

Anglais dès la 7e

Phase pilote More! 8e : évaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013)

Daniel Elmiger et Lisa Singh



Anglais dès la 7e

Phase pilote More! 8e : évaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013)

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! 8e : évaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013). - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2014. - 61 p. ; 30 cm. - (14.4)

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, 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!*. 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 et ont été satisfait-e-s de la formation continue. Les résultats sont similaires pour les deux années scolaires, à deux différences près. Lors de la deuxième année d'apprentissage, les compétences des élèves ont été plus hétérogènes et, chez les enseignant-e-s, l'investissement en temps de préparation des leçons a été moins grand.

Remarque:

Dans ce rapport, les expériences de la deuxième année de la phase pilote (avec le moyen d'enseignement *MORE!* 8^e) seront présentées. Le rapport de la première année de la phase pilote (avec *MORE!* 7^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. 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 auch mit den Weiterbildungen zufrieden. Die Resultate fallen für beide Schuljahre ähnlich aus, jedoch hat die Heterogenität der Schülerleistungen im zweiten Lernjahr zu- und der Vorbereitungsaufwand der Lehrpersonen abgenommen.

Bemerkung:

Dieser Bericht beinhaltet die Erfahrungen des zweiten Jahres der Pilotphase (mit dem Lehrmittel *MORE!* 8^e). Der Bericht des ersten Jahres der Pilotphase (mit *MORE!* 7^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 ed 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!*. 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 ed erano soddisfatte-i della formazione continua. I risultati sono simili per i due anni scolastici ad eccezione di due differenze. Durante il secondo anno di apprendimento, le competenze degli allievi erano più eterogenee e gli insegnanti hanno dedicato meno tempo a preparare le lezioni.

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).

Abstract

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. Learning English was considered too easy by some pupils, however others encountered difficulties from the outset. Overall, teachers felt at ease in their teaching and were satisfied with their continuing education. The results are similar for both school years, save on two counts. In the second learning year, pupils' competencies were more mixed and, among teachers, less time was spent on lesson preparation.

Note:

In this report, experiences of the second year of the pilot phase (with the *MORE!* year 8 teaching resource) will be presented. The report concerning the first year of the pilot phase (with *MORE!* year 7) 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	8
3	Résultats	11
3.1	Bilan de la deuxième année de la phase pilote : satisfaction des enseignant-e-s et des élèves.....	11
3.2	Le matériel d'enseignement.....	17
3.3	L'enseignement de l'anglais dans des classes hétérogènes	25
3.4	Différents aspects liés à l'enseignement de l'anglais.....	31
3.5	L'évaluation.....	39
3.6	L'organisation de l'enseignement/apprentissage	44
4	En conclusion	49
5	Bibliographie	51
6	Annexes.....	52

1 Généralités

Dans le présent rapport, les expériences de la deuxième année de la phase pilote de l'introduction de l'anglais au deuxième cycle sont réunies et évaluées. Durant l'année scolaire 2012/2013, le manuel *MORE! 8e* a été testé dans les six cantons participant à la phase pilote (BE-f, FR-f, JU, NE, VD, VS-f) dans plus de 40 classes.

L'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) a poursuivi le travail d'accompagnement et d'évaluation, qui avait donné lieu, en juin 2012, au premier rapport d'évaluation (Elmiger & Singh 2012), ainsi qu'à deux rapports intermédiaires (Elmiger 2011 et Elmiger & Singh 2012 bis).

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 2^e cycle des six cantons ;
- des visites dans quinze classes travaillant avec *MORE!* ;
- des questionnaires distribués auprès des enseignant-e-s et des élèves des classes participant à la phase pilote.

Les visites et entretiens se sont déroulés durant les deux semestres de l'année scolaire 2012/2013, entre novembre et décembre 2012 et entre février et mars 2013. Les profils des interlocutrices/interlocuteurs et les différents instruments de recherche sont présentés ci-dessous (chapitre 2.3). Les questionnaires ont été distribués en février 2013 et retournés en mars 2013.

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

Dans les six cantons participant à la phase pilote, quinze classes ont été visitées durant l'année 2012/2013. Comme durant la première année de la phase pilote, les cours observés n'ont pas été enregistrés et 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 9¹ et 25 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) ;
- matériel technique à disposition :
 - dans toutes les classes : tableau noir, lecteur CD ;
 - dans certaines classes : (un ou plusieurs) ordinateur(s), tableau blanc interactif, rétro-projecteur, écran (télévision/vidéo), beamer.

Caractéristiques des enseignant-e-s

- Sauf dans le Canton de Neuchâtel, où l'ensemble des classes pilote se retrouvent dans un collège où intervient une nouvelle équipe d'enseignant-e-s, la plupart des enseignant-e-s des autres cantons a déjà enseigné l'anglais dans les mêmes classes durant la première année (2011/2012). Néanmoins, l'enseignement de l'anglais (du moins dans les classes de 7H/8H) reste relativement nouveau pour la plupart d'entre elles².
- Les enseignant-e-s disposent en général d'un bon niveau de langue et arrivent à gérer l'enseignement dans la langue cible. Une petite minorité ne semble pas à l'aise avec leurs compétences en anglais et une personne observée a une maîtrise insuffisante pour l'enseignement de la langue.

Caractéristiques de l'enseignement

- L'utilisation de l'anglais dans les classes reste variable : il est bien sûr présent dans chaque classe, mais certain-e-s enseignant-e-s l'utilisent plus que d'autres. Dans une partie des classes, les explications et la gestion de la classe se font presque exclusivement en anglais et dans d'autres, quasi entièrement en français.
- Activités en classe d'anglais : les activités suivantes ont pu être observées dans la majorité des classes :
 - travail avec le *Student's Book* et le *Workbook* ; seul-e, à deux ou en groupes ;
 - écoute de textes (via CD, parfois lecture à haute voix par l'enseignant-e) ;
- D'autres activités n'ont pu être observées que dans une partie des leçons :
 - différents jeux (surtout au début et à la fin d'une leçon) ;
 - chansons ;
 - mise en scène d'un dialogue du *Student's Book* ou d'un autre texte ;
 - exercices pour apprendre le vocabulaire et des phrases simples (p. ex. autour du sujet *shopping*) à l'aide de fiches supplémentaires ;
 - 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 ;

¹ Classe à degrés multiples.

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

- lecture silencieuse d'un texte anglais ;
- traduction, en classe, du vocabulaire d'un texte ou d'un texte ;
- présentation du résultat d'une tâche (*project task*) par des élèves devant toute la classe.
- Les formes de travail restent les mêmes que lors de la première année : l'enseignant-e gère la plupart des situations et distribue les tâches, la parole, etc. ; d'autres formes de travail s'observent également :
 - travail individuel, à deux ou en petits groupes ;
 - exercices ou jeux impliquant un mouvement dans la salle de classe ;
 - etc.

2.2 Entretiens

Divers entretiens ont été menés durant la deuxième année de la phase pilote :

- des entretiens avec les enseignant-e-s des classes visitées (menés individuellement ou avec deux enseignant-e-s du même canton) ;
- 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 2^e cycle (un-e responsable par canton et la responsable du domaine langue de la CIIP).

Les entretiens, d'une durée d'environ 20 à 60 minutes, ont permis d'aborder les thèmes suivants :

- les expériences de la deuxième année de la phase pilote et le bilan provisoire : satisfaction des enseignant-e-s et des élèves ;
- les expériences avec l'enseignement de l'anglais (travail de préparation, formes d'enseignement, principes didactiques, utilisation des langues en classe, etc.) ;
- l'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 ;
- les moyens d'enseignement : évaluation des différentes parties de *MORE!* ;
- travail avec d'autres instruments ;
- les conditions générales de l'enseignement de l'anglais ;
- l'évaluation des compétences ;
- la formation des enseignant-e-s.

Les entretiens, enregistrés et entièrement retranscrits (selon des conventions légères, avec une orthographe et une ponctuation habituelles), ont été traités à l'aide d'un système de traitement de données qualitatives et ensuite analysés par thème. Les résultats des entretiens seront présentés dans le chapitre 3, en résumant les énoncés et en citant certains propos des enseignant-e-s pour illustrer leurs expériences.

2.3 Questionnaires

Les données quantitatives de ce rapport se basent sur deux questionnaires (reproduits en annexe).³

En février 2013, 42 questionnaires ont été envoyés aux enseignant-e-s des classes pilote par voie électronique ; en tout, 34 personnes ont rempli le questionnaire (taux de réponse de 81%).

Un questionnaire (sur papier) a également été distribué aux élèves des classes participant à la phase pilote. Les enfants ont rempli leur questionnaire au mois de mars 2013. En tout, 584 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.

Dans les questionnaires destinés aux enseignant-e-s, les réponses aux questions fermées correspondent à une échelle ordinale à six valeurs (1 = « *pas du tout* » ou « *rarement/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 valeurs⁴, le nombre de réponses données⁵ ainsi que, dans les deux dernières colonnes, une indication de tendance qui réunit le total des réponses négatives (valeurs 1, 2 et 3) ou affirmatives (valeurs 4, 5 et 6) des deux années scolaires 2011/2012 et 2012/2013.

Profils des enseignant-e-s

Les informations suivantes résument les principales informations d'ordre personnel issues des deux questionnaires, dont les réponses étaient fournies de manière anonyme.

Répartition, par canton, des 34 personnes ayant répondu au questionnaire :

canton	répondant-e-s : nombre absolu	pourcentage
BE-f	7	20%
FR-f	4	12%
JU	5	15%
NE	5	15%
VD	8	23%
VS-f	5	15%
total	34	100%

La part des enseignant-e-s qui n'interviennent que pour les leçons d'anglais a considérablement augmenté (presque deux tiers des personnes interrogées, contre un tiers durant l'année précédente) ; un tiers prend aussi en charge d'autres leçons ou enseigne l'anglais dans leur propre classe.⁶

³ Afin d'alléger légèrement le dispositif d'évaluation, il a été décidé de renoncer au troisième questionnaire qui avait été distribué aux parents des élèves durant l'année 2012/2013.

⁴ Les pourcentages ont été arrondis au pour-cent ; par conséquent, le total peut ne pas correspondre à 100%.

⁵ Les réponses manquantes (figurant à la fin des tableaux sous « sans indication ») n'ont en général pas été retenues dans l'analyse quantitative des résultats.

⁶ 10 personnes enseignent également l'allemand et 11 enseignent le français. En comparaison avec l'année précédente, moins de personnes enseignent d'autres langues (en 2011/2012, 19 enseignant-e-s donnaient également des cours d'allemand et 14 des cours de français).

type d'intervention	nombre absolu	pourcentage
enseignement de l'anglais dans sa propre classe en tant que généraliste	12	35%
enseignement de l'anglais à côté d'autres branches, dans une ou plusieurs classes	10	29%
enseignement de l'anglais dans une ou plusieurs classes en tant que spécialiste	12	35%

Les enseignant-e-s ont été prié-e-s d'estimer leurs compétences en langue anglaise. Globalement, le niveau (en général intermédiaire, voire avancé) est resté comparable à la première année de la phase pilote, mais le nombre de personnes qui indiquent disposer de très bonnes compétences (niveau C2) a augmenté :

niveau de langue selon le CECR ⁷	nombre absolu	pourcentage	comparaison : 2011/2012
A1	–	–	–
A2	–	–	–
B1	3	9%	12%
B2	17	50%	45%
C1	6	18%	24%
C2	6	18%	3%
Je ne sais pas.	2	6%	3%
sans indication	–	–	12%

Profil des élèves

Au moment de la récolte des données, la plupart des élèves avaient entre 11 et 12 ans⁸ ; le questionnaire a été rempli par 47% de filles et 49% de garçons (sans indication : 4%).

Le taux d'élèves parlant une autre langue que le français, dans le cadre familial, est resté stable : la moitié d'entre eux (50%) indiquent une ou plusieurs langues ; quant au français, il est mentionné comme langue de la famille par 93% des élèves.

Parmi les langues les plus souvent citées, on trouve les langues suivantes.

langue	nombre absolu	pourcentage
anglais	70	12%
italien	62	11%
portugais	58	10%
allemand standard	56	10%
suisse-allemand	55	9%
espagnol	30	5%
albanais	25	4%
arabe	11	2%

⁷ Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2000).

⁸ 10 ans : < 1% ; 11 ans : 24% ; 12 ans : 63% ; 13 ans : 10% ; 14 ans : < 1% ; sans indication : 1%.

26 autres langues (chacune parlée par moins d'un pour-cent des élèves) sont indiquées dans les questionnaires des élèves.

Il n'est pas possible de connaître quel usage effectif est fait 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 qui ont mentionné l'anglais le parlent effectivement en famille, alors que pour d'autres, la langue a une présence beaucoup moins importante (plusieurs enfants ont ajouté qu'ils le parlaient « un peu » – probablement pendant les devoirs). À noter que 2% des élèves n'ont pas spécifié quelle(s) langue(s) étai(en)t parlée(s) à la maison.

Trois quarts des élèves indiquent qu'ils apprennent l'anglais depuis l'année scolaire précédente. Près d'un-e élève sur cinq a déjà vécu des expériences d'apprentissage antérieures (en famille, cours parascolaires, etc.) et six pour-cent des élèves ont rejoint une classe-pilote durant la deuxième année de la phase pilote sans connaissances préalables en anglais.

apprentissage de l'anglais	répondant-e-s : pourcentage
depuis l'année passée.	74%
seulement depuis cette année scolaire.	6%
avant l'année passée, quand j'étais petit-e.	19%
sans indication	2%

En deuxième année également, les élèves ont de nombreux contacts avec l'anglais en dehors de l'école : près de deux tiers d'entre eux (62%) écoutent de la musique ou la radio en anglais et presque la moitié (44%) a des contacts avec l'anglais sur Internet ou via l'ordinateur. Les films et le cinéma sont une autre source de contact avec l'anglais (30%), tout comme les loisirs (18%), la famille (18%), les journaux et magazines (13%), les amis (12%) et le voisinage (5%). Seule un-e élève sur cinq (18%) indique ne pas avoir de contacts avec l'anglais en dehors de l'école.

Ces chiffres, comparables à ceux de l'année précédente, indiquent que les apprenant-e-s d'anglais sont, dès le début de leur apprentissage, en contact étroit avec la langue cible.

contact avec l'anglais (plusieurs réponses possibles)	nombre absolu	pourcentage
musique, CD, radio	360	62%
ordinateur, Internet	258	44%
télé, cinéma, DVD	177	30%
loisirs : musique, sports, scouts, etc.	105	18%
avec ma famille	102	18%
journaux, magazines	73	13%
avec mes amis	72	12%
dans le voisinage	30	5%
pas de contact	97	18%

3 Résultats

Dans ce chapitre, les résultats des entretiens et des questionnaires sont regroupés thématiquement :

- la satisfaction générale des enseignant-e-s et des élèves ;
- 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 deuxième année de la phase pilote : satisfaction des enseignant-e-s et des élèves

La perspective des enseignant-e-s

Le bilan global des enseignant-e-s reste très positif, en deuxième année de travail avec *MORE!* : l'adhésion à cette méthode est quasi totale et témoigne d'une satisfaction générale très réjouissante.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
En général, je suis satisfait-e d'enseigner l'anglais avec <i>MORE!</i>	–	3%	3%	6%	54%	24%	29	oui : 94%	oui : 100%

Les entretiens individuels et collectifs confirment l'appréciation globalement positive de l'enseignement/apprentissage de l'anglais avec *MORE!* et de ses résultats :

Alors pour moi ça fonctionne bien et je suis toujours enthousiaste.

Moi je suis très satisfait de la méthode, aussi la prise en main, la méthodologie, c'est vraiment bien expliqué (...) et je trouve que c'est vraiment très très bien fait.

Moi je suis impressionnée de voir ce qu'ils comprennent.

Si le constat global est très satisfaisant, les enseignant-e-s font part, dès le début des entretiens, de certaines craintes – développées en détail dans la suite du rapport – qui atténuent quelque peu la satisfaction générale, comme le fait que la quantité de matière à traiter reste considérable (cf. chapitre 3.2) et que le travail avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (cf. chapitre 3.3) demeure un défi de taille :

J'ai pas mal de difficultés justement avec les élèves qui ont de la difficulté, j'en ai beaucoup et cette année, [la méthode] est un petit peu moins fun que l'année passée.

Ça se passe bien, mais on a constaté [...] que les apprentissages se sont accélérés, complexifiés, et que certains élèves décrochent..

