



**HAL**  
open science

## L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : essai d'évaluation des effets au collège

Sophie Genelot

► **To cite this version:**

Sophie Genelot. L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : essai d'évaluation des effets au collège. *Revue française de pédagogie*, 1997, 118, pp.27-42. hal-03207881

**HAL Id: hal-03207881**

**<https://hal.science/hal-03207881>**

Submitted on 4 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

# L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège

Sophie Genelot

Persée  
BY:  
CC BY  
creative commons

---

*Cette recherche est une évaluation des effets de l'enseignement des langues au primaire ; elle est basée sur une enquête longitudinale qui a consisté à suivre pendant deux ans un échantillon de 1 500 élèves entrant au collège. Certains de ces élèves avaient bénéficié d'un enseignement de l'anglais à l'école primaire dans le cadre de l'expérimentation mise en place par le ministère de l'Éducation nationale, alors que d'autres débutaient cet apprentissage au collège. D'une part on a décrit l'effet d'un certain nombre de facteurs qui déterminent le niveau atteint en anglais par les élèves aux différentes étapes de la scolarité. D'autre part on a mesuré l'impact de l'expérimentation sur les acquisitions des élèves au collège : au final, il s'avère que l'intérêt de cette expérimentation apparaît très limité.*

---

**E**n 1989 le Ministère de l'Éducation nationale annonce la mise en œuvre, à grande échelle, d'un plan d'expérimentation contrôlée d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire : 10 % des élèves de CM doivent être concernés dès la première année, plus de 30 % en bénéficieront à l'issue de la troisième année. Cette décision amorce, de fait, l'émergence de la construction d'une nouvelle discipline de l'école élémentaire, même si à l'époque l'éventualité de la généralisation d'un tel enseignement reste soumise aux résultats des évaluations qui seront conduites trois années durant. Depuis la fin de la période expérimentale en septembre 1992, cet enseignement est en effet en voie d'extension

mesurée, mais régulière, dans les écoles élémentaires françaises. Par ailleurs, les textes officiels les plus récents à ce sujet contenus dans le nouveau contrat pour l'école de l'actuel ministre de l'Éducation nationale, s'inscrivent, même si le dispositif diffère dans sa mise en œuvre, dans le cadre d'une politique de développement très nettement volontariste de cet enseignement.

On peut s'interroger sur les conditions qui ont présidé à l'introduction de cette réforme. Un examen rapide de cette question montre que celle-ci est tout à la fois l'héritière d'expériences pionnières mises en œuvre dans les années 60/70 dont certaines se sont perpétuées jusqu'à nos

jours, mais est également le fruit d'un consensus assez large dans la société française sur la nécessité d'améliorer les performances du système éducatif en matière d'enseignement des langues étrangères.

Cette réforme s'appuie de fait, même si cela reste assez implicite dans les textes officiels, sur un postulat principal selon lequel plus on commence tôt l'apprentissage d'une discipline et plus celui-ci est long, meilleurs seront au final les résultats des élèves.

On pourrait sans doute trouver, si l'on voulait démontrer le bien fondé de ce postulat, un certain nombre d'arguments à valeur scientifique, au rang desquels on peut compter, par exemple, les apports en neurophysiologie faisant état d'une plasticité du cerveau particulièrement favorable à l'apprentissage des langues avant l'âge d'environ douze ans. On pourrait également trouver, parmi les expériences passées, des exemples de réussite qui vont dans le sens de la validation de ce postulat : des enfants, en effet, dans certains lieux ont réussi à apprendre de manière efficace une langue étrangère dès la maternelle (1).

Tel n'est pourtant pas notre propos : si l'apport des disciplines scientifiques fondamentales est nécessaire pour mieux comprendre, par exemple, les processus de maturation sur lesquels s'appuient les apprentissages, si le militantisme pédagogique est utile pour expérimenter et construire des savoir-faire, la démarche d'évaluation qui est la nôtre consiste à confronter des mises en œuvre éducatives à l'épreuve des faits et à en tirer, autant que faire se peut, dans des conditions de validité scientifique, des éléments de portée générale quant au pilotage du système éducatif.

L'objet de la présente évaluation a consisté en une approche externe des effets produits par l'enseignement de l'anglais conduit à l'école élémentaire sur les acquisitions au collège afin de chercher si ce postulat fondateur était confirmé par l'expérience concrète et pour répondre à la question centrale : l'EPLV (2) participe-t-il à l'amélioration des performances de l'enseignement de cette langue au collège ? Le dispositif d'évaluation de cette recherche empirique a donc permis d'observer si, comparés à des élèves ayant débuté l'apprentissage de l'anglais au collège, les élèves ayant bénéficié de l'expérimentation obtenaient de meilleurs résultats dans cette discipline lors de leur scolarité au collège.

Une approche complémentaire a consisté à identifier et à décrire l'effet d'un certain nombre de facteurs pouvant déterminer, pour partie, l'efficacité de l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire et au collège. Le caractère expérimental de cet enseignement au moment où a été conduite cette recherche ayant autorisé une grande liberté dans la définition des opérations conduites localement (volume et organisation du temps, contenus, méthodes et type d'enseignants), cette variété dans les conditions de mise en œuvre a été très utile pour structurer l'évaluation : cela a permis une approche comparative et une mise en relation de la variabilité des résultats des élèves avec la variabilité des conditions dans lesquelles ils ont été obtenus.

L'enquête longitudinale qui a servi de base à cette évaluation a concerné, de septembre 1991 à juin 1993, environ 1 000 élèves de l'académie de Dijon ayant bénéficié d'initiation à l'anglais en CM1 et/ou CM2 selon des durées et des modalités variées et environ 500 élèves ayant débuté l'apprentissage de l'anglais au collège. Une épreuve d'acquisitions (portant sur les connaissances linguistiques dans trois domaines : compréhension écrite et orale et production écrite de la langue et sur les connaissances culturelles des élèves) a été construite pour les élèves du premier groupe à la fin de l'école primaire, des épreuves communes ont été administrées aux élèves des deux groupes à la fin des classes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>. D'autre part on a recueilli, au moyen de questionnaires adressés aux enseignants de l'EPLV et à ceux de sixième, un certain nombre d'éléments portant sur les conditions d'enseignement mises en œuvre dans les classes (pratiques pédagogiques, méthodes employées, caractéristiques des enseignants).

Les analyses conduites au cours de cette recherche seront présentées en deux temps : d'une part seront examinés les résultats obtenus, à l'entrée en sixième, par les élèves initiés à l'anglais à l'école élémentaire. D'autre part on rendra compte des résultats obtenus par l'ensemble des élèves au cours des deux premières années de collège : c'est à ce niveau qu'on observera l'effet de l'EPLV sur ces résultats. Avant d'en venir aux résultats, il nous semble cependant nécessaire de présenter rapidement les principes méthodologiques qui ont servi de cadre à cette recherche.

## LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE UTILISÉ

### Les principes

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

Tout d'abord, elle participe d'une approche externe de l'évaluation du fonctionnement du système éducatif : c'est-à-dire que le jugement qu'elle porte sur l'objet étudié (ici l'EPLV) s'appuie principalement sur l'examen des effets produits par celui-ci, ici les acquisitions des élèves. D'autre part elle s'inscrit également dans ce que Doyle (1986) nomme le paradigme « processus/produit » c'est-à-dire que l'on met en relation les conditions d'enseignement (les processus) avec les acquisitions des élèves (les produits) sans chercher d'abord à identifier les mécanismes par lesquels un processus particulier agit sur le produit. Ainsi, on peut observer, par exemple, que l'emploi de telle méthode favorise les acquisitions des élèves en anglais : ce type d'approche ne nous permettra pas, cependant, de dire comment.

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

### Les techniques d'analyses statistiques utilisées

Dans la présente recherche le recours à ce type d'analyse est particulièrement précieux pour trois raisons principales. D'une part lorsqu'il s'agit, comme ici, de comparer les acquisitions de deux groupes différents d'élèves : initiés et « témoins », la modélisation multivariée parce qu'elle permet de raisonner au niveau individuel de l'élève, évite les difficultés liées à la technique de comparaison de groupes appariés. D'autre part cette forme

d'analyse autorise la prise en compte d'un grand nombre de facteurs dans l'explication du phénomène étudié et permet d'isoler l'impact spécifique d'une variable particulière, donc de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ».

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

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

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

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

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

Le second type d'analyse (nommée « longitudinale ») permet d'opérer une séparation temporelle de l'effet de l'EPLV en utilisant le niveau initial des élèves dans l'analyse : le modèle mesure ainsi la progression (entre niveau au moment t et niveau au moment t + n) des élèves dans la discipline considérée. Ainsi, dans un modèle du type :  $A = f(CE, AI, EXPE)$  dans

lequel A représente le niveau des élèves en langue étrangère mesuré à la fin de la cinquième et A1 les acquisitions initiales de l'élève (c'est-à-dire le score obtenu en fin de sixième), le coefficient affecté à EXPE indique alors l'impact de l'expérimentation sur la progression des élèves en anglais au cours de la période comprise entre les deux mesures d'acquisitions, c'est-à-dire ici, au cours de l'année de cinquième.

### Les relations étudiées

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

$$\text{AcqPrim} = f(\text{CE, Français, CO, CP}) \quad (3)$$

Le deuxième niveau de traitement a concerné les acquisitions au cours du collège (parties centrale et droite du schéma) et a consisté à mesurer l'impact différé de l'EPLV : cette relation est représentée par la flèche reliant la variable « EPLV » et les acquisitions des élèves en fin de 6<sup>e</sup> et en fin de 5<sup>e</sup> sur celles-ci.

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

$$\text{Acq6}^e = f(\text{CE, Français, CAG, CP, EXPE}) \quad (4)$$

$$\text{Acq5}^e = f(\text{CE, Français, EXPE})$$

Par ailleurs, dans une perspective longitudinale on a cherché à différencier l'impact de l'EPLV aux

### SCHÉMA DES RELATIONS ÉTUDIÉES

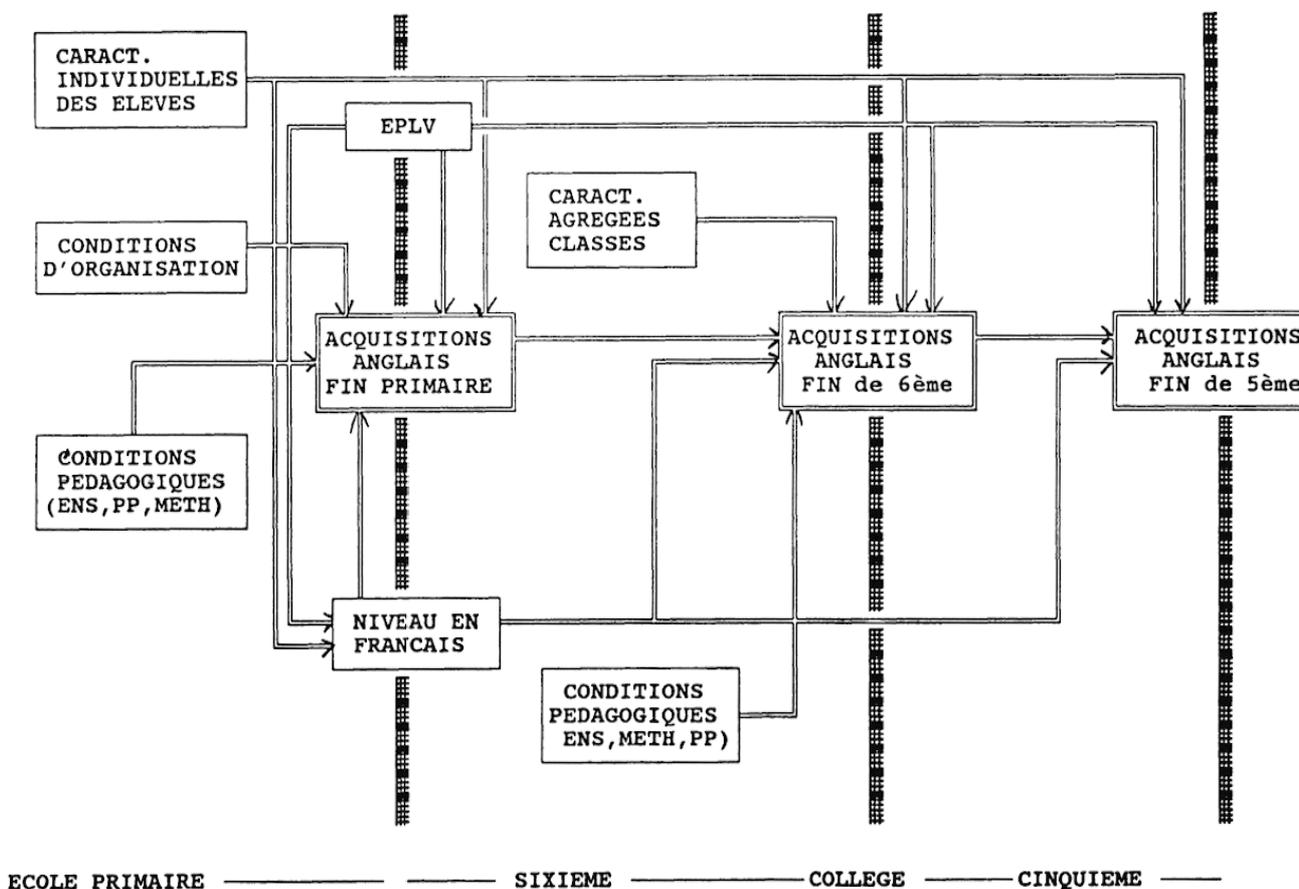


Tableau I. – **Modèle multivarié expliquant les scores des élèves en anglais à la fin de l'école primaire par l'ensemble des variables explicatives**

