

Anglais dès la 7e

Phase pilote More! 7e : évaluation des expériences de la première année (2011-2012)

Daniel Elmiger et Lisa Singh



Anglais dès la 7e

Phase pilote More! 7e : évaluation des expériences de la première année (2011-2012)

Daniel Elmiger et Lisa Singh

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
<http://www.irdp.ch>

Fiche bibliographique

Elmiger, Daniel & Singh, Lisa. - Anglais dès la 7e : phase pilote More! 7e : évaluation des expériences de la première année (2011-2012). - Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2014. - 53 p. ; 30 cm. - (14.3)

CHF 10.--

Mots-clés: Langue anglaise, Première Langue étrangère, Enseignement des langues, Apprentissage des langues, Enseignement primaire, Suisse romande, Observation, Classe, Evaluation, Expérimentation, Organisation de l'enseignement, Moyen d'enseignement, Questionnaire, Entretien, Opinion, Enseignant, Parents, Elève

Cette publication est également disponible sur le site de l'IRDP
<http://publications.irdp.relation.ch/publications>

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Photo de couverture : Maurice Bettex - IRDP

Résumé

L'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) a été mandaté par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) afin d'évaluer la phase pilote de l'introduction de l'anglais à l'école primaire, en 7^e année HarmoS. Ce rapport décrit les expériences d'enseignement/apprentissage de l'anglais de cette phase pilote ainsi que la manière dont les enseignant-e-s ont utilisé le moyen d'enseignement *MORE!* qui a été adapté pour l'enseignement primaire.

L'enseignement avec le manuel *MORE!* a fait l'objet d'une phase pilote dans six cantons romands (BE-f, FR-f, JU, NE, VD, VS-f) durant les années scolaires 2011/2012 (7^h) et 2012/2013 (8^h). À l'aide d'entretiens réalisés auprès des enseignant-e-s ayant participé à la phase pilote, de visites de classe dans les cantons concernés ainsi que de questionnaires destinés aux enseignant-e-s et aux élèves des classes pilote (un questionnaire a également été prévu pour les parents des élèves de 7^h), un bilan a pu être établi pour chaque année scolaire. La satisfaction des participants à la phase pilote a, en général, été très élevée durant les deux années, que ce soit au niveau de l'enseignement/apprentissage de l'anglais qu'à celui du contenu des différentes parties de la méthode *MORE!*. En général, les parents ont été également très satisfaits que leurs enfants apprennent l'anglais dès la 7^e année. L'apprentissage de l'anglais a été jugé comme trop facile par une partie des élèves mais, certains d'entre eux, ont rencontré des difficultés dès le début de l'apprentissage. De façon globale, les enseignant-e-s se sont senti-e-s à l'aise dans leur enseignement, même si elles/ils ont investi beaucoup de temps dans la préparation des cours, et ont été satisfait-e-s de la formation continue.

Remarque:

Dans ce rapport, les expériences de la première année de la phase pilote (avec le moyen d'enseignement *MORE!* 7^e) seront présentées. Le rapport de la deuxième année de la phase pilote (avec *MORE!* 8^e) est également disponible (cf. Bibliographie).

Zusammenfassung

Das Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) wurde von der *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP) beauftragt, die Pilotphase zur Einführung des Englischunterrichts auf der Primarschulstufe (ab 7. HarmoS) wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren. Der vorliegende Bericht beschreibt die Lehr- und Lernerfahrungen in dieser Pilotphase sowie die Art und Weise, wie das neue Lehrmittel *MORE!* auf der Primarschulstufe eingesetzt wurde.

Der neue Englischunterricht mit dem Lehrmittel *MORE!* wurde in sechs Westschweizer Kantonen (BE-f, FR-f, JU, NE, VD, VS-f) während den Schuljahren 2011/2012 (7. HarmoS) und 2012/2013 (8. HarmoS) pilotiert. Aus den Daten von Interviews mit Lehrpersonen, Beobachtungen einiger Englischlektionen in allen teilnehmenden Kantonen sowie aus Lehrpersonen- und Schülerfragebögen (in der 7. HarmoS zusätzlich aus Elternfragebögen) wurden für jedes Schuljahr der Pilotphase Schlussfolgerungen gezogen. Die Zufriedenheit mit dem Englischunterricht und mit dem neuen Lehrmittel war im Allgemeinen sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den SchülerInnen sehr hoch. Eine deutliche Mehrheit der Eltern begrüßten es sehr, dass ihre Kinder bereits seit der 7. HarmoS Englisch lernten. Für einen Teil der SchülerInnen wurde das Englischlernen als zu einfach eingeschätzt, während aber andere Lernende seit Beginn des Fremdsprachenunterrichts Schwierigkeiten begegnet sind. Die Lehrpersonen haben sich im Allgemeinen beim Unterrichten der englischen Sprache sicher gefühlt und waren mit den Weiterbildungen zufrieden. Allerdings mussten sie sehr viel Zeit in die Unterrichtsvorbereitung investieren.

Bemerkung:

Dieser Bericht beinhaltet die Erfahrungen des ersten Jahres der Pilotphase (mit dem Lehrmittel *MORE!* 7^e). Der Bericht des zweiten Jahres der Pilotphase (mit *MORE!* 8^e) ist ebenfalls erhältlich (vgl. Bibliographie).

Riassunto

L'Istituto di ricerca e di documentazione pedagogica (IRDP) ha ricevuto un mandato dalla Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino per valutare la fase pilota dell'introduzione dell'inglese nella scuola elementare, 7° anno HarmoS. Questo rapporto descrive le esperienze d'insegnamento/apprendimento dell'inglese durante la fase pilota e il modo delle/degli insegnanti di utilizzare il mezzo di insegnamento *MORE!*, che è stato adattato per la scuola elementare.

L'insegnamento con il manuale *MORE!* è stato oggetto di una fase pilota in sei cantoni romandi (BE-f, FR-f, JU, NE, VD, VS-f) durante gli anni scolastici 2011/2012 (7^h) e 2012/2013 (8^h). Il bilancio per ogni anno scolastico è stato realizzato grazie a delle interviste di insegnanti che hanno partecipato alla fase pilota, a delle visite nelle classi e ad un questionario destinato agli insegnanti e agli allievi delle classi pilota (un altro questionario era destinato ai genitori degli allievi di 7^h). In generale, la soddisfazione dei partecipanti alla fase pilota è stata molto alta durante questi due anni, sia a livello dell'insegnamento/apprendimento dell'inglese sia a livello dei contenuti delle differenti parti del metodo *MORE!*. Anche i genitori sono stati in generale molto soddisfatti del fatto che i loro figli imparassero l'inglese già dal 7° anno. L'apprendimento dell'inglese è stato giudicato troppo facile per una parte degli allievi, ma certi allievi hanno avuto delle difficoltà fin dall'inizio dell'apprendimento. Globalmente, le/gli insegnanti si sono sentite-i a loro agio durante l'insegnamento nonostante il tempo considerevole passato a preparare le lezioni. Erano anche soddisfatte-i della formazione continua.

Osservazione:

Questo rapporto presenta le esperienze del secondo anno della fase pilota (con il mezzo di insegnamento *MORE!* 8^h). Il rapporto sul primo anno della fase pilota (con *MORE!* 7^h) è ugualmente disponibile (cf. Bibliografia).

Summary

The Institute of Educational Research and Documentation (IRDP) has been mandated by the Conference of Public Education in French- and Italian-speaking parts of Switzerland (CIIP) to evaluate the pilot phase of the introduction of English at primary school, in year 7 under the HarmoS Agreement (Intercantonal Agreement on the Harmonisation of Compulsory Schooling). This report describes experiences during the pilot phase of teaching/learning English, as well as the way in which teachers used the *MORE!* teaching resource, which was adapted for primary education.

Teaching with the *MORE!* manual was the object of a pilot phase in six French-speaking cantons (BE-f, FR-f, JU, NE, VD, VS-f) during the 2011/2012 (7^h) and 2012/2013 (8^h) school years. With the help of interviews conducted among teachers taking part in the pilot phase, classroom visits in the cantons concerned, and questionnaires intended for teachers and pupils in the pilot classes (a questionnaire was also provided for the parents of 7^h pupils), an assessment was drawn up for each school year. Satisfaction among participants in the pilot phase was generally very high in both years, both as regards the teaching/learning of English and the content of different parts of the *MORE!* method. Generally, parents were very satisfied that their children were learning English from year 7. Learning English was considered too easy by some pupils, however others encountered difficulties from the outset. Overall, teachers felt at ease in their teaching, even though they spent a great deal of time on lesson preparation, and were satisfied with their continuing education.

Note:

In this report, experiences of the first year of the pilot phase (with the *MORE!* year 7 teaching resource) will be presented. The report concerning the second year of the pilot phase (with *MORE!* year 8) is also available (cf. Bibliography).

Sommaire

1	Généralités.....	5
2	Méthodologie et échantillon	5
2.1	Observations dans les classes	5
2.2	Entretiens.....	7
2.3	Questionnaires	7
3	Résultats	10
3.1	Bilan de la première année de la phase pilote : satisfaction des enseignant-e-s, des élèves et des parents d'élèves.....	10
3.2	La collection <i>MORE!</i>	12
3.3	L'apprentissage de l'anglais	17
3.4	L'enseignement de l'anglais	25
3.5	L'évaluation.....	32
3.6	L'enseignement/apprentissage de deux langues étrangères.....	34
3.7	L'organisation de l'enseignement/apprentissage	36
4	En conclusion	39
5	Bibliographie	42
6	Annexes.....	43

1 Généralités

La phase pilote de l'introduction de l'anglais à l'école primaire, à partir de la 7e année (Har-moS), est évaluée dans le présent rapport. Durant l'année scolaire 2011/2012, la phase pilote a débuté dans six cantons romands (BE-f, FR-f, JU, NE, VD, VS-f) ; dans ces cantons, une quarantaine de classes ont démarré l'enseignement/apprentissage de l'anglais à l'aide du moyen d'enseignement *MORE!*, qui a été adapté pour l'enseignement primaire.

L'évaluation de la première année de cette phase pilote a été confiée à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), qui a eu pour mandat de dresser un bilan externe et neutre sur les divers aspects de la phase pilote, en tenant compte des expériences et des avis des principaux acteurs de l'enseignement/apprentissage de l'anglais.

2 Méthodologie et échantillon

Le présent rapport se base sur les éléments suivants :

- des entretiens réalisés avec les enseignant-e-s participant à la phase pilote de *MORE!* (BE-f, FR-f, JU, NE, VD, VS-f) ainsi qu'avec les membres du Groupe de coordination pour l'introduction de l'anglais au 2e cycle des six cantons ;
- des visites dans une vingtaine de classes travaillant avec *MORE!* ;
- des questionnaires distribués auprès des enseignant-e-s, des élèves et des parents d'élèves des classes impliquées dans la phase pilote.

Les visites et entretiens ont eu lieu durant les deux semestres de l'année scolaire 2011/2012, entre novembre 2011 et mai 2012. Les profils des interlocuteurs et les différents instruments de recherche sont présentés ci-dessous (chapitre 2.1).

Les données ont été analysées de différentes manières : celles des questionnaires ont été soumises à une analyse quantitative (statistique descriptive, essentiellement des pourcentages qui permettent de montrer des tendances pour chaque réponse) ; quant aux entretiens, une analyse qualitative a été effectuée sur la base d'un codage préalable, permettant ainsi de regrouper les prises de position selon les principales thématiques abordées durant les entretiens.

2.1 Observations dans les classes

Durant les deux semestres de l'année 2011/2012, 20 classes participant à la phase pilote ont été visitées (en général, une ou deux classes par établissement ou par cercle scolaire). Les cours observés n'ont pas été enregistrés ; les observations résumées ci-après se basent ainsi sur des notes prises durant la leçon.

Caractéristiques des classes et des salles de classe

- taille des classes : entre 2¹ et 27 élèves ;
- grandeur des salles de classe très variable (toutes les salles ne permettent pas des activités impliquant un déplacement libre de l'ensemble des élèves) ;

¹ Classe à degrés multiples.

- matériel technique à disposition :
 - dans toutes les classes : tableau noir, lecteur CD ;
 - dans certaines classes : ordinateur(s) (1-7 machine(s)), tableau blanc interactif, rétro-projecteur, écran (télévision/vidéo), beamer.

Caractéristiques des enseignant-e-s

- Les enseignant-e-s ont à leur actif, en général, une expérience professionnelle de l'enseignement de plusieurs années, mais, pour la plupart, c'est la première fois qu'elles² enseignent l'anglais – ou qu'elles l'enseignent à des élèves du niveau primaire. Toutes les enseignant-e-s n'ont pas l'habitude de travailler dans les classes de 7e/8e ; certaines travaillent, en tant que généraliste, plutôt avec des élèves plus jeunes ou au niveau secondaire avec des adolescent-e-s.

Caractéristiques de l'enseignement

- Utilisation de l'anglais : dans chaque leçon, l'enseignant-e utilise l'anglais à des fins variables (consignes, gestion de la classe, explications, etc.). Si, dans certaines classes, l'utilisation de l'anglais est presque exclusive, le français a une place plus importante dans d'autres classes (notamment dans les classes plus grandes).
- Activités en classe d'anglais : les activités suivantes ont pu être observées dans toutes les classes :
 - travail avec le *Student's Book* et le *Workbook* ; seul-e, à deux ou en groupes ;
 - écoute de textes (souvent via CD, parfois lecture à haute voix par l'enseignant-e) ;
- D'autres activités ont pu être observées que dans une partie des leçons :
 - différents jeux (surtout au début et à la fin d'une leçon) ;
 - chansons ;
 - jeux de rôle ;
 - répétition à haute voix par la classe de ce qui a été dit par l'enseignant-e ou le CD ;
 - travail avec des feuilles ou des fiches préparées par l'enseignant-e ;
 - lecture silencieuse d'un texte anglais ;
 - traduction, en classe, du vocabulaire d'un texte ou d'un texte.
- Formes de travail : dans les classes visitées, le travail est principalement dirigé par l'enseignant-e ; mais d'autres formes s'observent également :
 - travail individuel, à deux ou en petits groupes ;
 - exercices ou jeux impliquant un mouvement dans la salle de classe ;
 - travail (à deux ou en petits groupes) à l'ordinateur ;
 - etc.

² Dans le présent rapport, nous utilisons des pronoms féminins à valeur générique pour les enseignant-e-s.

2.2 Entretiens

Les vingt entretiens menés durant la première année de la phase pilote comprennent :

- des entretiens avec les enseignant-e-s des classes visitées (menés individuellement ou avec les deux enseignant-e-s) ;
- des entretiens de groupe (avec l'ensemble des enseignant-e-s d'un canton) ;
- un entretien avec les membres du Groupe de coordination pour l'introduction de l'anglais au 2e cycle (un-e responsable par canton et la responsable du domaine langue de la CIIP).

Les entretiens ont duré entre 25 et 60 minutes. Les thèmes suivants ont été abordés dans chaque entretien :

- expériences de la première année de la phase pilote et bilan provisoire : satisfaction des enseignant-e-s, des élèves et des parents ;
- expériences avec l'enseignement de l'anglais (travail de préparation, formes d'enseignement, principes didactiques, utilisation des langues en classe) ;
- écart entre les élèves qui ont de l'aisance et les élèves qui ont de la difficulté avec l'apprentissage de l'anglais ;
- l'enseignement de l'anglais en lien avec l'enseignement des autres langues ;
- moyens d'enseignement : évaluation des différentes parties de *MORE!* ;
- travail avec d'autres instruments ;
- conditions générales de l'enseignement de l'anglais ;
- évaluation des compétences ;
- formation des enseignant-e-s.

Les entretiens, enregistrés et retranscrits (selon des conventions légères, avec une orthographe et une ponctuation habituelles), ont été entrés dans un système de traitement de données qualitatives et ensuite analysés par thème.

2.3 Questionnaires

Les données quantitatives de ce rapport se basent sur trois questionnaires.

En mars 2012, 43 questionnaires ont été envoyés aux enseignant-e-s des classes pilotes par voie électronique ; en tout, 33 personnes ont rempli le questionnaire (taux de réponse de 81%).

Les élèves des classes participant à la phase pilote ont été prié-e-s de remplir un questionnaire (sur papier ou par voie électronique). En tout, 796 questionnaires d'élèves ont été retournés. Comme les effectifs des classes ne sont pas connus, il n'est pas possible de calculer le taux de réponse.

Un troisième questionnaire, à l'attention des parents des élèves des classes pilotes, a lui aussi été distribué par les enseignant-e-s (retour des réponses sous pli fermé). En tout, le questionnaire pour parents a été rempli par 736 personnes.

Dans les questionnaires pour les enseignant-e-s et les parents, les réponses aux questions fermées correspondent à une échelle ordinaire à six valeurs (1 = „pas du tout“ ou „rare-

ment/jamais", 6 = „tout à fait“ ou „très souvent/toujours“); celles des élèves à une échelle à quatre valeurs. Les tableaux résumant les résultats quantitatifs affichent, outre les pourcentages des différentes valeurs³, le nombre de réponses données⁴ ainsi que, dans la dernière colonne, une indication de tendance qui réunit le total des réponses négatives (valeurs 1, 2 et 3) ou affirmatives (valeurs 4, 5 et 6).

