



HAL
open science

Comment favoriser la prise de parole en classe de langues ?

Nina Limousin

► **To cite this version:**

Nina Limousin. Comment favoriser la prise de parole en classe de langues ?. Education. 2012. dumas-00736084

HAL Id: dumas-00736084

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736084v1>

Submitted on 27 Sep 2012

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.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : Limousin-Laouer Nina
SITE DE FORMATION : Gravelines
SECTION : M2A**

**Intitulé du séminaire de recherche : LVE
Intitulé du sujet de mémoire : Comment favoriser la prise de parole en classe de langues?**

**NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DE MÉMOIRE : MICHAEL WHITE, DÉBORAH
VANDEWOUEDIRECTION**

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
des Maîtres

Sommaire

Introduction _____ p2-4

I) Créer et générer un climat de confiance.

- a) La classe, un lieu reflétant l'apprentissage des langues _____ p5-8
b) Un climat de confiance au sein de la classe _____ p8-12
c) Situations de communication authentiques _____ p12-14

II) Techniques pédagogiques et outils didactiques.

a) Les techniques pédagogiques.

- ai) Le *teacherese* _____ p15-18
aii) Les phénomènes de marque transcodiques _____ p18-20
aiii) L'intérêt du tout allemand _____ p20-22

b) Les outils didactiques.

- bi) Les jeux _____ p22-24
bii) Les comptines _____ p24-26
biii) Le théâtre _____ p26-28
biv) Le support TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). _____ p28-30

III) L'entrée par la culture et échange scolaire.

- a) La culture pour la découverte de l'autre _____ p30-32
b) Les échanges scolaires pour communiquer avec l'autre _____ p32-34

Conclusion _____ p35-36

Bibliographie _____ p37-38

Sommaire des annexes _____ p39

Annexes _____ p39-59

Introduction

L'école forme de futurs citoyens, de futurs adultes et de futurs actifs. Dès l'entrée en CE2, les élèves commencent l'apprentissage d'une langue nouvelle. Quant aux professeurs, ils ont pu rencontrer, au fil des années, diverses méthodes pédagogiques permettant l'apprentissage d'une langue étrangère. Celles-ci se sont succédées en donnant à la communication orale, une place de plus en plus importante. En effet, la pédagogie grammaire traduction était plus centrée sur l'écrit tandis que les méthodes directes et communicationnelles étaient plus axées sur l'oral. Actuellement en vigueur, la pédagogie actionnelle met l'élève au centre de ses pratiques grâce à une démarche de production orale en continu et en interaction qui allie le dire et le faire. Les élèves développent des compétences de communication plutôt que des savoirs grammaticaux et métalinguistiques.

Les Instructions Officielles préconisent une évaluation positive des compétences des apprenants, ce qui invite les enseignants à adopter une attitude bienveillante face à l'erreur, même si le CECRL ne prône aucune méthode ou approche particulière au niveau de la correction. C'est au professeur de se positionner quant au traitement de l'erreur. Toutefois, deux théories font débat : l'une prône la correction systématique et la substitution immédiate de la norme à l'erreur ; l'autre affirme que l'élève apprend de ses erreurs. C'est en parlant et en produisant qu'on apprend. L'erreur est alors dédramatisée car elle est le signe d'un apprentissage en cours. La communicabilité du message est essentielle. Le fond prévaut sur la forme, même s'il ne faut pas tomber dans le laxisme, l'élève appréhende moins la prise de parole. Cette dernière théorie est reprise dans les Instructions Officielles, qui mettent en avant « un enseignement basé sur des situations réelles de communication en proposant des activités qui ne risquent pas de bloquer le plaisir ou la volonté de s'exprimer »¹. A l'école primaire, l'enseignement des langues est principalement basé sur l'oral. Alors comment favoriser la prise de parole de nos élèves ? Par quels outils ou techniques pédagogiques peut-on faciliter la communication ? Si l'on veut tirer parti des ressources qu'offre l'apprentissage d'une langue étrangère sur le développement de l'enfant, il va s'agir de proposer des situations et des activités qui vont créer un lien affectif entre l'enfant et la langue. Par exemple, le passage par la culture du

1 : MIALERET.G, 2004, *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*, PUF, Paris, p64.

pays ou les échanges scolaires. Pour pouvoir mener cette étude, des ressources théoriques ont été consultées. Celles-ci se basent, non seulement sur le développement de l'oral en classe d'allemand mais aussi sur la prise de parole et la communication dans les classes de langues étrangères en général. Cela nous a permis de dresser une liste de procédés et d'outils non exhaustifs servant de vecteur à l'argumentation de notre problématique sur le développement de l'estime de soi chez les apprenants à travers des activités de communication.

Des stages, complémentaires aux ressources théoriques, apportent une dimension pratique et pédagogique à notre analyse. Nous partirons d'une « observation armée » telle que la définit Lagache, basée sur les sens (auditif, visuel) et sur des entretiens avec les différents acteurs comme l'enseignant en langues et les apprenants. *La socialisation à l'école, approche ethnographique* de Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez fut un outil primordial dans le recueil de données, car cet ouvrage expose les différentes interactions présentes dans une classe : horizontales (entre les élèves) et verticales (entre élèves et professeur).

Ce type de recueil s'inscrit dans une perspective compréhensive, c'est-à-dire qu'elle ne s'oriente pas vers une démarche expérimentale. Ma recherche part donc de la théorie qu'elle confronte à la pratique pour valider ou non des hypothèses construites au fil des lectures. Ainsi, ce mémoire se propose t-il de vérifier les postulats suivants en tenant compte de la diversité des environnements scolaires :

- Le décorum et l'ambiance en classe de langues ont une répercussion positive sur la motivation des élèves et sur la production orale.
- Certains outils didactiques et techniques pédagogiques sont des facilitateurs de prise de parole et des facteurs du développement de l'estime de soi.
- La dimension culturelle du cours amène le plaisir de la découverte et lance une dynamique enthousiaste dans l'apprentissage.