VARIABLES EXPLICATIVES		VARIABLE DÉPENDANTE : SCORE D'ANGLAIS	
Référence	Active	Coef.	Sign (1)
<b>CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES</b>			
EMPLOI DU PÈRE Tous les autres	sans emploi	- 3,7	*
EMPLOI DE LA MÈRE Tous les autres	technicienne/cadre	3,9	***
LANGUE ÉTRANGÈRE PARLÉE non	oui	3,9	***
AGE (en années)		- 2,7	***
SCORE EN FRANÇAIS FIN DE PRIMAIRE		0,53	***
<b>CONDITIONS D'ORGANISATION DE L'EPLV</b>			
DURÉE D'ENSEIGNEMENT (en heures) « durexp »		0,25	***
« durexp <sup>2</sup> »		- 0,0008	***
DURÉE DES SÉANCES (en minutes)		- 0,19	***
TAILLE DES GROUPES (en nombre d'élèves)		- 0,02	ns
<b>CARACTÉRISTIQUES ENSEIGNANT</b>			
STATUT DE L'ENSEIGNANT Instituteur	interv. extérieur	- 2,0	ns
	Maît. aux.	- 3,4	*
	PEGC	- 3,8	**
	Certifiés	- 3,9	*
	Inconnu	- 7,3	**
AGE ENSEIGNANT (en années)		- 0,12	ns
FORMATION CONTINUE EN EPLV (durée en semaines)		- 0,42	ns
ANCIENNETÉ ENSEIGNANT EN EPLV (en années)		- 0,56	ns
<b>PRATIQUES PÉDAGOGIQUES</b>			
UTILISATION DU FRANÇAIS (explication). Except.	As. souv./Souvent	2,4	**
UTILISATION DU FRANÇAIS (vie quotidienne). Except.	As. souv./Souvent	- 1,8	ns
UTILISATION CASSETTES VIDÉO Jamais/Rarement	Souv./Très souvent	2,8	***
UTILISATION DE MANUEL Jamais/Rarement	Souv./Très souvent	1,7	ns
Constante		107,8	***
% de variance expliquée		56,29	

(1) Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi :

ns : non significatif

\* : significatif au seuil de 10 %

\*\* : significatif au seuil de 5 %

\*\*\* : significatif au seuil de 1 %.

différentes étapes de l'étude, en contrôlant dans l'analyse le niveau initial des élèves en anglais :

– au cours de l'année de sixième :

Acq6<sup>e</sup> = f (CE, SI6, Français, CAG, CP, EXPE)

– au cours de l'année de cinquième :

Acq5<sup>e</sup> = f (CE, SF6, Français, EXPE)

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

Acq5<sup>e</sup> = f (CE, SI6, Français, EXPE) (5)

Nous ne présenterons pas ici les résultats de cette recherche de façon exhaustive mais plutôt sous une forme synthétique qui privilégie les apports principaux que l'on peut en tirer.

### LES DÉTERMINANTS DES ACQUISITIONS DES ÉLÈVES EN ANGLAIS À LA FIN DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

L'analyse des résultats obtenus par la recherche conduit à identifier trois familles d'éléments qui pèsent sur la construction des acquis en anglais chez les élèves au niveau de l'école primaire. Les plus déterminants d'entre eux restent sans nul doute ceux qui concernent les élèves eux-mêmes : les **caractéristiques socio-démographiques** retenues pour décrire les élèves de l'échantillon (6) auxquelles on a ajouté deux autres caractéristiques rendant compte de la « **valeur scolaire** » des élèves (niveau de français à l'entrée en sixième (7) et âge) contribuent à expliquer spécifiquement près de 27 % de la variation des scores des élèves. Enfin, le troisième groupe d'éléments déterminants est constitué par l'ensemble des **conditions relatives à l'organisation matérielle et pédagogique** de l'EPLV : celles-ci s'avèrent être responsables de 14,5 % des différences présentes à la fin de l'école primaire dans le niveau atteint par les élèves en anglais.

Les résultats qui sont présentés ici s'appuient sur l'examen d'un modèle général (présenté dans le tableau I) des acquisitions en anglais à la fin de l'école primaire qui prend en compte l'ensemble de ces dimensions et qui contribue à expliquer plus de 56 % de la variance des scores des élèves. Pour plus de facilité dans la conduite de

l'analyse des résultats, la distribution des scores des élèves a été standardisée de façon arbitraire de sorte qu'elle présente une moyenne de 100 et un écart type de 15.

### L'impact des variables individuelles

Concernant l'impact des *caractéristiques socio-démographiques des élèves*, force est de constater que les acquisitions en anglais ne se démarquent guère du tableau habituellement dressé par d'autres études empiriques : les acquis des élèves en anglais se trouvent être soumis à des différenciations sociales de même nature que celles relevées à propos d'autres types d'acquisitions. Les élèves qui appartiennent aux classes socialement favorisées obtiennent, toutes choses égales par ailleurs, de meilleurs résultats que les autres élèves (les enfants dont la mère est technicienne ou cadre obtiennent un avantage de près de 4 points), ceux qui vivent dans un milieu économiquement défavorisé (enfants dont le père est sans emploi) ont des résultats de près de 4 points inférieurs aux autres élèves.