Profils des répondants

Les informations suivantes sont essentiellement issues des trois questionnaires, dont les réponses étaient fournies de manière anonyme.

Les enseignant-e-s

Répartition, par canton, des 33 personnes ayant répondu au questionnaire :

canton	répondants : nombre absolu	répondants : pourcentage
BE	3	9%
FR	3	9%
JU	7	21%
NE	6	18%
VD	4	12%
VS	6	18%
sans indication	4	12%

La majorité des enseignant-e-s d'anglais prend aussi en charge l'enseignement d'une ou de deux autres langues à l'école primaire⁵ ; un tiers n'enseigne que l'anglais (9 personnes).

Près de la moitié des enseignant-e-s (13 parmi 33) a suivi une formation (continue) didactique complémentaire à celle organisée par la CIIP et la maison d'édition Cambridge, qui a eu lieu en mai 2011 à Tramelan et Fribourg.

Quant à leurs compétences langagières, les enseignant-e-s estiment que leurs compétences en langue anglaise sont de niveau intermédiaire, voire avancé, comme le démontre le tableau suivant :

niveau de langue selon le CECR ⁶	nombre absolu	pourcentage
A1	–	–
A2	–	–
B1	4	12%
B2	15	45%
C1	8	24%
C2	1	3%
Je ne sais pas.	1	3%
sans indication	4	12%

³ Les pourcentages ont été arrondis au pour-cent ; par conséquent, le total peut ne pas correspondre à 100 %.

⁴ Les réponses manquantes n'ont pas été retenues dans l'analyse quantitative des résultats.

⁵ 19 enseignant-e-s donnent également des cours d'allemand et 14 des cours de français.

⁶ Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2000).

Les élèves

Au moment de la récolte des données, la plupart des élèves avaient entre 10 et 11 ans, quelques élèves avaient un an de plus. La répartition entre les sexes est plus ou moins équilibrée : 47% de filles et 53% de garçons ont participé à l'enquête. 52% des élèves parlent une ou plusieurs autres langues que le français à la maison⁷. Parmi l'ensemble des élèves ayant répondu au questionnaire, 16% mentionnent l'anglais comme étant une langue présente dans le cadre familial et 3% l'indiquent même comme langue principale parlée à la maison (26 élèves)⁸.

La majorité des élèves ne possédaient pas de compétences en anglais avant le début de la phase pilote. Cependant, 20% (143 élèves) avaient déjà vécu une expérience préalable de l'apprentissage de l'anglais (soit à la maison, soit dans des cours privés) avant le début des cours en 7e année.

L'anglais semble avoir une présence considérable dans le vécu des élèves en dehors du cadre scolaire : 72% des élèves écoutent de la musique en anglais, 51% ont un contact avec la langue anglaise par le biais d'Internet ou d'ordinateurs. Un tiers des élèves (35%) est sensibilisé aux films en version anglaise (télévision, cinéma, etc.), 17% font des lectures en anglais (magazines, journaux, etc.) et 11% l'entendent dans leur voisinage.

Les parents

En tout, 736 parents d'élèves des classes pilotes ont rempli le questionnaire. Outre la provenance (cantonale), aucune information personnelle n'a été sollicitée chez les parents d'élèves.

Les répondants proviennent des cantons suivants (à noter que le nombre de classes – et ainsi de parents – n'est pas égal dans chaque canton) :

canton	pourcentage
BE	14%
FR	9%
JU	12%
NE	16%
VD	29%
VS	18%
sans indication	2%

⁷ L'ensemble des élèves ayant indiqué une ou plusieurs autres langue(s) que le français figure dans cette catégorie. Il n'est pas possible de présumer de l'utilisation effective des langues mentionnées par les élèves (fréquence et intensité de l'emploi, distribution des langues selon les domaines de vie, etc.). Par exemple, il est possible que certain-e-s élèves ayant indiqué l'anglais le parlent effectivement en famille, alors que pour d'autres, la langue a une présence beaucoup moins importante. À noter que 6% des élèves n'ont pas spécifié quelle(s) langue(s) étai(en)t parlée(s) à la maison.

⁸ Cela signifie que pour 13% des élèves, la langue anglaise a une certaine importance dans le cadre familial, sans qu'elle soit la langue principale de la famille.

3 Résultats

Dans la suite de ce rapport, les données regroupées des principaux thèmes de l'évaluation seront présentées :

- la satisfaction générale des enseignant-e-s, des élèves et des parents d'élève ;
- la collection des moyens d'enseignement MORE! ;
- l'enseignement/apprentissage de l'anglais ;
- les pratiques d'évaluation ;
- les conditions générales de la phase pilote.

3.1 Bilan de la première année de la phase pilote : satisfaction des enseignant-e-s, des élèves et des parents d'élèves

La perspective des enseignant-e-s

Il a été demandé aux enseignant-e-s de donner une appréciation globale de leurs propres expériences en lien avec l'enseignement de l'anglais. Le premier bilan est très positif : les enseignant-e-s aiment beaucoup enseigner avec la nouvelle méthode d'anglais.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
En général, je suis satisfait-e d'enseigner l'anglais avec MORE!	–	–	–	–	34 %	66 %	29	(plutôt) oui : 100 %

Le même constat, globalement positif, ressort des entretiens, comme l'illustre l'échantillon suivant :

Alors, dans le sens de la méthode, je la trouve très très bien, j'ai beaucoup de plaisir. Je trouve qu'elle est très claire, je trouve qu'on avance très rapidement. [...] Et puis elle est attractive, c'est vraiment génial.

Je trouve qu'ils arrivent très rapidement à dire quelque chose.

Malgré le degré de satisfaction générale très élevé, un bémol est souvent évoqué : la crainte de ne pas disposer de suffisamment de temps d'enseignement pour terminer le matériel d'enseignement prévu pour la première année de la phase pilote :

Pour moi, ça se passe très bien. J'aime beaucoup cette méthode, j'aime beaucoup enseigner l'anglais. Je suis un peu stress au niveau du temps. Mais, je crois que ça, c'est général.

Je suis content, on expérimente avec cette première année. Je suis bien dans la méthode, j'essaie un peu de tout faire. Ça fait que j'ai l'impression que je n'avance pas assez vite qu'il faudrait. [...] On a peut-être tendance à tout essayer. Mais la méthode elle est très bien faite, c'est bien expliqué, c'est vraiment super bien fait.

La perspective des élèves

Les enseignant-e-s estiment que la satisfaction de leurs élèves concernant l'apprentissage de l'anglais est très élevée :

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Mes élèves sont en général satisfait-e-s d'apprendre l'anglais.	–	–	–	–	57 %	43 %	28	(plutôt) oui : 100 %

Quelle est l'appréciation générale des élèves ? La grande majorité (près de 90%) donne une appréciation positive par rapport aux leçons d'anglais. Cependant, un huitième des élèves (13%) affiche un manque de plaisir pour les leçons d'anglais.

élèves	pas du tout	pas vraiment	plutôt bien	beaucoup	réponses	tendance
Les leçons d'anglais me plaisent...	3 %	10 %	47 %	41 %	781	(plutôt) oui : 87 %

Le haut degré de satisfaction ainsi que la motivation et l'intérêt des élèves pour l'anglais sont également évoqués pendant les entretiens avec les enseignant-e-s. Le plaisir des élèves se répercute également sur celui des enseignant-e-s :

Les enfants sont motivés, par l'apprentissage d'une nouvelle langue, par la langue elle-même, par ce qui se passe dans la classe. [J'ai l'impression] qu'ils participent volontiers et qu'ils sont contents de la méthode, contents de l'apprentissage de la langue.

Les enfants aiment l'anglais et donc aussi son enseignement. Par conséquent l'enseignement de la langue est gratifiant et plaisant.

Je ne vois pas des élèves découragés, ils ont tous le sourire par moment ou autre. Et ils ont fait la remarque qu'ils ont très plaisir du genre : Ah ce que je me réjouis de venir en anglais cet après-midi. [...] Ça fait beaucoup de bien.

Dans les appréciations, généralement très positives de la satisfaction des élèves, se mêlent aussi deux thèmes qui seront abordés plus amplement dans la suite de ce rapport : d'une part, la grande motivation d'une partie des élèves pour progresser plus vite et, d'autre part, l'apparition de difficultés chez certain-e-s élèves :

Je vois qu'ils en veulent plus. [...] Ils ont commencé à écrire des textes. Pour se présenter, ils voulaient. Ils sont super.

Dans un premier temps, disons, il y a l'aspect découverte joyeuse de l'anglais. Puis, au fur et à mesure que les cours avancent, il y a quand même certaines difficultés, certains obstacles qui apparaissent et qui sont récurrents. Ceci n'entame pas l'enthousiasme des élèves pour la langue, mais relève quand même certaines difficultés.

La perspective des parents d'élèves

Il a été demandé aux enseignant-e-s comment elles estimaient la satisfaction des parents par rapport au nouvel enseignement. Une grande majorité d'entre elles pense que la satisfaction est très élevée chez les parents :

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Les parents de mes élèves sont en général satisfaits de l'enseignement de l'anglais.	–	–	5 %	–	60 %	35 %	20	(plutôt) oui : 95 %

Durant les entretiens, bon nombre d'enseignant-e-s indiquent qu'elles n'ont pas ou que très peu de contacts directs avec les parents de leurs élèves. Ceci vaut notamment pour les enseignant-e-s qui enseignent l'anglais en tant que spécialiste et qui ont, par conséquent, moins d'échanges avec les parents que les maitresses et maitres de classe. Malgré cette absence d'échange direct, les échos semblent plutôt positifs :

La satisfaction des parents est plus difficile à juger. [...] Mais il ne ressort que du positif des quelques échanges que j'ai eus.

J'ai des échos plutôt très positifs par rapport à la méthode, et même certains parents suivent la méthode en même temps que les enfants, ça leur permet de découvrir aussi la langue.

J'ai eu la réunion des parents il y a deux semaines. Je leur ai tout expliqué et ils étaient contents. Mais je sens ils aiment bien l'anglais, par rapport à l'allemand on dirait, ils aiment plus l'anglais que l'allemand.

La satisfaction des élèves pour les leçons d'anglais se retrouve également dans le questionnaire pour les parents, où l'une des questions se rapportait à la motivation de leurs enfants pour l'apprentissage de l'anglais. Il s'avère que 90% des parents donnent une réponse plus ou moins affirmative :

parents	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Mon enfant est en général motivé-e par l'apprentissage de l'anglais.	1 %	3 %	6 %	12 %	28 %	50 %	733	(plutôt) oui : 90%

En résumé

En conclusion de ce premier aperçu de la satisfaction générale, on peut relever l'attitude positive envers l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, qui ressort de manière très évidente :

- Les points de vue positifs d'une nette majorité des élèves, des enseignant-e-s ainsi que des parents permettent de présumer d'un haut degré de motivation des élèves à apprendre l'anglais.
- Malgré ce haut degré de satisfaction, on observe une minorité d'élèves qui semblent peu motivé-e-s à apprendre l'anglais.
- Les enseignant-e-s elles-mêmes font preuve d'une grande satisfaction par rapport à l'enseignement de l'anglais.

3.2 La collection MORE!

Dans les classes participant à la phase pilote, l'enseignement se fait avec *MORE!*, une collection existante qui a été adaptée par la maison d'édition Cambridge pour qu'elle convienne mieux aux exigences didactiques et aux conditions particulières du terrain (apprentissage de l'anglais comme L3 par des élèves de 7e année, qui ont déjà suivi des cours d'allemand durant deux ans).

Les différentes parties de la collection *MORE!* sont :

- le *Teacher's Book/Guide pédagogique* (livre pour l'enseignant-e) ;
- le *Student's Book* (livre de l'élève) ;
- le *Workbook* (cahier d'exercices) ;
- le *My Word Book* (cahier de vocabulaire, regroupé par *Unit*) ;
- le *Reference Book* (cahier de grammaire et lexique) ;
- un CD-ROM ;
- un site web (<http://moreciip.cambridge.org/>).

La perspective des enseignant-e-s

La collection MORE!

Deux questions du questionnaire se rapportaient à la quantité de matière à traiter durant l'année scolaire. La plupart des enseignant-e-s (91 %) pensent qu'il ya trop de matière (40 % ont même coché la valeur maximale). À l'inverse, aucun-e enseignant-e ne trouve que *MORE!* ne propose pas assez de matière pour l'année scolaire.

Malgré le fait que les enseignant-e-s se voient confronté-e-s à trop de matière à traiter, une majorité d'entre elles (62%) doivent créer du matériel didactique supplémentaire, ce qui semble indiquer que certains matériaux manquent actuellement.

Quant aux contenus, l'ensemble des enseignant-e-s trouvent qu'ils correspondent à l'âge de leurs élèves. Seulement deux tiers (67 %) pensent que le moyen d'enseignement permet de développer des compétences utiles pour d'autres langues.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
MORE! propose trop de matière pour l'année scolaire.	3 %	3 %	3 %	21 %	28 %	41 %	29	(plutôt) oui : 91 %
MORE! ne propose pas assez de matière pour l'année scolaire.	76 %	21 %	3 %	–	–	–	29	(plutôt) non : 100 %
Il est nécessaire de créer son propre matériel didactique supplémentaire.	7 %	21 %	10 %	28 %	17 %	17 %	29	(plutôt) oui : 62 %
Les contenus (sujets, présentation) de la méthode <i>MORE!</i> sont adaptés à l'âge des élèves.	–	–	–	–	43 %	57 %	28	(plutôt) oui : 100 %
Le moyen d'enseignement permet de développer des compétences utiles pour d'autres langues, p. ex. pour l'allemand.	–	19 %	15 %	37 %	30 %	–	27	(plutôt) oui : 67 %

Durant les entretiens, les différentes parties de la collection *MORE!* ont fait l'objet de nombreuses remarques.

Globalement, les matériaux didactiques contenus dans la collection *MORE!* semblent suffisants pour la plupart des enseignant-e-s. Les lacunes constatées concernent les activités permettant de travailler les compétences orales (notamment avec les enfants faibles) ou la lourdeur des contenus pour les élèves ayant des difficultés scolaires ou langagières :

Pour le moment, j'ai rien trouvé qui m'inspirait beaucoup, pour favoriser cette oralité.

Je trouve juste que sur certaines pages, parfois il y a trop de choses et pour les enfants qui seront en difficulté [...], c'est juste impossible, c'est juste impossible.

Le *Student's Book* est en général très apprécié par les enseignant-e-s ; le travail en classe « fonctionne bien » et ne pose pas de problèmes. Les thèmes traités et la question de leur adéquation aux intérêts des enfants sont souvent mentionnés :

Je suis très positive. Je trouve que c'est excellent comme matériel. Je n'ai jamais eu du matériel qui correspond autant à ce que j'ai envie de faire. [Je] le trouve très adapté et puis je trouve fantastique qu'ils prennent compte de notre région, vraiment. Les images avec les enfants d'ici, d'ailleurs. C'est une chance.

J'ai vraiment l'impression que ce sont des projets intéressants. Qui touchent directement les enfants.

Plusieurs enseignant-e-s regrettent que les élèves ne puissent pas écrire dans le livre :

Le Student's Book, c'est un peu un espèce de livre d'images, puis ils peuvent rien faire avec, et c'est vrai qu'on s'est retrouvé des fois à photocopier des pages du Student's Book.

Le *Teacher's Book/Guide pédagogique* est lui aussi très prisé des enseignant-e-s :

Le livre pour le maître, c'est un bon appui. Si on avance, avance, avance, on cherche une autre idée, moi je vais là-dedans, j'ai trouvé les bonnes idées.

Quelques enseignant-e-s s'en servent encore, tout en l'utilisant différemment qu'en début d'année scolaire :

Moi, je vais piquer des idées, mais par rapport au début, j'ai pris de la distance. Au début, j'étais plus copier-coller.

Je suis ce guide environ. Pour me guider, me donner des pistes, mais en tout cas jamais à la lettre. Mais c'est clair qu'il est détaillé à la minute près pratiquement. Pour moi, c'est presque trop détaillé.

En général, les enseignant-e-s s'appuient sur le *Teacher's Book/Guide pédagogique* (en le lisant tantôt en anglais, tantôt en français ; le fait qu'il soit bilingue semble très apprécié). Plusieurs personnes font l'éloge du *Teacher's Book/Guide pédagogique*, en le qualifiant de « clair », « génial » ou de « super ».

Le *Workbook* est très peu commenté durant les entretiens, mais les enseignant-e-s sont satisfait-e-s de ce cahier. Certaines remarques concernent la complexité des exercices :

Je trouve que dans le Workbook, parfois c'est assez difficile. Surtout quand c'est de la grammaire, là je vois qu'ils ont de la peine, vraiment vraiment.

Le *My Word Book* est utilisé par la grande majorité des enseignant-e-s interviewé-e-s, qui, en général, apprécient ce livret, car il permet d'approfondir le vocabulaire. Une enseignante pense que le *My Wordbook* pourrait aussi être intégré dans le *Student's Book* :

Un petit lexique en fin de Student's Book, ça aurait été pas mal. [...] Le vocabulaire, bah voilà je sais pas si il faut absolument un petit cahier de vocabulaire à part.

