



**HAL**  
open science

# L'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises à l'étranger : hétérogénéité et motivation

Yvon Rolland

► **To cite this version:**

Yvon Rolland. L'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises à l'étranger : hétérogénéité et motivation. *Expressions*, 2001, 01, pp.147-170. hal-02053074

**HAL Id: hal-02053074**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02053074>**

Submitted on 1 Mar 2019

**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.

# L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS DANS LES ÉCOLES FRANÇAISES À L'ÉTRANGER : HÉTÉROGÉNÉITÉ ET MOTIVATION

**Yvon ROLLAND**  
IUFM de la Réunion

Cette recherche descriptive fait suite à des stages de formation dans des écoles françaises d'Afrique anglophone et d'Asie du Sud-Est. Le contexte institutionnel et sociologique témoigne d'obstacles dus à des paramètres spécifiques, comme un démarrage plus précoce, des horaires plus intensifs, des parents plus exigeants, des enfants à la nationalité très diverse, des enseignants au vécu universitaire varié : il en résulte un manque de concentration et de motivation patent. Les conséquences sur la motivation semblent gênantes dans la mesure où la dimension cognitive prédomine dans ce contexte. Le renforcement de la dimension affective par une plus grande homogénéisation se traduit par plusieurs propositions : mieux tenir compte de l'affectif, du ludique, proposer, pour chaque classe et chaque cycle, deux niveaux distincts, l'un débutant, l'autre faux débutant, respecter les textes officiels tout en les adaptant pour les faux débutants en prenant appui sur ceux de collège. Un référentiel adapté et une bibliographie adéquate sont des exemples concrets de ces propositions.

*This descriptive research is the result of training courses in African and Asian French schools. The institutional and sociological context reveals obstacles that come from specific reasons, like an earlier learning, more intensive lessons, more demanding parents, children with different nationalities, teachers with a variety of training experiences: there is consequently a lack of concentration and motivation. The cognitive dimension seems to be predominant. A reinforced affective dimension together with a better homogeneousness can help: taking into account fun, setting up a two-level progression for beginners and false beginners, following the French instructions while adapting those of the false beginners by picking up linguistic elements from secondary forms. An adapted list of linguistic competences and resource books can help to restore homogeneousness and motivation.*

**A**près une première expérience d'enseignement pilote dans les années soixante en France avec le ministre Haby, le rapport de D. Girard, inspecteur général, en juin 1974, qui avance la nécessité d'une continuité parfaite jusque dans le secondaire, l'importance de la formation des enseignants et la durée suffisante de contact avec la langue 2, il faut attendre 1989 et l'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) pour voir apparaître une expérimentation plus répandue. En 1993, l'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) marque une nouvelle étape avec des directives mieux cadrées. En 1998 et 1999, l'enseignement des langues vivantes étrangères (ELVE) marque le début d'une généralisation au cycle 3 (CM1 et CM2). Les difficultés rencontrées sont celles du recrutement d'enseignants compétents sur le plan linguistique. L'objectif avoué par le ministre Lang est de dispenser ce type d'enseignement dès les écoles maternelles.

L'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) encadre, pour sa part, les très nombreux établissements scolaires français du monde entier et propose un cadre institutionnel basé sur le modèle hexagonal. Mais, si certaines zones dites francophones (Afrique noire et Madagascar) s'avèrent proches de ce que l'on trouve dans certaines académies comme celle de la Réunion (problèmes de mélanges d'enfants apprenant l'anglais comme langue 2 ou 3 et de recrutement d'enseignants compétents), d'autres zones témoignent d'une plus grande hétérogénéité du public scolaire liée à l'environnement plus ou moins anglophone. C'est le cas de l'Afrique de l'Est (Afrique du Sud, Zimbabwe, Zambie, Kenya, Ouganda, Tanzanie et Ethiopie) et de l'Asie du Sud Est avec des écarts importants entre la Malaisie, Singapour, Hong Kong, anciennes colonies britanniques, et la Thaïlande, le Cambodge, le Vietnam, la Chine, Taïwan, la Corée du Sud et les Philippines, au vécu historique différent.

Cette hétérogénéité pose un certain nombre de problèmes plus ou moins directs, comme celui de la motivation, par exemple. À la complexité géographique, s'ajoute une autre, humaine, celle du public, subtil équilibre entre élèves français, ouest et est-européens, africains francophones et anglophones, sud et nord-américains, et asiatiques. L'influence des parents vient accentuer ces difficultés, de même que

celle des enseignants français ou anglophones. Ce contexte modifie considérablement les principes de motivation tels qu'ils sont prévus en France par le biais de l'institution et des instructions officielles. La volonté affichée d'un enseignement nécessairement plus intensif se traduit par une dimension cognitive marquée qui semble négliger la dimension affective pourtant capitale pour l'âge des enfants impliqués. Parents, enseignants, institution butent sur l'hétérogénéité très grande du système et négligent le rôle de l'affectivité propre à tout apprentissage. Affectivité qui devrait être intégrée pour une motivation qui soit aussi basée sur la notion de plaisir.

Notre recherche descriptive (Seliger & Shohamy, 1989, p. 116) concerne des enseignants regroupés pour un stage de formation. Les données sont recueillies à partir d'un questionnaire distribué au début du regroupement pour éviter que les séances n'interfèrent sur les réponses, et aussi pour permettre au formateur (stages menés par Yvon Rolland, formateur à l'IUFM de la Réunion) de mieux cerner les difficultés et les attentes de chacun et afin de répondre plus efficacement aux besoins de ce public éloigné de tout centre de formation et même de tout collègue effectuant la même tâche. Le stage à Madagascar (effectué à Tananarive du 17 au 21 février 1997, regroupant les enseignants des écoles françaises de Tananarive, Tamatave, Majunga, Tuléar, Diego-Suarez, Fort-Dauphin, Nosy Be) nous a confirmé la relative similitude de difficultés par rapport à l'académie de la Réunion. Les deux autres stages (stage d'Afrique orientale et australe effectué à Johannesburg du 9 au 13 février 1998 regroupant les intervenants des écoles françaises du Cap, Johannesburg, Harare, Lusaka, Dar Es Salaam, Nairobi, Kampala, Addis Abeba, et stage d'Asie du Sud-Est du 27 au 31 mars 2000 mené à Kuala Lumpur avec les collègues des écoles françaises de Kuala Lumpur, Singapour, Bangkok, Pnom Penh, Ho Chi Minh, Hong Kong, Taïpei, Shanghai, Pékin, Manille et Séoul) nous ont aussi permis de constater les nombreux obstacles spécifiques à la zone géographique. Chacun des intervenants enseigne l'anglais dans une école de la zone.

