deux villes, l'inspectrice A. Delaunay organise dans des écoles maternelles une expérience d'immersion partielle : les enfants passent un tiers du temps scolaire avec une institutrice allemande.

Ces expériences pionnières vont entraîner un développement de cet enseignement qui, en 1965, concerne alors 25 500 élèves dont 20 000 environ pour l'allemand, cette supériorité étant due à l'application du décret ministériel de 1952 instituant un enseignement facultatif de l'allemand en Alsace.

Jusqu'ici, il ne s'agit cependant que d'expériences dispersées, d'initiatives locales et ponctuelles, rarement coordonnées entre elles. A partir de 1965, on assiste à un début de systématisation de ces expériences puisque, dans les années qui vont suivre, un enseignement officiel de l'anglais va être organisé dans quatre départements français. En effet dès 1961, le ministère de l'Education Nationale décide de promouvoir une expérimentation d'enseignement de l'anglais à l'école primaire et demande à l'Ecole Normale Supérieure de St Cloud de créer une méthode pédagogique à cet effet. L'adaptation d'une méthode pour adulte est tout d'abord réalisée (*Lend me your years*) puis une méthode spécialement conçue pour les enfants est créée (*Happy families*) en 1961. Par ailleurs,

le BELC¹ crée en 1963 une autre méthode (*Jingle Bells*) destinée aux enfants.

Fin 1964, R.HABY (Directeur adjoint de la pédagogie au ministère de l'Education Nationale) lance une expérience encadrée de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire, ayant pour but de coordonner ce qui se fait déjà et d'assurer une plus grande cohérence à cet enseignement. Quatre départements volontaires se lancent dans l'expérimentation : le Nord et le Pas de Calais à cause de la proximité géographique de la Grande Bretagne, la Seine parce qu'on y trouve déjà un bon nombre d'expériences en cours et l'Allier à cause de la présence du centre de formation audio-visuel de Vichy. Cet enseignement est dispensé par les instituteurs (volontaires) des classes de CE2 concernées, lesquels reçoivent une formation continue importante : quatre heures hebdomadaires de perfectionnement linguistique (pendant un trimestre avant et durant la première année d'enseignement), deux à trois semaines de formation méthodologique et un séjour d'un mois, durant l'été en Angleterre. Les méthodes utilisées sont soit *Happy families*, soit *Jingle Bells*.

Cependant, ce dispositif présente quelques lacunes (manque de matériel pédagogique, absence de suivi en sixième) qui sont décrites en 1970 dans l'évaluation conduite par J. CUREAU² pour le ministère et qui permet de recenser 8 589 élèves apprenant l'anglais dans 297 classes. Ce rapport conseille de ne pas chercher l'extension de ces expériences, mais

¹ BELC : bureau d'enseignement des langues et des cultures.

² L'enquête de J.CUREAU est citée par D.GIRARD (1991 b).

plutôt de tenter d'améliorer celles déjà existantes et de n'encourager que celles qui s'inscrivent dans un plan coordonné d'ensemble. Il suggère :

- de donner la priorité à la mise en oeuvre de cet enseignement dans l'ensemble des écoles d'un même secteur de collège - de résister aux initiatives ponctuelles, en maternelle par exemple - et de faire porter l'effort sur la formation et le perfectionnement des maîtres.

Ces conseils vont être suivis d'effets puisqu'en 1973, une circulaire ministérielle vient réglementer la mise en oeuvre d'expériences dans ce domaine. Le ministère n'autorise plus désormais que le développement "vertical" des expériences selon des critères précis: obligation d'utiliser une méthode agréée, apprentissage sur trois années consécutives (du CE2 au CM2) et coordination nécessaire avec un établissement du secondaire pour préparer et assurer l'accueil des élèves initiés à l'école primaire.

En 1975, ce sont 76 000 élèves qui sont concernés par cet enseignement (dont 36 000 pour l'allemand). Par la suite, les expériences en cours vont tendre à cesser progressivement et peu d'expériences nouvelles (eu égard aux contraintes relativement fortes imposées par la circulaire de 1973) vont être mises en oeuvre. Ce phénomène va être renforcé par la disparition en 1979, de la quasi totalité des postes de professeurs de langues vivantes dans les Ecoles Normales. Il en résulte une régression des effectifs sur la période qui va jusqu'à la fin des années quatre-vingt. L'allemand reste prédominant dans l'ensemble (toujours enseigné de façon massive et presque exclusive dans les académies limitrophes de l'Allemagne), en anglais, le maximum a été atteint en 73/74, pour subir une baisse importante dans la période qui va de 74 à 79 et se stabiliser par la suite. Les enseignements de l'italien et de l'espagnol

restent, quand à eux, relativement modestes pour ne pas dire anecdotiques.

Il est à noter qu'entre 1980 et 1987, le nombre d'enseignants a diminué plus fortement que l'effectif d'élèves. Sans doute ceci illustre-t-il la difficulté à trouver des enseignants formés mais peut être est-ce également en partie, la conséquence de la disparition des postes de professeurs de langues vivantes dans les Ecoles Normales. Celle-ci entraîne, de fait, un arrêt de la formation initiale des enseignants dans ce domaine et par voie de conséquence, des difficultés à remplacer les départs des enseignants expérimentés. On ne sait pas si cette baisse des effectifs des enseignants s'est traduit par une "spécialisation" de certains d'entre eux (intervenant alors dans plusieurs classes) ou par le recours à des assistants étrangers.

1.1.2. Développement qualitatif

Ainsi, durant la période qui va des années soixante à la fin des années quatre-vingt, les expériences d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire se sont développées surtout à partir d'initiatives locales. L'administration centrale, comme le souligne l'Inspecteur D. GIRARD (1991 b), n'a joué qu'un rôle modeste dans le développement de cet enseignement, même si, par la mise en oeuvre du programme contrôlé de 1965 et par l'édition de la circulaire de 1973, elle a contribué à coordonner et à harmoniser les expériences de terrain.

A partir des années 70 cependant, le ministère de l'Education Nationale a joué un rôle important dans l'évaluation qualitative des résultats de ces expériences, ceci s'est concrétisé par une succession de

rapports établis par l'Inspection générale : rapport CURREAU (déjà cité) en 1970, rapport GIRARD en 1974 suivi d'un autre rapport en 1977, et par l'INRDP: rapport CAMBRA en 1980. Ces divers travaux donnent des indications sur les acquis des élèves à la fin de l'enseignement du primaire et sur les conditions générales d'organisation observées par les différents auteurs, au cours de leurs enquêtes respectives.

L'Inspecteur D. GIRARD (1991 a) distingue deux formes principales d'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire³ à partir des expériences très variées qu'il a rencontrées à cette époque. La première catégorie concerne l'enseignement en maternelle : de type essentiellement immersif, il est assuré par des assistants étrangers avec un volume horaire important (une heure par jour, en plusieurs séances quotidiennes), sa continuité est la plupart du temps difficilement assurée à l'école primaire par des enseignants français.

Le second type d'enseignement est rencontré dans les écoles élémentaires du secteur public, où les instituteurs des classes enseignent la langue étrangère en CE2, CM1 et CM2 avec une des trois méthodes agréées par le ministère à l'époque. Ces enseignants bénéficient d'un soutien pédagogique et la continuité de l'enseignement de l'anglais est assurée au collège. Cependant, cette dernière condition n'est pas assurée partout, puisque D.GIRARD (1991 a) signale que, seuls 40% d'élèves initiés bénéficient d'un suivi dans de bonnes conditions en sixième.

³ Nous laisserons de côté ici, l'enseignement de l'allemand enseigné, à l'époque, en Alsace (D. GIRARD en souligne la remarquable efficacité) dans la mesure où, les conditions très spécifiques dans lesquelles il se déroule, ne nous permettent guère de le comparer aux autres types d'enseignement dispensés par ailleurs.

Ce rapport donne également une appréciation des capacités des élèves observées à la fin de l'école primaire, en prenant appui sur trois sources d'information différentes : - le point de vue des professeurs du second degré qui accueillent les élèves de l'échantillon en sixième (730 enseignants concernés) - les résultats de ces élèves à divers tests - et les observations directes qu'il a lui même conduites à partir d'une grille d'évaluation.

Les professeurs interrogés (ayant dans leur classe au moins 50% d'élèves initiés) relèvent certains effets positifs de l'initiation "précoce" sur les acquis de leurs élèves en sixième. Ainsi, 88,5 % d'entre eux jugent la compréhension orale de leurs élèves (toutes langues confondues) meilleure que celle des élèves commençant l'étude de la langue en sixième, 79,5% d'entre eux en disent autant pour la prononciation, 77% pour l'expression orale et 72% pour la connaissance du vocabulaire. Par contre ils ne relèvent pas de différences entre les élèves initiés et les élèves débutant l'apprentissage en sixième en ce qui concerne l'orthographe, l'expression écrite, la compréhension écrite et la grammaire. Ces derniers résultats n'étonnent guère l'Inspecteur D.GIRARD (1991 a) qui rappelle qu'en général, l'introduction de l'écrit ne se fait pas avant le CM2 : l'avance des élèves initiés est considérée alors comme trop limitée pour qu'elle puisse s'observer en sixième.

A partir d'évaluation des acquis des élèves réalisées dans les classes de secondaire, on apprend encore, malgré le caractère provisoire de ces résultats souligné par l'auteur du rapport, que "les enseignants du premier degré, bien entraînés à la méthode audiovisuelle et disposant de modèles enregistrés par des locuteurs autochtones, sont capables d'obtenir sur le

plan phonétique de meilleurs résultats que ceux obtenus par des étrangers peu ou mal formés".

Les tests organisés par J. PETIT (1985) à l'Université de Besançon portent sur la phonétique, le lexique, les structures et l'expression spontanée en allemand. L'auteur a noté des facilités d'assimilation phonologique chez les élèves (surtout pour ce qui est de l'accentuation) qui décroissent avec l'âge (l'étude a suivi des enfants du CE2 au CM2), il en va de même pour les capacités des élèves à l'assimilation de structures lexicales. Les résultats apparaissent beaucoup moins probants à l'auteur, en ce qui concerne les acquis grammaticaux des élèves et leur capacité à l'expression spontanée. Si, dans le premier domaine c'est semble-t-il, la maturité cognitive des élèves qui est en cause, dans le second domaine l'auteur attribue les faibles résultats des élèves au manque d'assurance des enseignants concernés (enseignants du premier degré, non spécialistes mais utilisant une méthode audiovisuelle très structurée) en ce qui concerne leur propre capacité d'expression spontanée en allemand.

L'enquête rapportée par M. CAMBRA (1980) pour l'INRDP, conduite en 1976 dans vingt écoles de onze académies auprès de 700 élèves et de 40 enseignants, correspond au deuxième type d'enseignement décrit par l'Inspecteur GIRARD. Seuls les acquis des élèves en compréhension orale ont été mesurés par des tests comportant cinq types d'exercices. Les résultats montrent une hiérarchie de la réussite des élèves, par ordre décroissant : la reconnaissance des sons, les acquis lexicaux, les acquis en grammaire, la reconnaissance de la ligne mélodique et enfin les exercices les moins bien réussis sont ceux de compréhension d'un dialogue. M. CAMBRA (1980), en conclut que le

"premier pallier de connaissance de la langue est acquis", cela comporte : les unités de base phonétiques, lexicales et grammaticales. Mais, selon elle, les élèves ne sont pas capables de comprendre la langue dans un acte de communication proche de la situation "naturelle".

De façon complémentaire, cette étude a cherché à mettre en relation les acquis des élèves avec certaines conditions organisationnelles : conditions matérielles, caractéristiques des élèves et des enseignants. Il s'avère que les acquis des élèves ne semblent pas fortement liés aux caractéristiques des établissements, mis à part le fait que les meilleurs résultats de l'échantillon sont apparus dans les classes de moins de 25 élèves.

Du point de vue des élèves, les meilleurs résultats apparaissent liés : - au sexe (les garçons sont plus faibles que les filles sauf lorsqu'ils sont minoritaires en nombre dans la classe) - au passé scolaire de l'élève (le redoublement d'une des classes où se pratique l'enseignement de l'anglais ne constitue pas un avantage pour les élèves) - à une fréquentation du même établissement pendant toute la scolarité primaire - et à la catégorie sociale des parents. Les enfants des CSP défavorisées obtiennent de moins bons résultats que les enfants de CSP plus favorisées mais leurs résultats sont plus homogènes que ces derniers. Cependant, parmi le groupe d'enfants de milieu social défavorisé, les enfants d'origine étrangère pratiquant leur langue maternelle régulièrement, obtiennent de meilleurs résultats que les enfants de langue maternelle française.

Enfin, certaines caractéristiques des instituteurs semblent, elles aussi, associées aux bons résultats des élèves : les instituteurs qui ont bénéficié d'un séjour en pays anglophone ou d'un recyclage en langue

anglaise, ceux qui déclarent avoir modifié leurs pratiques pédagogiques à partir de cette expérience. Les changements constatés par les enseignants chez leurs élèves consistent surtout : - en une ouverture et une curiosité accrue de ceux-ci pour les pays anglophones - une amélioration des relations entre élèves - une meilleure participation à l'oral en général - enfin, un intérêt croissant pour les comparaisons linguistiques entre le français et l'anglais.

Il est également intéressant de pouvoir évaluer l'évolution des acquis des élèves dans le temps, afin de se rendre compte si à terme, l'introduction d'une langue étrangère à l'école primaire présente de réels avantages. A notre connaissance, les études françaises sont rares de ce point de vue. C. LUC (1992) dans sa note de synthèse élaborée en janvier 1988 ne cite que celle de J. PETIT (1985), laquelle porte sur un échantillon restreint d'élèves, et peut donc difficilement donner lieu à des conclusions définitives.

La plus grande étude réalisée dans cette optique reste, sans doute, l'évaluation conduite par la NFER (National Foundation for Educational Research) sous la direction de C. BURSTALL en 1974 en Grande Bretagne, dans le cadre du projet pilote d'enseignement du français dans les écoles primaires de ce pays. Cette étude a suivi environ 13 000 enfants de 125 écoles différentes, réparties dans treize régions d'Angleterre, depuis le début de leur deuxième année à l'école primaire jusqu'à la fin de leur deuxième année du cycle secondaire, soit sur sept ans. La partie de l'évaluation concernant l'influence de la durée de contact avec le français sur la compétence des élèves a consisté en deux opérations complémentaires.

D'une part, on a comparé les résultats obtenus par des élèves expérimentaux de onze et treize ans, avec ceux d'élèves de quatorze et seize ans ayant étudié le français aussi longtemps (respectivement trois et cinq ans) mais seulement depuis leur entrée dans le secondaire. D'autre part, l'étude a comparé les résultats obtenus par des élèves du même âge (treize ans et seize ans), mais dont une partie, n'a fait du français qu'à partir du secondaire (pendant respectivement deux et cinq ans).

Les épreuves proposées étaient essentiellement des tests de compréhension orale (mise en relation de phrases entendues avec des dessins proposés), de correction phonétique (reproduction orale de phrases entendues) et de production orale (réponse à un stimulus oral de type question/réponse). Les résultats publiés par la NFER⁴ ont donné lieu à de grandes controverses à l'époque. En fait il semble que, comme le note C. O'NEILL (1981) c'est surtout la façon dont ils ont été interprétés et les conséquences que C. BURSTALL (1974) en a tiré qui ont posé problème, même si certains, comme M. BUCKBY (1976) ont également critiqué les formes choisies pour la mesure des capacités des élèves.

Une des conclusions à laquelle est arrivée C. BURSTALL (1974), est que les élèves "expérimentaux" scolarisés dans le secondaire avec des élèves témoins obtenaient, à seize ans, un avantage sur ces derniers seulement dans le domaine de la compréhension orale. Dans le cas de classes homogènes dans le secondaire, les élèves expérimentaux obtenaient de meilleurs résultats que les élèves témoins dans tous les domaines à treize ans et seulement en compréhension orale et en lecture à seize ans.

⁴ On trouvera des synthèses de ces résultats dans H.H STERN (1966) et dans C.BURSTALL (1971).

D'autres résultats moins spectaculaires, mais tout aussi inattendus (pour l'époque) montraient, par exemple : - que les filles réussissaient en moyenne mieux que les garçons - que les "bons" élèves dans les autres disciplines se révélaient être aussi de "bons" élèves en français - et que de meilleurs résultats étaient obtenus dans les petites écoles rurales (expliqué par l'auteur par un plus grand engagement et motivation de la part des élèves comme des professeurs).

Les conclusions de C. BURSTALL (1974) s'avéraient au final, relativement sévères à l'égard de l'expérimentation et ses recommandations ont contribué par la suite, dans un contexte de crise économique, à un fort abandon des expériences en cours et à un désengagement gouvernemental en Grande Bretagne (et à des degrés divers dans d'autres pays européens). Le Conseil de l'Europe en 1976 à Copenhague⁵ a pris, cependant, le contre-pied du rapport de la NFER et a recommandé que l'enseignement des langues se développe et ne soit pas abandonné à l'école primaire. Il semble avec le recul des années, que les résultats présentés par C. BURSTALL (1974) n'étaient pas si négatifs qu'ils ont pu apparaître à l'époque. En 1981, C. O'NEILL note à propos des résultats de l'étude de la NFER : "... un tableau fait d'ombres et de lumières comme on peut s'attendre à en trouver dans toute expérience pédagogique".

Il se peut en effet, que dans le contexte d'enthousiasme qui a accompagné les expérimentations mises en oeuvre dans les années soixante-dix, ces résultats soient apparu aux yeux, notamment des enseignants et des administrations engagés dans l'expérimentation,

⁵ Cité par O'NEILL (1981) : Les langues vivantes dans l'enseignement primaire. Copenhague, 20 - 25 Septembre 1976, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

beaucoup plus sévères qu'ils ne le paraissent aujourd'hui. C. O'NEILL (1981) semble d'ailleurs regretter "...que le fait que tout n'ait pas été positif (n'ait pas amené) les auteurs à formuler des recommandations, à proposer des améliorations plutôt que d'avoir une attitude négative". En fait, il semble d'une manière générale que l'ensemble des études réalisées dans les années soixante-dix n'ont pas réellement permis, comme le souligne C. LUC (1992), " de se faire une idée globale du niveau des élèves et d'évaluer l'ampleur des acquis". Elle souligne, notamment, "... qu'aucune des évaluations, ne se réfère de façon précise à telle ou telle tranche des programmes en vigueur dans le second degré".

Il est vrai, comme le reconnaît par ailleurs D. GIRARD (1991 b), "qu'il n'est pas facile d'évaluer la valeur pédagogique... (de telles expériences dans la mesure où) ..., l'appréciation que l'on porte varie en fonction des objectifs que l'on attribue à cette initiation". C. O'NEILL ne dit pas autre chose lorsqu'elle affirme en 1981, que les résultats obtenus dans les expériences d'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, sont somme toute, semblables à ceux obtenus dans d'autres disciplines : à savoir variables selon les conditions.

Au début des années soixante, l'objectif principal que s'étaient fixé les travaux des colloques de l'UNESCO, était de faire la preuve qu'il était possible d'enseigner les langues étrangères à des enfants de moins de dix ans. Les expériences qui se sont développées pendant une trentaine d'années ayant répondu à cette interrogation initiale, il est alors intéressant d'examiner quelles sont les conditions qui ont transformé ces expériences, en un enseignement systématique, intégré dans les programmes de l'école primaire, à la fin des années quatre-vingt.

I.2. ... Au renouveau actuel

A la fin des années quatre-vingt, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France, comme du reste dans la plupart des pays européens voisins, est un peu en sommeil. Quelles sont alors, les conditions qui vont permettre un nouvel essor de cet enseignement à partir de 1989 ? Pour quelles raisons le ministère de l'Education Nationale, jusque là peu actif dans le développement des expériences dans ce domaine, va-t-il prendre l'initiative de lancer à grande échelle un plan d'expérimentation contrôlée des langues vivantes à l'école élémentaire ? Il semble bien qu'il faille chercher les raisons de ce renouveau, autant à l'extérieur, qu'à l'intérieur même du système éducatif.

I.2.1. Les conditions de ce renouveau

Que ce soit dans les instructions officielles⁶ qui ont organisé en 1989 et en 1990 le plan d'expérimentation contrôlée, dans les discours du Ministre L. JOSPIN présentant ce plan, ou dans les divers commentaires et analyses qui ont accompagné ou suivi sa mise en place (notamment J. FAVARD 1991, C. OLIVIERI 1991, M. GARABEDIAN 1991, A. GREMY 1991, C. O'NEILL 1993), il est toujours remarqué que cette expérimentation s'inscrit dans un contexte politique européen parti-

⁶ Circulaire n°89-065 du 6 mars 1989 parue au Bulletin Officiel n°11 du 16 mars 1989.

Circulaire n°89-141 du 14 juin 1989 parue au Bulletin Officiel n°26 du 29 juin 1989.

Circulaire n°90-070 du 26 mars 1990 parue au Bulletin Officiel n°14 du 5 avril 1990.

Circulaire n° 91-246 du 6 septembre 1991 parue au Bulletin Officiel n°32 du 19 septembre 1991.

culièrement propice qui, s'il n'est pas l'unique origine de ce projet, n'en constitue pas moins un des fondements principaux.

En 1989, à la veille de l'ouverture des frontières des pays de la Communauté européenne, à part certains pays dont la situation pluri-lingue les a depuis longtemps conduit à installer un enseignement de langue vivante dès l'école primaire (Belgique, Luxembourg ...), dans la plupart des autres états de la Communauté (dont la France) cet enseignement n'a jamais fait l'objet d'une politique volontariste.

Or, si les gouvernements n'ont pas semblé avoir beaucoup anticipé la nécessité d'un renouveau de leurs politiques linguistiques à l'aube de la naissance de l'Union Européenne, l'opinion publique, elle, s'est mobilisée très rapidement autour de cette problématique. C'est, sans doute, le contexte économique particulier actuel qui est responsable de ce regain d'intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères en France, car comme le rappelle B. MALLET (1991), on a observé pendant longtemps un certain désintérêt général à ce sujet dans notre pays. Or, comme l'analyse L. PORCHER (1990), dans un contexte socio-économique difficile : "la maîtrise d'une ou de plusieurs langues étrangères, dorénavant vécue comme un impératif socio-professionnel, induit la volonté de faire en sorte que les enfants soient armés le mieux possible et le plus tôt possible pour cette dimension de la compétition sociale. Commencer l'apprentissage des langues lors de la première année de l'enseignement secondaire est désormais considéré comme trop tardif".

Les enjeux du contexte politique particulier de la construction européenne, la mobilisation de plusieurs pays européens dans ce domaine (Italie, Ecosse notamment), les dispositifs d'encouragement créés au sein

des instances européennes (programmes LINGUA et ERASMUS, les réflexions de l'atelier 4A⁷ du Conseil de l'Europe) ainsi que la forte attente sociale de la population (parents et jeunes confondus) vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères : tous ces facteurs ont certainement été pour beaucoup dans la décision ministérielle d'engager la France dans un vaste programme d'expérimentation de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire.

De façon complémentaire, d'autres facteurs plus internes au système éducatif lui même ont sans doute contribué à conforter la nécessité de cette innovation. Une de ces raisons est certainement le peu de crédit dont bénéficie, dans l'opinion en général, l'enseignement des langues étrangères tel qu'il est dispensé actuellement dans le système éducatif français. L'action engagée par le ministère vise, de manière relativement claire dans le texte fondateur du 16 mars 1989, une amélioration de la qualité de l'enseignement des langues en France. Le texte dit exactement ceci : l'action engagée a pour but de "préparer sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège.". En d'autre termes "c'est un moyen de mieux apprendre et de mieux savoir les langues" commente A. GREMY (1991) qui reconnaît par ailleurs, qu'il s'agit également d'une critique "en creux" du système d'enseignement des langues vivantes alors en vigueur. Ainsi, l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire est donc conçue principalement comme une préparation à l'enseignement des langues étrangères au collège.

⁷ M. CARABEDIAN (1991), rapporte que l'atelier 4A du Conseil de l'Europe s'est réuni en 1991 à Edinbourg sur le thème de l'insertion de l'enseignement des langues étrangères dans la structure normale de l'école primaire.

D'autre part, d'autres caractéristiques du système éducatif français, si elles ne sont pas directement à l'origine de cette réforme, semblent néanmoins avoir constitué des facteurs favorables à l'introduction de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. O'NEILL (1993) remarque que l'école élémentaire des débuts des années quatre-vingt dix est certainement mieux à même d'intégrer efficacement l'enseignement d'une langue vivante dans ses programmes, que ne l'était l'école primaire des années soixante. Ainsi, la meilleure articulation entre les programmes de l'école primaire et ceux du collège constitue selon elle une évolution favorable à cette innovation. D'autre part, le recentrage de l'enseignement primaire durant la dernière décennie sur l'apprentissage de la langue maternelle (et notamment sur la langue orale) ainsi que les évolutions intervenues dans les pratiques pédagogiques des enseignants du premier degré durant la même période (travail de groupe, renouveau de la place de l'oral notamment), contribuent également à faciliter l'introduction des méthodes spécifiques de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire.

Ainsi, à un contexte géopolitique et social particulièrement sollicitant s'ajoutent, semble-t-il, un ensemble de conditions internes favorables à l'accueil de l'introduction de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire : c'est sans doute la conjugaison de l'ensemble de ces facteurs qui a conduit au formidable engouement observé, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école, dès le lancement de l'expérimentation en 1989. Après ce bref examen des conditions dans lesquelles s'est inscrit le renouveau de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire à la fin des années quatre-vingt, il nous faut décrire maintenant le plan d'expérimentation contrôlée qui a été lancé en 1989 et qui constitue le contexte dans lequel se place notre recherche.

1.2.2. Les principes de l'expérimentation contrôlée

Le plan d'expérimentation contrôlée des langues vivantes à l'école élémentaire annoncé en janvier 1989 par L. JOSPIN, lancé par la circulaire du 16 mars de la même année et mis en oeuvre dès la rentrée suivante propose d'introduire l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire dans les classes du CE2 au CM2, l'échéance de la période d'expérimentation étant fixée à trois ans, soit à la fin de l'année scolaire 91/92.

L'objectif explicite est de concerner 10% des élèves pour arriver à 25% au terme des trois ans : il s'agit donc là, d'une opération d'une envergure jamais observée en France, auparavant, dans ce domaine. Les modalités d'organisation de cette opération, telles que définies dans les différents textes officiels découlent de façon directe de la nature expérimentale de celle-ci. Un certain nombre de principes généraux sont posés, qui reprennent, pour la plupart, les propositions du rapport GIRARD (1991, a) lequel préconisait déjà une démarche d'expérimentation.

Premier principe : cette expérimentation doit concerner lorsqu'elle se met en place au niveau local, l'ensemble des écoles élémentaires d'un même secteur de collège et proposer aux familles le choix entre les langues enseignées dans cet établissement : ceci afin d'assurer l'indispensable suivi au collège et éviter, autant que faire se peut, l'hégémonie de l'anglais. Cet élément constitue un point fondamental dans le dispositif car il a été présenté dans toutes les évaluations précédentes, comme le facteur qui faisait souvent défaut et la cause principale des échecs et des abandons des expériences passées.

Le second principe insiste sur le nécessaire engagement des collectivités locales, principalement des communes, à qui revient la charge du fonctionnement pédagogique des écoles élémentaires en France (matériel, intervenants extérieurs si nécessaire ...). Enfin, il est indispensable que cette expérimentation soit accompagnée dans tous les lieux où elle se met en place, d'une formation réelle, diversifiée et adaptée aux différents intervenants qui seront engagés dans l'opération, selon les conditions locales : instituteurs, professeurs du second degré ou intervenants extérieurs. Au delà de ces grands principes organisateurs qui constituent les conditions de base pour qu'un plan d'expérimentation local soit agréé par l'administration, une grande liberté est laissée aux acteurs locaux au plan pédagogique.

Dans la démarche d'expérimentation ainsi lancée, la diversité des conditions de mises en oeuvre est fortement encouragée par les textes officiels, afin de produire un maximum de variété, elle même productrice grâce à des évaluations conduites régulièrement, d'enseignements précieux dans l'objectif implicitement, sinon directement annoncé, d'une généralisation future de cet enseignement à l'école élémentaire.

Ainsi, les horaires hebdomadaires (dans les limites fixées de 1 à 3 heures), la durée des séances, le choix du matériel pédagogique, le choix du niveau d'introduction de cet enseignement (CE2, CM1 ou CM2) sont-ils laissés au libre choix des équipes éducatives locales dans le respect d'objectifs pédagogiques suffisamment larges (enseignement d'initiation visant un double objectif langagier et culturel avec un programme indicatif s'inspirant largement de l'approche communicative) pour permettre un grand nombre de mises en oeuvres diversifiées.

Enfin, toujours dans le souci d'une expérimentation en grandeur réelle et non comme le commente Y. GUERIN (1991) "... d'une expérience, voire d'une expérimentation en chambre non plus d'une opération vitrine", la diversification des sites d'implantation est recherchée et encouragée, de façon à ce que cet enseignement soit expérimenté aussi bien auprès de publics "difficiles" que dans des lieux géographiquement défavorisés, représentatifs de la diversité des conditions d'enseignement en France.

1.2.3. La mise en place, les résultats

Dès la première année, les objectifs fixés par le ministère sont atteints : environ 135 000 élèves de cours moyen ont suivi un enseignement de langue vivante pendant l'année scolaire 89/90 cela représentait, environ 10% de l'ensemble des élèves scolarisés à ce niveau. Au cours des deux années suivantes les effectifs ont progressé régulièrement et de façon importante puisqu'à la rentrée 1991 (dernière année de l'expérimentation) ils étaient 270 000 élèves à suivre cet enseignement, soit 31,8% des élèves de CM2 et près de 15% des élèves de CM1 : l'objectif initial a donc été largement dépassé.

En ce qui concerne les enseignants, les rapports successifs de l'Inspection Générale notent que, la première année, ce sont les enseignants du secondaire qui sont les plus représentés (plus de 60%) devant les instituteurs et les intervenants extérieurs. Cette situation perdure par la suite mais les écarts diminuent : la deuxième année les instituteurs représentent 23% du total (contre 20,5% la première année), le nombre d'intervenants extérieurs tend, lui, à décroître de 17 à 14% entre 89 et 90. D'une façon générale, le nombre d'enseignants croît moins vite que le

nombre d'élèves (1 pour 30 en 89 contre 1 pour 36 en 90) : ce qui est, sans doute, le signe d'une certaine "spécialisation" des enseignants. On voit en effet, apparaître au cours de la période d'expérimentation, des instituteurs "spécialisés" en langue vivante, qui "tournent" sur un certain nombre d'écoles élémentaires.

La diversité souhaitée par les auteurs du projet est pleinement atteinte : au cours des trois années d'expérimentation, tous les types d'écoles existant en France sont touchés par l'expérimentation. Les écoles en milieu urbain dominant mais on trouve, parmi elles, aussi bien des écoles de centre ville que des écoles péri-urbaines ou encore des écoles de ZEP. Les écoles du milieu rural, si elles sont moins nombreuses, représentent elles aussi toute la diversité rencontrée sur le territoire français (classes uniques, cours doubles...). Une tendance à l'homogénéisation de l'expérimentation sur l'ensemble du territoire est notée par J. FAVARD et A. GREMY (1992) : en 1989/90 selon les départements on trouvait entre 4,5 et 17 % des écoles concernées par cet enseignement, en 90/91 aucun département n'est en dessous des 10%, la plus grande partie d'entre eux est située entre 40 et 50 % d'écoles touchées.

La même diversité se retrouve au niveau des horaires consacrés à l'initiation : en 1989, le plus grand nombre de sites proposent cet enseignement à raison de 1 à 2 heures par semaine avec une tendance plutôt haute en milieu urbain (entre 1H30 et 2H) et plutôt basse en milieu rural (souvent entre 45 et 60 minutes). De même, la durée des séances est très diversifiée : le modèle le plus répandu est deux fois une heure, mais on trouve des séances de trente minutes plutôt en ville, alors que l'on a tendance à concentrer davantage l'enseignement en milieu rural. Ce phénomène provient en grande partie du fait qu'il y a, alors, nécessité de

limiter au maximum le nombre de déplacement des enseignants ou des élèves.

En ce qui concerne la carte des langues l'anglais domine, même si on constate un certain "tassement" au cours de la période au profit notamment de l'allemand. De nombreux problèmes sont soulevés par les auteurs des différents rapports à ce sujet : le fait que la prédominance de l'anglais, déjà présente au collège, soit renforcée en primaire inquiète beaucoup les inspecteurs généraux : seule, disent-ils, une politique volontariste peut permettre un maintien de l'enseignement d'un certain nombre de langues autres que l'anglais et l'allemand.

D'autres posent le problème de la discontinuité d'enseignement entre l'école élémentaire et le collège : certains élèves en effet "changent" de langue en entrant en sixième, et dans le cas d'une politique de diversification des langues enseignées en primaire, comme il semble irréaliste de proposer toutes les langues dans chaque collège en sixième, ce problème se posera forcément. C'est pourquoi certains auteurs préconisent l'introduction de l'enseignement d'une deuxième langue dès la sixième, ce que d'autres jugent pour le moins irréalisable (J. FAVARD 1993).