Le *Reference Book* rassemble toutes les structures grammaticales que les enfants apprennent pendant la première année. Ce petit livret n'est guère utilisé et semble peu apprécié, car il serait trop abstrait et d'une utilité limitée pour des élèves d'environ 10 ans.

Le Reference Book, il est trop compliqué, je trouve, pour les besoins des petits.

J'utilise très peu le Reference Book parce que je les trouve pas encore assez autonomes et on n'est pas encore allé assez loin dans l'anglais pour l'utiliser, mais des fois je les [y] renvoie pour un exercice de grammaire, par exemple. Mais ils prennent plus souvent le tableau de grammaire qui est dans le cahier que le Reference Book.

La première partie je l'ai jamais utilisée, mais [des fois] pour rechercher des mots, ils utilisent la deuxième partie de ce document.

Le CD livré avec la méthode MORE! n'est pas souvent abordé dans la discussion. Dans les classes où il est utilisé, il permet aux enfants motivé-e-s de réécouter les textes et d'apprendre les chansons :

J'utilise pas mal des chansons qui sont faites exprès pour introduire du vocabulaire ou pour des chunks.

Une enseignante ajoute que le vocabulaire des chansons n'est pas toujours utile ou adapté aux thématiques traitées dans les leçons d'anglais. C'est la raison pour laquelle quelques enseignant-e-s ont commencé à chercher des chansons par elles-mêmes :

Je crois que c'est le vocabulaire, [qui n'est] pas à 100 % pertinent [...]. Il faut un sacré enseignement pour expliquer « Here we go round the mulberry bush ».

Le site internet de MORE! semble très peu utilisé en classe. Ceci est notamment démontré à travers les résultats du questionnaire élèves. Une bonne partie des élèves ne connaît pas ce site (certains parents non plus). Les enseignant-e-s qui connaissent le site sont en général peu convaincu-e-s par les contenus : les exercices seraient trop faciles et trop répétitifs :

Je trouve que c'est un site très très light au niveau des activités pour les enfants. C'est super sympa, c'est un autre support, ça les motive. À la maison, ils y retournent. Mais deux petites activités, quatre blancs à remplir : je trouve pas que ça les aide vraiment. Moi je le faisais beaucoup au début, un peu moins maintenant. Quand on a le temps, avant les vacances, un petit moment.

C'est pas très difficile j'ai l'impression, même pour quelqu'un qui n'est pas très bon élève. [...] On a vite fait le tour en fait, ça c'est mon impression.

Je trouve qu'on tourne vite en rond. C'est pas assez fourni, oui c'est trop répétitif. Au bout d'un moment, ils en ont un peu marre.

Un enseignant explique qu'il n'est pas possible de contrôler si les enfants sont effectivement allés sur le site ou non lorsqu'il donne des devoirs à faire à la maison. D'autres enseignant-e-s doutent également de l'efficacité pédagogique des ressources électroniques puisqu'il n'y a pas de possibilité d'avoir un retour :

Il y en a qui sont allés tout de suite, spontanément, je les ai envoyé deux ou trois fois faire des devoirs supplémentaires. [...] Et d'abord, on peut pas contrôler s'ils l'ont fait, on estime que la moitié, voire un peu plus, le font quand même.

Globalement, les ressources dédiées aux élèves (Student Zone) semblent peu utilisées et les enseignant-e-s ne savent pas si les élèves fréquentent ou non le site :

J'ai [donné l'adresse à mes élèves]. Au début, ils y étaient allés et après je crois qu'ils avaient oublié, ils y vont pas tellement. Et en classe, on n'a pas vraiment le temps de les utiliser, moi je ne l'utilise pas en tout cas.

En revanche, plusieurs enseignant-e-s se servent des ressources disponibles sur l'espace dédié aux enseignant-e-s, (la Teacher Zone).

Autres ressources didactiques

Plus de 70 % des enseignant-e-s n'utilisent ni un ordinateur ni des dictionnaires ou d'autres ressources didactiques en classe de langue. L'utilisation des ressources électroniques par les élèves, à la maison, semble également faible (moins de 30 %). Le taux d'utilisation du Portfolio européen des langues est extrêmement faible.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Dans ma classe, l'ordinateur est utilisé en classe de langue, p. ex. pour faire des exercices.	41 %	28 %	3 %	14 %	10 %	3 %	29	(plutôt) non : 72 %
Dans les leçons d'anglais, j'utilise d'autres ressources didactiques, p. ex. des dictionnaires.	45 %	24 %	10 %	10 %	3 %	7 %	29	(plutôt) non : 79 %

Les enfants utilisent l'ordinateur à la maison, p. ex. pour faire des devoirs d'anglais.	19 %	31 %	23 %	19 %	8 %	–	26	(plutôt) non : 73 %
Je travaille avec le Portfolio Européen des Langues (PEL).	79 %	10 %	7 %	–	–	3 %	29	(plutôt) non : 97 %

L'utilisation des ressources électroniques semble présenter peu d'intérêt pour la plupart des d'enseignant-e-s, qui ne perçoivent pas vraiment un apport pédagogique certain. De plus, les personnes qui interviennent en tant que spécialistes n'ont que peu de temps d'enseignement et l'utilisation des ordinateurs semble être perçue plutôt comme un détournement de l'attention que comme une ressource utile.

La perspective des élèves et des parents

Les élèves montrent une très grande satisfaction avec la méthode *MORE!* : seulement 9% l'apprécient peu ou ne l'aiment pas du tout.

élèves	pas du tout	pas vraiment	plutôt bien	beaucoup	réponses	tendance
La méthode MORE! (livres, CD, site etc.) me plaît en général...	3 %	6 %	45 %	45 %	732	(plutôt) oui : 90 %

Les parents sont eux aussi très satisfaits de la méthode *MORE!* La très grande majorité (plus de 90 %) pense qu'elle convient à leur enfant – et l'apprécie aussi à titre personnel.

parents	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Le manuel d'enseignement <i>MORE!</i> convient à mon enfant.	1%	1%	4%	10%	35%	49%	722	(plutôt) oui : 94 %
Nous trouvons le manuel d'enseignement <i>MORE!</i> intéressant.	1 %	1 %	3 %	12 %	39 %	44 %	711	(plutôt) oui : 95 %

En résumé

- Les acteurs principaux impliqués dans la phase test (les enseignant-e-s, les élèves et leurs parents) sont très satisfaits de la méthode *MORE!*.
- Les enseignant-e-s apprécient en particulier le *Teacher's Book/Guide pédagogique*, qui est très détaillé et permet une utilisation « clef en main ».
- Les différentes parties de la collection *MORE!* semblent bien convenir aux besoins de l'enseignement de l'anglais, à l'exception du *Reference Book* et du site web qui accompagne la collection.
- L'utilité et la pertinence du *Reference Book* ne sont pas encore reconnues, notamment au début de l'apprentissage de l'anglais. En outre, il semble faire double emploi avec le *My Word Book*.
- L'enseignement assisté par ordinateur ne semble jouer qu'un rôle très marginal – et les ressources mises à disposition, jugées trop faciles et trop répétitives, ne semblent pas présenter un véritable intérêt pédagogique.
- À côté de la collection *MORE!*, peu de ressources didactiques d'une autre provenance sont utilisées par les enseignant-e-s.
- La quantité de matière à traiter, en première année d'anglais avec *MORE!*, est jugée trop importante ; cependant, il n'y a pas assez de matériaux permettant un enseignement différencié pour tenir compte de l'hétérogénéité d'une classe.

3.3 L'apprentissage de l'anglais

Comment l'enseignement/apprentissage de l'anglais fonctionne-t-il ? Quelles sont les expériences positives et quels sont les défis auxquels se voient confrontées les différentes personnes impliquées dans la phase pilote ? Dans ce qui suit, les témoignages des enseignant-e-s, des élèves et des parents seront résumés.

La perspective des enseignant-e-s

Les enseignant-e-s mentionnent différents aspects de l'apprentissage de l'anglais durant les entretiens. Elles estiment, en général, que l'apprentissage de l'anglais avec la nouvelle méthode est possible, malgré une certaine phase « d'accoutumance » et de « mélange des langues » au début de l'apprentissage, comme le démontre la citation suivante :

Ben là il y en a un qui s'est mélangé entre l'allemand, l'anglais. [...] Forcément, n'importe quel enfant ou adulte qui apprend une deuxième langue étrangère, à un moment donné, va confondre.

Il faut également s'attendre à une certaine phase de familiarisation avec les différents types d'activités et les consignes données aux élèves :

Les tâches sont assez simples, c'est aussi très répétitif. Donc on voit souvent le même type de noms. Et pis, vraiment, s'il y en a un qui a un problème, il y a facilement un ou deux copains qui lui expliquent, qui l'aident.

Ils doivent justement s'y habituer et il faut peut-être qu'on insiste un peu sur les mots des consignes. Ils ne peuvent pas les deviner eux-mêmes du jour au lendemain. Donc, il faut les utiliser souvent.

Certaines difficultés (comme la prononciation ou l'orthographe), sont considérées comme particulièrement difficiles pour les débutant-e-s :

Je trouve qu'ils ont aussi plus de peine en prononciation en anglais. [...] Tout ce qui est du son [...], c'est plus difficile pour eux. [...] C'est moins compliqué pour eux l'allemand au niveau de la prononciation. Par contre au niveau grammaire, ils trouvent ça peut-être un peu plus simple.

Hétérogénéité de la classe, différenciation et travail autonome des élèves

Les enseignant-e-s sont bien conscient-e-s de l'hétérogénéité de leur public face à l'apprentissage de l'anglais : une majorité, 72 % d'entre elles, ont dans leur classe des élèves qui rencontrent des difficultés à suivre les leçons d'anglais : en moyenne, cela concerne 21 % des élèves de leur classe.

En revanche, les observations des enseignant-e-s interrogé-e-s au sujet des élèves qui ont de l'aisance avec l'anglais sont plus mitigées : une petite moitié (52 %) pense que, pour une partie des élèves, les leçons d'anglais sont trop faciles. Dans les classes où il y a des élèves pour lesquelles l'anglais est trop simple, cela concerne en moyenne 13 % de la classe.

Au vu de ces disparités, il n'est pas étonnant de constater que seule une majorité ténue des enseignant-e-s (53 %) est d'avis que le moyen MORE! permet une progression pour les élèves en situation de difficulté scolaire. Néanmoins, 60 % pensent que More! permet la différenciation à l'intérieur d'une classe hétérogène. Cela signifie aussi que deux enseignant-e-s sur cinq estiment qu'il n'y a pas suffisamment de possibilités de différenciation.

Quant au travail autonome des élèves, trois quarts des enseignant-e-s sont d'avis que les enfants arrivent à travailler de manière autonome – ce qui constitue un des facteurs facilitant la différenciation durant les cours.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Certains élèves ont de la difficulté à suivre les leçons d'anglais.	–	7 %	21 %	29 %	21 %	21 %	28	(plutôt) oui : 72 %
Pour certains élèves, les leçons d'anglais sont trop faciles.	26 %	22 %	4 %	15 %	22 %	11 %	27	(plutôt) oui : 52 %
Le moyen MORE! permet aussi une progression pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires.	–	29 %	25 %	36 %	11 %	–	28	(plutôt) oui : 53 %
Le moyen MORE! permet la différenciation.	–	11 %	29 %	50 %	11 %	–	28	(plutôt) oui : 61 %
Les enfants arrivent à travailler de manière autonome.	–	4 %	21 %	46 %	29 %	–	28	(plutôt) oui : 75 %

Les élèves ayant des difficultés en anglais

Le sujet des élèves présentant des difficultés avec l'apprentissage de l'anglais a, en général, pris une place importante durant les entretiens et a également donné lieu à de nombreuses remarques dans les questionnaires des enseignant-e-s. Dès les premiers mois de l'année scolaire, il semble s'être creusé un écart entre les élèves qui ont de la facilité avec l'apprentissage de l'anglais et celles et ceux qui ont de la difficulté. Pour les enseignant-e-s, cet écart n'est pas encore toujours très perceptible :

Le fait de parler le plus possible en anglais, c'est clair qu'on voit sur leurs visages aussi que certains sont vraiment en difficulté, donc ils comprennent moins. [...] On n'arrive pas encore à voir trop des écarts, j'imagine, maintenant aussi parce qu'ils ne s'expriment pas suffisamment.

Quels sont les élèves en difficulté ? Les réponses écrites et les entretiens font ressortir les préoccupations suivantes :

- des élèves qui ont également des difficultés scolaires dans d'autres branches :
Pour certains [...], ce sont des élèves qui étaient déjà limités au niveau des apprentissages qui ont failli être mis en classe de développement.
- des élèves qui ont notamment des problèmes dans les branches langagières (français, allemand) :
- des élèves qui ont des difficultés particulières (dyslexie, dysorthographe) et qui ont un statut spécial dans la classe (élèves intégré-e-s, programme allégé, etc.) :
L'une des élèves est en fait en intégration dans la classe (elle suit les cours d'allemand, français et math dans une classe de soutien) en raison de ses difficultés d'apprentissage.
Pour les élèves qui ont des difficultés [...], qui sont suivis en orthophonie ou qui sont dyslexiques ou dysorthographiques, déjà l'allemand est une cata, donc l'anglais c'est une autre catastrophe.
- des élèves qui font preuve d'un certain manque d'investissement (dû au fait que l'enseignement de l'anglais ne donne pas lieu à des notes décisives :

Vu qu'il n'y a pas de notes, les élèves ne révisent pas régulièrement. Du coup, l'écart se creuse entre ceux qui apprennent très vite (en classe) et ceux qui ont des difficultés, qui eux retiennent peu des leçons et jeux faits en classe.

- des élèves qui « ont besoin de plus de temps pour intégrer et réutiliser la matière apprise » ;
- des élèves qui ont manqué une partie des leçons (p. ex. arrivée dans la classe en cours d'année) ;
- des élèves qui n'avaient pas de lien avec l'anglais avant les cours d'anglais.

Les conséquences de ces difficultés sont nombreuses. Les élèves en question

- font preuve d'un manque de motivation et de participation ;
- ont des difficultés de concentration ;
- ne parviennent pas à écouter (et à comprendre) ce qui est dit, en classe ;
- ont de la peine à retenir le vocabulaire et les structures de la langue ;
- ne révisent pas les matières et les contenus des leçons d'anglais.

Pour l'instant, il ne semble pas que les élèves ayant des difficultés en anglais soient complètement mis de côté, dans les leçons d'anglais, même si l'écart entre les enfants faibles et forts tend à se creuser (cf. ci-dessous, p. 21).

Ils participent en tout cas. [...] Ils ont besoin un peu plus d'aide. Il faut [...] les avoir à l'œil et intervenir pour les aider. Oui et puis [...] il fait bien anticiper, parce qu'on est vite pris dans le bain. [...] Il faut bien anticiper les besoins de chacun.

J'utilise pas mal des chansons qui sont faites exprès pour introduire du vocabulaire ou pour des chunks. [...] Faire ce genre de chansons où ils peuvent bouger par exemple. Travailler tout autant le physique que le response, je trouve que c'est quelque chose qui les incite davantage – et surtout les élèves qui ont de la difficulté.

Dans certains cas, la difficulté en anglais ne se traduit pas nécessairement par un découragement :

Mon élève la plus faible [...], elle participe énormément, elle est magnifique. Mais elle a beaucoup de peine.

Les élèves qui ont de la facilité avec l'anglais

- Pour un certain nombre d'élèves, moins nombreux que celui des élèves en difficulté, l'apprentissage de l'anglais semble si facile que les enseignant-e-s craignent que ces élèves s'ennuient durant les classes d'anglais. Parmi les élèves potentiellement sous-stimulé-e-s, les enseignant-e-s mentionnent :
- des élèves qui parlent l'anglais dans le cadre familial (souvent à côté d'autres langues) ;
- des élèves qui ont déjà suivi des cours d'anglais ;
- des élèves qui ont beaucoup de facilité dans l'apprentissage des langues :

Nous avons plusieurs élèves bilingues dans cette classe. Par ailleurs, certains élèves sont extrêmement brillants et maîtrisent les nouvelles notions très rapidement.

Ces élèves connaissent déjà les contenus abordés dans MORE! ou les apprennent très facilement, s'expriment avec aisance et progressent ainsi très rapidement. Si, dans certaines classes, ces élèves semblent rester sur leur faim et se plaignent d'un avancement trop lent, les enseignant-e-s les considèrent parfois comme une ressource pour la classe ou disent qu'elles parviennent tout de même à les intégrer dans leur enseignement :

Les élèves qui ont plus de facilités ne me semblent pas trouver les choses trop faciles, du fait du côté ludique et dynamique de la méthode.

Pour d'autres, il semble difficile de travailler, dès le départ, les domaines d'activité dans lesquels les enfants bi ou plurilingues ont le plus de lacunes, par exemple l'écrit :

Souvent le problème des native speakers, c'est qu'ils ont une bonne connaissance à l'oral, mais une mauvaise connaissance à l'écrit. Donc quelque part, pour eux, ça serait nécessaire de pouvoir davantage améliorer leur écrit, mais en même temps, c'est des la 7e, c'est des petits, donc on ne va pas non plus les écraser sous un livre de grammaire, enfin c'est pas le but.