Nous allons tenter d'analyser ce contexte institutionnel des écoles françaises d'Afrique de l'Est et du Sud et d'Asie du Sud-Est qui est en prise avec la difficile adéquation entre les exigences de la didactique

institutionnelle, propre au système éducatif français et pas toujours compatible avec un cadre sociologique complexe. Nous essaierons de mesurer l'impact de cette situation sur la motivation avant de proposer quelques pistes méthodologiques prenant en compte la diversité très grande du public et la dimension affective indispensable à l'efficacité de cet apprentissage.

## **I. Le contexte institutionnel et sociologique**

Les dernières instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale, pour la généralisation en cycle 3 (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 40 du 11 novembre 1999) prévoient cinq objectifs majeurs pour cet enseignement qui se doit d'être prioritairement oral. Il convient tout d'abord de développer la compréhension orale, de comprendre les éléments lexicaux, grammaticaux et phonologiques. Puis, le deuxième objectif concerne l'entraînement du public à écouter, discriminer, répéter ce qui relève de l'oral : rythme, phonèmes et schémas intonatifs. La troisième priorité consiste à enseigner les fonctions langagières de base dans des situations de communication simples, variées et motivantes qui seront faciles à comprendre et qui devraient intégrer la dimension culturelle. La quatrième directive prévoit de favoriser la réflexion sur le fonctionnement de la langue. Enfin, le dernier impératif est d'amener les enfants à s'ouvrir et promouvoir la prise de conscience de la relativité de ses propres usages sociaux.

Les principes préconisés concernent aussi la transversalité avec une progression planifiée et des rappels fréquents, l'enrichissement intellectuel qui ne doit pas négliger le ludique, l'apprentissage actif, une gestion saine des erreurs, l'exploitation d'activités dans d'autres disciplines. La communication orale est prioritaire avec des documents à visée ludique, comme les chansons, comptines, histoires, jeux. Un accent particulier est mis sur l'écoute. L'écrit doit être limité.

Si nous étudions les directives relevant de la première année de collège, nous retrouvons le même souci de mettre en avant la langue orale avec ses régularités, comme par exemple pour les phonèmes, la mise en place des oppositions, des rapports phonie-graphie puis, pour

le rythme, les accents de mot, la reconnaissance des groupes de sens, et enfin, pour l'intonation, les schémas les plus récurrents. Des référentiels sont fournis pour chaque niveau afin d'orienter le choix des enseignants et d'harmoniser un tant soit peu l'implantation de cet enseignement à l'échelon national.

Cette didactique institutionnelle est-elle prise en compte dans le cadre des écoles françaises d'Afrique orientale et australe et d'Asie du Sud-Est ? Est-elle adaptée à la réalité environnementale et humaine ? Une réponse tranchée semble impossible, tant ces établissements semblent bien différents de ceux de l'Hexagone... Nous allons tenter d'analyser les paramètres et les variantes qui constituent autant d'obstacles spécifiques à surmonter.

Le premier paramètre touche au démarrage plus précoce qu'en France. Aux horaires hebdomadaires d'une heure (CE1) non obligatoire à une heure trente (CM) peu à peu généralisée, les horaires officiels des écoles d'Asie prévoient une heure de la grande section de maternelle au CE1, et une heure trente du CE2 au CM2. Pour répondre à des besoins spécifiques liés au pays concerné, deux heures peuvent être proposées de la petite section au CM2. Enfin, deux autres heures d'enseignement de disciplines en anglais peuvent aussi être ajoutées à partir de la grande section. Cette volonté de rendre cet enseignement plus intensif est rendue nécessaire par l'environnement parfois totalement anglophone : un CM2 du Lycée International de Hong Kong n'est pas un CM2 hexagonal.

Un autre paramètre vient des parents. Qu'ils soient européens, africains, asiatiques ou même français, ils ne conçoivent pas le système éducatif français transplanté purement et simplement : ils désirent un enseignement de l'anglais intensif et n'hésiteraient pas à inscrire leurs enfants dans le dispositif britannique ou américain disponible dans chacune des grandes villes d'Afrique ou d'Asie. Ces parents proviennent de milieux socioprofessionnels moins variés qu'en France, ils ne sont pas tous diplomates, mais employés d'ambassades, enseignants, ingénieurs, commerçants, industriels, architectes, chercheurs universitaires, restaurateurs, voyagistes, ce qui témoigne de foyers dits aisés pour la plupart. Il faut ajouter que la scolarité dans ces écoles est payante, et bien que meilleur marché que ce que proposent

les concurrentes britanniques et américaines, les sommes à verser sont assez élevées. Si le système éducatif français attire les étrangers, la demande pour un enseignement de l'anglais intensif est impérative. Les parents français, eux-mêmes, veulent rentrer en France avec des enfants bilingues, et reconnaissent ne pas vouloir que leurs descendants aient autant de mal qu'eux en ont eu pour parler la langue de Shakespeare... Nous pouvons parler de pression, attisée par le fait que les parents paient la scolarité de leurs enfants et ont, par conséquent, un droit de regard sur le système. Les enseignants ont avoué la subir à chaque rencontre parents-professeurs (questionnaires renseignés lors du stage de formation à Kuala Lumpur, Malaisie, du 27 au 31 mars 2000). Cette pression proviendrait peut-être aussi de la compétition vécue par ces parents expatriés qui doivent ressentir de manière aiguë l'effet de mondialisation très réel dans notre société moderne et qui, ayant dû ou devant se battre sur le plan professionnel à l'étranger, transmettent inconsciemment cet esprit combatif à leurs enfants. Ceci rejoint le principe d'intégration et de compétition constaté dans le système éducatif national (Dubet & Martucelli, 1996, p. 64) et fortement accentué dans ce contexte spécifique.