Ces observations se sont déroulées en deux temps : en 2007, dans trois écoles classées en zone d'éducation prioritaire (deux sur Longuenesse et une sur Arques)(ZEP) et en 2012 dans une école hors ZEP. En effet, dans le cadre d'une Licence Sciences de l'Éducation , il me fallait réaliser un stage dont l'objectif était de rendre compte de

l'enseignement-apprentissage de l'allemand en ZEP. Ces séances d'observation, dans les écoles classées ZEP m'ont permis de recueillir les interactions horizontales (élèves-élèves)² et verticales³ (professeur/élèves). Mon mémoire de Master 1 Sciences de l'Éducation m'a fait prendre conscience du potentiel empirique de la thématique de la problématique de l'enseignement de l'allemand en ZEP. Nous avons donc décidé de centrer nos recherches et nos réflexions sur les moyens appropriés pour accéder à la prise de parole en allemand et sur les effets valorisants de cette communication en langue étrangère pour les apprenants français, dans une démarche comparative entre les établissements dits « classiques » et les établissements en zones défavorisées. En effet, ces stages nous ont permis de repérer et d'identifier différents procédés utilisés pour déclencher et enrichir la prise de parole et donc la communication.

Nous chercherons, à travers cette étude, à voir comment ces procédés participent au développement de l'estime de soi en montrant les corrélations étroites entre le lieu, l'enseignant et sa pédagogie et l'élève. Notre démonstration s'articulera en trois parties. Nous commencerons par souligner l'influence de la configuration de la classe et de son décorum sur l'authenticité des situations de communication et nous verrons comment elle peut devenir un lieu propice à l'immersion linguistique et culturelle. Autrement dit, nous verrons dans ce chapitre, le rôle joué par le lieu. Nous présenterons ensuite les atouts de différents outils didactiques et techniques pédagogiques, capables de renforcer la confiance et (de fait) de promouvoir la participation orale. Ici, c'est donc la fonction des représentants qui sera développée. Enfin, nous nous intéresserons à la notion de culture et d'interculturalité. Nous découvrirons que l'utilité de l'ouverture sur la culture de la langue est au service de la motivation et de la valorisation des élèves, en mettant en évidence les bénéfices d'échanges franco-allemands.

2 : VASQUEZ-BRONFMAN A., MARTINEZ I., 1996, *La socialisation à l'école, approche ethnographique*, PUF, p117.

3 : VASQUEZ -BRONFMAN A., MARTINEZ I., 1996, *La socialisation à l'école, approche ethnographique*, PUF, p82-83

D) Créer et générer un climat de confiance

« Avec la structuration de l'espace, l'utilisation d'outils et l'emploi de supports authentiques concourent à entretenir la motivation. Cela contribue à créer une ambiance favorable et une attitude détendue et active chez les élèves. »⁴ C'est ce que nous allons essayer de prouver dans ces sous parties suivantes.

a) La classe, un lieu reflétant l'apprentissage des langues

« La classe, lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation. Le désir d'apprendre, le désir d'être le meilleur du groupe, un programme adapté à son propre rythme, le rapport à la langue apprise, l'aptitude à développer une compétence orale, l'occasion d'entendre la langue à l'extérieur ou pas, l'impact du professeur, l'influence entre les apprenants, autant de facteurs qui jouent des rôles déterminants mais dont la pondération risque fort d'échapper au chercheur... tout comme à l'utilisateur lui-même. »⁵

F.Cicurel (2002) démontre ici le caractère multiple du lieu par rapport à l'apprenant. Le décorum de la classe peut avoir des répercussions sur son apprentissage en langues mais aussi sur ses capacités communicationnelles. Dans le même sens, Aouadi (2002) suggère d'enseigner chaque langue dans une salle spécifique afin d'atteindre le dépaysement nécessaire et de recréer un peu de l'ambiance du pays cible (style de classe, décoration...) « la classe devenant alors un morceau du pays de la langue cible et une métaphore de l'ouverture sur l'autre »⁶.

Lors des séances d'observation en 2007, aucune des trois écoles classées ZEP ne proposait une salle reflétant l'apprentissage de l'allemand. A l'école Léon Blum, la classe était réservée pour l'art plastique et aucune trace de culture allemande faisant penser à ce

4 : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/lvprim.pdf> :SCOFFONI A., Juin 2002, *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues à l'école primaire*, p 11

5 : <http://aile.revues.org/801> .CICUREL F., 2002, *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe* p. 145-164

6 : AOUADI S., 2002, Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères , *Le Quotidien d'Oran*, 03 et 04 /12/2002, p7-10.

pays n'était accrochée. A l'école Albert Camus, le cours d'allemand se déroulait dans une petite pièce d'à peine 10m². Or, une recherche menée en France par Genelot n'a pas montré que la taille des classes était une variable significative⁷. La petitesse de la classe peut donc, d'un côté, être un point positif car cela permet le développement de la convivialité. D'autre part, le manque d'espace peut être un point négatif du point de vue du déplacement et du manque de matériel (tableau, place pour des saynètes...). Enfin à l'école Georges Sand, une salle réservée à l'art plastique et à l'anglais servait au cours d'allemand. Il y avait des posters sur la culture anglaise mais aucun représentant l'Allemagne. En ce qui concerne l'enceinte des écoles classées ZEP, aucune ne présentait des traces de culture allemande ou des productions reflétant le fait que l'allemand y était enseigné.

L'école Chabrier de Grande Synthe, observée en 2012, est une des rares écoles non classées ZEP. La première fois que nous nous sommes rendus dans cette école, nous avons constaté que l'enceinte de l'école reflétait un réel investissement par rapport au partenariat franco-allemand établi avec une école en Allemagne. Une plaque, offerte par celle-ci, représente l'emblème de la ville de Rostock. Ce présent est placé à l'entrée du groupe scolaire Chabrier. Au dessus de la porte du bureau du directeur est accrochée une spirale avec des mots traduits en allemand (reisen = voyager/ Schule = école...).



7 : DOYÉ P., HURRELL A. ,1997, *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*, Conseil de l'Europe, Allemagne.