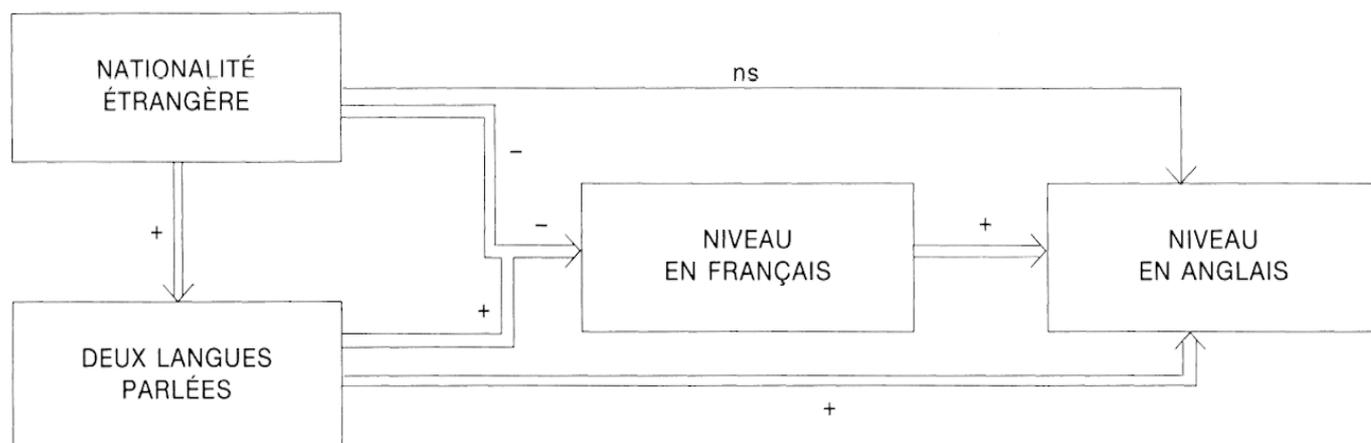
De l'impact des variables de « valeur scolaire », on retiendra également combien *le passé scolaire de l'élève* pèse sur ses acquisitions en anglais puisqu'un an de retard dans son cursus scolaire se traduit par une perte de près de 3 points sur son score d'anglais et que meilleur il est en français, meilleur il est également en anglais (dix points aux épreuves de français se « traduisent » par 5,3 points aux épreuves d'anglais).

L'existence de cette liaison entre acquisitions en français et acquisitions en anglais, outre qu'elle atteste d'une dépendance très forte entre les différentes acquisitions scolaires a également l'intérêt d'apporter un éclairage empirique au débat existant entre certains psycholinguistes à propos du rôle joué par la langue maternelle dans le développement de compétences en langue étrangère. Les résultats présents vont plutôt dans le sens des théories qui font l'hypothèse d'un rôle positif de celle-ci (Cummins, par exemple, cité par M. Siguan et W. Mackey (1986).

De façon générale, les résultats de cette recherche permettent, en fait, de mettre à jour des liaisons significativement non négligeables entre les différentes acquisitions dans le domaine des langues. On l'a vu entre anglais et français

mais ceci s'observe également par l'avantage significatif et important (+ 3,9 points) qu'obtiennent, en anglais, les élèves qui possèdent une autre langue que le français (8) sur leurs camarades monolingues.

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



— trois variables rendant compte de l'organisation générale de l'enseignement : volume global d'apprentissage (en heures), durée des séances (en minutes) et taille des groupes ;

— quatre variables décrivant les enseignants : statut de celui-ci, âge (en années), formation continue en EPLV (durée en semaines) et ancienneté en EPLV (en années) ;

— quatre variables décrivant certaines pratiques des enseignants : les modes d'utilisation de la langue française en cours (pour donner des explications, pour gérer la vie quotidienne de la classe), la fréquence d'utilisation de supports pédagogiques (les cassettes vidéo et le manuel).

Il s'avère que si la situation d'élève « étranger bilingue » est globalement défavorable en ce qui concerne leurs acquisitions en français (ils accusent un retard de plus de 5 points en français à la fin de l'école primaire). Elle se révèle, par contre, être favorable aux acquisitions de ces élèves en anglais : à niveau en français donné, l'impact de la nationalité n'est pas significatif (9) alors que le fait de parler deux langues est un facteur positif. Compte tenu de leur retard en français, on peut estimer l'avantage net en anglais des élèves « étrangers bilingues » sur leurs camarades français monolingues à près de 2 points.

### L'impact de l'organisation de l'enseignement

Trois groupes de variables ont été retenus pour décrire les différents contextes de mise en œuvre de l'EPLV dans les 122 classes de CM2 et les 29 classes de CM1 concernées :

#### Les conditions d'organisation générale de l'EPLV

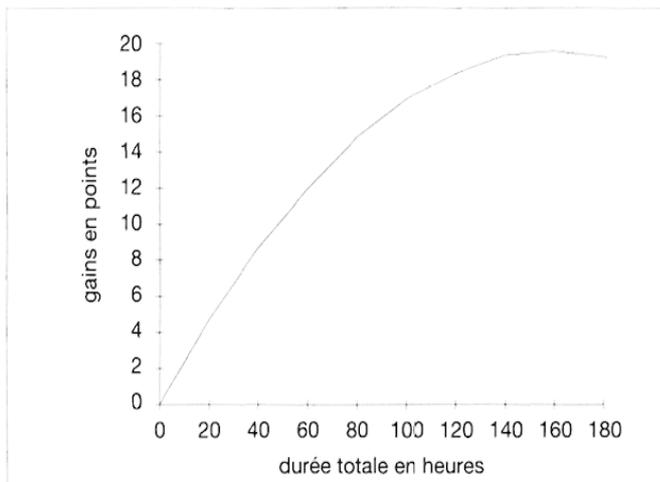
De l'examen des effets respectifs de ces différentes variables observés dans le tableau I on retiendra principalement que le temps constitue un facteur central dans l'explication des différences d'acquisitions mesurées, en anglais, entre les élèves à l'entrée au collège puisqu'il joue aussi bien du point de vue de la durée allouée à cette discipline à l'école primaire que du point de vue de sa répartition hebdomadaire.

Ainsi, plus longue est la durée d'initiation, meilleurs sont les résultats des élèves : dix heures d'enseignement sont associées à un gain de

2,5 points en moyenne, avec cependant un impact marginal décroissant de l'effet de cette variable (effet significatif et négatif de la forme carrée de la variable « durexp »). Ce phénomène peut être illustré par le fait que lorsque l'on passe, par exemple, d'un enseignement de 40 à un enseignement de 90 heures le gain obtenu par les élèves s'élève à plus de 7 points, alors que lorsque la durée d'enseignement passe de 90 à 140 heures la « rentabilité » n'est plus que de 3,2 points (ceci n'étant valable que sur la plage de variance concernée ici : de 16 à 180 heures). Cette relation peut être représentée par le graphique 1.

Des analyses complémentaires ont montré par ailleurs que la durée d'apprentissage est beaucoup plus favorable aux élèves forts qu'aux élèves

Graphique 1. — Relation entre durée totale d'initiation et score obtenu par les élèves en anglais à la fin de l'école primaire



faibles (l'indicateur retenu ici pour qualifier ces élèves est leur niveau en français). Le tableau II illustre ce résultat : la situation respective de deux élèves de caractéristiques individuelles moyennes (10) faisant partie de chacun des deux groupes constitués (forts/faibles) est comparée à une situation de référence (fixée arbitrairement à trente heures d'enseignement).