1.2.4. L'évolution "post expérimentale"

Durant la période d'expérimentation la demande sociale en faveur de l'enseignement des langues, dont nous faisons état précédemment, s'est considérablement accrue au point même que dans certains cas "l'absence de cours de langue au CM est ressentie comme une injustice" (C. O'NEILL, 1993). C'est sans doute pourquoi, et ceci malgré les difficultés évoquées d'une possible généralisation par les différents

rapports précédemment cités, il a été annoncé dès le mois de février 1992 par le ministère de l'Education Nationale (donc avant la fin de la période d'expérimentation) que, dans le cadre d'un plan d'ensemble de développement de l'enseignement des langues, on procéderait à une généralisation progressive de l'EPLV⁸.

Cette annonce a été précisée en janvier 1993 par J. LANG, ministre de l'Education nationale et de la Culture qui inscrit alors, de manière volontariste, l'initiation aux langues vivantes dans les objectifs de l'école élémentaire. Le but fixé par le ministre est de généraliser cet enseignement sur une période de trois ans, en visant prioritairement les classes de CM2 afin d'installer au plus vite une homogénéité dans les classes de sixième. Ainsi au cours des deux années suivant la période d'expérimentation, on observe en effet une progression régulière des effectifs d'élèves initiés plus importante cependant au niveau de la classe de CM2 qu'en CM1 (+ 6 % entre 91/92 et 92/93 en CM2 contre seulement + 1,1% en CM1). Des modifications non négligeables interviennent également dans l'encadrement de cette initiation: sur la période "post expérimentale", la proportion majoritaire (60,4% en 91/92) des enseignants du second degré lors de la période expérimentale tend à décroître de façon importante : ils ne représentent plus en 93/94 que 38% du total des effectifs enseignants.

Ils sont apparemment remplacés progressivement d'une part par les instituteurs dont la représentation passe de 24,7% en 91/92 à 36% en 93/94, mais également par les intervenants extérieurs à l'Education Nationale dont le nombre progresse de façon assez importante par rapport

⁸ EPLV : enseignement pré-secondaire des langues vivantes (terme emprunté à O'NEILL, 1993).

à la période "expérimentale" (surtout les intervenants de nationalité française : de 12,2% en 91/92 à 18,5% en 93/94). Ce dernier phénomène traduit, de fait, un engagement important des communes sur la période récente : sans doute le sentiment "d'injustice", déjà évoqué, créé par la mise en place de l'EPLV sur quelques sites seulement durant la période expérimentale, est-il à l'origine de cet intérêt particulier des élus municipaux pour cette activité nouvelle de l'école primaire.

En ce qui concerne la carte des langues la prédominance de l'anglais perdure, même si sur la période récente, la proportion d'élèves étudiant cette langue à l'école primaire tend à baisser légèrement : 73,5% en 93/94 contre 77,7% en 91/92. Cette diminution se fait au profit de l'allemand (quoique modérément : + 1% seulement entre 91/92 et 93/94) mais surtout d'autres langues comme l'italien (2,5%) et l'arabe (1,2%) : de 1% en 91/92 celles-ci concernent en 93/94 près de 5% des élèves initiés.

Ainsi, d'un ensemble d'expériences d'initiatives ponctuelles et locales dans les années soixante, visant principalement à faire la démonstration que l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants de moins de 10 ans est possible, on assiste, trente ans plus tard, à l'émergence d'une nouvelle discipline obligatoire de l'école élémentaire.

Cependant, la définition de cette discipline n'est pas achevée avec son introduction officielle dans les programmes de l'école élémentaire : sa construction est en cours et elle subira, sans aucun doute, dans les années qui viennent, un certain nombre de modifications. Son intégration aux programmes de l'école primaire semble, cependant, relativement irréversible: en témoigne, les mesures récentes annoncées par l'actuel ministre de l'Education Nationale, dans le cadre du nouveau contrat pour

l'école, qui confirment la place de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en l'intégrant dès la classe de CE1.

II. Problématique de l'évaluation

La finalité générale fixée par les textes officiels à cette expérimentation est double : "Préparer sur les plans linguistique, psychologique, et culturel, les enfants à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège. En même temps, il doit favoriser une meilleure réussite scolaire"⁹. Cet enseignement a donc une vocation "externe" dirigée explicitement vers l'enseignement secondaire, et une vocation plus générale spécifique à l'école primaire.

Cependant, une analyse des objectifs d'apprentissage visés par l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire montre qu'il ne semble guère exister de réelle spécificité de cet enseignement à ce niveau du système éducatif, si ce n'est la priorité donnée au développement des compétences orales de la langue. Il s'agit davantage d'adapter aux particularités du public d'élèves de l'école primaire, la mise en oeuvre concrète (les méthodes, les rythmes, les supports ...) des objectifs fixés à cet enseignement au niveau du collège. C'est donc que l'on pense, qu'en lui même, le fait d'avancer le début de l'apprentissage d'une langue étrangère au niveau de l'école élémentaire peut être bénéfique aux acquisitions des élèves dans cette langue par la suite et notamment au collège.

⁹ Circulaire n°89-065 du 6 mars 1989, publiée au Bulletin Officiel du 16 mars 1989.

Ce postulat implicite, fondateur de cette réforme : "plus et plus tôt est le mieux" s'appuie sur deux opinions principales. On pense que les enfants sont plus "réceptifs" à l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge de l'école primaire que plus tard (certains travaux scientifiques abondent dans ce sens) et l'on considère également que plus longue est la durée d'enseignement de la langue étrangère, meilleurs seront les acquis des élèves.

La question centrale étudiée ici part de ce postulat : on a cherché à vérifier empiriquement s'il se révèle fondé par l'expérience concrète. Autrement dit, le dispositif d'évaluation mis en place vise à mesurer si l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire, tel qu'il a été mis en place auprès d'un échantillon d'élèves expressément constitué à cette fin, a permis à ces derniers d'obtenir de meilleurs résultats dans cette langue au collège que certains autres élèves ayant commencé cet apprentissage à l'entrée en sixième.

Cela suppose d'une part de placer l'évaluation au niveau du collège afin de mesurer l'effet, sur les acquisitions des élèves mesurées à ce niveau d'enseignement, de ce qui a été conduit à l'école primaire. Mais il est nécessaire également d'adopter une démarche de type comparatiste en évaluant les compétences en langue étrangère de deux catégories d'élèves : des élèves qui ont bénéficié de l'EPLV (nommés par les suite "expérimentaux" ou initiés) et des élèves ayant débuté l'apprentissage de la langue étrangère à leur entrée au collège (nommés élèves "témoins").

Au-delà de cette interrogation centrale se pose également la question des conditions qui déterminent l'efficacité d'un tel enseignement. Est-ce que la variété des mises en oeuvre concrètes, encouragées par le

plan d'expérimentation, a produit une diversité dans les acquisitions des élèves ? Peut-on identifier des conditions d'organisation, générale et pédagogique, qui sont plus ou moins favorables à cet enseignement ? Quelles conséquences, l'introduction de cet enseignement à l'école primaire entraîne-t-elle sur les acquisitions des élèves dans les autres disciplines scolaires ? Cet ensemble de questions constituera le second objet de cette recherche. Les différentes conditions de mises en oeuvre de cet enseignement dans les classes de l'échantillon seront décrites et mises en relation avec les acquis des élèves.

II.1. Le cadre méthodologique

Pour répondre aux deux objets principaux d'évaluation décrits ci-dessus, plusieurs démarches méthodologiques sont possibles, celle qui a été utilisée dans la présente recherche privilégie plusieurs aspects.

Tout d'abord, elle participe d'une approche externe de l'évaluation du fonctionnement du système éducatif : c'est à dire que le jugement qu'elle porte sur l'objet étudié (ici l'EPLV) s'appuie principalement sur l'examen des effets produits par celui-ci, ici les acquisitions des élèves. Ce type d'approche est caractérisé par le fait qu'on tente de révéler le fonctionnement de l'objet d'évaluation de l'extérieur, à partir de la mise en relation entre différentes données d'observation recueillies dans les situations évaluées, et non pas à partir de jugements internes propres aux acteurs.

D'autre part elle s'inscrit également dans ce que DOYLE (1986) nomme le paradigme "processus/produit" c'est à dire que l'on met en relation les conditions d'enseignement (les processus) avec les acqui-

sitions des élèves (les produits) sans chercher à identifier les mécanismes par lesquels un processus particulier agit sur le produit. Ainsi, on peut observer, par exemple, que l'emploi de telle méthode favorise les acquisitions des élèves en anglais : ce type d'approche ne nous permettra pas, cependant, de dire comment.

Cependant, les différents facteurs susceptibles de rendre compte de la variabilité des produits de l'enseignement des langues (tout comme d'autres acquisitions scolaires) sont caractérisés par l'existence de nombreuses liaisons statistiques et par l'organisation interactive de leurs effets. C'est pourquoi il est nécessaire de recourir à des techniques d'analyse statistiques particulières qui tentent de dépasser cette difficulté en permettant notamment de démêler les effets de ces différents facteurs : c'est le cas de la modélisation multivariée.

II.1.1. Les techniques d'analyses statistiques utilisées

Dans la présente recherche le recours à ce type d'analyse est particulièrement précieux pour trois raisons principales. D'une part lorsqu'il s'agit, comme ici, de comparer les acquisitions de deux groupes différents d'élèves : initiés et "témoins", la modélisation multivariée parce qu'elle permet de raisonner au niveau individuel de l'élève, évite les difficultés liées à la technique de comparaison de groupes appariés. D'autre part, cette forme d'analyse autorise la prise en compte d'un grand nombre de facteurs dans l'explication du phénomène étudié et permet d'isoler l'impact spécifique d'une variable particulière, donc de raisonner "toutes choses égales par ailleurs".

Dans le cas présent, la distribution des scores de l'ensemble des élèves a constitué la variable dépendante (celle dont on cherche à expliquer la variance) et l'on peut estimer un modèle de type :

$$A = f(CE, ENS, EXPE)$$

dans lequel A représente le niveau d'acquisition de l'élève en anglais, CE un ensemble de variables caractérisant l'élève (âge, CSP du père, sexe...), ENS un ensemble de variables caractérisant l'enseignement dispensé au collège (caractéristiques des enseignants, des classes, des méthodes ...). Le coefficient affecté à la variable EXPE (qui identifie si l'élève a ou non participé à l'expérimentation) indiquera alors directement l'impact de l'initiation sur le score obtenu par l'élève, indépendamment de l'effet des autres caractéristiques prises en compte dans le modèle.

Enfin, parce qu'elle permet de contrôler les relations qu'entretiennent entre elles les différentes variables explicatives, la modélisation multivariée permet également d'opérer une différenciation temporelle de leurs effets : cette question est capitale dans le cas de l'analyse longitudinale de la construction des acquis en anglais, de l'école primaire au collège qui nous préoccupe ici.

Ainsi, pour mesurer l'impact de l'EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais dans le temps, deux approches complémentaires ont été utilisées. La première (nommée "transversale") permet d'observer, grâce à un modèle de type : $A = f(CE, EXPE)$, si l'initiation conduite à l'école primaire laisse des traces significatives sur les acquisitions des élèves à un moment t (celui auquel est mesuré A).

Le second type d'analyse (nommée "longitudinale") permet d'opérer une séparation temporelle de l'effet de l'EPLV en utilisant le niveau initial des élèves dans l'analyse : le modèle mesure ainsi la progression (entre niveau au moment t et niveau au moment t + n) des élèves dans la discipline considérée. Ainsi dans un modèle du type : $A = f(CE, AI, EXPE)$ dans lequel A représente le niveau des élèves en langue étrangère mesuré à la fin de la cinquième et AI les acquisitions initiales de l'élève (c'est à dire le score obtenu en fin de sixième), le coefficient affecté à EXPE indique alors l'impact de l'expérimentation sur la progression des élèves en anglais au cours de la période comprise entre les deux mesures d'acquisitions, c'est à dire ici, au cours de l'année de cinquième.

II.1.2. Les relations étudiées

L'organisation d'ensemble des principales relations étudiées par la recherche présentée ici peut être illustrée par le schéma de la page suivante. A la fin de l'école primaire, un premier niveau d'analyse transversale du niveau d'acquisition atteint en anglais par les élèves initiés a été conduite (elle correspond à la partie gauche du schéma) :

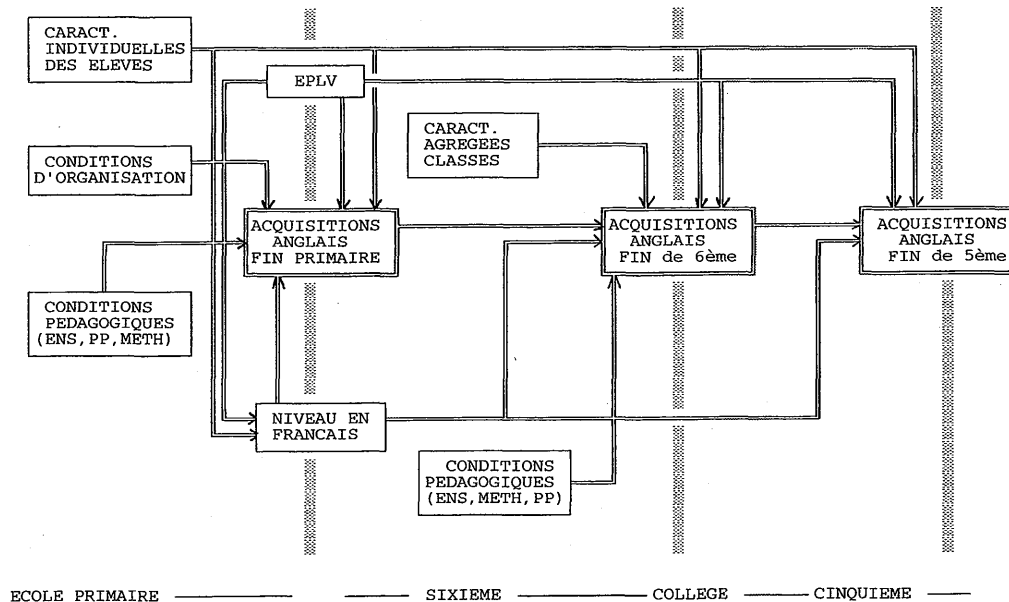
$$\text{AcqPrim} = f(\text{CE}, \text{Français}, \text{CO}, \text{CP})^{10}$$

¹⁰ Français : il s'agit du niveau de l'élève en français à l'entrée en sixième qui a été retenu comme un indicateur de la valeur scolaire de l'élève.

CO : conditions d'organisation de l'EPLV

CP : conditions pédagogiques de l'EPLV

SCHEMA DES RELATIONS ETUDIEES



Le deuxième niveau de traitement a concerné les acquisitions au cours du collège (parties centrale et droite du schéma) et a consisté à mesurer l'impact de l'EPLV : cette relation est représentée par la flèche reliant la variable "EPLV" et les acquisitions des élèves en fin de 6ème et en fin de 5ème.

Pour ce faire deux types d'approches complémentaires ont été utilisés. D'une part des analyses transversales de même type qu'en primaire ont été conduites en fin de sixième et en fin de cinquième : la variable EXPE qui identifie la participation à l'expérimentation a été intégrée dans les modèles expliquant les résultats des élèves en anglais aux deux niveaux :

$$\text{Acq6ème} = f(\text{CE, Français, CAG, CP, EXPE})^{11}$$

$$\text{Acq5ème} = f(\text{CE, Français, EXPE})$$

Par ailleurs, dans une perspective longitudinale on a cherché à différencier l'impact de l'EPLV aux différentes étapes de l'étude, en contrôlant dans l'analyse le niveau initial des élèves en anglais :

- au cours de l'année de sixième :

$$\text{Acq6ème} = f(\text{CE, SI6, Français, CAG, CP, EXPE})^{12}$$

- au cours de l'année de cinquième :

$$\text{Acq5ème} = f(\text{CE, SF6, Français, EXPE})^{13}$$

- sur l'ensemble du cycle d'observation du collège :

$$\text{Acq5ème} = f(\text{CE, SI6, Français, EXPE})$$

¹¹ CAG : caractéristiques agrégées des classes.

¹² SI6 : score initial en anglais à l'entrée en sixième (100;15)

¹³ SF6 : score d'anglais en fin de sixième (100;15)

II.2. Le dispositif d'évaluation mis en place

De façon concrète, cette recherche a donc consisté à suivre (de Septembre 1991 à Juin 1993) une cohorte d'élèves de 6ème dont certains ont reçu un enseignement en langue étrangère à l'école primaire et à mesurer leurs acquisitions depuis leur entrée au collège jusqu'à la fin de la classe de 5ème.

Compte tenu de la lourdeur d'un tel dispositif, il n'était guère envisageable de faire porter cette évaluation sur l'enseignement de plusieurs langues étrangères, d'autant qu'il aurait été fort probable de rencontrer des difficultés méthodologiques dans la constitution de l'échantillon (problème des langues "frontalières" surtout répandues dans les régions limitrophes enseignées à l'école mais aussi parlées en famille) et dans la comparaison des résultats obtenus. Aussi, nous avons finalement choisi de nous limiter à l'enseignement de l'anglais parce qu'étant la langue la plus répandue à l'école primaire actuellement, elle offrait l'avantage de pouvoir choisir un échantillon important dans une zone géographique limitée (Académie de Dijon).

II.2.1. La construction de l'échantillon

Pour constituer l'échantillon, il a été préalablement utile de partir d'un descriptif de l'ensemble des opérations d'enseignement des langues à l'école primaire conduites, à l'époque de l'enquête, (année scolaire 90/91) dans les écoles de l'Académie de Dijon. Puis le principe fondamental qui a présidé à la constitution de l'échantillon a été que celui-ci reflète la variété des situations existant dans la population d'origine,

variété qui est par ailleurs, la caractéristique principale de cet enseignement expérimental au moment où a débuté cette étude.

Compte tenu des questionnements qui sont à la base de cette recherche et des caractéristiques de la situation de l'EPLV en France et dans l'Académie concernée par cette enquête, il a été retenu quatre critères de variété principaux :

- la situation géographique des établissements
- la nature des intervenants
- la durée globale d'enseignement
- la durée hebdomadaire d'enseignement

La population de référence, c'est-à-dire les élèves de l'Académie scolarisés en CM2 en 90/91 et anglicistes, a tout d'abord été analysée du point de vue de ces quatre critères : le tableau I contient les effectifs déclarés à la fin de l'année scolaire 90/91, il présente une population de 3430 élèves de CM2 anglicistes dont environ 17% en sont à leur deuxième année d'enseignement. La répartition sur le territoire académique fait apparaître l'opposition entre deux groupes de départements (deux départements à 500 élèves environ, deux autres au delà de 1000 élèves). La répartition des intervenants selon leur statut est sensiblement la même que sur l'ensemble national : une majorité de professeurs du second degré, un gros tiers d'instituteurs et moins de 10 % d'intervenants extérieurs. La durée hebdomadaire s'étale de 45 à 135 minutes, avec une majorité d'écoles se situant dans la "tranche" de une à deux heures : les plus fortes durées étant majoritairement présentes dans le département de la Nièvre, les plus faibles dans celui de l'Yonne.

	Collèges ¹⁵	Écoles élem.	Elèves	Caractéristiques des intervenants			Durée hebdomadaire ¹⁴			Durée globale 2 ans ¹⁶
				Pof. Snd degré	Instit	Int. Ext.	Inf.à 1H.	Entre 1 et 2H.	Sup à 2H.	
Côte d'Or	11	46	1070	27	8	7	4	49	6	116
Nièvre	5	27	494	5	7	0	7	14	10	362
Saône & Loire	13	57	1377	19	19	2	29	38	0	120
Yonne	3	28	489	15	7	0	11	14	0	0
Total	32	158	3430	65	41	9	51	115	16	598
				56%	35%	8%	28%	63%	9%	

Tableau I :

Situation de l'enseignement de l'anglais en CM2 pour l'année scolaire 90/91 dans l'Académie de Dijon.

¹⁴ En nombre d'écoles.

¹⁵ Il s'agit des collèges auxquels les écoles engagées dans l'expérimentation sont rattachées administrativement.

¹⁶ Il s'agit du nombre d'élèves qui, sur le total annoncé dans la colonne 3 du tableau (dans chacun des départements), ont commencé l'initiation en CMI.

C'est sur la base des données présentées ici, que les lieux d'enquête ont été choisis. Outre les critères cités plus haut, un certain nombre de contraintes, matérielles notamment, sont venues elles aussi peser sur les choix définitifs. Il était préférable par exemple, d'éviter de trop grandes distances entre les différents lieux d'enquête, ceci pour des raisons de coûts et de temps évidentes, sans pour autant céder à une tentation "centraliste" souvent reprochée par les acteurs éducatifs (enseignants, responsables d'établissement et inspecteurs) consistant à n'enquêter que sur le département de la capitale régionale.

Compte tenu de la diversité des contextes d'enseignement présents dans la population mère et de la volonté que l'échantillon reflète au maximum cette variété, il est apparu nécessaire de constituer un échantillon d'au moins 1000 élèves anglicistes auxquels ont été ajoutés 500 élèves "témoins" (n'ayant pas bénéficié de l'initiation au cours de leur scolarité primaire). La répartition des expérimentations et de leurs caractéristiques a conduit à choisir comme échantillon, les écoles de la Nièvre, de l'Yonne et celles des secteurs de deux collèges de Dijon en situation urbaine. Enfin les élèves "témoins" ont été "recrutés" dans trois collèges (un rural, un de centre ville et un de banlieue).

La population d'élèves s'avère relativement équilibrée du point de vue du sexe (51% de garçons et 49% de filles), 70% d'entre eux ont l'âge "normal" de la sixième, près de 30% ont un an ou plus de retard, ils sont 9% à être de nationalité étrangère et 10% à parler une autre langue que le français¹⁷. Leurs parents sont en majorité des ouvriers qualifiés et des

¹⁷ Population scolaire nationale : 50,2% de garçons et 9,85% d'élèves d'origine étrangère au collège (MEN DEP/SDESE, Tableaux statistiques 5958 et 5959 Déc.90).

employés (42% des pères, 38% des mères), on trouve à part égale (21%) des artisans/commerçants et des techniciens /cadres chez les pères, les mères ne sont respectivement que 6% et 12% à relever de ces catégories socio-professionnelles, il faut ajouter qu'un tiers d'entre elles sont sans emploi alors qu'ils ne sont que 4% à être dans ce cas chez les pères.

II.2.2. La mesure des acquisitions des élèves

Pour conduire l'évaluation des activités d'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire, il convenait de disposer de l'évaluation des acquis des élèves, dans la mesure où c'est chez les élèves que l'on trouve les traces de l'enseignement proposé. Il était donc nécessaire d'administrer aux élèves des épreuves communes : il a donc fallu en construire pour chaque étape de l'évaluation (entrée en 6ème, fin de 6ème, et fin de 5ème). Un certain nombre de contraintes ont pesé sur l'élaboration de ces épreuves qui ont conduit à un certain nombre de choix.

Ainsi, la nécessité d'avoir un échantillon de grande taille (afin d'embrasser toute la variété de l'expérimentation mise en place) associée aux contraintes de passation (pour être valides, il était nécessaire que ces épreuves soient administrées quasi simultanément dans toutes les classes de l'échantillon pour chaque période d'évaluation) a interdit de fait, la possibilité de mesurer la production orale des élèves (ce type d'évaluation nécessitant une passation individuelle très coûteuse en temps et en enquêteurs).

Ceci peut paraître paradoxal dans la mesure où cette évaluation porte sur un enseignement qui se veut essentiellement oral, mais c'est là une des limites inhérente à ce type de recherche, qu'il a fallu accepter

comme telle dès le départ. Les épreuves construites ont néanmoins permis l'évaluation de la compétence en compréhension orale chez les élèves, ainsi que leurs capacités en compréhension et production écrite, et leurs connaissances "culturelles" liées à la langue anglaise.

Les épreuves se présentent sous la forme "papier/crayon" et sont donc composées de quatre parties correspondant aux quatre domaines explorés, chacune d'entre elles regroupant plusieurs exercices : les exercices relevant de la compréhension orale sont accompagnés de l'écoute d'un enregistrement sur bande, réalisé avec le concours de personnes anglophones. A l'intérieur de chaque partie, les exercices ont été choisis de manière à offrir des difficultés progressives et à mettre en jeu différents types de connaissances : à titre d'exemple, la partie "compréhension écrite" de l'épreuve de fin de primaire, propose quatre exercices portant sur la compréhension de mots, puis d'expressions, puis de verbes dans leur contexte et enfin d'un petit texte.

Par ailleurs, nous avons évité au maximum les recoupements de compétences dans un même exercice, ainsi nous avons rejeté les exercices qui mettaient en jeu à la fois de la compréhension écrite et de la production écrite (par exemple ceux qui consistent à répondre par écrit à des questions de compréhension à propos d'un texte). Ce choix a été fait pour permettre ensuite une double exploitation des résultats aux épreuves : d'une part globale (en utilisant le score total obtenu par les élèves), d'autre part partielle (en utilisant les scores obtenus par les élèves domaine d'acquisition par domaine d'acquisition).

D'une manière générale, les choix en matière de formes syntaxiques, de vocabulaire et des formes grammaticales ont été guidés par

le référentiel académique et les méthodes d'enseignement existant sur le marché pour les épreuves de fin de primaire et par les programmes officiels et les méthodes utilisées dans les collèges (notamment pour le choix du vocabulaire, on a utilisé des mots qui apparaissaient au moins dans trois des quatre méthodes les plus utilisées dans l'échantillon) pour les épreuves de fin de 6ème et de fin de 5ème.

Pour ce qui est des épreuves passées en fin de primaire, l'hétérogénéité étant la règle principale qui a guidé la mise en place des expériences d'enseignement des langues à ce niveau, il était nécessaire que les produits de cette initiation soient mesurés de façon à révéler la diversité des acquisitions des élèves, que l'on pouvait légitimement attendre d'une telle disparité de situations. C'est pour cette raison que nous avons introduit dans les épreuves de fin de primaire, certains exercices que certains pouvaient estimer difficilement réalisables (tout au moins en entier) par une partie des élèves (notamment ceux qui n'avaient qu'une seule année d'apprentissage à leur actif).

La nécessité de réaliser cette délicate alchimie nous a conduit à élaborer un test préalable de l'épreuve : une première version de celle-ci à l'entrée de la 6ème a donc été pré-testée à la rentrée scolaire, sur un petit nombre d'élèves ayant reçu un enseignement d'anglais de deux années. Ce pré-test a permis de recueillir un certain nombre d'informations utilisées par la suite pour construire la version définitive de l'épreuve.

Ces analyses ont conduit à apporter, pour l'épreuve définitive, de légères modifications dans le contenu des exercices et ont permis de mettre en forme les consignes de passation à destination des enquêteurs. On a ainsi fixé l'ordre de passation des différentes parties de l'épreuve et

les durées limites pour les parties écrites, la partie orale étant limitée, de fait, par la durée de l'enregistrement (par contre des consignes strictes ont été données, concernant cette partie, à propos du nombre d'écoutes permises). De ce fait, tous les élèves ont bénéficié du même temps pour réaliser chacune des différentes parties de l'épreuve. Certaines consignes d'exercices ont été modifiées dans le sens d'une meilleure compréhension par les élèves.

La même démarche de pré-test a été utilisée pour la construction des épreuves de fin de sixième et de fin de cinquième : l'ensemble de ces analyses a conduit à l'élaboration de la version définitive des trois épreuves que l'on peut consulter en annexe.

II.2.3. Le recueil des conditions d'enseignement dans les écoles et collèges

Parallèlement à la mesure des acquisitions des élèves, il a fallu recueillir des éléments qui permettaient de caractériser les conditions d'enseignement de l'anglais, à l'école primaire et au collège. Il était, en effet, nécessaire de disposer d'au moins trois types de données :

- des éléments décrivant l'organisation matérielle de cet enseignement dans les établissements primaires et secondaires: taille des groupes, durée et rythmes de l'enseignement ...

- des éléments décrivant les enseignants chargés de ces enseignements dans les classes concernées : statut socio-démographique, formation et expérience d'enseignement de l'anglais à l'école primaire et au collège, niveau d'études en anglais, formation continue, séjours à l'étranger...

- des éléments décrivant les conditions pédagogiques dans lesquelles se déroulaient ces enseignements (méthodes, supports pédagogiques utilisés, type d'activités proposées aux élèves...)

Les contraintes liées aux caractéristiques de l'étude : la taille et la dispersion géographique de l'échantillon, ainsi que le caractère longitudinal de l'étude impliquant que le recueil de ces données s'effectue, en partie (pour le primaire), après la réalisation de l'enseignement concerné, nous a conduit à choisir de travailler à partir de questionnaires adressés aux enseignants et aux responsables d'établissements.

Pour ce faire deux types de documents ont été élaborés pour chaque niveau d'enseignement:

- une fiche destinée aux responsables d'établissements permettant d'indiquer les modes de groupement des élèves pour cet enseignement, la taille des classes ou des groupes d'élèves et, pour le primaire, l'horaire hebdomadaire d'anglais, le nombre de séances hebdomadaires et leur durée, la date exacte à laquelle a débuté cet enseignement

- un questionnaire destiné aux enseignants permettant de collecter des éléments les concernant et de caractériser leurs pratiques pédagogiques (consultables en annexe).

Tous ces documents ont été envoyés dans les établissements primaires et secondaires de l'échantillon, adressés aux responsables d'établissement en leur demandant de bien vouloir faire parvenir les questionnaires aux enseignants concernés (en primaire, étaient concernés les intervenants de l'année scolaire précédente (90/91) et pour les écoles qui avaient proposé cet enseignement dès le CM1, les intervenants de l'année scolaire 89/90).

Si cette démarche n'a pas trop posé de problèmes au collège, il n'en a pas été de même en primaire. En effet, à ce niveau nous n'avons pas pu contacter tous les intervenants de l'échantillon : certains d'entre eux avaient changé de poste, certains professeurs tout en étant restés dans le même collège n'enseignaient plus en primaire et les directeurs d'école n'avaient plus de contacts avec eux, certains intervenants étrangers étaient partis. Enfin, pour un certain nombre d'élèves venant de départements extérieurs à l'Académie, il fallait alors contacter des enseignants qui n'étaient pas avertis de l'enquête comme ceux de l'échantillon (courrier des IEN)...

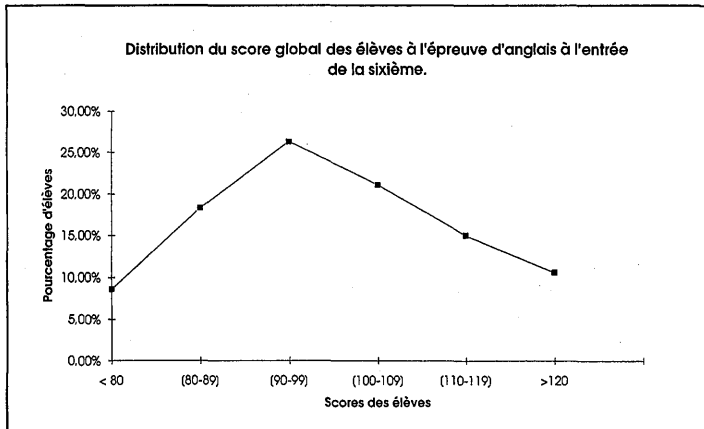
Cette multitude de situations particulières a nécessité un travail de suivi et de relance important tant, en direction des directeurs d'école, que des enseignants eux-mêmes quelquefois un peu "inquiets" vis-à-vis de cette enquête.

C'est finalement 76 fiches écoles sur 92 (soit 82%) qui ont été recueillies et 11 fiches collèges sur 13, ainsi que 55 questionnaires intervenants primaires sur 66 (soit 83%) et 32 questionnaires en collège sur 60 (soit 53%) : ainsi, paradoxalement, c'est au collège, là où la diffusion des documents était la plus aisée, que le taux des retours est le moins bon. Pour éclairer ce constat, il est à noter que c'est au collège qu'ont été enregistrés les cas les plus nombreux de refus systématique de renseigner les questionnaires (les professeurs de quatre collèges dans leur ensemble sont dans ce cas pour des raisons diverses et quelque peu confuses) : il n'y a eu aucune réaction de ce type en primaire, seuls quelques intervenants isolés n'ont pas souhaité répondre (les autres non-réponses correspondant à des personnes qui n'ont pu être jointes).

Deuxième partie

Les acquisitions en anglais à la fin de l'école primaire

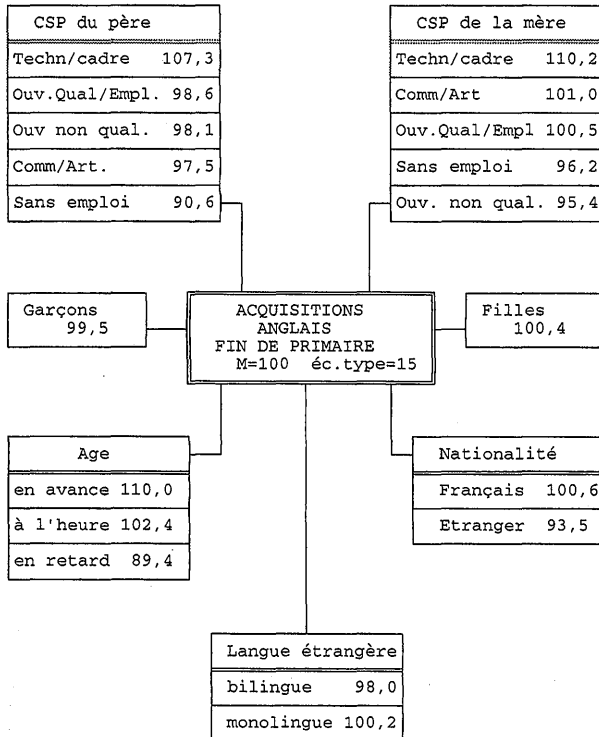
Les résultats présentés dans ce chapitre concernent une population de 906 élèves rentrant en sixième en septembre 1991 dans 10 collèges de l'échantillon et qui ont été initiés à l'anglais dans 92 écoles primaires. Pour plus de facilité dans l'analyse, les scores obtenus par les élèves aux épreuves d'anglais à l'entrée en sixième ont été standardisés de façon à ce que la distribution présente une moyenne de 100 et un écart type de 15.