Ce paramètre n'est certainement pas sans conséquences pour la motivation de l'enfant.

Autre paramètre incontournable : les enfants. Les élèves ne sont pas uniquement français. Les nationalités des enfants témoignent du succès de ce système : élèves ouest-européens (allemands et italiens), est-européens (russes à Pékin), africains, francophones ou pas, asiatiques, etc. Cette diversité pose le problème de l'homogénéité : chacun arrive avec un passé unique et une connaissance du français très variable. L'anglais se trouve aussi au centre du problème, car en fonction de la nationalité, des parents, du vécu scolaire, les enfants arrivent avec des données très variables. Certains arrivent d'un pays, d'un système éducatif différents, arrivent même ou partent en cours d'année, désorganisant toute progression établie pour les autres. Un jeune Thaï à Kampala, un jeune Russe à Pékin ne parlant ni le français, ni l'anglais, un jeune Français ne parlant pas l'anglais, suffisent à désorganiser durablement toute une classe. Nous entrons dans le domaine de la

véritable individualisation de l'enseignement. Les repères sociologiques (*Ibid.*, p. 23) et psychologiques traditionnels se trouvent à la fois confirmés et infirmés. La socialisation, la pédagogie centrée sur l'enfant, les principes psychologiques d'acculturation sont ici indéniablement renforcés. Par « acculturation », nous entendons « processus d'adaptation culturelle » (Ellis, 1985, p. 251), ou « ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre les individus de cultures différentes, avec des changements subséquents dans des types de cultures originaux de l'un ou des deux groupes » (Camilleri & Vinsonneau, 1996, p. 21). La notion de groupe est distincte pour les enfants relevant d'une nationalité unique dans la classe. Ce phénomène d'acculturation est sans doute un atout pour l'enfant, mais ceci ne doit pas s'effectuer facilement, même si l'enfant est par définition moins ancré que l'adulte dans sa culture 1. Par contre, la notion de massification du système éducatif national ne se retrouve pas dans ce système particulier. La relation élève-maître prend ici toute sa dimension. La notion d'individualité de l'écolier prend ici une dimension accrue; l'enfant sera beaucoup plus divisé entre un univers familial unique et un univers scolaire spécifique : enfant et élève ne fonctionneraient pas tout à fait de la même manière entre un cercle familial éloigné d'un système scolaire beaucoup plus contraignant. « La découverte et la construction de l'individualité sont des expériences douloureuses [...], on devient soi-même parce que les autres décrètent qu'on ne peut plus être comme les autres » (Dubet & Martucelli, 1996, pp. 93 et 97).

Ces données influencent aussi très probablement la motivation de ce public spécifique.

Enfin, les enseignants jouent un rôle non négligeable et constituent un paramètre tout autant incontournable. Les intervenants ayant suivi la formation provenaient chacun d'une école. Le stage d'Afrique orientale et australe concernait un seul professeur de nationalité française sur onze participants. Quatre Britanniques, deux Zimbabwéennes d'origine britannique, deux Sud-Africaines, une Zambienne et une Éthiopienne à la formation très diverse interviennent dans la zone. En Asie du Sud-Est, cinq enseignants de nationalité française ont en charge cet

enseignement : deux sont titulaires du second degré, deux sont contractuelles sans formation spécialisée, une est titulaire du primaire. Les autres collègues sont de nationalité variée, trois sont britanniques, deux, australiennes, une, irlandaise, un, néerlandais, une, malaisienne, une, népalaise. Le vécu universitaire et professionnel de chacun varie. Cette richesse humaine, ajoutée à celle des élèves, pose toutefois le problème d'un système éducatif dont la référence est française, mais dont les acteurs, parents, enfants et enseignants, sont en majorité étrangers, avec des exigences internationales. Cette réalité influence les pratiques professionnelles.

La priorité de ces enseignants étant de gérer une très grande hétérogénéité, les objectifs majeurs de cet apprentissage sont occultés. L'approche de cet enseignement semble faussé, non seulement pour les intervenants anglophones, mais aussi les autres. Selon les premiers constats effectués au début des deux stages de Johannesburg et de Kuala Lumpur, l'apprentissage est basé dès le départ sur l'écrit et la graphie. Les distorsions phonologiques sont sous estimées, ce qui est dommageable, certes, pour les petits Français, mais aussi pour les autres, non britanniques, pour lesquels l'anglais n'est pas une langue 1. D'une façon générale, les compétences orales sont négligées au profit de compétences écrites intensives : certes, la facilité d'élocution des intervenants et l'environnement plus anglophone qu'en France sont des atouts, mais trop minimiser la dimension orale d'une langue vivante est préjudiciable. L'apprentissage des sons de base, la discrimination auditive, l'écoute active, les nuances phonologiques relevant des phonèmes plus complexes, du rythme, des schémas intonatifs, l'apprentissage progressif des fonctions de communication par le biais de situations motivantes, la dimension culturelle du monde anglo-saxon, la notion de ludique, l'utilisation de documents motivants parce que ludiques, relèvent tous de l'oubli pour la majorité des enseignants concernés. Le recours non formateur à la traduction pour les francophones débutants, les explications grammaticales hors contexte particulièrement déroutantes, la fausse impression négative que les élèves non anglophones, mais mieux imprégnés que les francophones connaissent déjà l'anglais, les francophones bloqués par des enfants plus avancés qu'il faut refréner, le manque d'efforts, voire l'ennui ou le

manque de discipline chez les enfants connaissant un peu l'anglais, les difficultés à rattraper les mauvaises habitudes phonologiques, le recours fréquent à des documents authentiques pas toujours adaptés que sont les articles de presse, ce sont les constats recueillis dans les questionnaires de début de stage à Johannesburg et à Kuala Lumpur. Tous reconnaissent que ces effets se traduisent par un manque de concentration et un manque de motivation patents.