La perspective des élèves

Comme en première année, les enseignant-e-s des classes pilote estiment que leurs élèves sont en général content-e-s d'apprendre l'anglais.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Mes élèves sont en général satis- fait-e-s d'apprendre l'anglais.	–	–	6%	18%	65%	12%	34	oui : 94%	oui : 100%

Quant aux élèves, une majorité d'entre eux (78%) donne toujours une appréciation positive ; cependant, le nombre d'élèves qui affichent un manque de plaisir a presque doublé, de 13% en 7H à 22% en 8H.

élèves	pas du tout	pas vraiment	plutôt bien	beaucoup	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Les leçons d'anglais me plai- sent...	4%	16%	53%	25%	572	oui : 78%	oui : 87%

Dans les entretiens, les enseignant-e-s témoignent d'un intérêt toujours élevé des élèves pour l'apprentissage de l'anglais, qui est vécu comme varié, motivant et qui procure du plaisir aux enfants :

La motivation elle est là, je crois qu'ils ont vraiment du plaisir.

Ils aiment bien venir à l'anglais, ils aiment bien parce que ça change, il y a l'oral, des fois on fait des jeux, on circule et discute, c'est assez vivant.

Chez moi aussi, ils ont du plaisir. Ils réclament, ils feraient volontiers plus.

En partie, la motivation est attribuée au fait que les élèves ont désormais plus de moyens langagiers à disposition pour poursuivre leur apprentissage :

Puis les élèves, j'ai l'impression qu'effectivement, ils commencent à voir qu'ils peuvent lire, comprendre plus. Je pense que ça les motive aussi.

Cependant, une autre personne constate le contraire, c'est-à-dire une baisse de motivation après un début prometteur :

Ils sont un peu moins intéressés parce que les progrès sont moins rapides. Peut-être que le démarrage – mais comme dans toutes les langues – est intéressant et rapide, puis après ça devient plus fastidieux.

Si la plupart des élèves suivent les leçons d'anglais avec intérêt et motivation, les disparités à l'intérieur des classes peuvent démotiver deux types d'élèves : ceux qui ont beaucoup de facilité et ceux qui ont beaucoup de difficultés :

Moi j'ai l'impression il y en a qui s'ennuient. J'ai deux élèves principalement, ils disent tout le temps, ah, mais c'est trop facile, ils finissent au bout de deux minutes, ils comprennent absolument tout, tous les mots.

Je pense qu'il y a des élèves qui ont vraiment complètement renoncé, il y en a d'autres qui sont, qui restent motivés, mais je dirais qu'il y a une partie des élèves qui était en difficulté, qui a renoncé à faire quelque chose.

Dans les classes pilote, l'anglais est, pour l'instant, une branche non notée, ce qui engendre des effets variés : d'un côté, cela atténue la pression (tant aux élèves qu'aux enseignant-e-s), et de l'autre côté, certain-e-s enseignant-e-s craignent que leurs élèves ne soient pas assez bien préparé-e-s pour la suite de l'enseignement au niveau secondaire I :

Les élèves [...] ont beaucoup de plaisir aussi, je pense, parce que ce n'est pas une branche notée. À voir après. Après, quand il y aura les exigences, quand il faudra faire les évaluations, ils devront travailler plus.

Des fois, ils pensent que ce n'est qu'un jeu et on se rend compte quand on fait un petit test, [...] qu'ils oublient beaucoup de choses, qu'ils ne prennent pas forcément assez au sérieux [l'anglais].

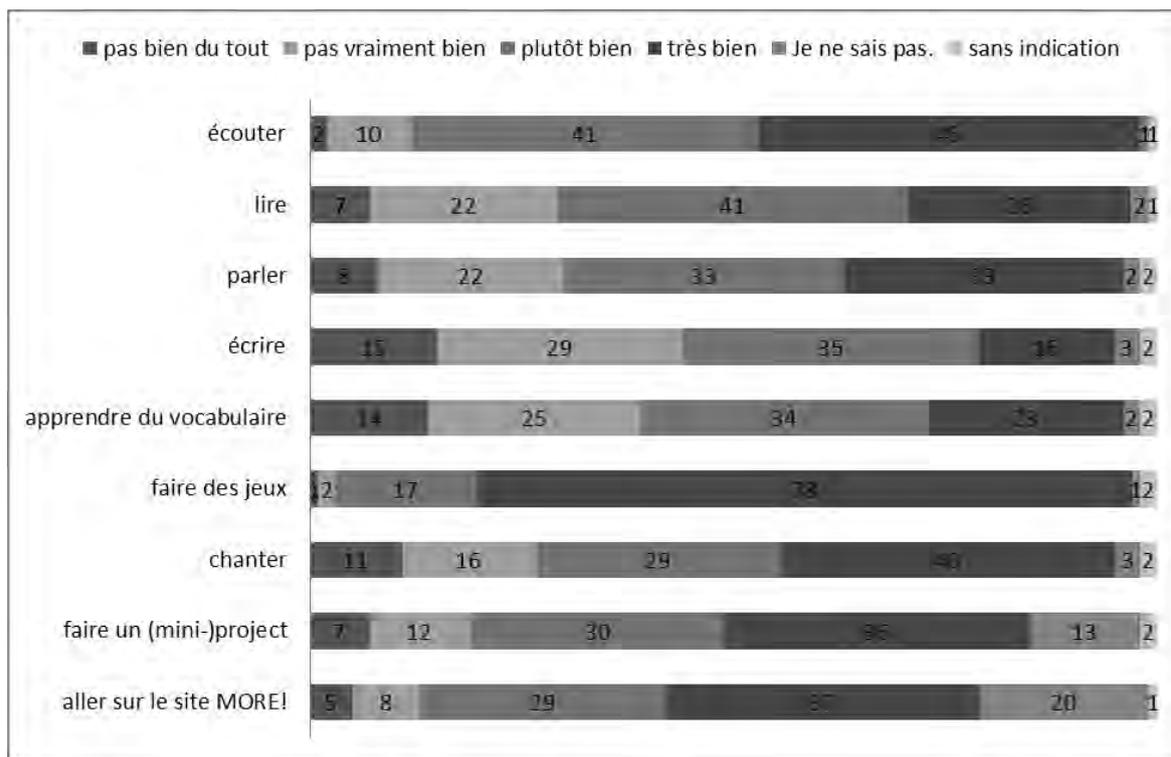
Les activités préférées des élèves

Dans leur questionnaire, les élèves pouvaient indiquer les activités qui leur plaisaient le plus dans l'enseignement de l'anglais. Les résultats confirment en grande partie ceux de la première année de la phase pilote.

Comme en première année d'apprentissage, les jeux restent l'activité préférée des élèves. Parmi les quatre activités langagières, c'est l'écoute qui est le mieux évaluée : 86% l'aiment (« très bien » ou « plutôt bien »). La lecture et l'expression orale sont également très prisées (67% et 66% d'adhésion), tandis que près de la moitié des élèves (43%) trouvent qu'écrire leur plaît « pas vraiment bien » ou « pas bien du tout ».

Parmi les autres activités, le chant (69%) figure avant les (*mini-*)*projects* (66%) et les visites du site MORE! (66%).⁹ L'apprentissage du vocabulaire figure en dernière place : il n'est apprécié que par une faible majorité des élèves (57%).

Néanmoins, l'ensemble des activités mentionnées sont appréciées « très bien » ou « plutôt bien » par une majorité (plus ou moins nette) des élèves participant à la phase pilote.

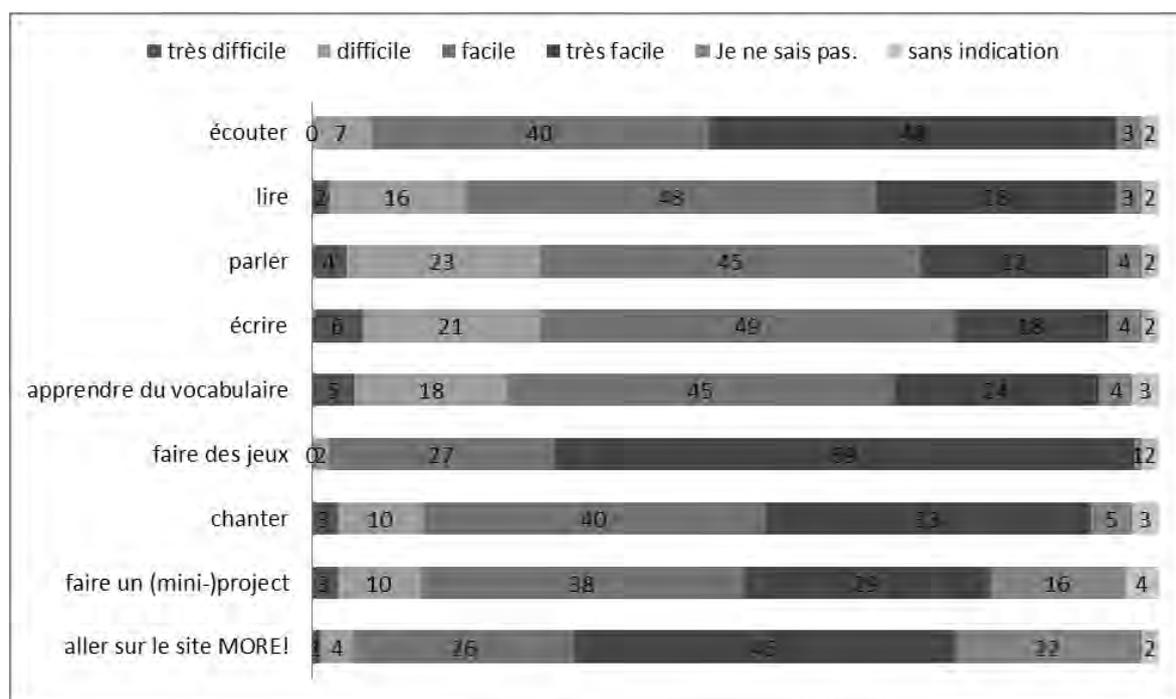


Attrait des diverses activités pour les élèves (indications en pour-cent)

⁹ À noter que ces deux dernières activités sont celles qu'un nombre non négligeable d'élèves ne semble pas connaître : un-e élève sur huit ne sait pas ce qu'est un (*mini-*)*project* et un-e élève sur cinq ne connaît pas le site MORE!.

Qu'en est-il de la difficulté que les élèves attribuent aux différentes activités ? Aucune des activités n'est considérée comme « très difficile » ou « difficile » par plus d'un quart des élèves. Parmi celles que les élèves considèrent comme les plus difficiles, on trouve l'écriture (27%), l'expression orale (27%), l'apprentissage du vocabulaire (23%) et la lecture (18%). Chanter et faire un (*mini-*)project n'est difficile que pour 13% des élèves et l'écoute pose une difficulté à 7% des élèves. Il n'est pas surprenant que l'utilisation des ressources électroniques ne soit jugée difficile que par très peu d'élèves (5%).

En deuxième année comme en première, la production langagière est jugée plus difficile que les capacités réceptives. Et l'on peut constater à nouveau une relation étroite entre ce que les élèves savent bien faire et ce qu'ils aiment bien faire.



Difficulté des diverses activités pour les élèves (indications en pour-cent)

Une réponse libre permettait aux élèves d'indiquer ce qui leur « plait le plus pendant les leçons d'anglais ». Les dix points les plus souvent cités sont identiques, à quelques détails près, à ceux qui avaient été indiqués le plus souvent en première année d'apprentissage :

- faire des jeux ;
- chanter ;
- faire des activités orales (parler, faire des dialogues, etc.) ;
- faire des exercices et des activités diverses ;
- apprendre une nouvelle langue (en général) ;
- faire des activités à deux ou à plusieurs ;
- apprendre du vocabulaire, de nouveaux mots ;
- travailler à l'ordinateur, sur le site *MORE!* ;
- écouter le CD ;
- tout/plusieurs choses ;

- lire ;
- faire un projet.

Une autre question demandait ce qui leur « plait le moins pendant les leçons d'anglais ». Les dix éléments suivants ont été le plus souvent cités :

- faire des exercices ;
- apprendre la grammaire ;
- rien ;
- écrire ;
- pas de mention / « je ne sais pas » ;
- apprendre du vocabulaire ;
- lire ;
- chanter ;
- faire des tests ;
- lire, reproduire, mémoriser des dialogues.

Il s'agit là aussi, essentiellement, des mêmes éléments qui avaient déjà été relevés en première année d'apprentissage ; cependant, si en 7H, l'élément le plus souvent cité était « rien », il est devancé, en 8H, par les exercices et l'apprentissage de la grammaire.

La satisfaction des parents d'élèves estimée par les enseignant-e-s

La satisfaction des parents est toujours considérée comme très élevée : la quasi-totalité des enseignant-e-s jugent que les parents sont en général contents de l'enseignement de l'anglais.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Les parents de mes élèves sont en général satisfaits de l'enseignement de l'anglais.	–	–	4%	14%	71%	11%	28	oui : 96%	oui : 95%

Comme durant la première année de la phase pilote, la plupart des enseignant-e-s n'a que des contacts sporadiques – voire pas de contacts du tout – avec les parents de leurs élèves. Les enseignant-e-s qui font part de réactions de parents témoignent surtout d'appréciations positives :

Les parents [avaient] l'air très satisfaits de la méthode d'anglais aussi, qu'ils ont déjà eue l'année précédente.

Moi, j'entends que du bien, les parents ont l'air contents en tout cas de voir ce que les élèves savent, les connaissances des élèves en anglais, ils étaient assez étonnés.

S'ils n'étaient pas contents, ils le diraient. Quand on est content, on ne le dit pas forcément, donc moi je pense que les parents sont contents.

L'implication des parents reste souvent forte et il n'est pas rare qu'ils suivent l'apprentissage de leur enfant de près, parce qu'ils le considèrent comme important :

Pour eux, c'est une branche supplémentaire où on a des apprentissages à faire et où on a des exigences. [Certains] disent que voilà le matériel est chouette, on peut s'entraîner à la maison, il y a des petites cartes de vocabulaire, il y a des éléments qui [...] leur permettent de suivre leurs enfants. Ceux qui suivent sont contents.

J'ai des parents qui, beaucoup plus [qu'en] allemand, participent à la méthode et on sent qu'ils suivent la méthode en même temps que les enfants. La participation est beaucoup plus active, je ne sais pas si c'est le phénomène « J'apprends l'anglais en même temps » ou bien « Je complète ».

Cependant, il risque d'y avoir d'autres réactions, à l'avenir, lorsque l'anglais sera une branche notée et aura plus d'importance dans le cursus des enfants :

Pour les parents, c'est pas tellement concret parce qu'il n'y a pas de notes. Donc quand il n'y a pas de notes, [ils] s'en fichent. Franchement, ça c'est la réalité. Ils disent : Ah ben, c'est bon, ça compte pas, donc ils s'amuse, ils disent des mots en classe, ils reviennent à la maison, ils savent un ou deux mots, c'est super. Mais je pense que quand il y aura des notes, ben tantôt les parents se réveilleront et puis tout d'un coup il y aura des critiques qu'on n'a jamais entendues maintenant.

En résumé

Il est évident qu'en deuxième année d'enseignement/apprentissage de l'anglais, le bilan global reste très positif :

- La motivation et le plaisir d'enseigner ou d'apprendre l'anglais demeurent très élevés auprès des enseignant-e-s et des élèves, bien qu'un-e élève sur cinq ne soit pas vraiment motivé-e à apprendre l'anglais.
- La motivation des élèves à apprendre l'anglais reste très importante : ils apprécient la plupart des activités proposées dans le cadre des leçons d'anglais et privilégient les activités ludiques et l'oral. Les exercices et la grammaire sont moins appréciés.
- Cependant, les disparités entre élèves motivé-e-s et élèves qui ont des difficultés d'apprentissage demeurent et peuvent avoir des conséquences sur leur motivation à apprendre l'anglais.
- Vers la fin de la deuxième année d'enseignement/apprentissage de la phase pilote, on perçoit certains soucis par rapport à la suite de l'apprentissage (branche notée, exigences plus élevées au 3^e cycle).

3.2 Le matériel d'enseignement

La collection *MORE!*, utilisée dans une version pilote dans les classes de 8^e année, est familière aux enseignant-e-s qui ont déjà travaillé, en 2011/2012, avec *MORE! 7e*¹⁰.

Les différentes parties de la collection *MORE! 8e* 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 adapté à la méthode) ;
- un CD-ROM ;
- un site web (<http://moreciip.cambridge.org/>).

La collection MORE! 8e

La perspective des élèves

En comparaison avec l'année précédente, le pourcentage des élèves qui indiquent que le manuel *MORE!* leur plaît a certes baissé, mais plus de quatre élèves sur cinq émettent encore un jugement positif.