Graphique I : Distribution des scores des élèves de l'échantillon en anglais à la fin de l'école primaire.

LES ACQUISITIONS EN ANGLAIS A LA FIN DE L'ECOLE PRIMAIRE

Lorsque l'on observe les variations de cette moyenne en fonction des caractéristiques individuelles des élèves (voir schéma ci-après) on observe des résultats assez semblables à ceux obtenus par d'autres études portant sur d'autres types d'acquisitions. Les plus grandes différences d'acquisitions sont fonction de l'origine sociale des élèves : aussi bien la catégorie socio-professionnelle du père que celle de la mère différencient nettement les élèves puisqu'en environ un écart type sépare les extrêmes.



Les enfants de cadre et de technicien obtiennent les scores les plus élevés, ensuite la "hiérarchie" est différente selon que l'on considère la profession du père ou celle de la mère. Dans le premier cas arrivent ensuite très proches les uns des autres, les enfants d'ouvrier qualifié ou employé, ceux d'ouvrier non qualifié et ceux de commerçant et d'artisan, puis très loin derrière, les enfants dont le père est sans emploi sont ceux qui obtiennent les moins bons résultats.

Pour la CSP de la mère, après les enfants de cadre et technicienne viennent groupés, les enfants de commerçante et d'artisane et ceux d'ouvrière qualifiée et employée, puis assez loin derrière, les enfants dont les mères sont sans activité professionnelle et enfin, en dernière place, les enfants de mère ouvrière non qualifiée.

Le déroulement de la scolarité est également lié à de fortes différences de résultats. Les élèves "à l'heure" ont en moyenne, un avantage de 13 points sur ceux qui sont en retard scolaire. La nationalité est, elle aussi quoique de façon un peu moindre, associée à des différences de résultats : les enfants étrangers obtiennent, en moyenne, 7 points de moins que les français.

Par contre, le fait de parler une langue étrangère couramment différencie nettement moins les élèves. Cependant, ceux qui sont dans ce cas, obtiennent en moyenne des résultats moins bons que les élèves ne parlant que le français (un peu plus de 2 points de moins). Enfin, les résultats sont quasi identiques chez les garçons et les filles puisque ces dernières obtiennent à peine un point de plus en moyenne que les garçons.

Ces quelques chiffres montrent qu'à l'évidence les élèves de l'échantillon présentent des niveaux en anglais, à l'entrée en sixième, très

différents selon leurs caractéristiques individuelles. Cependant l'interprétation de ces données brutes étant rendue très délicate par les relations de dépendance entre les différentes variables, les résultats présentés par la suite se sont fondés sur les estimations fournies par des modèles multivariés. L'analyse a consisté à introduire, de façon cumulative, dans l'explication du score global obtenu par les élèves, trois groupes de variables explicatives : les caractéristiques individuelles des élèves, les conditions d'organisation générale de l'EPLV (notamment son organisation dans le temps) et les caractéristiques pédagogiques de cet enseignement.

Parmi cet ensemble de facteurs, remarquons tout d'abord que les plus déterminants d'entre eux sont ceux qui concernent les élèves eux-mêmes : les caractéristiques individuelles retenues pour décrire les élèves de l'échantillon contribuent à expliquer spécifiquement près de 27% de la variation des scores des élèves. Les autres caractéristiques (conditions relatives à l'organisation générale et pédagogique de l'EPLV) s'avèrent être responsables de 14,5% des différences présentes à la fin de l'école primaire dans le niveau atteint par les élèves en anglais.

La synthèse de ces différentes analyses présentée ici s'appuie principalement sur l'examen d'un modèle général (présenté dans le tableau II) des acquisitions en anglais à la fin de l'école primaire qui prend en compte l'ensemble de ces dimensions et qui contribue à expliquer plus de 56% de la variance des scores des élèves. Cependant, nous ferons également appel aux résultats de quelques analyses complémentaires qui permettent de préciser utilement l'impact de certaines variables sur les acquisitions des élèves.

Variables explicatives		Variable dépendante : score d'anglais	
Référence	Active	Coef.	Sign.
Caractéristiques individuelles			
Emploi du père Tous les autres	sans emploi	-3,7	*
Emploi de la mère Tous les autres	Technicienne/cadre	3,9	***
Langue étrangère parlée non	oui	3,9	***
Age (en années)		- 2,7	***
Score en français fin de primaire		0,53	***
Conditions d'organisation de l'EPLV			
Durée d'enseignement (en heures) "durexp" "durexp²"		0,25 -0,0008	*** ***
Durée des séances (en minutes)		-0,19	***
Taille des groupes (en nombre d'élèves)		-0,02	ns
Caractéristiques enseignant			
Statut de l'enseignant Instituteur	interv. extérieur	-2,0	ns
	Maît. aux.	-3,4	*
	PEGC	-3,8	**
	Certifiés	-3,9	*
	inconnu	-7,3	**
Age enseignant (en années)		-0,12	ns
Formation continue en EPLV (durée en semaines)		-0,42	ns
Ancienneté enseignant en EPLV (en années)		-0,56	ns
Pratiques pédagogiques			
Utilisation du français (explication). Except.	As. souv/Souvent	2,4	**
Utilisation du français (vie quotidienne). Except.	As. souv/Souvent	- 1,8	ns
Utilisation cassettes video Jamais/Rarement	Souv/Très souvent	2,8	***
Utilisation de manuel Jamais/Rarement	Souv/Très souvent	1,7	ns
Constante		107,8	***
% de variance expliquée		56,29	

*Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ;
* : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.*

Tableau II. : Modèle multivarié expliquant les scores des élèves en anglais à la fin de l'école primaire par l'ensemble des variables explicatives

I. L'impact des caractéristiques individuelles des élèves

D'une manière générale, les travaux empiriques portant sur les acquisitions de l'école primaire identifient deux types de facteurs propres aux élèves qui influent sur le niveau atteint par ceux-ci. Il s'agit d'une part, de caractéristiques socio-démographiques telles que le sexe, la nationalité, la catégorie sociale des parents (...), d'autre part de caractéristiques identifiant plus spécifiquement la "valeur scolaire" de l'élève : selon les cas, le niveau initial des élèves à l'entrée dans le cycle scolaire concerné ou encore l'âge de l'élève qui indique en combien d'années il a parcouru son cursus scolaire. Si à notre connaissance, aucun de ces travaux ne portent spécifiquement sur les acquisitions en langue étrangère¹⁸, mais plutôt sur les acquisitions en langue maternelle ou en mathématiques, nous avons pensé néanmoins que certains de ces facteurs pouvaient être susceptibles d'influencer également la construction des acquis des élèves dans le domaine de la langue seconde.

I.1. Les caractéristiques socio-démographiques

La question du déterminisme social des acquisitions scolaires est certainement celle qui a été le plus souvent étudiée et dont les résultats sont les mieux connus. Il est en effet clairement établi depuis de nombreuses années, que non seulement en règle générale, les élèves des milieux socialement défavorisés réussissent moins bien à l'école, mais encore que les écarts présents dès l'entrée à l'école primaire entre les

¹⁸ A l'exception de la recherche conduite par G.Langouët (1982) sur les acquisitions des élèves en anglais en fin de cinquième dont nous citerons par la suite certains résultats.

enfants de différentes origines sociales se creusent souvent en cours de scolarité, au profit des enfants des classes favorisées.

Ainsi, P. BRESSOUX (1993) montre qu'en lecture les élèves des milieux favorisés progressent plus, toutes choses égales par ailleurs, que les autres au cours des trois années considérées. Des résultats similaires sont trouvés par A. MINGAT et M. RICHARD (1991) sur les progressions en français au cours de l'année de CP. G. LANGOUËT (1982), trouve également des liaisons significatives entre les résultats des élèves en anglais à la fin de la cinquième et leurs caractéristiques socio-culturelles et socio-économiques à l'avantage des enfants de classe sociale favorisée et des élèves dont les parents sont les plus diplômés.

D'autre part certains modèles théoriques concernant la genèse de l'acquisition des langues étrangères, tels ceux de J. HAMMERS et M. BLANC (1984) énoncent le principe que l'acquisition d'une langue étrangère peut être affectée par le type de "politique linguistique et culturelle" du milieu familial. Pour ces auteurs, ce n'est pas tant par la qualité ou la correction de la langue employée que le milieu familial joue sur l'acquisition de la langue étrangère, mais plutôt par l'usage dominant qui est fait, dans la famille, de la langue maternelle : soit plutôt fonctionnel, soit plutôt "cognitif" ou "métalinguistique". Si ce modèle a été construit, à l'origine, à partir de l'analyse de situations de bilinguisme, M. SIGUAN et W. MACKKEY (1986) montrent que l'on peut l'appliquer de façon efficace aux situations d'apprentissage scolaire des langues. "L'enfant (de milieu défavorisé) qui vit dans un milieu familial où le langage a une valeur purement fonctionnelle, milieu qui ne stimule pas les usages proprement cognitifs et qui n'accorde pas à la langue une valeur intrinsèque, (...) sera désavantagé (...) lorsque l'école lui proposera d'apprendre une autre langue. Son faible développement quant aux

structures linguistico-cognitives l'empêche d'y appuyer les structures de la nouvelle langue".

G. LANGOUËT (1982) met effectivement en évidence dans sa recherche, les fortes différenciations sociales et culturelles observées à propos des relations qu'entretiennent les familles des élèves avec la langue étrangère. Seulement 6% des parents ouvriers de l'échantillon considéré parlent l'anglais contre 45% chez les cadres moyens et supérieurs. Les contacts avec des personnes de langue anglaise, l'accès à la documentation en langue étrangère, les séjours linguistiques sont également beaucoup plus fréquents dans les milieux favorisés que dans les milieux modestes.

Pour notre part, à la lumière des résultats obtenus par l'analyse conduite ici, force est de constater que les acquisitions en anglais ne se démarquent guère des résultats de ces précédentes études empiriques : les acquis des élèves en anglais se trouvent être soumis à des différenciations sociales de même nature que celles relevées à propos d'autres types d'acquisitions. En effet on constate (tableau II) que les élèves qui appartiennent aux classes socialement favorisées obtiennent, toutes choses égales par ailleurs, de meilleurs résultats que les autres élèves : les enfants dont la mère est technicienne ou cadre obtiennent un avantage de près de 4 points. Ceux qui vivent dans un milieu économiquement défavorisé, enfants dont le père est sans emploi, ont des résultats de près de 4 points inférieurs aux autres élèves.¹⁹

¹⁹ Si dans le tableau II de la page 55 les variables concernant l'emploi du père et de la mère ont été introduites de manière à opposer une catégorie à toutes les autres c'est parce que dans les analyses partielles on a constaté que leur effet respectif se distinguait effectivement de celui des autres catégories. Il s'agit donc là d'une
(à suivre...)

I.2. Les indicateurs de la valeur scolaire de l'élève

Un grand nombre de recherches empiriques portant sur les acquisitions de l'école primaire ont également mis en lumière le caractère cumulatif de la construction des acquis tout au long de cette scolarité primaire. Ils ont contribué notamment à montrer comment le poids des acquis antérieurs pesait fortement sur le niveau atteint par les élèves dans une discipline à la fin d'une période considérée. L'importance de ce phénomène est bien illustrée par l'effet de l'âge de l'élève qui est, de façon permanente, un indicateur de sa "valeur scolaire", en tout cas de sa valeur telle que l'institution l'a estimée à un moment de son parcours scolaire (on sait par ailleurs, combien les mesures de redoublement sont "entachées" de biais sociaux notamment).

BRESSOUX (1993) montre par exemple, à partir d'analyse des progressions d'élèves en lecture au cours de leur scolarité en primaire que, non seulement les élèves en retard scolaire progressent (toutes choses égales par ailleurs) moins que les élèves "à l'heure" (5 points en moyenne), mais que cet écart se creuse au fur et à mesure que le temps passe (plus de 8 points après deux ans et demie). LANGOUËT (1982) identifie également une relation significative entre l'âge des élèves et leur réussite en anglais : quel que soit l'item considéré et quelle que soit la méthode utilisée, en moyenne, les résultats des élèves en retard scolaire sont toujours inférieurs à ceux des élèves "à l'heure".

(...suite)

commodité de présentation plutôt qu'un choix arbitraire dans la manière de découper cette variable.

Il nous est donc apparu intéressant de prendre en compte, dans l'analyse des acquisitions en langue étrangère, un ou plusieurs indicateurs de la "valeur scolaire" des élèves. Au niveau de l'école primaire, nous ne disposons pas à proprement parler de niveau initial en anglais (puisque tous sont débutants), par contre nous pouvons prendre en compte l'âge de l'élève et incorporer également à l'analyse, le niveau en français de l'élève²⁰.

Cette dernière variable présente en fait à nos yeux, un double intérêt : comme indicateur de la "valeur scolaire" de l'élève, elle peut permettre de mesurer le poids des "déterminismes scolaires" qui viennent d'être évoqués, mais de par la nature même des acquis dont elle rend compte, elle permet également d'identifier une éventuelle relation entre le niveau en langue maternelle (le français pour une majorité des élèves de l'échantillon) et celui atteint en langue étrangère.

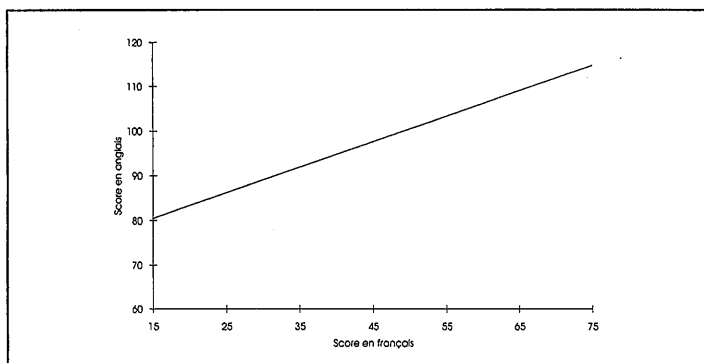
Concernant l'âge de l'élève on constate (tableau II) qu'il pèse effectivement sur ses acquisitions en anglais puisqu'un an de retard dans son cursus scolaire se traduit par une perte de près de 3 points sur son score d'anglais à l'entrée en sixième.

Par ailleurs, meilleur l'élève est en français, meilleur il est également en anglais (dix points aux épreuves de français se "traduisent" par 5,3 points aux épreuves d'anglais). L'existence de cette liaison entre acquisitions en français et acquisitions en anglais, outre qu'elle atteste d'une dépendance très forte entre les différentes acquisitions scolaires, a

²⁰ L'indicateur retenu pour mesurer le niveau en français des élèves de l'échantillon est le score qu'ils ont obtenu aux épreuves de français de l'évaluation nationale à l'entrée en sixième.

également l'intérêt d'apporter un éclairage empirique au débat existant entre certains psycholinguistes à propos du rôle joué par la langue maternelle dans le développement de compétences en langue étrangère.

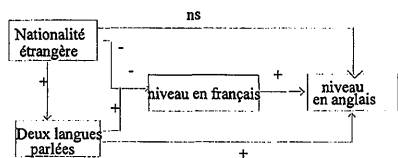
Les résultats présentés vont plutôt dans le sens des théories qui font l'hypothèse d'un rôle positif de celle-ci : selon J. CUMMINS, par exemple (cité par M. SIGUAN et W. MACKEY, 1986) le développement des compétences dans la langue étrangère est conditionné par le développement atteint dans la première langue. Il avance l'idée selon laquelle il existerait un niveau critique de développement de la langue maternelle en-deçà duquel le développement de la langue seconde s'établit de façon imparfaite et peut même nuire au développement de la première. Mais il fait également l'hypothèse de l'existence d'un niveau optimal de développement de la première langue, à partir duquel l'introduction de la langue étrangère se trouve, alors, favoriser le développement des deux.



Graphique II : Relation entre niveaux de français et d'anglais à la fin de l'école primaire

D'une façon générale, les résultats de notre recherche permettent en fait de mettre à jour des liaisons significativement non négligeables entre les différentes acquisitions dans le domaine des langues. On vient de le voir entre l'anglais et le français mais ceci s'observe également par l'avantage significatif et important (+ 3,9 points) qu'obtiennent en anglais les élèves qui possèdent une autre langue que le français²¹ sur leurs camarades monolingues.

Il convient cependant de s'arrêter un instant sur ce point afin de donner des informations supplémentaires que le modèle général présenté dans le tableau II ne comporte pas, qui ont été obtenues par des analyses complémentaires. Pour être plus précis sur l'impact réel de cette caractéristique sur les acquisitions des élèves en anglais, il est nécessaire, en effet, de prendre en compte l'ensemble des liaisons entre les variables suivantes : nationalité, pratique d'une langue autre que le français, niveau en français et leur effet respectif sur les acquisitions en anglais. Les différentes analyses qui ont pu être conduites avec les données disponibles peuvent être illustrées par le schéma suivant.



²¹ Ce sont des élèves étrangers ou d'origine étrangère (pour leur grande majorité originaires d'Afrique du Nord) qui pratiquent régulièrement à la maison leur langue maternelle d'origine et qui peuvent être qualifiés de "bilingue", ils sont 11,2% dans l'échantillon.

Il s'avère que si la situation d'élève "étranger bilingue" est globalement défavorable en ce qui concerne leurs acquisitions en français (ils accusent un retard de plus de 5 points en français à la fin de l'école primaire) elle se révèle, par contre, être favorable aux acquisitions de ces élèves en anglais : à niveau en français donné, l'impact de la nationalité n'est pas significatif²² alors que le fait de parler deux langues est un facteur positif. Compte tenu de leur retard en français, on peut estimer l'avantage net en anglais des élèves "étrangers bilingues" sur leurs camarades français monolingues à près de 2 points.

II. L'impact de l'organisation de l'enseignement

Trois groupes de variables ont été retenus pour décrire les différents contextes de mise en oeuvre de l'EPLV dans les 122 classes de CM2 et les 29 classes de CM1 concernées. Tout d'abord on a cherché à caractériser l'organisation générale de cet enseignement essentiellement sous deux dimensions : son organisation temporelle (durée de l'enseignement et répartition horaire dans la semaine) et l'organisation des groupes (taille des groupes). Indiquons d'emblée que si cette première dimension contribue à expliquer à elle seule 10 % de la variance des scores des élèves, c'est exclusivement la dimension temporelle qui en est responsable puisqu'il apparaît (tableau II) que la taille des groupes n'entretient aucune relation significative avec les acquisitions des élèves. Il est à noter que, si dans certaines autres études, ce résultat peut être associé au fait que la plage de variation de cette variable est peu importante, ce n'est pas le cas ici puisque les effectifs des groupes

²² C'est pour cette raison que la variable "nationalité" n'a pas été retenue pour participer au modèle général, dans la mesure où son effet est apparu non significatif dans les analyses partielles.

concernés se distribuent de 2 à 29. Il en résulte de sérieux doutes sur la capacité réelle de cette dimension à rendre compte du niveau d'acquisition des élèves.

Par ailleurs, l'influence de l'organisation de l'EPLV a été également analysée sous sa dimension pédagogique à l'aide de variables décrivant les caractéristiques des enseignants (statut, âge, formation, ancienneté) et de variables décrivant les méthodes et certaines pratiques pédagogiques de ces enseignants.

II.1. Conditions d'organisation générale de l'EPLV

II.1.1. La durée d'initiation

La question du rôle du temps dans les apprentissages est certainement, parmi l'ensemble des recherches qui concernent les relations entre conditions d'enseignement et réussite des élèves, une de celles qui a été le plus souvent étudiée et ce depuis longtemps, que ce soit dans le cadre des théories psychologiques de l'apprentissage (béhavioriste notamment) ou dans le cadre de recherches à orientation plus sociologique.

Les résultats empiriques des études qui ont cherché à tester l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage augmente corrélativement au nombre d'heures qui lui est consacré sont relativement partagés : un certain nombre d'études (GUTHRIE, MARTUZA & SEIFERT, FELSENTHAL & KISH) citées par J. PERROT (1987) n'arrivent pas à démontrer une liaison significative entre ces deux variables. D'autres

auteurs (FISHER, FILBY & MARLIAVE, et WOLF²³) concluent à un effet positivement significatif du temps alloué sur la réussite, T. HUSEN (1972) notamment, montre qu'elle est vérifiée dans trois, des quatre cas étudiés.

M. CHERKAOUI (1979), sur la base d'analyses secondaires de données brutes, établit que non seulement la réussite des élèves à des épreuves de mathématiques n'augmente pas toujours avec le nombre d'heures d'enseignement, mais que la relation qui lie ces deux variables varie fortement en fonction de la classe sociale des élèves et du type d'établissement considéré. J. STALLINGS (1980) signale, elle, le caractère curviligne de cette relation : quels que soient les élèves considérés il y a un point au-delà duquel davantage de temps ne produit plus davantage d'apprentissage. J. PERROT (1987) va dans le même sens que ces deux auteurs en remarquant que si l'on observe de telles divergences dans les résultats obtenus par ces travaux empiriques c'est que "l'on ne s'est pas toujours donné les moyens de raisonner "toutes choses égales par ailleurs". Plus particulièrement, on n'a pas toujours contrôlé les aptitudes des élèves ni le travail à la maison".

Un certain nombre d'autres travaux ont contribué également à souligner que, dans l'étude du rôle du temps dans les acquisitions scolaires, il ne suffit pas de s'intéresser au temps total alloué à une discipline scolaire, mais que la manière dont ce temps est utilisé par l'élève (temps d'engagement dans la tâche) et la nature et l'organisation des activités qui lui sont proposées par l'enseignant, influencent également le niveau d'acquisition atteint, "in fine", par les élèves.

²³ Cités par J. PERROT op.cit.

On sait par ailleurs que la réussite des acquisitions en langue étrangère est particulièrement dépendante de la durée d'exposition à la langue : C. GERMAIN (1993) indique, par exemple, que certains chercheurs considèrent que 1 500 heures serait la durée minimum pour arriver à un niveau satisfaisant de "bilinguisme fonctionnel". Bien que l'enseignement scolaire des langues étrangères ne vise pas ce niveau de performance, il faut bien reconnaître qu'en milieu scolaire, le temps est considérablement réduit par rapport à un apprentissage en milieu "naturel". La question du temps alloué à l'initiation d'anglais constituait donc, pour la présente recherche, une question centrale, d'autant plus que le temps, en plus d'être une variable pédagogique pertinente pour expliquer le niveau atteint par les élèves, constitue également une variable de politique éducative ayant des conséquences non négligeables en matière de coût, notamment.

Dans l'échantillon concerné, les éléments dont nous disposions concernant la durée d'initiation à l'école primaire se présentaient sous différentes formes : en années scolaires, en mois et en durée hebdomadaire :

durée globale d'initiation :	une année scolaire	65,6%
	deux années scolaires	32,1%
	plus de deux années ²⁴	2,2%

²⁴ Il est à noter que cette catégorie est relativement peu homogène, elle regroupe des élèves qui ont déclaré avoir suivi un enseignement de l'anglais pendant plus de deux ans, sans que l'on puisse à posteriori vérifier effectivement ces dires, rentrent également dans ce groupe les élèves qui, ayant commencé l'initiation en CM1 et ayant redoublé cette classe, ont de fait, suivi cette initiation pendant trois années scolaires.

durée en mois sur une année scolaire :

en CM1 (année 1989/90)	8 mois	6,7%
	9 mois	47,3%
	10 mois	46%
en CM2 (année 1990/91)	4 mois	0,7%
	5 mois	0,2%
	6 mois	0,1%
	7 mois	5,1%
	8 mois	15,0%
	9 mois	46,0%
	10 mois	32,9%

Compte tenu de la diversité des situations, nous avons choisi de construire une seule variable comme indicateur de la durée totale de l'initiation, elle a été calculée comme suit pour chaque élève à partir des données ci-dessus :

$$\text{DUREXP} = (\text{DCM1} * 4 * \text{DH1}) + (\text{DCM2} * 4 * \text{DH2})^{25}$$

DCM1, DCM2 : nombre de mois au Cm1, au Cm2

DH1, DH2 : durée hebdomadaire au Cm1, au Cm2

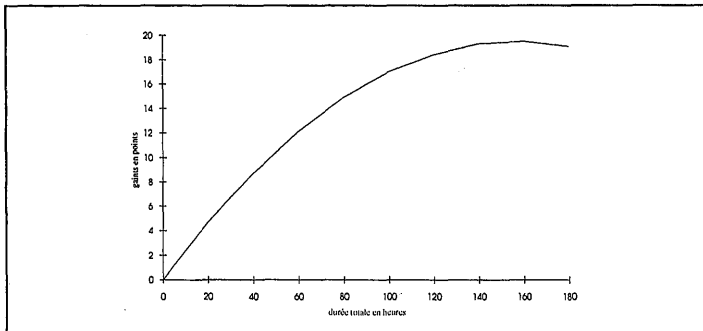
La variable obtenue (nommée "durexp") s'exprime en heures et se distribue sur une échelle qui va de 16 à 180 heures avec une moyenne située à 90 heures.

Les résultats obtenus dans le modèle général d'explication du score global confirment l'importance du rôle joué par la durée allouée à

²⁵ On a considéré arbitrairement, pour la construction de cette variable, des mois de quatre semaines.

l'initiation à l'anglais sur le niveau atteint par les élèves à la fin de l'école primaire. Dans le tableau II, on constate que plus longue est la durée d'initiation, meilleurs sont les résultats des élèves : dix heures d'enseignement sont associées à un gain de 2,5 points en moyenne, avec cependant, un impact marginal décroissant de l'effet de cette variable (effet significatif et négatif de la forme carrée de la variable "durexp").

Ce phénomène peut être illustré par le fait que lorsque l'on passe, par exemple, d'un enseignement de 40 à un enseignement de 90 heures le gain obtenu par les élèves s'élève à plus de 7 points, alors que quand la durée d'enseignement passe de 90 à 140 heures la "rentabilité" n'est plus que de 3,2 points. Cette relation est représentée par le graphique III.



Graphique III : Relation entre durée totale d'initiation et score obtenu par les élèves en anglais à la fin de l'école primaire

Des analyses complémentaires ont montré par ailleurs que la durée d'apprentissage est beaucoup plus favorable aux élèves forts qu'aux élèves faibles (l'indicateur retenu ici pour qualifier ces élèves est leur niveau en français). Le tableau III illustre ce résultat : la situation respective de deux

élèves de caractéristiques individuelles moyennes²⁶ faisant partie de chacun des deux groupes constitués (forts/faibles) est comparée à une situation de référence (fixée arbitrairement à trente heures d'enseignement).

DUREE TOTALE D'INITIATION A L'ANGLAIS	NIVEAU DE L'ELEVE EN FRANCAIS	
	"FORT"	"FAIBLE"
30 heures	<i>situation de référence</i>	<i>situation de référence</i>
60 heures	+ 9,6	+ 1,5
90 heures	+ 15,6	+ 3
120 heures	+ 18	+ 4,5
150 heures	+ 16,8	+ 6

Tableau III : Gains estimés d'un élève "moyen", aux épreuves d'anglais, en fonction de son niveau en français et de la durée totale d'initiation en anglais en primaire

On constate combien chaque heure d'initiation supplémentaire profite davantage aux élèves forts qu'aux élèves les plus faibles, même si pour les premiers, la rentabilité d'une heure d'enseignement décroît avec le temps. Entre la situation de référence et la situation la plus favorable dans chaque population, un élève faible gagne, toutes choses égales par ailleurs, au maximum 6 points (quand on passe de 30 à 150 heures) : ce gain est trois fois plus élevé chez un élève scolairement "fort" (lorsque l'on passe de 30 à 120 heures d'initiation).

²⁶ L'expression "élève moyen" indique que pour faire cette simulation, les autres variables explicatives du modèle ont été affectées de façon arbitraire à la moyenne de l'échantillon.

On mesure combien, chaque décision qui consiste à augmenter, de façon générale, la durée d'enseignement, est de fait, une mesure "inéquitable" au regard du niveau "scolaire" des élèves. C'est un résultat intéressant car il contribue à bousculer quelque peu les idées reçues. En effet, une opinion souvent formulée est de considérer qu'il suffirait de proposer "plus de ..." aux élèves en difficultés, pour pallier celles-ci. Ce résultat montre que ce n'est pas certain : il semble que les élèves "scolairement forts" savent mieux que les plus faibles "rentabiliser" la durée d'enseignement, celle-ci leur profite plus.

II.1.2. La durée des séances

A quantité de temps donné, dont on vient de voir qu'elle a un impact important sur les acquisitions des élèves en anglais, on peut aussi supposer un effet de la fréquence hebdomadaire de l'initiation. On peut faire l'hypothèse qu'enseigner l'anglais pendant deux heures par semaine à raison de deux séances d'une heure ou à raison d'une séance par jour, ne conduit pas aux mêmes choix pédagogiques et peut donc produire "in fine", des niveaux ou des compétences de nature différente chez les élèves. On peut penser également, comme certains travaux de biologistes l'ont montré, qu'au-delà d'une certaine durée l'attention et la capacité de concentration des élèves baissent, et que leur "rendement" en terme d'apprentissage en est alors affaibli.

Pour conduire cette analyse, une variable supplémentaire a été construite à partir des données disponibles (durée hebdomadaire de l'anglais en minutes et nombre de séances par semaine) qui mesure la durée (en minutes) des séances d'initiation à l'anglais. Cette variable se distribue de 24 à 90 minutes, la moyenne se situe à 51 minutes. On constate que cette variable présente un impact significatif : plus les séances sont courtes, meilleures sont les acquisitions des élèves (10

minutes supplémentaires par séance font perdre près de deux points d'acquisition). Le tableau IV présente une simulation de l'effet combiné de la durée totale de l'initiation et de celui de la durée des séances sur les acquisitions d'un élève "moyen" : cette simulation est exprimée en écart de points par rapport à la situation moyenne de l'échantillon (90 heures d'enseignement, séances de 50 minutes, en référence dans le tableau).

Durée des séances	Durée totale de l'initiation d'anglais (en heures)		
	moyenne - 1 écart type: 47 heures	moyenne : 90 heures	moyenne + 1 écart type : 133 heures
40 minutes	- 4,2	+1,9	+ 5,0
50 minutes	- 6,1	0 (référence)	+ 3,1
60 minutes	- 8,0	-1,9	+1,2

Tableau IV : Ecarts de points estimés en fonction de la durée des séances et de la durée totale d'initiation de l'anglais par rapport à la situation moyenne.

On constate que l'écart de gains maximum par rapport à la situation de référence est de - 8 points : il correspond à un enseignement court (47 heures) en séances d'une heure. L'écart entre les deux situations extrêmes (qui ne correspondent pas aux extrêmes de l'échantillon) s'élève à 13 points : c'est dire combien ces deux facteurs combinés peuvent être responsables de différences d'acquisition importantes chez les élèves.

Cet ensemble de résultats indique que la relation des acquisitions à la durée d'enseignement est sans doute plus complexe qu'on ne l'admet communément. En jouant à la fois sur trois facteurs différents : - la durée en année scolaire - la durée hebdomadaire - et la durée des séances, le panel des possibilités obtenues est relativement vaste et aux contraintes qui pèsent sur l'organisation de cette initiation (disponibilité et mobilité

des intervenants, dispersion géographique des élèves en secteur rural, effectifs des groupes...), s'ajoute donc le fait que ces différentes possibilités s'avèrent non également efficaces pour les acquisitions des élèves. On mesure alors combien cette complexité rend délicate toute décision institutionnelle en la matière.

II.2. Conditions d'organisation pédagogiques de l'EPLV

II.2.1. Caractériser les pratiques pédagogiques des enseignants : une question complexe

Un certain nombre de recherches empiriques françaises²⁷ ont contribué à démontrer, ces dernières années, que les acquisitions scolaires des élèves -outre qu'elles sont en partie déterminées par des facteurs socio-démographiques- sont également affectées par l'organisation même des enseignements. Ces études ont notamment mis en lumière l'ampleur des "effets classes" sur les acquisitions des élèves (A. MINGAT, 1983, 1991 ; P. BRESSOUX, 1993) : toutes choses égales par ailleurs, des élèves scolarisés dans des classes différentes, présentent des progressions différentes au cours d'une même année scolaire.