Nous avons constaté une certaine difficulté à concilier un cadre institutionnel précis avec des paramètres aussi multiples qu'infinis, notamment en ce qui concerne les acteurs de ce système que sont parents, enfants et enseignants. Il en résulterait une dérive de la motivation des élèves qui semble poser problème.

## **II. Les conséquences au niveau de la motivation**

Il serait intéressant d'analyser la motivation des enfants, compte tenu des influences subies dans ce système spécifique.

La motivation intéressait déjà les behavioristes, et B.F. Skinner (1969) considérait qu'un élève était « démotivé par suite d'un manque d'encouragements par l'enseignant ou par des punitions corporelles ou psychologiques ». La première partie de cette explication semble possible dans notre étude, car les enseignants, débordés par la très grande hétérogénéité peuvent ne pas être en mesure de dispenser autant d'encouragements que possible. La dimension psychologique semble plus délicate à cerner, mais des problèmes peuvent naître de cet environnement scolaire complexe dans lequel l'enfant en tant qu'individu peut avoir du mal à se construire des repères. Cette approche behavioriste est contestée par les cognitivistes, pour qui la motivation aurait ses origines dans les perceptions et les attentes d'un individu à l'égard des événements qui lui arrivent. Le modèle cognitif suggère que la base même de la motivation est dans l'interaction avec l'environnement, et serait à court terme. D.L. Larsen-Freeman et M.H. Long (1991, p. 173) partagent les concepts de Gardner et Lambert repris par S.D. Krashen concernant la motivation instrumentale, ou outil de promotion, et la motivation intégrative d'accès à la culture-

cible. Nous l'avons vu, les parents jouent un rôle particulier par les exigences qu'ils affichent et transmettent. Le souci d'avoir des enfants bilingues le plus vite possible influence très certainement les élèves, ne serait-ce qu'au début. R. Ellis insiste sur ce type de motivation dans des milieux socioprofessionnels aisés, ce qui est le cas de notre cadre de recherche (1994, pp. 508-517). Mais l'influence parentale doit bien aussi toucher le corps enseignant, ne serait-ce que par la « pression » ressentie par ce dernier lors des contacts fréquents avec les parents d'élèves. Ces données pousseraient à pencher pour une forte motivation instrumentale transmise par les parents à leurs enfants somme toute influençables, compte tenu de l'âge de ceux-ci. Toutefois, il n'est pas sûr que ces derniers soient aussi conscients des enjeux redoutés de leurs parents. Cette motivation est mieux intégrée par des adolescents beaucoup plus concernés par des échéances sommatives ou préprofessionnelles. Parallèlement, parents, enseignants et enfants doivent être concernés par la motivation intégrative d'accès à la culture cible. Celle-ci touche traditionnellement davantage le public primaire, nous avoue Neufeld (1978) cité par Ellis. Ceci serait d'autant plus vrai dans cet environnement scolaire étranger, encore qu'il se trouve néanmoins légèrement différent du véritable univers anglo-américain. Des travaux plus récents (Ramage, 1990, cité par Ellis) précisent toutefois que ces deux types de motivation peuvent coexister.

Il semblerait pourtant que ces types de motivation, aussi forts soient-ils, et classés par les scientifiques comme étant moins ancrés chez les enfants, ne suffisent pas à les aider durablement. Nous avons constaté quelques limites liées au fait que les élèves ne sont ni les parents, ni les enseignants. Une donnée négative persiste, celle de l'hétérogénéité trop importante qui bloque intervenants et classes entières. Ceci explique sans aucun doute la démotivation constatée. L'écolier se trouverait ainsi au milieu d'un système éducatif arbitraire. M. Linard (1996, p. 9) insiste sur « les discordances entre la culture de l'école et la culture de l'environnement social ». Elle suggère qu'au conformisme ambiant, l'émancipation soit préférable, et qu'à la soumission latente, le public scolaire arrive à se détacher de ce qu'elle nomme « l'obsessionnel de la performance ». Il s'agirait presque, pour ce public, d'une véritable rééducation à l'inculcation cognitive

douloureuse. Il ressort de ce contexte, que la dimension cognitive prédomine, notamment pour la motivation. Il peut difficilement en être autrement dans la mesure où les enseignants n'ont d'autres possibilités que de parer au plus pressé.

Ce contexte spécifique marqué par une hétérogénéité trop grande, l'obsession de la réussite, la prédominance de valeurs cognitives ont pour conséquences d'offrir un certain déséquilibre sans doute néfaste. Il nous faut tenter de proposer un rééquilibrage.

### **III. Propositions de renforcement de la dimension affective par une plus grande homogénéisation**

Les problèmes constatés dans la première partie de cette recherche ont, semble-t-il, comme conséquences de minimiser l'apport des émotions positives. Cette situation nous semble préjudiciable. L'affect négligé ne peut qu'engendrer la démotivation à long terme, surtout chez de jeunes apprenants, pour qui la partie émotionnelle du cerveau limbique constitue une myriade de racines se multipliant vers toutes les parties du néocortex, impliquant que les états émotionnels conditionneraient le raisonnement, l'apprentissage et la mémorisation (Goleman, 1995, p. 14) : « Affectif et cognitif ne peuvent être dissociés, car ils seraient en interaction pour déterminer la réceptivité du sujet » (Singleton, 1989, p. 190). L'affectivité du métier d'enseignant doit être préservée dans les écoles françaises de l'étranger aussi, car les dimensions affectives et cognitives se renforcent mutuellement (Dubet & Martucelli, 1996, p. 127). L'affectivité serait une sorte de moteur du cognitif, et Henri Laborit y voit plus qu'une simple passerelle : « L'affectivité est utile au groupe, elle est même considérée comme nécessaire au bien de la communauté: sans elle, pas de motivation » (Laborit, 1994, p. 102).