Nous pouvons tenter de dresser une comparaison entre les écoles classées ZEP et celles hors ZEP. Les écoles dites « ordinaires » pourraient offrir un cadre linguistique plus propice à la communication et à l'entrée dans la langue étrangère. En effet, l'aménagement du lieu concernant l'école Chabrier montre aux élèves un engagement entre les deux cultures. La langue allemande n'est plus abstraite que ce soit pour les apprenants allemands ou pour les autres élèves. Ces marques germaniques dans l'enceinte de l'école placent la langue allemande comme faisant partie du quotidien. En ce qui concerne les écoles classées ZEP, nous pouvons constater qu'aucune trace de culture allemande n'est présente. Cela est peut être dû aux multiples missions comme celles de remise à niveau dans les matières principales, que les écoles classées ZEP doivent rendre compte. En effet, la première circulaire de 1981 sur le rôle des zones d'éducation prioritaire rappelle que « le but prioritaire est de contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. »

Quant aux cours d'allemand de l'école Chabrier, ceux-ci se passent dans la bibliothèque. Donc même si l'enceinte montre un engagement au niveau de la relation franco-allemande, la classe où se déroulent les cours ne présente aucune référence à l'Allemagne. Cette pièce est semblable à celles des écoles ZEP. Malgré l'absence de décorum, la configuration de l'espace est propice à la communication. Les tables sont en « U ». Comme le dit Claudine Gerbeau, « à l'école primaire, la classe n'est pas sans ressources. On peut parfois trouver des classes où un espace aménagé permettant aux élèves de bouger, jouer des saynètes, de mimer, d'occuper l'espace. Cette configuration du lieu peut contribuer à casser la relation frontale maître/élève. »⁸

Malgré la mise en avant du rôle positif d'un décorum de la classe reflétant l'apprentissage des langues (cf les citations de Cicurel et de Aoudi), nous pouvons constater que sur le terrain, la classe manque d'affiches et de traces de culture étrangère. Ces décorations s'avèrent pouvoir être un point positif dans le développement de la prise de parole, car les élèves peuvent trouver une aide dans les affichages. Par exemple, des travaux d'élèves ou des mémentos peuvent être accrochés. Mais cela permet aussi une

8 : Gerbeau C., *Enseigner les langues méthodes et pratiques*

certaine immersion dans la culture. Des posters de drapeau, d'habits, de nourriture typique peuvent être des possibilités. Quant à l'espace dans la classe, nous avons vu que cela n'était pas un facteur significatif hormis le fait qu'une grande superficie de classe pouvait faciliter la mise en scène de pièces de théâtre, de saynètes... Les élèves peuvent donc occuper l'espace pour s'exprimer ou mimer comme le montre :

- La troisième séance à l'école Chabrier où les élèves devaient venir au milieu de la classe pour mimer les animaux « des musiciens de Brême » :
« Hélène : je vais commencer par « ich bin alt » (je suis vieux) *elle fait semblant de tituber*
euh « ich bin traurig » (je suis triste). *Elle sort un mouchoir et mime de se moucher dedans.* « ich bin müde » *elle s'étire.*

Après avoir vu l'aspect matériel de la classe au niveau de son décorum, nous allons nous concentrer sur l'ambiance entre les élèves et le professeur et son impact sur le comportement des élèves lors de situations de communication.

b) Un climat de confiance au sein de la classe.

La communication en classe de langue est une prise de parole publique, qui peut faire penser à un discours devant un auditoire. Cela est donc différent d'une conversation ordinaire. Ainsi, faire une erreur devant un public, ou la faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur l'estime de soi. Ainsi nous pouvons imaginer qu'un élève préférerait ne jamais risquer de prendre la parole pour ne pas s'exposer au regard des autres s'il fait une erreur. Pour reprendre les propos de Julié (1994) « les élèves ne prennent de risques que si le professeur, par son attitude personnelle, les sécurise. »⁹ Donc le professeur a un rôle à jouer en ce qui concerne la mise en confiance de l'élève pour qu'il puisse prendre la parole et communiquer en toute sécurité.

L'une des dix compétences du professeur des écoles est « d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages » et de « développer la participation et la coopération entre élèves » . Nous pouvons nous poser la question des avantages liés à l'instauration

9 : JULIÉ K.,1994, *Enseigner l'anglais*, Hachette Education, p.83.

d'un climat de classe positif . Pour répondre à cette interrogation, le site « climat apprentissage » apporte plusieurs réponses en rapport à l'estime de soi :

« • Un climat où tous les élèves se sentiraient acceptés par leurs pairs et par le professeur est fondamental à l'apprentissage,

- Le climat de la classe est lié à la participation des élèves.
- Un climat de classe positif facilite chez l'élève un sentiment de bien-être, une plus grande confiance en soi, une meilleure participation, une motivation plus soutenue, etc.». ¹⁰

D'après ces trois points, nous pouvons avancer le fait qu'une ambiance de confiance dans la classe est un facteur qui favorise le développement de l'estime de soi, de la confiance en soi et pourrait amener l'élève à plus participer en classe. Nous pouvons faire le lien avec ce que Lieury et Fenouillet (2006) affirment dans le fait que l'« un des principaux ressorts de la motivation est le besoin d'estime »¹¹.

Comme le montre ici, la première séance d'observation à l'école Georges Sand (ZEP) en 2007 :

« E : « Das Heft ist zu »...

Brenda : « zu, zu, zu » (elle chante).

Lorsque le professeur distribue une feuille, les élèves doivent lui dire :

« Danke schön, danke sehr... ». Pour qu'ils s'en souviennent, elle ne lâche pas la feuille jusqu'à ce qu'ils répondent. Jusqu'à la fin du cours, les élèves vont interagir entre eux ainsi qu'avec le professeur : elle leur dit tout en mimant « ich brauche einen Spitzer... ». Les élèves sortent alors un taille crayon de leur trousse. Quand un enfant répond sans être interrogé elle lui dit « Melde dich » et il lève automatiquement la main pour prendre la parole. »

Cette situation montre un échange entre les élèves et le professeur. Des rituels, des jeux font que l'ambiance paraît basée sur la confiance et le respect. Les élèves prennent la parole, communiquent et produisent de l'allemand. Ils comprennent aussi ce que l'enseignante attend d'eux. Par exemple, lorsqu'elle dit « Melde dich », l'élève lève la main.