élèves	pas du tout	pas vraiment	plutôt bien	beaucoup	réponses	tendance 8H	tendance 7H
La méthode <i>MORE!</i> (livres, CD, site etc.) me plaît en général.	3%	9%	54%	28%	550	oui : 82%	oui : 90%

La perspective des enseignant-e-s

Plusieurs questions du questionnaire se rapportent au travail avec la collection *MORE!*, notamment la quantité de matière à traiter durant une année scolaire. La part des personnes jugeant qu'il y a trop de matière à traiter a augmenté en comparaison avec l'année précédente : il s'avère que l'ensemble des enseignant-e-s sont de cet avis et deux tiers ont même coché la valeur maximale. Inversement, la grande majorité des personnes interrogées nie l'assertion selon laquelle il n'y aurait pas assez de matière pour l'année scolaire.

Une petite majorité des enseignant-e-s (57%) juge qu'il est nécessaire de créer du matériel didactique supplémentaire.

La satisfaction par rapport aux contenus (et leur correspondance à l'âge des élèves) reste maximale (100%). En revanche, la part des enseignant-e-s qui trouvent que *MORE!* contribue à développer des compétences utiles pour d'autres langues a baissé (56%, contre 67% en première année).

¹⁰ Au moment des entretiens de groupe, la version retravaillée pour la généralisation de l'enseignement/apprentissage avec *MORE!* en 7H avait paru, de sorte que certain-e-s enseignant-e-s connaissaient déjà les changements apportés (qui allaient aussi se répercuter sur *MORE! 8e*, p. ex. l'abandon du *Reference Book*, en intégrant la partie dictionnaire dans le *My Word Book*).

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
MORE! propose trop de matière pour l'année scolaire.	–	–	–	18%	18%	65%	34	oui : 100%	oui : 91%
MORE! ne propose pas assez de matière pour l'année scolaire.	88%	9%	–	3%	–	–	34	non : 97%	non : 100%
Il est nécessaire de créer son propre matériel didactique supplémentaire.	21%	24%	12%	15%	21%	9%	34	non : 57%	oui : 62%
Les contenus (sujets, présentation) de la méthode MORE! sont adaptés à l'âge des élèves.	–	–	–	9%	41%	50%	34	oui : 100%	oui : 100%
Le moyen d'enseignement permet de développer des compétences utiles pour d'autres langues, p. ex. pour l'allemand.	3%	19%	22%	28%	19%	9%	32	oui : 56%	oui : 67%

La collection MORE! est désormais bien connue et les enseignant-e-s commentent un peu moins en détail les différentes parties qui la composent. Si pour la plupart des enseignant-e-s, MORE! 8e semble être la suite logique (et formellement très proche) de MORE! 7e, certaines personnes voient déjà une évolution qualitative dans la version actuelle de la collection :

Disons dans la méthodologie, il y a beaucoup d'activités supplémentaires, beaucoup plus explicites.

Bon, on sent qu'il était un tout petit peu plus travaillé avec les activités qui sont proposées, les warmers, les jeux sont souvent en lien avec la leçon.

Une autre personne déplore un « saut énorme » entre les deux années, par rapport à la difficulté des histoires, la longueur des histoires ou le vocabulaire. Elle conclut :

Je trouvais que le saut était énorme.

Le *Student's Book* continue à être l'élément clé pour le travail en classe. Sa prise en main se fait en général sans difficulté et la plupart des enseignant-e-s suivent le principe d'avancement suggéré, c'est-à-dire une page par leçon. Certains contenus (p. ex. les bandes dessinées avec le chien Rex) conviennent diversement aux élèves et aux enseignant-e-s, mais la plupart des contenus conviennent à l'âge et aux intérêts des élèves.

Il n'est pas toujours simple de savoir quelle influence la phase pilote a sur la perception de la matière à traiter : il s'agit de prendre connaissance d'un nouvel enseignement et d'un nouveau moyen d'enseignement, et les enseignant-e-s souhaitent essayer la plupart des activités proposées afin de savoir lesquelles conviennent à leur enseignement et lesquelles fonctionnent bien avec leurs élèves. Déjà pendant la phase pilote, plusieurs enseignant-e-s renoncent aux activités *warmers* et *coolers* ou alors aux (*mini-*)*projects* par manque de temps à disposition. Plusieurs personnes relèvent que les pratiques s'assouplissent avec le temps :

On doit analyser, on doit capter, on est pilote donc on doit faire le maximum d'exercices. Mais moi, je sais [...] déjà, l'année prochaine, comment je vais procéder avec les nouveaux qui ont commencé là.

La première année et la deuxième année, on a essayé nettement de suivre la méthodologie, [...] et puis gentiment on fait des tris, [...] dans deux ans ou trois ans, je serais plus à l'aise pour dire voilà, cette unité-là, il y a ça et ça, mais ça prend du temps.

Néanmoins, la majorité des enseignant-e-s trouve qu'il y a trop de matière à traiter durant une année scolaire :

Là, on est en train de tester un moyen, de tester un maximum d'activités pour voir ce qui marche, ce qui ne marche pas. Mais il y a trop, on n'a pas le temps pour faire des choses à côté, des chansons en anglais, story telling, les fêtes de l'année, faire quelque chose en lien avec l'anglais, on n'arrive pas avec deux leçons par semaine.

Il n'y a jamais assez de temps pour tout faire et puis de faire une page par leçon, c'est ce qui serait l'idéal, mais on n'y arrive pas parce qu'on doit vraiment revenir toujours sur des choses qu'on a vues pour être sûr que c'était quand même vu, c'est clair que dans le Work Book, il y a des exercices qui reviennent pour qu'on puisse retraiter le même thème, mais quand même. Ça mérite qu'on revienne en arrière, donc on n'arrive pas à faire une page par leçon.

Le *Teacher's Book/Guide pédagogique* continue d'être l'aide la plus concrète pour la préparation des leçons. Il est toujours très apprécié :

Moi, je trouve qu'avec le Teacher's Book on nous sert tout sur un plateau, il y a pas grand-chose à faire, si ce n'est choisir dans le déroulement ce qu'on trouve adéquat ou pas. Donc moi je suis très contente.

Si on est débordé, il y a beaucoup d'idées, je trouve c'est formidable.

Ce que j'apprécie, c'est qu'il propose toujours un jeu [...]. On n'y pense pas toujours.

Certain-e-s enseignant-e-s s'en inspirent plutôt que de le suivre à la lettre :

Oui, il est bien. [Pour] chaque page, c'est expliqué ce qu'on pourrait faire. Des fois, je l'utilise et puis des fois, [...] ça m'arrive de faire comme je pense, et après de regarder en disant ben oui, j'ai un peu tout fait. Et puis souvent, ça revient un peu [au même].

C'est une base pour travailler. Mais tu peux pas prendre ça comme une bible, c'est pas possible. Parce que juste le warmer, ça te prend déjà 20 minutes.

Les enseignant-e-s l'utilisent tantôt en français, tantôt en anglais ; de l'avis de certaines, il suffirait de ne donner que la version anglaise :

Bon ils l'ont fait en français et en anglais, alors bon, moi j'ai enlevé la partie française, parce que justement avec le First, moi je pense qu'on peut tous y lire de manière courante l'anglais et on doit pouvoir se débrouiller sans la partie en français.

Les exercices du *Workbook* font l'objet d'appréciations divergentes ; s'ils conviennent à la plupart des enseignant-e-s, un certain nombre d'entre elles les trouve « assez pointus » et difficiles d'accès pour un certain nombre d'élèves :

Je trouve, ce qui manque un petit peu, c'est comment au final on les mène à ça. Parce [que] dans le livre, c'est écrit ils doivent se mettre ensemble et puis discuter [...]. Et des fois, moi je me sens un petit peu coincée dans ce genre de petits exercices, j'ai l'impression que je dois donner trois exemples, jouer la chose avec un élève pour qu'ensuite, [...] au bout de trois exemples, [...] ils aient compris le principe.

D'autres souhaiteraient davantage d'exercices du même type pour les élèves qui auraient besoin de plus systématiser les contenus abordés :

Pour moi, le Workbook pourrait avoir un petit peu plus de répétition [...]. Il n'y a pas deux, trois fois la même chose.

Dans la version finale, le *My Word Book* sera fusionné avec le *Reference Book*. Dans sa version actuelle, il est utilisé pour réviser le vocabulaire ou simplement pour indiquer aux élèves quels sont les contenus à connaître pour une *unit* particulière :

Ça c'est super. Ça ils aiment beaucoup. À la fin de [la unit] : ça, j'arrive à faire, alors c'est bien. Du coup, je leur dit, ah ben voilà si vous savez ce voc-là, vous êtes bon pour l'éva. « Ah super, ah alors ce n'est pas beaucoup. » Et c'est bien, ça les rassure [...]. C'est joli, il y a des dessins, oui, ça fait plaisir. Ça c'est vraiment super.

D'autres ne le trouvent pas assez fourni :

Le Word Book, je trouve simpliste, il y a peu de choses, il y a toujours deux pages par unit, ce n'est pas grand-chose.

Et une critique concerne la ressemblance phonique entre *My Word Book* et *Workbook* :

La seule chose qui [...] me pose un très léger problème c'est peut-être le nom de la brochure My Word Book. Il est très similaire au Work Book et quand on parle avec les élèves, il y a beaucoup de confusion. [Pourquoi pas] l'appeler cahier de vocabulaire, [...] pourquoi pas l'appeler Vocabulary Book, tout simplement.

Le *Reference Book* semble, en 8^e année aussi, être le cahier le moins utilisé de la collection. La majorité des enseignant-e-s disent qu'elles ne l'utilisent guère (voire jamais). Tantôt, il est utilisé comme dictionnaire, tantôt comme ressource ponctuelle, pour certains élèves :

Le Reference Book, on ne l'utilise pas vraiment de manière collective, on l'utilise vraiment pour les élèves qui ont appris quelque chose de personnel, pour chercher des mots, pour revoir une grammaire.

Quant au CD qui accompagne la méthode *MORE!*, son utilisation semble également très variable ; il n'est pas utilisé (ou recommandé) dans toutes les classes. Il n'est même pas distribué partout :

Chez nous, [il] a été décidé de pas distribuer les CD aux élèves. Bon, il y a tout qui est sur le site, donc ils y ont accès, mais en sachant que la moitié serait pas en état au retour à la vie scolaire [...]. Il y a tout sur le site Internet, mais ça implique [...] un ordinateur, une connexion internet, et une autorisation des parents avec le contrôle nécessaire à cet âge-là pour avoir le droit d'aller sur Internet. C'est assez complexe.

Ailleurs, son usage est facultatif – et parfois peu fréquent :

Alors pour ce qui est de l'usage du CD, des CD intégrés, je n'en fais aucun usage obligatoire auprès des élèves. Je le fais sous forme de recommandation aux élèves pour reprendre tel ou tel exercice, pour réviser telle ou telle prononciation.

Honnêtement plus de 90% des élèves ont dit qu'ils n'ont jamais touché le CD.

Les chansons réunies sur le CD ne font pas l'unanimité (ni parmi les enseignant-e-s, ni parmi leurs élèves) :

Il y a des chansons qui sont super, des plus modernes, il y a même des fois des chansons vraiment qui ne sont pas intéressantes, qui sont vieillottes. Mais j'ai eu, à ma grande surprise, des chansons vieillottes, bon bien sûr avec une mise en scène incroyable, qui ont fait un carton quoi. Après, ça dépend comment c'est présenté.

Il semble dès lors difficile de les remplacer par d'autres chansons, qui certainement ne conviendraient pas à toutes et tous non plus. Dans les entretiens, certain-e-s évoquent l'idée

d'une offre de chansons plus étendue que l'on pourrait mettre sur l'espace Internet de *MORE!* afin que les enseignant-e-s puissent choisir en fonction des intérêts de la classe.

En deuxième année d'enseignement/apprentissage, le travail avec l'ordinateur en général – et avec le site Internet de *MORE!* reste marginal. La plupart des enseignant-e-s sont d'avis que le travail avec l'ordinateur est secondaire (par rapport à celui avec les ressources imprimées). Très peu utilisent régulièrement les ressources électroniques, et plusieurs ne les ont même jamais montrées en classe. Leur utilisation la plus fréquente semble être à domicile, par les élèves. Cependant, les réponses des élèves montrent que toutes et tous ne connaissent pas le site (cf. chapitre 3.1) et par ailleurs, ce travail autonome ne peut pas être contrôlé par l'enseignant-e :

Alors en classe, moi je leur laisse parfois du temps, avant l'examen, avant le test du module, [...] ils peuvent se mettre par deux et puis aller sur le site MORE!. Autrement, j'encourage vivement à la maison aussi de reprendre certaines choses.

Les activités sont diversement appréciées : elles conviennent bien à certaines personnes :

[Le site] est bien fait, il est très très bien fait [...]. Il y a des chansons, il y a du matériel didactique aussi pour les élèves, il y a des exercices supplémentaires où ils peuvent réécouter les consignes, il y a de l'audio. Ils ont qu'à travailler, ben je pense qu'il y a des élèves qui ont des problèmes en anglais, ils ont qu'à consolider, de se laisser guider sur le site.

En revanche, d'autres continuent de critiquer la qualité de l'offre :

C'est toujours un petit peu les mêmes jeux. Ils connaissent, ils voient c'est soit un jeu avec les memorys, soit un jeu où il faut faire les mots. J'ai l'impression qu'on pourrait faire un petit peu d'autres choses à ce niveau-là.

Parmi les souhaits des enseignant-e-s envers la maison d'édition *Cambridge*, on trouve les suivants :

- des exercices plus variés ;
- des textes et exercices plus longs pour les élèves avancés ;
- des activités et exercices en lien avec les thèmes abordés dans une *unit*.

Une personne qui a pu suivre les travaux dans le domaine des ressources informatiques juge les derniers développements réjouissants :

On a vu nettement l'amélioration qui a été prévue [...]. Parce que c'était un peu... On prend 8 minutes pour allumer un ordinateur puis il fallait 5 minutes pour faire les activités de l'unité, donc c'était vraiment léger. Maintenant, l'offre qui va arriver, [...] on l'a jugée très intéressante et riche.

Par ailleurs, les difficultés d'ordre technique et organisationnel (absence ou manque d'ordinateurs (à l'école et chez certain-e-s élèves), nécessité de réserver des salles spécifiques, difficulté d'accès au réseau, etc.) restent les mêmes que durant la première année de la phase pilote (cf. aussi chapitre 3.6).

Autres ressources didactiques

L'utilisation d'autres ressources telles que les ordinateurs ou les dictionnaires reste minoritaire dans les cours d'anglais. Si les ordinateurs sont un peu plus souvent utilisés à l'école, ils le

sont moins souvent, à domicile, par les élèves. L'utilisation du *Portfolio Européen des Langues* est quasi inexistant dans les classes participant à la phase pilote.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Dans ma classe, l'ordinateur est utilisé en classe de langue, p. ex. pour faire des exercices.	38%	9%	15%	12%	12%	15%	34	non : 62%	non : 72%
Dans les leçons d'anglais, j'utilise d'autres ressources didactiques, p. ex. des dictionnaires.	41%	24%	9%	15%	9%	3%	34	non : 74%	non : 79%
Les enfants utilisent l'ordinateur à la maison, p. ex. pour faire des devoirs d'anglais.	33%	33%	15%	18%	–	–	33	non : 81%	non : 73%
Je travaille avec le Portfolio Européen des Langues (PEL).	79%	15%	3%	–	–	3%	34	non : 97%	non : 97%

L'utilisation du Portfolio Européen des Langues (PEL)

Le *Portfolio Européen des Langues* (PEL) n'est utilisé que très rarement dans les classes participant à la phase pilote avec *MORE!*. Les raisons en sont les suivantes :

- méconnaissance de l'instrument ;
- incompréhension de l'approche et de l'utilité de l'instrument ;
- manque de temps ;
- complexité de l'approche ;
- ancrage manquant dans la méthode *MORE!*.

Si la plupart des enseignant-e-s ne sont guère intéressés par le PEL, certain-e-s enseignant-e-s sont plus ouvert-e-s, mais disent ne pas avoir le temps pour démarrer avec le Portfolio :

On l'a dans la classe, mais on ne l'a pas encore utilisé. Parce que ça prend du temps. Alors que vraiment prendre une leçon pour [...] le regarder, [...] il faut déjà prendre le temps pour voir ce qu'il y a dedans, le découvrir. Et après on pourra travailler.