Clement (1986, cité par R. Ellis) met en avant un facteur affectif déterminant dans la motivation qui n'a rien à voir avec les fondements scientifiques que nous avons analysés, et qui relève de la confiance en soi. Celle-ci serait incontournable pour susciter la motivation. Nous devons admettre que ce sentiment est évidemment sérieusement étouffé dans notre contexte de recherche. Selon Clement, la confiance en soi est un point de départ obligé vers « l'hypothèse résultative » reprise par

Skehan (1989, cité par R. Ellis), qui part du principe qu'en réussissant, la motivation est plus intense. M. Labour (1998, chapitre 15) minimise néanmoins ce point de vue car, dit-il, le cheminement et l'intervention pédagogique seraient plus appréciés que la réalisation de l'objectif. E. Thill (1997) arrive à la notion de motivation intérieure ou « intrinsèque ». L'intérêt intrinsèque serait l'un des vecteurs principaux de la motivation. Celui-ci serait une réponse tellement positive aux *stimuli* basés sur des structures cognitives existantes, que la curiosité des apprenants s'en trouverait éveillée et soutenue :

*Une conduite intrinsèquement motivée se reconnaît au fait que les sujets assignent leur participation à une activité pour la satisfaction qu'elle leur apporte, et non pas dans le but d'atteindre une fin quelconque* (Thill, 1997, p. 377).

Dernier postulat trop souvent négligé : « Les enfants apprennent mieux quand ils s'intéressent à ce qu'ils font et y prennent plaisir » (Goleman, 1997, p. 126 ).

Cette notion de plaisir ne peut se développer que dans un contexte plus homogène, dans lequel chaque enseignant pourra proposer des activités bien ciblées et, de ce fait, mieux appréciées. Car il est impossible de satisfaire les besoins d'un groupe trop hétérogène, surtout lorsque cet enseignement se doit d'être essentiellement oral, langue vivante oblige. Le système d'ateliers tournants a ses limites devant la nécessité de faire écouter, discriminer, visionner des séquences vidéo, mimer, restituer, pratiquer, chanter, produire, jouer une partie de la classe pendant que l'autre doit effectuer des activités forcément écrites demandant attention, concentration, voire aide de l'enseignant. L'homogénéisation consisterait à commencer par dédoubler chaque niveau avec des enfants débutants ou faux débutants/avancés. Chaque cycle, chaque classe serait proposés en deux niveaux, ce qui aurait comme avantage de faciliter la progression d'enfants vraiment débutants, comme les petits francophones : ils ne seraient plus bloqués, comme l'avouent trop souvent les collègues. Ceux qui arrivent en cours d'année seraient aussi moins perdus. Un système de rattrapage, par des séances supplémentaires en fin d'après-midi, pour ces nouveaux enfants ou tout simplement pour ceux qui

auraient besoin d'un peu de soutien permettrait de soulager le groupe-classe débutant. Parallèlement, les enfants ayant déjà un certain bagage linguistique seraient regroupés et ne seraient plus freinés par les autres. Ceci suppose la mise en place de tests en début d'année et que, bien sûr, les groupes soient évolutifs, pour ne pas enfermer l'enfant dans un groupe, si celui-ci, à un moment donné, ne correspond plus. Le niveau de chaque groupe doit être soigneusement calculé en fonction des enfants, et des réajustements doivent s'effectuer régulièrement, ce qui suppose une concertation permanente entre les membres de l'équipe.

C'est uniquement dans ce cadre mieux cerné que les enseignants pourront développer des relations élève-maître plus individualisées et forcément plus riches en affectivité positive.

Les références institutionnelles que sont les instructions officielles ne doivent pas être négligées. L'esprit de ces textes doit être préservé, notamment en ce qui concerne les cinq objectifs majeurs: communication orale, apprentissage phonologique, apprentissage linguistique par le biais de fonctions langagières en situation amusante, sans oublier culture et cognition. Seuls les enfants avancés pourront bénéficier de davantage de travaux écrits. L'oral et le ludique doivent prédominer. Les référentiels proposés en France seront, en gros, respectés pour les débutants, mais, pour les autres, un réajustement sera nécessaire en prenant appui sur les premières années de collège. Ces réflexions nous ont amené à proposer un référentiel sensé mieux répondre aux besoins des écoliers concernés. Il va sans dire que celui-ci n'est pas fermé, il constitue une base de départ qui peut être adaptée en fonction du public. Les collègues se sont montrés satisfaits, avançant que cela leur donnait une banque de données leur permettant de mieux s'y retrouver.

### **Progression in each cycle**

#### **Cycle 1 (oral)**

##### ***Real beginners***

*Greetings, using others' names, identifying colours, introducing oneself, following & giving simple instructions.*

##### ***False beginners***

*Numbers 1 to 5, greetings, using subject pronouns “I”, “you”, using others’ names, identifying colours, common animals, people, ordinary things, introducing oneself & someone, following & giving instructions, qualifying common objects.*

### **Cycle 2(oral + written at CE1 level)**

#### ***Real beginners(oral + a little written at CE1 level)***

*Numbers 1 to 10, greetings, using subject pronouns “I”, “you”, using “to be” (present singular), singing the alphabet, placing the adjective before a noun (CE1), introducing simple prepositions (CE1), basic body parts, identifying a person, an animal, an object, following & giving instructions, qualifying an object, expressing simple feelings, saying what one likes and dislikes, what one’s got, where something is, asking for the quantity, expressing a desire, asking if one can..., giving orders.*

#### ***False beginners (oral + a little more written at CE1 level)***

*School things, food, animals, numbers 1 to 20 in & out of sequence, using subjects pronouns “I”, “you”, “he & she”, “they”, using possessive adjectives, using “to be”, “to have”, (present), singing & reciting the alphabet (writing at CE1 level), placing the adjective before a noun, using prepositions, using imperatives (“jump!”, “don’t jump”), telling the time, body parts, days of the week, months, saying what the weather is like, identifying things, people & animals, introducing people, asking for & giving a phone number, qualifying things & people, asking for & expressing feelings, asking for & saying what one’s got, saying what one hasn’t got, asking for & saying what one likes & saying what one dislikes, asking & saying where things & people are, asking for the quantity, counting, expressing an action happening now, a state (where do you live? in France), a desire, asking if one can..., saying what one can do, can’t do, must do, mustn’t do.*