Cependant, dès qu'il s'agit de dépasser ce constat en cherchant ce qui, dans le cadre de la classe (outre les effets des différentes caractéristiques de groupements des élèves : niveau moyen, hétérogénéité scolaire et sociale des classes ...), peut produire ces effets différenciés sur les acquisitions des élèves, on se trouve devant une question essentielle et

²⁷ Les études les plus anciennes et les plus nombreuses dans ce champ de recherche sont sans nul doute, les travaux de chercheurs anglo-saxons, nous ne les ignorons pas, cependant nous n'évoquerons que les seules études récentes françaises, dans la mesure où, ce sont celles qui s'avèrent être les plus proches du dispositif de recherche utilisé dans la présente étude.

complexe : comment caractériser les pratiques pédagogiques des enseignants ? Elle renvoie, elle même, à deux types d'interrogations complémentaires : qu'est-ce qui produit les différences entre l'enseignement d'un enseignant X et celui de son collègue Y ? Est-ce que ces différences de pratiques produisent des effets sur les acquisitions des élèves ? Il est essentiel, en effet, de se démarquer de l'opinion généralement admise que toute différence (entre les enseignants) produirait des différences (sur les élèves) : rien n'est en effet moins sûr. Les études qui se sont attachées à décrire les pratiques des enseignants dans leurs classes n'ont pas, toutes, abouti à l'identification de relations significatives entre celles-ci et le niveau atteint par les élèves.

Les résultats connus en la matière, proviennent d'études empiriques qui ont recueilli un certain nombre d'éléments sur les pratiques des enseignants : - soit à partir de questionnaires, il s'agit alors de pratiques déclarées, de principes pédagogiques que les enseignants déclarent appliquer ou encore de représentations - soit à partir d'observation directe dans les classes. Les éléments recueillis concernent alors surtout les attitudes, le type de discours de l'enseignant, les échanges maîtres/élèves...

Certaines études ont cherché à définir des styles pédagogiques à partir de la mise en relation d'un certain nombre d'éléments recueillis auprès des enseignants : M. DURU-BELLAT et C. LEROY-AUDOUIN (1990) caractérisent les maîtres selon qu'ils sont "experts" ou "animateurs", "différenciateurs ou non", V. ISAMBERT-JAMATI et M.F. GROSPIRON (1984) déterminent quatre styles d'enseignement (moderniste / libertaire / classique / critique) dans la pratique de 24 enseignants de français en lycée. D'autres auteurs ont cherché à caractériser la pratique des enseignants par la méthode pédagogique à laquelle ils déclarent se référer. D'autres études ont cherché à observer les classes

du point de vue des interactions maîtres/élèves : en général, elles consistent à analyser à l'aide de grilles d'observation, différents éléments dans les corpus étudiés (temps de parole respectifs du maître et des élèves, par exemple) : M. ALTET (1988), BRESSOUX (1990).

Si ces études ont produit des résultats intéressants et contribuent à ouvrir des champs d'investigation prometteurs, il reste que cette question de la caractérisation des pratiques des enseignants pose des problèmes méthodologiques certains, qui limitent souvent la portée de tels résultats.

En ce qui concerne l'EPLV on pouvait s'attendre, à priori, à une très grande diversité dans les pratiques mises en oeuvre dans les classes. En effet de par la nouveauté de cet enseignement, il y avait à la fois, au moment où a été conduite cette recherche une très grande offre dans les méthodes d'enseignement proposées par les éditeurs, mais pas encore "d'habitudes" organisées dans le choix ou la préférence des enseignants vis-à-vis de ces méthodes (à ce propos, la situation est très différente, on le verra, de celle du collège). Par ailleurs, le plan d'expérimentation tel qu'il a été conçu encourageait la diversité dans les méthodes pédagogiques : il n'y avait pas, dans les premières années, de recommandations plus ou moins formelles par les inspecteurs de telle ou telle méthode.

D'autre part comme le fait remarquer C. PUREN (1991), il semble que l'on soit actuellement en matière de didactique des langues étrangères, dans une période d'éclectisme notoire, où les pratiques des enseignants sont moins directement déterminées par la référence à une seule méthodologie de base, mais davantage guidées par un recours à de multiples influences. Enfin, comme l'ont remarqué les inspecteurs J. FAVARD et A. GREMY (1992) dans leur rapport au ministre, les objectifs de l'initiation étant relativement flous du moins dans les deux

premières années, cela a autorisé, de fait, une certaine liberté aux enseignants dans le choix des formes de concrétisation de ces objectifs dans les classes.

Dans le cadre de la présente recherche, la méthode d'enseignement de référence de l'enseignant, quand il en a une, constituera de fait, un premier indicateur des pratiques enseignantes. Cependant cet indicateur est apparu trop englobant et insuffisant : aussi nous avons jugé nécessaire de recueillir des indicateurs supplémentaires des pratiques pédagogiques des enseignants. Ceux-ci ont été puisés dans les éléments, repérés, dans l'histoire de la didactique des langues étrangères, comme distinctifs des différentes approches.

La question des conditions pédagogiques de l'EPLV sera traitée en deux étapes successives. Dans un premier temps une description des enseignants de l'échantillon et de leur enseignement, tel que nous l'avons abordé dans cette étude, sera présentée. On cherchera notamment à répondre aux interrogations suivantes : - quelles sont les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants de l'échantillon - peut-on les mettre en relation avec certaines de leurs pratiques pédagogiques déclarées - ces différentes méthodes et pratiques sont-elles, et comment, déterminées par les caractéristiques des enseignants ?

Dans un second temps, nous tenterons d'expliquer la variété des acquisitions des élèves par la variété de ces pratiques, en introduisant ces trois groupes de variables explicatives : - caractéristiques des enseignants - méthodes et - pratiques déclarées, dans l'analyse multivariée du score des élèves. On cherchera à repérer lesquels, de ces types de facteurs, contribuent le plus à expliquer les différences d'acquisitions entre les élèves et lesquels sont les plus déterminants du niveau atteint par les élèves en anglais, à la fin de l'école primaire.

II.2.2. Les enseignants d'EPLV et leur enseignement : description

a. Les enseignants

Ce sont 55 des 66 enseignants que comptait l'échantillon qui ont répondu au questionnaire sur les conditions d'enseignement de l'anglais dans les 122 classes de CM2 (90/91) et les 29 classes de CM1 (89/90) concernées par l'étude. Ces enseignants sont à 83% des femmes, sont pour une majorité d'entre eux de nationalité française (9 % sont cependant natifs d'un pays anglo-saxon), leur âge varie de 24 à 64 ans avec une forte proportion située dans la tranche 35/45 ans (56%) et un tiers de la population située entre 24 et 35 ans.

Cette population est constituée, pour moitié, de professeurs du secondaire (les maîtres auxiliaires étant les plus représentés, devant les certifiés et les PEGC), pour un tiers d'instituteurs et pour le reste (soit un peu moins de 15%) d'intervenants extérieurs à l'Education Nationale. Ces représentations ne reflètent pas exactement la situation de l'EPLV au plan national : les instituteurs sont proportionnellement plus nombreux dans l'échantillon (22,5 % seulement en 90/91 dans l'ensemble national), les professeurs du secondaire moins nombreux (63,3% sur l'ensemble des expérimentations en 90/91), seuls les intervenants extérieurs se trouvent être dans une proportion quasi équivalente.

Seuls 7% d'entre eux, n'en sont qu'à leur première année d'enseignement de l'anglais à l'école primaire (ce sont pour la majorité des maîtres auxiliaires qui sont dans ce cas), plus de la moitié de la population totale a déjà enseigné pendant un an (pour près de 80% d'entre eux des professeurs : M.A., P.E.G.C. ou certifiés). Les 40% restant ont une

expérience plus importante (de 2 à 4 ans) : il s'avère que la majorité de ceux-ci se trouve être des instituteurs (à 71%).

Une majorité de ces enseignants (60%) ont un niveau de formation en anglais supérieur au DEUG, (ce sont en majorité des professeurs maîtres auxiliaires et certifiés qui sont dans ce cas), une minorité (11%) se sont arrêtés au secondaire (pour 80% ce sont des instituteurs), enfin 13% d'entre eux ont appris l'anglais hors du système éducatif traditionnel (pour 45% des professeurs maîtres auxiliaires et pour 36% des intervenants extérieurs y compris les intervenants de nationalité étrangère). Près de 60% de ces enseignants n'ont suivi aucune formation continue particulière pour enseigner l'anglais à ce niveau du système éducatif (on trouve dans ce cas une majorité de professeurs maîtres auxiliaires, 8% d'instituteurs, 8% de PEGC, 17% d'intervenants extérieurs et tous les certifiés), un petit tiers d'entre eux ont bénéficié de 1 à 3 semaines de formation (pour 43% des maîtres auxiliaires et pour 31% des instituteurs), enfin 10% de 4 à 6 semaines (presqu'exclusivement des instituteurs).

Enfin, un cinquième d'entre eux ont séjourné, en moyenne, au moins un mois par an dans un pays anglophone au cours des cinq dernières années : chez les professeurs du second degré c'est le cas d'au moins 40% d'entre eux (40% chez les MA, 44% chez les PEGC et près de 70% chez les certifiés), 27% n'a fait aucun séjour durant cette période, enfin le reste concerne des voyages de 1 à 4 mois. A noter que presque 70% des instituteurs n'ont fait des séjours n'excédant pas 1 mois durant la période considérée (à noter que 18% de l'ensemble de l'échantillon n'a pas répondu à cette question).

b. Les méthodes d'enseignement

Sur l'ensemble des classes de l'échantillon, 115 (sur 151 au total sur les deux années CM1 et CM2) ont fourni le renseignement sur la méthode d'enseignement qui était utilisée. Il en ressort que 28% des groupes ne suivent aucune méthode particulière et qu'une autre partie (21% du total des classes), en emploie plusieurs. Il reste environ la moitié des classes de l'échantillon, qui suivent une méthode bien précise régulièrement, mais ceci sur un éventail très large par rapport au collège (12 méthodes différentes contre 4 seulement au collège).

Au vu des effectifs réduits de la plupart des méthodes, pour la suite des analyses, il ne sera retenu que cinq situations : celle des classes qui n'emploient aucune méthode (25% des élèves), celle des classes qui en utilisent plusieurs (23% des élèves) et trois méthodes particulières : *Muzzy in Gondoland* (22,5% des élèves), *Stepping stones* (8,7% des élèves) et *Pick it up* (6,6% des élèves), les autres méthodes seront regroupées dans une catégorie "divers".

La répartition de ces trois méthodes au sein de l'échantillon a été examinée : pour ce qui est de *Stepping stones* et de *Muzzy*, il s'avère qu'elles ont été employées dans des écoles primaires différentes et par des maîtres différents, par contre *Pick it up* (employée auprès de 40 élèves) correspond à la pratique d'un seul enseignant. Il faudra donc être prudent sur la manière d'interpréter les résultats concernant cette méthode : on ne pourra conclure si l'effet que l'on mesure relève expressément de la méthode, ou des caractéristiques du maître qui l'emploie.

Ces trois méthodes se réclament de l'approche notionnelle/fonctionnelle et proposent une double progression : grammaticale et fonctionnelle. Elles comportent toutes un manuel destiné aux élèves

ainsi qu'un fichier d'exercices écrits. Les leçons de *Muzzy in Gondoland* sont basées sur la découverte d'un dessin animé en six épisodes sous forme vidéo, dont les personnages et les situations sont reprises, en bande dessinée dans le livre de l'élève. Ce dernier propose également, pour chaque épisode, quelques exercices écrits et plusieurs jeux ainsi qu'un tableau récapitulatif des structures étudiées et une page de vocabulaire anglais/français. Enfin, ce matériel est complété par une cassette audio qui contient, pour chaque épisode, les chansons du dessin animé ainsi qu'un "dictionnaire parlant".

Stepping stones et *Pick it up*, sont plus classiquement accompagnées de dialogues enregistrés sur bande sonore uniquement. *Stepping stones* présente, cependant, la particularité de proposer sur cassette en plus de dialogues des leçons, des exercices de discrimination auditive. *Pick it up*, outre le manuel et le cahier d'exercices de l'élève, propose un matériel pédagogique collectif supplémentaire sous forme de tableau de feutre et de figurines représentant les personnages présentés dans la méthode; ce support permet de "rejouer" les dialogues de chaque leçon, avec les figurines. *Stepping stones*, propose également un matériel pédagogique individuel original, annexé au manuel de l'élève, il s'agit d'un jeu de cartes reprenant les personnages et les situations de chaque leçon.

c. Les pratiques pédagogiques

Nous n'avons pu recueillir l'ensemble des éléments contenus dans le questionnaire pour l'ensemble des classes concernées par l'enquête; aussi dans la présentation qui suit, le nombre de classes prises en référence est indiqué lorsque la totalité de celles-ci ne sont pas concernés dans les pourcentages annoncés. D'autre part, les résultats seront

présentés globalement, sur le nombre total de classes sans distinction de niveau, sauf lorsque cela paraîtra pertinent.

Les éléments dont nous disposons pour décrire les pratiques pédagogiques mises en oeuvre dans les classes de l'échantillon, peuvent être regroupés en trois sous-ensembles. Le premier comprend des éléments qui décrivent comment est conduit l'enseignement de la langue anglaise dans les cours : part du temps consacrée à l'utilisation de la langue anglaise en cours, à l'enseignement "linguistique" par rapport aux activités de découverte de la "civilisation", enfin, part consacrée aux activités orales par rapport aux activités écrites.

Le tableau V indique comment se répartissent les réponses des enseignants à propos de l'importance respective accordée aux deux objectifs de l'initiation de l'anglais.

Répartition Apprentissage linguistique et Connaissances de la "civilisation" dans l'enseignement de l'anglais en pourcentage du temps total d'enseignement et en nombre de classes			
	50% linguistique 50% civilisation	60% à 80% linguistique 40% à 20% civilisation	+ de 80% linguistique - de 20% civilisation
CM1	-	3	7
CM2	2	40	39

Tableau V : Part accordée, par les enseignants de l'échantillon, aux deux objectifs principaux de l'initiation à l'anglais.

La fréquence d'utilisation de la langue anglaise (par les élèves et les professeurs confondus) se distribue sur une "fourchette" qui va de 50% à 100% du temps total du cours. Cette plage de variation est plus restreinte en CM1 qu'en CM2, il semble qu'à ce niveau les pratiques à ce sujet soient moins "dispersées" : 56% des classes accordent 80% du

temps à l'utilisation de l'anglais, alors qu'en CM2, l'étalement des classes sur la "fourchette" est plus important (la plus grande partie des classes, soit 42%, consacrent 90% du temps des cours à l'anglais)²⁸.

Il s'avère que les classes sont plus partagées à ce sujet en CM2 qu'en CM1 : en effet, à ce niveau la grande majorité des classes (70%) adoptent un "modèle" d'enseignement qui fait la part la plus large à l'apprentissage linguistique (+ de 80% du temps total).

En CM2, les pratiques se répartissent de façon presque égale entre deux "modèles" qui, s'ils font tout deux une part majoritaire à l'apprentissage linguistique, n'en présentent pas moins, des différences sensibles. Certaines classes proposent, en effet, 40% du temps en activités dites de "connaissances de la civilisation" alors que d'autres en proposent moins de 20% du temps total d'enseignement.

Concernant la part relative, faite dans l'enseignement dispensé, aux activités orales et aux activités à l'écrit, l'enseignement au CM1 se distingue par une relative homogénéité des pratiques déclarées dans ce domaine : toutes les classes déclarent consacrer entre 75 et 95% du temps total d'enseignement à l'oral.

Au CM2, les pratiques sont plus dispersées : même si une grande partie des classes (72%) rejoignent le "modèle" décrit au CM1, on trouve néanmoins certaines classes (11%) où il n'y a aucune activité conduite à l'écrit et certaines autres (16,6%) qui y consacrent jusqu'à 30% du temps total d'enseignement.

²⁸ Ces résultats ne portent que sur 86 des 122 classes de CM2 et sur 16 des 29 classes de CM1.

Répartition ORAL/ECRIT dans l'enseignement dispensé en pourcentage du temps total d'enseignement et en nombre de classes			
	50 à 70% oral 50 à 30% écrit	75 à 95% oral 25 à 5% écrit	100% oral 0% écrit
CM1	-	16	-
CM2	15	65	10

Tableau VI : Part accordée, par les enseignants, aux activités orales et écrites.

Le deuxième type de renseignements collectés décrit la place faite, par les professeurs à la langue française dans leurs cours : 71% d'entre eux disent l'utiliser exceptionnellement pour traduire des expressions (contre 29% disant l'utiliser assez souvent dans ce cas) et 53% déclarent l'employer exceptionnellement pour des situations "fonctionnelles" (vie de la classe, régulation du groupe...) contre 47% disant l'utiliser assez souvent ou systématiquement dans ce cas.

Enfin, d'autres renseignements ont été recueillis sur l'utilisation respective, par les enseignants de l'échantillon, de différents supports pédagogiques. En CM2, les cassettes audios sont les supports les plus cités et ceci par le plus grand nombre de classes (83% souvent ou très souvent), l'utilisation des manuels différencie beaucoup les classes : 46% de celles-ci disent les utiliser souvent, voire très souvent, 43% ne jamais les utiliser ou très rarement. Ceci constitue une grande différence avec le collège où leur utilisation est massive, mais peut s'expliquer par le fait qu'en primaire, on l'a vu, on a moins souvent recours à une méthode précise et que l'on accorde moins de temps à l'écrit, ce qui rend certainement le recours à un manuel moins indispensable.

Autres supports à remporter une assez grande adhésion dans les classes : les cassettes vidéos (45% des classes les utilisent souvent ou très

souvent) et les documents iconographiques (69% souvent ou très souvent), par contre les diapositives sont délaissées (80% jamais ou rarement) ainsi que le tableau de feutre (70% jamais ou rarement) et le rétro-projecteur (82% pour les mêmes catégories). Ces constats se retrouvent à l'identique pour les classes de CM1 avec une seule différence en ce qui concerne l'utilisation des manuels ici quasi unanimement rejeté (seules 22% des classes disent en utiliser souvent ou très souvent).

d. Des méthodes aux pratiques

D'une manière générale, on peut raisonnablement penser que les pratiques déclarées des enseignants et leur attitude face aux méthodes d'enseignement soient en partie liées. L'examen de la matrice de corrélation présentée dans le tableau VII permet d'observer ces liaisons et de repérer des rapprochements entre certaines méthodes et certaines pratiques pédagogiques. On a cherché notamment à comparer, dans leurs rapports avec les pratiques déclarées, deux ensembles distincts : - d'une part les trois méthodes d'enseignement les plus employées dans l'échantillon - d'autre part les enseignants qui déclarent soit n'adopter aucune méthode, soit plusieurs²⁹.

Ainsi, les enseignants qui n'utilisent aucune méthode et ceux qui en emploient plusieurs se distinguent par des corrélations opposées avec l'apprentissage linguistique (les premiers présentent une corrélation négative, les second, positive) : l'utilisation d'aucune méthode d'enseignement particulière serait-elle le signe d'un enseignement à dominante "culturelle"? Pour ce qui est des autres conditions d'enseignement de l'anglais ces deux types de pratiques ne se distinguent guère : elles sont

²⁹ On les nommera également "concepteurs de leur propre méthode".

toutes deux corrélées positivement avec la part du temps consacrée à l'utilisation de la langue anglaise et avec la part faite aux activités orales.

	Aucune méthode	Plusieurs méthodes	Stepping Stones	Muzzy	Pick it up
Enseignement de la langue anglaise					
Activités orales (en % du temps)	0,12 ***	0,23 ***	-0,35 ***	-0,19***	-0,15***
Utilisation de l'anglais (en % du temps)	0,09 **	0,07 *	-0,11 ***	0,03 ns	-0,47***
Apprentissage linguistique (en % du temps)	-0,21 ***	0,22 ***	0,03 ns	-0,001ns	-0,13***
Mode d'utilisation du français					
Pour explication	-0,22 ***	0,56 ***	-0,06 *	-0,06 *	0,23 ***
Pour vie quotidienne	-0,19 ***	-0,24 ***	0,31 ***	0,31 ***	0,13 ***
Supports pédagogiques					
Cassettes audio	0,01 ns	-0,19 ***	-0,07 **	0,33 ***	-0,07 **
Tableau de feutre	-0,27 ***	-0,19 ***	-0,09 ***	0,11 ***	-0,11 ***
Manuel	-0,20 ***	-0,39 ***	0,41 ***	0,27 ***	0,23 ***
Vidéo	-0,12 ***	-0,05 ns	-0,07 **	0,64 ***	0,02 ns
Doc. iconographiques	0,12 ***	0,12 ***	-0,11 ***	0,15 ***	0,23 ***

Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.

Tableau VII : Corrélations entre l'emploi des différentes méthodes d'enseignement et les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants.

Il en va de même dans leur rapport avec l'utilisation du français dans des situations fonctionnelles en classe : toutes deux sont corrélées négativement avec cette pratique. Par contre, les enseignants qui déclarent utiliser plusieurs méthodes d'enseignement présentent une corrélation positive avec le fait d'utiliser le français à des fins d'explication alors que

les enseignants n'utilisant aucune méthode particulière sont plutôt liés négativement à cette pratique. Enfin, les profils des corrélations de ces deux types d'attitude face aux méthodes d'enseignement sont identiques en ce qui concerne leur rapport avec l'utilisation des supports pédagogiques : ils sont corrélés négativement avec tous les supports sauf avec les documents iconographiques.

Il apparaît donc, qu'en général, les enseignants "concepteurs de leur propre méthode" se caractérisent par un enseignement de type "bain langagier" (puisque le français est plutôt exclu de la vie quotidienne des classes) faisant peu recours à des supports pédagogiques diversifiés (sauf des images) mais plutôt basé essentiellement sur des échanges oraux dans la classe .

Dans ce tableau général, il s'avère que les enseignants qui déclarent n'utiliser aucune méthode se distinguent en accordant une priorité aux activités de type "culturelles" et en ne recourant pas au français pour donner des explications : ce qui peut être interprété comme étant le signe d'un enseignement implicite ou inexistant de la grammaire. Ce type d'enseignement pourrait être caractérisé par le terme d'enseignement de "sensibilisation". Au contraire, les enseignants utilisant plusieurs méthodes semblent se caractériser par un enseignement visant des objectifs plus spécifiquement linguistiques avec un enseignement explicite de la grammaire (nécessité, pour ce faire, de faire appel à la langue française pour conduire les activités de grammaire) mais avec un recours à plusieurs sources méthodologiques : nous désignerons, par la suite, ces pratiques sous le terme d'enseignement de type "linguistique éclectique".

En ce qui concerne les trois méthodes d'enseignement les plus employées dans l'échantillon, leur profil de corrélation avec les conditions

d'enseignement de l'anglais est sensiblement identique : elles présentent des corrélations, soit négatives, soit non significatives. Il semble que les pratiques des enseignants dans ce domaine opposent, en fait, les enseignants "concepteurs de leur propre méthode" (corrélés plutôt positivement avec ces pratiques), aux tenants de méthodes précises (corrélées en majorité plutôt négativement avec celles-ci).

On retrouve l'opposition de ces deux groupes à propos de l'utilisation du français dans les situations de vie quotidienne de la classe : les trois méthodes observées présentent des corrélations positives avec cette pratique (beaucoup moins fortement pour *Pick it up* que pour les deux autres) alors que les enseignants du premier groupe la rejettent plutôt.

Les utilisateurs de *Pick it up* semblent conduire plutôt un enseignement explicite de la grammaire (corrélés positivement avec l'utilisation du français pour explication) contrairement aux enseignants qui utilisent *Stepping stones* ou *Muzzy* (corrélés négativement, mais beaucoup plus faiblement à cette même pratique).

Enfin, les différentes méthodes en présence se distinguent fortement dans leurs rapports aux supports pédagogiques. *Muzzy* semble la méthode la plus éclectique en la matière : elle est associée positivement avec tous les supports pédagogiques, surtout avec la vidéo (ce qui n'est guère étonnant dans la mesure où c'est l'originalité de cette méthode), les cassettes audio et le tableau de feutre (c'est la seule méthode des trois à être corrélée positivement avec ces deux supports). *Stepping stones* est corrélée négativement mais très faiblement avec tous les supports pédagogiques proposés sauf avec le manuel (assez fortement) : cela constitue certainement sa caractéristique principale. *Pick it up* (qui n'est utilisée par un seul enseignant de l'échantillon) est associée négativement

avec les cassettes audio et le tableau de feutre et positivement avec le manuel et les documents iconographiques.

On constate, ce n'est guère surprenant, que l'utilisation du manuel oppose les utilisateurs de méthodes particulières aux enseignants "concepteurs de leur propre méthode" (les premiers sont corrélés positivement, les seconds négativement). On observe également que l'utilisation des différents supports pédagogiques proposés, oppose les utilisateurs de *Muzzy* à tous les autres, notamment en ce qui concerne le tableau de feutre, la vidéo et les cassettes audio (dont l'utilisation est corrélée positivement avec l'emploi de cette méthode). De la même façon, les enseignants qui utilisent *Stepping stones* se distinguent de tous les autres : ce sont les seuls qui sont corrélés négativement avec l'emploi de documents iconographiques.

En fait, s'il est difficile au simple examen de cette matrice de corrélations de proposer une typologie des pratiques pédagogiques des enseignants de l'échantillon (ce qui n'était, au demeurant, pas notre propos ici), on peut constater néanmoins que certaines des corrélations observées opposent plutôt les deux ensembles : - "concepteurs de leur propre méthode" et utilisateurs de méthodes "commerciales". Certaines autres opposent plus particulièrement certaines pratiques à l'intérieur de ces deux groupes.

e. Quels enseignants pour quelles pratiques ?

Si, comme on vient de le voir, les pratiques pédagogiques des enseignants et leurs choix en matière de méthode d'enseignement sont liés, il est fort probable également que l'ensemble de ces pratiques soit en partie déterminées par les caractéristiques des enseignants eux-mêmes. Pour tester cette hypothèse, les variables rendant compte de celles-ci ont

été introduites comme variables explicatives des différentes méthodes (modèles logistiques) et des pratiques pédagogiques ³⁰ : METH = f (ENS) PP = f (ENS)

VARIABLES EXPLICATIVES	VARIABLES DEPENDANTES						
	PLUSIEURS METHODES		AUCUNE METHODE		MUZZY IN GODOLAND		
	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.	
MODELE 1 Expérience des enseignants							
Ancienneté générale ³¹	0,06	***	-0,09	***	0,09	***	
Expérience en EPLV	-0,40	***	-0,30	**	2,40	***	
MODELE 2 Statut de l'enseignant							
Instituteur	Professeur du snd.	-0,32	*	-1,14	***	-1,4	***

Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.

Tableau VIII : Modèles estimant la probabilité d'utiliser les différentes méthodes d'enseignement en fonction des caractéristiques des enseignants.

A l'examen des deux modèles présentés ci-dessus, on peut observer que *Muzzy in Godoland* est utilisé plutôt par des enseignants âgés que par des enseignants jeunes, plutôt par des enseignants expérimentés en EPLV que par des enseignants découvrant cet enseignement et moins

³⁰ Pour des raisons de faiblesse d'effectifs et de nombreuses données manquantes les variables rendant compte de l'utilisation du français en cours et celles représentant l'utilisation des différents supports n'ont pas pu faire l'objet de cette analyse. Par ailleurs, parmi les méthodes, et pour les mêmes raisons, seuls trois types de pratiques ont pu être analysées : Muzzy, "sensibilisation" et "linguistique éclectique".

³¹ L'ancienneté générale de l'enseignant est mesurée par son âge. L'expérience en EPLV est mesurée par le nombre d'années scolaires passées par l'enseignant à enseigner l'anglais à l'école primaire.

fréquemment par les professeurs du second degré que par les instituteurs (-16,8% de probabilité au point moyen de l'échantillon)³².

Les enseignants qui n'utilisent aucune méthode d'enseignement sont, au contraire, plutôt jeunes, ont peu d'expérience en EPLV et sont plus souvent des instituteurs. Les enseignants qui utilisent plusieurs méthodes d'enseignement sont moins fréquemment des professeurs que des instituteurs, ils sont plutôt âgés que jeunes et ont plutôt peu d'expérience en EPLV.

Comme attendu, les pratiques pédagogiques "déclarées" des enseignants de l'échantillon sont également très significativement liées aux caractéristiques personnelles et professionnelles de ceux-ci, les pouvoirs explicatifs respectifs des trois modèles estimés sont, sur ce point, très révélateurs : 38,2 % pour le temps passé à l'enseignement de type "linguistique", 47,5% pour le temps passé à l'utilisation de l'anglais en cours et 48,3 % pour le temps passé à l'oral.

³² Les modèles logistiques sont utilisés pour estimer comment varie de façon continue une probabilité sur la base de données individuelles décrites par une variable dichotomique prenant ici la valeur 1 si l'élève a suivi telle méthode ou la valeur 0 s'il en a suivi une autre.

Dans la spécification logistique l'effet des variables explicatives dépend du niveau de probabilité auquel on se situe (contrairement aux modèles de régression linéaire, dans lesquels les coefficients affectés aux variables explicatives mesurent directement l'effet marginal constant de ces variables sur la variable expliquée). L'effet d'une variable dépendra à la fois du coefficient estimé (a) et du niveau de probabilité (p) à travers la relation $[(a)(p) - (1-p)]$.

Pour des raisons de commodité, il est d'usage de mesurer l'impact des variables explicatives au point de probabilité moyen de l'échantillon, ce qui correspond ici à multiplier les coefficients présentés dans les tableaux par :

$$0,12 = (0,15)(0,85) \text{ pour Muzzy et l'emploi de plusieurs méthodes}$$
$$0,13 = (0,16)(0,84) \text{ pour aucune méthode}$$

LES ACQUISITIONS EN ANGLAIS A LA FIN DE L'ECOLE PRIMAIRE

VARIABLES EXPLICATIVES		VARIABLES DEPENDANTES					
		Utilisation de l'anglais en % de temps		Apprentissage linguistique en % de temps		Activités orales en % de temps	
		Coef	Sign	Coef	Sign	Coef	Sign
CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNANT							
SEXE Masc.	Fém.	-6,3	***	-11,7	***	-5,4	***
NATIONALITE Franc.	Anglosax.	8,6	***	27,6	***	-14,9	***
AGE		0,48	***	0,01	ns	0,47	***
ANCIENNETE EPLV (en années)		1,57	***	1,55	***	3,06	***
FORM. INIT. EN ANGLAIS second.	inf. au DEUG	9,8	***	1,3	ns	11,8	***
	DEUG	8,7	***	1,2	ns	8,6	***
	sup. au DEUG	9,5	***	4,8	***	6,5	***
	autre	-4,7	*	-12,3	***	14,3	***
STATUT instit.	int.ext.	2,3	**	1,4	ns	-8,5	***
	MA	1,4	ns	-4,7	***	0,3	ns
	PEGC	-8,5	***	-2,1	ns	-10,8	***
	Certif.	-13,5	***	-11,7	***	-9,9	***
	inconnu	0,6	ns	7,8	***	-3,4	***
FORM. CONT. en EPLV (en semaines)		0,42	***	1,48	***	-0,51	***
SEJOURS à L'ETRANGER (en mois)		1,1	***	0,6	***	0,9	***
Constante		60,0	***	83,8	***	60,0	***
% de variance expliquée		47,5		38,2		48,3	

Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.

Tableau IX : Modèles multivariés expliquant les pratiques pédagogiques déclarées par les caractéristiques des enseignants.

A l'observation de ces modèles on constate que, les enseignants les plus expérimentés en EPLV, les étrangers, tous ceux qui ont une formation initiale en anglais supérieure au niveau du secondaire, ceux qui

ont suivi de la formation continue et ceux qui font le plus de séjours à l'étranger, sont ceux qui privilégient le plus les objectifs "linguistiques" de l'initiation (par rapport aux objectifs de type "culturels"). Au contraire les femmes, les professeurs du second degré (par rapport aux instituteurs, l'effet des PEGC n'étant cependant pas significatif), et les enseignants qui ont une formation initiale autre que "scolaire" (par rapport à ceux qui sont de niveau secondaire) sont associés à une pratique moindre de l'enseignement linguistique.

Ce sont les enseignants expérimentés en EPLV, les étrangers, les intervenants extérieurs (par rapport aux instituteurs), tous ceux qui ont un niveau de formation initiale en anglais supérieur au secondaire, ceux qui ont suivi le plus de formation continue, les plus âgés et ceux qui font le plus de séjours à l'étranger, qui utilisent le plus massivement l'anglais en cours. Les femmes, les professeurs certifiés et PEGC (par rapport aux instituteurs) et tous ceux qui ont une formation initiale en anglais en dehors du cursus scolaire sont associés à une moindre utilisation.

Enfin, en ce qui concerne la part faite aux activités orales par rapport aux activités écrites, ce sont les enseignants les plus expérimentés en EPLV, tous ceux qui ont un niveau de formation initiale en anglais supérieur au secondaire ou autre que scolaire, ceux qui font le plus de séjours à l'étranger et les plus âgés qui privilégient le plus l'oral. Les étrangers, tous les professeurs du second degré et les intervenants extérieurs (par rapport aux instituteurs), ceux qui ont suivi le plus de formation continue et les femmes, au contraire, sont associés à une moindre pratique de l'oral.

Là encore, l'objet n'était pas d'élaborer une réelle typologie d'enseignants mais l'on constate, à partir de cette rapide analyse des rapports entre caractéristiques et pratiques des enseignants, que certaines

de celles-ci les opposent entre eux, notamment les instituteurs à l'ensemble des autres intervenants. Ainsi, d'une manière générale, les professeurs du second degré semblent être caractérisés par un enseignement de type moins "linguistique", moins "bain langagier", et moins centré sur l'oral que leurs collègues instituteurs.