Si une bonne ambiance de classe favorise la prise de parole, alors nous pouvons aussi affirmer qu'une mauvaise ambiance de classe peut diminuer la participation. Par

10 : http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/soutien_enseignement/textesA_climat_apprentissage.pdf

11 : LIEURY A., FENOUILLET F., 2006, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

exemple, un élève perturbateur, s'il n'est pas repris par l'enseignant peut être à l'origine d'un climat désagréable. Comme nous le montre cet extrait :

- Deuxième séance à l'école Albert Camus, classée ZEP dans une salle de 10m² :
« L'évaluation est terminée. Dimitri dit à Valentin « non je triche pas ». Valentin prend la trousse de Dimitri et la jette. Un CE2 veut aller aux toilettes, Valentin lui dit alors « ah tu vas faire caca ! », *d'un ton moqueur.* »

Cette situation se passe sans que la professeur ne la remarque. On peut constater que cet élève brime et humilie certains élèves. Ceci peut pousser ces élèves à ne plus participer par peur de critiques venant de la part de cet élève perturbateur. Mais la situation sur le terrain est telle qu'il serait utopique de croire que le professeur pourrait remarquer et intervenir à chaque critique ou remarque désobligeante faite à un élève. D'après Vasquez-Bronfman et Martinez (1996), les interactions élève/ élève se caractérisent par leur « ampleur ». Il apparaît qu'elles s'étalent dans le temps, mais d'une façon très « souple ». ¹² Par ailleurs, même si apparemment l'enseignant n'intervient pas, il tient un rôle important dans le déroulement de ces interactions, car leur nature est déterminée par le fait qu'elles sont interdites et que le rôle de l'enseignant consiste justement à veiller à l'application de cette norme. Elles se développent donc ici à son insu.

- Troisième séance à l'école Chabrier (hors ZEP), 2012 :
« E : « vous savez qu'on fait une pièce de théâtre et on fera une représentation devant la classe
N : « Non Madame devant la classe on va être ridicule! »
R : « oh, je suis pas là pour me ridiculiser. »
- Troisième séance à l'école Léon Blum (ZEP), 2007:
« Les élèves bougent les tables, rigolent, n'écourent pas le professeur. Florian se lève et crie : « Mais taisez-vous ou je vous tarte tous à la récré ! ». Florian hausse la voix et dit « mais taisez vous, je vais vraiment vous tarter ! ». »
- Quatrième séance à l'école Léon Blum (ZEP) 2007 :

12 : VASQUEZ-BRONFMAN I. , MARTINEZ A., 1996 , *La socialisation à l'école, approche ethnographique*, PUF, p 134

Jean-Christophe : « je comprends rien mais c'est pas grave ». L'impatience se fait ressentir. En effet, le cours d'allemand piétine sur la récréation.

Océane : « oh merde, on n' aura pas le temps, après on y va ».

- Dixième séance 10 à l'école Georges Sand (ZEP) 2007 :

Pendant ce temps les CE2 embêtent Priscilla.

E : « Priscilla, hör auf ! ».

Priscilla : « C'est bon, il a pris ma trousse, putain ! ».

Ces situations montrent plusieurs scénarios. La première met en évidence le sentiment de honte face à la représentation prévue. Les élèves ne se sentent pas rassurés de jouer la pièce devant leur classe au complet. Le deuxième et troisième exemples montrent la personnalité assez agressive de deux élèves d'une même classe. Ceux-ci s'énervent face au bruit mais aussi face à ce qui leur semble une injustice (empiéter sur la récréation).

Le dernier exemple est représentatif de la réalité sur le terrain. En effet, l'élève Priscilla est importunée par d'autres. L'enseignante n'ayant pas suivi ces chamailleries, elle gronde donc Priscilla. Et celle-ci lui répond donc d'une manière sèche et dans un vocabulaire vulgaire.

Nous pouvons nous demander comment essayer de pallier ces problèmes en tant qu'enseignant ou professeur. Le site climat apprentissage nous propose quatre interventions pour créer un climat de classe positif :

- « 1. Se servir de ses yeux pour communiquer avec tous les élèves,
2. S'appropriier et utiliser l'espace physique de la classe,
3. Attribuer une idée à l'élève qui en est l'auteur,
4. Identifier vos attitudes et vos perceptions du climat de la classe et inviter les élèves à assumer la responsabilité de l'évaluation continue du climat de la classe ».¹³

Ici nous constatons les rôles que le professeur peut endosser. D'une part, il joue sur le regard, puis il se déplace et essaie de maintenir une bonne ambiance de classe. Nous pouvons faire ici, un parallèle avec le terrain. Car les professeures observées étaient des intervenantes qui enseignaient au collège. La différence entre spécialistes et généralistes peut donc être visible au niveau de l'instauration d'un climat de confiance.

13 : http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/soutien_enseignement/textesA_climat_apprentissage.pdf

Conformément aux textes officiels « le rôle de médiation joué par l'enseignant reste essentiel (...) il suscite la participation active des élèves (...)»¹⁴ ». Donc le professeur doit encourager les situations de communication entre élèves.

Nous allons maintenant présenter la place des situations de communication authentiques dans le processus de prise de parole.

c) Les situations de communication authentiques

L'approche communicative préconisée par les Instructions Officielles, donne son véritable sens à l'apprentissage des langues. Travailler dans la classe, sous une perspective communicative, relève de placer la langue étrangère comme étant en même temps un moyen de communication. Or, l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère ne se fait pas en immersion. C'est dans une classe, par des moments discontinus que l'apprentissage se fait.

En ce qui concerne le processus d'apprentissage plusieurs théories se sont confrontées :

- Selon Noam Chomsky apprendre c'est se placer du côté de la performance,
- Chez Jean Piaget c'est reconstruire intégralement la langue et l'objet de l'apprentissage en considérant que, cognitivement, le cerveau est vierge et que les facultés d'apprentissage relèvent de la stratégie.
- Alors que selon Vigotsky, l'apprentissage ne peut pas être fait sans un contexte ; il ne se construit qu'en interaction avec le contexte (interactionnisme). Les processus interactionnels constituent les premières étapes de processus acquisitionnels : il faut créer et gérer en commun des savoir-faire, des discours.¹⁵

Ce concept vigotskien met donc la communication et les interactions en corrélation en vue de l'acquisition d'une langue. Vers les années 1970 on assiste à l'apparition de cette théorie et que les conversations deviennent le centre de l'analyse des interactions. Depuis

14 : BO N° 40, 11 novembre 1999, langues vivantes-orientations pédagogiques pour la mise en oeuvre au CM1 et CM2.

