

L'enseignement de la langue dans le cours de langue vivante

« La capacité de construire des phrases pour produire du sens est au centre même de la compétence à communiquer » (CECRL, 5.2.1.2. « Compétence grammaticale »).

Pourquoi s'interroger sur le travail de la langue¹ ?

L'approche communicative et le recours aux documents authentiques, qui sont acquis en cours de langue, augmentent l'aisance des élèves à l'oral, leur exposition à la langue cible et l'ancrage des apprentissages dans un contexte culturel. Comment faire en sorte qu'ils contribuent à une amélioration notable du niveau de maîtrise linguistique, au-delà des progrès constatés ces dernières années ?

La communication orale étant désormais bien installée, une réflexion s'impose sur la qualité de la langue utilisée, son enrichissement et son utilisation en cours, ainsi que sa contribution aux compétences de l'écrit. La difficulté, bien repérée dans les observations de classe, est d'intensifier, d'affiner et de complexifier les apprentissages linguistiques, à l'écrit comme à l'oral. Intensifier pour assurer à l'ensemble du public scolaire la maîtrise d'au moins deux langues vivantes, affiner pour former des locuteurs experts, complexifier pour maintenir la motivation des élèves, en particulier dans les parcours linguistiques longs (la LVA enseignée dès le premier degré, les sections bilingues ou internationales).

L'aisance des élèves à l'oral dans les activités de réception et de production est le résultat de la rénovation de l'enseignement des langues et, dans une certaine mesure, d'une exposition accrue aux langues en dehors de l'École. Il apparaît néanmoins que cette aisance en expression orale ne s'accompagne pas d'un accroissement équivalent des compétences linguistiques globales. Comment préserver et nourrir la motivation des élèves et encourager les enseignants à complexifier les apprentissages dans toutes les activités langagières ?

La difficulté en matière de progression ou d'efficacité des apprentissages, lorsqu'elle est constatée, peut s'expliquer par les compétences scientifiques inégales des enseignants autant que par un défaut de maîtrise didactique ou encore par des représentations inadéquates de ce que peut être l'enseignement de la langue. Lorsqu'il s'agit, par exemple, d'enseigner la phonologie ou la grammaire dans les premier et second degrés, la transposition didactique des connaissances universitaires est indispensable. La question se pose également d'intégrer les apprentissages linguistiques aux autres objectifs définis par l'enseignant pour une séquence donnée.

Ces enjeux s'inscrivent enfin dans un triple contexte : celui des cours de langues vivantes, celui de la construction du répertoire plurilingue de l'élève et celui de la maîtrise de la langue de scolarisation et de l'accès à la langue académique de chaque discipline.

1 – Constats récents sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue vivante

1.1. Constats concernant les candidats aux concours de recrutement et les enseignants en exercice

Partant du constat, à l'occasion des concours de recrutement, d'une difficulté dans l'identification et la manipulation des notions de grammaire (du français ou de la langue cible), le groupe Langues vivantes a souhaité mener une réflexion sur l'enseignement de la langue en cours de langue vivante. La notion d'« enseignement de la langue » est cependant à manier avec la plus grande précaution car il ne s'agit pas de réintroduire l'enseignement d'une grammaire « hors-sol » ou d'introduire celui d'une linguistique destinée à des étudiants

¹ Dans l'ensemble de cette note, les mentions « langue » ou « langue vivante » font référence aux langues vivantes étrangères ou régionales, langues A, B ou C, étudiées par les élèves.

spécialistes, mais de réfléchir aux moyens de faire progresser les élèves dans la maîtrise d'une langue de plus en plus précise (lexique, syntaxe, phonologie) et, par conséquent, de plus en plus juste et efficace dans ce qu'elle veut exprimer.

Les candidats aux concours et les enseignants (stagiaires ou en exercice) peinent parfois à identifier, nommer et décrire les notions de grammaire. Les séances de cours observées comme les prestations des candidats aux concours de recrutement laissent entrevoir la fragilité des connaissances linguistiques et un certain désarroi face à la diversité des terminologies employées (entre le français et la langue cible, par exemple). Cette diversité, signe de fonctionnements linguistiques et de traditions théoriques variés, crée, pour bon nombre d'entre eux, une confusion qui apparaît dans leur enseignement.