Après cette description des enseignants d'EPLV et de leur enseignement, tel que nous l'avons considéré dans cette étude, nous allons maintenant observer quels sont les effets respectifs de chacun de ces facteurs sur les acquisitions des élèves. Cependant pour des raisons de "saturation" prévisible du modèle général, compte tenu du nombre important de variables "pédagogiques" à prendre en compte, nous avons procédé à une sélection des variables décrivant les caractéristiques des enseignants et leurs pratiques en ne retenant que les seules qui, lors d'analyses partielles, avaient présenté des effets significatifs sur le score global : elles sont finalement au nombre de huit, dans le modèle présenté dans le tableau II.

Les méthodes d'enseignement n'ont pas été retenues dans le modèle général pour deux raisons essentielles : d'une part leur pouvoir explicatif spécifique dans la variation des scores est particulièrement faible (moins de 1%), d'autre part il eût été délicat d'interpréter les résultats d'un modèle présentant à la fois les méthodes et les pratiques des enseignants compte tenu de l'existence de liaisons significatives entre ces deux groupes de variables. L'effet des méthodes d'enseignement sur le niveau atteint par les élèves a donc fait l'objet d'un traitement spécifique : il a été analysé à partir de modèles dans lesquels seules les caractéristiques individuelles des élèves et les conditions d'organisation générale de l'EPLV étaient contrôlées.

II.2.3. L'impact des enseignants

Parmi l'ensemble des caractéristiques utilisées, dans le modèle général, pour décrire les enseignants conduisant l'EPLV on retiendra que seul *le statut des enseignants* est un facteur significativement associé aux acquisitions des élèves : les instituteurs présentent une efficacité supérieure à leurs collègues de l'enseignement secondaire.

Il convient, cependant, de mettre en garde contre toute interprétation insuffisamment distanciée de ce résultat. En effet, il n'est pas certain que tout instituteur quel qu'il soit, présente de fait, une efficacité supérieure à ses autres collègues pour l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Il faut noter que la recherche montre également que le niveau de formation des intervenants en anglais a un effet significatif sur les acquisitions des élèves, même si cette caractéristique s'avère être moins pertinente que le statut des intervenants pour expliquer les différences de niveau.

Ainsi, on peut penser que l'initiation conduite à l'école élémentaire, pour être pleinement efficace nécessite, de la part des intervenants qui en sont responsables, en plus d'une maîtrise suffisante de la discipline enseignée, une bonne connaissance du public auquel ils s'adressent puisque ce qui distingue principalement les instituteurs des autres catégories d'intervenants c'est que ce sont les seuls qui, dans cette situation, travaillent avec leur public habituel.

II.2.4. L'impact des pratiques et méthodes pédagogiques

a. Les pratiques pédagogiques

Certains des éléments recueillis à propos des pratiques pédagogiques des enseignants ont révélé des effets significatifs sur les acquisitions des élèves. Cependant leur caractère très ponctuel, alors que l'on peut soupçonner que ce sont sans doute des ensembles complexes de pratiques qui influencent les acquisitions des élèves, en rend l'interprétation nécessairement limitée.

L'apport le plus significatif et le plus intéressant, car il permet de contribuer à un débat souvent très dogmatique, est celui qui porte sur le positionnement des enseignants à propos de l'utilisation de la langue française dans leurs cours. Il apparaît que ce n'est sans doute pas tant l'utilisation de la langue maternelle, en elle-même, qu'il est important de considérer mais davantage l'usage qui en est fait, puisque ses différents modes d'emploi produisent des effets différents sur les acquisitions des élèves.

A la lecture du tableau II on pourra noter, par exemple, que *l'utilisation du français* dans les situations fonctionnelles de la classe présente un effet négatif, non significatif cependant, alors que lorsqu'il est utilisé pour donner des explications il est associé à un gain de plus de deux points aux épreuves proposées. Il faut constater que l'interprétation d'un tel résultat n'est pas aisée dans la mesure où cette variable recouvre, sans doute, diverses pratiques de la part des enseignants : l'enseignement de la grammaire, mais aussi la traduction d'expressions dans les dialogues utilisés en classe, des activités de comparaison du fonctionnement de la langue anglaise avec celui du français... L'analyse de corrélations entre les différentes pratiques révèle que cette variable est associée à un enseigne-

ment davantage axé sur les objectifs linguistiques que sur les objectifs "culturels" : on peut penser alors que l'effet observé correspond à l'efficacité particulière d'un type d'initiation très structuré, nécessitant le recours relativement important à la langue française pour structurer les acquis des élèves.

Enfin, des deux supports pédagogiques retenus dans cette analyse, seule l'utilisation fréquente ou très fréquente de la vidéo (c'est le cas de 45% des classes de l'échantillon) est associée à un effet positif sur les acquisitions des élèves, l'utilisation du manuel ne présente pas d'impact significatif. Ce résultat peut être utilement rapproché de l'analyse conduite, de façon complémentaire, à propos des méthodes d'enseignement.

b. les méthodes

Caractériser les pratiques des enseignants à partir de leur référence déclarée à une méthode d'enseignement particulière est une approche relativement limitée. Certains auteurs tels M. BRU (1991) ont contribué à remettre quelque peu en cause la notion même de méthode. Il montre par exemple, à propos des méthodes de lecture, que sous une même étiquette de méthode on trouve en fait des pratiques fort différentes. M. KEMPF (1990), elle, souligne que les différences qu'elle a repérées dans les pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants de son échantillon relèvent davantage de procédures que véritablement de méthodes.

De la même façon pour l'enseignement des langues étrangères. Les résultats, rapportés par C. GERMAIN (1993), d'une recherche empirique conduite en Ecosse en 1978, à propos de l'utilisation de méthodes structuro-globales audio-visuelles pour l'enseignement du français,

illustre bien la distance existant entre la conception initiale de cette méthode et la réalité de son utilisation en classe. Cette étude montre ainsi que l'utilisation d'un même cours³³ est très différente selon les classes : pour un même nombre d'heures d'enseignement données, le nombre de leçons abordées par les enseignants de l'échantillon,³⁴ varie de 9 à 20.

D'autre part, près de 10% du corpus enregistré correspond à des activités de traduction (alors que le recours à la langue maternelle est en principe proscrite dans une telle approche), près de 35% du temps est consacré à des exercices de répétition, enfin 2% seulement de ce corpus peut être considéré comme des activités de production réelles, de la part des élèves. Dans la plupart des situations (96% des cas) l'enseignant s'adresse à la classe entière et on relève très peu d'interactions entre les élèves. Les supports pédagogiques les plus utilisés sont les supports écrits (tableau, cahier d'exercice et manuel), alors qu'en principe, cette méthode donne la priorité à l'oral. Enfin, le matériel audio-visuel (qui est une des caractéristiques principales de ce type de méthode) n'est employé que dans un tiers des leçons.

Outre l'efficacité de telle méthode ou de telle autre sur les acquisitions des élèves, il est une question complémentaire qui est posée par G. LANGOUËT (1982) dans sa recherche sur les nouvelles formes d'enseignement de l'anglais au collège, c'est celle de leur efficacité différenciée selon les publics d'élèves auxquels elles s'adressent. Cet auteur met en évidence que non seulement l'efficacité d'une méthode n'est pas forcément celle que l'on croit (toute innovation n'est pas

³³ Le terme "cours" est employé ici au sens qui lui est donné par C. PUREN (1991) "ensemble de matériel d'enseignement".

³⁴ Cette étude a concerné dix-sept enseignants dans huit établissements scolaires et a consisté en l'enregistrement de 147 leçons correspondant à une semaine d'enseignement dans chaque classe.

"automatiquement" plus efficace qu'une méthode "traditionnelle") mais surtout qu'elle bénéficie inégalement aux élèves selon leur origine sociale.

Malgré ces limites inhérentes à ce type d'analyse nous avons considéré, dans le cadre de cette recherche, que la question de l'efficacité différenciée des méthodes d'enseignement déclarées par les enseignants de l'échantillon sur les acquisitions des élèves demeurait intéressante.

Lorsque l'on estime l'effet net de ces méthodes (tableau X) sur les scores des élèves (les caractéristiques de ceux-ci et la durée d'enseignement étant contrôlées) : $Acq\ Angl = f(CI, CO, METH)$, trois groupes de pratiques peuvent être repérés selon leurs effets respectifs sur les acquisitions des élèves : - l'enseignement de type "linguistique éclectique" (emploi de plusieurs méthodes) et l'utilisation de *Muzzy in Gondoland*³⁵ - ceux qui utilisent *Stepping stones* - tous les autres³⁶. Comparés à ces derniers, mis en référence dans le modèle, les élèves du premier groupe gagnent 4 points, ceux du second en perdent 4,1.

³⁵ Il est à noter que "Muzzy" est une méthode qui utilise la vidéo comme principal support pédagogique, aussi, il se peut que l'effet positif observé, par ailleurs, de l'emploi de cet outil soit dû en partie à un "effet méthode".

³⁶ Ce groupe comprend : les pratiques de type "sensibilisation", l'enseignant qui emploie *Pick it up*, et ceux qui emploient toutes les autres méthodes peu représentées dans l'échantillon des classes.

VARIABLES CIBLES (variables de contrôle : CI et CO)		Coef.	Sign.
Référence	Active		
METHODES D'ENSEIGNEMENT			
Toutes les autres	Linguistique éclectique / Muzzy	4,03	***
	Stepping stones	-4,15	***
CONSTANTE		90,24	***
% de variance expliquée		51,53	

*Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ; * : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.*

Tableau X : Effet des méthodes d'enseignement sur les acquisitions des élèves

Des analyses complémentaires montrent également que certaines de ces méthodes d'enseignement sont inégalement efficaces en fonction de la durée d'initiation et du niveau scolaire (niveau en français) des élèves auxquels elles s'adressent.

Ainsi, par exemple, on constate que si, en moyenne, l'enseignement de type "sensibilisation" présente un effet négatif (non significatif) sur les acquisitions par rapport à l'ensemble des autres méthodes (-0,28 ns), cet effet est différent selon le niveau scolaire des élèves : ce type de pratique est particulièrement bénéfique pour les élèves forts (+ 4,0 points), mais plutôt "néfaste" pour les autres (- 4,9 et - 4,7 points) : c'est donc une pratique plutôt élitiste puisqu'elle tend à renforcer les écarts déjà présents entre les élèves (tableau XI).

LES ACQUISITIONS EN ANGLAIS A LA FIN DE L'ECOLE PRIMAIRE

VARIABLES CIBLES (variables de contrôle : CI,CO)		Modèle 1 Enseignement de type "sensibilisation"		Modèle 2 Enseignement de type "linguistique éclectique"	
Référence	Active	Coef	Sign	Coef	Sign
Score en français en fin de primaire		0,55	***	0,55	***
METHODES D'ENSEIGNEMENT					
Méthode si élève faible (Mfai)		-4,9	*	-2,9	ns
Méthode si élève moyen (Mmoy)		-4,7	*	0,3	ns
Méthode si élève est fort (Mfo)		4,0	*	3,5	*
CONSTANTE		102,6	***	104,2	***
% de variance expliquée		49,7		49,9	

*Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ; * : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.*

Tableau XI : Modèles multivariés estimant les effets différenciés des méthodes d'enseignement selon le niveau scolaire de l'élève³⁷.

Par ailleurs, l'enseignement de type "linguistique éclectique" est une pratique significativement favorable aux acquisitions des élèves en moyenne (+ 3,4 points), cependant on constate qu'elle profite spécifiquement aux élèves "scolairement" forts (+ 3,5 points) et qu'elle ne présente pas d'avantage particulier pour les autres élèves (effet non significatif des deux variables Mfai et Mmoy).

On constate également, par exemple, que l'impact positif moyen de l'enseignement de type "linguistique éclectique" observé plus haut (+ 3,4

³⁷ Les variables d'interaction entre la méthode analysée et le niveau de français des élèves sont construites ainsi (moyenne de "franc" = 51,7 et écart type = 14,0) :
Mfai=1 si "franc" <=37,7
Mmoy =1 si "franc" est compris entre 37,7 et 65,7
Mfo=1 si "franc" >=65,7.

Dans ces modèles, une méthode est opposée à toutes les autres (mises en référence).

points) est considérablement renforcé (+6,4 points) lorsque la durée d'initiation dépasse 90 heures, cet impact est très inférieur mais surtout non significatif en-deçà de cette valeur (tableau XII). Cette pratique ne s'avère donc "rentable" sur le niveau des élèves qu'à partir d'un certain seuil.

VARIABLES CIBLES (variables de contrôle : CI,CO)		<i>Stepping stones</i>		<i>Muzzy</i>		Enseignement de type "linguistique éclectique"	
Référence	Active	Coef.	Sign	Coef	Sign	Coef	Sign
DUREXP		0,09	***	0,09	***	0,07	***
METHODES D'ENSEIGNEMENT							
Méthode si initiation courte (Minitc) ³⁸		-3,1	ns	3,8	***	0,4	ns
Méthode si initiation longue (Minitl)		-9,8	***	3,4	*	6,4	***
CONSTANTE		97,7	***	97,7	***	97,1	***
% de variance expliquée		50,3		50,1		50,6	

Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ; * : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.

Tableau XII : Impact comparé de l'effet des méthodes d'enseignement sur les acquisitions des élèves selon la durée d'initiation.

Il en va de même pour la méthode *Stepping stones* : son impact négatif observé en moyenne sur les acquisitions (-5,3 points) n'est pas significatif en-dessous du seuil considéré, par contre il est renforcé au-delà d'une durée de 90 heures : cette méthode est donc particulièrement défavorable aux acquisitions des élèves (par rapport aux autres) lorsque la durée d'initiation est supérieure à la moyenne de l'échantillon. Par contre l'effet de la méthode *Muzzy* (positif en moyenne sur les acqui-

³⁸ De manière arbitraire, l'initiation a été considérée comme courte lorsqu'elle est inférieure ou égale à 90 heures, comme longue au delà.

tions des élèves : + 3,6 points) n'est pas remis en cause par l'analyse d'interaction : quel que soit la durée de l'initiation cette méthode fait progresser davantage les élèves que les autres.

En conclusion cette analyse de l'efficacité des différentes méthodes d'enseignement montre qu'il n'est pas inutile de considérer celles-ci selon une approche dite de la "boîte noire", c'est à dire comme un "tout" dont on observe les effets globalement, sans pouvoir dire, ce qui dans la méthode considérée en est responsable. D'une méthode à l'autre on observe, en effet, des impacts sur les acquis des élèves significativement différents. Ainsi, même si l'utilisation d'une méthode particulière peut donner lieu, sans doute, à une application différenciée d'une classe à l'autre, ce résultat montre qu'il existe également une communauté de pratiques, propre à chaque méthode et responsable de différences, certes mesurées, mais significatives sur les acquisitions des élèves. On soulignera enfin, que les enseignants qui "construisent" eux-mêmes leur propre méthode d'enseignement, que ce soit dans une logique de sensibilisation ou avec une approche plus spécifiquement linguistique, n'apparaissent pas particulièrement inefficaces par rapport, à ceux qui font référence à une méthode d'enseignement explicite.

III. Analyse par domaines d'acquisition

Lorsque le modèle général décrit dans le tableau II est appliqué non plus à l'explication du score global obtenu par les élèves à l'ensemble des épreuves mais aux sous scores pour chaque domaine d'activité :

- la compréhension écrite de la langue
- la production d'écrits en anglais
- la compréhension orale de la langue

- les connaissances "culturelles" liées à la langue anglaise, l'effet de certaines variables explicatives s'en trouve modifié.

D'une manière générale cette étude sur les différents domaines d'acquisitions aboutit à plusieurs constats. Tout d'abord elle permet de confirmer la robustesse de l'effet de certaines variables explicatives sur les acquisitions des élèves : il en va ainsi pour la pratique d'une langue étrangère³⁹, le statut des enseignants, le niveau scolaire des élèves, la durée d'enseignement.

Ensuite cette analyse permet également de préciser l'impact de certaines variables, déjà repéré sur le score global. Ainsi, l'origine sociale des élèves a-t-elle un effet différencié selon les domaines d'acquisitions : il apparaît par exemple que les élèves dont le père est sans emploi ou absent sont particulièrement désavantagés dans leurs acquisitions en connaissances culturelles associées (pour les autres domaines d'acquisition l'effet de la CSP du père n'est pas significatif). Il en va également ainsi pour les méthodes d'enseignement dont on repère alors quelques "spécificités" (tableau XIII) :

³⁹ Précisons cependant que l'effet de cette variable n'est pas significatif en ce qui concerne les connaissances culturelles des élèves : ceci n'est guère surprenant dans la mesure où l'on voit moins, dans ce domaine d'acquisition "non linguistique", comment peuvent s'opérer des transferts d'une langue à une autre. Mais son effet est fortement différencié selon les autres domaines considérés. Son impact est particulièrement important à l'oral (5,1 points en compréhension orale) et un peu moins à l'écrit (3,2 points en production comme en compréhension), les "transferts" d'une première langue étrangère à une seconde s'opéreraient-ils davantage sur les aspects phonologiques de la langue ?

Methodes d'enseignement		Connaissances culturelles	Compréhension orale	Production écrite	Compréhension écrite
Référence	Active				
toutes les autres	plus./Muzzy Stepping Stones	3,8 ** -4,2 ns	0,42 ns -7,1 ***	2,9 ** 4,8 **	7,0 *** -1,3 ns
% de variance expliquée		31,60	38,61	45,00	50,30

Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.

Tableau XIII : Effet des méthodes sur les différents domaines d'acquisition⁴⁰.

Il s'avère, par exemple, que l'enseignement de type "linguistique éclectique" et l'utilisation de *Muzzy*, sont particulièrement favorables aux acquisitions en compréhension écrite, presque deux fois moins en connaissances culturelles et beaucoup moins en production écrite. L'effet de ces pratiques n'a pas d'impact significatif sur les acquisitions en compréhension orale. Le cas de *Stepping stones* est particulièrement intéressant : rappelons que dans le modèle global l'effet de cette méthode était significativement négatif par rapport à celui des méthodes mises en référence. Ici, il apparaît que cet impact négatif est, en fait, particulièrement important dans le domaine de la compréhension orale (- 7,1 points) mais surtout, cette méthode apparaît significativement efficace pour les acquisitions des élèves en production écrite.

Enfin, cette analyse par domaine d'acquisition permet de révéler l'effet spécifique de certaines variables qui n'apparaissait pas sur le score global, c'est surtout le cas pour les pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, la pratique importante de l'oral est-elle associée négativement aux seuls scores obtenus par les élèves à l'écrit, aussi bien en

⁴⁰ Dans ces modèles, les variables de contrôle sont les mêmes que celles utilisées précédemment pour l'analyse du score global.

compréhension qu'en production : plus les enseignants déclarent consacrer du temps aux activités orales, moins leurs élèves sont bons à l'écrit.

De la même façon, il n'est pas surprenant de constater que plus les enseignants disent accorder d'importance aux objectifs "linguistiques" de l'enseignement, moins leurs élèves sont bons en connaissances culturelles. Par ailleurs, le fait pour un enseignant de se déclarer plutôt favorable à une initiation à dominante linguistique, semble le distinguer des autres par de meilleurs résultats de ses élèves en compréhension écrite (cet effet n'est pas significatif sur les autres domaines d'acquisition).

Enfin, plus les enseignants déclarent utiliser le français dans leurs cours pour donner des explications, meilleurs sont leurs élèves dans tous les domaines (sauf en compréhension orale, pour laquelle cet effet est négatif mais non significatif), particulièrement en connaissances culturelles (+7,9 points pour un point de pourcentage de temps supplémentaire). Il est vrai que pour des débutants, il peut sembler logique que ce type de compétences ne puissent s'acquérir que par le biais de la langue maternelle.

Mais le temps consacré à l'utilisation du français dans la vie quotidienne de la classe favorise également les connaissances culturelles des élèves, il est, par contre, particulièrement défavorable aux acquisitions en compréhension écrite (comme pour les deux autres domaines d'acquisition, mais l'effet n'est pas significatif).

IV. L'anglais, le français : concurrence de temps, concurrence des acquis ?

IV.1. Les questions posées

Compte tenu des résultats qui viennent d'être exposés notamment quand au rôle déterminant joué par le temps alloué à l'initiation à l'anglais dans le niveau atteint par les élèves, une question bien légitime se pose immédiatement c'est celle de la possible concurrence engendrée par cette expérimentation entre les différentes disciplines scolaires. Celle-ci ne s'est en effet pas accompagnée d'une augmentation de l'horaire scolaire hebdomadaire⁴¹ mais d'une soustraction d'une partie de l'horaire respectif des autres disciplines pour l'affecter à ce nouvel enseignement. De ce point de vue, les instructions officielles qui instaurent l'EPLV n'apportent que peu d'informations, si ce n'est qu'il est indiqué que "les séquences d'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire ne pourront être prélevées sur les horaires de français, de mathématiques et d'éducation physique et sportive".⁴²

Aussi se trouve-t-on devant un problème délicat à gérer du point de vue du curriculum de l'école primaire : intégrer une nouvelle discipline en lui accordant suffisamment de place pour que son enseignement produise les effets escomptés sur les acquis des élèves; prendre alors le risque que, par diminution du temps consacré aux autres disciplines, les acquis des élèves dans ces dernières soient moins importants. La

⁴¹ La circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989 indique "le souci d'intégrer l'enseignement précoce d'une langue vivante dans la cadre de l'horaire global de vingt-sept heures...".

⁴² Additif à la circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989 (B.O n° 11 du 16 mars 1989).

concurrence du temps accordé aux différentes disciplines se transformerait-elle en concurrence des acquis entre celles-ci ?

Tel n'est pas l'avis d'un auteur comme R. COHEN (1991), dont les travaux concernant des expérimentations pédagogiques (menées dans le cadre plus large de la réflexion sur la précocité des apprentissages scolaires) tendent à montrer que les enfants peuvent apprendre une langue étrangère de façon efficace dès l'école maternelle, non seulement sans dommage pour leurs acquisitions dans les autres disciplines, mais encore avec de meilleurs résultats que dans le cadre d'un enseignement "classique". Le temps utilisé par l'enseignement de l'anglais, dit-elle, n'est pas inutile pour les autres disciplines à condition de mettre en oeuvre certaines pratiques pédagogiques particulières.

Lors d'un suivi longitudinal d'enfants de 3 à 11 ans scolarisés à l'Ecole Active Bilingue de Paris qui met en place des apprentissages "précoces" (avant l'âge scolaire "normal", dès la maternelle) en lecture, en langue étrangère et en mathématiques, elle a pu constater que les résultats de ces élèves en fin de sixième, comparés à ceux d'élèves ayant suivi un cursus "normal" à l'école primaire, étaient meilleurs. Ceci s'observe en compréhension de texte et en production verbale (compétences mesurées par des tests), mais aussi en orthographe, grammaire, rédaction et mathématiques (comparaison effectuée à partir des notes obtenues par les élèves dans ces disciplines au cours du dernier trimestre de l'année de sixième). L'auteur en conclut que la surcharge scolaire est un "mythe", que ces résultats montrent que les apprentissages ont une grande influence les uns sur les autres qui est sous-estimée dans l'enseignement traditionnel et n'est pas exploitée au plan pédagogique.

Elle avance comme explication de ces résultats que les élèves de cette école bilingue étant entraînés très jeunes, de part les activités

proposées par les enseignants, à utiliser deux systèmes linguistiques différents, à passer de l'un à l'autre presque automatiquement et donc à utiliser deux systèmes symboliques différents, il s'opère sans doute, un transfert de ces compétences sur d'autres apprentissages.

Il reste que les caractéristiques d'un certain nombre de conditions de l'évaluation conduite par R. COHEN (1989), limitent fortement la portée de ces résultats⁴³ et interdisent notamment toute extrapolation de ceux-ci à des situations non strictement identiques à celles rencontrées à l'Ecole Active Bilingue de Paris. Aussi, il est difficile de les intégrer dans une réflexion générale sur l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire.

En effet, la réussite avérée des expériences conduites dans de tels établissements résulte sans doute tout à la fois, de la conjugaison des effets de la précocité du début de l'apprentissage, de ceux dus à la durée particulièrement importante de l'initiation et enfin des effets produits par l'utilisation de procédés pédagogiques particulièrement adaptés aux conditions d'enseignement.

Dans le cas de l'introduction tardive de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, il est difficile d'estimer, a priori, si les

⁴³ La petite taille de l'échantillon (un peu plus de 60 élèves au total), la comparaison des seules moyennes obtenues par les élèves des deux sous groupes ("témoin" et "expérimental") sans prendre en compte les caractéristiques personnelles des élèves (on fait comme si les deux groupes d'élèves étaient "identiques"), ni donner d'informations sur la réussite des élèves les plus faibles, par exemple, dans chaque groupe, "l'oubli" de certains facteurs pouvant expliquer les résultats des élèves "témoins" (comme le fait par exemple qu'étant intégrés seulement en sixième dans cette école, leurs résultats peuvent être, sans doute, affectés par la nouveauté que constitue pour eux une organisation pédagogique si particulière), l'utilisation des notes scolaires données par des enseignants différents dans une même discipline que l'on sait être, de fait, entachées de "biais" : toutes ces raisons doivent conduire à limiter la portée de ces résultats.

conditions d'enseignement mises en place pourront être favorables à de tels transferts de compétences entre disciplines scolaires : la question de la possible concurrence entre leurs acquis respectifs reste donc posée.

IV. 2. Résultats des analyses conduites

Les éléments dont nous disposons dans cette recherche ne nous ont permis de tester cette hypothèse que sur les seules acquisitions en français. On a cherché à expliquer le niveau en français des élèves de l'ensemble de l'échantillon (variable dépendante) par un certain nombre de variables de contrôle (les caractéristiques individuelles des élèves utilisées dans les modèles précédents) et par la variable-cible "expe" permettant d'opposer les élèves "expérimentaux" aux élèves "témoins".

Dans ce modèle (modèle 1 du tableau XIV) il apparaît qu'à caractéristiques données, les élèves initiés à l'anglais à l'école élémentaire obtiennent en moyenne 2,7 points de moins aux épreuves de français que les élèves "témoins".

Grâce à un modèle supplémentaire (modèle 2) introduisant la variable "durexp" dans le modèle, il s'avère que plus la durée d'initiation à l'anglais est longue, moins bons sont les résultats en français des élèves initiés : au-delà de 100 heures, cependant, cet effet est significativement affaibli comme l'illustre le graphique IV⁴⁴.

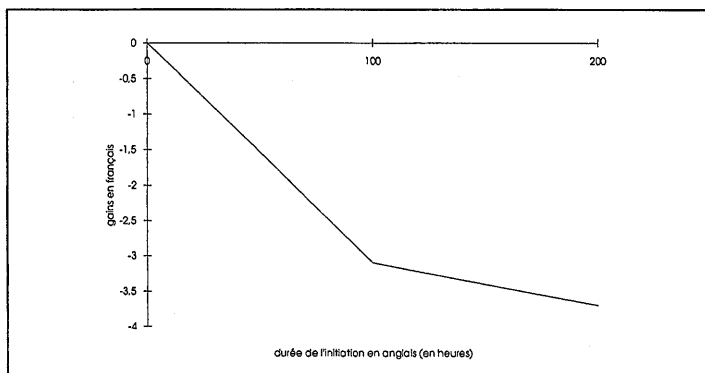
⁴⁴ Lorsque la variable "durexp" est introduite seule dans le modèle, son effet n'est pas significatif. Cependant, considérant que l'effet de cette variable pouvait ne pas être linéaire le modèle 2 a été estimé en introduisant, en plus de la variable "durexp", une variable de correction ("durexp1") qui prend la valeur de "durexp" au delà de 100 heures et 0 en deçà.

LES ACQUISITIONS EN ANGLAIS A LA FIN DE L'ECOLE PRIMAIRE

VARIABLES CIBLES (variables de contrôle : CI)		Modèle 1		Modèle 2	
Référence	Active	Coef	Sign	Coef	Sign
EXPE non	oui	-2,7	***		
DUREXP				-0,03	**
DUREXP1				0,025	**
CONSTANTE		195,4	***	194,8	***
% de variance expliquée		26,5		26,06	

Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ;
* : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.

Tableau XIV : Effet de l'expérimentation sur le niveau atteint par les élèves en français à la fin de l'école primaire



Graphique IV : Relation entre durée totale de l'expérimentation EPLV et niveau des élèves en français.

L'ensemble de ces résultats nous amène à conclure que l'introduction de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire est significativement liée à une moindre réussite en français, de la part des élèves, à la fin de ce cursus. Cet effet ne semble pas pouvoir être imputé seulement à la

présence de l'expérimentation mais bien à la durée de l'initiation, ce qui permet de soupçonner que c'est sans doute par l'intermédiaire d'une réduction de l'horaire alloué aux activités de français au profit de l'anglais que s'opère cet effet négatif de l'expérimentation sur les acquisitions des élèves en français.

Dans cette hypothèse, on peut penser que lorsque la durée d'initiation est importante, le prélèvement de l'horaire de l'EPLV est sans doute davantage réparti entre les différentes disciplines de l'école primaire (d'où un impact moindre sur les acquis en français), alors que dans le cas d'une initiation plus courte, il peut être plus fréquemment ponctionné sur l'horaire le plus important (en l'occurrence celui alloué au français). Ceci reste, cependant à l'état d'hypothèse, car on sait par ailleurs que l'allocation de temps effective à une discipline peut varier de façon très importante d'une classe à l'autre, par rapport aux recommandations officielles (SUCHAUT, 1996). Cependant cette analyse, même limitée, confirme l'intérêt que l'on a à s'interroger sur l'impact de l'introduction d'une nouvelle discipline sur les acquis dans les autres.

Troisième partie

Les acquisitions en anglais au cours du collège

Cette partie de la recherche a concerné l'ensemble de l'échantillon soit 1398 élèves (dont 35,2% d'élèves initiés) en sixième et 982 élèves (dont 36,5% d'élèves initiés) en cinquième⁴⁵. L'analyse des scores obtenus par les élèves aux épreuves d'anglais à la fin de la sixième et à la fin de la cinquième a conduit à deux types de résultats.

Tout d'abord de la même façon qu'en primaire, on a pu déterminer l'effet respectif d'un certain nombre d'éléments propres aux élèves et au contexte d'enseignement sur les acquisitions des élèves en anglais : ce type de résultat ne concerne que la classe de sixième dans la mesure où ce n'est qu'à ce niveau que nous avons recueilli les données nécessaires. Trois groupes de variables ont été successivement introduits dans l'analyse des scores des élèves : les caractéristiques individuelles des élèves, les caractéristiques agrégées des classes, et les conditions pédagogiques (enseignants, pratiques, méthodes). Nous ne présenterons ici que le stade final de l'analyse qui a consisté à estimer un modèle général des acquisitions en anglais en fin de sixième qui intègre l'ensemble de ces dimensions, cependant tout comme en primaire, nous donnerons

⁴⁵ Cette baisse de l'effectif de l'échantillon lors de la dernière étape de la recherche par une "perte" structurelle d'effectif (redoublements, départs d'élèves au cours de l'étude) et par le souhait d'un collège de l'échantillon ne pas participer à cette phase de la recherche.

également le résultat de quelques analyses complémentaires qui nous paraissent utiles pour préciser l'impact de certaines variables.

Par ailleurs, le second type de résultat obtenu concerne la sixième et la cinquième, il s'agit d'estimer l'impact de l'EPLV sur les acquisitions à ces deux niveaux. Pour ce faire, deux variables cibles ont été utilisées : d'une part une variable dichotomique qui indique si l'élève a ou non été initié en primaire, d'autre part une variable continue qui indique la durée de l'initiation pour chaque élève (elle prend la valeur 0 pour les élèves témoins). On observera l'effet de ces deux variables cibles lorsqu'elles sont introduites seules comme variables explicatives du niveau atteint par les élèves et lorsqu'elles sont successivement introduites à côté des trois groupes précédents de variables de contrôle (pour la cinquième, seules les caractéristiques individuelles des élèves et les classes sous forme de variables muettes sont disponibles).

I. Déterminants principaux de la réussite en anglais en sixième

Le tableau XV présente plusieurs versions du modèle général des acquisitions en anglais en fin de sixième (score global) selon que l'analyse inclus ou non le niveau des élèves en français (modèle 2) et en anglais (modèle 3)⁴⁶ à l'entrée en sixième. L'ajout au modèle 1 (analyse de type transversal) d'une ou de ces deux variables introduit, de fait, une

⁴⁶ On utilise dans ce cas une variable constituée des scores obtenus par les élèves aux épreuves d'anglais à l'entrée en sixième. Les élèves témoins reçoivent de manière arbitraire le score de 0 et pour que l'effet de la variable soit directement lisible on a standardisé la distribution des scores des élèves expérimentaux pour que celle-ci présente une moyenne de 0.

dimension longitudinale dans l'analyse et permet d'observer l'effet des autres variables explicatives au cours de la seule année de sixième.