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

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

Enfin, en plus de la quantité de temps « passé à... », l'organisation de l'EPLV dans la semaine pèse également sur le niveau atteint au final par

Tableau II. — Gains estimés d'un élève « moyen », aux épreuves d'anglais, en fonction de son niveau en français et de la durée totale d'initiation en anglais en primaire

DURÉE TOTALE D'INITIATION À L'ANGLAIS	NIVEAU DE L'ÉLÈVE EN FRANÇAIS	
	« FORT »	« FAIBLE »
30 heures	<i>situation de référence</i>	<i>situation de référence</i>
60 heures	+ 9,6	+ 1,5
90 heures	+ 15,6	+ 3
120 heures	+ 18	+ 4,5
150 heures	+ 16,8	+ 6

Tableau III. — **Écarts de points estimés en fonction de la durée des séances et de la durée totale d'initiation de l'anglais par rapport à la situation moyenne.**

DURÉE DES SÉANCES	DURÉE TOTALE DE L'INITIATION D'ANGLAIS (en heures)		
	Moyenne - 1 écart type : 47 heures	Moyenne : 90 heures	Moyenne + 1 écart type : 133 heures
40 minutes	- 4,2	+ 1,9	+ 5,0
50 minutes	- 6,1	0 (référence)	+ 3,1
60 minutes	- 8,0	- 1,9	+ 1,2

les élèves : l'impact négatif de la *durée des séances* (11), à durée d'apprentissage donnée, en atteste. Plus les séances sont courtes, meilleures sont les acquisitions des élèves (10 minutes supplémentaires par séance font perdre près de deux points d'acquisition).

Le tableau III présente une simulation de l'effet combiné de la durée totale de l'initiation et de celui de la durée des séances sur les acquisitions d'un élève « moyen » : cette simulation est exprimée en écart de points par rapport à la situation moyenne de l'échantillon (90 heures d'enseignement, séances de 50 minutes, en référence dans le tableau). On constate que l'écart de gains maximum par rapport à la situation de référence est de - 8 points : il correspond à un enseignement court (47 heures) en séances d'une heure. L'écart entre les deux situations extrêmes (qui ne correspondent pas aux extrêmes de l'échantillon) s'élève à 13 points : c'est dire combien ces deux facteurs combinés peuvent être responsables de différences d'acquisition importantes chez les élèves.

Cet ensemble de résultats indique que la relation des acquisitions à la durée d'enseignement est sans doute plus complexe qu'on ne l'admet communément. En jouant à la fois sur trois facteurs différents : la durée en année scolaire ; la durée hebdomadaire ; et la durée des séances, le panel des possibilités obtenues est relativement vaste et aux contraintes qui pèsent sur l'organisation de cette initiation (disponibilité et mobilité des intervenants, dispersion géographique des élèves en secteur rural, effectifs des groupes...), s'ajoute donc le fait que ces différentes possibilités s'avèrent non également efficaces pour les acquisitions des élèves. On mesure alors combien cette complexité rend délicate toute décision institutionnelle en la matière.

*La taille des groupes* n'entretient aucune relation significative avec les acquisitions des élèves : il est à noter que, si dans certaines autres études, ce résultat peut être associé au fait que la plage de variation de cette variable est peu importante (notamment quand il s'agit de classes de pays « développés » dont les effectifs se répartissent d'une quinzaine à une trentaine d'enfants), ce n'est pas le cas ici puisque les effectifs des groupes concernés se distribuent de 2 à 29. Il en résulte de sérieux doutes sur la capacité réelle de cette dimension à rendre compte du niveau d'acquisition des élèves.

#### ***L'impact des enseignants***

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

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

Ainsi, on peut penser que l'initiation conduite à l'école élémentaire, pour être pleinement efficace nécessite, de la part des intervenants qui en sont

responsables, en plus d'une maîtrise suffisante de la discipline enseignée, une bonne connaissance du public auquel ils s'adressent puisque ce qui distingue principalement les instituteurs des autres catégories d'intervenants c'est que ce sont les seuls qui, dans cette situation, travaillent avec leur public habituel.

### ***L'impact des pratiques pédagogiques***

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

À la lecture du tableau I on pourra noter, par exemple, que *l'utilisation du français* dans les situations fonctionnelles de la classe présente un effet négatif, non significatif cependant, alors que lorsqu'il est utilisé pour donner des explications il est associé à un gain de plus de deux points aux épreuves proposées. Il faut constater que l'interprétation d'un tel résultat n'est pas aisée dans la mesure où cette variable recouvre, sans doute, diverses pratiques de la part des enseignants : l'enseignement de la grammaire, mais aussi la traduction d'expressions dans les dialogues utilisés en classe, des activités de comparaison du fonctionnement de la langue anglaise avec celui du français... L'analyse de corrélations entre les différentes pratiques révèle que cette variable est associée à un enseignement davantage axé sur les objectifs linguistiques que sur les objectifs « culturels » : on peut penser alors que l'effet observé correspond à l'efficacité particulière d'un type d'initiation très structuré, nécessitant le recours relativement important à la langue française pour structurer les acquis des élèves.

Enfin, des deux supports pédagogiques retenus dans cette analyse, seule l'utilisation fréquente ou très fréquente de la vidéo (c'est le cas de 45 % des classes de l'échantillon) est associée à un effet positif sur les acquisitions des élèves, l'utili-

sation du manuel ne présente pas d'impact significatif. Ce résultat peut être utilement rapproché de l'analyse conduite, de façon complémentaire, à propos des *méthodes d'enseignement*.

Sur l'ensemble des classes de l'échantillon, 28 % des groupes ne suivent aucune méthode particulière et 21 % en emploient plusieurs, la moitié des classes suivent une méthode bien précise régulièrement (12 méthodes ont été répertoriées). L'analyse de corrélation entre l'utilisation de ces méthodes et les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants, laisse apparaître que l'enseignement de ceux qui n'utilisent aucune méthode peut être rapproché d'une action de « sensibilisation à la langue » (priorité aux aspects « culturels » de l'EPLV, peu de recours à la langue maternelle, faible utilisation de supports pédagogiques). Les enseignants qui déclarent utiliser plusieurs méthodes semblent se caractériser plutôt par un enseignement à dominante « linguistique » et structuré (emploi du français pour donner des explications).