15 : Le résumé de ces approches est donné sur : <http://blog.paysages-educatifs.org/post/2008/03/01/Methodes-de-developpement-cognitif-et-theories-de-lapprentissage-Dominique-Camusso> consulté le 24/04/2012

les années 1980, on assiste à l'étude des discours « corpus » authentiques et dialogués.

En effet, il est écrit dans le bulletin officiel que « L'enseignement d'une langue vivante est, comme tous les autres, centré sur l'élève ». De plus « on veillera en permanence à rechercher des situations dans lesquelles les élèves puissent se sentir acteurs à part entière de ce qu'ils disent ». Cette démarche communicative qui a remplacé dans les années 1980 l'approche audio-orale, prend aujourd'hui une nouvelle dimension et devient ce que le CECRL nomme une « démarche actionnelle ».

Selon Dell (1984) « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social »¹⁶. Donc les situations de communication authentiques, comme le préconisent les Instructions Officielles, vont aider l'apprenant à communiquer dans une langue étrangère mais aussi à acquérir une compétence communicative. Tout comme Zaibek (2008) affirme qu'« au niveau de la production, c'est-à-dire du « dire » ou du « parler », la compétence est l'apprentissage de la prise de parole soit pour s'exprimer, soit pour communiquer dans un échange »¹⁷

- Dixième séance à l'école Georges Sand (ZEP), 2007 :

« Puis les élèves reprennent l'exercice avec les dessins de visages où des chiffres sont dissimulés.

Priscilla : « ça fait 12...c'est pas un bébé alors, y a pas 12 ans ! » ».

Cette séance montre une situation non-authentique. En effet, les élèves doivent additionner des chiffres pour deviner l'âge de la personne représentée. Or ici, la photo du bébé indique un total de 12. L'élève Priscilla remarque donc cette situation.

Pour montrer que d'autres situations sont possibles, cette séance suivante prouve que les élèves sont intéressés par le système scolaire allemand et qu'ils ont retenu ce qu'est une « Schultüte » (un cornet pour l'école). Ils avaient auparavant visionné une vidéo d'une rentrée à l'école et ils avaient observé ce qui se trouvait à l'intérieur. Cela leur permet de comparer ce qui se passe dans un autre pays au niveau de l'école :

- Quatrième séance à l'école Léon Blum (ZEP), 2007 :

16 : DELL H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, Paris, p 34.

17 : ZAIBEK, H., 2008, *L'enseignement du français langue étrangère en 3, AP, INFPE*, Algérie, p8.

« On aborde un exercice dans lequel on voit une fille avec une « Schultüte ».

E : « Qui explique à Nina ce qu'est une « Schultüte » ? »

A: « C'est le premier jour de l'école, y a des gâteaux, des ciseaux... ».

M: « C'est comme un cornet ».

E : « Et pourquoi on donne ça ? »

M : « Parce qu'il y a pas de maternelle en Allemagne ». »

Néanmoins, il faut que l'apprenant conserve comme objectif la pertinence de son discours et pour cela il faut maintenir une communication authentique via des tâches communicatives et une autonomie dans la gestion de son discours. S'approprier une nouvelle façon d'entendre, de comprendre et d'agir en langue étrangère, c'est dans un premier temps acquérir des procédés, des outils nécessaires à la communication, mais c'est aussi s'impliquer dans cette langue. C'est ce que nous allons aborder dans le second chapitre.

Dans cette partie, nous avons pu observer la classe où se déroule le cours de langue au niveau de sa décoration et de sa configuration. Les ressources théoriques consultées montrent l'effet positif d'une décoration reflétant la langue cible et d'une configuration permettant des déplacements et la possibilité de mimer, d'échanger. Cela pouvant faciliter la communication en langues étrangères. Or, sur le terrain, bien peu d'écoles prennent ces initiatives. Nous pouvons nous demander comment la présence de décoration et de configuration adéquates influerait sur la participation des élèves. Quant à l'ambiance de la classe, l'enseignant peut créer un climat sain pour que les enfants ne perdent pas confiance en eux si des moqueries apparaissent lorsque l'un d'entre eux parle dans la langue cible. Il faut que les élèves se sentent à l'aise pour communiquer et prendre la parole librement. Même s'il paraît difficile pour le professeur de repérer toutes les interactions sur le terrain, il faut qu'il soit conscient que ces interactions horizontales (entre élèves) jouent un rôle important dans l'apprentissage. Elles motivent ou démotivent selon la situation. Ainsi la pédagogie du professeur et le choix de ses outils didactiques vont entrer en corrélation avec la prise de parole et la communication de ses élèves.

II) Techniques pédagogiques et outils didactiques.

a) Les techniques pédagogiques

ai) Le « teacherese »

Le professeur met à disposition ses techniques pédagogiques et les outils didactiques, employés lors des séances, pour que ses élèves puissent entrer en communication et rentrer dans le processus d'apprentissage d'une langue nouvelle. Lors des stages d'observation en 2007 et en 2012, nous avons pu remarquer que les enseignants dans ces classes de langues arboraient une façon particulière qu'on appelle le « teacherese »¹⁸.

Curtain et Pesola caractérisent le « teacherese » comme ceci :

« The person responsible for helping children acquire the target language, i.e. the teacher uses a slower rate of speech; distinct pronunciation; shorter, less complex sentences; more rephrasing than repetition; frequent meaning checks; gestures and other non-verbal elements of communication (i.e. body language); visual reinforcement and concrete referents ».

C'est une forme de parler que l'on peut rapprocher du « motherese », le parler maternel. En effet, ces deux procédés sont intuitifs et inconscients. Cette langue adressée à l'enfant révèle des particularités. Par exemple, le schéma intonatif devient plus aigu, la syntaxe est simplifiée ainsi que le lexique. Des reformulations, des encouragements, des répétitions sont des outils pour l'enseignant pour avoir un « feedback ».

Comme l'explique plus précisément Dabene (1984), l'enseignant occupe trois fonctions définies¹⁹ :

- « Informateur : il connaît la langue cible et il la transmet.
- Animateur : il gère les séances de classe. Il attribue les tours de parole, donne les consignes, mime.

18 : Curtain, H. A., Pesola, C. A. (1988) *Languages and Children – Making the Match*.