On constate que lorsque le niveau de français est introduit dans le modèle 1, son pouvoir explicatif augmente de près de 10 points, l'ajout du niveau d'anglais initial dans le modèle 2 est responsable d'environ 2,5% d'explication supplémentaire. Cela confirme le caractère nettement cumulatif des acquisitions scolaires, en anglais en particulier, puisque les acquis antérieurs de l'élève ont donc un poids non négligeable dans le niveau atteint au terme d'une période donnée, ici la sixième. D'une façon générale, concernant l'ensemble des variables explicatives utilisées dans ce modèle général, les tendances observées dans le modèle 1 sont confirmées dans les deux autres modèles.

I.1. L'impact des caractéristiques individuelles

A propos de l'impact des caractéristiques socio-démographiques des élèves sur leurs acquisitions en anglais, les mêmes tendances apparaissent au cours du collège qu'à la fin de l'école primaire. Les différences sociales et scolaires (CSP des parents et âge de l'élève) présentes entre les élèves à l'entrée au collège persistent, comme d'autres études l'ont montré dans le domaine de la lecture ou des mathématiques (DURU, MINGAT 1988; MATEO, 1994), à être des facteurs déterminants de la progression des élèves en anglais au cours de la sixième.

VARIABLES EXPLICATIVES		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
Référence	Active	Coef	Sign	Coef	Sign	Coef	Sign
CARACTERISTIQUES DES ELEVES							
Emploi du père tous les autres	techn./cadre	1,1	ns	-0,3	ns	-0,1	ns
Emploi de la mère tous les autres	techn./cadre	3,5	***	2,7	**	2,2	**
Langue étrangère parlée non	oui	3,3	**	4,5	***	2,9	**
Age (en années)		-6,4	***	-4,2	***	-3,9	***
CARACTERISTIQUES DES CLASSES							
Taille de la classe		-0,06	ns	-0,1	ns	-0,006	ns
Niveau moyen de la classe		0,6	***	0,26	**	0,09	ns
Hétérogénéité de la classe		0,23	ns	0,26	ns	0,29	ns
Classe bilingue non	oui	16,2	***	16,6	***	15,3	***
CONDITIONS PEDAGOGIQUES							
Sexe enseignants masc.	Fémin.	-4,0	***	-4,2	***	-5,3	***
Statut des enseignants Certifiés	Maîtres aux. Pécg	-2,8 0,48	* ns	-3,3 0,41	** ns	-4,5 -0,47	*** ns
Part consacrée à l'oral au dernier trimestre, en % de temps passé, par rapport à l'écrit.		0,2	***	0,2	***	0,25	***
Utilisation de l'anglais en début d'année, en % de temps passé		0,13	***	0,12	***	0,13	***
Utilisation du français pour vie quotidienne. Rarement	Souvent	3,8	***	3,6	***	3,3	***
Utilisation du français pour explication. Rarement	Souvent	-1,7	ns	-1,3	ns	-2,2	*
Devoirs à la maison durée hebdo. en minutes		0,02	*	0,02	**	0,02	**
Présence d'un assistant anglais non	oui	4,5	***	4,0	***	3,8	***
Utilisation du tableau de feutre jamais ou rarement	souv. ou très souv.	-6,5	***	-6,4	***	-7,5	***
Score en français fin de primaire				0,45	***	0,37	***
Score initial en anglais						0,28	***
Constante							***
% de variance expliquée		54,5%		64,4%		66,8%	

Tableau XV : Modèles multivariés expliquant les acquisitions des élèves en anglais par l'ensemble des variables explicatives.

Les relations observées, à l'école primaire, entre les différentes acquisitions des élèves dans le domaines des langues sont également présentes au collège (liaisons positives et significatives entre niveau en français, niveau initial en anglais et niveau en anglais en fin d'année). Il apparaît cependant que le bénéfice de la maîtrise de deux langues (cas des élèves étrangers parlant leur langue maternelle) antérieurement à l'apprentissage de l'anglais s'amenuise avec le temps : il est plus important en début d'apprentissage (à l'école primaire: + 3,9 points dans le modèle du tableau II) que par la suite (au cours de l'année de sixième: + 2,9 points dans le modèle 3).

I.2. L'impact des caractéristiques des classes

Au niveau de la sixième, nous disposons d'un certain nombre de données permettant de caractériser le contexte de scolarisation des classes. L'analyse de ces données et de leur effet respectif sur les acquisitions des élèves a été conduite en deux temps. Tout d'abord, nous avons cherché à mesurer globalement l'ampleur des effets dûs aux classes, celles-ci étant introduites sous la forme de variables muettes⁴⁷ dans un modèle de type :

$$\text{AcqAngl6ème} = f(\text{CI}, \text{Expe}, \text{SI6}, \text{Classes})^{48}$$

⁴⁷ Pour construire ces variables muettes on procède ainsi : la variable C1 prend la valeur 1 si l'élève appartient à la classe C1 et 0 sinon, la variable C2 prend la valeur 1 si l'élève appartient à la classe C2 et 0 sinon et ainsi de suite pour les n classes de l'échantillon. On introduit alors dans le modèle n-1 variables muettes, qui vont jouer le rôle de variables actives, la dernière servant de variable de référence. On teste alors l'impact des variables actives sur la variable à expliquer, comparativement à celle de référence.

⁴⁸ CI : caractéristiques individuelles des élèves, Expe : statut de l'élève ("expérimental" ou non), SI6 : score initial d'anglais, Classes : variables muettes représentant les différentes classes de l'échantillon.

Dans la situation présente, on constate que la part des différences d'acquisitions qui tient au contexte des classes de sixième, est importante : ce modèle permet de porter à 69,57 % le pourcentage de variance expliquée, c'est plus de 15 % de plus que le modèle de base (le même modèle sans les classes). D'autre part, lorsque l'on examine les coefficients affectés à chaque classe, on observe une forte disparité de ce que l'on peut appeler globalement "l'efficacité des classes" de sixième : ceux-ci⁴⁹ se distribuent sur une échelle qui va de -12,2 à + 18,7 points. On peut donc affirmer qu'indépendamment de ses caractéristiques personnelles, selon qu'un élève est scolarisé dans telle ou telle classe de sixième, sa progression en anglais au cours de la sixième peut être très sensiblement différente.

Dans un second temps, nous avons cherché à mesurer l'impact de différentes dimensions agrégées des classes sur les acquisitions des élèves : la taille, le niveau moyen, et l'hétérogénéité de la classe. Une difficulté méthodologique s'est présentée à ce sujet : celle de choisir l'indicateur pouvant rendre compte du niveau moyen "général" des classes et de leur hétérogénéité. En effet, il convenait de choisir un facteur présent à l'entrée de la classe de sixième, ce qui excluait de prendre comme référence le niveau d'anglais des élèves, puisqu'une grande partie de ceux-ci n'avait pas commencé cet apprentissage.

Par ailleurs, nous disposons des résultats obtenus par les élèves aux épreuves de français de l'évaluation nationale à l'entrée en sixième : il est apparu que cet élément pouvait constituer un indicateur relativement

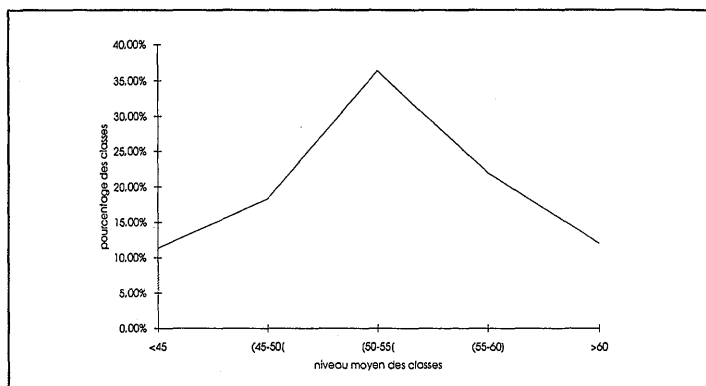
⁴⁹ Il s'agit là, pour chaque classe, d'un coefficient qui mesure son écart à la moyenne des effets de toutes les classes de l'échantillon : cette moyenne est de 0 et l'écart type de la distribution est de 6,6.

fiable du niveau "général" des classes, dans la mesure où le français est la discipline qui bénéficie en primaire du plus important volume horaire et que nous avons constaté auparavant qu'au niveau individuel, le score de français est très lié à celui d'anglais. Les deux variables suivantes ont donc été construites, à partir des scores des élèves aux épreuves de français à l'entrée en sixième : la moyenne obtenue par chaque classe en français (MOYCL) et l'hétérogénéité (HETCL) dans cette même matière, en prenant comme indicateur, l'écart type de la distribution des scores de français dans chacune des classes.

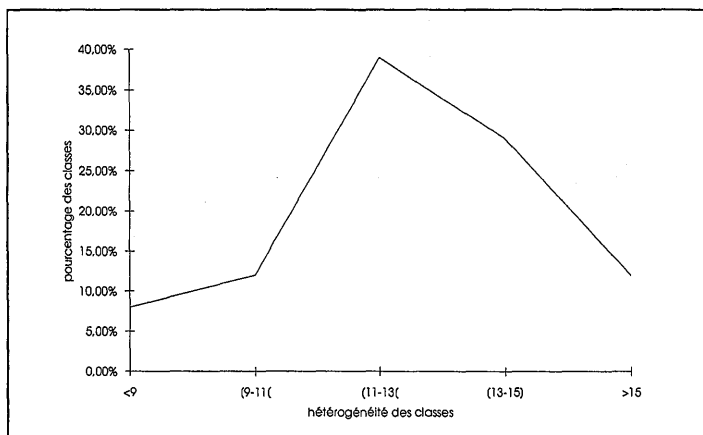
Il s'avère que le niveau moyen des classes se distribue de 36 à 66 points pour une moyenne de 52,4 et un écart type de 6,4, les classes se répartissent à peu près de façon égale de part et d'autres de la moyenne (52% se trouvent au-delà) mais avec le maximum d'entre elles resserrées autour de cette moyenne, les extrêmes sont peu nombreuses.

Il en va à peu près de même pour ce qui est de l'hétérogénéité de ces classes : elle se distribue sur une échelle qui va de 7 à 17, avec un maximum de classes regroupées autour de la moyenne (12,5) et assez peu de classes "extrêmes".

LES ACQUISITIONS EN ANGLAIS AU COURS DU COLLEGE



Graphique V : Distribution du niveau moyen des classes (score moyen aux épreuves de français)



Graphique VI : Distribution de l'hétérogénéité des classes de sixième (score moyen aux épreuves de français)

On peut observer l'impact de ces variables sur les acquisitions des élèves dans le modèle général (tableau XV). L'effet du niveau moyen de la classe va dans le sens attendu : plus la classe dans laquelle est scolarisée un élève possède un niveau moyen élevé, meilleur cet élève sera en anglais. Par ailleurs, l'hétérogénéité de la classe présente un effet également positif sur les acquisitions des élèves : plus la classe est hétérogène en début d'année, meilleur est le niveau de l'élève en anglais à la fin de l'année (l'effet respectif de ces deux variables n'est cependant pas toujours significatif selon que l'on prend en compte ou non le niveau initial des élèves en français et en anglais). Notons au passage que ce résultat va à l'encontre d'un bon nombre d'idées reçues et ne conforte guère la stratégie pédagogique des groupes de niveau.

Par ailleurs, il apparaît en sixième comme à l'école élémentaire, que la taille de la classe ne présente aucun impact significatif sur les acquisitions des élèves.

Soulignons enfin l'efficacité particulièrement remarquable des deux classes bilingues de l'échantillon⁵⁰ en précisant toutefois qu'elles correspondent, dans l'échantillon, à un seul et même enseignant (possédant, en outre, la particularité d'être le seul agrégé de l'échantillon). On ne peut donc conclure définitivement sur l'interprétation de cet effet : l'efficacité particulière de ces classes est-elle due à l'enseignant lui-même ou à la situation particulière des classes bilingues (ambiance de classe,

⁵⁰ Dans l'échantillon on trouve en effet 57 élèves scolarisés dans deux classes "bilingues". Dans ces classes, les élèves sont recrutés sur dossier scolaire (en général, ce sont de très bons élèves et/ou des élèves qui ont une particularité familiale dans le domaine de l'anglais) et bénéficient de cinq heures hebdomadaires d'anglais dès la sixième.

motivation particulière des élèves à l'apprentissage des langues ...) ou encore à ces deux types de facteurs à la fois ?

I.3. L'impact des conditions pédagogiques

Nous disposons en sixième des mêmes éléments qu'en primaire pour décrire les conditions pédagogiques des classes concernées. Le même type de traitement a été effectué à ce niveau qui a consisté à décrire tout d'abord les enseignants et leurs pratiques et ensuite d'incorporer ces éléments aux analyses multivariées des scores des élèves : afin de rester synthétique ce sont uniquement ces résultats que nous présentons ici.⁵¹ Il est à noter que les contributions spécifiques de chacun des groupes de variables pédagogiques à l'explication de la variance du niveau des élèves à la fin de la sixième restent, dans l'ensemble, fort modestes : 4% pour les pratiques pédagogiques, 2,2% pour les caractéristiques des enseignants et 1,8% pour les méthodes d'enseignement.

I.3.1. L'impact des enseignants

Les enseignants de l'échantillon sont à 78% des femmes, ils sont tous de nationalité française à une exception près (double nationalité française et anglaise), leur âge varie de 22 à 57 ans avec une forte proportion de personnes situées dans la tranche 40/45 ans (53%) et une sous-représentation des enseignants jeunes (seulement 12% ont entre 22 et 40 ans) : c'est donc, dans l'ensemble, une population plutôt expérimentée. Cette population est constituée pour moitié de PEGC, pour un petit

⁵¹ L'ensemble des analyses, partie descriptive incluse, peut être consulté dans S.GENELOT (1995).

tiers de certifiés, les maîtres auxiliaires étant représentés plus faiblement et les agrégés en nombre marginal (un seul cas).

Un quart d'entre eux a déjà enseigné l'anglais à l'école primaire (au moins pendant une année scolaire) et un quart d'entre eux a séjourné, en moyenne, au moins un mois par an dans un pays anglophone, au cours des cinq dernières années (à noter que près d'un quart de la population n'a pas répondu à cette question).

Pour le modèle général des acquisitions des élèves en fin de 6ème, seules ont été retenues les caractéristiques dont l'effet s'est révélé être significatif lors des analyses partielles : le sexe et le statut des enseignants.

Il s'avère que les professeurs féminins conduisent leurs élèves à une moindre progression en anglais au cours de la sixième par rapport à leurs collègues masculins : l'écart est non négligeable puisqu'il s'élève, toutes choses égales par ailleurs, à plus de 5 points dans le modèle 3. Un tel résultat est évidemment quelque peu difficile à interpréter; remarquons simplement que les femmes constituent la large majorité des enseignants de l'échantillon et qu'à notre connaissance aucune autre étude empirique comparable n'a abouti à un tel constat.

Par ailleurs, il s'avère que, comparés à leurs collègues certifiés, les maîtres-auxiliaires présentent une efficacité moindre : leurs élèves progressent moins que les autres au cours de l'année. A noter, cependant qu'il n'existe pas de différence d'efficacité entre les PEGC et les enseignants certifiés : ce résultat est congruent avec celui trouvé par M. DURU et A. MINGAT (1988).

1.3.2. L'impact des pratiques et méthodes pédagogiques

a. Les pratiques pédagogiques

En ce qui concerne l'impact des pratiques pédagogiques déclarées, on observe que plus les enseignants déclarent accorder une place importante dans leur enseignement aux activités orales (60% des enseignants déclarent y consacrer plus de 60% du temps de leurs cours) et utiliser massivement l'anglais dans leurs cours (ils sont 63% à déclarer passer plus de 70% du temps de leurs cours en anglais) plus leurs élèves progressent au cours de l'année de sixième. Il faut signaler ici que ces deux variables : temps passé aux activités orales et temps passé à utiliser l'anglais en cours sont elles-même statistiquement liées. Ce résultat provient de l'estimation d'un modèle expliquant la part consacrée à l'utilisation de la langue anglaise (en % du temps des cours) par la part consacrée aux activités orales, le coefficient affecté à la variable "oral" est de 0,56 (significatif au seuil de 1%). Ces deux variables ont donc certainement un effet commun sur les acquisitions des élèves, cependant, les modèles présentés ici montrent qu'il existe également des effets identifiables pour chacune d'entre elles prises séparément.

Il est toujours relativement délicat d'interpréter des résultats mettant en cause des pratiques déclarées des enseignants. En effet, on peut raisonnablement penser qu'il existe un écart entre les pratiques réelles telles qu'elles se déroulent dans les classes et les pratiques telles que décrites par les enseignants. Aussi, est-il difficile de savoir exactement ce que recouvre l'impact observé : peut-il être réellement imputé au comportement décrit (ici le temps passé à...) ou plutôt à la représentation que s'en font les enseignants (ce que nous avons appelé, dans cette étude, "l'importance accordée par les enseignants à ...") ou encore aux deux à la

fois ? Il faudrait, pour pouvoir trancher cette question, avoir mesuré réellement dans les classes, la "quantité de temps passé à..." et comparer cette mesure aux déclarations des enseignants. Ne disposant pas de cette indication, nous pouvons tout au plus conclure que "certains partis pris pédagogiques" exprimés par les enseignants à travers ces deux variables influencent de façon non négligeable la progression effective des élèves.

La même analyse peut être faite à propos des résultats concernant le statut accordé par les enseignants à la langue française. Les enseignants qui déclarent l'utiliser fréquemment pour gérer la vie quotidienne de la classe (74% des classes) font progresser davantage leurs élèves (entre 3 et 4 points selon les modèles) que leurs collègues qui l'utilisent rarement dans ce cas. Au contraire, les enseignants qui déclarent y avoir souvent recours à des fins d'explication (27% des classes)⁵² conduisent leurs élèves à une progression moindre (-2,2 points dans le modèle 3) que leurs collègues qui l'utilisent rarement dans ces situations. Ces deux résultats, s'il est difficile d'en interpréter séparément la portée, confirment l'analyse déjà faite à leur égard en primaire : c'est certainement moins l'utilisation de la langue maternelle en elle-même qui est susceptible d'influencer le niveau atteint par les élèves en anglais que la finalité-même de son usage. Il peut sembler donc pour le moins imprudent, au vu de ces résultats, d'adopter une attitude dogmatique en la matière.

On peut s'interroger également sur la signification de l'impact négatif de l'utilisation du tableau de feutre (-7,7 points lorsqu'il est utilisé souvent ou très souvent, c'est le cas de 21% des classes) : tout au plus

⁵² Dans ce cas on peut penser qu'il s'agit essentiellement de situations de traduction puisqu'un autre item proposait aux enseignants l'emploi du français pour enseigner la grammaire : cette variable n'a pas été retenue dans le modèle final car elle ne présentait pas d'impact significatif dans les analyses partielles.

peut-on soupçonner là encore que cette pratique renvoie à un type d'enseignement que la présente recherche ne permet pas d'identifier, qui apparaît comme particulièrement défavorable aux acquisitions des élèves.

Enfin, l'importance du travail personnel demandé par les enseignants à leurs élèves en sixième est un facteur qui favorise la progression de ceux-ci : le gain est de 0,2 points pour dix minutes de travail⁵³. A noter qu'on trouve dans l'échantillon une variété assez grande à ce sujet car si une très large majorité des professeurs interrogés (94%) donnent des devoirs à faire à la maison, la durée des travaux qu'ils demandent n'excède pas 20 minutes pour 47% d'entre eux mais peut s'étaler de 60 à 90 minutes pour 8% des classes concernées.

Enfin, le fait de bénéficier, en classe de langue, de la présence d'un assistant étranger est également un avantage : le gain pour les élèves concernés est d'environ de 4 points en moyenne aux épreuves d'anglais de fin de sixième. Moins d'un tiers des classes de l'échantillon est dans ce cas (29%), cependant les renseignements apportés par les professeurs ne nous ont pas permis de mesurer exactement la durée de ces interventions.

b. Les méthodes d'enseignement

Des analyses complémentaires ont également permis d'instruire la question de l'efficacité des *méthodes d'enseignement* en sixième qui se

⁵³ La variable concernée exprime la durée (en minutes) du travail hebdomadaire demandé aux élèves : elle se distribue de 30 à 240 minutes pour une moyenne de 93 minutes.

comptent au nombre de quatre dans l'échantillon⁵⁴ : ces méthodes ont été introduites sous la forme de variables muettes dans des modèles expliquant le niveau atteint par les élèves en fin de sixième, sous le contrôle des caractéristiques individuelles des élèves et des caractéristiques des classes. On constate à la lecture du tableau XVI qu'il existe certaines différences d'efficacité entre ces méthodes : *Apple pie* apparaît plus efficace que *Channel 6* (+ 4,8 points pour les élèves qui l'utilisent) tout comme *Come in!* (bien que de manière moins forte, + 3,6 points).

Variables cibles		Variables de contrôle :	
		CI, CAG	
Référence	Active	Coef	Sign
Méthodes d'enseignement <i>Channel 6</i>	<i>Come in !</i>	3,6	***
	<i>Apple pie</i>	4,8	***
	Divers	3,8	**
Constante		104,9	***
% de variance expliquée		62,33	

*Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ; * : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.*

Tableau XVI : Impact des méthodes d'enseignement sur les acquisitions en anglais au cours de la sixième

Il s'avère également que ces différentes méthodes ne sont pas toutes également efficaces selon qu'elles sont utilisées auprès d'élèves déjà initiés en primaire ou d'élèves débutant l'apprentissage de l'anglais au

⁵⁴ Il s'agit de *Come in !*, de *Apple pie*, de *Channel 6* et de *Imagine you're english* (respectivement 24%, 34%, 32% et 5% des classes), à noter également un enseignant déclarant ne pas suivre de méthode particulière et quelques absences de réponses à cette question. Pour des raisons de faiblesse d'effectifs nous avons regroupé les "non réponses", les "sans méthodes" et les utilisateurs de "Imagine you're english" dans un même groupe ("divers") et avons mis arbitrairement, en variable de référence, la méthode *Channel 6*.

collège : c'est ce que révèle l'analyse d'interaction entre ces deux variables (emploi d'une méthode et "statut" expérimental ou non de l'élève) présentée par le tableau XVII.

Variables cibles (variables de contrôle : CI, CAG)	Méthodes d'enseignement		
	Come in !	Apple pie	Channel 6
Impact moyen de la méthode	2,2 ***	4,7 ***	-4,5 ***
Impact de la méthode selon le "statut" de l'élève			
élève "témoin"	-5,4 ***	6,3 ***	-2,0 **
élève "expérimental"	1,5 ns	1,1 ns	-6,9 ***

Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ; * : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.

Tableau XVII : Impact comparé des méthodes d'enseignement sur les acquisitions auprès des élèves témoins et expérimentaux⁵⁵

Ainsi, comparée à toutes les autres, la méthode *Come in!* a un effet moyen significativement positif sur la progression des élèves, cependant on constate que cet effet est non significatif auprès des élèves initiés à l'anglais en primaire et négatif auprès des élèves "témoins". Il faut noter cependant, que cette méthode ne concerne, dans la sous-population "témoin", seulement 23 élèves d'une même classe : l'effet observé ici peut donc être assimilé, au moins en partie, à un effet "maître". *Apple pie* qui présente un effet moyen positif par rapport aux autres méthodes s'avère en fait particulièrement avantageuse pour les élèves "témoins" et n'a pas d'impact significatif auprès des élèves "expérimentaux". Enfin, la

⁵⁵ Dans ces modèles, chacune des méthodes d'enseignement est opposées à toutes les autres.

méthode *Channel6* est nettement moins efficace que toutes les autres en moyenne, cette tendance n'est pas remise en cause par l'analyse d'interaction : son impact négatif est cependant plus important auprès des élèves "expérimentaux" qu'auprès des élèves "témoins".

I.4. Analyse par domaine d'acquisition

Lorsque le modèle général (modèle 3) est appliqué aux sous scores obtenus par les élèves dans chacun des quatre domaines d'acquisitions, on peut constater qu'un certain nombre de variables, notamment celles qui décrivent la réalité des classes de sixième : caractéristiques organisationnelles, caractéristiques et pratiques pédagogiques des enseignants notamment, présentent des effets différenciés selon qu'elles s'exercent sur un domaine d'acquisition ou sur un autre.

Ainsi, d'une façon générale, seule la progression des élèves dans le domaine de la production écrite apparaît être sensible aux caractéristiques des classes, telles qu'elles sont mesurées dans le modèle global : plus la classe est petite, plus son niveau moyen est élevé, et plus elle est hétérogène, plus les élèves progressent dans ce domaine d'acquisition. Il se peut que la relation avec la taille de la classe transite par une liaison (qui n'a pu être vérifiée dans les conditions de la présente recherche) entre celle-ci et la fréquence des activités de production écrite proposées aux élèves. Ces activités nécessitent, en effet, un suivi important de la part du professeur des travaux des élèves (corrections écrites), or on peut penser que plus les classes sont nombreuses (donc plus le travail de correction est lourd pour le professeur), moins l'enseignant de la classe est enclin à proposer souvent ce type d'activités et donc, moins les élèves progressent dans ce domaine.

Les deux classes bilingues de l'échantillon présentent une efficacité différente selon les différents domaines d'acquisitions. Cette variable ne présente pas d'impact significatif en connaissances culturelles : les élèves de ces classes progressent, en moyenne, de la même façon que les élèves des autres classes. Par contre, ces classes se distinguent des autres, notamment en compréhension orale (les élèves progressent davantage, plus de 20 points de plus, que les autres) et en production écrite (+13,7), un peu moins en compréhension écrite (+8,9).

L'efficacité respective des différentes catégories d'enseignants est, elle aussi, assez différente selon les domaines d'acquisition concernés. Ainsi, la supériorité des certifiés sur les autres catégories, observée sur la progression générale des élèves en anglais, est maintenue seulement dans les activités écrites. En compréhension orale, ce sont les professeurs maîtres-auxiliaires et PEGC qui font davantage progresser leurs élèves que les professeurs certifiés. En connaissances culturelles, cette variable n'a aucun impact significatif sur la progression des élèves.

La part consacrée par les enseignants aux activités orales par rapport aux activités écrites, et l'utilisation du français pour donner des explications aux élèves, affectent seulement la progression des élèves dans les activités écrites. Plus les enseignants déclarent accorder une part importante aux activités orales au dernier trimestre, meilleure est la progression de leurs élèves en production et en compréhension écrite. Plus les enseignants déclarent utiliser souvent le français pour donner des explications à leurs élèves, meilleure est la progression de ceux-ci en production écrite, moins bonne est celle en compréhension écrite.

L'utilisation fréquente du français dans la gestion quotidienne de la vie de la classe favorise la progression des élèves seulement en

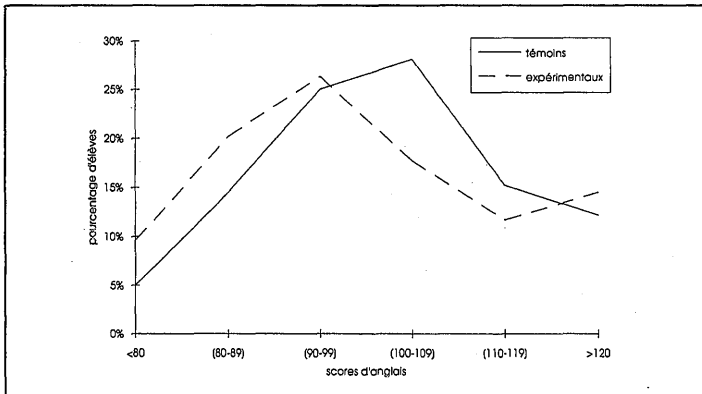
compréhension orale et en production écrite. Dans le premier cas, ce résultat va à l'encontre des partisans du "bain langagier" qui défendent qu'un environnement entièrement en anglais favoriserait les acquisitions des élèves surtout à l'oral. Dans le second cas, on peut rapprocher ce résultat de celui trouvé à propos de l'utilisation du français pour donner des explications : il semble que la progression des élèves dans le domaine de la production écrite est particulièrement liée à une utilisation fréquente du français, d'une manière générale.

L'impact négatif de l'utilisation du tableau de feutre sur la progression de l'élève ne s'observe en fait que sur les seules acquisitions en compréhension écrite et en connaissances culturelles. L'impact positif de la présence d'un assistant d'anglais dans la classe s'exerce sur tous les domaines d'acquisitions sauf sur la progression en production écrite, mais elle est surtout bénéfique en compréhension orale et en connaissances culturelles. Il se peut que cet effet transite par la nature des activités conduites par l'assistant dans les classes où il intervient (sa présence est l'occasion pour les élèves d'entendre parler un "natif" et de recueillir de nombreux renseignements sur sa vie quotidienne dans son pays d'origine).

Enfin, du point de vue des caractéristiques individuelles de l'élève, retenons surtout que le fait de posséder une autre langue que le français antérieurement à l'apprentissage de l'anglais n'est favorable à la progression des élèves que dans les seuls domaines des connaissances culturelles et de la compréhension écrite de la langue.

II. Impact de l'EPLV sur les acquisitions en anglais au collège

Lorsque l'on observe comment les deux sous-populations de l'échantillon : les élèves "expérimentaux" et les élèves "témoins" se comportent vis-à-vis des épreuves d'anglais administrées à la fin de la sixième, en comparant les moyennes obtenues, il apparaît que la population "témoin" atteint un meilleur niveau que la population "expérimentale" (moyenne supérieure de + 2,8 points).



Graphique VII : Distributions comparées des scores d'anglais des élèves "expérimentaux" et "témoins" à la fin de la sixième.

Les courbes représentant les distributions respectives des deux populations sont nettement décalées : les élèves initiés sont plus nombreux que les élèves "témoins" jusqu'au score "moyen" de 100, c'est

l'inverse au-delà de cette valeur, sauf en ce qui concerne les très bons élèves (au delà de 120) : ils sont plus nombreux chez les élèves "expérimentaux".

Plus finement, en tenant compte de la durée globale d'initiation en nombre d'années scolaires, les élèves "témoins" ont une moyenne supérieure :

- de 3,7 points par rapport aux élèves qui ont suivi cet enseignement pendant un an

- de 1,3 points par rapport à ceux qui l'ont suivi pendant deux ans

- et de 0,6 points par rapport aux élèves expérimentaux qui ont une expérience de plus de deux ans d'apprentissage. Ceci pourrait laisser supposer un effet de la durée d'apprentissage sur la "pérennité" des acquis de l'école primaire.

Cependant, rien ne nous permet de conclure à ce premier stade de l'analyse : la composition des deux sous-populations étant pour partie différente du point de vue d'un certain nombre de facteurs, il convenait alors de contrôler les autres dimensions déjà étudiées plus haut : caractéristiques individuelles des élèves, caractéristiques des classes et conditions pédagogiques : c'est ce que nous exposerons par la suite.

Notons tout d'abord que les différentes analyses conduites montrent que l'expérimentation, telle qu'elle a été mise en oeuvre dans les classes de l'échantillon et telle qu'elle a été évaluée ici, laisse des traces pour le moins minimales dans les acquisitions des élèves initiés en anglais mesurées au collège.

La variable "EXPE" (qui indique si un élève a ou non bénéficié de l'EPLV) participe, en effet, de façon extrêmement marginale à expliquer les différences de progression des élèves au cours des deux premières années de collège : lorsqu'elle est utilisée seule pour expliquer le niveau des élèves en anglais en fin de sixième, par exemple, elle ne rend compte que de 0,03 % de la variabilité de celui-ci. Lorsqu'elle est introduite dans un modèle général (du type du modèle 3 du tableau XV par exemple) elle ne contribue à n'augmenter le pouvoir explicatif de celui-ci que de 2% en fin de sixième et que de 0,2% en fin de cinquième.

II.1. Un impact moyen minime en sixième, inexistant en cinquième

Les tableaux XVIII et XIX présentent respectivement, pour la sixième et pour la cinquième, deux séries de modèles destinés à évaluer l'impact de l'EPLV sur les acquisitions des élèves à ces deux niveaux : dans la colonne de gauche l'indicateur utilisé est la variable "EXPE" qui indique si un élève a ou non participé à l'expérimentation en primaire, dans celle de droite on a introduit la durée, en heures, de l'initiation suivie en primaire (cette variable prend la valeur 0 pour les élèves témoins). Ces deux indicateurs ont été introduits successivement avec les différents groupes de variables de contrôle présentés précédemment pour la sixième; pour la classe de cinquième, seules étaient disponibles les caractéristiques individuelles des élèves et les classes sous la forme de variables muettes.

En fin de sixième (tableau XVIII), il s'avère que, à part dans les modèles de type 1, on observe un impact positif et statistiquement significatif de l'EPLV (qu'il soit exprimé par la variable EXPE ou par la variable de durée) dont l'intensité varie un peu selon les variables de contrôle prises en compte. On peut dire, par exemple, à la lecture du

modèle 3 qu'en moyenne et à caractéristiques individuelles et contextuelles données, les élèves initiés obtiennent 2,8 points de plus que les élèves "témoins".