Les étudiants et candidats aux concours reçoivent respectivement des cours de linguistique et de didactique des langues, mais la transformation de ces connaissances en contenus pédagogiques accessibles aux élèves se révèle difficile. Les obstacles identifiés relèvent donc à la fois du champ des connaissances disciplinaires et de la mise en œuvre pédagogique.

1.2. Constats et interrogations sur l'enseignement de la grammaire

Une réflexion est en cours à la DGESCO pour mettre en place une terminologie commune pour l'étude de la langue française. Il conviendra de voir dans quelle mesure elle peut être connue et utilisée des enseignants de langues vivantes pour identifier les catégories grammaticales en français. Il va de soi que ces catégories ne recoupant pas forcément celles qui charpentent la langue enseignée, une partie seulement de la difficulté d'identification sera résolue. Elle devrait permettre néanmoins, pour les élèves et pour les enseignants, d'établir des liens entre les apprentissages en français et en langues vivantes, d'avoir une terminologie convergente pour les catégorisations grammaticales et, de là, d'envisager aussi les différences d'un système à l'autre.

En attendant, que fait-on ? Comment enseigner la langue ? Faut-il en rester à une terminologie scolaire ou utiliser les mots de la linguistique ? Le recours aux termes scientifiques est permis, à condition d'être sûr d'en maîtriser l'emploi et de pouvoir en restituer l'intérêt pratique auprès des élèves. On peut cependant préférer une métalangue plus claire, plus accessible, qui n'empêche pas une description fidèle du fonctionnement de la langue. Faut-il passer du fait au système ? Sans doute, à condition de s'assurer, avant la phase de réflexion, qu'un temps suffisant et des stratégies appropriées ont été consacrés au maniement des structures et à leur appropriation par les élèves. Faut-il en permanence convoquer le contexte ? La réponse est délicate, car si la langue s'incarne en situation, son fonctionnement comporte un degré naturel d'abstraction qui, précisément, permet une diversité d'emplois qui est bien loin d'être le seul fait de choix énonciatifs conscients.

Il convient surtout de s'interroger sur le moment le plus opportun et les modalités les plus adaptées pour présenter un point de grammaire ou un fait de langue. Si les règles brièvement évoquées, les raccourcis et certains exemples hors-sol peuvent légitimement perturber les élèves, la diversité structurante des approches plaide pour l'étude d'objets pédagogiques variés, la fiche de grammaire ou le thème grammatical pouvant, quand ils sont employés avec modération, au bon moment, avoir un intérêt pour des élèves qui ont besoin d'être rassurés par une forme explicative qui transcende le foisonnement infini des discours. Cela n'empêche nullement, le moment venu, un travail d'observation et de repérage, la mise au jour d'invariants, l'induction et la déduction au service d'un regard informé sur la langue et le discours. Car la grammaire, issue du texte, doit revenir à lui, sous peine de n'être qu'une information factuelle, une structure isolée sans réflexion sur le fonctionnement du texte. La grammaire sert le sens et permet l'échange. De même, la réflexion sur la langue construit une modélisation du dire décisive pour le transfert et la réutilisation par les élèves dans des situations voisines.

1.3. Les progrès constatés dans l'apprentissage des langues vivantes

Constats et analyses de la DEPP à partir des évaluations CEDRE 2016 pour les langues vivantes².