### **Cycle 3(oral + written)**

#### ***Real beginners(oral + a little written)***

*Telling the time, knowing themes like food & meals, pets & animals, family, places & countries, introducing oneself & someone, using possessive adjectives, subject pronouns, punctuation, asking for & giving a phone number, asking for someone’s age & giving one’s age, expressing feelings, saying what one’s got & hasn’t got, what one likes & dislikes, expressing an action happening now, a state (where do you live? in France), a simple habit, saying what one can & can’t do, giving orders, qualifying someone, saying*

*what someone's got, asking whose things they are, asking for what the weather's like & answering, asking where things & people are & answering, expressing plans, recognizing past actions.*

***False beginners (oral+written)***

*Ordinal numbers, knowing the English speaking world, introducing oneself & someone, using object & possessive pronouns, using conjunctions, compound words, comparisons, punctuation, sequence markers, word building, ("first", "then", "finally") asking for & giving a phone number, asking for someone's age & giving one's age, expressing feelings, saying what one's got & hasn't got, what one likes & dislikes, expressing an action happening now, a habit, a frequency, saying what one can & can't do, giving orders, qualifying someone, saying what someone's got, asking whose things they are, asking for what the weather's like & answering, asking where things & people are & answering, using comparatives, expressing plans, a simple & continuous future action, a simple & continuous past action ("to be", "to have" in the past), irregular verbs, verb patterns, expressing obligations" (20).*

Ce document tient compte de la spécificité de certaines classes comme le CP, qui est importante pour l'apprentissage de l'écrit en français. De même, une bibliographie fut donnée, tenant compte des mêmes niveaux. Voici l'exemple d'adaptation double du cycle 3 :

**Cycle 3**

***Real beginners***

***\* Goals & competences***

*French official instructions (CE2-1996 + CM-1991 + CM-1999).*

*Oral (a little written English).*

***\* Documents***

*Simplified nursery rhymes, songs, chants, tongue twisters, audio & video dialogues, games, stories, cartoons, readers, videos.*

***\* Materials***

*- Nursery rhymes:*

*Cookie Jar, Le Quai Ed.*

*Mr Bear's Book of Rhymes, Macmillan.*

*- Songs:*

*CE2 sans frontière, Part 2, CNDP.*

*Jingle Bells & Other Songs, OUP.*

*Crackerjack 1, Longman.*

*- Chants:*

Jazz Chants, *OUP*.

Let's Chant 1-2-3, *OAE*.

- *Tongue twisters:*

Tongue Twisters, *Living & Learning*.

CE2 sans frontière, *CNDP*.

- *Audio dialogues:*

Conrad & Company 1-2, *Longman*.

The New Stepping Stones 1-2, *Longman*.

Popcorn 1-2, *Belin*.

- *Video dialogues:*

CE2 sans frontière, *CNDP*.

- *Games:*

CE2 sans frontière, *CNDP*.

Language Teaching Games & Contests, *OUP*.

Elementary Communication Games, *Longman*.

- *Stories:*

CE2 sans frontière, *Part 2*.

Goldilocks & the Three Bears Simplified, *version CRDP de Clermont-Ferrand*.

The Very Hungry Caterpillar, *Penguin*.

Don't Forget the Bacon, *Penguin*.

- *Cartoons:*

Muzzy in Gondoland, *BBC*.

- *Readers:*

Where's my Baby ?, *Longman*.

Supersnake in Going Fishing, *Longman*.

Does a Whale eat Ice Cream?, *Longman*.

- *Videos:*

Kids in Britain, *Longman*.

### ***False Beginners***

\* *Goals & competences*

*Oral & written English.*

\* *Documents*

*Authentic songs, chants, tongue twisters, audio & video dialogues, games, stories, cartoons, readers, videos.*

\* *Materials*

- *Authentic songs:*

Jingle Bells & Other Songs, *The Beatles*, Forrest Gump sound track.

- *Chants:*

Jazz Chants, *OUP*.

Let's Chant 4-5-6, *OAE*.

- *Tongue twisters:*

Tongue Twisters, *Living & Learning*.

- *Audio dialogues:*

Chatterbox 2-3, *OUP*.

Conrad & Company 2, *Longman*.

The New Stepping Stones 2, *Longman*.

The New Apple Pie 6è & 5è, *Hachette*.

Action 6è & 5è, *Nathan*.

- *Video dialogues:*

CE2 sans frontière, *CNDP*.

CM1 sans frontière, *CNDP*.

- *Games:*

Language Teaching Games & Contests, *OUP*.

Jamboree, *Longman*.

Elementary Communication Games, *Longman*.

Intermediate Communication Games, *Longman*.

- *Stories:*

Goldilocks & the Three Bears, *Ladybird*.

Little Red Riding Hood, *Penguin*.

The Very Hungry Caterpillar, *Penguin*.

The Snowman, *Penguin*.

- *Cartoons:*

Muzzy in Gondoland, *BBC*.

Muzzy Comes Back, *BBC*.

*Disney Videos*.

- *Readers:*

Little Red Riding Hood, *Penguin*.

Goldilocks & the Three Bears, *Ladybird*.

- *Videos :*

Kids in Britain, *Longman*.

*Glimpses of Britain British Tourist Authority*.

The New Apple Pie 6è & 5è, *Hachette*.

Action 6è & 5è, *Nathan*.

(Y. Rolland, référentiels donnés au stage de Kuala Lumpur de mars 2000, traduction française en annexe).

Cette bibliographie a pour souci de proposer des documents mieux ciblés et, pour la plupart, à fort potentiel affectif : chansons authentiques, *chants*, virelangues, dialogues vidéo, jeux, dessins animés, histoires à conter. Ceux-ci remplaceront avec plus d'efficacité les articles de presse utilisés, certes authentiques, mais prévus pour les adultes...