Néanmoins, si les enseignant-e-s ne parviennent pas à motiver aussi les élèves « forts », il subsiste le risque que les cours d'anglais perdent de leur attrait pour les enfants qui ont de la facilité avec l'anglais.

La différenciation dans les classes hétérogènes

Les écarts entre les élèves d'une même classe ne semblent pas préoccuper les enseignant-e-s outre mesure ; à plusieurs reprises, ils sont comparés à d'autres inégalités présentes au niveau primaire :

Au niveau primaire, c'est totalement normal puisqu'ils ne sont pas sélectionnés.

Il y a des écarts très rapides qui vont se manifester [...] dans la compréhension des structures. Ce sont les mêmes écarts qu'on peut repérer dans la langue d'origine aussi.

Bien sûr qu'il y a des différences. Déjà de ce qu'ils connaissent au départ. Mais aussi leur facilité scolaire. Ça se creuse très vite, évidemment.

Cela semble compréhensible, mais parfois aussi un peu fataliste. Si certain-e-s enseignant-e-s semblent s'en accommoder, d'autres ont plus de difficultés par rapport à l'hétérogénéité. Une enseignante dit à propos des élèves en difficulté :

Avec ceux qui ont de la peine, je suis un peu démunie.

Pour elle et d'autres, la différenciation s'avère être un grand défi, car l'hétérogénéité ne concerne pas seulement les compétences langagières, mais aussi d'autres capacités comme l'autonomie et les stratégies de travail :

Par rapport à un exercice qu'on donne, on va voir déjà simplement un élève qui aura fini dans les 10 secondes, 15 secondes, et puis l'autre qui n'a pas encore même ouvert le livre, trouvé la page, compris la consigne, sorti le crayon. Il y a cette hétérogénéité-là, déjà en terme de mise en travail, et puis l'hétérogénéité en terme aussi de capacité d'autonomie, il y a des élèves beaucoup plus autonomes, d'autres beaucoup moins. [...] Automatiquement, [nous devons adapter] l'activité [...] pour ceux qui vont un peu plus vite. [...] Et puis des fois, on est là, on se dit tout d'un coup on n'a plus rien à leur faire faire. Prenez une feuille et faites un dessin.

Les pratiques de différenciation mentionnées par les enseignant-e-s semblent en grande partie s'adresser aux élèves qui ont déjà une bonne maîtrise de l'anglais, à qui l'on peut donner des lectures supplémentaires, faire faire davantage d'activités par écrit, etc. Pour les élèves « faibles », peu de ressources semblent envisagées par la méthode (ou mises en pratique par les enseignant-e-s) :

Certains élèves en difficulté ne s'en sortent que par un minimum de drill, d'exercices répétitifs indispensables pour eux. MORE! n'offre que peu de ressources qui vont dans ce sens.

L'autonomisation des élèves, qui peut faciliter la différenciation à l'intérieur d'une classe, est peu thématisée pendant les discussions. Un enseignant dit que l'autonomisation ne va pas forcément de soi dans ses leçons d'anglais :

On dirige quand même beaucoup [les enfants]. Parce qu'ils sont vite perdus. [...] Alors, on a aussi tendance à leur donner le modèle. [...] Ils se sentent rassurés et puis après, ils arrivent à produire et du coup, ils sont contents.

La perspective des élèves

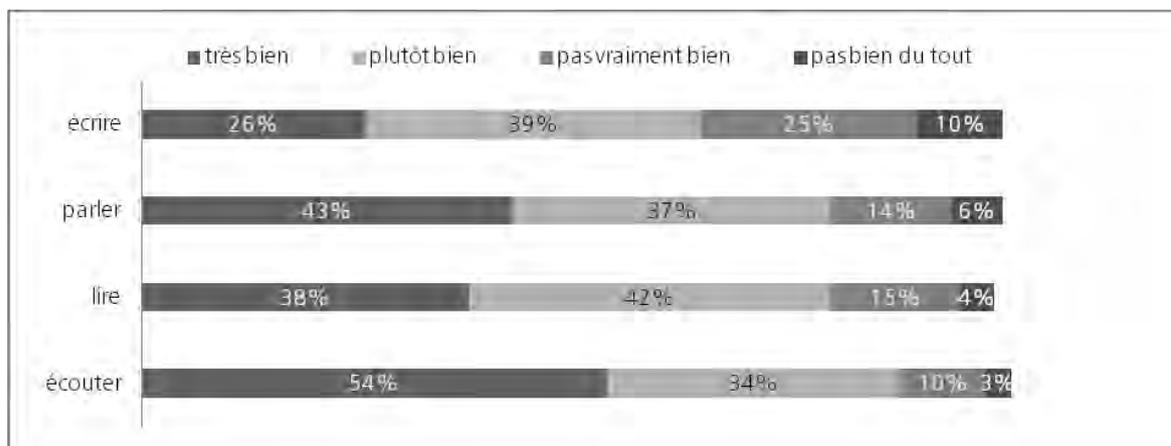
Afin de savoir si l'apprentissage de l'anglais pose des problèmes particuliers aux élèves, deux questions en lien avec leur perception des leçons d'anglais leur ont été adressées : d'un côté, la question de savoir si l'enfant s'ennuyait en cours et, de l'autre côté, la question de savoir si l'enfant se sentait stressé-e durant les leçons d'anglais.

Une majorité des élèves nie les deux affirmations et ne se sent ni ennuyée, ni stressée pendant les leçons d'anglais. Néanmoins, près d'un tiers des élèves s'ennuie durant les cours d'anglais et un-e élève sur huit s'y sent stressé-e.

élèves	pas du tout	pas vraiment	plutôt bien	beaucoup	réponses	tendance
Je m'ennuie souvent pendant les leçons d'anglais car c'est trop facile pour moi.	28 %	40 %	24 %	8 %	767	(plutôt) non : 68 %
Je suis souvent stressé-e pendant les leçons d'anglais car c'est trop difficile pour moi.	58 %	30 %	9 %	3 %	775	(plutôt) non : 88 %

Les activités préférées des élèves

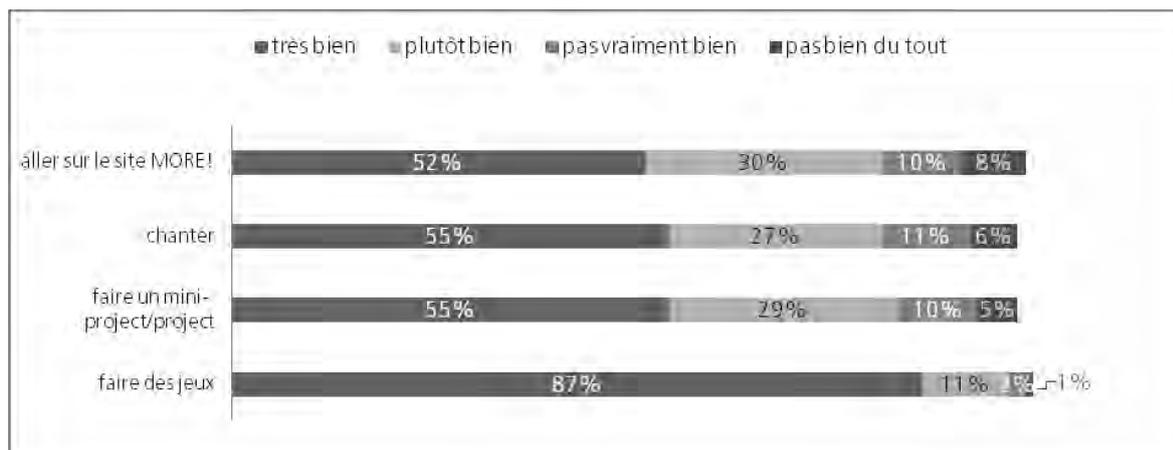
Un certain nombre de questions du questionnaire pour les élèves s'intéressait aux activités que les élèves aiment faire pendant les leçons d'anglais. La majorité aime (« très bien » ou « plutôt bien ») les activités suivantes : la compréhension écrite et orale ainsi que la production écrite et orale. Si l'on compare ces quatre domaines d'activité, on constate que les enfants préfèrent écouter, avant de parler, lire et écrire. La production écrite est la moins



appréciée ; un bon tiers des élèves trouve qu'écrire en anglais n'est « pas vraiment bien » ou « pas bien du tout ».

Les jeux sont clairement l'activité la plus appréciée des élèves. Ceci montre qu'une approche ludique pour apprendre les langues étrangères est, en tout cas selon les élèves, tout à fait stimulante et motivante. Une petite majorité trouve « très bien » le chant en anglais, les *mini-projects* ou *projects* et les activités (exercices et jeux) sur le site de *MORE!*.

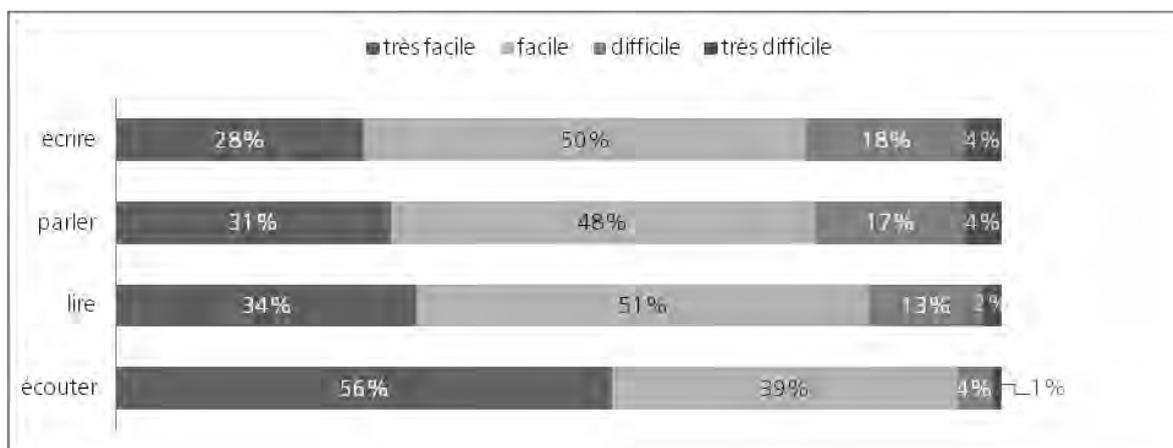
Ainsi, une majorité d'élèves apprécie « très bien » ou « plutôt bien » toutes les activités principales associées aux leçons d'anglais. Ceci confirme leur attitude positive, relevée plus haut.

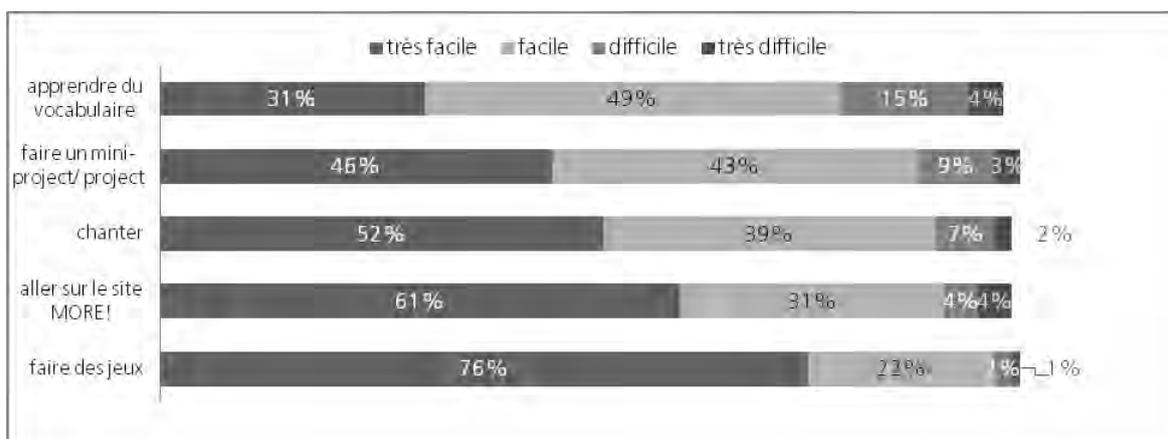


Si les élèves aiment bien faire une certaine activité, la question du degré de difficulté de ces différentes activités est toujours ouverte : à nouveau, les réponses des élèves révèlent que toutes les activités sont estimées par la majorité des apprenant-e-s comme « très facile » ou « plutôt facile ».

L'activité évaluée comme étant la plus facile est « jouer », suivi des visites sur le site *MORE!*. Pour ce qui est des domaines d'activité, c'est à nouveau la compréhension orale qui pose le moins de problèmes aux élèves. Cela est certainement dû en partie au fait que les compétences passives se développent plus rapidement que les compétences actives.

En outre, on peut relever que la production orale ainsi que la production écrite semblent être « difficiles », voire « très difficiles » pour presque un quart des élèves. Ainsi, la production langagière reste plus difficile que les capacités réceptives. Ceci est conforme aux séquences naturelles d'acquisition d'une langue, dont s'inspire en partie la méthode *MORE!*.





Globalement, on peut constater une corrélation entre ce que les élèves savent bien faire et ce qu'ils aiment bien faire.

Dans leur questionnaire, les élèves pouvaient également noter ce qui leur « plaît le plus pendant les leçons d'anglais ». Les dix points suivants ont été indiqués le plus souvent :

- faire des jeux ;
- chanter ;
- faire des activités orales (parler, faire des dialogues, etc.) ;
- faire des exercices et des activités diverses ;
- apprendre une nouvelle langue/une langue très utile (etc.) ;
- apprendre du vocabulaire, de nouveaux mots ;
- tout/plusieurs choses ;
- faire des activités à deux ou à plusieurs ;
- l'enseignant-e est sympathique ;
- rien.

Les élèves pouvaient aussi indiquer ce qui leur « plaît le moins pendant les leçons d'anglais ». Les dix éléments les plus cités sont les suivants :

- rien ;
- pas de mention / « je ne sais pas » ;
- apprendre la grammaire ;
- écrire ;
- faire des exercices ;
- apprendre du vocabulaire ;
- faire des tests ;
- chanter ;
- attendre / s'ennuyer / rien faire ;
- lire.

La perspective des parents

La perspective des parents, plus indirecte par rapport aux activités didactiques qui ont lieu durant les leçons d'anglais, complète le point de vue des enseignant-e-s et des élèves. Trois questions au sujet des devoirs et de la révision concernent le travail des élèves effectué hors de la salle de cours.

D'après les réponses des parents, la majorité des élèves n'a pas de devoirs d'anglais. Par conséquent, peu d'élèves ont besoin de beaucoup de temps pour les faire. L'implication des parents dans l'apprentissage de l'anglais semble relativement élevée : près de la moitié déclare aider leurs enfants pour les devoirs ou pour réviser le vocabulaire.

parents	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Mon enfant a des devoirs d'anglais.	15%	21%	22%	20%	13%	9%	724	(plutôt) non : 58%
Mon enfant a besoin de beaucoup de temps pour faire ses devoirs d'anglais.	42%	28%	14%	8%	5%	3%	724	(plutôt) non : 84%
J'aide mon enfant dans l'apprentissage de l'anglais, par exemple pour réviser des mots ou faire ses devoirs.	22%	16%	15%	14%	16%	17%	722	(plutôt) non : 53%

Une majorité des parents (87%) pense que leur enfant se sent à l'aise pendant les leçons d'anglais. Quant aux difficultés scolaires, la plupart des parents (78%) sont d'avis que leur enfant n'a pas de difficultés scolaires en général et presque autant (80%) considèrent que leur enfant ne rencontre pas de difficultés en anglais. Ainsi, environ 20% des parents pensent que leur enfant est confronté à des difficultés, à l'école (en général ou plus spécifiquement dans les cours d'anglais).

parents	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Mon enfant se sent à l'aise pendant les leçons d'anglais.	2%	3%	8%	11%	28%	48%	722	(plutôt) oui : 87%
Mon enfant rencontre des difficultés à l'école.	45%	23%	10%	10%	8%	4%	721	(plutôt) non : 78%
Mon enfant rencontre des difficultés dans l'apprentissage de l'anglais.	44%	25%	11%	10%	7%	3%	687	(plutôt) non : 80%

La part des parents qui trouve que les leçons d'anglais sont (trop ou plutôt) difficiles pour leur enfant (en tout 14 %) est non seulement bien inférieure à celle qui pense que les leçons sont (trop ou plutôt) faciles, mais aussi inférieure à celle des parents qui ont un enfant qui connaît des difficultés (20 %, cf. question précédente).

parents	trop faciles	plutôt faciles	plutôt difficiles	trop difficiles	réponses	tendance
Pour mon enfant, les leçons d'anglais sont...	11%	75%	13%	1%	692	(plutôt) facile : 86%

Quelle est la présence de l'anglais dans le foyer familial des enfants ? Près de deux tiers des parents (62 %) indiquent que leur enfant utilise l'anglais à la maison (ce qui implique bien entendu à la fois les élèves qui apprennent l'anglais comme L3, mais aussi les enfants pour qui l'anglais est une langue familiale)⁹.