- En allemand comme en espagnol, les résultats en expression écrite ont progressé entre 2010 et 2016, le taux de réussite passant de 32% à 37% en espagnol et de 31% à 33% en allemand pour les items communs aux deux évaluations ; le taux de réponse est aussi meilleur, indiquant une plus grande confiance des élèves (en allemand : de 53% à 63%) ; cependant, le taux de réussite en matière de recevabilité linguistique reste relativement faible (en espagnol : entre 20 et 35%).
- Les résultats en anglais montrent que le taux de réussite sur les items communs entre 2010 et 2016 – 25% – est encore faible mais que les items intégrant des supports nouveaux donnent de meilleurs résultats : 53% de réussite pour « rédiger des textes articulés et nuancés », 52% pour « rédiger des phrases simples » et 60% pour « écrire des mots isolés ». L'expression orale n'a pas fait l'objet d'une évaluation. Les mesures de compétences en compréhension écrite présentent de plus nets progrès encore (plus de 8 points en anglais, plus de 6 en allemand et en espagnol) et le pourcentage d'élèves situés dans les niveaux les moins performants diminue au profit des groupes intermédiaires.

Si ces résultats sont meilleurs, et donc encourageants, ils signalent néanmoins des performances contrastées selon le profil social des collèves et une difficulté face au passage à l'expression écrite. Ils corroborent le constat fait en classe d'une difficulté à dépasser le niveau d'usage élémentaire de la langue (A2) pour entrer dans une langue plus complexe (à partir de B1).

C'est pourquoi il semble nécessaire de s'interroger sur la construction d'une progression des apprentissages formels de la langue pour l'élève.

2 - Revisiter l'enseignement de la langue : freins et obstacles à envisager

2.1. Certaines représentations de l'apprentissage ou de l'enseignement de la langue

Complexité de la grammaire et complexité du discours : trouver le bon niveau entre le trop complexe et le trop simple en matière de compétence grammaticale n'est pas facile pour les enseignants stagiaires et néo-titulaires ; peut-être faudrait-il minorer la difficulté de la grammaire (certains points sont présentés aux élèves comme « difficiles » – selon les langues, le passif, le subjonctif, etc.) au profit de la complexification du discours et de la variété des situations discursives, les structures grammaticales contribuant alors à la construction du discours, elle-même portée par le désir de communiquer.

De même, des enseignants s'interdisent parfois certaines pratiques de classe telles que, par exemple, **la copie, la répétition, le « par cœur », l'explication grammaticale ou la traduction**. Or, toutes les modalités de fixation par le biais de situations de transfert, toutes les occasions pour l'élève de diversifier les modes d'apprentissage et de consolider les acquis par l'effort et le rituel, sont à encourager.

Il existe également une incertitude (explicitée par les enseignants stagiaires) sur la **contribution de l'enseignant à l'enrichissement de la langue** : l'invitation au décentrement du professeur, poussée à l'excès ou mal comprise, a pour résultat des productions pauvres dans les échanges en classe et dans les traces écrites. Si, dans certaines phases du cours, il est judicieux que l'enseignant se mette en retrait, il doit aussi assurer, à chaque séance, la progression des apprentissages.

² Note d'information 17.20, septembre 2017, « CEDRE 2004-2010-2016 Compétences en anglais en fin de collège » et note d'information 17.21, septembre 2017, « CEDRE 2004-2010-2016 – Espagnol et allemand en fin de collège ».

2.2. Gestion de la réussite et de l'erreur

L'élève qui communique aisément perçoit moins l'intérêt d'améliorer la correction de la langue ou d'en élargir le champ d'application. Cette **question de la motivation** se posera avec plus d'acuité à mesure que se développent l'apprentissage précoce des langues vivantes et les cursus bilingues ou d'immersion. Persuader un public scolaire compétent à l'oral, en réception et en production, par exemple, qu'il y a un intérêt à enrichir et affiner ses acquis linguistiques passe sans doute par la qualité des documents et des contenus travaillés (voir ci-dessous) et par la diversification des interlocuteurs et des pratiques discursives. L'objectif est de lui faire prendre conscience de la corrélation entre correction linguistique et intelligibilité, entre maîtrise de la langue et richesse des contenus abordés, entre compétence linguistique et capacité à convaincre, à adapter son discours (dans le cadre de débats, exposés, expériences de mobilité, etc.).