Si l'enseignement des langues est pris en charge par plusieurs personnes, les enseignant-e-s semblent se renvoyer la balle quand il s'agit de savoir qui s'occupe du Portfolio :

Le français ? L'allemand ? L'anglais ? En général le prof d'anglais espère que ce soit le prof d'allemand. Et le prof d'allemand pense que ça va être le prof d'anglais qui va le faire.

Ceci a pour conséquence que seule la partie documentation (sollicitée dans le manuel) est effectivement utilisée :

J'avoue que j'ai décidé, cette année, de jouer le jeu. Ça fait des années qu'on nous bassine avec ce Portfolio, mettons-y une fois le nez dedans, et puis jouons le jeu. Travailler avec, c'est un bien grand mot, mais [...] on met une production dedans, et puis [elle] est dans le classeur, où il y a l'allemand et l'anglais, tout bêtement.

Cependant, certain-e-s doutent si les élèves vont vraiment garder le PEL :

Je ne sais pas s'ils vont garder leur Portfolio, je vois très bien ce qu'ils font de leurs affaires en fin d'année, ça part à la poubelle et voilà. C'est vraiment une question pragmatique.

Autrement, les enseignant-e-s ne semblent pas gêné-e-s de ne pas travailler avec le PEL ; parfois, on peut même constater une certaine hostilité :

Ce Portfolio, j'ai plusieurs formations là-dessus, je ne vois pas très bien à quoi il sert. Alors je suis peut-être un peu chaude je n'en sais rien, je ne vois pas l'utilité de ce document, je ne vois pas ce qu'ils vont en faire par la suite.

En deuxième année d'enseignement/apprentissage avec *MORE!*, la collection des livres et cahiers proposée par la maison d'édition – ainsi que les matériaux audio qui les accompagnent – reste au centre du travail dans les leçons d'anglais. Peu d'autres ressources sont mentionnées dans les entretiens et les questionnaires :

- des dictionnaires sur papier et dictionnaires électroniques ;
- des transpositions électroniques de certaines ressources de la collection imprimée ;
- des cartes (*flashcards*) illustrées (vocabulaire, illustrations, etc.) ;
- des exercices supplémentaires, élaborés seul-e ou en équipe ;
- des chansons ou ressources électroniques aidant à les chanter (p. ex. lyricstraining.com) ;
- des lectures complémentaires pour les élèves avancés (magazines, livres) ;
- un échange de messages avec une classe à l'étranger.

Parmi les souhaits des enseignant-e-s, on trouve les suivants :

- des cartes de vocabulaire avec des images ;
- de grandes affiches pour l'affichage en classe (p. ex. vocabulaire, grammaire) ;
- des supports audio pour l'évaluation de l'oral ;
- des supports audio pour exercer la compréhension orale ;
- des exemples d'évaluation sommative et formative ;
- une banque d'exercices supplémentaires ;
- un élément *Check your progress* dans les unités impaires ;
- des exercices ou fiches supplémentaires ludiques, notamment pour les élèves qui ont de la difficulté et pour les élèves avancés.

Il reste à relever que certain-e-s enseignant-e-s constatent positivement que dans *MORE! 8e*, l'offre en matériel supplémentaire se serait déjà diversifiée, en comparaison avec ce qui était à disposition pour le niveau 7H.

En résumé

- En deuxième année aussi, la satisfaction des élèves et des enseignant-e-s concernant la collection *MORE!* est très élevée.
- Les exercices dans le *Work Book* sont considérés par certain-e-s enseignant-e-s comme plutôt difficiles, notamment pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.
- S'il devient moins central pour les enseignant-e-s qui connaissent le fonctionnement de la méthode, le *Teacher's Book/Guide pédagogique* est toujours considéré comme utile et pratique pour la préparation des leçons.

- Le site accompagnant la collection *MORE!* est utilisé très rarement, en particulier en ce qui concerne sa partie « élèves », qui semble être perçue comme une annexe non indispensable pour le travail avec *MORE!*.
- Le *My Word Book* est souvent utilisé par les un-e-s et laissé de côté par les autres. Quant au *Reference Book* (qui disparaîtra, sous sa forme actuelle, dans la version définitive de la collection), peu d'enseignant-e-s en voient une utilité effective en 8H.
- Peu d'autres ressources didactiques sont utilisées dans les classes d'anglais ; d'un côté parce que les enseignant-e-s souhaitent s'approprier le travail avec la collection *MORE!* et de l'autre côté parce qu'il leur reste très peu de temps à disposition.
- Comme en première année d'enseignement/apprentissage, la quantité de matière à traiter durant une année est considérée comme trop importante.

3.3 L'enseignement de l'anglais dans des classes hétérogènes

En deuxième année d'enseignement/apprentissage de l'anglais, la plupart des enseignant-e-s, mais aussi leurs élèves, se sont passablement familiarisés avec la branche et avec la collection *MORE!*. Dans ce chapitre, certains défis en lien avec le travail concret dans la classe d'anglais sont développés, notamment la gestion de l'hétérogénéité dans les classes.

En général, les enseignant-e-s n'ont pas de peine à enseigner avec la collection *MORE!*, qui présente une structure et une progression linéaires et convient à la plupart d'entre elles. Néanmoins, quand il s'agit de travailler avec des élèves ayant des connaissances et des motivations hétérogènes, il n'est pas toujours aisé d'adapter l'enseignement de manière à convenir aux besoins et aux attentes de tout le monde.

Hétérogénéité de la classe

La perspective des enseignant-e-s

Une majorité des enseignant-e-s est d'avis que les leçons d'anglais présentent des difficultés pour une partie de leurs élèves. Cependant, ils sont moins en 8^e année (63%) qu'en 7^e année (72%). La part des élèves qui ont des difficultés à suivre les leçons d'anglais est restée stable : 19% durant la deuxième année (21% durant la première année).

Quant aux élèves pour lequel-le-s les leçons d'anglais sont trop faciles, un peu plus de la moitié des enseignant-e-s pensent que cela concerne leur(s) classe(s) (56% ; année précédente : 52%). Dans le questionnaire, seule une partie des enseignant-e-s affirme avoir des élèves pour lequel-le-s l'anglais est trop simple. En moyenne, cela concerne 11% (première année : 13%) des effectifs.

Quant à la progression des élèves en difficulté, il se dessine un changement de tendance : si en 2011/2012, une majorité (quoique ténue) des enseignant-e-s était d'avis que le moyen *MORE!* permet une progression pour les élèves en situation de difficulté scolaire, ce n'est désormais plus qu'une minorité (39%). Ainsi, une majorité des enseignant-e-s semble avoir de la difficulté à impliquer l'ensemble des élèves dans l'enseignement de l'anglais, ce qui est une inversion de tendance préoccupante.

Pour ce qui est de la différenciation, deux tiers des enseignant-e-s trouvent que *MORE!* permet d'en tenir compte, dans les classes ; en revanche, on peut constater un plus grand scepticisme quant au travail autonome des élèves ; plus de la moitié des enseignant-e-s (53%) sont d'avis que les enfants arrivent à travailler de manière autonome, alors qu'en première année de la phase pilote, c'était le cas des trois-quarts (75%).

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Certains élèves ont de la difficulté à suivre les leçons d'anglais.	3%	15%	21%	18%	21%	24%	34	oui : 63%	oui : 72%
Pour certains élèves, les leçons d'anglais sont trop faciles.	24%	12%	9%	6%	26%	24%	34	oui : 56%	oui : 52%
Le moyen <i>MORE!</i> permet aussi une progression pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires.	3%	26%	32%	21%	12%	6%	34	non : 61%	oui : 53%
Le moyen <i>MORE!</i> permet la différenciation.	–	12%	21%	56%	12%	–	34	oui : 68%	oui : 61%
Les enfants arrivent à travailler de manière autonome.	–	15%	32%	38%	12%	3%	34	oui : 53%	oui : 75%

La perspective des élèves

Dans le questionnaire adressé aux élèves, deux questions concernaient leur perception quant aux éventuels problèmes d'apprentissage : d'une part, une question pour connaître le niveau d'ennui de l'enfant durant les cours et, d'autre part, une question pour savoir si l'enfant se sentait stressé-e durant les leçons d'anglais.

En comparaison avec l'année précédente, les résultats montrent des chiffres très stables : une grande majorité des élèves nie être stressés (86%), tandis que le nombre d'élèves qui s'ennuient durant les cours a légèrement augmenté (71% ; première année : 68%).

élèves	pas du tout	pas vraiment	plutôt bien	beaucoup	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Je m'ennuie souvent pendant les leçons d'anglais, car c'est trop facile pour moi.	6%	21%	47%	24%	573	non : 71%	non : 68%
Je suis souvent stressé-e pendant les leçons d'anglais, car c'est trop difficile pour moi.	2%	10%	35%	51%	574	non : 86%	non : 88%

Les élèves ayant des difficultés en anglais

Comme en 7H, le thème des élèves en difficulté d'apprentissage est régulièrement abordé dans les entretiens. Si l'écart entre les élèves les plus avancé-e-s et les élèves les plus faibles ne semble pas s'être creusé dans chaque classe, la présence d'élèves en difficulté semble manifeste dans l'ensemble des classes – et présente davantage de défis que les élèves anglophones ou très avancés.

Il n'est pas aisé de saisir exactement ce qu'il faut entendre par « élèves en difficulté », car les causes et les effets d'une difficulté – temporaire ou permanente – peuvent être très divers, tout comme l'appréciation qu'en fait l'enseignant-e. Les questions posées dans les entretiens et le questionnaire pour les enseignant-e-s font ressortir les éléments suivants, semblables à ceux de la première année :

- des élèves qui ont de manière générale des difficultés scolaires :

Les élèves en difficulté sont en danger dans la majorité des branches et le fait de rajouter l'anglais à leur pensum ajoute de la confusion dans leurs apprentissages.

Les élèves qui ont de la difficulté sont généralement des élèves en difficulté dans les autres branches scolaires. Ils ont beaucoup de peine à assimiler la grande quantité de règles grammaticales.

- des élèves qui ont des problèmes dans les branches langagières (français, allemand) ;
- des élèves allophones ;
- des élèves qui ont une difficulté particulière (dyslexie, dysorthographe) ou qui ont un statut spécial dans la classe (élèves intégré-e-s, programme allégé, etc.) :

Un élève fortement dyslexique qui a spécialement de peine à lire en français déjà [et qui] ne fait pas de lien entre ce qu'il entend et lit.

- des élèves démotivé-e-s, découragé-e-s ou désintéressé-e-s :

Ils sont dans leur année d'orientation et comme l'anglais ne compte pas pour l'orientation, ces élèves qui ont un peu de mal préfèrent prendre l'anglais à la légère et se concentrer sur l'allemand, qui compte pour l'orientation.

- des élèves peu autonomes ;
- des élèves qui ont une attitude passive dans les leçons d'anglais :
Les élèves passifs qui ne participent pas spontanément aux jeux ou phrases à répéter.
- des élèves qui ont commencé l'apprentissage de l'anglais en 8H ou qui ont manqué une partie des leçons durant l'année scolaire ;
- des élèves qui ont de la peine à distinguer l'anglais de l'allemand ou qui ont de la difficulté à se décentrer, du point de vue langagier :
Ces élèves n'arrivent pas à sortir du français soit pour la prononciation, soit pour les syntaxes.

Quelles que soient les raisons des difficultés que constatent les enseignant-e-s, il s'avère qu'elles rendent l'enseignement de l'anglais plus difficile, car il s'agit d'intéresser et d'impliquer des élèves qui ne comprennent pas tout, qui ont de la peine à suivre ou qui ne parviennent pas à travailler ou à apprendre de manière autonome. Certain-e-s élèves développent des stratégies afin de pouvoir quand même participer :

Les élèves faibles observent beaucoup les autres et essaient de les imiter. Certains posent beaucoup de questions.

D'autres ont l'air plus effacé-e-s, durant les leçons, ou même mis-e-s de côté. Selon une partie des enseignant-e-s, l'hétérogénéité de la classe a aussi une influence sur la quantité de contenus à traiter :

Je pense que c'est délicat quand on dit « il y a trop ». Il y a trop dans la visée moyenne de la classe. [Pour] les bons élèves, on pourrait avancer jusqu'à la fin de la méthode sans problème. Pour les élèves très faibles, on pourrait enlever la moitié de la méthode, ça leur conviendrait.

Les élèves qui ont de la facilité avec l'anglais

À côté des élèves en difficulté, il y en a pour qui l'anglais ne pose pas de problèmes et qui risquent d'être trop peu stimulé-e-s¹¹ :

- des élèves qui parlent l'anglais en famille ;
- des élèves qui ont déjà suivi des cours d'anglais ;
- des élèves qui ont beaucoup de facilité à apprendre les langues.

Les enseignant-e-s se servent des stratégies suivantes pour tenir compte de l'avance de certain-e-s élèves :

- exigences plus élevées en matière de vocabulaire et de production écrite ;
- exercices supplémentaires ou exercices plus difficiles ;
- travail supplémentaire axé sur l'écrit (p. ex. rédaction de textes) ;
- aide et correction auprès des autres élèves ;

¹¹ Les proportions sont très inégales : dans certaines classes, aucun-e élève n'est anglophone tandis que dans d'autres, cela peut toucher plus de la moitié de la classe (12 élèves sur 20).

- activités de CLIL/EMILE (*Content and language integrated learning* ; enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère) ;
- travail en autonomie.

Néanmoins, si une partie des élèves anglophones semble s'ennuyer dans les classes d'anglais, cela n'est pas le cas de tous :

J'ai l'impression que les élèves qui se débrouillent mieux [...] ne s'ennuient pas, parce que, comme on fait des choses assez ludiques toujours, ils ont toujours le plaisir à le faire.

La présence d'élèves anglophones peut avoir un effet déstabilisant sur l'enseignant-e :

Pour moi c'est pas facile, parce que moi-même n'étant pas anglophone, c'est une chose qui me perturbe énormément, j'en ai parlé à la direction. Ça me dérange plus que d'enseigner l'allemand, où je suis pas forcément plus à l'aise, mais je sais qu'il y a rarement des Allemands dans la classe.

La différenciation dans les classes hétérogènes

Durant la phase pilote, où l'anglais n'est pas noté (ou alors les notes n'ont qu'une valeur indicative), l'hétérogénéité des classes ne pose pas trop de problèmes et la question d'une éventuelle dispensation de certain-e-s élèves n'a pas été abordée dans les entretiens. La question de savoir si tous les élèves devraient être obligé-e-s à suivre l'anglais ne fait d'ailleurs pas l'unanimité. Dans l'extrait suivant, une enseignante est d'avis que la branche surcharge certains enfants, alors que son collègue ne partage pas cet avis :

J'ai des élèves de classe de soutien. Il y a des élèves dyslexiques, dysorthographiques, tout le monde dit, la logo dit : c'est pas une bonne chose de faire de l'anglais pour eux, mais – ils sont là aussi.

J'ai un élève [...] qui a des gros problèmes de prononciation et tout. Et bah, il est hyper motivé pour l'anglais alors, bien sûr la prononciation, c'est pas fantastique, mais il s'en sort [...]. À l'écrit c'est vraiment difficile, mais à l'oral, il arrive à s'exprimer.

En général, les enseignant-e-s sont de l'avis que la gestion de l'hétérogénéité d'une classe fait partie de leur savoir-faire pédagogique et que les écarts entre les élèves d'une classe ne sont pas plus préoccupants en anglais que dans une autre branche. Néanmoins, dans certaines classes, cela semble difficile à vivre :

On arrive à travailler [avec] tous, mais [...] l'écart entre le faible et le bon, il se creuse à une vitesse incroyable. Et ça, c'est très très dur de compenser.

Pour l'instant, l'écart entre les enfants ne semble pas avoir pour conséquence une mise à l'écart de certain-e-s élèves, mais une partie des enseignant-e-s se fait du souci pour la poursuite de l'apprentissage :

Non, ils arrivent à [participer], mais par contre quand on teste, il ne reste pas grand-chose. Et c'est les élèves qui ne connaissent pas le vocabulaire, qui ne connaissent pas les chunks, quand on doit s'exprimer, ils s'expriment très peu.

En général, il est encore possible d'impliquer même les plus faibles, p. ex.