Foreign Language Instruction in the Elementary School. Addison Wesley. La personne responsable d'aider des enfants à acquérir la langue cible, c'est-à-dire le professeur utilise un débit plus lent de discours; prononciation distincte; phrases plus courtes et moins complexes; plus de paraphrase que répétition; contrôles de signification fréquents; fait du mime et d'autres éléments non-verbaux de communication (c'est-à-dire le langage du corps); renforcement visuel et références concrètes "

19 : DABENE L., 1984, *Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère* » Etude de linguistique appliquée n°55, pp. 39-46.

Par exemple : Quatrième séance à Léon Blum (ZEP) en 2007 : Il a fait très chaud dans la salle. Le professeur arrive donc et leur dit « Es ist warm » (elle mime le fait qu'il fasse chaud en bougeant les mains)

- Évaluateur : il juge les productions orales des apprenants. »

L'enseignant peut n'occuper qu'une de ces fonctions au cours d'un moment de la classe mais cela ne veut pas dire qu'elles sont indépendantes les unes des autres : « [elles] peuvent être simultanément remplies dans une séance de langue qui se caractérise par un nombre élevé d'interactions verbales et par la mobilité avec laquelle l'enseignant passe d'une fonction à l'autre »²⁰.

L'interaction en classe de langue est très différente de la conversation quotidienne puisque la conduite et la progression de ladite interaction dépendent du jugement de l'enseignant sur l'échange qui vient d'avoir lieu alors que dans la conversation les tours de parole viennent naturellement.

L'enseignant doit s'exprimer de façon suffisamment redondante pour permettre une bonne compréhension :

- Donner aux apprenants le temps pour répondre aux questions posées
- Prendre appui sur les comptines phonétiques pour faire maîtriser les phonèmes de la langue allemande.

Par exemple, l'enseignante joue avec le rythme (montre 1, 2, 3 pour apprendre la construction de la phrase.

→ Première séance à l'école Georges Sand (ZEP) en 2007 : Par exemple, lorsqu'elle dit « wann » elle montre son pouce ; « ist » elle montre l'index et pour « der test » elle montre le majeur. Et quand elle demande de répondre, elle fait bouger ses doigts mais en sens inverse.

→ Lors de la première séance à l'école Georges Sand (ZEP) en 2007 : Dany répond : Der Test ist am fünfzehn... Le professeur le coupe et lui fait répéter et au moment où il a fini de prononcer « fünfzehn » il fait « ten » en tapant du pied.

Ces stratégies prennent aussi forme sur le kinésique. C'est-à-dire que le cours est

20 : DABENE L., 1984, *Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère* » Etude de linguistique appliquée n°55, pp. 39-46.

actif, plein de mimes de mouvement. Cela est une façon d'intéresser l'enfant, d'attirer son attention.

→ Par exemple la dixième séance à l'école Georges Sand (ZEP) en 2007 :

Brenda : « Wie alt bist du Frau Régnier ? ». « Ich bin vierzig ».

Quelques élèves disent « elle a cinquante ans ! », « non soixante dix ! ».

E : « oh, ich bin eine alte Oma ! (elle courbe son dos et mime de marcher avec une canne).

- faire réaliser des exercices phonétiques articulatoires pour une bonne prononciation.

Nous avons pu observer diverses situations regroupant des stratégies d'enseignement suivantes :

1) La validation par répétition : l'apprenant prononce un énoncé correct, le professeur le reprend et le répète une ou plusieurs fois pour le valider.

2) La reformulation : utilisation de la paraphrase ou des divers niveaux de langue pour exprimer une même idée.

→ Deuxième séance école Chabrier (hors ZEP) :

Laure : « comment on dit maison ? »

E : « Est ce que vous le savez en anglais »

Nicolas : « living in Maisone »

E : « non, c'est Haus »

Nicolas : « comme Docteur House, docteur Maison » .

Ici, l'enseignante fait appel à leur culture de la télévision, pour qu'ils arrivent eux-mêmes à trouver le mot maison.

3) Le traitement de l'erreur : l'évaluation de l'erreur ou feed-back

- Deuxième séance à l'école Chabrier (hors ZEP) en 2012 :

Nicolas : « Ich wohne Haus »

E : « oui bien je rajoute juste quelque chose. Ich wohne in »

Nicolas : « ich wohne in haus »

E : « oui, je rectifie un petit peu » « ich wohne in einem Haus »

- Troisième séance à l'école Léon Blum (ZEP) en 2007 : Le professeur leur demande alors : „Was trägt Nina ?“. Donc les élèves me décrivent. « Sie hat ein schwarz Pulli ». Le professeur répète la phrase en disant : « Ja, richtig, sie trägt einen schwarzen Pulli »

Nous pouvons dresser des similitudes entre la pratique de l'enseignant d' hors ZEP et celle en ZEP. En effet, elle utilisent toutes les deux le « theacherese » ainsi que des méthodes s'appuyant sur la reformulation, le mime, le traitement de l'erreur, les encouragements. Ainsi, même dans les classes où il n'y a pas de décorum, les élèves produisent des énoncés oraux dans la langue-cible, grâce aux techniques pédagogiques du professeur.

bii) Les phénomènes de marques transcodiques.

D'après Blanchet et Chardenet, les phénomènes de marques transcodiques « sont les traces de la langue maternelle ou d'autres langues dans les productions des apprenants voulant surmonter des obstacles communicatifs. L'expression est neutre par rapport aux dénominations « mélange des langues », « interférences » ou « transferts négatifs » (...) pour remarquer l'incidence nuisible de la langue maternelle dans l'apprentissage. »²¹

Les productions orales des apprenants qui, par des marques d'intonations, des marques d'hésitations, rappellent son statut d'individu en train d'apprendre. Lors d'une situation de communication, des activités prouvant l'amélioration de la compétence langagière peuvent être des reprises, des reformulations, des hésitations effectuées par l'apprenant. L'enseignant ayant donc recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications ;

21 : BLANCHET P., CHARDENET P., 2011 *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* Approches contextualisées , des archives contemporaine partie B, 3.6, p 100

D'après Moore (1996)²² trois phénomènes transcodiques peuvent être définis comme :