Dans le même ordre d'idée, **le traitement de l'erreur**, parfois minoré au nom d'une approche communicative, pour libérer la parole de l'élève, doit trouver sa place dans le cours normal des échanges de classe. Deux impératifs en la matière pour l'enseignant : d'une part, intégrer l'erreur à la démarche d'apprentissage afin qu'elle perde son caractère stigmatisant et inhibant pour devenir la clé d'une réussite toujours relative, selon les objectifs visés. D'autre part, justifier le travail d'amélioration et le processus de correction (par le dialogue pédagogique ou la coopération entre élèves) par le souci – crucial – de l'intelligibilité, à l'écrit comme à l'oral. Il est recommandé pour cela d'associer la gestion de l'erreur et l'entraînement à la prise de parole, de mettre en place des stratégies, y compris collaboratives, dans la construction de textes écrits (recours à l'écriture à plusieurs mains sur un espace dédié, éventuellement numérique), afin de mettre en relation la correction linguistique et l'intelligibilité, d'explicitier la visée pragmatique de la parole écrite ou orale³. Pour agir sur le monde qui nous entoure, il faut se faire entendre et comprendre.

2.3. L'approche actionnelle – atouts et malentendus

Passés dans le langage courant des professionnels de l'éducation, **les termes « approche actionnelle » et « tâche finale » courent le risque de se fossiliser** et de produire une simplification des contenus, l'usage de la langue se limitant alors à des réalisations calquées sur la réalité et les préoccupations quotidiennes. Ces dernières, surreprésentées dans les thématiques abordées en classe, avec des variations selon les langues, ne correspondent qu'à une partie des notions culturelles des programmes. Une redéfinition de ces termes permettrait de passer à une mise en œuvre plus nuancée de la démarche actionnelle et faciliterait son adoption par des enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, mais doutant de la capacité de cette approche à maintenir le degré attendu d'apports cognitifs.

Parmi les malentendus : on constate parfois, lors d'observations de cours, qu'en dépit d'un affichage de démarche actionnelle, les productions des élèves sont adressées exclusivement à l'enseignant. Les énoncés, dépendants de la relation pédagogique et du guidage serré qu'elle induit, ne constituent pas un discours pertinent inscrit dans une **situation d'énonciation convaincante**, motivé par un contexte et par une intention discursive.

Autre écueil, **le manque de cohérence entre la tâche finale et les apprentissages nécessaires pour y parvenir**, c'est-à-dire tout autant une réflexion inaboutie sur les outils linguistiques à mobiliser qu'une préparation insuffisante à la tâche elle-même, avec les activités langagières à mettre en œuvre, les aspects pragmatiques à souligner, etc. En l'absence de lien explicite entre la tâche finale et les objectifs linguistiques, les apprentissages manquent de sens, ne permettent pas de placer les élèves en situation de réussite et la motivation décroît.

Par une mise en activité des élèves dans des situations de communication propices aux échanges, notamment entre pairs, par une démarche de projet réfléchi, des outils construits, une gestuelle adaptée, il est possible de dépasser les malentendus qui subsistent quant à la démarche actionnelle. Elle n'est nullement incompatible avec un travail sur la langue – au contraire, elle lui confère une pertinence plus grande encore –, pas plus qu'elle ne saurait être

³ Voir les Ressources d'accompagnements des programmes du collège – Eduscol, *Créer un environnement propice à l'apprentissage des langues vivantes*

ramenée à une géographie figée de classe en flots, ou à une approche qui privilégierait exagérément l'interdisciplinarité ou l'utilitarisme linguistique.

3 - Intégrer le travail de la langue dans le cours et dans les objectifs de la séance

Nota bene : les ressources élaborées pour accompagner l'entrée en vigueur des nouveaux programmes en 2015, publiées sur Eduscol, fournissent de nombreuses indications et exemples, en particulier dans le volet « Élaborer une progression ».

3.1. Les objectifs et leur interconnexion

Langue, culture, communication, action – tels sont les principaux composants du cours de langue. **L'articulation de ces objectifs entre eux** peut représenter une difficulté pour les enseignants ; la priorité donnée à la perspective actionnelle et communicative fait parfois oublier l'enrichissement linguistique et son étayage. Si l'entrée dans la séquence, du point de vue de l'élève, est culturelle, l'objectif général est **l'acquisition de compétences culturelles et linguistiques**.