Lorsque l'emploi de ces méthodes est introduit dans l'analyse du score des élèves (les caractéristiques de ceux-ci et la durée d'enseignement étant contrôlées), trois groupes de pratiques peuvent être repérés selon leurs effets respectifs sur les acquisitions des élèves : — l'enseignement de type « linguistique éclectique » (emploi de plusieurs méthodes) et l'utilisation de *Muzzy in Gondoland* (12) — ceux qui utilisent *Stepping stones* — tous les autres (13). Comparés à ces derniers, mis en référence dans le modèle, les élèves du premier groupe gagnent 4 points, ceux du second en perdent 4,1. Des analyses complémentaires montrent également que certaines de ces méthodes d'enseignement sont inégalement efficaces en fonction de la durée d'initiation et du niveau scolaire (niveau en français) des élèves auxquels elles s'adressent. Il reste, cependant, que la contribution spécifique des méthodes d'enseignement à l'explication de la variance des scores est modeste (1,5 %).

### **L'anglais, le français à l'école élémentaire : concurrence de temps, concurrence des acquis ?**

Il y avait une certaine légitimité à chercher si l'introduction de l'initiation de l'anglais dans le cursus de l'école élémentaire ne nuit pas aux acquisitions des élèves dans les autres disci-

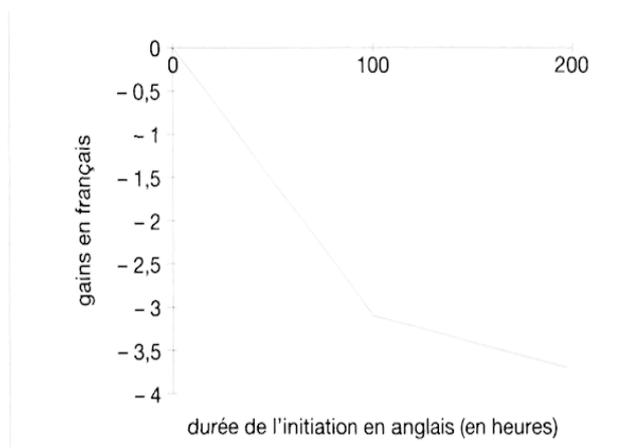
plines. En effet l'introduction de l'EPLV conduisant, de fait, à réduire le temps consacré aux autres apprentissages, on peut craindre un effet négatif de cette initiation sur les autres acquisitions de l'école primaire.

Les éléments dont nous disposons dans cette recherche ne nous ont permis de tester cette hypothèse que sur les seules acquisitions en français. On a cherché à expliquer le niveau en français des élèves de l'ensemble de l'échantillon (variable dépendante) par un certain nombre de variables de contrôle (les caractéristiques individuelles des élèves utilisées dans les modèles précédents) et par la variable-cible « expe » permettant d'opposer les élèves « expérimentaux » aux élèves « témoins ». Dans ce modèle il apparaît, qu'à caractéristiques données, les élèves initiés à l'anglais à l'école élémentaire obtiennent en moyenne 2,7 points de moins aux épreuves de français que les élèves « témoins » (l'ensemble du modèle contribue à expliquer 26,5 % des différences d'acquisitions et l'effet observé est statistiquement significatif).

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

L'ensemble de ces résultats nous amène à conclure que l'introduction de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire est significativement

Graphique 2. — Relation entre durée totale de l'expérimentation EPLV et niveau des élèves en français



liée à une moindre réussite en français, de la part des élèves, à la fin de ce cursus. Cet effet ne semble pas pouvoir être imputé seulement à la présence de l'expérimentation mais bien à la durée de l'initiation, ce qui permet de soupçonner que c'est sans doute par l'intermédiaire d'une réduction de l'horaire alloué aux activités de français au profit de l'anglais que s'opère cet effet négatif de l'expérimentation sur les acquisitions des élèves en français.

Dans cette hypothèse, on peut penser que lorsque la durée d'initiation est importante, le prélèvement de l'horaire de l'EPLV est sans doute davantage réparti entre les différentes disciplines de l'école primaire (d'où un impact moindre sur les acquis en français), alors que dans le cas d'une initiation plus courte, il peut être plus fréquemment ponctionné sur l'horaire le plus important (en l'occurrence celui alloué au français). Ceci reste, cependant à l'état d'hypothèse, car on sait par ailleurs que l'allocation de temps effective à une discipline peut varier de façon très importante d'une classe à l'autre, par rapport aux recommandations officielles (14). Cependant cette analyse, même limitée, confirme l'intérêt que l'on a à s'interroger sur l'impact de l'introduction d'une nouvelle discipline sur les acquis dans les autres.

## L'EFFET DE L'EPLV SUR LES ACQUISITIONS DES ÉLÈVES EN ANGLAIS AU COLLÈGE

L'analyse des scores obtenus par l'ensemble des élèves (initiés et « témoins ») aux épreuves d'anglais à la fin de la sixième et à la fin de la cinquième a permis d'instruire la question centrale de cette recherche : l'effet de l'EPLV a été observé alors que d'autres variables explicatives étaient contrôlées (caractéristiques des élèves, caractéristiques agrégées des classes, caractéristiques pédagogiques). Avant d'exposer les résultats concernant les effets de l'initiation, nous présenterons de façon sommaire l'impact des autres variables explicatives sur la progression des élèves en anglais au cours du cycle d'observation.

### Déterminants principaux de la réussite en anglais au collège

Concernant l'impact des *caractéristiques socio-démographiques* des élèves sur leurs acquisitions

en anglais, les mêmes tendances apparaissent au cours du collège qu'à la fin de l'école primaire. Les différences sociales et scolaires présentes entre les élèves à l'entrée au collège persistent, comme d'autres études l'ont montré dans le domaine du français ou des mathématiques (Duru, Mingat 1988 ; Mateo, 1994), à être des facteurs déterminants de la progression des élèves en anglais au cours du cycle d'observation.

Les relations observées, à l'école primaire, entre les différentes acquisitions des élèves dans le domaine des langues sont également présentes au collège quoique de manière un peu affaiblie. Il apparaît notamment que le bénéfice de *la maîtrise de deux langues* (cas des élèves étrangers parlant leur langue maternelle) antérieurement à l'apprentissage de l'anglais s'amenuise avec le temps : il est plus important en début d'apprentissage (à l'école primaire) que par la suite (en fin de sixième et en fin de cinquième).

D'une façon générale, on signalera l'importance des « effets maîtres/classes » sur la progression des élèves en anglais au cours de la sixième, révélés par cette étude : ils sont responsables, à eux seuls, de plus de 15 % de la variance des scores.