- « **Tremplin** : l'apprenant répond en langue source (langue maternelle) à une invitation de l'enseignant en langue-cible. . »
→ Est ce que je peux effacer?
Ja du kannst abwischen.
→ Puis sur l'exercice sur le vocabulaire :
Dimitri : « c'est quoi là, « Radierer ? » ».
Charles : « non, c'est « Schere », comme chère Justine »
Un CE2 : « j'ai encore inversé, ça m'énerve ».
E : « dis plutôt, « es nervt mich » ».
- « **Balises de dysfonctionnement** ; l'apprenant a recours à la langue source pour ne pas briser l'enchaînement en langue cible ne disposant pas de ressources suffisantes dans son répertoire langagier l'apprenant intègre un mot en langue-source dans son énoncé en langue-cible »

→ Deuxième séance à l'école Chabrier (hors ZEP) en 2012 :

E : « Wo wohnst du ? »

Laure : « comment on dit maison? »

E : « Est ce que vous le savez en anglais? »

Nicolas : « living in Maisone » (prend l'accent allemand)

E : « non, c'est Haus »

Nicolas : « comme Docteur House, docteur Maison »

Nicolas : « Ich wohne Haus ».

Ici l'enseignante amène une référence télévisuelle pour mener l'élève sur la découverte du mot. Donc après avoir utilisé « maison » l'élève Nicolas utilise « Haus ».

- **Support à la compréhension** : « valider la compréhension tout au long des échanges interactionnels. L'enseignant peut rappeler qu'ils ont déjà vu telle ou telle notion. Elle a valeur de validation des données fournies aux apprenants. »

Exemple : E : „Stellt jetzt die Frage an die anderen“ (mime « ensemble » avec un

22 : Moore D., 1996, *Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école*. Aile 7, coord. Par C. Oesch-Serra & B. Py, Paris-Encrages, 95-121.

geste des bras).

Brenda pose donc la question à Priscilla

Priscilla : « on peut demander à la fille, aussi ? ».

E : « oui, bien sûr »

Priscilla : « han, mais comment elle s'appelle, déjà »

E : « demande lui en allemand ».

Priscilla : « wie alt...non, wie alt heisst du ? »

Pour reprendre la métaphore utilisée par V. Castellotti (1997) « certains élèves parviennent à se construire des radeaux au moyen de ces alternances qui les transportent, au-delà d'une simple mise à flots, vers l'amorce d'une compétence plurilingue. L'alternance pourrait donc servir de pont vers le bi- puis le plurilinguisme »²³. Dans ce sens, l'alternance codique ne devrait pas être sanctionnée au cours des interactions en classe. Elle doit au contraire être exploitée comme un outil pédagogique. Donc le répertoire langagier des élèves est une ressource qu'il faut exploiter pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère et pour ne pas briser l'échange dans la conversation en classe.

biii) L'intérêt du tout allemand

Les théories qui se sont développées depuis une quinzaine d'années, ont l'avantage d'ancrer l'apprentissage dans des situations dites communicatives. Deux courants se font face quant à l'utilisation ou non de la langue source (maternelle). L'un prône plutôt une approche systématique de la langue²⁴ et donc une utilisation moindre du français. Un autre est plutôt dans le recours au français (comme la méthode traditionnelle) pour une bonne compréhension de l'élève.

L'essentiel des prises de parole en langue étrangère relève de la répétition immédiate ou différée (selon les observations). Les élèves prennent confiance sur le plan phonologique, mais ce sont des acquis langagiers sélectifs. Ils doivent mobiliser l'énoncé pour l'utiliser à bon escient quand ils en ont besoin et parler à partir d'expressions apprises

23 : Castellotti V., 1997, *Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ?*, Etudes de Linguistique Appliquée n° 108, p 406.

24 : Carol R., 2010, *Apprendre en classe d'immersion . Quels concepts ? Quelle théorie ?* Sémantiques éducation enseignement langue.

globalement.

- Première séance à l'école Georges Sand : « Jusqu'à la fin du cours, les élèves vont interagir entre eux ainsi qu'avec la professeure : elle leur dit tout en mimant « ich brauche einen Spitzer... ».

Les élèves sortent alors un taille crayon de leur trousse. Et quand un enfant répond sans être interrogé elle lui dit « Melde dich » et il lève automatiquement la main pour prendre la parole.

E : « Gib mir einen Kulli »etc... »

- Cinquième séance à l'école Léon Blum (ZEP) en 2007 : La correction commence oralement. La professeure introduit des nouveaux mots tels « mit oder ohne Kreuz ». Pour que les élèves assimilent ces nouveaux concepts, elle donne un exemple : « mit oder ohne Mayo auf die Pommes ? ».

Mais ils doivent aussi produire et comprendre des énoncés personnels.

- Dixième séance à l'école Georges Sand (ZEP) en 2007 :

E : « Alles ist zu...Brenda, wie alt bist du ? ».

Brenda : „Ich bin zehn“dit-elle.

E : „Stellt jetzt die Frage an die anderen“ (mime « ensemble » avec un geste des bras).

Brenda : « Wie alt bist du Frau Régnier ? ». « Ich bin vierzig ».

Quelques élèves disent « elle a cinquante ans ! », « non soixante dix ! ».

E « oh, ich bin eine alte Oma ! (elle est une personne âgée).

Nagy (1996)²⁵, a démontré que l'approche d'éveil à une langue a aidé les enfants à développer leur confiance vis à vis de l'apprentissage et de l'utilisation d'une autre langue, leur enthousiasme, leur curiosité et leur tolérance envers les accents non standards. Particulièrement utile pour les enfants appartenant à des minorités linguistiques :

- Troisième séance à l'école Léon Blum (ZEP) en 2007 :

Mariam va au tableau pour la correction. Ce qui suscite de la jalousie :

ENI : « c'est facile pour elle »

25 : DOYÉ P., HURRELL A. ,1997, *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire* p54 Conseil de l'Europe, Allemagne.

Le choix des deux professeurs était différent. En effet, l'enseignante des écoles ZEP parlait plus en allemand et essayait de leur faire comprendre en mimant, en utilisant le « teacherese ». L'enseignante de l'école hors ZEP utilisait plus le français dans ses explications. Nous ne pouvons juger ces choix pédagogiques car ces deux configurations sont liées à la classe, à l'élève et au parcours des enseignants. Mais, nous avons pu observer plus de production orale en allemand dans les écoles ZEP que dans l'école hors ZEP. Ce concept d'immersion dans la langue fonctionne dans ces classes où il n'y a pas de décorum et où le contexte social est difficile. L'appel au réel grâce aux différentes explications de l'enseignante crée un engagement vis-à-vis des élèves. Leurs productions en langue cible étaient plus nombreuses que celles observées dans l'école Chabrier, où la configuration du lieu apportait pourtant des traces de culture allemande.