Pour ce qui concerne l'enseignant, si l'on part du principe qu'une fiche pédagogique de préparation doit comprendre des contenus phonologiques, syntaxiques, lexicaux et culturels explicites, on peut considérer qu'une exploitation linguistique est convaincante quand une réflexion aboutie est menée sur le potentiel culturel et linguistique des documents choisis, avec mise en activité des élèves dans des situations de communication motivantes.

En d'autres termes, le professeur parvient à faire prendre conscience aux élèves de l'importance du lien entre le sens d'un document, l'élaboration d'un corpus d'énoncés qui servent ce sens et la réflexion sur les faits linguistiques qui s'ensuit. Il s'agit, car le travail sur la langue en contexte nous y ramène constamment, d'en revenir au sens, à sa construction et à son émergence dans les documents, de quelque nature qu'ils soient.

Le travail sur la langue et les apprentissages linguistiques ne peuvent se concevoir isolément, au risque de revenir à une pratique décontextualisée. S'interroger sur l'efficacité de l'enseignement de la langue conduit à souligner l'importance des documents étudiés. De la qualité du document et de son analyse préalable dépend son exploitation en matière de contenu sémantique, culturel et linguistique, quel que soit le niveau d'enseignement. La langue est à la fois l'outil indispensable à l'activité sur le document (activité de description, de commentaire, de transformation, etc.) et l'un des phénomènes observables présents dans le document, au même titre que les références culturelles.

3.2. Au commencement, sans doute, est le document, mais pas n'importe lequel.

Un document authentique, dès le collège, avec un ancrage culturel fort, pour donner du sens à voir, parce qu'un document didactisé est une simplification du monde. Or, plus l'ancrage culturel est faible, plus la langue pratiquée est pauvre. Si l'on note, grâce aux nombreuses ressources en ligne, une évolution positive des pratiques, une marge de progrès demeure quant à la qualité et la diversité des sources.

La diversité des documents et des approches est garante d'un travail riche sur la langue, pour éviter une vision parfois stéréotypée de celui-ci en lien avec les sujets abordés. Si, par exemple, associer le passif à l'esclavage et l'expression de l'obligation au développement durable peut sembler naturel, ce choix contribue à enfermer le regard. Surtout si ces associations se figent (par l'action combinée des manuels et des ressources partagées) et sont proposées aux élèves année après année. Le risque est de faire tomber dans l'oubli les points grammaticaux qui ne bénéficient pas d'une association « naturelle » à une thématique donnée.

Du choix des documents dépend **la construction d'une expression autonome et de l'esprit critique**. Des associations stéréotypées entre thématiques et points de grammaire risquent d'enfermer le discours de l'élève : ce dernier peut se trouver contraint, par les structures dont il dispose ou par la structure soumise à l'étude à un moment donné, à se conformer à une vision réductrice de la thématique étudiée (il n'est pas rare, dans l'expérience de l'observateur, qu'une parole divergente par rapport à l'objectif linguistique de la séance ne

soit pas du tout prise en compte par l'enseignant). Par ailleurs, un corpus de plusieurs documents réunis autour d'une thématique n'est pas en soi la garantie d'une diversité des approches – il est souhaitable pour cela que le dossier comprenne, dans la mesure du possible, une perspective diachronique et une mise en relation de sources de différentes natures (presse, fiction, témoignage, essai etc.).

3.3 Avec le texte viennent la grammaire et le discours.

Avec le texte, et non pas *après* ou, pire, *à part*. Car trop souvent le texte (sous forme orale ou écrite) n'est qu'un prétexte. Ce n'est plus un lieu où la langue se déploie en arabesques de sens, mais un réservoir désincarné de faits de langue et de structures décontextualisées. La progression est alors pensée en lien avec la compétence linguistique (considérée sous sa forme la plus sèche) plutôt qu'en lien à la culture, au sens des mots. Et c'est pourtant bien en contexte que les mots prennent tout leur sens. Sans doute faut-il un temps de description analytique, ne serait-ce que parce que certains élèves y sont plus sensibles que d'autres et qu'ils parviendront ensuite à formuler des énoncés plus précis et nuancés, mais, passé ce moment, il faut retrouver l'épaisseur significative du texte, la visée du discours, la situation d'énonciation, le lieu où l'énonciateur s'approprie les moyens de la langue pour construire un discours qui parle du monde tout en parlant à autrui.