D'autre part, des recommandations ont été données lors du stage afin que les obstacles évoqués dans les questionnaires distribués au début trouvent une réponse satisfaisante pour tous. Le recours à la traduction uniquement en cas de nécessité, l'entraînement à l'inférence lexicale, grammaticale et syntaxique, l'utilisation d'un document suffisamment contextualisé pour permettre de tels procédés, le souci de faire découvrir certains aspects linguistiques et culturels par les enfants déjà initiés afin de rendre cet apprentissage actif et formateur pour éviter tout comportement désabusé, la sollicitation constante de chaque enfant pour faciliter la prise de parole et la participation des plus effacés, tels sont les principes qui ont été plus particulièrement mis en avant. La présentation d'une multitude d'activités aussi variées que possible, à partir de supports à forte potentialité ludique, avec l'obligation de rendre l'élève actif par le biais d'une tâche bien choisie a prédominé le stage. La nécessité de définir des objectifs à long terme (séquences d'apprentissage complètes avec évaluation) et à court terme (séances journalières) impliquant méthodologie (apprendre à apprendre), linguistique (notions, fonctions, structures, lexique, phonologie), culturel, a été systématiquement rappelée. Enfin, les étapes méthodologiques pour chaque type de document et en fonction de chaque type de public ont été approfondies. Le souci majeur fut de préserver l'acquisition de l'oral avant que l'écrit ne soit appréhendé. Enfin des approches clés furent exploitées, comme la multisensorialité (avec une dominante, le mime, à fort potentiel affectif) et la communication. Sur un plan méthodologique, les enseignants durent faire l'effort constant de respecter la chronologie – entraînement, apprentissage et début d'autonomie – afin de ne pas risquer de bloquer maladroitement les enfants.

En fait, les principes de base stipulés dans les textes officiels n'étaient pas respectés, tout simplement parce que le public était

différent. Le contenu linguistique et la progression doivent être modulés, ce qui ne veut pas dire que l'enseignement de cette langue vivante en L2 ou L3 doit être mené comme s'il s'agissait d'une L1 ou d'une langue morte... Effectivement, la motivation a beaucoup à perdre si la dimension cognitive étouffe l'affect, si les besoins immédiats de chaque enfant ne sont pas respectés, si l'essence même de cet apprentissage actif et ludique est bafouée.

Nous avons pu constater combien cet enseignement, qui pose un certain nombre de problèmes en France, en pose aussi à l'étranger... La richesse environnementale et humaine de ces établissements français d'Afrique orientale, australe et d'Asie du Sud-Est s'avère être aussi un handicap, si un certain nombre de précautions ne sont pas prises. Le cadre institutionnel doit prendre appui sur le modèle français. C'est ce qui fait la renommée de nos établissements partout dans le monde. Bien sûr des adaptations sont indispensables, si l'on veut respecter le principe de base d'une pédagogie centrée sur l'apprenant. Il est capital que cet enseignement de l'anglais prouve son efficacité, car, de l'avis même de ses hauts responsables (Bernard, IEN à Nairobi, 1998, et Bangkok, 2000), son existence serait même la survie de cette éducation française de l'étranger. L'exigence des parents, la plus grande facilité de ces enfants à atteindre l'acculturation, la variété d'expériences des enseignants impliqués deviendront des atouts majeurs si la rigueur organisationnelle visant à un minimum d'homogénéisation, la rigueur pédagogique axée sur des principes méthodologiques simples mais incontournables, la rigueur d'équilibre entre cognitif et affectif, sont scrupuleusement respectées afin de sauvegarder, pour ces écoles françaises, la réputation qu'elles méritent amplement.

**Yvon ROLLAND**

### **Références bibliographiques**

- CAMILLERI C. & VINSONNEAU G. (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Armand Colin.
- DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996), *À l'école*, Seuil.

- ELLIS R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- ELLIS R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- GOLEMAN D. (1997), *L'Intelligence émotionnelle*, Robert Laffont.
- LABORIT H. (1994), *La Légende des comportements*, Flammarion.
- LABOUR M. (1998), *Panorama critique des représentations des apprenants d'anglais en milieu pédagogique*, thèse de doctorat, Université de Compiègne.
- LARSEN-FREEMAN D. & LONG M.H. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman.
- LINARD M. (1996), *Des machines et des hommes*, L'Harmattan, nouvelle édition.
- SELIGER H.W. & SHOHAMY E. (1989), *Second Language Research Methods*, Oxford University Press.
- SINGLETON D. (1989), *The Language Acquisition : the Age Factor*, Multilingual Matters.
- SKINNER B.F. (1969), *Why Teachers Fail? Educational Psychology: Selected Reading*, Van Nostrand-Rheinhold.
- THILL E. (1997), *Motivation, émotion, attention et concentration*, Vigot.

## **Annexe**

### **Progression dans chaque cycle**

#### **Cycle 1 (oral)**

##### **Vrais débutants**

Se saluer, nommer, identifier les couleurs, se présenter, suivre et donner des ordres simples.

##### **Faux débutants**

Nombres de 1 à 5, se saluer, utiliser les pronoms "I", "you", nommer, identifier les couleurs, des animaux courants, des personnes, des objets ordinaires, se présenter et présenter quelqu'un, suivre et donner des ordres simples, qualifier des objets simples.

## **Cycle 2 (oral + écrit au CE1)**

### **Vrais débutants (oral + un peu d'écrit au CE1)**

Nombres de 1 à 10, se saluer, utiliser les pronoms "I", "you", utiliser "to be" (singulier présent), chanter l'alphabet, placer l'adjectif devant un nom (CE1), présenter des prépositions simples (CE1), les parties du corps, identifier une personne, un animal, un objet, suivre et donner des ordres simples, qualifier un objet, exprimer des humeurs simples, dire ce que l'on aime ou pas, ce que l'on a, où est quelqu'un, demander la quantité, exprimer un désir, demander si on peut..., donner des ordres.

### **Faux débutants (oral+ un peu plus d'écrit au CE1)**

Les effets scolaires, la nourriture, les animaux, les nombres de 1 à 20 dans l'ordre ou pas, utiliser des pronoms sujets "I", "you", "he & she", "they", utiliser des adjectifs possessifs, utiliser "to be", "to have" au présent, chanter et réciter l'alphabet (écrit au CE1), placer l'adjectif avant le nom, utiliser les prépositions, utiliser l'impératif ("jump!", "don't jump!"), donner l'heure, les parties du corps, les jours de la semaine, les mois, dire le temps qu'il fait, identifier des objets, personnes, animaux, présenter une personne, demander et donner un numéro de téléphone, qualifier des objets et des personnes, questionner quelqu'un sur les humeurs et exprimer celles-ci, demander ce que l'on a et répondre, dire ce que l'on n'a pas, demander ce que l'on aime et répondre, demander où se trouve telle personne et répondre, demander la quantité, compter, exprimer une action présente en cours, un état (*where do you live? in France*), un désir, demander si l'on peut..., dire ce que l'on peut faire ou pas, ce que l'on doit faire ou pas.