- en allégeant le programme (le nombre d'exercices à faire, le vocabulaire, etc.) ;
- en faisant des jeux et des activités qui permettent à l'ensemble des élèves de participer ;

- en réduisant les exigences en matière de correction ;
- en se servant des *projects* pour faire travailler différemment les élèves :

Elles sont très intéressantes, ces activités de mini projects pour les élèves en difficulté. Parce que [les] élèves qui ont plus de facilité [vont] pouvoir faire un truc beaucoup plus conséquent, et les élèves en difficulté, on peut passer plus de temps avec eux à ce moment-là, et puis faire des choses beaucoup plus simples, à leur niveau, et je trouve que ça les met en valeur. [Je] les trouve motivés dans ce genre d'activité.

En théorie, la grande quantité de matériel présente dans *MORE!* permettrait un travail de différenciation, mais dans la pratique, il ne reste guère assez de temps pour le faire :

Ça ne me dérange pas plus que ça qu'il y ait trop, ça permet la différenciation, ça donne aussi un choix à l'enseignant.

Afin d'envisager un meilleur travail de différenciation, plusieurs souhaits sont exprimés par rapport à la collection *MORE!* :

- propositions concrètes pour le travail avec des groupes hétérogènes, p. ex. signalisation des exercices (premier, deuxième, troisième niveau ; signalisation par des couleurs ou des symboles) ;
- propositions concrètes pour impliquer les élèves faibles ou timides ;
- activités spécifiquement conçues pour les élèves qui ont des difficultés scolaires ou pour des élèves qui parlent déjà l'anglais.

Le travail autonome avec MORE!

Par ailleurs, la collection *MORE!* n'est guère perçue comme un moyen d'enseignement qui favorise l'autonomisation des élèves.

Bien sûr, ils ont la possibilité d'être autonomes avec le livre, c'est juste qu'ils ont besoin de l'enseignant, tout de même.

Je pense qu'il y a moins d'autonomie [que dans d'autres branches], je les guide bien. Je les laisse de temps en temps, deux par deux par exemple, et j'ai l'impression qu'on contrôle moins. Certainement moins que dans d'autres branches.

Le travail autonome des élèves n'est d'ailleurs pas toujours perçu comme un facteur positif et favorisant la gestion de classes hétérogènes ; certain-e-s enseignant-e-s craignent qu'il entraîne un manque de discipline ou un appauvrissement du contact avec l'anglais :

Il suffit que je sois dans un coin pour que dans l'autre coin, ça rigole parce que ça parle d'autre chose.

J'ai souvent fait des activités où [...] on leur donne une tâche, ils doivent la résoudre, par eux-mêmes, par groupes. Ce qui me dérange des fois là-dedans c'est qu'au niveau de l'anglais, il se passe rien. C'est tout fait en français, et après les réponses sont en anglais. Et des fois je dis c'est dommage.

Le rattrapage

Dans plusieurs classes de 8^e année, il y a des élèves qui refont l'année ou qui rejoignent une classe pilote pour une autre raison (p. ex. un déménagement). Pour certain-e-s élèves –

notamment ceux qui redoublent l'année à cause de difficultés scolaires – cela constitue une difficulté considérable pour l'apprentissage de l'anglais.

Oui, mais c'est vrai qu'un gamin qui arrive après une année, il peut quand même participer et faire les activités avec les autres. Simplement, quand il faut produire quelque chose seul, soit par écrit, soit par oral, il est super limité.

D'autres parviennent assez facilement à rattraper le programme, avec le soutien de l'enseignant-e et, si possible, celui des parents.

En résumé

- L'hétérogénéité des classes est en deuxième année aussi le grand défi de l'enseignement. Il ne se pose pas de manière plus aigüe pour l'anglais que pour d'autres branches, mais les conditions-cadre (peu de leçons, données souvent par des spécialistes) rendent une remédiation efficace très difficile.
- La part des élèves qui trouvent les leçons d'anglais trop faciles reste élevée. Leurs enseignant-e-s ne constatent pas, cependant, que le nombre d'élèves pour lequel-le-s l'anglais est (trop) simple constitue un réel problème.
- Dans chaque classe, il y a des élèves pour lequel-le-s l'apprentissage de l'anglais est difficile. Selon les enseignant-e-s, cela représente un-e élève sur cinq (19%), tandis que le nombre d'élèves qui se voient eux-mêmes en difficulté est plus bas (12%).
- Le travail dans les classes hétérogènes constitue maintenant et à l'avenir une réalité quotidienne pour la grande majorité des enseignant-e-s. C'est pour cela que les enseignant-e-s devraient pouvoir obtenir de l'aide, que ce soit au niveau organisationnel de l'école ou au niveau didactique de la méthode. La collection *MORE!* pourrait être retravaillée spécifiquement sous l'angle de l'hétérogénéité, en ajoutant des indications plus précises pour le travail avec des élèves ayant des difficultés ou de la facilité, du matériel didactique plus ou moins poussé ou encore en insérant des possibilités pour favoriser le travail autonome dans les classes hétérogènes.

3.4 Différents aspects liés à l'enseignement de l'anglais

La préparation de l'enseignement, les cours en classe et la correction d'exercices ou de tests concernent essentiellement les enseignant-e-s. Dans ce chapitre se trouvent leurs appréciations quant à divers points en lien avec l'enseignement de l'anglais.

La préparation des leçons d'anglais

La part des enseignant-e-s pour lequel-le-s le travail de préparation constitue une importante charge a baissée en deuxième année (76% trouvent qu'il s'agit d'un investissement (plutôt élevé), en comparaison avec la première année (89%). En revanche, la part des personnes qui anticipent un investissement élevé à l'avenir est restée stable (trois-quarts des enseignant-e-s prévoient que le temps de préparation restera élevé).

Le *Teacher's Book/Guide pédagogique* reste pour une large majorité (94%) la base pour la préparation concrète des cours, et ce n'est toujours qu'une minorité (15%) qui se sert d'autres moyens d'enseignement. Comme en première année de la phase pilote, près de deux tiers des enseignant-e-s s'appuient sur leurs expériences d'enseignement préalables pour leur enseignement de l'anglais.

Un grand renversement de tendance s'observe au niveau de la collaboration entre collègues : si, durant la première année de la phase pilote, deux tiers indiquaient travailler en équipe, ce n'est désormais plus qu'un tiers. Cela pourrait s'expliquer par une plus grande familiarisation avec la méthode, qui entraîne moins de besoins en matière de collaboration.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Quel investissement devez-vous mobiliser durant cette première année pour préparer les cours d'anglais ?	–	3%	21%	26%	35%	15%	34	élevé : 76%	élevé : 89%
Quel investissement futur anticiperez-vous concernant la préparation des cours d'anglais.	–	–	26%	50%	18%	6%	34	élevé : 74%	élevé : 75%
Pour la préparation des leçons d'anglais, je m'appuie sur le <i>Teacher's Book/Guide pédagogique</i> de <i>MORE!</i>	–	3%	3%	24%	24%	47%	34	souvent : 94%	souvent : 92%
Pour la préparation des leçons d'anglais, je m'appuie sur d'autres moyens d'enseignement.	38%	29%	18%	12%	3%	–	34	rarement : 85%	rarement : 82%
Pour la préparation des leçons d'anglais, je m'appuie sur mes expériences d'enseignement d'autres langues étrangères.	18%	12%	9%	32%	15%	15%	34	souvent : 62%	souvent : 64%
Pour la préparation des leçons d'anglais, je collabore avec mes collègues.	18%	21%	26%	9%	18%	9%	34	rarement : 65%	souvent : 65%

La question de la charge de travail, qui continue d'être élevée, en raison de la nouveauté de l'enseignement de l'anglais et de l'appropriation d'un nouveau moyen d'enseignement, est très peu thématiquée durant les entretiens, ce qui porte à croire qu'elle serait supportable.

L'aisance dans l'enseignement de l'anglais

La confiance des enseignant-e-s par rapport à leurs compétences (langagières, didactiques et techniques) reste élevée, en deuxième année. On peut certes observer une baisse du pourcentage des personnes qui jugent leurs compétences langagières suffisantes pour l'enseignement de l'anglais (82% en 8H vs 97% en 7H), et ce malgré le fait que globalement, l'auto-évaluation des enseignant-e-s montre des compétences plus élevées, en moyenne (cf. chapitre 2.3). Cependant, il ne faut pas oublier que les enseignant-e-s sont amené-e-s à parler plus souvent – et de manière plus variée – en anglais, durant les leçons d'anglais.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
J'estime que mes compétences langagières sont suffisantes pour enseigner l'anglais.	3%	3%	6%	9%	27%	52%	33	élevé: 82%	élevé: 97%
J'estime que mes compétences didactiques et méthodologiques sont suffisantes pour enseigner l'anglais.	3%	3%	0%	6%	44%	44%	34	élevé: 94%	élevé: 100%
J'estime que mes compétences TIC (ordinateur, etc.) sont suffisantes pour utiliser les ressources en lien avec la méthode.	0%	3%	3%	9%	35%	50%	34	souvent: 94%	souvent: 100%

La plupart des enseignant-e-s sont à l'aise dans les cours d'anglais qu'elles donnent. Pour celles qui ont déjà enseigné en 7H, le fait d'avoir déjà une expérience avec le nouveau moyen d'enseignement contribue à l'aisance qu'elles ont avec la méthode, en général :

Je vois qu'en septième maintenant, là je vais quand même beaucoup plus vite que l'année dernière. Même quand je refais toutes mes leçons, je maîtrise mieux. Je suis plus à l'aise.

Peu de personnes déclarent avoir de la peine à enseigner, mais il y en a qui se sentent trop peu à l'aise, en anglais – et les efforts à fournir pour compléter la formation en anglais s'avèreraient trop coûteux :

La directrice, en sachant que j'allais faire [le test d'anglais], m'a proposé d'enseigner l'anglais cette année. Je me suis dit : pourquoi pas, je vais essayer. Pour moi, c'est vraiment un conflit avec moi-même, j'aime [...] maîtriser ce que je fais et pour moi, je ne maîtrise pas. Pour moi, ça pose vraiment un problème et j'ai demandé d'arrêter d'enseigner l'anglais l'année prochaine.

Le langage de classe

Pour ce qui est du langage de classe, la variation entre les enseignant-e-s semble être relativement grande. Aux yeux de certain-e-s, l'anglais est désormais utilisé pour le langage habituel de la classe et cela ne pose plus de problèmes aux enfants. Pour d'autres, cela n'est pas encore le cas :

Moi j'arrive pas, j'ai l'impression qu'ils m'écoutent absolument pas quand je parle en anglais, donc à tout moment, je reviens au français.

Parce qu'il y en a qui ne comprennent vraiment pas. Même que ce sont toujours les mêmes questions. What does it mean? Ça revient dix-huit fois par leçon, et il y en a encore qui ne comprennent pas ce que ça veut dire, donc pour certains élèves de la

classe, [...] c'est très difficile de comprendre, mais ils sont quand même contents d'être là, de baigner dans la langue

En général, le français est utilisé pour l'explication de la grammaire. Mais il s'utilise aussi :

- pour consolider les contenus ;
- pour avancer plus rapidement :

Moi j'ai presque tendance à faire le constat que [j'utilise l'anglais] un petit peu moins. Mais surtout aussi par souci de gain de temps [...]. C'est vrai que prendre le temps de l'expliquer en anglais ça prend plus de temps qu'en français. C'est un vrai crève-cœur.

- pour impliquer l'ensemble des élèves :

Je parle pas tout le temps en anglais, parce que j'aimerais quand même que ceux qui ont des difficultés comprennent quand même [...] Si je parle que l'anglais, j'ai peur que ceux qui ont des difficultés soient à côté.

- dans les situations où les enseignant-e-s ne se sentent pas à l'aise (p. ex. parce qu'il leur manque le vocabulaire circonstancié) ;
- entre les élèves, dans les travaux de groupe.

Un-e enseignant-e accepte aussi que les élèves s'expriment en allemand :

Ils ont des rituels de demander par exemple : est-ce que je peux prendre un mouchoir ou : est-ce que je peux aller aux toilettes ? Ça, ils le demandent soit en allemand, soit en anglais. Ils ont les deux possibilités.

Ceci est un moyen plutôt insolite de lier l'enseignement de l'allemand et de l'anglais, tel que le suggère la didactique intégrée des langues.

Aspects didactiques liés à l'enseignement de la deuxième langue étrangère (L3)

L'anglais reste très majoritairement la langue utilisée comme langue de classe (*classroom English*), mais son usage reste marginal en dehors de la classe de langue, ce qui est bien sûr dû aussi au fait que la majorité des enseignant-e-s enseigne l'anglais en tant que spécialiste.

La part des enseignant-e-s qui déclarent établir des comparaisons entre les langues apprises par les élèves a diminué (61% en 8H contre 74% en 7H). Les activités de type EOLE, favorisant les capacités transversales, demeurent marginales dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'anglais.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Durant les leçons d'anglais, j'utilise l'anglais pour le langage de classe.	–	–	9%	18%	47%	26%	34	souvent : 91%	souvent : 100%
J'utilise l'anglais pour le langage de classe dans d'autres leçons.	68%	15%	12%	6%	–	–	34	rarement : 94%	rarement : 96%
Durant les leçons d'anglais, je fais des comparaisons avec les langues, p. ex. avec l'allemand ou le français.	3%	12%	24%	32%	24%	6%	34	souvent : 61%	souvent : 74%
Durant les leçons d'anglais, je fais des activités de type EOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École).	48%	36%	9%	6%	–	–	33	rarement : 94%	rarement : 93%

L'approche générale de *MORE!* et l'aspect « clé en main » de la méthode sont toujours très appréciés. Il est possible de suivre les propositions pédagogiques à la lettre, mais on peut aussi s'en distancer quelque peu, en prenant plus de liberté personnelle.

La plupart du temps, les enseignant-e-s font des parallèles au niveau du vocabulaire et essaient de montrer à leurs élèves les points de contact entre l'anglais, l'allemand et le français. Peu considèrent que le risque de confusion l'emporte sur l'utilité des comparaisons :

Ils arrivent à faire des liens, mais après par contre, ils confondent aussi.

Mais on peut observer la crainte que ce soient surtout les meilleurs élèves qui profitent de l'approche interlinguistique, qui s'avèrerait une source de confusion pour les élèves plus faibles :

Je pense que c'est les mêmes élèves, qui sont un peu plus débrouilles, dans les langues, qui vont faire les liens, justement, anglais-allemand, et puis les autres, ils sont encore très cloisonnés, ils doivent se cramponner, [...] pour eux c'est vite problématique.

La plupart du temps, les enseignant-e-s considèrent les bénéfices comme étant plus positifs que les éventuels inconvénients :

Je trouve que c'est aussi une question que si on utilise les synergies, ça va pas demander plus de temps et c'est un enrichissement [...]. Ces confusions, elles arrivent, mais moi je les valorise, elles sont positives. L'enseignant d'allemand qui n'a que l'allemand, [a] un peu plus de peine à gérer les interférences ou le code switching.

Ils font des confusions, c'est normal. Je pense pas qu'il faut éviter ça. À ce moment-là, on n'apprend pas plusieurs langues en même temps, si on veut pas qu'il y a des confusions. C'est normal.

Certain-e-s ont beaucoup de plaisir à faire des liens entre les langues :

Ce que je trouve génial, c'est de pouvoir toujours switcher entre des notions d'anglais, de français, d'allemand, et de faire les liens, qui sont mnémotechniques : ça on le dit comme ça, et puis il y a ce lien-là, c'est ça que je trouve passionnant.

La cohabitation de l'allemand (L2) et de l'anglais (L3)

Comme en 7H, plusieurs enseignant-e-s trouvent que l'avancement des élèves, en anglais, est supérieur à celui en allemand. Cela concerne les moyens langagiers, mais aussi les compétences actionnelles :

[En allemand,] ils ne pourraient pas faire ce projet que j'ai fait ce matin. Impossible!

La collection *MORE!* est comparée aux moyens *Tamburin* et *Genial* (que les élèves ont entamé en 8H).

Avec Tamburin il y a des énormes différences. Genial, ça se ressemble beaucoup, et on peut travailler un peu de la même manière.

Les comparaisons sont généralement en faveur de l'anglais ; non seulement en ce qui concerne les moyens d'enseignement, mais aussi les compétences acquises. Plusieurs personnes souhaitent que le nouvel enseignement de l'anglais donnera de nouvelles impulsions à celui de l'allemand :

Cette année, j'enseigne pas l'allemand et je me demande si le fait d'avoir eu un peu de la nouvelle didactique en anglais, si ça influencerait mon enseignement en allemand. Si on pouvait le rendre un peu plus fun. Mais bon, c'est clair qu'avec Tamburin c'est difficile d'être fun. Alors, peut-être qu'avec Genial, c'est un peu mieux.