Si l'on oublie cela, si on laisse de côté l'essence même du discours et, finalement, la fonction fondamentale du cours de langue, ce ne sont qu'énoncés artificiels, assemblages convenus, exercices mécaniques à l'utilité incertaine. On demeure alors discursivement au stade de la juxtaposition, de la description factuelle, coincé entre les niveaux A1 et A2.

Et pourtant, de la complexification des énoncés naît la possibilité de leur réutilisation dans des contextes diversifiés. Au-delà de l'importance du passage du collège au lycée, où les exigences, plus grandes, nécessitent qu'on s'y prépare en amont, c'est **la formation du citoyen éclairé** qui doit guider l'enseignant, et la perception de la maîtrise linguistique comme garante d'une intégration sociale réussie. À cet égard, des pratiques répandues sont à reconsidérer – remplir des grilles, enfermer le discours dans des cases si réduites qu'elles empêchent la détermination des noms et la conjugaison des verbes, pour ne rien dire de la syntaxe ni de la phonologie, en multipliant les questions, les amorces contraignantes et les exercices lacunaires –, afin que l'élève se sente investi d'une capacité à dire le monde, tel qu'il le voit, tel qu'il le ressent, tel qu'il l'imagine⁴.

En effet, le texte n'est pas le seul discours à envisager. On oublie parfois **le discours des élèves**, comme on oublie qu'ils arrivent en classe avec une connaissance acquise du monde et un répertoire plurilingue prêts à être partagés et mis en perspective. Entre manque d'anticipation des besoins et excès de préparation professorale, l'espace des traces écrites peut être exigu. Il y a pourtant tant de paroles et de pensées à rapporter, à reconstruire, à imaginer, toute une circulation de la parole que fluidifient les stratégies de contournement de l'inconnu linguistique.

3.4. La compétence linguistique ne se limite pas à la grammaire

Rappelons tout d'abord l'importance, pour toutes les langues, de la correction phonologique et de la prosodie dans la construction de la compétence linguistique.

La langue, ce sont aussi des mots, un lexique qu'il est parfois malaisé de s'approprier. Deux pistes d'exploitation du **potentiel lexical de la langue** sont prometteuses.

La première permet de revenir au texte. Plutôt que de simplement intervenir en amont et en aval du texte, d'un côté pour en faciliter la compréhension, de l'autre pour enrichir le lexique des élèves par des listes de vocabulaire, il y a matière à une réflexion sur les choix lexicaux opérés dans un document, pas seulement pour mettre au jour les mots-clés, mais pour

⁴ Le CECRL envisage un apprenant « acteur social », qui va mettre à profit ses compétences linguistiques dans un contexte d'interaction sociale et professionnelle. Cette catégorisation ne doit pas faire perdre de vue l'apprenant scolaire et la diversité de ses relations à la langue vivante : passeport pour l'emploi, rapport à l'autre en situation de mobilité, scolaire ou non, appétence pour les langues et la littérature, etc. – d'où l'importance de « tâches » faisant appel également à l'imaginaire des élèves (voir les programmes de langues vivantes dans le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 et les déclinaisons culturelles dans les Ressources d'accompagnement).

en apprécier la richesse, en analyser le potentiel culturel, en dévoiler les enjeux pragmatiques et l'intérêt littéraire.

La seconde piste nous emmène dans la langue, au-delà des seuls champs sémantiques de surface, dans le dédale organisé des relations entre les mots (hyperonymie et hyponymie, synonymie et antonymie, collocations, dérivation, composition, etc.), mais aussi dans leur histoire et leurs mouvements, entre néologismes et emprunts, étymologie et glissements sémantiques... il y a là de belles histoires à découvrir et à (se) raconter. Cette approche mérite d'être explicitement dirigée vers le renforcement du répertoire plurilingue de l'élève : la prise en compte des langues familiales, les passerelles lexicales entre les langues pratiquées et les liens vers d'autres langues parentes constituent de formidables champs d'investigation pour la construction de l'autonomie de l'élève.