## **Cycle 3 (oral + écrit)**

### **Vrais débutants (oral + un peu d'écrit)**

Donner l'heure, connaître des thèmes comme la nourriture, les animaux domestiques, les animaux, la famille, les pays, se présenter et présenter quelqu'un, utiliser des adjectifs possessifs, des pronoms sujets, la ponctuation, demander et donner un numéro de téléphone, demander l'âge de quelqu'un et donner son âge, exprimer des humeurs, dire ce que l'on a ou pas, ce que l'on aime ou pas, exprimer une action présente en cours, un état (*where do you live? in France*), une habitude, dire ce que l'on peut faire ou pas, donner des ordres, qualifier quelqu'un, dire ce qu'a quelqu'un, demander à qui sont des objets, demander le temps qu'il fait et répondre, demander où se trouvent des objets, des personnes et répondre, exprimer une intention, reconnaître des actions passées.

### **Faux débutants (oral + écrit)**

Nombres ordinaux, connaître le monde anglo-saxon, se présenter, présenter quelqu'un, utiliser des pronoms sujets et compléments, utiliser des conjonctions, des mots composés, des comparaisons, la ponctuation, les marqueurs de temps, la dérivation, demander et donner un numéro de téléphone, demander l'âge de quelqu'un et donner son âge, exprimer des humeurs, dire ce que l'on a ou pas, ce que l'on aime ou pas, exprimer une action présente en cours, une habitude, dire ce que l'on peut faire ou pas, donner des ordres, qualifier quelqu'un, dire ce que quelqu'un a, demander à qui sont des objets, demander le temps qu'il fait et répondre, demander où sont des personnes, des objets et répondre, utiliser des comparatifs, exprimer une intention, une action future simple et continue, une action passée simple et continue, utiliser les verbes irréguliers, connaître la construction des verbes, exprimer une obligation.

### **Cycle 3**

#### **Vrais débutants**

##### **\* Capacités et compétences**

Instructions officielles françaises (CE2-1996 + CM-1991 + CM-1999) ; oral (un peu d'anglais écrit).

##### **\* Documents**

Comptines simples, chansons, *chants*, virelangues, dialogues audio et vidéo, jeux, histoires, dessins animés, livrets de lecture, vidéos.

##### **\* Bibliographie**

- Comptines :

*Cookie Jar*, Le Quai éd.

*Mr Bear's Book of Rhymes*, Macmillan.

- Chansons :

*CE2 sans frontière*, 2<sup>e</sup> partie, CNDP.

*Jingle Bells & Other Songs*, OUP.

*Crackerjack 1*, Longman.

- *Chants* :

*Jazz Chants*, OUP.

*Let's Chant 1-2-3*, OAE.

- Virelangues :

*Tongue Twisters*, Living & Learning.

*CE2 sans frontière*, CNDP.

- Dialogues audio :

*Conrad & Company 1-2*, Longman.

*The New Stepping Stones 1-2*, Longman.

*Popcorn 1-2*, Belin.

- Dialogues vidéo :

*CE2 sans frontière*, CNDP.

- Jeux :

*CE2 sans frontière*, CNDP.

*Language Teaching Games & Contests*, OUP.

*Elementary Communication Games*, Longman.

- Histoires :

*CE2 sans frontière*, 2<sup>e</sup> partie.

*Goldilocks & the Three Bears, Simplified Version*, CRDP de Clermont-Ferrand.

*The Very Hungry Caterpillar*, Penguin.

*Don't Forget the Bacon*, Penguin.

- Dessins animés :

*Muzzy in Gondoland*, BBC.

- Livrets de lecture :

*Where's my Baby ?*, Longman.

*Supersnake in Going Fishing*, Longman.

*Does a Whale eat Ice Cream?*, Longman.

- Vidéos :

*Kids in Britain*, Longman.

### **Faux débutants**

#### **\* Capacités et compétences**

Anglais oral et écrit

#### **\* Documents**

Chansons authentiques, *chants*, virelangues, dialogues audio et vidéo, jeux, histoires, dessins animés, livrets de lecture, vidéo.

#### **\* Bibliographie**

- Chansons authentiques :

*Jingle Bells & Other Songs*, The Beatles, *Forrest Gump sound track*.

- *Chants* :

*Jazz Chants*, OUP.

*Let's chant 4-5-6*, OAE.

- Virelangues :

*Tongue Twisters*, Living & Learning.

- Dialogues audio:

*Chatterbox 2-3*, OUP

*Conrad & Company 2*, Longman.

*The New Stepping Stones 2*, Longman.

*The New Apple Pie 6è & 5è*, Hachette.

*Action 6è & 5è*, Nathan.

- Dialogues vidéo:

*CE2 sans frontière*, CNDP.

*CMI sans frontière*, CNDP.

- Jeux :

*Language Teaching Games & Contests*, OUP.

*Jamboree*, Longman.

*Elementary Communication Games*, Longman.

*Intermediate Communication Games*, Longman.

- Histoires :

*Goldilocks & the Three Bears*, Ladybird.

*Little Red Riding Hood*, Penguin.

*The Very Hungry Caterpillar*, Penguin.

*The Snowman*, Penguin.

- Dessins animés :

*Muzzy in Gondoland*, BBC.

*Muzzy Comes Back*, BBC.

*Disney Videos*.

- Livrets de lecture :

*Little Red Riding Hood*, Penguin.

*Goldilocks & the Three Bears*, Ladybird.

- Vidéo :

*Kids in Britain*, Longman.

*Glimpses of Britain* British Tourist Authority.

*The New Apple Pie 6è & 5è*, Hachette.

*Action 6è & 5è*, Nathan

(Y. Rolland, référentiels donnés au stage de Kuala Lumpur de mars 2000).