Plus précisément, au niveau de l'organisation générale de l'enseignement de l'anglais au collège, il apparaît en sixième (15) comme à l'école élémentaire, que *la taille de la classe* ne présente aucun impact significatif sur les acquisitions des élèves telles qu'elles ont été mesurées dans cette étude. Par ailleurs, contrairement à une opinion assez communément répandue mais également contredite par d'autres recherches empiriques, il s'avère que *l'hétérogénéité des niveaux scolaires* à l'intérieur des classes n'est pas un obstacle à la progression des élèves au cours de l'année mais plutôt un facteur qui la favorise.

En sixième, les maîtres-auxiliaires font progresser de façon moindre leurs élèves par rapport à leurs collègues certifiés. À noter, cependant, qu'il n'existe pas de différence d'efficacité entre les PEGC (professeurs d'enseignement général des collèges) et les enseignants certifiés : ce résultat est congruent avec celui trouvé par M. Duru et A. Mingat (1988).

L'analyse des *méthodes d'enseignement*, qui se comptent au nombre de quatre dans l'échantillon (16), révèle que celles-ci sont inégalement

efficaces sur la progression des élèves en anglais au cours de l'année de sixième : *Apple pie* apparaît plus efficace que *Channel 6* (+ 4,8 points pour les élèves qui l'utilisent) tout comme *Come in !* (bien que de manière moins forte, + 3,8 points). Il s'avère également que ces différentes méthodes ne sont pas toutes également efficaces selon qu'elles sont utilisées auprès d'élèves déjà initiés en primaire ou d'élèves débutant l'apprentissage de l'anglais au collège.

D'autre part, plus les enseignants déclarent accorder une place importante dans leur enseignement aux activités orales et utiliser massivement l'anglais dans leurs cours, plus leurs élèves progressent au cours de l'année de sixième. Enfin, l'importance du travail personnel demandé par les enseignants à leurs élèves en sixième est un facteur qui favorise la progression de ceux-ci, ainsi que le fait de bénéficier de la présence d'un assistant étranger.

### **Impact de l'EPLV sur les acquisitions en anglais au collège**

Les différentes analyses comparatives du niveau atteint, en anglais, par les élèves initiés et par les élèves « témoins » au cours du collège, montrent tout d'abord que l'expérimentation, telle qu'elle a été mise en œuvre dans les classes de l'échantillon et telle qu'elle a été évaluée ici, laisse des traces pour le moins minimales dans les acquisitions des élèves initiés en anglais, mesurées au collège. La variable « *expe* » participe, en effet, de façon extrêmement marginale à expliquer les différences de progression des élèves au cours des deux premières années de collège : son introduction dans le modèle contenant les variables de contrôle citées ci-dessus n'augmente son pouvoir explicatif que de 2 % en fin de sixième et de 0,2 % en fin de cinquième (17).

### **Un impact moyen minime en sixième, inexistant en cinquième**

Lors des analyses transversales conduites en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>, on constate que l'impact de l'EPLV est cependant significativement lisible au niveau de la fin de la sixième : en moyenne et toutes choses égales par ailleurs, les élèves initiés obtiennent 2,8 points de plus que les élèves « témoins ».

Il faut intégrer toutefois à cette analyse le « déficit » d'acquisitions en français dont sont porteurs les élèves « expérimentaux » du fait même de leur participation à l'initiation à l'anglais

Tableau IV. – Effet de l'expérimentation EPLV sur les acquisitions des élèves en fin de sixième et en fin de cinquième

VARIABLES DE CONTRÔLE	Modèle 1 Impact de la variable EXPE en fin de sixième		Modèle 2 Impact de la variable EXPE en fin de cinquième	
	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
Caractéristiques des élèves et du contexte de scolarisation	+ 2,8/+1,6 (impact corrigé par le niveau de français)	***	- 0,52	ns

au cours de leur scolarité élémentaire. Compte tenu que les niveaux dans ces deux disciplines sont significativement et positivement liés, l'impact effectif de l'EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais, en fin de sixième peut être évalué ainsi (à partir du modèle 1 du tableau IV) :  $+ 2,8 - 0,45^* (2,7) = + 1,6$  points (18).

Par contre, la participation à l'expérimentation EPLV est un facteur qui ne participe plus de façon significative à expliquer les différences d'acquisitions entre les élèves en fin de cinquième (modèle 2 du tableau IV). Les analyses longitudinales prenant en compte la différenciation de l'effet de l'EPLV aux différentes étapes du collège confirment ces tendances. À partir de ces modèles qui estiment l'impact moyen de l'expérimentation, des analyses complémentaires ont été conduites afin d'affiner ces premiers résultats.

### **Une expérimentation qui profite principalement aux élèves forts**

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

Trois nouvelles variables ont été construites pour conduire cette analyse :

– EXFAI : élèves « expérimentaux » de niveau initial faible en français (niveau inférieur ou égal à : moyenne - 1 écart type).

– EXMOY : élèves « expérimentaux » de niveau initial moyen en français (niveau compris entre moyenne - 1 écart-type et moyenne + 1 écart-type).

– EXFORT : élèves « expérimentaux » de niveau initial fort en français (niveau supérieur ou égal à : moyenne + 1 écart-type).

Elles ont été introduites dans le modèle 1 du tableau IV à la place de la variable EXPE, leur effet est mesuré en référence aux élèves témoins. Les résultats sont présentés par le tableau V. On constate que l'effet moyen de la variable « expe » observé dans le modèle 1 (+ 2,8), masque en fait des différences selon les trois modalités considérées : cet effet est non significatif pour les élèves faibles, significatif et positif mais de façon beaucoup plus importante pour les élèves forts que pour les élèves moyens (+ 4 points contre + 2,7).

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

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

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

### **Des effets « pervers » de l'expérimentation**

Enfin, la présente recherche permet de mettre en évidence les difficultés auxquelles le système

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

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

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

**Tableau VI. — Effet de l'expérimentation EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais en fin de sixième, en fonction de leurs modes de groupement dans les classes**

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

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

## CONCLUSIONS/PERSPECTIVES

Les résultats qui viennent d'être présentés contribuent largement à « mettre à mal » l'opinion selon laquelle il suffirait d'avancer le début de l'apprentissage des langues étrangères au niveau de l'école primaire, pour que cela produise automatiquement de meilleures acquisitions chez les élèves. En effet l'initiation à l'anglais conduite à l'école élémentaire n'a pas permis une amélioration des performances, au cours des deux premières années de collège, des élèves qui en ont bénéficié : leurs résultats sont, toutes choses égales par ailleurs, semblables à ceux de leurs camarades qui ont débuté l'apprentissage de l'anglais à l'entrée au collège.

Alors que cette expérimentation, telle qu'elle a été initiée par le Ministère de l'Éducation nationale en 1989, visait — d'une part à améliorer spécifiquement l'efficacité de l'enseignement des langues au niveau du collège - mais également à participer à la lutte contre l'échec scolaire en général (19), il faut constater que l'EPLV n'apparaît pas avoir atteint ces deux objectifs.