4 - Enseigner la langue, construire le discours

4.1. Rythmes et variations

La diversité des objectifs à mener à bien dans une séquence d'enseignement (travail des activités langagières, de la culture, tâches intermédiaires, finales, et autres projets) peut faire perdre de vue **l'heure de cours comme unité de travail linguistique** – il faut s'interroger sur ce qu'on peut et doit faire dans une heure de cours pour assurer une progression et des apprentissages linguistiques.⁵

La variété des activités dans le cours de langue contribue au plaisir d'apprendre et à l'efficacité des apprentissages : l'alternance entre oral et écrit, entre activités réflexives et de communication, concourt à rythmer la séance et à articuler le passage de l'oral à l'écrit ou de l'écrit à l'oral. Le prolongement des activités dans le travail personnel participe aussi de la variation de rythme dans les activités et les apprentissages. Par exemple, s'enregistrer ou se filmer pour travailler la langue (la phonologie et la prosodie, notamment).

La diversité des formes sociales de travail favorise également les apprentissages, en induisant pour les élèves des modes de discours et d'activités sur la langue spécifiques à chaque configuration : échanges à deux sur un thème ou une activité, travail de groupe, moment de réflexion personnelle sur une production ou un aspect de la langue, etc.

4.2. Pratiques pédagogiques

Sans remettre en cause la démarche actionnelle, il ne faut pas hésiter à promouvoir les activités de **mémorisation, répétition, paraphrase ou explicitation**, propices à la reproduction et à la production d'énoncés complexes. La diversité des situations de communication répond à la diversité des capacités cognitives des élèves et à l'identification des besoins langagiers propres à chaque situation ; il est donc important de varier les activités qui construisent à la fois des automatismes et du sens : mémorisation, répétition ; traduction, médiation ; reformulation, paraphrase, jeux sur le fonctionnement de la langue (voire des langues), etc.

Qu'il s'agisse des entrées culturelles ou des compétences linguistiques, l'apprentissage efficace procède par **accumulation, mise en réseau et diversification**, et non par juxtaposition.⁶

4.3. Énoncés complets et complexes

Une réflexion s'impose avec les enseignants sur ce que signifie **un énoncé complet et une communication réussie**, pour dépasser l'injonction de faire des phrases complètes, encore fréquente dans le cadre des échanges de la classe. L'élève qui répond « Deux » à une question sur le nombre de frères et sœurs fait preuve d'efficacité dans sa communication et devrait recevoir en retour un signe de validation et non une demande de reformulation « complète ».

⁵ Voir Ressources d'accompagnement Eduscol, « Construire une progression ».

⁶ Voir Ressources d'accompagnement Eduscol, « Déclinaisons linguistiques » et « Déclinaisons culturelles », pour des exemples de circularité dans les apprentissages.

Pour entraîner les élèves à la **production d'énoncés complexes** (et non, comme on le voit encore, jusqu'en terminale, de mots isolés en réponse aux sollicitations du professeur), il convient d'établir des stratégies qui les fassent surgir dans la logique du discours. Parallèlement, une attention particulière doit être portée à la syntaxe, dès le début de l'enseignement de la langue vivante, pour garantir l'utilisation progressive de phrases complexes (par amplification et subordination par exemple), y compris sous la forme de blocs lexicalisés.

4.4. L'activité de production – une priorité

La « trace écrite » représente le **minimum attendu en termes de production écrite** dans la séance de langue – parfois réduite à un exercice de copie des quelques lignes inscrites au tableau par le professeur dans la précipitation des dernières minutes de la séance. Dans le meilleur des cas, elle est co-construite avec la classe, en prenant appui sur des mots-clés ou notions prises en notes par le professeur au tableau, et donne lieu à des repérages, voire à un travail d'analyse sur les structures grammaticales, le lexique, la phonologie.