Le site Internet de MORE! semble pour l'instant très peu utilisé : seule une petite majorité des réponses (15 %) indique une utilisation récurrente des ressources électroniques. Cependant,

⁹ Ces résultats sont à considérer avec une certaine distance car, dans les classes pilotes, se trouvent des élèves avec un parcours linguistique et des conditions cadres très différentes.

quant aux résultats de l'apprentissage, la plupart des parents répondent d'une manière plutôt positive : en tout, 79 % observent un progrès en anglais chez leur enfant.

parents	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Mon enfant utilise l'anglais à la maison : par exemple, il dit des mots anglais ou il reconnaît des mots anglais dans des textes, par exemple des chansons.	12%	12%	15%	22%	21%	19%	730	(plutôt) souvent : 62%
Mon enfant fait des jeux, des exercices, des révisions sur le site Internet de MORE!	55%	19%	11%	8%	4%	3%	726	(plutôt) rarement : 85%
Je constate des progrès en anglais chez mon enfant.	4%	6%	11%	19%	30%	30%	702	(plutôt) oui : 79%

En résumé

- Une part non négligeable des élèves (un tiers) trouve les leçons d'anglais trop faciles. Leurs enseignant-e-s ne semblent pas être d'avis que les capacités de cette grande minorité sont sous-exploitées.
- Les élèves ayant des difficultés en anglais sont minoritaires, mais ils existent. Les enseignant-e-s expriment des craintes par rapport à l'hétérogénéité des classes : près de 40% jugent les possibilités de différenciation qu'offre la méthode MORE! insuffisantes. Environ la moitié des enseignant-e-s doute de la progression, en anglais, des élèves en difficulté.
- En général, les parents d'élèves montrent une attitude positive envers la façon avec laquelle leur enfant apprend l'anglais.
- En général, les élèves n'ont pas ou peu de devoirs. Néanmoins, la majorité des parents constate des progrès d'apprentissage chez leur enfant.
- La plupart des élèves sont motivé-e-s et ont l'impression que l'apprentissage de l'anglais ne présente pas de réelles difficultés. Les enfants préfèrent des activités d'apprentissage privilégiant la compréhension orale et les jeux ; en revanche, les compétences de production sont moins prisées.

3.4 L'enseignement de l'anglais

Dans ce chapitre, plusieurs points ayant trait à l'enseignement de l'anglais seront présentés du point de vue des enseignant-e-s. Cela va de la préparation des leçons à la didactique et aux objectifs d'apprentissage.

La perspective des enseignant-e-s

La préparation des leçons d'anglais

Pour une grande majorité des enseignant-e-s (89%), l'investissement pour la préparation des leçons d'anglais est élevé. Même pour ce qui est du travail futur avec MORE!, les trois quarts (75%) anticipent un investissement élevé.

Pour la plupart d'entre elles (92 %), le *Teacher's Book/Guide pédagogique* sert de fil conducteur ; peu s'appuient sur d'autres moyens d'enseignement (18%). Pour deux tiers des enseignants, les expériences d'enseignement préalables sont une source d'inspiration pour les leçons d'anglais ; presque autant préparent les cours en collaboration avec leurs collègues.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Quel investissement devez-vous mobiliser durant cette première année pour préparer les cours d'anglais ?	–	–	11 %	32 %	46 %	11 %	28	(plutôt) élevé : 89 %
Quel investissement futur anticipez-vous concernant la préparation des cours d'anglais ?	–	7%	18%	43%	32%	–	28	(plutôt) élevé : 75 %
Pour la préparation des leçons d'anglais, je m'appuie sur le <i>Teacher's Book/Guide pédagogique</i> de MORE!	4 %	4 %	–	11 %	39 %	43 %	28	(plutôt) souvent : 92 %
Pour la préparation des leçons d'anglais, je m'appuie sur d'autres moyens d'enseignement.	32 %	29 %	21 %	14 %	4 %	–	28	(plutôt) rarement : 82 %
Pour la préparation des leçons d'anglais, je m'appuie sur mes expériences d'enseignement d'autres langues étrangères.	11 %	7 %	18 %	39 %	25 %	–	28	(plutôt) souvent : 64 %
Pour la préparation des leçons d'anglais, je collabore avec mes collègues.	11 %	18 %	7 %	25 %	29 %	11 %	28	(plutôt) souvent : 65 %

Les tendances dégagées par le questionnaire sont confirmées par les entretiens. La majorité des enseignant-e-s fait état d'une grande charge de travail, qui peut, cependant, être relativisée par le fait qu'il s'agit d'une première d'année d'enseignement – avec une nouvelle méthode dont il s'agit de faire connaissance – ou qu'une partie du travail peut se faire en collaboration avec d'autres enseignant-e-s :

Je trouve que c'est acceptable, vu qu'on travaille, nous, en collaboration. [...] Après, si j'avais dû tout organiser moi, seule, m'approprier ça, ça aurait été difficile.

Une enseignante qui travaille en 7^e et 8^e années HarmoS se fait du souci pour l'année scolaire à venir :

Je trouve que c'est acceptable, mais ça me prend énormément de temps et c'est très lourd. J'ai un peu souci pour l'an prochain où on aura quatre leçons à préparer. On aura les septièmes HarmoS et les huitièmes HarmoS.

Le guide pédagogique est très apprécié comme instrument de travail. Plusieurs personnes le confirment en disant que si la méthode est « prête à enseigner », elle permet aussi des variations :

C'est une méthode, je ne sais pas si je peux utiliser cette expression, mais presque clefs en main. C'est vraiment ouvrir et puis suivre. Nous, on ne le fait pas forcément. [...] On va peut-être changer les jeux [ou] reprendre quelque chose qui ne joue pas.

La flexibilité dont elle parle démontre son aisance par rapport à l'utilisation de la collection MORE!, mais aussi son engagement pour l'enseignement.

En général, la charge de travail pour les enseignant-e-s semble considérable – mais elle ne semble pas être ressentie comme une surcharge. Les enseignant-e-s ont l'espoir que le temps investi durant la première année d'enseignement sera – en tout cas partiellement – compensé les années suivantes.

L'aisance dans l'enseignement de l'anglais

La quasi-totalité des enseignant-e-s se sent à l'aise dans l'enseignement de l'anglais. Ceci est corroboré par l'appréciation personnelle des compétences nécessaires à l'enseignement d'une L3 : les enseignant-e-s trouvent que leurs compétences langagières, didactiques, méthodologiques et techniques sont suffisantes pour enseigner l'anglais.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
J'estime que mes compétences langagières sont suffisantes pour enseigner l'anglais.	–	–	3 %	3 %	41 %	52 %	29	(plutôt) élevé : 97 %
J'estime que mes compétences didactiques et méthodologiques sont suffisantes pour enseigner l'anglais.	–	–	–	3 %	45 %	52 %	29	(plutôt) élevé : 100 %
J'estime que mes compétences TIC (ordinateur, etc.) sont suffisantes pour utiliser les ressources en lien avec la méthode.	–	–	–	–	36 %	64 %	28	(plutôt) souvent : 100 %

Durant les entretiens, les enseignant-e-s confirment la confiance qu'elles ont par rapport à leurs compétences – même si elles peuvent s'avérer perfectibles. Quant aux compétences langagières, les enseignant-e-s pensent en général que le niveau B2 (qui a été exigé pour la plupart d'entre elles) est une exigence raisonnable pour l'enseignement de l'anglais au niveau primaire. Néanmoins, les enseignant-e-s qui ont atteint le niveau C1 disent qu'elles se sentent plus à l'aise avec un niveau supérieur en anglais. Pour celles qui enseignent non seulement l'anglais mais aussi d'autres langues, le passage d'une langue à l'autre peut être ressenti comme gênant :

Je me mélange un peu les pinceaux. Par exemple les matins, je commence à 7h30, j'ai anglais, français, allemand et puis là je peux plus dire « pépère midi » alors. Puis quand ils viennent à l'allemand, je ne maîtrise aucune des langues à part le français à peu près. Alors, je trouve que c'est très pénible.

Une partie du corps enseignant ne s'est pas sentie à l'aise dès le début de l'enseignement : parfois, un certain travail d'adaptation s'est avéré nécessaire :

Au début, les premiers cours, c'était vraiment difficile. Et puis maintenant, je me sens vraiment à l'aise. Par contre je sais que je fais quelques erreurs de temps. [...] Mais je pense que ça dérange pas.

Pour certain-e-s enseignant-e-s, il subsiste un souhait de formation complémentaire :

Moi, j'aimerais bien compléter la formation. Mais voilà.

Aspects didactiques

L'ensemble des enseignant-e-s interrogé-e-s déclare utiliser l'anglais comme langue de classe (*classroom English*). En revanche, très peu utilisent l'anglais dans d'autres cours (cependant, il convient de ne pas oublier que la plupart des enseignant-e-s intervient comme spécialiste et n'enseigne pas d'autres branches).

Trois quarts des enseignant-e-s affirment qu'elles établissent des comparaisons entre les langues présentes dans le cadre scolaire ; cependant, seule une petite minorité (7%) déclare se servir d'activités qui développent les capacités transversales.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Durant les leçons d'anglais, j'utilise l'anglais pour le langage de classe.	–	–	–	21 %	32 %	46 %	28	(plutôt) souvent : 100 %
J'utilise l'anglais pour le langage de classe dans d'autres leçons.	41 %	37 %	19 %	–	4 %	–	27	(plutôt) rarement : 96 %
Durant les leçons d'anglais, je fais des comparaisons avec les langues, p. ex. avec l'allemand ou le français.	4 %	4 %	18 %	32 %	29 %	14 %	28	(plutôt) souvent : 74 %
Durant les leçons d'anglais, je fais des activités de type EOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École).	43 %	32 %	18 %	–	7 %	–	28	(plutôt) rarement : 93 %

Les enseignant-e-s semblent toutes suivre l'approche didactique de la méthode *MORE!*, qui est axée sur des tâches, propose des exercices construits pour acquérir les ressources nécessaires à l'accomplissement de ces tâches et présente également un aspect ludique assez important. En général, les enseignant-e-s apprécient l'approche didactique :

Cette méthode met quand même pas mal l'accent sur l'oral et la communication. Moi j'ai jamais vu des classes de langue qui parlent autant.

La structuration des leçons (selon le principe : une leçon = une page [du *Student's Book*]) semble bien convenir aux personnes qui s'y tiennent, même s'il semble difficile de s'y tenir, car le temps d'enseignement ne suffit pas pour tout faire :

Ce que je trouve intéressant, c'est qu'il y a vraiment la partie introduction, le warmer, la partie principale et la fin. Donc ce sont des propositions d'activités pour le début, pour la fin. Par contre, je trouve c'est vraiment fourni par unité. C'est très rare, je pense ce n'était pas une fois où j'ai réussi à faire tout ce qui était proposé, ce qu'on était censé faire.

Si l'aspect ludique de l'approche semble évident (et apprécié), il est évident que la méthode *MORE!* suit également une progression grammaticale, jugée soutenue par certain-e-s :

Ça me semblait évident que sur deux périodes en 5e année [= 7e HarmoS] on allait avoir une attitude un peu plus ludique et puis surtout que ça allait être un peu plus intuitif. On n'allait pas donner des règles de grammaire, on va vraiment plutôt les emmener à découvrir les choses. [...] Alors à ce niveau-là c'était assez clair. Après, à mettre en place, je trouve qu'il y a quelques exercices qui commencent à devenir un petit peu difficiles.

D'après leurs témoignages, les enseignant-e-s se réfèrent assez étroitement à la méthode *MORE!*, qui ne prévoit que très peu d'éléments permettant une prise en compte d'une didactique intégrée (ou didactique du plurilinguisme¹⁰). Bien que la prise en compte de la perspective interlinguistique soit très ténue dans la version de *MORE!* à disposition pour la phase pilote, plusieurs enseignant-e-s précisent, lors des entretiens, qu'elles font des parallèles avec d'autres langues lorsque la situation le permet :

Ça se fait un peu spontanément, même les élèves, même nous des fois quand ça se ressemble, quand les mots se ressemblent.

En général, la comparaison se limite à des éléments de type lexical ou grammatical :

Ça se fait spontanément : les jours de la semaine, les nombres, toutes ces choses-là, les pronoms, certains pronoms.

Les attitudes des enseignant-e-s envers les approches interlinguistiques semblent être très diverses :

- Quelques enseignant-e-s ne font pas du tout de comparaisons linguistiques et de liens possibles avec d'autres langues (p. ex. avec l'allemand, L2). Soit elles n'accordent pas d'importance à cette approche, soit leur conception d'une « comparaison linguistique » se limite au fait de traduire des éléments (sans les analyser).

¹⁰ Cf. Wokusch (2005), Passepartout (2008) ainsi que Sauer et Saudan (2008). Pour une discussion critique, cf. Elmiger (2010).

- D'autres enseignant-e-s reconnaissent une certaine nécessité de lier les compétences linguistiques, mais limitent leur pratique aux rares éléments présents dans la méthode.
- Plusieurs personnes trouvent que les éléments de comparaison intégrés dans *MORE!* ne sont pas assez approfondis. Par conséquent, elles créent des exercices plus structurés ou profitent des situations induites spontanément durant les leçons ainsi que du répertoire plurilingue de leurs élèves :

Je pense ça doit pas se limiter au manuel d'anglais [...], les liens doivent aussi être fait avec les enseignants de ces branches-là.

Il y a le fameux exercice dans les trois langues, toujours en bas de page¹¹, alors, moi ils ont un cahier, puis en général, on prend les mots les plus importants du vocabulaire, on en fait une dizaine à chaque fois, puis on regarde, déjà dans les trois langues, puis ensuite, comme j'ai un portugais, un italien, un espagnol, on va regarder dans les autres langues aussi. Et puis l'idée, c'est de valoriser aussi les autres langues.

Finalement, il y a des enseignant-e-s qui pensent que la comparaison entre les langues n'a pas le même intérêt pour l'ensemble des élèves. L'enseignante suivante trouve que les élèves performants le font inconsciemment et automatiquement.

[Les bons élèves] sont un peu plus matures pour la structuration de la langue, ils comprennent bien ce que c'est un verbe, un nom. C'est acquis en français, donc ils peuvent transposer ça en anglais.

Lors d'un autre entretien, un enseignant indique que les comparaisons de langues peuvent aider les élèves en difficulté, à condition de les rendre explicites :

Je pense qu'il y a certains élèves pour qui ça ne se fait pas spontanément, et je pense que dans les obstacles qui apparaissent chez ces enfants en difficulté, le fait de faire appel à la construction du mot [...], pour eux, c'est peut-être une accroche, quelque chose qui leur permet [...] de leur donner un peu plus de confiance dans l'étude des mots. Précisément pour eux. [...] Ceci n'apparaît pas dans la méthode, par exemple.

Pour ce qui est de l'approche didactique en général, la grande majorité des enseignant-e-s interviewé-e-s la soutiennent et apprécient notamment les aspects ludiques et l'importance de l'oral dans les activités. En revanche, la place de la grammaire dans *MORE!* est controversée.

L'enseignement de la grammaire

Une certaine ambiguïté envers la grammaire se perçoit dans le questionnaire rempli par les enseignant-e-s : seul un quart d'entre elles trouve qu'il y a trop peu de grammaire dans *MORE!*, tandis que près de la moitié pense que la place de la grammaire y est trop importante.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
La place de la grammaire dans <i>MORE!</i> est trop importante.	21 %	14 %	17 %	31 %	14 %	3 %	29	(plutôt) non : 52 %
La place de la grammaire dans <i>MORE!</i> est trop peu importante.	38 %	17 %	21 %	17 %	3 %	3 %	28	(plutôt) non : 77 %

¹¹ Il s'agit des éléments de comparaison de langues (anglais/français/allemand) en bas des pages « grammaire » du *Student's Book*.

Durant les entretiens, la place et le poids de la grammaire ne sont guère remis en question de manière fondamentale : cependant, certaines voix s'expriment pour dire qu'elle ne devrait pas avoir plus de poids :

A : Je trouve qu'elle est bien dosée.

B : Faut pas en mettre plus.

C : Pas plus.

De l'avis de certaines personnes, il y a des structures qui apparaissent trop tôt, ce qui peut dérouter les enfants :

Il y a des choix qui ont été faits sur les formes contractées que je ne trouve pas forcément très heureux. Parce que ça se mélange avec le possessif, avec tout, puis ils n'ont pas forcément une notion très claire du verbe parce qu'on fait beaucoup d'oral et on l'entend à peine.

Ainsi, un enseignant trouve qu'il ne faudrait pas supprimer la grammaire, mais la rendre plus accessible aux élèves qui débutent l'apprentissage de l'anglais :

Je dirais pas qu'on doit annuler la grammaire, mais en tout cas la simplifier.

Plusieurs enseignant-e-s sont d'avis qu'il est nécessaire d'aborder la grammaire dès le début, mais en même temps, elles pointent souvent les difficultés que rencontrent les élèves avec les points grammaticaux qui apparaissent dans MORE! :

[La grammaire] est quand même nécessaire finalement. Mais [...] la manière [comment] c'est présenté dans le livre, ça me convient pas vraiment, il faut essayer de l'aborder d'une autre manière. [Je] trouve qu'avec ces tableaux, ils ont de la peine, quoi. Même en français, finalement, avec ces conjugaisons, ces choses-là.