VARIABLES DE CONTROLE		EXPE		DUREE DE L'INITIATION (en heures)	
		Coef	Sign	Coef	Sign
1	CI	-1,5	ns	- 0,01	ns
2	CI, CAG, CP	2,6	***	0,020	**
3	CI,CAG, CP, Franc	2,8	***	0,023	***
4	CI, CAG, CP, Franc, SI6 ⁵⁶	1,6	***	0,003	ns

Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ;

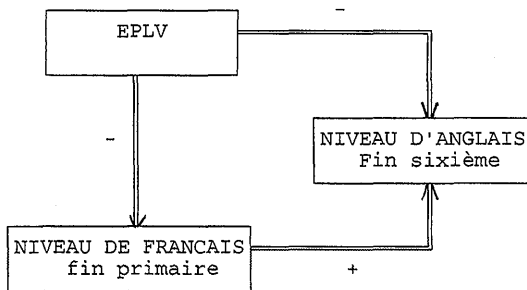
** : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.*

Tableau XVIII : Impact de l'EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais mesurées en fin de sixième.

Pour être plus précis, il faut toutefois intégrer à ce résultat le "déficit" d'acquisitions en français dont sont porteurs les élèves "expérimentaux" du fait même de leur participation à l'initiation à l'anglais au cours de leur scolarité élémentaire⁵⁷. Rappelons en effet que toutes choses égales par ailleurs, un élève "expérimental" obtient, à l'entrée au collège, un résultat en français inférieur de 2,7 points à celui des élèves témoins. Les relations qui lient ces deux acquisitions dans le temps peuvent être illustrées par le schéma qui suit.

⁵⁶ SI6 : score initial d'anglais en début de sixième. Il s'agit de la même variable que celle utilisée dans le modèle 3 du tableau XII.

⁵⁷ C'est du reste la raison pour laquelle l'impact de EXPE est un peu plus fort à niveau en français donné (+ 2,8 dans le modèle 3) que lorsque cette variable n'est pas prise en compte (+ 2,6 dans le modèle 2).



Compte tenu que les niveaux dans ces deux disciplines (anglais et français) sont significativement et positivement liés, l'impact effectif de l'EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais, en fin de sixième, peut être évalué ainsi (à partir du modèle 3 du tableau XVIII) : $+2,8 - 0,45^* (2,7) = +1,6$ points⁵⁸.

Enfin, cet avantage est encore diminué lorsque l'on prend en compte le niveau initial des élèves en anglais à l'entrée en sixième (modèle 4) : le bénéfice pour un élève initié de niveau moyen à l'entrée au collège (SI6= 0) n'est plus que de 1,6 points par rapport à un élève témoin (sans tenir compte de son "déficit" en français). Ainsi globalement, force est de constater que si les analyses présentées attestent de la présence d'un impact positif de l'EPLV en fin de sixième, celui-ci s'avère pour le moins minime lorsque toutes les dimensions disponibles sont prises en compte.

En fin de cinquième, cet impact n'est plus lisible de façon significative puisque dans la majorité des modèles présentés dans le tableau XIX, l'effet respectif des deux variables cibles (EXPE ou la

⁵⁸ Le coefficient de la variable "score en français" dans le modèle 3 est de 0,45.

variable de durée) n'est pas significatif au seuil de 10%, notamment lorsque l'ensemble des dimensions (individuelles et contextuelles) est pris en compte (modèle 4).

Variables de controle		Expe		Durée de l'initiation (en heures)	
		Coef	Sign	Coef	Sign
1	CI	-1,5	*	0,002	ns
2	CI, Franc	-0,17	ns	0,0003	ns
3	CI, Franc, SF6 ⁵⁹	1,3	*	0,008	ns
4	CI, Franc, SF6, Classes de 5ème	-0,52	ns	0,0003	ns

Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ;

** : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.*

Tableau XIX : Impact de l'EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais mesurées en fin de cinquième.

A partir de ces modèles qui estiment l'impact moyen de l'expérimentation, des analyses complémentaires ont été conduites afin d'affiner ces premiers résultats.

II.2. Une expérimentation qui profite principalement aux élèves forts

L'analyse de l'effet d'interaction entre la "valeur scolaire" des élèves et le bénéfice lié à la participation à l'expérimentation constitue un premier apport complémentaire à l'effet moyen de l'expérimentation observé ci-dessus.

⁵⁹ SF6 : score d'anglais en fin de sixième, il s'agit des scores obtenus par les élèves aux épreuves de fin de sixième.

Trois nouvelles variables ont été construites pour conduire cette analyse au niveau de la sixième :

- EXFAI élèves "expérimentaux" de niveau initial faible en français (niveau inférieur ou égal à : moyenne - 1 écart-type)
- EXMOY élèves "expérimentaux" de niveau initial moyen en français (niveau compris entre moyenne - 1 écart-type et moyenne + 1 écart-type)
- EXFORT élèves "expérimentaux" de niveau initial fort en français (niveau supérieur ou égal à : moyenne + 1 écart-type).

Elles ont été introduites dans le modèle 3 du tableau XVIII à la place de la variable EXPE, leur effet est mesuré en référence aux élèves témoins. Les résultats sont présentés par le tableau XX. On constate que l'effet moyen de la variable "EXPE" observé dans le modèle 3 (+ 2,8), masque en fait des différences selon les trois modalités considérées : cet effet est non significatif pour les élèves faibles, significatif et positif mais de façon beaucoup plus importante pour les élèves forts que pour les élèves moyens (+ 4 points contre + 2,7).

VARIABLES D'INTERACTION entre EXPE et "Franc"	Modèle 3 bis (variables de contrôle : CI, CAG, CP, Franc)	
	Coef.	Sign.
EXFAI	1,9	ns
EXMOY	2,7	***
EXFORT	4,0	***

*Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ;
* : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.*

Tableau XX : Impact de l'expérimentation EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais en fin de sixième en fonction de leur niveau initial en français.

Ainsi, il s'avère que la "rentabilité" de l'EPLV est fonction du niveau "scolaire" des élèves auquel il s'est adressé. Il apparaît que seuls les élèves scolairement les plus forts ont la capacité de "mobiliser", au cours de l'année de sixième, les connaissances acquises en anglais au cours de l'école primaire. Au contraire, pour les élèves faibles le fait d'avoir bénéficié de l'EPLV ne leur procure aucun avantage significatif par rapport à des élèves de caractéristiques semblables ayant débuté l'apprentissage de l'anglais au collège.

II.3. Des effets "pervers" de l'expérimentation

Enfin, la présente recherche permet de mettre en évidence les difficultés auxquelles le système éducatif se trouve confronté pour intégrer, à son fonctionnement actuel, cette réforme de l'enseignement des langues étrangères. Les données disponibles ont permis, par exemple, d'instruire la question des modalités de regroupement des élèves initiés dans les classes de sixième et de leurs conséquences sur leur progression en anglais au cours de cette année.

Pour ce faire, on a introduit, dans le modèle 3 du tableau XVIII, de nouvelles variables qui caractérisent les élèves au regard de l'initiation et en fonction de leur type de classe en sixième : les classes dites "mixtes" sont celles dans lesquelles élèves initiés et débutants sont mêlés, les classes "homogènes" sont des classes soit uniquement composées d'élèves initiés soit regroupant exclusivement des élèves débutants.

VARIABLES CIBLES (variables de contrôle : CE, CAG, CP)	
Elève "initié" dans une classe mixte	3,2 **
Elève "initié" dans une classe homogène	5,5 ***
Elève "témoin" dans une classe homogène	3,7 **
Elève "témoin" dans une classe mixte	0 (référence)

*Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi : ns : non significatif ; * : significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5% ; *** : significatif au seuil de 1%.*

Tableau XXI : Effet de l'expérimentation EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais en fin de sixième, en fonction de leur mode de groupement dans les classes.

On observe tout d'abord que les trois situations examinées sont plus favorables à celle mise en référence : ainsi il apparaît donc que les élèves débutant l'apprentissage de l'anglais à l'entrée au collège avec des élèves préalablement initiés sont particulièrement défavorisés par cette situation, notamment vis-à-vis de leurs camarades qui commencent cet apprentissage dans des classes entières de débutants (ceux-ci obtiennent près de 4 points supplémentaires en fin de sixième).

D'autre part, on constate également que les élèves initiés à l'anglais en primaire qui ont été regroupés entre-eux en sixième ont davantage progressé (+ 5,5 points) par rapport à la situation de référence que ceux d'entre-eux qui ont été mêlés à des débutants (+ 3,2 points). L'ensemble de ces résultats "milite" donc pour des formes de scolarisation plutôt "homogènes" en sixième et illustre les effets "pervers" que peut entraîner tout type d'expérimentation.

Conclusion

Les résultats qui viennent d'être présentés contribuent largement à "mettre à mal" l'opinion selon laquelle il suffirait d'avancer le début de l'apprentissage des langues étrangères au niveau de l'école primaire, pour que cela produise automatiquement de meilleures acquisitions chez les élèves et ceci pour deux raisons principales.

La première d'entre elles, est que l'EPLV, tel qu'il a été conduit dans les classes élémentaires concernées par cette recherche, laisse des traces pour le moins minimales dans les acquisitions des élèves initiés en anglais, mesurées au collège : cet impact, s'il est encore lisible au niveau de la fin de la sixième, ne participe plus de façon significative, à expliquer les différences d'acquisitions entre les élèves à la fin du cycle d'observation.

Par ailleurs, s'il apparaît que l'EPLV laisse, toutes choses égales par ailleurs, des traces, en moyenne, significativement positives dans les acquisitions des élèves initiés à la fin de la sixième, il s'avère qu'il ne profite guère qu'aux élèves déjà bien armés - d'une manière générale - pour les acquisitions scolaires. Alors que cette expérimentation, telle qu'elle a été initiée par le Ministère de l'Education Nationale en 1989, visait - d'une part à améliorer spécifiquement l'efficacité de l'enseignement des langues au niveau du collège - mais également à participer à la lutte contre l'échec scolaire en général. Il faut constater que l'EPLV n'apparaît pas avoir atteint ces deux objectifs.

CONCLUSION

Ces résultats peuvent être mis, utilement nous semble-t-il, en relation, avec ceux produits par d'autres études qui ont évalué, notamment, des dispositifs destinés à compenser certains dysfonctionnements du système éducatif, par le biais de réformes traitant de façon indifférenciée l'ensemble des élèves : P. MATEO (1994), en cite quelques exemples. D'une manière générale, il est observé que ce type de dispositif ne profite pas aux élèves les plus en difficulté, mais contribue, au contraire, à renforcer les inégalités déjà constatées. Les résultats produits par la présente étude, tendent à démontrer que l'EPLV ne semble pas échapper à cette "règle".

Enfin, la présente recherche permet, également, de mettre en évidence comment l'introduction de l'EPLV contribue à renforcer de façon sensible, le problème plus général de l'arbitrage nécessaire entre les différentes disciplines de l'école élémentaire puisque les élèves initiés à l'anglais présentent, toutes choses égales par ailleurs, un déficit de leurs acquisitions en français par rapport aux élèves témoins. Ce constat renvoie, de fait, à la question plus fondamentale des finalités assignées à l'enseignement du premier degré.

Il reste que ces conclusions ne doivent être entendues que dans le cadre strict des "produits" de l'EPLV effectivement évalués par la présente étude. Rappelons, en effet, que n'est pas pris en compte, ici, dans l'analyse des acquisitions de nature linguistique, le niveau de production orale des élèves en anglais, ainsi que les acquis de type comportementaux que l'initiation, conduite en primaire, a sans doute permis de développer chez les élèves initiés.

L'ensemble de ces résultats appelle quelques commentaires. Tout d'abord, si l'école primaire est le niveau d'enseignement qui doit doter les

élèves des connaissances instrumentales de base - dont la maîtrise de la langue maternelle - n'y aurait-il pas, compte tenu des résultats produits ici, bénéfice plus grand à s'intéresser prioritairement au renforcement, chez les élèves des acquisitions en français ou des langues en général ? Ces deux types d'acquisitions, langue maternelle et langue étrangère, étant fortement liées, l'objectif serait alors de favoriser le transfert de compétences entre les langues, c'est ce que proposent par exemple les approches didactiques de type "métalinguistiques".

Cependant, si l'on reste sur l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, au vu des résultats produits ici, une alternative à l'organisation actuelle de l'EPLV pourrait consister en une politique encore plus volontariste consistant à commencer beaucoup plus tôt pour augmenter d'autant la durée d'apprentissage, puisque d'une part l'effet concurrentiel de l'initiation en langue étrangère sur les acquisitions en français semble d'autant plus affaibli que la durée d'initiation est longue et que d'autre part, plus longue est celle-ci, meilleures sont les acquisitions des élèves.

Enfin, il est utile de préciser que, ce dispositif étant nouveau, si la présente recherche a tenté d'évaluer un concept (l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire), elle a également évalué, de fait, des pratiques encore mal rodées. De ce point de vue, le fait que cette étude ait mis en évidence l'importance des "effets maîtres/classes" sur les acquisitions des élèves constitue plutôt un encouragement à rechercher ce qui, dans les pratiques enseignantes peut constituer des facteurs propres à améliorer les performances d'un tel dispositif.

Références bibliographiques

I. Enseignement des langues étrangères

BURSTALL C, JAMIESON M, COHEN S, HARGREAVES M, (1974) : *Primary French in the Balance*, NFER, Londres.

BUCKBY Michael (1976), "Is primary French really in the balance ?", *The Modern Language Journal*, n°7, pp. 340-346.

CAMBRA Michèle (1980), "L'enseignement précoce de l'anglais à l'école élémentaire. Evaluation", *Recherches Pédagogiques*, n° 107, INRP, Paris.

CAMBRA Michèle (1991), "Les expériences d'enseignement précoce de l'anglais et leur évaluation dans les années 1970, in *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, INRP Département "Didactique des disciplines", Paris, pp 71-74.

COHEN Rachel (1989), "Que sont-ils devenus ? Les effets d'apprentissages précoces", *Revue française de pédagogie*, n°88, pp. 27-39.

COHEN Rachel (1991), "Apprendre le plus jeune possible", *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°spécial Aout-Septembre, pp.48-56.

FAVARD Jean (1991), "Les langues étrangères à l'école élémentaire esquisse d'une problématique", *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°spécial Aout-Septembre, pp.13-19.

FAVARD Jean, GREMY Arnold (1992), "L'enseignement des langues vivantes. L'extension à l'école primaire", in *Rapport de l'Inspection générale*, La documentation française, Paris, pp 9-38.

FAVARD Jean (1993), "Initiation aux langues étrangères à l'école élémentaire : bilan des trois années de l'expérimentation nationale", in *Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire*, CRDP Auvergne, Clermont Ferrand.

GARABEDIAN Michèle (1991), "Politiques linguistiques et politiques scolaires des langues", *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°spécial Aout-Septembre, pp.6-12.

BIBLIOGRAPHIE

GENELOT Sophie (1995), *L'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Dijon.

GERMAIN Claude (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Collection Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris.

GIACOBBE Jorge (1990), "Le recours à la langue première", *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°spécial Février-Mars, pp. 115-123.

GIRARD Denis (1991, a), "Enseignement précoce des langues vivantes. Juin 1974", in *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, INRP Département "Didactique des disciplines", Paris, pp 209-224.

GIRARD Denis (1991,b), "Bilan didactique qualitatif de l'enseignement précoce d'une langue étrangère, in *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, INRP Département "Didactique des disciplines", Paris, pp 63-69.

GUERIN Yves (1991), "L'expérimentation nationale contrôlée", in *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, INRP Département "Didactique des disciplines", Paris, pp 185-193.

GREMY Arnold (1991), "Texte d'ouverture du colloque", in *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, INRP Département "Didactique des disciplines", Paris, pp 9-12.

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE (1993), "L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire", in *Rapport de l'Inspection générale*, La documentation française, Paris, pp 257-281.

LADÉVIE Hélène (1990), "Trois décennies d'enseignement pré-secondaire des langues vivantes", *Les langues modernes*, n°3, pp. 13-16.

LEGRAND André (1993), "Initiation aux langues vivantes à l'école élémentaire : problématique", in *Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire*, CRDP Auvergne, Clermont Ferrand.

LUC Christiane (1992), *Approche d'une langue étrangère à l'école. Perspectives sur l'apprentissage*, volume 1, INRP Département "Didactique des disciplines", Paris.

LUC Christiane, BAILLY D, (1992), *Approche d'une langue étrangère à l'école. Etude psycholinguistique et aspects didactiques*, volume 2, INRP Département "Didactique des disciplines", Paris.

MALLET Bernard (1991), "Babel à l'école. Problématique de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère", in *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle, Lidil*, n°4, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 11-48.

OLIVIERI Claude (1991), "L'enseignement précoce des langues : un enjeu européen", *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°spécial Aout-Septembre, pp.20-21.

O'NEILL Charmian (1981), "Où en est l'enseignement pré-secondaire des langues vivantes ?", *Les langues modernes*, n°1, pp. 49-58.

O'NEILL Charmian (1993), *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Collection Langues et apprentissage des langues, Crefid Hatier/Didier, Paris.

PETIT Jean (1985), *De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles*, Champion-Slatkine, Paris/Genève.

PUREN Christian (1990), "Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques", *Les langues modernes*, n°3, pp. 31-46.

PUREN Christian (1991), *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan CLE International, Collection didactique des langues étrangères, Paris.

SIGUAN Miguel, MACKEY William F.(1986), *Education et bilinguisme*, UNESCO - Delachaux & Niestlé, Lausanne.

II. Les déterminants des acquisitions scolaires

ALTET Marguerite (1988), *L'analyse de pratiques : outil de formation et de recherche pour les enseignants*, Colloque A.R.U.F.E.F., Sèvres, 2-3 Mai 1988, C.I.E.P., Doc. ron., Université de Caen.

BRESSOUX Pascal (1990), "Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de C.P ?", *Revue Française de Pédagogie*, n°93, pp.17-25.

BRESSOUX Pascal (1993), Les performances des écoles et des classes. Le cas des acquisitions en lecture. *Les dossiers Education&Formation*, n° 30, MEN DEP 9.

CHERKAOUI Mohamed (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire*, PUF, Coll l'Educateur, Paris.

DOYLE W. (1986), "Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants", in CRAHAY Marcel, LAFONTAINE Dominique, *L'art et la science de l'enseignement*, Editions Labor, Belgique, pp. 435-481.

DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain (1988), "Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences"", *Revue Française de Sociologie*, Vol. 29 n°4, pp. 649-666.

DURU-BELLAT Marie & LEROY-AUDOUIN Christine (1990), "Les pratiques pédagogiques au C.P : structure et incidences sur les acquis des élèves", *Revue Française de Pédagogie*, n° 93, pp. 5-15.

DURU-BELLAT Marie, HENRIOT VAN-ZANTEN A. (1992), *Sociologie de l'école*. Paris, A.Colin.

DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, PUF, Collection l'Educateur. Paris.

GRISAY Aletta (1993), "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6ème et de 5ème", *Les dossiers Education&Formation*, n° 32, MEN DEP 11.

GRISAY Aletta (1994), "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", *Note d'information*, 94-17, Direction de l'évaluation et de la prospective. Ministère de l'Education Nationale.

HUSEN Torsten (1972), "Does more time in school make a difference ?", *Saturday Review*.

ISAMBERT-JAMATI Viviane & GROSPIRON Marie France (1984), "Types de pédagogies du français et différenciation sociale des résultats : l'exemple du "travail autonome" au deuxième cycle long", *Etudes de linguistique appliquée*, n° 54.

LANGOUET Gabriel (1982), *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement, méthodes pédagogiques et classes sociales*, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris.

MATEO Pierre (1994), *Les modes de gestion de l'hétérogénéité du public d'élèves au cycle d'observation. Quelles pratiques, pour quels effets ?*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, Université de Bourgogne - IREDU, Dijon.

MINGAT Alain (1984), "Les acquisitions scolaires au CP: les origines des différences ?", *Revue Française de Pédagogie* n° 69, pp. 49-62.

MINGAT Alain (1987), "Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire", *Revue Française de Pédagogie* n° 79, pp. 5-14.

MINGAT Alain, RICHARD Marc (1991), *Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire*, Cahier de l'IREDU, n° 49, Dijon.

MINGAT Alain (1994), "Eléments pour une analyse de la politique éducative française", *Savoir Education Formation*, n°2 Avril-Juin, pp. 315-342.

PELNARD CONSIDERE Jacqueline (1985), "L'hétérogénéité des classes est-elle un handicap?", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14, n°1, pp. 3-21.

PERROT Jean (1987), "*L'influence de l'utilisation du temps sur la réussite scolaire : une revue de la littérature*". IREDU Dijon/ LABREV Université du Québec Montréal, document interne.

BIBLIOGRAPHIE

PLAISANCE Eric (textes coordonnés par) (1985), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Editions du CNRS, Paris.

STALLINGS Jane (1980), "Allocated Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task", *Educational Researcher*, vol. 9, n° 11, pp. 11-16.

SUCHAUT Bruno (1996), *Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne.

Annexes

Annexe 1

Epreuves de fin de primaire

FICHE DE RENSEIGNEMENTS "ELEVE"

IDENTIFIANT

 COLLEGE CLASSE ELEVE ANNEE DE NAISSANCE

DANS QUELLE CLASSE ETAIS-TU L'ANNEE PASSEE ?

- Nom de la localité : _____
- Nom de l'école : _____
- Nom de l'instituteur : _____

DEPUIS QUAND SUIS-TU DES COURS D'ANGLAIS A L'ECOLE PRIMAIRE ?

- Depuis le CM2

	1
	2
	3
- Depuis le CM1

	2
	3
- Avant le CM

	3
--	---

SEXE

- Masculin

	1
	2
- Féminin

	2
--	---

NATIONALITE

- Français

	1
	2
- Etrangère

	2
--	---

LANGUE PARLEE A LA MAISON

- Français

	1
	2
- Autre

	2
--	---

PROFESSION DU PERE

- Ouvrier peu qualifié _____

	1
	2
	3
	4
	5
	6
- Ouvrier qualifié / Employé _____

	2
	3
	4
	5
	6
- Artisan / Commerçant _____

	3
	4
	5
	6
- Technicien / Cadre _____

	4
	5
	6
- Sans emploi _____

	5
	6
- Pas de père ou père absent _____

	6
--	---

PROFESSION DE LA MERE

- Ouvrière peu qualifiée _____

	1
	2
	3
	4
	5
	6
- Ouvrière qualifiée / Employée _____

	2
	3
	4
	5
	6
- Artisan / Commerçante _____

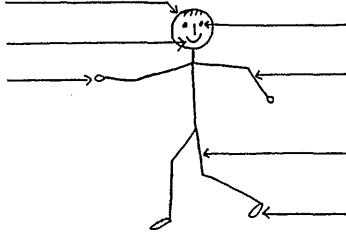
	3
	4
	5
	6
- Technicienne / Cadre _____

	4
	5
	6
- Sans emploi _____

	5
	6
- Pas de mère ou mère absente _____

	6
--	---

1. Place le mot qui correspond à chaque partie du corps désignée par une flèche : foot, arm, leg, hand, head, eye, mouth.



N'inscris rien dans cette case

2. Complète les phrases en choisissant le verbe qui convient dans la liste suivante : (attention! il y a plus de verbes que de phrases)

making, standing, reading, washing, eating, drinking, playing, swimming, answering, watching, carrying, climbing, looking, going, listening, asking, walking, jumping.

1. He's



4. She's

the telephone.

2. They're a cake.



3. He's



8. He's at the ball.

6. She's a television.

7. She's to music.



5. It's the tree.

9. They're a magazine.



10. She's

television



11. They're

football.



12. She's

.. an ice cream.



13. She's

3. Indique en face de chaque expression, le numéro du dessin qui lui correspond :

I'm hungry !



It's dangerous !

He's my friend !



Turn left !

I don't like

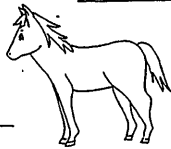
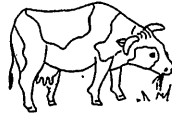
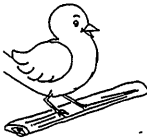
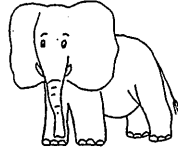
Go straight on !



I love

Turn right !

4. Ecris sous chaque animal le nom correspondant en anglais.



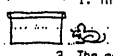
5. Complète les phrases par un mot anglais qui indique où se trouve la souris.



1. The mouse is the table.



2. The mouse is the box.



3. The mouse is the box.



4. The mouse is getting the box.



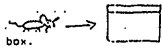
5. The mouse is the table.



6. The mouse is getting the box.

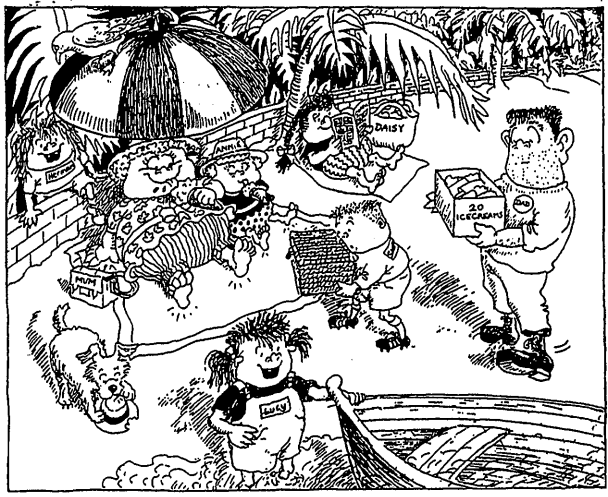


7. The mouse is the box.



8. The mouse is going the box.

6. Regarde bien cette image. Choisis trois personnages, et écris pour chacun d'eux une phrase en anglais qui exprime où ils se trouvent et ce qu'ils font.



1. _____
2. _____
3. _____

LES EXERCICES SUIVANTS SONT ACCOMPAGNES D'UN ENREGISTREMENT SUR CASSETTE : LIS BIEN LA CONSIGNE ECRITE AVANT D'ECOUTER LES PHRASES.

7. Ecoute les phrases.
Retrouve le dessin correspondant et attribue lui le numéro de la phrase.













8. Ecoute les phrases.
Retrouve l'image correspondante : attribue lui le numéro de la phrase, écris le nom du personnage et colorie le vêtement.

liste des prénoms : Laura, Claire, Helen, William, Paul, Jack .





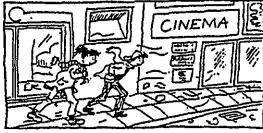






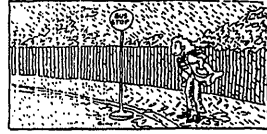


9. Ecoute chaque phrase.
Indique le numéro de la phrase sous le dessin correspondant.







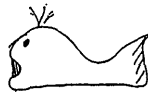




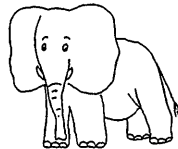


10. Ecoute bien les phrases.
Toutes sont des devinettes : inscris le numéro de la phrase sous
l'image qui lui correspond.











LES EXERCICES SUIVANTS SONT A REALISER EN FRANCAIS

11. Cite cinq PAYS où l'anglais est la principale langue parlée.

12. La GRANDE BRETAGNE se compose de quatre pays :

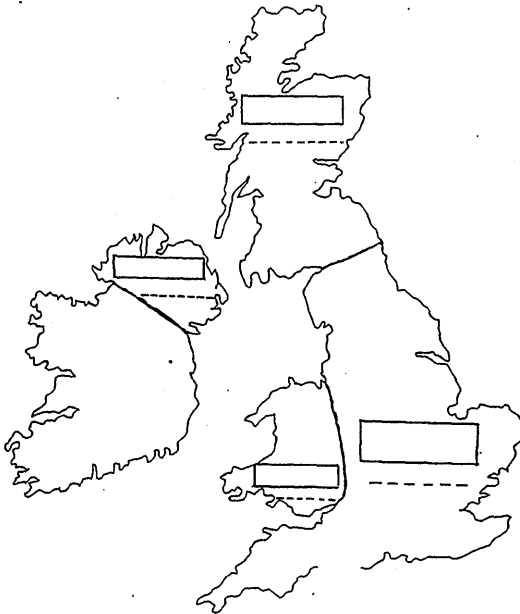
- l'ANGLETERRE
- l'ECOSSE
- le PAYS de GALLES
- l'IRLANDE du NORD

Place le nom de ces pays sur la carte ci-dessous dans les cadres correspondants.

Voici les CAPITALES de ces pays (dans le désordre):

- BELFAST
- LONDON
- EDINBURGH
- CARDIFF

Place ces noms de capitales sous le nom du pays correspondant (sur les pointillés).



13. Indique pour chaque affirmation si elle est VRAIE (case V) ou si elle est FAUSSE (case F): mets une croix dans la case correspondante.

	V	F
1. La GRANDE BRETAGNE est une île. -----		
2. Margaret THATCHER a été premier Ministre de GRANDE BRETAGNE.-----		
3. La monnaie utilisée en GRANDE BRETAGNE est la LIRE.-----		
4. WASHINGTON est une ville d'ANGLETERRE. -----		
5. C'est contre les Anglais que JEANNE D'ARC s'est battue.-----		
6. Pendant la seconde guerre mondiale la GRANDE BRETAGNE était un pays allié de l'ALLEMAGNE .		
7. La GRANDE BRETAGNE fait partie de la CEE (Communauté Economique Européenne).		
8. En GRANDE BRETAGNE la circulation s'effectue sur le côté gauche de la route.		
9. La GRANDE BRETAGNE est une République. son Président s'appelle G.BUSH.		

14. Parmi ces personnages célèbres, CINQ sont de nationalité anglaise. coche les cases leur correspondant.

SHAKESPEARE	<input type="checkbox"/>	Winston CHURCHILL	<input type="checkbox"/>
Ronald REAGAN	<input type="checkbox"/>	The BEATLES	<input type="checkbox"/>
QUEEN ELISABETH	<input type="checkbox"/>	John MAC ENROE	<input type="checkbox"/>
Marilyn MONROE	<input type="checkbox"/>	Sherlock HOLMES	<input type="checkbox"/>
Mickael JACKSON	<input type="checkbox"/>	Carl LEWIS	<input type="checkbox"/>

Annexe 2

Epreuves de fin de sixième

IDENTIFIANT

COLLEGE CLASSE ELEVE

1. Devinettes : Attribue les mots suivants à la définition qui leur correspond.

a pub. a newspaper. a gorilla. a postman. Scotland

- 1. This animal can jump from tree to tree :
- 2. This man wears a uniform and brings letters :
- 3. It's a place where the English like to go when they want to drink beer :
- 4. It's in Great Britain. It's famous for its castles, its whisky, its beautiful mountains and lakes and its ghosts :
- 5. It's something you read. It gives you the news :

2. Lis le texte de la lettre (sur la feuille ci-jointe)

Pour chaque question, coche la bonne réponse :
(une seule réponse par question)

- | | |
|--|--|
| <p>1. The weather is :</p> <p>beautiful <input type="checkbox"/></p> <p>horrible <input type="checkbox"/></p> <p>cold <input type="checkbox"/></p> | <p>2. At breakfast Kate eats :</p> <p>milk, tea and toast, orange juice, eggs <input type="checkbox"/></p> <p>cereals, bacon and eggs, marmalade, toast and tea <input type="checkbox"/></p> <p>cereals, milk, tea, orange juice and toast <input type="checkbox"/></p> |
| <p>3. They call their monitor :</p> <p>Kate <input type="checkbox"/></p> <p>Lulu <input type="checkbox"/></p> <p>Louise <input type="checkbox"/></p> | <p>4. Kate wants her parents to send :</p> <p>a pullover <input type="checkbox"/></p> <p>her cassettes <input type="checkbox"/></p> <p>her autograph book <input type="checkbox"/></p> |

TEXTE DE LA LETTRE (nécessaire pour les exercices n°2 et 3)

Monday,

Dear Mum and Dad,

How are you? The camp is OK. The weather is horrible. It's raining. We are all writing letters. What's the weather like at home?

We get up every morning at a quarter to eight and have a shower. The water is always cold. It's really horrible!

Then we get dressed and have breakfast at half past eight. Breakfast is nice. We have three different sorts of cereals, bacon and eggs, toast and marmalade and tea.

After breakfast we go riding or canoeing. We have a morning break at eleven o'clock. We usually have orange juice and biscuits. Then we have free activities.

We have lunch at half past one. We have hamburgers and chips or fish and chips but the chips aren't very nice. In the afternoon we usually play football or volleyball. Tea is at four o'clock and after tea we ride on the mini motorbikes. They're great!

We have supper at seven. After supper we watch a video (usually Tom and Jerry) or have a disco. We can play our own cassettes. Bedtime is at half past nine. I am in a very big room with seven other girls. Our monitor is called Louise but we call her Lulu.

I'm all right and I'm not homesick!

Love from Kate.

PS: Please send my autograph book.

3. Lis le texte de la lettre (sur la feuille ci-jointe)

Complète (sur le modèle des cases déjà remplies) l'agenda d'une journée de Kate en t'aidant de ce qu'elle raconte dans sa lettre. (tu dois aussi finir de compléter la 1ère et l'avant dernière case)

MORNING PROGRAMME	AFTERNOON PROGRAMME
7H45 We get up and..	14H30
8H30	16H00
9H15	16H30
11H00	19H00
11H30 We have free activities.	19H45 We watch a video or ...
13H30	21H30

4. Remets les phrases suivantes dans l'ordre :

1. a. you. cup. want. do. tea. of. ?.
(question)

.....

2. I. girl. is. nice. very. think. this.

.....

3. Yes. can. cinema. with. go. friends. to. you. your. the.
(réponse à une question)

.....

4. weather. pullover. cold. because. is. must. I. wear. a. the.

.....