Par son caractère générique et indéterminé, elle ne suffit pas, cependant, à garantir l'acquisition de compétences écrites qui permettent à l'élève de s'adapter à des objectifs, des intentions discursives et des destinataires différents. La production d'écrits de nature et de longueur variées doit être une activité régulière du cours de langue. La construction de compétences, chacun à son rythme, s'appuie sur le travail collaboratif, l'exploitation fructueuse de l'erreur, l'apprentissage et l'évaluation entre pairs et sur une approche désacralisée de l'écrit, intelligible, imparfait, perfectible.

Apprendre à créer des documents, à construire des discours – cet objectif doit trouver sa place dans le travail de la classe et hors de la classe, à tous les niveaux d'enseignement. Non seulement travailler sur des documents, mais créer des documents selon une stratégie qui assure une construction du discours, depuis « écrire des mots isolés » et « rédiger des phrases simples » jusqu'à « produire des textes articulés et nuancés » (selon les descripteurs de compétences de la DEPP pour les évaluations de fin de 3^{ème}). La variété des discours et des intentions énoncés dans les programmes de cycle 3 pour la compétence « Écrire », par exemple, ne se retrouve pas toujours dans les productions d'élèves telles qu'elles apparaissent dans les cahiers ou sur les murs de la classe.

Écrire⁷

- S'appuyer sur les stratégies développées à l'oral pour apprendre à structurer son écrit.
- Mobiliser les outils pour écrire, corriger, modifier son écrit.
- Reformuler un message, rendre compte, raconter, décrire, expliquer, argumenter.

Au cycle 3 et parfois au-delà, il s'agit plus souvent dans les tâches réalisées de « raconter et décrire » que de « rendre compte, expliquer, argumenter ». Des stratégies sont à promouvoir pour effectuer le transfert et l'adaptation de compétences entre l'écrit et l'oral, selon une visée discursive précise – et bien précisée ; de même, sont à développer les activités de modélisation, étape nécessaire à une appropriation par les élèves d'énoncés variés, de la structuration du texte et de la rhétorique du discours écrit ou oral.

Le discours oral est lui aussi un texte – non pas un écrit oralisé, ni un article de presse artificiellement transformé en journal radiophonique, sans réflexion sur la différence fondamentale entre grammaire de l'écrit et grammaire de l'oral, sur la coprésence temporelle (hors répondeur téléphonique) entre émetteur et récepteur du discours, parfois coprésents spatialement, avec tout ce que cela implique d'ajustements interactionnels, d'effets *produits*, c'est-à-dire conçus et ressentis. Pour dédramatiser l'oral, il faut le dramatiser, le mettre en scène, le donner à voir, pour une prise de parole plus authentique.

⁷ B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Renforcer l'efficacité des apprentissages linguistiques est un travail collectif : pas de progression efficace si elle n'est pas partagée avec les collègues d'un même niveau d'enseignement et, *a fortiori*, avec ceux des classes et des cycles qui précèdent et qui suivent. La compétence linguistique des élèves, y compris au sens large de la part que prend le langage dans les apprentissages disciplinaires, repose sur la capacité des enseignants à dialoguer entre eux.

L'une des possibilités consiste à sortir de la classe (et parfois de l'isolement), pour participer à des moments d'**observation et d'analyses croisées de pratiques de classe**, au sein d'un même établissement ou d'un bassin de formation. Il convient aussi de susciter des échanges sur ce que signifie enseigner la langue, sur les contenus à enseigner et sur les méthodes d'enseignement – discussions entre enseignants sous l'impulsion des inspecteurs.

Pour les élèves, il est possible **d'intervenir et d'interagir dans des contextes de communication variés**, en participant, par exemple, avec le soutien des enseignants, à des concours écriture, à des débats ou encore à des actions qui les mettent en contact avec la société civile dans sa dimension plurilingue, organisées à tout niveau, de la classe aux pays dont on enseigne la langue, en passant par l'académie et l'établissement.