La question d'une éventuelle surcharge (due à l'apprentissage de deux langues dès la 7^e année) n'a guère été thématifiée. La plupart des personnes interrogées ne la craignent pas ; tout au plus se situerait-elle au niveau des pratiques didactiques (notamment les devoirs) :

Ça [...] peut être une surcharge au niveau des devoirs qu'on va donner. Ça va rajouter dans les devoirs, encore beaucoup de devoirs en anglais, là on peut parler de surcharge. Mais je ne pense pas qu'il y ait de surcharge au niveau des apprentissages.

Quant à la proximité des deux langues germaniques, elle est considérée plutôt comme une ressource (souvent exploitée dans l'enseignement) que comme une source de confusion ou de difficultés :

C'est vrai qu'avec ce mélange anglais-allemand, [...] il y a souvent des comparaisons à faire, et pis elles se font presque toutes seules. C'est intéressant.

Eux, ils le voient positivement. Ça arrive qu'il y ait des élèves qui confondent des mots qu'ils ne confondaient pas avant. Mais c'est un bon signe, c'est bien.

La perspective des élèves

Les deux questions liées à l'apprentissage de l'allemand qui ont été posées aux élèves ont obtenu des réponses très similaires à l'année précédente : la part des élèves à qui les leçons d'allemand plaisent est restée stable (57%) ; elle est identique à celle des enfants qui aiment bien parler l'allemand (57%). Ainsi, l'intérêt pour la première langue étrangère apprise dans le cadre scolaire reste inchangé.

élèves	pas du tout	pas vraiment	plutôt bien	beaucoup	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Les leçons d'allemand me plaisent.	14%	25%	39%	18%	566	oui : 57%	oui : 57%
J'aime parler l'allemand.	16%	24%	34%	23%	568	oui : 57%	oui : 62%

L'enseignement de la grammaire et du vocabulaire

Dans le questionnaire pour les enseignant-e-s, on peut observer un léger changement de tendance quant à l'appréciation de la place de la grammaire dans la collection *MORE!*. La moitié environ (54%) trouve que la place de la grammaire est trop importante (en 7H : 52%) ; en revanche, la part des personnes interrogées qui trouvent qu'il y a trop peu de grammaire dans *MORE!* a baissé (seulement 17% sont de cet avis; en 2011/2012 : 23%).

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
La place de la grammaire dans <i>MORE!</i> est trop importante.	18%	18%	18%	26%	15%	6%	34	non : 54%	non : 52%
La place de la grammaire dans <i>MORE!</i> est trop peu importante.	50%	12%	21%	6%	9%	3%	34	non : 83%	non : 77%

Dans les entretiens, le statut et le poids de la grammaire dans la collection *MORE!* sont appréciés très diversement. Pour plusieurs personnes, la grammaire a une place appropriée – ou elle est même mieux dosée que dans *MORE! 7e*.

La grammaire est super digeste quand même, dans ces leçons.

Dans MORE! 7e, c'était trop présent. Actuellement, je trouve que c'est vraiment bien dosé. C'est bien dosé, oui.

D'autres trouvent que la grammaire a un poids trop important dans la progression des élèves :

Trop insisté je trouve, franchement. (...) Je me dis que c'est déjà pas mal poussé.

Je trouve qu'ils sont en deuxième année d'apprentissage d'anglais avec deux fois 40 minutes. Je trouvais que c'était énorme ce qu'ils devraient emmagasiner [...]. Je trouve la grammaire presque trop – beaucoup trop de choses à savoir.

Enfin, certain-e-s enseignant-e-s souhaiteraient que la grammaire (condensée dans le *Student's Book* sur une seule page) soit moins visible :

Ça, c'est un élément qu'on a demandé de changer [...]. L'idée de la grammaire, c'est pas de la travailler sur une page, mais la travailler dans l'unité et faire des activités [...]. Mais ce qui est important, [...] c'est que s'il y a trois sujets de grammaire, pas qu'ils soient dans cette même page. Ça fait peur. C'est atroce.

Certains points de grammaire sont mentionnés à plusieurs reprises comme ayant trop de poids ou présentant trop de difficultés pour les élèves de 8H :

- l'utilisation de *some* et *any* :

Some/any, c'est un sujet sur lequel j'ai rapidement abandonné d'imaginer qu'ils allaient réussir à comprendre ou à maîtriser. Je leur ai dit : « utilisez une des deux formes, de toute manière l'objectif, est-ce que tu vas te faire comprendre [...]. » Donc là ça me semblait trop pointu comme point de grammaire [...]. S'il y en a un que je dois vraiment citer, c'est celui-là que je trouve trop pointu.

- la différence entre *has* et *has got* ;
- les temps verbaux (*present simple*, *present continuous*, *past simple*).

Ce ne sont peut-être pas les points de grammaire en tant que tels – ou leur présumée difficulté – qui posent problème, mais l'incertitude qu'ont les enseignant-e-s par rapport au degré de maîtrise que les élèves devraient atteindre en matière de grammaire : doivent-ils l'aborder une première fois, savoir l'appliquer ou même la maîtriser ? Les deux enseignant-e-s suivant-e-s ne sont pas les seul-e-s à considérer que l'approche communicationnelle prime sur l'approche grammaticale ; la deuxième personne s'appuie dans son propos sur le Plan d'études romand :

Le any et some, c'est des notions grammaticales que je trouve très difficiles. Ça me pose pas problème parce qu'on [...] fait une sensibilisation [...]. Mais il y a aussi le risque que certains enseignants en fassent vraiment des points grammaire, des objectifs concrets, et ça, c'est des notions, en tout cas le some et le any, qui sont trop difficiles à cet âge-là.

Si on regarde le plan d'études, il y a des choses qui sont vachement bien : « [...] l'aspect fonctionnel de la langue prime sur la maîtrise et : les règles propres à la langue cible sont essentiellement abordées implicitement par la pratique de la langue. L'enseignant incite toutefois les élèves à observer le fonctionnement de la langue quand l'occasion se présente, quand une difficulté surgit [...]. » Mais on ne parle pas de maîtrise.

En revanche, une autre personne, qui répond à ce qui vient d'être dit, fait remarquer que l'évaluation (notée) des productions d'élève s'avère difficile si l'on ne peut pas s'appuyer sur les savoirs grammaticaux des élèves :

Mais on se rend compte qu'au moment où on arrive au chapitre de l'évaluation, c'est souvent lié parce que quand on dit : on va évaluer, on a besoin d'avoir une certaine maîtrise sur ce qu'on voit pour pouvoir évaluer. C'est ce qui devient tout à coup un peu délicat par rapport à cette intention.

À côté de la grammaire, le vocabulaire n'est que rarement thématiquement par les enseignant-e-s lors des entretiens. Apparemment, les enseignant-e-s suivent l'approche générale de la méthode, qui prévoit une progression lexicale continue, distinguant entre vocabulaire actif (à savoir par les élèves) et vocabulaire passif (à reconnaître).

Les objectifs d'apprentissage

Les objectifs de la collection *MORE!*, tels qu'ils sont décrits dans le *Teacher's Book/Guide pédagogique* et présentés dans les matériaux pour les élèves, semblent très majoritairement clairs pour les enseignant-e-s (100% de réponses affirmatives), mais aussi pour les élèves (85% des enseignant-e-s les trouvent appropriés pour les élèves).

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Les objectifs de la méthode sont clairs pour moi.	–	–	–	12%	41%	47%	34	oui : 100%	oui : 90%
Les objectifs de la méthode sont clairs pour les élèves.	–	3%	12%	41%	38%	6%	34	oui : 85%	oui : 86%

La question des objectifs, en particulier celle de leur visibilité/lisibilité, n'est pas souvent thématiquement durant les entretiens. En ce qui concerne les élèves, plusieurs personnes trouvent que les objectifs d'apprentissage n'ont pas trop de pertinence pour eux :

Pour moi, c'est clair. Après pour les élèves, c'est des fois un petit peu du blabla. Est-ce que les élèves doivent vraiment savoir tous les objectifs ? Je ne pense pas que les élèves soient exactement au courant des objectifs.

Je les vois au début de chaque unité, comme ça, ils savent où on va. Et après, il y a des élèves qui [les] garderont toujours en mémoire [...] et puis il y a d'autres élèves, on va tourner une page et puis [ils ne] se rappellent plus [...]. C'est bien de les avoir, parce que pour certains élèves qui aiment bien structurer, ils ont besoin.

D'autres pensent qu'un matériel adapté, p. ex. sous forme de fiches récapitulatives, pourrait aider les élèves à autoévaluer leur progression :

Il manque peut-être ce qui se fait en allemand pour Tamburin, c'est des cartes avec l'objectif et un exemple ou deux. C'est vrai que l'élève, il peut dire : ah oui, compter de 1 à 20, il tourne la carte, [...] et lui tout seul, il a le contrôle.

Les devoirs

En deuxième année de la phase pilote, le thème des devoirs reste marginal. Peu d'enseignant-e-s semblent en donner régulièrement.

En résumé

- Par rapport à l'année passée, l'investissement en temps des enseignant-e-s pour la préparation est moins grand, mais reste important. Pour la grande majorité des enseignant-e-s, le *Teacher's Book* est l'outil principal pour préparer leurs leçons.
- En général, les enseignant-e-s se sentent toujours à l'aise avec l'enseignement de l'anglais.
- Dans la majorité des classes, l'anglais est bien présent durant les leçons. Le français est lui aussi utilisé, notamment pour les explications de grammaire.
- Peu d'activités de sensibilisation et de découverte d'autres langues et cultures (de type EOLE) se font durant les leçons d'anglais. En revanche, deux tiers des enseignant-e-s élargissent leur enseignement de l'anglais en faisant recours aux autres langues enseignées à l'école, en faisant des comparaisons interlinguistiques, notamment au niveau du vocabulaire. Cependant, le domaine « approches interlinguistiques » (contenu dans le Plan d'Études Romand) n'est guère travaillé systématiquement dans les leçons d'anglais.
- En comparaison avec les leçons d'allemand, l'anglais rencontre plus de succès au niveau de l'enseignement et à celui de l'apprentissage. Il apparaît qu'une partie non négligeable des élèves et des enseignant-e-s est toujours mécontente de l'enseignement actuel de l'allemand.
- Si la place et l'importance de la grammaire sont discutées de manière controversée, d'autres aspects didactiques n'ont guère été discutés et ne semblent pas poser de controverses ou de problèmes : notamment, l'apprentissage du vocabulaire, les objectifs d'apprentissage et les devoirs.

3.5 L'évaluation

La plupart des enseignant-e-s évaluent leurs élèves – souvent en donnant des notes indicatives – alors que l'anglais n'est pas (encore) une branche notée (les cantons prévoient des dispositions différentes quant au statut de la branche, à partir de la généralisation).

L'ensemble des enseignant-e-s déclare connaître la différence entre évaluation sommative et évaluation formative. Comme l'année précédente, plus de quatre cinquièmes pensent que la méthode *MORE!* propose suffisamment de matériel pour une évaluation formative ; quant à l'évaluation sommative, une majorité des personnes interrogées (59%) pense désormais qu'il y a assez de matériel (en 7H : 37%). En revanche, si l'évaluation par l'enseignant-e semble être plus simple à effectuer, l'autoévaluation par les élèves paraît être plus difficile : la part des enseignant-e-s qui déclarent qu'il y a suffisamment de matériel a considérablement baissé (62%, contre 87% en 7H).

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Je connais la différence entre évaluation sommative et évaluation formative.	–	–	–	–	18%	82%	34	oui : 100%	oui : 97%
La méthode propose assez de matériel pour mettre en pratique l'évaluation formative.	3%	6%	9%	32%	24%	26%	34	oui : 82%	oui : 87%
La méthode propose assez de matériel pour mettre en pratique l'évaluation sommative.	12%	15%	15%	32%	12%	15%	34	oui : 59%	non : 63%
La méthode propose assez de matériel pour mettre en pratique l'autoévaluation.	6%	3%	29%	29%	24%	9%	34	oui : 62%	oui : 87%

Les pratiques d'évaluation sommative par l'enseignant-e

En général, les enseignant-e-s sont conscient-e-s du fait que l'enseignement de l'anglais, qui a une visée communicative et qui est très axé sur l'oral, devrait donner lieu à des évaluations qui tiennent compte des compétences orales, majoritairement ou au moins en partie. Or, il s'avère que l'évaluation de l'oral est toujours considérée comme difficile et n'est pratiquée que par une partie des personnes interrogées. Elle se fait de différentes manières :

- un dialogue entre l'élève et l'enseignant-e, préparé ou non ;
- des productions d'élève enregistrées ou filmées (afin de pouvoir dissocier l'interaction de l'évaluation) ;
- 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 ;
- des interactions en dehors de la salle de classe ou en classe, quand les autres élèves travaillent sur une autre matière ;
- de la lecture à haute voix de textes du *Student's Book* ;
- des observations de productions orales durant les leçons.

Les critères d'évaluation sur lesquels s'appuient les enseignant-e-s sont peu précisés ; souvent, l'approche semble être globale et peu différenciée ; cependant, certain-e-s sont conscient-e-s de la nécessité de disposer de critères objectivables :

Je pense qu'à l'oral, d'avoir ces critères, ça nous rend attentifs à ce à quoi il faut faire attention. Et je pense qu'avec l'habitude, [...] on arrive à avoir une vue assez similaire, globale, en écoutant un enfant, on sera attentif aux verbes, à la syntaxe, à la prononciation ; et l'évaluation sera assez similaire, je pense. Je crois qu'on a besoin de ces points d'observation.

Plusieurs personnes souhaiteraient de l'aide pour l'évaluation des productions orales :

C'est le plus difficile. Et là peut-être, si on pouvait avoir un coup de main, ça pourrait certainement [nous] aider parce que c'est difficile à évaluer.

Les difficultés (en termes d'organisation, de gestion du temps et de critères d'évaluation) font que plusieurs personnes renoncent à toute évaluation de l'oral. Cela concerne en particulier les spécialistes, qui ont peu de flexibilité dans la gestion des cours :

Par le fait qu'il y avait pas besoin de mettre de notes, on évalue entre guillemets, en écoutant ce qu'il se passe quand ils produisent. Mais après, c'est vrai que si on doit mettre une note, bah il faut pouvoir être plus objectif et plus complet, et on a effectivement, en tant que spécialiste, [...] un problème de temps [...]. Ou alors c'est chaque enfant qui va derrière la porte avec un moyen audio, et ça demande énormément de temps, après, de correction à la maison.

À défaut d'avoir le temps (et l'habitude) d'évaluer l'oral des élèves, la plupart des tests se basent sur la compréhension (orale et écrite) et en particulier sur les connaissances grammaticales et le vocabulaire traités avec MORE!. Les enseignant-e-s établissent les tests seul-e ou collectivement, de manière à ce que le travail soit réparti entre plusieurs personnes.

En général, les tests s'inspirent des thèmes et des exercices que les élèves connaissent déjà depuis l'utilisation de MORE!; peu d'enseignant-e-s semblent chercher à contrôler si les enfants sont capables de transposer leurs compétences à des contextes inédits, car il est difficile d'en trouver qui conviennent au niveau des élèves :

On essaie de rester dans le thème, mais c'est ce qui prend le temps, c'est de chercher le même niveau, le même sujet, mais une autre histoire, de textes ou de listenings, je sais que c'est assez long à trouver.

Si les pratiques évaluatives semblent poser peu de problèmes, durant la phase pilote, plusieurs enseignant-e-s se font du souci par rapport à l'avenir, quand il s'agira de donner des notes, car elles craignent que les évaluations ne tiennent pas assez compte de ce qui fait la force du travail avec MORE!, c'est-à-dire l'approche communicative et la primauté de la production par rapport à la correction :

Si on va donner des notes, qu'est-ce que les profs vont faire ? Ils vont faire des tests de vocabulaire et des tests de grammaire. Pour avoir des notes. C'est un danger, c'est un grand danger.

Lorsqu'il faudra évaluer sommativement, j'espère que nous ne tomberons pas dans les habitudes d'évaluer les compétences en grammaire, mais que nous saurons évaluer l'oral.

Certaines voix se prononcent de manière générale contre les notes pour évaluer les compétences en langues :

Mais ça serait valable pour toute branche aussi. Parce que le problème en ayant l'anglais isolé sans notes, il y a aussi le risque que ce soit dévalorisé de la part de la

direction, des parents, ou autre. Mais globalement je trouve que c'est spécialement une langue, ce serait intéressant de pouvoir travailler sans notes.