L'enseignement du vocabulaire

En comparaison avec la grammaire, le statut du vocabulaire est beaucoup moins remis en question pendant les entretiens. Souvent, les enseignant-e-s travaillent le vocabulaire avec le *My Word Book*. En général, les enseignant-e-s déterminent quel vocabulaire et quels exercices doivent être travaillés ; les élèves suivent donc un enseignement très guidé en ce qui concerne l'acquisition de nouveaux mots. Une enseignante dit que l'approche orientée vers les tâches (*task-based learning*) amène de nouveaux besoins en matière de vocabulaire :

[Dans] les mini-projets ou d'autres exercices, je trouve qu'il y a beaucoup de vocabulaire qui surgit en fait. Beaucoup de demandes de la part des enfants, d'autre vocabulaire.

La majorité des enseignant-e-s interviewé-e-s n'utilisent pas de dictionnaire en classe (et il ne semble pas y avoir de dictionnaires dans chaque salle de classe). Cet indice tend à démontrer une démarche d'enseignement très guidée.

Dans la plupart des classes participant à la phase pilote, le statut du vocabulaire semble quelque peu rigide : si l'on distingue entre vocabulaire actif (qui doit être appris par coeur et qui doit être maîtrisé par les élèves) et vocabulaire passif (qui complète le vocabulaire actif), les élèves ne semblent pas encouragé-e-s à acquérir du vocabulaire de manière autonome, et les stratégies de découverte et d'apprentissage en lien avec l'acquisition du vocabulaire ne semblent guère faire l'objet d'un entraînement assidu :

On a un dictionnaire français/anglais, mais je ne l'utilise pas trop. Ils ont le Word Book de toute façon. Et je n'aime pas trop quand ils commencent à chercher des mots pour des sketches compliqués où ils comprennent rien, donc je leur dis plutôt prenez le Student's Book et puis regardez ce que vous avez là-dedans.

Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont un autre thème didactique abordé lors des entretiens avec les enseignant-e-s : ces stratégies sont-elles favorisées (voire entraînées) dans les leçons d'anglais ? Est-il possible de mobiliser des stratégies que les enfants auraient déjà apprises en français (L1) ou en allemand (L2) ?

Pour certain-e-s enseignant-e-s, les élèves sont sensibilisé-e-s aux stratégies d'apprentissage :

J'ai l'impression que c'est un âge [où] je leurs dis : « vous êtes des détectives, puis essayez de trouver les choses qui se ressemblent ou les comparaisons, les différences ». Puis j'ai l'impression que ça marche pas mal.

Un autre enseignant fait remarquer que la question des stratégies d'apprentissage est absente dans la collection MORE! :

Là il manque clairement des indications faites par des didacticiens ou des animateurs en français sur les moyens qu'on pourrait mettre en œuvre pour apprendre à apprendre.

Le sujet des stratégies d'apprentissage est très peu thématiqué durant les entretiens, ce qui semble montrer un certain désintérêt général pour la question des stratégies d'apprentissage dans le domaine des langues étrangères à l'école.

Les objectifs d'apprentissage

Tout enseignement s'oriente vers des objectifs d'apprentissage. Ceux-ci sont parfois explicites, parfois implicites. Dans MORE!, les objectifs sont présentés dans le *Teacher's Book/Guide pédagogique* ainsi que dans le *Student's Book*. La grande majorité des enseignant-e-s trouve que ces objectifs sont assez clairs pour elles-mêmes (90%), de même que pour leurs élèves (86%).

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Les objectifs de la méthode sont clairs pour moi.	–	–	10 %	7 %	28 %	55 %	29	(plutôt) oui : 90 %
Les objectifs de la méthode sont clairs pour les élèves.	–	7 %	7 %	14 %	50 %	21 %	28	(plutôt) oui : 86 %

Cette appréciation positive est relativisée par quelques voix discordantes qui souhaiteraient non seulement connaître les objectifs immédiats (associés à une *Unit*), mais aussi les objectifs d'apprentissage à moyen et long terme :

On ne sait pas ce qu'ils sont censés maîtriser, approcher, etcétera, en fin de cinquième [= 7^e année HarmoS].

Pour d'autres, il ne semble pas prioritaire que les élèves aient une compréhension détaillée des objectifs d'apprentissage :

Je ne suis pas sûre qu'ils soient au clair, mes élèves, [par rapport aux] objectifs, je me fais pas trop d'illusions.

Les devoirs

En matière de devoirs, les enseignant-e-s ont des pratiques très différentes : la majorité ne donne pas de devoirs aux élèves ; certain-e-s enseignant-e-s leur offrent la possibilité de faire des devoirs facultatifs à la maison ou d'aller sur le site *MORE!* (ce qui peut entraîner des difficultés techniques) et d'autres encore donnent des exercices à faire à la maison, de façon plus ou moins régulière.

En résumé

- La préparation des cours est vécue comme une grande charge de travail, mais les enseignant-e-s de la phase pilote l'acceptent et sont plus ou moins optimistes par rapport à une diminution de la charge à l'avenir.
- Les enseignant-e-s se sentent à l'aise avec l'enseignement de l'anglais.
- Les éléments de didactique suivants semblent largement absents dans les pratiques enseignantes de la plupart des personnes interviewées :
 - L'encouragement d'un répertoire plurilingue auprès des élèves ;
 - l'explicitation des stratégies d'apprentissage déjà acquises (p. ex. en langues étrangères) ou l'acquisition de nouvelles stratégies d'apprentissage (p. ex. les comparaisons linguistiques) ;
 - une approche inductive de découverte couplée avec une certaine autonomisation des élèves ;
 - une pratique réflexive élaborée (p. ex. à l'aide du Portfolio européen des langues).
- Les points suivants en lien avec l'enseignement de l'anglais sont interprétés de manière controversée :
 - l'utilité et la place des comparaisons interlinguistiques ;
 - la place de la grammaire et sa visibilité dans la collection *MORE!* ;
 - les objectifs d'apprentissage et les pratiques didactiques qui s'y rapportent.

3.5 L'évaluation

L'évaluation constitue un élément important de l'enseignement de l'anglais et a donné lieu à de nombreux commentaires durant les entretiens.

Durant la phase pilote, l'enseignement de l'anglais ne donne pas lieu à une note contraignante. Lorsque l'enseignement de l'anglais sera généralisé dès la 7e, une évaluation formelle (avec ou sans note) sera prévue selon les dispositions en vigueur dans les différents cantons. Il s'agira alors de savoir ce qu'il convient d'évaluer – et à l'aide de quels moyens.

La perspective des enseignant-e-s

La grande majorité des enseignant-e-s connaît la différence entre évaluation sommative et évaluation formative. Une majorité (87%) trouve que la méthode *MORE!* propose suffisamment de matériel pour une évaluation formative, alors qu'une partie seulement, 37%, pense qu'il y a assez de matériel pour une évaluation sommative. Enfin, la plupart des enseignant-e-s (83%) trouve qu'il y a suffisamment de matériel pour l'autoévaluation par les élèves.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Je connais la différence entre évaluation sommative et évaluation formative.	–	–	3 %	–	10 %	86 %	29	(plutôt) oui : 97 %
La méthode propose assez de matériel pour mettre en pratique l'évaluation formative.	3 %	–	10 %	14 %	41 %	31 %	29	(plutôt) oui : 87 %
La méthode propose assez de matériel pour mettre en pratique l'évaluation sommative.	24 %	10 %	28 %	17 %	17 %	3 %	29	(plutôt) non : 63 %
La méthode propose assez de matériel pour mettre en pratique l'autoévaluation.	–	3 %	14 %	28 %	34 %	21 %	29	(plutôt) oui : 83 %

Les pratiques d'évaluation par l'enseignant-e

L'évaluation sommative est pratiquée par l'ensemble des enseignant-e-s interrogé-e-s. Certain-e-s enseignant-e-s disent qu'elles évaluent les quatre compétences partielles. Néanmoins, la majorité des enseignant-e-s interviewé-e-s semblent avoir des pratiques évaluatives axées majoritairement sur l'écrit (évaluation des structures langagières, de la grammaire, du vocabulaire, de la compréhension orale ou écrite, etc.).

Pour l'évaluation de la compétence orale, il existe des pratiques diverses :

- un dialogue avec l'enseignant-e, suivi de quelques questions ;
- un entretien individuel enregistré pendant que les autres élèves travaillent à l'ordinateur ;
- un dialogue entre deux élèves, induit par des questions notées sur des fiches ;
- des jeux de rôles observés et évalués à l'aide d'une grille de critères.

La plupart des enseignant-e-s ne spécifie pas comment elles évaluent les compétences orales de leurs élèves ; plusieurs évoquent la difficulté d'évaluer l'oral ainsi que le manque de temps pour le faire. En outre, il semble que la méthode *MORE!*, perçue comme très interactive, ne fait pas beaucoup de propositions concrètes pour l'évaluation des compétences orales. C'est ce dont s'étonne une enseignante dans l'extrait suivant :

C'est ça que je comprends pas dans leurs évaluations. Est-ce que c'est vraiment forcé de faire que des évaluations écrites quand on fait autant d'interaction, de communication entre les élèves. [...] Et puis ensuite boum : l'évaluation écrite.

En matière d'évaluations (sommatives), il y a en général une forte collaboration entre les collègues d'un centre scolaire ou même d'une région. Souvent, les épreuves construites en commun ou par des responsables pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais, couvrent plusieurs compétences langagières, tant productives que réceptives, qu'orales et écrites.

Les pratiques d'autoévaluation

Durant les entretiens, il s'avère que les enseignant-e-s ne pratiquent guère l'autoévaluation par les élèves. Plusieurs enseignant-e-s mentionnent la partie *Check your progress*, intégrée dans le *Workbook*. Une enseignante demande à ses élèves de s'autoévaluer de manière plutôt informelle :

[Dans le] Workbook [il y a] vraiment un petit test. Mais l'autoévaluation, par exemple, moi, juste la semaine avant le test, comme on connaît ce qu'il y aura dans le test, je leur dis « Ben, vous [...] devez être capables de faire-ci, est-ce que vous êtes capables de faire ça ? » Et [après], je leur dis : « Ben maintenant, vous savez ce qu'il vous reste à travailler par rapport à ce qu'on vient de voir maintenant. »

Cette même enseignante émet un doute par rapport à la capacité des élèves à s'autoévaluer de manière fiable :

Mais est-ce qu'ils sont [assez] grands pour évaluer leurs difficultés ! Ça, je suis pas sûre encore.

D'autres considèrent que l'autoévaluation n'est pas nécessaire : soit parce qu'elle n'est pas vraiment prévue dans MORE! soit parce que les élèves connaîtraient assez bien leur façon d'apprendre :

[L'autoévaluation], ça pourrait être intéressant. Pour l'instant, on n'en a pas encore parlé. On s'est fixé déjà les évaluations par unité, parce qu'on part de la méthode et puis c'est vrai, pour l'instant [il n'y a rien].

Moi, j'ai l'impression qu'ils savent bien où ils en sont sans qu'il y ait forcément d'auto-évaluation.

La grande majorité des enseignant-e-s ne semble pas avoir des attentes précises en matière d'autoévaluation et se contente donc de ce que propose la méthode. L'enseignante suivante fait exception, puisqu'elle crée elle-même des objectifs d'autoévaluations en lien avec des exercices concrets. Selon elle, MORE! devrait proposer davantage d'activités d'autoévaluation :

Pour chaque module, on reprend les objectifs à atteindre. [...] Pour chaque objectif, on a des espèces de petits exercices où ils ont des questions d'un côté, la réponse de l'autre, puis ils peuvent grâce à ça [...] voir s'ils atteignent l'objectif ou pas. Mais c'est pas proposé dans la méthode, c'est quelque chose qu'on propose en plus disons.

En résumé

- L'évaluation sommative est pratiquée par l'ensemble des enseignant-e-s.
- La partie la plus difficile de l'évaluation sommative concerne l'évaluation de la production orale, qui s'avère difficile et qui est perçue comme chronophage.
- Diverses manières d'évaluer l'anglais semblent coexister auprès des enseignant-e-s de la phase pilote. Notamment, l'évaluation de certaines ressources comme le vocabulaire et la grammaire ou une évaluation qui essaie de tenir compte de l'ensemble des compétences langagières.
- Les enseignant-e-s semblent avoir une vision peu claire de ce que sont les objectifs d'apprentissage à évaluer et de quelle manière il faudrait les évaluer. À ce propos, une précision des objectifs semble nécessaire.
- Les pratiques d'autoévaluation sont très diverses ; dans la plupart des classes, l'autoévaluation semble être pratiquée de manière très restreinte, voire pas du tout.

3.6 L'enseignement/apprentissage de deux langues étrangères

Avec l'anticipation de l'enseignement/apprentissage de l'anglais en 7e année scolaire, l'école romande commence à mettre en pratique la stratégie de la CDIP du 25 mars 2004 (enseignement de deux langues étrangères dès l'école primaire). Elle est aussi en train d'introduire le Plan d'études romand (PER). Comment l'enseignement de l'anglais s'insère-t-il dans un programme où deux langues – le français comme langue de scolarisation et l'allemand comme première langue étrangère – sont déjà bien établies ?

La perspective des enseignant-e-s

Certain-e-s enseignant-e-s pensent que les progrès observés en anglais sont plus importants, après moins d'une année scolaire, que ce qu'il est possible d'atteindre en allemand.

C'est quand même plus simple, pour eux c'est plus facile à s'exprimer avec le peu de choses qu'ils savent déjà, enfin ils savent déjà pas mal de choses. [...] En allemand, j'ai l'impression qu'ils sont bloqués. Qu'ils veulent faire comme on apprend, tandis qu'en anglais, ben ils essaient et puis nous, on comprend.

Le fun de l'anglais, c'est impressionnant. [On] a un projet d'allemand ici, vu qu'on est vraiment sur le Röstigraben, la moitié de la population du village est suisse-alsacienne, germanophone. [...] Ici, depuis l'école enfantine ils sont sensibilisés à l'allemand, et quatre ans d'allemand après officiels. Après une année, ils auront [un] meilleur niveau d'anglais.

L'apprentissage préalable de l'allemand semble être profitable à celui de l'anglais ; deux enseignantes l'affirment dans l'extrait suivant :

A : Tu pars en anglais, on a fait la même chose, on est parti des acquis.

B : Oui, voilà. Qui sont déjà nombreux.

Le progrès assez rapide en anglais s'explique certes en partie par l'attrait de la langue (et un certain enthousiasme initial), mais aussi en partie par ce qui a déjà été appris en allemand (reconnaissance de mots, stratégies d'apprentissage, etc.). Pour ce qui est du blocage en allemand, mentionné ci-dessus par un enseignant, le moyen d'enseignement et par conséquent la façon d'enseigner l'allemand devrait être remis en question. Les citations suivantes montrent qu'une attitude très négative domine auprès des pédagogues :

Je fais le cours d'anglais, c'est juste le bonheur ; et puis quand il faut faire l'allemand, c'est l'horreur. L'horreur. Ils font déjà une tête : han l'allemand et tout [...], ça me donne pas envie, je peux vous dire.

On emploie le Tambourin 2 pour l'allemand : je constate que les élèves sont un peu lassés. Parce que ça fait trois ans maintenant qu'ils sont dans le même genre de livre. Qu'ils ont moins de motivation. Par contre je pense, on verra l'année prochaine, il y aura à nouveau un regain d'énergie avec Genial, j'ai l'impression ça correspond plus à leur âge aussi.

C'est Tambourin, et puis en sixième [= 8^e HarmoS], ils ont changé, ils ont passé à Genial. Et du coup, ça se passe très bien en sixième, même les enfants, ils apprécient l'allemand en sixième, mais pas en cinquième.

De l'avis des enseignant-e-s, *Tambourin* n'est plus adapté à l'âge des élèves, ce qui expliquerait en partie leur manque de motivation.

La perspective des élèves

Deux questions en lien avec l'apprentissage de l'allemand ont été posées aux élèves des classes pilotes. Les leçons d'allemand plaisent à une petite majorité (57 %) des élèves. La part des élèves qui aiment bien parler l'allemand est légèrement supérieure (62 %). Ces pourcentages présument d'un intérêt pour l'allemand bien moindre (en comparaison avec l'anglais). Il n'est pas évident de savoir si (et si oui, dans quelle mesure) le questionnaire, plutôt orienté vers l'apprentissage de l'anglais, a pu influencer les réponses des élèves par rapport à l'allemand.

élèves	pas du tout	pas vraiment	plutôt bien	beaucoup	réponses	tendance
Les leçons d'allemand me plaisent.	16 %	28 %	35 %	22 %	740	(plutôt) oui : 57 %
J'aime parler l'allemand.	17 %	21 %	35 %	27 %	775	(plutôt) oui : 62 %

En résumé

- Une partie non négligeable des élèves et des enseignant-e-s semblent mécontents de l'enseignement actuel de l'allemand.
- L'introduction de l'anglais pourrait donner une impulsion didactique (didactique intégrée), profitable aux deux langues étrangères. Pour l'instant, cela ne semble pas être le cas – même si l'apprentissage de l'anglais semble bénéficier de celui de l'allemand.
- Si l'attrait de l'anglais semble évident, l'intérêt pour l'allemand semble plutôt modeste, en fin de 7^e année.