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

L'ensemble de ces résultats appelle quelques commentaires. Tout d'abord, si l'école primaire est le niveau d'enseignement qui doit doter les élèves des connaissances instrumentales de base — dont la maîtrise de la langue maternelle — n'y aurait-il pas, compte tenu des résultats produits ici, bénéfice plus grand à s'intéresser prioritairement au renforcement, chez les élèves des acquisitions en français ? Ces deux types d'acquisitions, langue maternelle et langue étrangère, étant fortement liées, l'objectif serait alors de favoriser le transfert de compétences entre les langues, c'est ce que proposent par exemple les approches didactiques de types « métalinguistiques ».

Cependant, si l'on reste sur l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école

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

Enfin, il est utile de préciser que, ce dispositif étant nouveau, si la présente recherche a tenté

d'évaluer un concept (l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire), elle a également évalué, de fait, des pratiques encore mal rodées. De ce point de vue, le fait que cette étude ait mis en évidence l'importance des « effets maîtres/classes » sur les acquisitions des élèves constitue plutôt un encouragement à rechercher ce qui, dans les pratiques enseignantes peut consister des facteurs propres à améliorer les performances d'un tel dispositif.

Sophie GENELOT  
Université de Bourgogne.  
IREDU/CNRS

## NOTES

- (1) L'examen des expériences diverses d'enseignement précoce d'une langue étrangère à l'école montrent qu'à l'évidence dans la plupart d'entre elles les deux termes du postulat sont réunis (précocité et continuité). C'est la raison pour laquelle, dans cette étude, nous ne parlons pas à propos de la situation française actuelle, d'enseignement « précoce » d'une langue étrangère, mais plutôt d'enseignement pré-secondaire des langues vivantes (EPLV) — terme emprunté à C. O'Neill (1993) — qui correspond davantage, nous semble-t-il, à la réalité du plan d'expérimentation qui a été mis en place à partir de 1989 en France.
- (2) EPLV : enseignement pré-secondaire des langues vivantes.
- (3) Français : il s'agit du niveau de l'élève en français à l'entrée en sixième qui a été retenu comme un indicateur de la valeur scolaire de l'élève.  
CO : conditions d'organisation.  
CP : conditions pédagogiques.
- (4) CAG : caractéristiques agrégées des classes.
- (5) SI6 : score initial en anglais à l'entrée en sixième (100,15).  
SF6 : score d'anglais en fin de sixième (100,15).
- (6) Il s'agit des caractéristiques suivantes : CSP du père, CSP de la mère, sexe, nationalité, maîtrise d'une autre langue que le français.
- (7) Ce niveau a été mesuré par les résultats obtenus par les élèves aux épreuves de français de l'évaluation nationale conduite à l'entrée en sixième.
- (8) Ce sont des élèves étrangers ou d'origine étrangère (pour leur grande majorité originaires d'Afrique du Nord) qui pratiquent régulièrement à la maison leur langue maternelle d'origine et qui peuvent être qualifiés de « bilingue », ils sont 11,2 % dans l'échantillon.
- (9) C'est pour cette raison que la variable « nationalité » n'a pas été retenue pour participer au modèle général, dans la mesure où son effet est apparu non significatif dans les analyses partielles.
- (10) Pour calculer cette simulation, les autres variables explicatives du modèle ont été affectées de façon arbitraire à la moyenne de l'échantillon.
- (11) Cette variable a été obtenue en divisant la durée hebdomadaire déclarée par les enseignants par le nombre de séances dans la semaine. Pour les élèves qui ont bénéficié de l'expérimentation depuis le CM1, c'est la moyenne de la durée des séances sur les deux années qui a été retenue. Cette variable se distribue de 24 à 90 minutes, la moyenne de l'échantillon se situe à 51, l'écart type à 13,5.
- (12) Il est à noter que « Muzzy » est une méthode qui utilise la vidéo comme principal support pédagogique, aussi, il se peut que l'effet positif observé, par ailleurs, de l'emploi de cet outil soit dû en partie à un « effet méthode ».
- (13) Ce groupe comprend : les pratiques de type « sensibilisation », l'enseignant qui emploie *Pick it up*, et ceux qui emploient toutes les autres méthodes peu représentées dans l'échantillon des classes.
- (14) Voir à ce sujet : « Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire », SUCHAUT Bruno (1995), Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne.
- (15) C'est à propos de l'année de sixième que nous disposions des éléments les plus nombreux et les plus variés pour décrire le contexte de scolarisation, en cinquième ce dernier n'a pu être contrôlé dans l'analyse que par l'introduction des classes sous la forme de variables muettes.
- (16) Il s'agit de *Come in !*, de *Apple pie*, de *Channel 6* et de *Imagine you're english* (respectivement 24 %, 34 %, 32 % et 5 % des classes), à noter également un enseignant déclarant ne pas suivre de méthode particulière et quelques absences de réponses à cette question. Pour des raisons de faiblesse d'effectifs nous avons regroupé les « non réponses », les « sans méthodes » et les utilisateurs de « *Imagine you're english* » dans un même groupe (« divers ») et avons mis arbitrairement, en variable de référence, la méthode *Channel 6*.
- (17) Le pouvoir explicatif du modèle général des acquisitions en fin de sixième est de 67 %, celui de fin de cinquième de 71,4 %.
- (18) Le retard accusé par les élèves initiés en français à la fin de l'école primaire a été évalué, toutes choses égales par ailleurs à 2,7 points, le coefficient de la variable « score en français » dans le modèle 1 est de 0,45.
- (19) Circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989 parue au *Bulletin Officiel* n° 11 du 16 mars 1989.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DOYLE W. (1986). — « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », in CRAHAY Marcel, LAFONTAINE Dominique, **L'art et la science de l'enseignement**, Éditions Labor, Belgique, p. 435-481.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1988). — Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », **Revue Française de Sociologie**, Vol. 29, n° 4, p. 649-666.
- GENELOT S. (1995). — L'enseignement des langues à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais, **Les cahiers de l'IREDU**, n° 58.
- MATEO P. (1994). — **Les modes de gestion de l'hétérogénéité du public d'élèves au cycle d'observation. Quelles pratiques, pour quels effets ?**, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, Dijon.
- O'NEILL C. (1993). — **Les enfants et l'enseignement des langues étrangères**, Paris : Crédif Hatier/Didier (Collection Langues et apprentissage des langues).
- SIGUAN M., MACKEY W.F. (1986). — **Éducation et bilinguisme**, Lausanne, UNESCO - Delachaux & Niestlé.