Les pratiques d'autoévaluation

L'autoévaluation semble être une pratique marginale, dans les classes participant à la phase pilote. Peu d'enseignant-e-s l'exercent avec leurs élèves ; la plupart se contentent de faire les pages *Check your progress* à la fin de chaque deuxième *unit*. Quant à la difficulté de cette partie, les avis sont divergents :

Je trouve qu'ils s'en sortent très facilement, de ces évaluations.

Je trouve les évaluations qui sont dans MORE! [...] trop exigeantes [...]. Les évaluations de fin de la unit sont trop centrées sur la grammaire.

Pour certaines personnes, il n'est d'ailleurs pas tout à fait évident ce qu'il faut entendre par autoévaluation, car les exemples qu'elles donnent relèvent plutôt d'évaluations (formative) par l'enseignant-e que d'un essai d'évaluation autonome par l'élève de ses propres compétences.

Les enseignant-e-s ne s'opposent pas à l'autoévaluation en tant que telle, mais il semble s'agir d'une pratique didactique en marge de l'intérêt des enseignant-e-s. Comme l'année précédente, aux yeux de certain-e-s, les élèves sont toujours trop jeunes pour l'exercice de l'autoévaluation :

Il y en a qui ont un ego surdimensionné [...]. Et à leur âge, je trouve qu'ils savent pas s'auto-évaluer. Pas encore. Ils sont souvent plus sévères que nous.

L'atteinte des objectifs d'apprentissage selon le Plan d'études romand

La plupart des enseignant-e-s ne connaissent guère (ou pas du tout) le Plan d'études romand (PER), qui est en train d'être introduit dans les cantons romands. En particulier, peu ont déjà vu le fascicule qui contient les commentaires généraux (identiques pour l'ensemble des langues enseignées à l'école obligatoire) et les niveaux d'attente pour l'anglais. Au moment où la plupart des entretiens ont eu lieu, peu d'enseignant-e-s avaient déjà reçu le document qui sera déterminant, à l'avenir, pour l'enseignement de la langue anglaise.

Le moyen d'enseignement (*MORE!*) semble pour l'instant avoir une importance bien plus grande que le plan d'études. Certain-e-s espèrent que les objectifs du plan d'études seront en conformité avec ceux de la collection *MORE!* :

J'attends avec impatience les objectifs du PER liés à l'anglais. Il me semble que le tout a été fait à l'envers et cela me préoccupe, car la méthode pourrait ne pas être adéquate selon ce que les objectifs nous imposent.

Un enseignant, qui a déjà pris connaissance du PER, souligne que celui-ci soutient l'approche communicative de la méthode, qui insiste peu sur la correction grammaticale.

Quant à l'atteinte des objectifs, les avis divergent. Peu sont aussi optimistes que cet enseignant :

Je crois qu'ils pourraient aller en Angleterre et se débrouiller, maintenant, presque. [Avec] ce qu'ils ont déjà, ils ont réussi à développer certaines compétences communicatives. Ils arrivent à parler d'un groupe de rock [...]. Et puis bon, ils demandent : comment on dit ça, comment on dit ça ?

Certaines voix constatent des progrès importants par rapport à l'année passée : les élèves sont désormais nettement plus libres dans l'expression orale et de façon générale, leur évolution doit se placer dans la durée, car on ne saurait attendre d'eux une maîtrise des structures, même de certaines structures de base :

C'est vrai qu'ils ne maîtrisent pas vraiment complètement, mais quand on se reporte à comment les choses paraissaient étranges pour eux l'année dernière, ils sont en train de faire ce chemin [...]. Même si les choses de base, on a l'impression qu'elles ne sont pas vraiment maîtrisées, ça continue en fait, parce qu'on les réutilise tout le temps, ces choses de base. Et puis je pense que ça se fait sur plusieurs années jusqu'à ce qu'ils se disent : ah, mais c'est vrai, je comprends enfin pour de vrai. Et puis je pense que ça va venir.

D'autres constatent une disposition à parler sans crainte, contrairement à ce qui peut s'observer dans les leçons d'allemand :

[Il faut qu'ils communiquent, il ne faut pas qu'ils analysent trop dans le détail, je fais confiance à la maison d'édition qui a d'expérience là-dedans [...]. Je compare avec l'allemand, ils ont quatre ans d'allemand, nos élèves, et ils ont beaucoup de peine à produire une phrase quand on leur pose une question. En anglais, quand on pose une question, ils y vont quoi, ils font des fautes, mais ils ont du plaisir, ils s'expriment, c'est ça qui me fait plaisir. Moi je vois qu'il y a une évolution, il y a un progrès.

Comme les objectifs du PER ne sont guère connus par les enseignant-e-s, il est difficile de leur demander directement si les élèves atteindront les attentes fondamentales à la fin de la 8H. Les instances responsables de la phase pilote ont par ailleurs décidé de renoncer à mesurer les compétences des élèves participant à cette phase pilote, jugeant la démarche trop délicate.

Afin d'obtenir tout de même une indication, ne serait-ce que sommaire, par rapport aux compétences atteintes par les élèves, nous avons demandé à toutes les personnes participant aux entretiens de groupe de donner une appréciation sommaire des compétences à atteindre en fin de 8^e année (fin du deuxième cycle). Cet exercice n'était pas simple pour la plupart des enseignant-e-s et les résultats doivent être interprétés avec prudence, et ce pour différentes raisons :

- la plupart des enseignant-e-s ne connaissent guère les objectifs du PER ;
- les enseignant-e-s ne sont pas habitué-e-s à évaluer leurs élèves selon des descripteurs tels que ceux figurant dans le plan d'études ;
- l'enseignement dans les classes pilote ne peut se comparer que partiellement avec celui des classes régulières (notamment après plusieurs années de pratique).

Néanmoins, les enseignant-e-s ont consenti à donner leur appréciation ; leur jugement s'étend sur 43 classes et 757 élèves au total. Selon l'estimation des enseignant-e-s, 504 élèves (c'est-à-dire 67%) atteindront les compétences fondamentales en fin de 8H. La plupart des enseignant-e-s trouvent que les compétences seraient inégalement atteintes (en général, les compétences réceptives seraient mieux développées que les compétences productives).

Le fait que l'ensemble des élèves n'atteindra pas les attentes fondamentales n'étonne pas les enseignant-e-s :

C'est comme dans toutes les branches, il y a quand même des élèves avec qui les objectifs ne sont pas atteints. [Il n'y a] pas de raison que ce soit différent pour l'anglais en fait.

En résumé

- L'évaluation sommative reste le type d'évaluation prépondérant, en deuxième année de la phase pilote, bien que les notes ne comptent pas encore durant la phase pilote.
- La production orale reste la compétence la plus difficile à évaluer : les enseignant-e-s ont peu d'expériences, ne savent pas sur quels critères se baser et comment organiser concrètement l'évaluation de chaque élève.
- À part l'écrit, qui semble peu testé, les enseignant-e-s essaient de tenir compte de toutes les compétences partielles ; cependant, elles craignent qu'à l'avenir, la nécessité de donner des notes aux élèves ait pour conséquence d'évaluer trop souvent des parties décontextualisées telles que le vocabulaire et la grammaire.
- L'autoévaluation reste le parent pauvre des pratiques évaluatives ; dans la plupart des classes, elle n'est pratiquée que de manière sporadique.
- Les enseignant-e-s ne connaissent guère les objectifs du Plan d'Études Romand et les objectifs d'apprentissage qu'il détaille pour l'anglais. Pour l'instant, elles estiment que deux tiers de leurs élèves atteindront les attentes fondamentales.

3.6 L'organisation de l'enseignement/apprentissage

Les conditions générales de l'enseignement de l'anglais sont hétérogènes, dans les six cantons participant à la phase pilote, et parfois même d'un établissement scolaire à l'autre. Cependant, dans l'ensemble, les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de l'anglais ne semblent que très partiellement liées aux conditions pratiques et organisationnelles des leçons d'anglais.

Durant la deuxième année de la phase pilote, les conditions-cadre sont toujours jugées satisfaisantes par les trois-quarts (76%) des enseignant-e-s (année précédente : 69%) ; la formation continue est jugée satisfaisante par la quasi-totalité des enseignant-e-s (97%, année précédente : 100%).

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
Les conditions-cadres (horaires, salles de classe, etc.) sont en général satisfaisantes.	–	12%	12%	21%	41%	15%	34	oui : 76%	oui : 69%
La formation continue est en général satisfaisante.	3%	–	–	13%	56%	28%	32	oui : 97%	oui : 100%

Le nombre d'enseignant-e-s qui pensent que la taille de la classe influe sur l'enseignement de l'anglais a augmenté, en deuxième année de la phase-pilote (91%, contre 81% durant l'année 2011/2012). Il convient de rappeler que les conditions dans lesquelles évoluent les enseignant-e-s de la phase pilote sont très différentes (classes à grands effectifs vs classes à (très) petits effectifs; classes à un niveau vs classes à plusieurs niveaux, etc.). Il n'est dès lors pas aisé de savoir si les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur l'enseignement de l'anglais sont partout les mêmes.

Les enseignant-e-s interrogé-e-s présumant très majoritairement (97%) que l'introduction générale de *MORE!* dans les classes de Suisse romande se passera bien.

enseignant-e-s	1	2	3	4	5	6	réponses	tendance 8H	tendance 7H
La taille de la classe a un impact sur l'enseignement de l'anglais.	–	3%	6%	9%	27%	55%	33	oui : 91%	oui : 81%
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 ?	–	–	3%	24%	50%	24%	34	oui : 97%	oui : 96%

Généralistes vs spécialistes

Durant la deuxième année de la phase pilote, il s'avère de nouveau que le statut de l'enseignant-e de langue en tant que spécialiste a une grande importance sur la manière d'arriver à gérer les leçons d'anglais – et, le cas échéant, de les coordonner avec d'autres enseignements :

- peu de contacts avec les collègues, les élèves et leurs parents : souvent, les spécialistes n'interviennent que ponctuellement dans les classes, pour donner leurs leçons. Ainsi, elles n'obtiennent que peu d'informations sur leurs élèves, leur évolution générale, etc.

- manque de flexibilité : la grille horaire ne permet pas de flexibilité et les leçons perdues ne peuvent pas être rattrapées. En plus, (l'organisation de) l'évaluation de l'oral s'avère particulièrement difficile.
- point de vue centré sur l'anglais : souvent, les spécialistes ne savent pas ce qui se passe dans l'enseignement des autres langues et ne peuvent donc pas établir de liens entre l'anglais et les autres langues/branches.

Conditions-cadres

En général, l'enseignement de l'anglais se fait dans des conditions suffisantes, voire bonnes. Une grande partie des enseignant-e-s disent qu'elles n'ont pas besoin de matériel supplémentaire pour leurs leçons. D'autres énoncent les souhaits suivants :

- infrastructure dans la salle de classe :
 - un nombre suffisant d'ordinateurs pour l'utilisation des TIC en salle de classe ;
 - un accès à Internet dans les salles de classe afin de pouvoir accéder aux ressources du site *MORE!*;
 - un beamer dans les salles où se donnent les leçons de langues ;
 - un tableau blanc interactif.
- autre infrastructure dans l'école :
 - une imprimante couleur ;
 - une plastifieuse ;
 - une « salle de langues » uniquement pour les langues étrangères.
- horaires et composition des classes :
 - possibilité de créer des groupes partiels (p. ex. la moitié de la classe) pour certaines activités de consolidation.

La 8H, une année de transition

L'année en cours, la dernière du deuxième cycle, constitue (ou constituera plus encore, à l'avenir) une année charnière pour les élèves : en général, il s'agit d'une année de sélection pour les élèves, qui suivront ensuite le troisième cycle dans des filières différentes. Elle constitue aussi la fin de l'« école primaire » et prépare au niveau secondaire I, où l'enseignement de l'anglais avait débuté, jusqu'à présent.

La pression liée à la sélection des enfants (selon les cantons : épreuves de sélection, pression des notes, etc.) ne semble pas avoir eu d'effet néfaste sur la motivation à apprendre l'anglais, d'autant moins que les cours d'anglais ne donnent pas (encore) lieu à des notes et n'ont pas d'influence sur la promotion des élèves. Tout au plus, certain-e-s enseignant-e-s déplorent le fait qu'une partie des élèves ne se donnent pas assez de peine pour l'anglais.

Quant à la transition entre le deuxième et le troisième cycle, certain-e-s enseignant-e-s craignent que leurs collègues du troisième cycle ne soient trop fixés sur la progression grammaticale/vocabulaire et pas assez sur les compétences globalement réjouissantes des élèves. En partie, ces craintes sont alimentées par les expériences faites avec l'allemand :

[On n'a] aucune idée d'où ils vont partir, de comment est le moyen d'enseignement supérieur. Je sais, parce qu'on se rend compte avec les enseignants d'école secondaire, [...] par rapport à l'allemand, par exemple, [...] il n'y a aucun lien, aucun [...]. J'espère qu'on n'arrivera pas là pour l'anglais [...]. Si on a fait deux ans d'anglais pour qu'ils se retrouvent dans l'école secondaire et puis recommencent presque à zéro, ça serait vraiment dommage.

Cependant, selon l'avis de certain-e-s, il serait inévitable que les degrés supérieurs ont une mauvaise compréhension des degrés inférieurs :

On est dans un syndrome tout à fait naturel où l'enseignant de première, deuxième est sûr qu'à l'école infantine, il n'y a rien eu. Dans la même mesure, les enseignants secondaires sont certains qu'à l'école primaire, on fait rien, et ce qu'on a découvert, nous, c'est que les enseignants secondaires sont sous la même pression de la part du lycée et du gymnase [...]. Je pense qu'avec un peu de maturité, un peu d'intelligence, on pourrait abandonner cette idée qu'avant, il n'y a rien eu.

Formation continue

La formation suivie par les enseignant-e-s de la phase pilote n'a pas été partout la même. Si la plupart des enseignant-e-s ont suivi les journées de présentation et de formation à Fribourg et à Tramelan, certains cantons ont prévu des offres supplémentaires :

- les cantons BE-JU-NE ont organisé une formation s'inspirant de celle qu'ont suivie les enseignant-e-s impliqué-e-s dans le projet *Passepartout* ;
- le canton de Vaud a offert une formation donnée par la HEP Vaud ;
- les enseignant-e-s du canton du Valais ont suivi une formation sous forme d'encadrement impliquant, entre autres, des auteur-e-s de la méthode *MORE!*.

Compte tenu de la diversité des formations, il n'est pas aisé de mettre en perspective toutes les expériences dont font part les enseignant-e-s et l'évaluation qu'elles en font. Néanmoins, les points suivants ressortent des entretiens :

- Les enseignant-e-s apprécient les formations données par des personnes qui ont une bonne expérience du terrain et des enjeux qui se présentent dans les cours de langue au niveau primaire.
- La formation devrait montrer comment on peut créer et maintenir une ambiance ludique et favorisant la communication, même s'il s'agit (ou s'agira) d'une branche notée.
- Les enseignant-e-s du secondaire I devraient pouvoir observer concrètement, dans des classes de 7H ou 8H, comment les enseignant-e-s du deuxième cycle travaillent avec *MORE!* et ce qui est traité en priorité. Ceci pourrait avoir un effet bénéfique sur leurs présentations :

Les gens du cycle ne croient pas qu'on peut parler l'anglais en enseignant l'anglais aux débutants. C'est ce qu'on entend tout le temps : mais non, je parle le français parce qu'ils ne comprennent rien. Et puis nos élèves, on essaie de leur parler pas mal en anglais. Ça ne réagit pas mal. Donc ce serait dommage de perdre cet élan.

- Les enseignant-e-s qui ont déjà de l'expérience avec le moyen d'enseignement utilisé à un certain niveau ne devraient pas être obligé-e-s de suivre toute la formation liée au travail pratique avec celui-ci.

- La formation continue devrait nécessairement impliquer le travail avec les moyens d'enseignement. Néanmoins, il ne devrait pas s'agir simplement d'une formation méthodologique trop axée sur un moyen d'enseignement donné.

Quant aux contenus à aborder, les domaines suivants sont mentionnés :

- évaluation de l'oral : techniques, analyse des productions, notes ;
- évaluation des autres compétences sans tester uniquement la grammaire ou le vocabulaire (et sans compter les fautes) ;
- le *micro-teaching* : travail de prise en main et de pratique concrète avec les différentes parties de *MORE!*, en tenant compte des étapes didactiques : introduction d'un contenu/d'une nouvelle thématique, travail de consolidation, de remédiation, gestion des *warmers* et *coolers* etc. :

Ce que nous avons fait, [...] c'était super [...]. Vu qu'on était un petit groupe, six ou sept, on a pu faire des petites séances de micro teaching, on avait pris une activité et puis on s'était vraiment entraînés, [...] les autres jouaient le rôle des élèves, au début c'est un petit peu stressant parce que c'est des collègues, après on se prend au jeu [...]. Ça m'a énormément rassuré pour après faire ça avec les élèves.