3.7 L'organisation de l'enseignement/apprentissage

Il est impératif que les conditions générales d'un nouvel enseignement soient adéquates afin de permettre un bon aménagement des cours. Il s'agit donc de tenir compte des besoins (infrastructure, organisation, etc.) qui surgissent au niveau de l'organisation scolaire.

Les élèves n'ont pas été interrogé-e-s à ce sujet ; cependant, certaines remarques faites librement, témoignent de leurs soucis quant au nouvel horaire scolaire : dans certaines communes, les deux heures d'anglais hebdomadaires ont été ajoutées aux heures régulières et les enfants s'en ressentent. D'autres se plaignent des leçons d'anglais placées tôt le matin (avant 8 heures) ou en fin d'après-midi.

La perspective des enseignant-e-s

Les conditions-cadre de la phase pilote sont jugées satisfaisantes par les deux tiers (69 %) des enseignant-e-s ; la formation continue est même plébiscitée à 100 %.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
Les conditions-cadre (horaires, salles de classe, etc.) sont en général satisfaisantes.	–	7 %	24 %	21 %	28 %	21 %	29	(plutôt) oui : 69 %
La formation continue est en général satisfaisante.	–	–	–	22%	48 %	30 %	27	(plutôt) oui : 100 %

Dans les entretiens, plusieurs points en lien avec l'organisation de l'enseignement de l'anglais (et de la phase pilote) ont été abordés. Les points suivants impliquent des défis particuliers en termes d'organisation scolaire :

- enseignement donné par des généralistes ou des spécialistes : en comparaison avec les (semi-)généralistes, les nombreuses personnes qui enseignent l'anglais en tant que spécialiste semblent avoir de nombreux désavantages.
 - peu de contact avec les élèves (et leurs parents) :
Je trouve qu'on les voit pas beaucoup [...], moi je les vois deux fois par semaine, je les connais pas tellement.
 - manque de flexibilité dans l'organisation de l'horaire : les enseignant-e-s n'enseignent que durant des leçons bien délimitées et ne peuvent pas gérer le temps de manière souple (p. ex. en laissant certain-e-s élèves finir un exercice, en évaluant les élèves ora-

lement durant d'autres leçons, etc.). Des leçons perdues ne peuvent pas être rattrapées.

- manque d'un espace d'enseignement particulièrement dédié à l'enseignement de l'anglais :

On parlait des difficultés par rapport aux salles : Moi, j'ai trouvé difficile [...] de pas avoir sa classe, de pas avoir les règles de vie de sa classe.

- point de vue plus sectoriel sur l'évaluation des enfants :

Le spécialiste qui enseigne sa langue, lui, est soucieux de savoir quels sont les progrès par rapport à la matière qu'il dispense. Et puis il éprouve le besoin de sentir chez l'élève aussi, cette prise de conscience de l'évolution, de cet apprentissage-là en particulier. Nous en tant que généralistes, on a le soucis de l'évolution globale de l'enfant, du développement global de l'enfant dans toutes les matières.

- manque de vision globale en matière d'enseignement des langues ; difficulté de réaliser une didactique intégrée des langues :

[Les] généralistes [ont] la chance de pouvoir faire la transversalité entre les disciplines ; [les spécialistes ne peuvent] pas exploiter ceci dans le temps que nous avons actuellement dans l'usage de cette méthode, [...] on doit avancer à une certaine rapidité [...], ça nous permet pas d'établir des liens.

- problèmes de discipline dans certaines classes :

[Il y a] deux groupes d'élèves qui sont réunis [...], qui ne sont pas de la même classe. Donc au niveau discipline, je le trouve très pénible. [...] Ils sont tout contents de se revoir parce qu'ils se voient pas normalement la semaine, à part en récréation, donc ils chahutent, et puis c'est une méthode fun, enfin voilà.

- besoins en infrastructure : les salles de classe sont équipées de manière très diverse et certain-e-s enseignant-e-s souhaiteraient disposer de meilleures conditions, p. ex. avoir à disposition

- une salle de classe suffisamment grande pour faire des jeux et des activités impliquant le mouvement des élèves ;
- un nombre suffisant d'ordinateurs pour l'utilisation des TIC en salle de classe ;
- un tableau blanc interactif.

- horaire : s'il est inévitable, dans certains cantons, de devoir ajouter des leçons à la grille horaire, il semble possible d'éviter certains écueils :

- aménagement de la grille-horaire en tenant compte de l'anglais :

[Ce à quoi il faut penser] quand on fait les horaires, [c'est] de pas avoir allemand, anglais à la suite, ce genre de choses.

J'ai le lundi tout à la fin de l'après-midi, et le vendredi tout à la fin de l'après-midi, donc il faut préparer les sacs, les devoirs. En gros [...], j'ai une demi-heure de cours à chaque fois. [...] Puis eux, ils sont fatigués, ils ont eu une journée, une semaine.

Quant à la formation continue¹² suivie, certaines réserves ont été énoncées durant les entretiens : si les parties méthodologique et pratique ont été jugées très positivement, les contenus didactiques et théoriques prenaient trop d'importance et semblaient inutiles, aux yeux de certain-e-s.

Pour ce qui est de l'organisation au sein de la classe, la plupart des enseignant-e-s interrogé-e-s (81%) pensent que la taille de la classe a un impact sur la qualité de l'enseignement. C'est pour cette raison qu'il est difficile de généraliser certaines tendances esquissées dans le présent rapport : selon les conditions générales de l'enseignement (notamment : la taille de la classe), l'enseignement de l'anglais peut s'avérer tantôt très agréable et simple, et tantôt frustrant et difficile.

Dans leur grande majorité (96%), les enseignant-e-s participant à la phase test estiment que l'introduction générale de l'anglais avec la méthode MORE! sera bien acceptée par leurs collègues.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
La taille de la classe a un impact sur l'enseignement de l'anglais.	–	7 %	11 %	7 %	30 %	44 %	27	(plutôt) oui : 81 %
Si vous pensez à la généralisation de l'enseignement de l'anglais avec la méthode MORE! : quel sera, d'après vous, le degré d'acceptabilité de la collection MORE! auprès de vos collègues ?	–	4 %	–	4 %	63 %	30 %	27	(plutôt) oui : 96 %

La perspective des parents

Il a été demandé aux parents s'ils avaient reçu suffisamment d'information au sujet de la phase pilote à laquelle participe leur enfant. 87 % répondent par l'affirmative.

parents	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance
L'école nous a suffisamment bien informés sur l'introduction de l'enseignement de l'anglais.	2 %	4 %	7 %	14 %	24 %	49%	726	(plutôt) oui : 87 %

En résumé

- Les enseignant-e-s sont en général très content-e-s de la formation continue qui leur a permis de se préparer à l'enseignement de l'anglais.
- Divers points peuvent être améliorés au niveau local : des horaires équilibrés pour l'ensemble des branches linguistiques, des salles de classe disposant de l'infrastructure nécessaire, etc.
- D'autres aménagements souhaités semblent plus difficiles à réaliser : réduction de la taille des classes, amélioration des conditions de travail, etc.
- Les enseignant-e-s qui interviennent dans les classes en tant que spécialistes rencontrent de nombreux problèmes qui nuisent à l'enseignement de l'anglais, mais aussi au développement des capacités transversales.
- Une réduction de la quantité de matière à traiter durant la première année d'enseignement/apprentissage avec MORE! semble souhaitée par la plupart des enseignant-e-s.

¹² À noter que dans certains cantons (notamment les cantons BEJUNE), une formation était prévue, en supplément de celle suivie par l'ensemble des enseignant-e-s participant à la phase pilote.

4 En conclusion

En général, la première année de la phase pilote de l'enseignement de l'anglais en 7^e année s'est bien déroulée : la grande satisfaction des enseignant-e-s, des élèves et de leurs parents est là pour en témoigner.

À la fin de ce rapport, quelques considérations conclusives permettent de résumer certains thèmes particulièrement sensibles pour la suite de la phase pilote ainsi que pour le futur enseignement de l'anglais dans les écoles primaires romandes.

Besoins de différenciation dès le début de l'enseignement/apprentissage de l'anglais

L'hétérogénéité des classes semble être un défi majeur pour tout enseignement, notamment à l'école primaire, où l'ensemble des élèves suit en principe le même cursus. Dans les classes de langues, les enseignant-e-s se trouvent non seulement confronté-e-s à des élèves plus ou moins motivé-e-s et qui apprennent la matière avec plus ou moins de facilité. L'exemple de l'anglais montre très clairement qu'il s'agit également de tenir compte des acquis parascolaires : une part assez importante des enfants vit dans un environnement (partiellement) anglophone ou a déjà suivi des cours d'anglais avant le début de l'enseignement avec *MORE!*. Parmi ces « faux débutants », on trouve notamment des enfants qui sont déjà familiarisé-e-s avec la langue ou qui ont une grande envie de progresser rapidement.

Ainsi, l'écart entre les enfants « forts » et « faibles » ne se creuse pas durant la première année, mais, dans de nombreuses classes, il est bien présent dès le début des cours. D'un point de vue pédagogique, les enfants qui ont déjà de bonnes connaissances en anglais ne semblent pas causer de problèmes insurmontables (les enseignant-e-s peuvent souvent les solliciter pour donner un appui aux élèves faibles), mais, à moyen et long terme, il s'agit de trouver une stratégie qui permette de tenir compte des besoins très hétérogènes qui existent dans les classes, dès le départ.

D'autre part, les leçons d'anglais posent des problèmes à une part non négligeable d'enfants : des enfants avec des difficultés scolaires générales ou spécifiques (p. ex. enfants dyslexiques). Ces enfants ne doivent pas être défavorisé-e-s par le fait que la majorité de la classe progresse assez rapidement, en anglais. Il convient également de se rappeler que l'école romande a pour mission d'encourager l'ensemble des élèves : si les compétences fondamentales de la CDIP¹³, adoptées en 2011, doivent être atteintes par toutes et tous, il faut mettre à disposition des enseignant-e-s tous les moyens nécessaires afin d'aménager un enseignement différencié. Or, dans sa version actuelle, la collection *MORE!* ne contient pas suffisamment de matériaux ou d'indications pédagogiques permettant un travail de différenciation dans les leçons d'anglais.

Durant la période de remaniement de la collection *MORE!*, la perspective de la différenciation – qui puisse également se déployer dans les grandes classes – semble dès lors absolument prioritaire. Elle doit être pensée tant au niveau macro (Comment gérer la diversité à l'intérieur d'une classe ? Quelles activités permettent d'impliquer tout le monde ? Etc.) qu'au niveau micro, comme le souhaite un enseignant dans l'extrait suivant :

¹³ Il en va de même pour les objectifs d'apprentissage du Plan d'Études romand, qui sont actuellement en phase de consultation.

J'aurais aimé que pour une activité, on nous propose peut-être trois degrés de difficulté, dans certaines activités en tout cas. [...]. J'ai des élèves, quand je leur propose un reading, après 20 secondes, ils ont terminé, puis d'autres après 5 minutes, ils cherchent encore, et c'est vrai que c'est toujours délicat [...] de proposer quelque chose à ces élèves-là.

Les objectifs et les finalités de l'enseignement de l'anglais

Quels seront les objectifs pour l'enseignement de l'anglais dans le Plan d'études romand (PER) ? Quelles seront les attentes (explicites et implicites) du niveau secondaire I ? Quels sont les objectifs (nationaux) que les élèves seront censés atteindre à moyen terme ? Quels éléments abordés dans les unités de *MORE!* devront être appris, lesquels seront approfondis ultérieurement ? De nombreuses questions restent ouvertes, pour l'instant.

Dans l'extrait suivant, une enseignante se dit préoccupée de savoir si les premières années de l'enseignement de l'anglais doivent être considérées comme une initiation ou plutôt comme un véritable apprentissage¹⁴ :

Je trouve que tout dépend des objectifs qui seront fixés dans le plan d'études, c'est surtout ça qui m'inquiète énormément. [J'ai peur] qu'après, au secondaire, il y ait des attentes sur nous, des choses précises qu'ils doivent maîtriser. Parce que ces Units [...], si on les fait pas trop profondément [...], ça donne une bonne initiation à l'anglais. Mais c'est une initiation. Si après il faut des savoirs précis, là on va déguster, enfin ça va être différent.

De nombreuses questions en lien avec l'enseignement/apprentissage de l'anglais (et, souvent : des langues en général) restent ouvertes pour le moment, créant des incertitudes auprès des enseignant-e-s, mais aussi, potentiellement, auprès des parents d'élèves. Il s'agit de trouver des réponses cohérentes à tous les niveaux afin que la transition entre le degré primaire et le degré secondaire I se passe sans heurts.

Manque de temps pour les capacités transversales

Le temps d'enseignement dévolu à l'enseignement de l'anglais est très limité et suffit à peine à aborder les différentes *units* de *MORE!*. En partie, cela est certainement dû au fait que les enseignant-e-s doivent prendre connaissance de la méthode et essaient de l'appliquer le plus fidèlement possible dans leurs leçons.

Néanmoins, le temps d'enseignement est si restreint que tout ce qui « dépasse » le moyen d'enseignement semble très fortement compromis. Le manque de temps se fait notamment ressentir pour les activités suivantes :

- travail avec d'autres textes, chansons, etc. ;
- élaboration de contenus personnalisés (ou personnalisables) ;
- création d'ilots immersifs (p. ex. dans les branches artistiques ou d'éducation physique) ;
- activités d'éducation et d'ouverture aux langues (EOLE) ou autres démarches interlinguistiques ;

¹⁴ La même question se pose à propos du début de l'enseignement de l'allemand et elle trouve des réponses variées suivant les cantons romands.

- intégration du Portfolio européen des langues (PEL) dans l'enseignement des langues ;
- activités d'échange et de dialogue avec des anglophones ;
- etc.

Il semble important que ces approches, prévues par le Plan d'études romand (CIIP 2010, cf. les objectifs « Approches interlinguistiques » et le domaine « Maîtriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues ») puissent être intégrées par l'ensemble des enseignant-e-s (y compris les spécialistes), sans crainte de ne pas être à même d'atteindre les objectifs purement langagiers.

Il s'agit dès lors d'étudier, d'une part, comment les approches interlinguistiques peuvent s'intégrer dans l'enseignement de l'anglais et, d'autre part, si l'on doit maintenir les mêmes contenus et les mêmes objectifs dans la version remaniée de *MORE!*.

Une liste de souhaits

Au niveau de la collection *MORE!*, les enseignant-e-s évoquent les souhaits ou propositions d'amélioration suivantes :

- différenciation graphique des différentes parties (notamment le *My Word Book* et le *Reference Book*) ;
- possibilité d'écrire dans tous les cahiers ;
- matériaux supplémentaires, p. ex. :
 - des activités variées permettant la différenciation (activités pour élèves faibles, activités pour élèves avancé-e-s ; indications pour l'utilisation différenciée de l'ensemble des activités et exercices) ;
 - un coffret didactique avec des chansons, jeux, etc. ;
 - des cartes de vocabulaire ou des *flash cards* prêtes à l'emploi (actuellement, les enseignant-e-s doivent les fabriquer elles-mêmes ;
 - des partitions pour les chansons afin de pouvoir les intégrer plus facilement dans l'enseignement ;
 - des fiches avec le *classroom English*, pour les enseignant-e-s ainsi que pour les élèves ;
 - un récapitulatif des consignes à utiliser, à l'usage des enseignant-e-s, afin de pouvoir utiliser les mêmes expressions pendant toute l'année scolaire ;
- indications par rapport aux contenus à traiter prioritairement ;
- présentation moins explicite et moins détaillée de la grammaire ;
- indication de la source dans les documents en version pdf du *Workbook* et du *Student's Book*.

En outre, les membres du Groupe de coordination pour l'introduction de l'anglais au 2e cycle proposent la création d'une plateforme intercantonale permettant l'échange de matériel d'enseignement et d'évaluation.