5. Ecris les phrases décrivant les images ci-dessus en conjuguant les verbes aux temps indiqués :

Présent simple

to like



.....

Présent continu

(ou progressif)

to clean



.....

Futur

to jump



.....

----- LES EXERCICES 6 et 7 SONT A FAIRE EN FRANCAIS -----

6. Trouve parmi les pays ci-dessous les 4 qui composent le Royaume uni (écris leur nom sur les lignes ci-dessous)

Retrouve leurs capitales dans la liste ci-dessous (écris-les sur les lignes en face des pays) :

PAYS : Canada - Australie - Irlande du Nord - Inde - Ecosse - Texas - Floride - Pays de Galles - Angleterre - Etats Unis -

CAPITALES : New York - Cardiff - Sidney - Londres - Washington - San Francisco - Edinburgh - Montreal - Belfast - Dallas -

PAYS : CAPITALE :

PAYS : CAPITALE :

PAYS : CAPITALE :

PAYS : CAPITALE :

7. Cite 5 pays où l'anglais est la principale langue parlée.

.....

LES EXERCICES SUIVANTS SONT A FAIRE AVEC LA CASSETTE

8. Ecoute les phrases suivantes : elles décrivent les personnages ci-dessous.
Inscris sous chaque personnage le numéro de la phrase qui lui correspond.



phrase n°



phrase n°



phrase n°



phrase n°

9. Ecoute bien ce dialogue.

Ecoute bien les phrases suivantes et indique pour chacune d'elle si elle est vraie ou fausse (coche la case correspondante).

	VRAI	FAUX
phrase n°1 :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
phrase n°2 :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
phrase n°3 :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
phrase n°4 :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
phrase n°5 :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

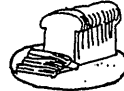
10. Ces cercles représentent l'emploi du temps d'une journée de 3 enfants : regarde bien chacun d'entre eux avant d'écouter la cassette.

Ecoute bien l'enregistrement suivant : il décrit la journée d'un de ces enfants.

Retrouve ci-dessous l'emploi du temps qui lui correspond: marque-le d'une croix.



11. Ecoute bien le texte suivant : deux amies se téléphonent pour préparer un pique-nique. Entoure les aliments qu'elles emportent, barre les aliments qu'elles n'emportent pas.



Annexe 3

Epreuves de fin de cinquième

IDENT. 6ème

IDENT. 5ème

LES EXERCICES SUIVANTS SONT A FAIRE AVEC LA CASSETTE

1. Le texte que tu vas entendre raconte une aventure de "HERKY L'EXTRA TOURISTE". HERKY est un extra terrestre venu d'une étoile "SPIDER STAR" et envoyé sur Terre pour étudier les habitudes des terriens. Ici, il va, accompagné de SARAH, rendre visite à une voyante, Madame Sabrina.

* Avant d'entendre le texte de leur conversation, écoute les mots suivants :

- * crystal ball : boule de cristal
- * anthropologist : anthropologue
- * scared : effrayé
- * to become : devenir
- * you should stop : vous devez arrêter
- * to believe : croire
- * together : tous les deux

* Réponds ensuite à ces questions en choisissant la réponse qui correspond au texte que tu as entendu :

- | | | | | | |
|----|------------|--------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| 1. | réponse a. | <input type="checkbox"/> | 2. | réponse a. | <input type="checkbox"/> |
| | réponse b. | <input type="checkbox"/> | | réponse b. | <input type="checkbox"/> |
| 3. | réponse a. | <input type="checkbox"/> | 4. | réponse a. | <input type="checkbox"/> |
| | réponse b. | <input type="checkbox"/> | | réponse b. | <input type="checkbox"/> |
| | 5. | réponse a. | <input type="checkbox"/> | | |
| | | réponse b. | <input type="checkbox"/> | | |

ÉPREUVES ORALES

Texte du dialogue:

Madame Sabrina: I see many things in my crystal ball. First, you are going to meet a very famous doctor. No, no, wait—he's not a medical doctor, he's an anthropologist. He will invite you to his house. Yes, I see you with him at his table with a splendid dinner and lots of wine. But wait, what is that? Yes, I see. You're looking out the window at your star and he's putting a magic potion in your glass of wine. But what is this potion? Ah, yes, I think I know. If you drink it, you will become his servant for life! He's a very bad man. Yes, I see what he's thinking: he wants to sell you to a circus and become very rich. You must be very careful or you'll never go home!

175

Sarah: I think you should stop now, Madame Sabrina. Herky's getting scared.

Herky: No, I'm not scared. We don't believe in that on Spider Star.

Sabrina: A lot of people do not believe... at first.

Herky: No, no, no, it's all very silly. But, thank you, Madame Sabrina, it was fun to listen to you. Come on, Sarah, let's go now.

Man: Excuse me, young, er, man, do you have the time?

Herky: Yes, it's exactly 12:23.

Man: Thank you. By the way, my name is Dr. Hekyl. You look like a very interesting person! Can we have a little talk together?

Herky: Let's get out of here, Sarah!

Man: Hey! Come back! I want to invite you to dinner!

Exercice 1

- Who is Herky going to meet?
a. An archaeologist b. An anthropologist
- What is the man's name?
a. Dr. Hekyl b. Dr. Ekyl
- What time does Herky say it is?
a. 12:33 b. 12:23
- What does the man want to do?
a. He wants to talk with Herky. b. He wants to walk with Herky.
- What do Sarah and Herky do?
a. They leave. b. They stay and talk to him.

Exercice 2

- Who is standing up?
a. Sarah b. Madame Sabrina
- What is on the wall behind Madame Sabrina?
a. A clock b. A picture
- What is Sarah wearing?
a. A shirt and a T-shirt b. A skirt and a T-shirt
- Who is Plato?
a. It's a bird. b. It's a cat.
- Whose picture is on the wall?
a. Madame Sabrina's mother b. Madame Sabrina's father
- How many fish are there in the bowl?
a. There are two. b. There are four.
- What is under the table?
a. A bird b. A cat
- What is on the table?
a. Three cups and a crystal ball b. Three glasses and a crystal bowl

2. Regarde l'illustration ci-jointe et écoute les questions qui te sont posées. Choisis la réponse qui correspond à ce que tu vois sur l'illustration.

- | | |
|--|--|
| 1. réponse a. <input type="checkbox"/> | 5. réponse a. <input type="checkbox"/> |
| réponse b. <input type="checkbox"/> | réponse b. <input type="checkbox"/> |
| 2. réponse a. <input type="checkbox"/> | 6. réponse a. <input type="checkbox"/> |
| réponse b. <input type="checkbox"/> | réponse b. <input type="checkbox"/> |
| 3. réponse a. <input type="checkbox"/> | 7. réponse a. <input type="checkbox"/> |
| réponse b. <input type="checkbox"/> | réponse b. <input type="checkbox"/> |
| 4. réponse a. <input type="checkbox"/> | 8. réponse a. <input type="checkbox"/> |
| réponse b. <input type="checkbox"/> | réponse b. <input type="checkbox"/> |



LES EXERCICES QUI SUIVENT SONT A FAIRE SEULS

3. A chacune des phrases du 1er paragraphe correspond une phrase du 2ème paragraphe.

Note dans le tableau ci-dessous les correspondances en utilisant les numéros des phrases.

-
-
- a. Her son is ill.
 - b. What are you going to do ?
 - c. Did he go to the swimming-pool ?
 - d. I'm not very well this morning.
 - e. Who usually does the washing-up ?
 - f. She'll go to the cinema.
 - g. What did he do ?
 - h. I'd like a pair of socks.

a	
b	
c	
d	
e	
f	
g	
h	

-
-
- 1. Michaël and Norman do.
 - 2. Red ones or green ones ?
 - 3. I'll go with her.
 - 4. I don't know.
 - 5. Can't you call the doctor ?
 - 6. He went to the swimming pool with my brother.
 - 7. No, he had to help his Dad.
 - 8. Can't she take him to the doctor's ?

4. Lis ce texte et complète les réponses aux questions en cochant VRAI (V) ou FAUX (F). Pour les phrases fausses donne la bonne réponse.

Last Sunday, Anna, Susan, Robert and Peter went to visit a castle. They went by car. Peter sometimes borrows his father's car.

Robert had a bottle of wine. When he got into the car, the bottle broke. Peter was angry. "Look", he said, "this is my father's car, so be careful!" Robert said : "Well, it was my bottle of wine for lunch and now there isn't any".

They drove for about an hour and then Peter said : "I don't know where we are". "Where is my map ?" Anna asked. "Here's my map," said Susan. "That isn't your map, it's my map," said Anna. "Well, it's our map then, answered Susan". But the map didn't help them.

"What's the time ?" asked Robert. Susan looked at her watch and said: "It's one o'clock". Peter looked at his watch and said : "No, it isn't, it's half past one". "Never mind. There's a pub, let's have a drink", said Robert. "That's a good idea!" said Anna ... They went into the pub and their first drink went down very quickly. They had a second drink. "Do you really want to see the castle ?" asked Peter. "No, I don't think so," said Susan.

"We don't know where it is," said Anna". "Let's go next Sunday !" They laughed and went home.

1. It was Peter's car. V F

.....

2. Susan and Peter 's watches didn't give the same time. V F

.....

3. Anna didn't want to have a drink at the pub. V F

.....

4. They went back home without visiting the castle. V F

.....

5. They found the way of the castle thanks to the map. V F

.....

5. Complète ces phrases en utilisant les mots suivants (chaque mot ne doit être utilisé qu'une seule fois) :

what, when, why, where, which, who

1. But I don't understand ! did he punch you in the eye?
2. did Franck talk to Joe ? Was it at lunch-time ?
3. were you on Sunday morning ? Were you at home ?
4. did you do at the weekend ?
5. watched the news last night ?
6. tube station is it, Piccadilly Circus or Green Park ?

6. Recopie ces phrases en conjuguant les verbes proposés au temps qui convient.

1. Susan (read) a book now.

.....

2. Yesterday we (go) to the country.

.....

3. You always (drink) coffee at breakfast ?

.....

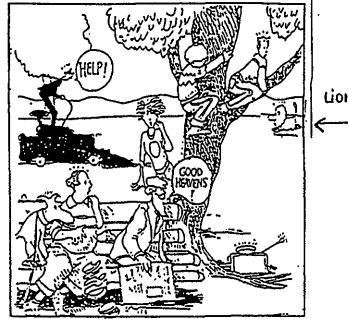
4. No, I (see) my sister last week.

.....

5. My mother (go) shopping tomorrow morning at 10.00 a.m.

.....

7. Regarde les images ci-dessous et écris cinq phrases qui décrivent ce qu'étaient en train de faire chaque personnage lorsque le lion est entré dans le parc (image 1) et leur réaction (image 2).



(JOE) 1ère phrase :

.....

(Mr BELL) 2ème phrase :

.....

(ROD and DAVE) 3ème phrase :

.....

(Mr JONES) 4ème phrase :

.....

(LIZA) 5ème phrase :

.....

LES EXERCICES SUIVANTS SONT A FAIRE EN FRANCAIS

8. Voici une carte du Royaume Uni, il se compose de quatre pays :

* place les noms de ces pays dans les cadres correspondants

* place les noms des capitales de ces pays sur les lignes



9. Réponds aux questions suivantes :

a. Quelle est la monnaie utilisée en Grande Bretagne ?

.....

b. Comment s'appelle le 1er ministre de Grande Bretagne ?

.....

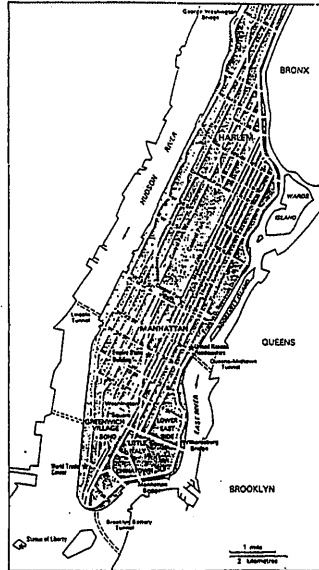
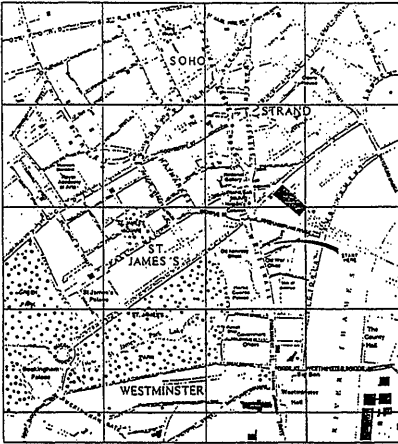
c. Cite trois monuments célèbres de LONDRES.

.....
.....

d. Cite les noms de trois personnages célèbres de nationalité anglaise.
(personnages politiques, sportifs, artistes, écrivains)

.....
.....

10. Voici les plans de deux villes : NEW YORK et LONDRES.
Ecris sous chaque plan le nom de la ville correspondante



Annexe 4

Questionnaires adressés aux enseignants d'EPLV

FICHE DE RENSEIGNEMENTS "ECOLES"

NOM DE L'ECOLE :

ADRESSE COMPLETE :

TELEPHONE :

NOM DU DIRECTEUR (trice) :

1. Durée hebdomadaire d'anglais (en nombre d'heures ou de minutes) dont ont bénéficié les élèves de votre école :

- les élèves de CM1 en 89/90

- les élèves de CM2 en 90/91

2. Comment était organisé cet enseignement ?

(Mettre une croix dans la colonne qui convient)

	En 89/90 pour les CM1	En 90/91 pour les CM2
en une seule séance hebdomadaire		
en plusieurs séances hebdomadaires indiquez leur nombre et leur durée		

3. A quelle date (le mois) l'enseignement de l'anglais a-t-il commencé dans votre école ?

- en 89/90 pour les élèves de CM1 :

- en 90/91 pour les élèves de CM2 :

4. Combien votre école compte-elle d'élèves au total ?

4. POURRIEZ-VOUS COMPLETER LES FICHES CI-JOINTES :

- Fiche "Constitution des groupes d'anglais"

Il s'agit de nous indiquer combien de groupes d'élèves ont été constitués pour l'enseignement de l'anglais dans votre école et quels intervenants ont enseigné à quel groupe :

- il vous faut remplir une fiche pour les CM2 en 90/91 et une fiche pour les CM1 en 89/90 (si ceux-ci ont été concernés par cet enseignement).

- indiquer pour chaque groupe d'élèves anglicistes les nom et prénom de l'intervenant, et les noms et prénoms des élèves.¹

- Fiche "Questionnaires intervenants d'anglais écoles primaires".

Il vous faut remplir une fiche par intervenant d'anglais ayant enseigné cette langue en 90/91 pour les CM2 et en 89/90 pour les CM1, en ayant soin de bien indiquer en haut de chaque questionnaire le nom de l'école et le(s) numéro(s) des groupes (ceux de la fiche "constitution des groupes d'anglais") dans le(s)quel(s) chacun est intervenu.

Faire remplir le reste du questionnaire par les intervenants concernés, s'il vous est impossible de les joindre actuellement remplissez vous-même le questionnaire avec les informations qui sont à votre disposition.

ATTENTION : certains intervenants seront amenés à remplir plusieurs fois ce questionnaire (s'ils ont enseigné dans plusieurs écoles) : ils peuvent alors, après avoir rempli un questionnaire au complet, ne répondre dans les autres questionnaires qu'aux questions dont les réponses diffèrent (l'intervenant indiquera alors à côté des autres questions la mention "idem que pour l'école x"). Il est nécessaire que chaque intervenant nous retourne autant de questionnaires que de lieux différents d'enseignement. Nous vous remercions de votre compréhension et de votre précieuse coopération.

MERCI DE RENVoyer LES FICHES ET QUESTIONNAIRES COMPLETES A :

IREDU - UNIVERSITE DE BOURGOGNE
Sophie GENELOT
Faculté des Sciences Mirande BP 138
21 004 DIJON Cedex

¹. Si vous possédez déjà de telles listes, comportant tous les renseignements demandés ci-dessus, vous pouvez nous adresser celles-ci à condition de noter sur chacune d'entre elles les numéros de code correspondants à nos fiches (numéros de groupes).

**QUESTIONNAIRE INTERVENANTS D'ANGLAIS
ECOLES PRIMAIRES**

NOM DE L'ECOLE :

GROUPES ELEVES : indiquer les numéros des groupes dans lesquels cet intervenant a enseigné (G10, G11 en référence à la fiche "Constitution des groupes d'anglais")
.....

2. Age :ans

3. Sexe° : Masculin

Féminin

4. Nationalité° : Française

Autre, laquelle

5. Statut professionnel° :

Instituteur

Professeur, indiquez dans quel établissement:

en 90/91 :

en 89/90 :

Indiquez si vous êtes : M.A ou AE Certifié

PEGC Agrégé

Intervenant extérieur à l'Éducation Nationale.

6. Depuis combien d'années enseignez-vous l'anglais à l'école primaire ?
(sans compter l'année en cours) :

(° : Cochez la case qui correspond à votre situation)

12. Quels supports pédagogiques avez-vous utilisé dans le cadre de votre enseignement en anglais dans cette école ?

(Pour chaque support, mettez une croix dans la colonne qui convient.)

En 90/91 pour les CM2 :

	Jamais	Rarement	Souvent	Exclusivement
Cassette audio				
Diapos + Cassette				
Manuel				
Cassette vidéo				
Doc. iconographique				
Rétroprojecteur				
Tableau de feutre				

En 89/90 pour les CM1 :

	Jamais	Rarement	Souvent	Exclusivement
Cassette audio				
Diapos + Cassette				
Manuel				
Cassette vidéo				
Doc. iconographique				
Rétroprojecteur				
Tableau de feutre				

Autres support pédagogique utilisés (indiquez la fréquence d'utilisation) :

.....

13. Pouvez-vous évaluer les pourcentages respectifs de temps passé à L'ORAL (moments durant lesquels vous ou vos élèves parlent ou écoutent de l'anglais) et à L'ECRIT (moments durant lesquels vos élèves exécutent ou corrigent un travail écrit) ?

_ % du temps à l'oral : en CM2
en CM1

_ % du temps à l'écrit : en CM2
en CM1

14. Pouvez-vous évaluer l'importance que vous avez donné dans votre enseignement aux types d'ACTIVITES ORALES proposées ci-dessous :
(en % du total des activités orales pratiquées dans vos cours)

- activités de répétition/mémorisation (ex : apprentissage de chansons, de sketches, exercices structuraux, exercices de discrimination auditive ...) :

- en 89/90 en CM1 %
- en 90/91 en CM2 %

- activités de production (ex : situations de communication réelles entre élèves, entre maîtres et élèves, récits, descriptions, dialogues...permettant le réinvestissement de vocabulaire, de structures syntaxiques...):

- en 89/90 en CM1 %
- en 90/91 en CM2 %

15. Pouvez-vous évaluer l'importance que vous avez donné dans votre enseignement aux types d'ACTIVITES ECRITES proposées ci-dessous :
(en % du total des activités écrites pratiquées dans vos cours)

- activités de reproduction/mémorisation (ex : copies de mots, de textes, recherches de mots connus dans un texte, exercices de discrimination visuelle...):

- en 89/90 en CM1 %
- en 90/91 en CM2 %

- activités de production (ex : description d'une image, d'une situation par une ou des phrases ; conceptions de mini-récits...permettant le réinvestissement de vocabulaire, de structures syntaxiques ...):

- en 89/90 en CM1 %
- en 90/91 en CM2 %

16. Utilisation du français dans votre enseignement :
Vous l'utilisez :

(Pour chaque proposition, mettez une croix dans la case qui convient).

- dans des situations "fonctionnelles" (ex : donner des consignes de travail, donner ou demander des informations sur la vie de la classe...) :

Vous utilisez le français	Exceptionnellement	Assez souvent	Systematiquement
En CM1			
En CM2			

- pour expliquer à vos élèves le sens d'une expression ou d'un mot anglais :

Vous utilisez le français	Exceptionnellement	Assez souvent	Systematiquement
En CM1			
En CM2			

17. Pouvez-vous évaluer le pourcentage de temps passé à parler en anglais dans vos cours ?
 (vous, vos élèves ou par diffusion de documents sonores)

.....% du temps en CM2

.....% du temps en CM1

18. Avez-vous effectué un voyage scolaire (ou un échange scolaire) dans un pays anglophone avec vos élèves de primaire?

(cochez la case qui convient)

Non

Oui, pour quelle(s) classe(s) ou groupe(s) d'élèves exactement (nom de la classe et année scolaire) ?

MERCI



Annexe 5

Questionnaires adressés aux enseignants de collège

**QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS COLLEGES
CLASSES DE SIXIEME**

NOM DU COLLEGE :

**1. Dans quelle(s) classe(s) ou groupe(s) de 6ème enseignez-vous l'anglais cette année ?
(indiquez-les toutes)**

2. Votre âge : ans

3. Votre sexe° : Masculin

Féminin

4. Votre nationalité° : Française

Autre, laquelle :

5. Votre statut Professionnel° : M.A / A.E Certifié

PEGC Agrégé

6. Avez-vous déjà enseigné l'anglais à l'école primaire° ?

Non

Oui, Combien d'années (sans compter celle-ci)?

**7. Avez-vous effectué des séjours (professionnels ou touristiques) dans des pays anglophones
au cours des cinq dernières années° ?**

Non

Oui, Combien de mois au total ?

(° : Cochez la case correspondante à votre situation.)

8. Quel est le nom de la méthode d'enseignement de l'anglais que vous utilisez dans vos classes de 6ème ? :

9. Quels supports pédagogiques utilisez-vous dans le cadre de votre enseignement en 6ème ?
(Pour chaque support, mettez une croix dans la colonne qui convient.)

AU 1er TRIMESTRE :

	Jamais	Rarement	Souvent	Exclusivement
Cassette audio				
Diapos + Cassette				
Manuel				
Documents vidéo				

AU 2ème TRIMESTRE :

	Jamais	Rarement	Souvent	Exclusivement
Cassette audio				
Diapos + Cassette				
Manuel				
Documents vidéo				

AU 3ème TRIMESTRE :

	Jamais	Rarement	Souvent	Exclusivement
Cassette audio				
Diapos + Cassette				
Manuel				
Documents vidéo				

Autres supports pédagogiques utilisés (précisez leur fréquence d'utilisation):

.....
.....

10. Pouvez-vous évaluer le pourcentage de temps passé à parler en anglais dans vos cours en 6ème ? (vous, vos élèves ou par diffusion de documents sonores)

	1er trim.	2ème trim.	3ème trim.
% du temps à chaque trimestre			

11. Utilisation du français dans votre enseignement en 6ème :

(Pour chaque proposition, mettez une croix dans la case qui convient).

- dans des situations "fonctionnelles" (ex : donner des consignes de travail, donner ou demander des informations sur la vie de la classe...), vous l'utilisez :

Exceptionnellement Assez souvent Systématiquement

- pour expliquer à vos élèves le sens d'une expression ou d'un mot anglais, vous l'utilisez :

Exceptionnellement Assez souvent Systématiquement

- pour expliquer à vos élèves le fonctionnement de la langue anglaise, vous l'utilisez :

Exceptionnellement Assez souvent Systématiquement

12. Pouvez-vous évaluer les pourcentages respectifs de temps passé à L'ORAL (moments durant lesquels vous ou vos élèves parlent ou écoutent de l'anglais) et à L'ECRIT (moments durant lesquels vos élèves exécutent ou corrigent un travail écrit) dans votre enseignement en 6ème ?

	1er Trim.	2ème Trim.	3ème Trim.
% du temps à chaque trimestre à l'écrit			
% du temps à chaque trimestre à l'oral			

13. Recevez-vous dans votre (ou vos) classe(s) de 6ème (durant l'année 90/91) un assistant étranger°?

Non

Oui, dans quelle(s) classe(s) ou groupe(s) exactement et combien de temps environ (en heures)?

ces séances sont-elles :°

incluses dans l'horaire normal de votre cours.

en plus des horaires de cours habituels.

14. Donnez-vous à vos élèves de 6ème du travail à faire à la maison° ?

Non

Oui, combien de fois par semaine en moyenne?

pouvez-vous estimer la durée quotidienne de ce travail (en minutes)?

pouvez-vous nous indiquer la nature du travail que vous demandez?

15. Pouvez-vous évaluer l'importance que vous donnez dans votre enseignement en 6ème, aux types d'ACTIVITES ORALES proposées ci-dessous :
(en % du total des activités orales pratiquées dans vos cours)

- activités de répétition/mémorisation (ex : apprentissage de dialogues, de textes, répétition de mots, de phrases, exercices de discrimination auditive ...) :

au 1er TRIM. : . . . % au 2ème TRIM. : . . . % au 3ème TRIM.: . . . %

- activités de production (ex : situations de communication réelles entre élèves, entre maîtres et élèves, récits, descriptions, dialogues...permettant le réinvestissement de vocabulaire, de structures syntaxiques...):

au 1er TRIM. : . . . % au 2ème TRIM. : . . . % au 3ème TRIM.: . . . %

(° : Cochez la case correspondante à votre situation.)

16. Pouvez-vous évaluer l'importance que vous avez donné dans votre enseignement en 6ème, aux types d'ACTIVITES ECRITES proposées ci-dessous:
(en % du total des activités écrites pratiquées dans vos cours)

- activités de reproduction/mémorisation (ex : copies de mots, de textes, recherches de mots connus dans un texte, exercices de discrimination visuelle, de compréhension écrite...):

au 1er TRIM. : . . . % au 2ème TRIM. : . . . % au 3ème TRIM.: . . . %

- activités de production (ex : description d'une image, d'une situation par des phrases, écriture de récits, correspondance scolaire...permettant le réinvestissement de vocabulaire, de structures syntaxiques...):

au 1er TRIM. : . . . % au 2ème TRIM. : . . . % au 3ème TRIM.: . . . %

17. Est-il prévu au cours de l'année scolaire 91/92 un voyage scolaire (ou un échange scolaire) dans un pays anglophone pour les élèves de 6ème?

Non

Oui, pour quelle(s) classe(s) ou groupe(s) d'élèves exactement ?

.....

à quelle période de l'année scolaire ? :

combien de temps ? (pour les échanges, compter le temps total du voyage et de l'accueil) (en jours):

MERCI.

(* : Cochez la case qui correspond à votre situation)

Listes des tableaux et des graphiques

Liste des tableaux

Tableau I	Situation de l'enseignement de l'anglais en CM2 pour l'année scolaire 90/91 dans l'Académie de Dijon.	41
Tableau II	Modèle multivarié expliquant les scores des élèves en anglais à la fin de l'école primaire par l'ensemble des variables explicatives	56
Tableau III	Gains estimés d'un élève "moyen", aux épreuves d'anglais, en fonction de son niveau en français et de la durée totale d'initiation en anglais en primaire	69
Tableau IV	Ecarts de points estimés en fonction de la durée des séances et de la durée totale d'initiation de l'anglais par rapport à la situation moyenne.	71
Tableau V	Part accordée, par les enseignants de l'échantillon, aux deux objectifs principaux de l'initiation à l'anglais.	80
Tableau VI	Part accordée, par les enseignants, aux activités orales et écrites.	82
Tableau VII	Corrélations entre l'emploi des différentes méthodes d'enseignement et les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants.	84
Tableau VIII	Modèles estimant la probabilité d'utiliser les différentes méthodes d'enseignement en fonction des caractéristiques des enseignants.	88
Tableau IX	Modèles multivariés expliquant les pratiques pédagogiques déclarées par les caractéristiques des enseignants.	90
Tableau X	Effet des méthodes d'enseignement sur les acquisitions des élèves	98
Tableau XI	Modèles multivariés estimant les effets différenciés des méthodes d'enseignement selon le niveau scolaire de l'élève	99
Tableau XII	Impact comparé de l'effet des méthodes d'enseignement sur les acquisitions des élèves selon la durée d'initiation.	100
Tableau XIII	Effet des méthodes sur les différents domaines d'acquisition	103
Tableau XIV	Effet de l'expérimentation sur le niveau atteint par les élèves en français à la fin de l'école primaire	109
Tableau XV	Modèles multivariés expliquant les acquisitions des élèves en anglais par l'ensemble des variables explicatives.	116

Tableau XVI	Impact des méthodes d'enseignement sur les acquisitions en anglais au cours de la sixième	127
Tableau XVII	Impact comparé des méthodes d'enseignement sur les acquisitions auprès des élèves témoins et expérimentaux	128
Tableau XVIII	Impact de l'EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais mesurées en fin de sixième.	135
Tableau XIX	Impact de l'EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais mesurées en fin de cinquième.	137
Tableau XX	Impact de l'expérimentation EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais en fin de sixième en fonction de leur niveau initial en français.	139
Tableau XXI	Effet de l'expérimentation EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais en fin de sixième, en fonction de leur mode de groupement dans les classes.	140

Liste des graphiques

Graphique I	Distribution des scores des élèves de l'échantillon en anglais à la fin de l'école primaire.	51
Graphique II	Relation entre niveaux de français et d'anglais à la fin de l'école primaire	61
Graphique III	Relation entre durée totale d'initiation et score obtenu par les élèves en anglais à la fin de l'école primaire	68
Graphique IV	Relation entre durée totale de l'expérimentation EPLV et niveau des élèves en français.	109
Graphique V	Distribution du niveau moyen des classes (score moyen aux épreuves de français)	120
Graphique VI	Distribution de l'hétérogénéité des classes de sixième	120
Graphique VII	Distributions comparées des scores d'anglais des élèves "expérimentaux" et "témoins" à la fin de la sixième.	132

Table des matières

Introduction	1
Première partie	
L'enseignement d'une langue étrangère : une nouvelle discipline de l'école primaire	5
I. Des années cinquante à nos jours : émergence d'une nouvelle discipline à l'école primaire	7
I.1. Des expériences pionnières	7
I.1.1. Développement quantitatif	7
I.1.2. Développement qualitatif	11
I.2. ... Au renouveau actuel	20
I.2.1. Les conditions de ce renouveau	20
I.2.2. Les principes de l'expérimentation contrôlée	24
I.2.3. La mise en place, les résultats	26
I.2.4. L'évolution "post expérimentale"	28
II. Problématique de l'évaluation	31
II.1. Le cadre méthodologique	33
II.1.1. Les techniques d'analyses statistiques utilisées	34
II.1.2. Les relations étudiées	36
II.2. Le dispositif d'évaluation mis en place	39
II.2.1. La construction de l'échantillon	39
II.2.2. La mesure des acquisitions des élèves	43
II.2.3. Le recueil des conditions d'enseignement dans les écoles et collèges	46
Deuxième partie	
Les acquisitions en anglais à la fin de l'école primaire	49
I. L'impact des caractéristiques individuelles des élèves ...	56
I.1. Les caractéristiques socio-démographiques	56
I.2. Les indicateurs de la valeur scolaire de l'élève	59

TABLE DES MATIERES

II.	L'impact de l'organisation de l'enseignement	63	
II.1.	Conditions d'organisation générale de l'EPLV	64	
II.1.1.	La durée d'initiation	64	
II.1.2.	La durée des séances	70	
II.2.	Conditions d'organisation pédagogiques de l'EPLV	72	
II.2.1.	Caractériser les pratiques pédagogiques des enseignants : une question complexe	72	
II.2.2.	Les enseignants d'EPLV et leur enseignement : description	76	
a.	Les enseignants	76	
b.	Les méthodes d'enseignement	78	
c.	Les pratiques pédagogiques	79	
d.	Des méthodes aux pratiques	83	
e.	Quels enseignants pour quelles pratiques ?	87	
II.2.3.	L'impact des enseignants	93	
II.2.4.	L'impact des pratiques et méthodes pédagogiques	94	
a.	Les pratiques pédagogiques	94	
b.	les méthodes	95	
III.	Analyse par domaines d'acquisition	101	
IV.	L'anglais, le français : concurrence de temps, concurrence des acquis ?	105	
IV.1.	Les questions posées	105	
IV.2.	Résultats des analyses conduites	108	
Troisième partie			
Les acquisitions en anglais au cours du collège			111
I.	Déterminants principaux de la réussite en anglais en sixième	114	
I.1.	L'impact des caractéristiques individuelles	115	
I.2.	L'impact des caractéristiques des classes	117	

TABLE DES MATIERES

I.3.	L'impact des conditions pédagogiques	122
I.3.1.	L'impact des enseignants	122
I.3.2.	L'impact des pratiques et méthodes pédagogiques	124
a.	Les pratiques pédagogiques	124
b.	Les méthodes d'enseignement	126
I.4.	Analyse par domaines d'acquisition	129
II.	Impact de l'EPLV sur les acquisitions en anglais au collège	132
II.1.	Un impact moyen minime en sixième, inexistant en cinquième	134
II.2.	Une expérimentation qui profite principalement aux élèves forts	137
II.3.	Des effets "pervers" de l'expérimentation	139
	Conclusion	141
	Références bibliographiques	145
I.	Enseignement des langues étrangères	147
II.	Les déterminants des acquisitions scolaires	150
Annexes		153
Annexe 1 :	Epreuves de fin de primaire	155
Annexe 2 :	Epreuves de fin de sixième	165
Annexe 3 :	Epreuves de fin de cinquième	173
Annexe 4 :	Questionnaires adressés aux enseignants d'EPLV	183
Annexe 5 :	Questionnaires adressés aux enseignants de collège	195
	Listes des tableaux et graphiques	201
	Table des matières	205