- l'accompagnement de l'enseignant-e dans sa classe (travail de réflexion sur les pratiques effectives) ;
- la pratique du langage de classe ;
- le travail avec le vocabulaire : introduction, mémorisation, apprentissage par l'élève.

Les contenus suivants n'ont pas été jugés favorablement :

- les contenus trop théoriques et trop éloignés du travail concret réalisé dans les classes ;
- les activités de prise en main des ressources TICE ;
- les activités jugées trop lointaines de l'enseignement de l'anglais (p. ex. la relaxation).

En résumé, la formation donnée dans le cadre de l'introduction de l'anglais est appréciée et on peut espérer que les aspects mentionnés ci-dessus pourront être intégrés dans les formations (inter-)cantonales qui sont encore prévues.

Plusieurs personnes souhaitent par ailleurs que l'effort de formation déployé pour l'anglais soit renouvelé lors du changement des collections d'allemand :

En allemand, je n'ai jamais eu une formation où on m'a montré comment enseigner la langue. Ça s'est toujours fait en français avec des gens du coin qui montraient comment on évalue, mais clairement comment on construit une leçon et comment on l'anime, [...] je n'en ai jamais eu. Alors moi j'ai énormément appris dans cette formation.

Niveau de langue des enseignant-e-s

En 8H comme en 7H, la plupart des enseignant-e-s estiment que s'il faut atteindre un niveau précis défini d'après le Cadre européen commun de compétences, le niveau B2 est suffisant. Le niveau suivant (C1) n'amènerait pas nécessairement plus d'aisance par rapport au contexte particulier qu'est la classe de langue, où le plus important est de pouvoir gérer le vécu quotidien de l'enseignement/apprentissage d'une langue en anglais :

C'est indispensable, il faut quand même être suffisamment à l'aise avec la langue pour pouvoir la transmettre. Si à chaque fois si on doit s'exprimer on a des problèmes, voilà.

Je pense que c'est pas du tout un certificat qui nous sert dans l'enseignement. Je ne pense pas du tout. Parce que nous on a été préparés pour passer le First, et puis on a travaillé pour passer le First, [...] Pour moi, ce n'est juste pas nécessaire pour enseigner l'anglais.

Le niveau B2 ne t'amènera jamais l'aisance en classe, l'aisance en classe.

S'il est question des carences langagières à combler, elles concernent le langage de classe, les objets quotidiens et les actes de parole du vécu scolaire :

Il faudrait qu'il y ait un diplôme de langues qui focalise sur les compétences nécessaires en classe et sur le vocabulaire, parce qu'il y a des choses toutes bêtes comme « carnet de devoirs » ou « taille-crayon », [...] « agenda », « monter les chaises », il y a des choses comme ça.

En résumé

- L'organisation et l'infrastructure scolaire ainsi que la composition et la grandeur des classes dans les différentes régions et écoles de Suisse romande varient énormément. Ceci ne facilite pas la comparaison et la généralisation des expériences et des souhaits des enseignant-e-s interrogé-e-s, mais apporte une perspective plus vaste sur l'enseignement de l'anglais dans des conditions très variées.
- Seule une personne est entièrement mécontente de la formation continue proposée en lien avec l'introduction de la méthode *MORE!*. Bien que la grande majorité en soit satisfaite, plusieurs propositions d'amélioration de la formation continue ont été mentionnées, comme le traitement plus intensif de l'évaluation (notamment de l'oral) ou encore l'aménagement de situations concrètes en classe.
- Le souci de la transition entre les cycles 2 et 3 se ressent dans toutes les régions et écoles impliquées dans la phase pilote : va-t-on recommencer à zéro, retombera-t-on dans une didactique non communicative, etc. ? Une formation continue bien ciblée et orientée vers la pratique et des observations de classe par des enseignant-e-s du secondaire I à l'école primaire pourraient y remédier.
- En général, le niveau de langue B2 est considéré comme suffisant pour l'enseignement de l'anglais. Parfois, une formation linguistique davantage orientée vers le contexte scolaire est souhaitée.

4 En conclusion

En deuxième année de la phase pilote, le degré de satisfaction des enseignant-e-s et de leurs élèves reste élevé et globalement, l'enseignement/apprentissage de l'anglais se passe sans grands heurts. Dans les remarques conclusives, certaines thématiques clés développées dans ce rapport seront synthétisées dans les trois points suivants.

La gestion de l'hétérogénéité et l'atteinte des objectifs du plan d'études

La gestion de l'hétérogénéité dans les classes reste un défi majeur dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais, en fin de deuxième cycle. S'il est possible d'intégrer – et en général aussi d'intéresser – la plupart des élèves, il n'en reste pas moins que l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts continue de se creuser. Le travail de différenciation relève bien sûr en grande partie de la compétence pédagogique de l'enseignant-e, mais en l'état, la collection *MORE!* pour la phase pilote offre trop peu de pistes pour aider l'enseignant-e en classe d'anglais :

La méthode, elle ne propose pas de différenciation. Donc c'est à l'enseignant d'adapter. Ben là, il y a des classes avec des élèves qui ont vraiment du mal et puis on fait beaucoup de répétition, en espérant que ça entre.

Ceci a pour conséquence que l'idée – très répandue auprès des enseignant-e-s – qu'il n'est pas possible d'atteindre les objectifs du plan d'études (PER) avec l'ensemble des élèves s'en trouve renforcée. Selon l'estimation grossière des enseignant-e-s d'anglais, seulement deux tiers des élèves atteindraient les objectifs fondamentaux du PER (équivalents aux compétences fondamentales de la CDIP). Si l'on veut vraiment changer la perception répandue que certain-e-s élèves n'atteignent pas les objectifs du deuxième cycle, il faut non seulement agir sur les représentations des enseignant-e-s, mais aussi leur donner des moyens d'enseignement et des conditions-cadres qui leur permettent d'atteindre les compétences fondamentales avec l'ensemble des élèves.

Des soucis pour la suite

Durant la phase pilote, l'enseignement/apprentissage jouit d'une situation spéciale : l'anglais ne donne pas lieu à notation (ou alors celle-ci n'est pas déterminante pour l'avenir des élèves). Ainsi, l'ambiance dans les classes d'anglais semble en général sereine et positive. Cependant, lorsque l'anglais sera généralisé, plusieurs facteurs changeront la donne et les personnes interrogées expriment plusieurs craintes quant à l'avenir de la branche :

- La pression exercée par les notes risque d'alourdir un programme déjà chargé en 8H et d'avoir des conséquences négatives sur la motivation à apprendre l'anglais.
- Les pratiques d'enseignement/apprentissage, qui, jusqu'à présent, mettent en général un accent particulier sur l'oral, l'aspect communicatif et ludique de la méthode *MORE!* risquent de se dégrader : non seulement, l'oral reste très difficile à évaluer (et demande beaucoup de temps), mais la pression des notes peut générer des pratiques d'enseignement et d'évaluation davantage axées sur l'écrit et les connaissances isolées de grammaire et de vocabulaire.

- Beaucoup d'enseignant-e-s craignent que leurs collègues du 3^e cycle ne tiennent pas suffisamment compte du travail effectué en 7H et 8H. Elles espèrent que la motivation des élèves ne sera pas freinée par une approche trop orientée vers les connaissances et la maîtrise du domaine « fonctionnement de la langue » du PER (lexique, grammaire, orthographe et prononciation), en délaissant les approches interlinguistiques.

Des leçons à retenir pour l'allemand

L'introduction de l'anglais au deuxième cycle a eu pour effet de nombreux développements jugés utiles par les enseignant-e-s :

- sélection des enseignant-e-s : vérification de leurs compétences dans la langue cible ; prise en compte de la volonté d'enseigner ou non la L3 ;
- formation des enseignant-e-s : formation première et formation continue qui tient compte de l'évolution de la didactique intégrée (notamment en faisant des ponts avec l'anglais, en développant des stratégies d'apprentissage et des stratégies de communication, etc.), des aspects méthodologiques (prise en main des diverses parties du moyen d'enseignement ; *micro-teaching*, etc.) et d'une approche appropriée pour l'enseignement/apprentissage d'une langue au deuxième cycle (approche ludique, communicative ; langue cible utilisée comme langue de classe, etc.).
- moyens d'enseignement : intérêt d'une méthode jugée attrayante et ludique ; indications concrètes pour l'intégration du mouvement et de jeux divers dans la classe de langue ;
- réorganisation des structures scolaires : réflexion sur le statut de l'enseignant-e (spécialiste vs (semi)généraliste) ; organisation de l'infrastructure nécessaire pour un enseignement moderne des langues étrangères, etc.

Une phase pilote – équivalente à celle mise en œuvre pour *MORE!* – n'a pas été prévue pour le renouvellement des collections d'allemand. Il est donc à craindre que ces éléments ne soient pas repris pour l'enseignement/apprentissage de l'allemand, qui – à tort ou à raison – jouit souvent d'une mauvaise réputation en Suisse romande.

Il semblerait pourtant important que les bonnes expériences faites avec l'introduction de l'anglais aient des répercussions sur l'enseignement de l'allemand également, afin que l'apprentissage de deux langues étrangères dès le deuxième cycle ait les meilleures chances d'être couronné de succès, à l'avenir.

5 Bibliographie

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010) : *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010) : *Plan d'études romand. Langues Anglais* (version 2.1, 22 nov. 2012) : 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 & Lisa Singh (2012a) : *Anglais dès la 7e. Évaluation de la phase pilote. Phase pilote More! 7e : évaluation des expériences de la première année (2011-2012)*. Neuchâtel : IRDP
- Elmiger, Daniel & Lisa Singh (2012b) : *Anglais dès la 7e. Évaluation de la phase pilote. Phase pilote More! 8e : évaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013). Rapport intermédiaire*. 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/passerspartout/pdf/projektpapiere/Kerndokument20080831kl-fr.pdf>
- Sauer, Esther & Victor Saudan (2008) : *Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques*
<http://www.passepartout-sprachen.ch/dms/passerspartout/pdf/lehrplaene/didactiqueplurilinguisme.pdf>
- Wokusch, Susanne (2005) : « Didactique intégrée : vers une définition ». *Babylonia* 4/2005 : 14-16

La collection MORE! 8e (version pour la phase pilote)

- Parminter, Sue, Herbert Puchta & Jeff Stranks (2012) : *MORE 8e Guide pédagogique/Teacher's Book*. Cambridge : Cambridge University Press
- Puchta, Herbert and Stranks (2012) : *MORE! Student's Book*. Cambridge : Cambridge University Press

- Puchta, Herbert & Jeff Stranks (2012) : *MORE 8e Workbook*. Cambridge : Cambridge University Press
- de Henseler, Yvonne (2012) : *MORE 8e Reference Book*. Cambridge : Cambridge University Press
- Parminter, Sue (2012) : *MORE 8e My Word 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!*
- *Feuille pour l'évaluation sommaire des compétences des élèves par les enseignant-e-s*

Daniel Elmiger et Lisa Singh
Neuchâtel, le 11 juin 2013

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

Questionnaire pour les enseignants

Remarque: ce questionnaire a été soumis aux enseignant-e-s sous forme électronique. Le formatage des questions dans le présent rapport ne correspond pas entièrement à celui de la version en ligne.

Chère enseignante, cher enseignant

Vous testez actuellement le moyen d'enseignement *MORE! 8e*. Dans le cadre du suivi scientifique, nous vous avons prié-e de remplir un questionnaire électronique. Vos réponses sont très importantes pour la maison d'édition ainsi que pour la CIIP.

Nous vous remercions de votre collaboration précieuse.

Avec nos salutations les meilleures

Daniel Elmiger et Lisa Singh
IRDP Neuchâtel

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"/>					

Avez-vous encore des besoins de formation pour le travail avec *MORE!?*

oui non

À votre avis, quels contenus devraient être traités prioritairement?

Quels contenus de la formation vous ont paru les plus utiles?

Commentaires:

Expériences concernant l'enseignement de l'anglais

	1: faible				6: élevé	
	1	2	3	4	5	6
Quel investissement devez-vous mobiliser 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'utilise l'anglais pour le langage de classe dans d'autres leçons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour la préparation des leçons d'anglais, je m'appuie sur d'autres moyens d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour la préparation des leçons d'anglais, je collabore avec mes collègues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le moyen <i>MORE!</i> permet la différenciation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le moyen <i>MORE!</i> permet aussi une progression pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Certains élèves ont de la difficulté à suivre les leçons d'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour certains élèves, les leçons d'anglais sont trop faciles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La taille de la classe a un impact sur l'enseignement de l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Combien d'élèves sont dans votre classe d'anglais? _____

Si vous avez des élèves pour lesquels les leçons d'anglais sont trop faciles: combien y en a-t-il dans votre classe? _____

Si vous avez des élèves qui ont de la difficulté à suivre les leçons d'anglais: combien y en a-t-il dans votre classe? _____

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 BE JU VD
 FR NE VS

	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.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelles autres langues enseignez-vous?

le français l'allemand l'italien

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

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Je ne sais pas.

J'enseigne l'anglais...

- Dans ma propre classe en tant que généraliste.
- Dans une classe ou plusieurs classes où je n'enseigne qu'une partie des branches.
- Dans une ou plusieurs classes où je n'enseigne que l'anglais.

Remarques, questions, commentaires...

Souhaiteriez-vous nous communiquer quelque chose?

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

8. **La méthode MORE! (livres, CD, site etc.) me plait 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. **Quel est ton âge?**

10 ans 11 ans 12 ans 13 ans 14 ans

10. **Je suis** une fille. un garçon.

11. **Les langues que je parle à la maison, avec mes parents et mes frères et sœurs:**
(tu peux cocher plusieurs):

<input type="checkbox"/> français	<input type="checkbox"/> portugais	<input type="checkbox"/> turc
<input type="checkbox"/> allemand standard	<input type="checkbox"/> anglais	<input type="checkbox"/> tamoul
<input type="checkbox"/> suisse-allemand	<input type="checkbox"/> romanche	<input type="checkbox"/> arabe
<input type="checkbox"/> italien	<input type="checkbox"/> serbe/ croate/ bosniaque	<input type="checkbox"/> néerlandais
<input type="checkbox"/> espagnol	<input type="checkbox"/> albanais	
<input type="checkbox"/> une autre langue ou d'autres langues, c'est-à-dire:		

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

Depuis l'année passée.
 Seulement depuis cette année scolaire.
 Avant l'année passée, quand j'étais petit-e.

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	<input type="checkbox"/> avec mes amis	<input type="checkbox"/> loisirs: musique, sports, scouts, etc.
-------------	--	---	--	--	--	--	--	---

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!

OBJECTIFS pour l'anglais

Compréhension de l'oral

- L'élève comprend des textes oraux courts, si nécessaire à l'aide d'un support gestuel et/ou iconographique, si le langage est standard, le débit adapté et le thème familier.
- L'élève repère dans des textes oraux des informations essentielles à la compréhension.
- L'élève comprend les consignes liées aux activités menées en classe.

Compréhension de l'écrit

- L'élève comprend des textes courts et simples sur des sujets familiers.
- L'élève trouve des informations essentielles dans des textes variés.
- L'élève comprend les consignes de travail.

Production de l'oral

- L'élève produit des énoncés et des textes oraux simples et compréhensibles sur certains aspects de son identité, de son entourage et de sa vie quotidienne.
- L'élève répond aux questions simples et en pose.
- L'élève participe à une conversation simple sur un sujet familier.
- L'élève demande à son interlocuteur de répéter ou d'expliquer, s'il ne comprend pas quelque chose.

Production de l'écrit

- L'élève produit des énoncés et des textes écrits simples et compréhensibles sur certains aspects de son identité, de son entourage et de sa vie quotidienne.

Mon estimation:

À la fin de l'année scolaire (fin de 8H), j'estime que dans ma classe, _____ élèves parmi _____ élèves atteindront globalement ces objectifs.

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!*. 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 et ont été satisfait-e-s de la formation continue. Les résultats sont similaires pour les deux années scolaires, à deux différences près. Lors de la deuxième année d'apprentissage, les compétences des élèves ont été plus hétérogènes et, chez les enseignant-e-s, l'investissement en temps de préparation des leçons a été moins grand.