5 Bibliographie

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010) : *Plan d'études Romand* : Neuchâtel : CIIP
- Conseil de l'Europe (2000) : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques
- CDIP (2011) : *Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation. Standards nationaux de formation. Adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011* : Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf (29. Mai 2012)
- Elmiger, Daniel (2010). *Trois langues à l'école primaire en Suisse romande. Un nouvel état des lieux*. Neuchâtel : IRDP
- Elmiger, Daniel (2011). *Phase pilote More! 7e : évaluation des expériences de la première année (2011-2012) : rapport intermédiaire*. Neuchâtel : IRDP
- Elmiger, Daniel, avec la participation de Lisa Singh (2012). *Externe Evaluierung : Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch, Schuljahr 2011/2012*. Neuchâtel : IRDP
- Passepartout (2008) : *Principes didactiques de l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire*. Groupe de travail conditions-cadres
<http://www.passepartout-sprachen.ch/dms/passepartout/pdf/projektpapiere/Kerndokument20080831kl-fr.pdf>
- Sauer, Esther et Victor Saudan (2008) : *Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques*
<http://www.passepartout-sprachen.ch/dms/passepartout/pdf/lehrplaene/didactiqueplurilinguisme.pdf>
- Wokusch, Susanne (2005) : « Didactique intégrée : vers une définition ». *Babylonia* 4/2005 : 14-16

La collection *MORE!* (version pour la phase pilote)

- de Henseler, Yvonne (2001) : *MORE! Reference Book*. Cambridge : Cambridge University Press
- Parminter, Sue (2011) : *MORE! My Word Book*. Cambridge : Cambridge University Press
- Parminter, Sue and Liz Gardiner (2011) : *Guide pédagogique/Teacher's Book*. Cambridge : Cambridge University Press
- Puchta, Herbert and Jeff Stranks (2011) : *MORE! Workbook*. Cambridge : Cambridge University Press
- Puchta, Herbert and Stranks (2011) : *MORE! Student's Book*. Cambridge : Cambridge University Press

6 Annexes

- *Questionnaire pour les enseignant-e-s des classes participant à la phase pilote*
- *Questionnaire pour les élèves qui apprennent l'anglais avec MORE!*
- *Questionnaire pour les parents d'élève des classes participant à la phase pilote*

Daniel Elmiger et Lisa Singh

Neuchâtel, le 18 juin 2012

***MORE!*, enseignement de l'anglais en 7^e année**

Questionnaire pour les enseignants

Chère enseignante, cher enseignant,

Depuis le début de l'année scolaire, vous testez la nouvelle collection (*MORE!*) avec vos élèves. Ce questionnaire, élaboré pour le dispositif d'accompagnement et d'évaluation de la phase pilote, vise à montrer comment se passe l'enseignement de l'anglais en 7^{ème} année et quelles sont les incidences des différents instruments (plan d'étude, moyens d'enseignement, grille horaire etc.) sur l'enseignement.

Je vous remercie d'avance de votre collaboration.

Daniel Elmiger
daniel.elmiger@irdp.ch
 Tél.: +41 32 889 86 12

Satisfaction générale

1: pas du tout 6: tout à fait

	1	2	3	4	5	6
En général, je suis satisfait-e d'enseigner l'anglais avec <i>MORE!</i> .	<input type="checkbox"/>					
Mes élèves sont en général satisfait-e-s d'apprendre l'anglais.	<input type="checkbox"/>					
Les parents de mes élèves sont en général satisfaits de l'enseignement de l'anglais.	<input type="checkbox"/>					
J'estime que mes compétences langagières sont suffisantes pour enseigner l'anglais.	<input type="checkbox"/>					
J'estime que mes compétences didactiques et méthodologiques sont suffisantes pour enseigner l'anglais.	<input type="checkbox"/>					
J'estime que mes compétences TIC (ordinateur, etc.) sont suffisantes pour utiliser les ressources en lien avec la méthode.	<input type="checkbox"/>					
Les conditions-cadre (horaires, salles de classe, etc.) sont en général satisfaisantes.	<input type="checkbox"/>					
La formation continue est en générale satisfaisante.	<input type="checkbox"/>					

Commentaires: _____

Expériences concernant l'enseignement de l'anglais

1: faible 6: élevé

	1	2	3	4	5	6
Quel investissement devez-vous mobiliser durant cette première année pour préparer les cours d'anglais?	<input type="checkbox"/>					
Quel investissement futur anticipez-vous concernant la préparation des cours d'anglais?	<input type="checkbox"/>					
Si vous pensez à la généralisation de l'enseignement de l'anglais avec la méthode <i>MORE!</i> : quel sera, d'après vous, le degré d'acceptabilité de la collection <i>MORE!</i> auprès de vos collègues?	<input type="checkbox"/>					

Commentaires: _____

1: rarement/jamais 6: très souvent/toujours

	1	2	3	4	5	6
Durant les leçons d'anglais, j'utilise l'anglais pour le langage de classe.	<input type="checkbox"/>					
J'utilise l'anglais pour le langage de classe dans d'autres leçons.	<input type="checkbox"/>					
Durant les leçons d'anglais, je fais des comparaisons avec les langues, p. ex. avec l'allemand ou le français.	<input type="checkbox"/>					
Durant les leçons d'anglais, je fais des activités de type EOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École).	<input type="checkbox"/>					
Pour la préparation des leçons d'anglais, je m'appuie sur le <i>Teacher's Book/Guide pédagogique</i> de <i>MORE!</i> .	<input type="checkbox"/>					
Pour la préparation des leçons d'anglais, je m'appuie sur d'autres moyens d'enseignement	<input type="checkbox"/>					
Pour la préparation des leçons d'anglais, je m'appuie sur mes expériences d'enseignement d'autres langues étrangères.	<input type="checkbox"/>					
Pour la préparation des leçons d'anglais, je collabore avec mes collègues.	<input type="checkbox"/>					

Les élèves

1: pas du tout 6: tout à fait

	1	2	3	4	5	6
Les enfants arrivent à travailler de manière autonome.	<input type="checkbox"/>					
Le moyen <i>MORE!</i> permet la différenciation.	<input type="checkbox"/>					
Le moyen <i>MORE!</i> permet aussi une progression pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires.	<input type="checkbox"/>					
Certains élèves ont de la difficulté à suivre les leçons d'anglais.	<input type="checkbox"/>					
Combien d'élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage en anglais? _____ enfants parmi _____ enfants au total.	<input type="checkbox"/>					
Pour certains élèves, les leçons d'anglais sont trop faciles.	<input type="checkbox"/>					
Pour combien d'élèves les leçons d'anglais sont-elles trop faciles? Pour _____ enfants parmi _____ enfants au total.	<input type="checkbox"/>					
La taille de la classe a un impact sur l'enseignement de l'anglais.	<input type="checkbox"/>					

Comment décririez-vous les élèves qui ont de la difficulté ou pour lesquels les leçons sont trop faciles?

Les moyens d'enseignement

1: pas du tout 6: tout à fait

	1	2	3	4	5	6
<i>MORE!</i> propose trop de matière pour l'année scolaire.	<input type="checkbox"/>					
<i>MORE!</i> ne propose pas assez de matière pour l'année scolaire.	<input type="checkbox"/>					
Les objectifs de la méthode sont clairs pour moi.	<input type="checkbox"/>					
Les objectifs de la méthode sont clairs pour les élèves.	<input type="checkbox"/>					
Les contenus (sujets, présentation) de la méthode <i>MORE!</i> sont adaptés à l'âge des élèves.	<input type="checkbox"/>					
La place de la grammaire dans <i>MORE!</i> est trop importante.	<input type="checkbox"/>					
La place de la grammaire dans <i>MORE!</i> est trop peu importante.	<input type="checkbox"/>					
Le moyen d'enseignement permet de développer des compétences utiles pour d'autres langues, p.ex. pour l'allemand.	<input type="checkbox"/>					
Il est nécessaire de créer son propre matériel didactique supplémentaire.	<input type="checkbox"/>					

Si oui: Que manque-t-il? _____

Autres instruments

1: rarement/jamais 6: très souvent/toujours

	1	2	3	4	5	6
Dans ma classe, l'ordinateur est utilisé en classe de langue, p. ex. pour faire des exercices.	<input type="checkbox"/>					
Les enfants utilisent l'ordinateur à la maison, p. ex. pour faire des devoirs d'anglais.	<input type="checkbox"/>					
Je travaille avec le Portfolio Européen des Langues (PEL).	<input type="checkbox"/>					
Dans les leçons d'anglais, j'utilise d'autres ressources didactiques, p. ex. des dictionnaires.	<input type="checkbox"/>					
Si oui: lesquels?						

Évaluation

1: pas du tout 6: tout à fait

	1	2	3	4	5	6
Je connais la différence entre évaluation sommative et évaluation formative.	<input type="checkbox"/>					
La méthode propose assez de matériel pour mettre en pratique l'évaluation formative.	<input type="checkbox"/>					
La méthode propose assez de matériel pour mettre en pratique l'évaluation sommative.	<input type="checkbox"/>					
La méthode propose assez de matériel pour mettre en pratique l'auto-évaluation.	<input type="checkbox"/>					

S'il n'y a pas assez de matériel d'évaluation: Que manque-t-il?

À propos de vous

J'enseigne dans le canton de

FR
 NE

BE
 JU

VS
 VD

	Oui	Non
J'ai suivi une formation (continue) didactique pour l'enseignement de l'anglais autre que celle offerte par Cambridge à Fribourg et à Tramelan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans ma classe, j'enseigne aussi d'autres langues, c'est-à-dire:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> le français		
<input type="checkbox"/> l'allemand		

Mon niveau de langue selon le Cadre Européen de Référence est:

A1

A2

B1

B2

C1

C2

Je ne sais pas.

Remarques, questions, commentaires...

*****Merci de votre engagement!*****

➤ **Coche une seule case par ligne. Réponds spontanément.**

A. Les leçons d'anglais

1. Les leçons d'anglais me plaisent...

<input type="checkbox"/> ... beaucoup	<input type="checkbox"/> ... plutôt bien	<input type="checkbox"/> ... pas vraiment	<input type="checkbox"/> ... pas du tout
---------------------------------------	--	---	--

2. Qu'est-ce qui te plaît le plus pendant les leçons d'anglais? _____

3. Qu'est-ce qui te plaît le moins pendant les leçons d'anglais? _____

4. Je m'ennuie souvent pendant les leçons d'anglais car c'est trop facile pour moi.

<input type="checkbox"/> tout à fait	<input type="checkbox"/> plutôt oui	<input type="checkbox"/> plutôt non	<input type="checkbox"/> pas du tout
--------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

5. Je suis souvent stressé-e pendant les leçons d'anglais car c'est trop difficile pour moi.

<input type="checkbox"/> tout à fait	<input type="checkbox"/> plutôt oui	<input type="checkbox"/> plutôt non	<input type="checkbox"/> pas du tout
--------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

6. Comment trouves-tu les activités suivantes dans les leçons d'anglais?

	très bien	plutôt bien	pas vraiment bien	pas bien du tout
écouter (des chansons, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lire (des dialogues, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
parler (faire des dialogues, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire des jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire un <i>mini-project</i> ou un <i>project</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aller sur le site MORE! et faire des exercices, des jeux...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Qu'est-ce qui est facile ou difficile pour toi pendant les leçons d'anglais?

	très facile	facile	difficile	très difficile
écouter (des chansons, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lire (des dialogues, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
parler (faire des dialogues, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire des jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire un <i>mini-project</i> ou un <i>project</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aller sur le site MORE! et faire des exercices, des jeux...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire pour les élèves qui apprennent l'anglais avec **MORE!**

8. La méthode MORE! (livres, CD, site etc.) me plaît en général...

<input type="checkbox"/> ... beaucoup.	<input type="checkbox"/> ... plutôt bien.	<input type="checkbox"/> ... pas vraiment.	<input type="checkbox"/> ... pas du tout.
--	---	--	---

B. Moi et les langues

9. J'ai ____ ans.

10. Je suis une fille. un garçon.

11. Les langues que je parle à la maison (*souligne la langue la plus utilisée à la maison*):

12. Depuis quand est-ce que tu apprends l'anglais?

- Depuis cette année scolaire.
 J'ai déjà suivi des leçons d'anglais avant cette année.

13. Écoutes-tu, lis-tu ou parles-tu l'anglais aussi dans ton temps libre? (*Ici, tu peux cocher plusieurs cases*).

Oui:

<input type="checkbox"/> télé, cinéma, DVD	<input type="checkbox"/> radio, CD, musique	<input type="checkbox"/> journaux, magazines	<input type="checkbox"/> ordinateur, Internet	<input type="checkbox"/> avec ma famille	<input type="checkbox"/> dans le voisinage
--	---	--	---	--	--

 Non.

Encore deux questions par rapport à l'allemand...

14. Les leçons d'allemand me plaisent...

<input type="checkbox"/> beaucoup.	<input type="checkbox"/> plutôt bien.	<input type="checkbox"/> pas vraiment.	<input type="checkbox"/> pas du tout.
------------------------------------	---------------------------------------	--	---------------------------------------

15. J'aime parler l'allemand.

<input type="checkbox"/> tout à fait.	<input type="checkbox"/> plutôt oui.	<input type="checkbox"/> plutôt non	<input type="checkbox"/> pas du tout.
---------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------

16. Si tu veux nous dire encore quelque chose par rapport aux leçons d'anglais, tu peux écrire ton message ci-dessous:

Merci de tes réponses!

MORE, enseignement de l'anglais en 7e année

Questionnaire pour les parents

Votre enfant suit pour la première fois des leçons d'anglais à l'école primaire. Il fait donc partie d'une classe pilote. L'institut pédagogique de recherche et de documentation (IRDP) a été mandaté pour assurer l'évaluation scientifique externe.

Nous nous permettons de vous soumettre ce questionnaire car votre opinion nous intéresse. En participant à cette enquête, vous permettez d'intégrer également le point de vue des parents à l'évaluation en cours.

Votre collaboration permettra d'améliorer les conditions futures de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

Veuillez retourner le questionnaire rempli d'ici au 31 mars à l'enseignante de votre enfant dans une enveloppe fermée.

Je vous remercie d'avance de votre participation.

Daniel Elmiger
daniel.elmiger@irdp.ch

1: pas du tout
6: tout à fait

	1	2	3	4	5	6
Mon enfant est en général motivé-e par l'apprentissage de l'anglais. Si non: Pourquoi?	<input type="checkbox"/>					
Le manuel d'enseignement MORE! convient à mon enfant. Si non: pourquoi?	<input type="checkbox"/>					
Nous trouvons le manuel d'enseignement MORE! intéressant. Si non: pourquoi?	<input type="checkbox"/>					
L'école nous a suffisamment bien informés sur l'introduction de l'enseignement de l'anglais. Si non: pourquoi?	<input type="checkbox"/>					

Commentaire(s):

1: rarement/jamais
6: très souvent/toujours

	1	2	3	4	5	6
Mon enfant a des devoirs d'anglais.	<input type="checkbox"/>					

1: pas du tout
6: tout à fait

	1	2	3	4	5	6
Mon enfant a besoin de beaucoup de temps pour faire ses devoirs d'anglais.	<input type="checkbox"/>					
Mon enfant se sent à l'aise pendant les leçons d'anglais.	<input type="checkbox"/>					
Pour mon enfant, les leçons d'anglais sont: <input type="checkbox"/> trop faciles <input type="checkbox"/> plutôt faciles <input type="checkbox"/> plutôt difficiles <input type="checkbox"/> trop difficiles.						
Mon enfant rencontre des difficultés dans l'apprentissage de l'anglais. Si oui: lesquelles?	<input type="checkbox"/>					
Mon enfant rencontre des difficultés à l'école.	<input type="checkbox"/>					
Je constate des progrès en anglais chez mon enfant.	<input type="checkbox"/>					

1: rarement/jamais
6: très souvent/toujours

	1	2	3	4	5	6
Mon enfant utilise l'anglais à la maison: Par exemple, il dit des mots anglais ou il reconnaît des mots anglais dans des textes, par exemple des chansons.	<input type="checkbox"/>					
Mon enfant fait des jeux, des exercices, des révisions sur le site Internet de MORE!	<input type="checkbox"/>					
J'aide mon enfant dans l'apprentissage de l'anglais, par exemple pour réviser des mots ou faire ses devoirs.	<input type="checkbox"/>					

Mon enfant fréquente l'école dans le canton de

BE FR JU NE VD VS

*****Merci de votre participation! *****

L'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) a été mandaté par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) afin d'évaluer la phase pilote de l'introduction de l'anglais à l'école primaire, en 7^e année HarmoS. Ce rapport décrit les expériences d'enseignement/apprentissage de l'anglais de cette phase pilote ainsi que la manière dont les enseignant-e-s ont utilisé le moyen d'enseignement *MORE!* qui a été adapté pour l'enseignement primaire.

L'enseignement avec le manuel *MORE!* a fait l'objet d'une phase pilote dans six cantons romands (BE-f, FR-f, JU, NE, VD, VS-f) durant les années scolaires 2011/2012 (7^H) et 2012/2013 (8^H). À l'aide d'entretiens réalisés auprès des enseignant-e-s ayant participé à la phase pilote, de visites de classe dans les cantons concernés ainsi que de questionnaires destinés aux enseignant-e-s et aux élèves des classes pilote (un questionnaire a également été prévu pour les parents des élèves de 7^H), un bilan a pu être établi pour chaque année scolaire. La satisfaction des participants à la phase pilote a, en général, été très élevée durant les deux années, que ce soit au niveau de l'enseignement/apprentissage de l'anglais qu'à celui du contenu des différentes parties de la méthode *MORE!*. En général, les parents ont été également très satisfaits que leurs enfants apprennent l'anglais dès la 7^e année. L'apprentissage de l'anglais a été jugé comme trop facile par une partie des élèves mais, certains d'entre eux, ont rencontré des difficultés dès le début de l'apprentissage. De façon globale, les enseignant-e-s se sont senti-e-s à l'aise dans leur enseignement, même si elles/ils ont investi beaucoup de temps dans la préparation des cours, et ont été satisfait-e-s de la formation continue.