Nous allons maintenant nous centrer sur les diverses activités communicatives présentes en classe. Et nous verrons, en quoi elles peuvent favoriser les prises de parole en classe de langues.

b) Les outils pédagogiques

bi) Les jeux

Comme le dit Jean Château « l'enfant est un être qui joue »²⁶. L'enseignant en école élémentaire a un atout : le désir de jeu de l'enfant. L'enseignant peut s'appuyer sur la valeur pédagogique du jeu dans l'apprentissage d'une langue. Le jeu présente un atout de motivation dans le sens du côté agréable de l'activité, il donne un contexte dans lequel le langage trouve son sens. Il permet également une interaction des joueurs qui se fait le plus souvent par oralisation et qui facilite alors la prise de parole de l'enfant pour établir des contacts sociaux.

Au cours d'une étude fondée sur des entretiens avec 883 enfants, Gompf (1996) a constaté qu'une approche qui se servait de jeux, de chansons était vue d'un bon œil par les

26 : http://www.ac-nice.fr/ia06/ienash/2010/file/Le_jeu_en_pedagogie.pdf visité le 29/04/2012 p 1

enfants²⁷ . Comme le prouve cette séance, où un jeu de compétition est joué par la classe. L'enseignante demande en allemand un élément de la trousse. Et les élèves doivent le chercher et le montrer tout en répétant le mot en allemand.

- Première séance, Léon Blum (ZEP) en 2007

E: « Ich brauche einen Spitzer... ». Les élèves sortent alors un taille crayon de leur trousse. Et quand un enfant répond sans être interrogé elle lui dit « Melde dich » et il lève automatiquement la main pour prendre la parole.

E : « Gib mir einen Kulli »

« En résumé, on peut justifier l'utilisation du jeu à l'école car :

- Il contribue au sentiment d'appartenance à un groupe. Il permet de développer des situations d'entraide, la nécessité pour chacun de verbaliser sa démarche et le contrôle de la proposition de l'autre.
- Il conduit à une meilleure tolérance face à l'échec. Bien des élèves n'entrent pas dans le processus d'apprentissage et dans la voie de la réussite parce qu'ils n'acceptent pas l'échec ou l'erreur. Avec le jeu on apprend à gagner et à perdre. Le manque de réussite est dédramatisé, il ne dépend pas seulement d'une validation extérieure et bénéficie d'un relâchement de la censure.
- L'élève devient sujet de ses apprentissages et non plus acteur. Les contraintes du travail sont mieux supportées. C'est une activité qui permet à l'élève de se mobiliser en investissant son énergie disponible dans un domaine particulier. »²⁸

Par exemple, des « bildkarten » (images cartonnées) peuvent être utilisées : ces cartes sont une sorte de jeu de mémoire pour assimiler du vocabulaire. La troisième séance à l'école Chabrier en est un exemple :

- Troisième séance à l'école Chabrier (hors ZEP) en 2012 :

27 : DOYÉ P., HURRELL A. ,1997, *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire* p35 Conseil de l'Europe, Allemagne.

28 : http://www.ac-nice.fr/ia06/ienash/2010/file/Le_jeu_en_pedagogie.pdf visité le 29/04/2012 p 4

« E : « je vais maintenant vous demander un petit effort de mémoire (sort des flaschards représentant les animaux des musiciens de Brême)

Nicolas : « der Hund »

Laure : « der Esel »

Romain: « der Hahn »

Hélène : « die Katze »

E remontre les cartes. Les élèves doivent répéter ensemble. Et de plus en plus vite. »

Cette séance aurait pu être plus ludique, avec par exemple une écoute des bruits d'animaux qui servirait comme trace culturelle car les cris d'un animal diffèrent dans les langues étrangères et peuvent apporter divers systèmes rythmiques ou accentuels.

Ces jeux peuvent donc amener en toute confiance les enfants à maîtriser de mieux en mieux leur capacité d'écoute et d'articulation. Toutefois, il convient de mesurer les limites des activités de jeu. Le jeu intervient à un moment précis de l'apprentissage et ne peut représenter une leçon à part entière. Il permet l'assimilation de notions déjà clarifiées, ou leur mémorisation à long terme.

bii) Les comptines

Une des difficultés à laquelle les élèves font face lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle peut être le contact avec un système phonétique différent. L'enfant doit apprendre à percevoir des courbes intonatives et des sons nouveaux. Les Instructions Officielles précisent que dans un apprentissage, on veillera en permanence à rechercher des situations qui suscitent des échanges verbaux naturels dans lesquels les élèves peuvent se sentir acteurs.

Chaque langue a ses comptines qui se basent essentiellement sur des jeux de rythmes et de sonorités. « Les chansons et les comptines que l'on apprend par cœur, les histoires à écouter, cela favorise le développement de la mémoire et les apports culturels peuvent être assimilés plus facilement. Ce type de support contribue à créer une

atmosphère détendue ». ²⁹.

Cette citation n'est pas toujours vérifiée par rapport aux observations sur le terrain. En effet, les chansons peuvent faciliter la construction d'une atmosphère détendue :

- Première séance à l'école Chabrier (hors ZEP) en 2012 :

Avant l'entrée dans la classe, les élèves chantent « Bruder Jakob ». Une fille reprend son amie qui dit « Brüder » au lieu de « Bruder ». Elles reprennent alors ensemble la chanson.

- Sixième séance à l'école Léon Blum (ZEP) en 2007 :

La correction étant finie, le professeur propose de chanter une chanson qu'ils connaissent déjà « Mode hier, Mode da, Wir sind Topmodels ». Cette chanson plaît surtout aux filles.

Mais il arrive que le choix des chansons ne convient pas à tous :

- Sixième séance à l'école Léon Blum (ZEP) en 2007 :

Florian (aux filles): « elle se tape la honte, arrête de faire ta maligne ! ».

Les comptines et chansons se prêtent facilement à la répétition et à la mémorisation. Cela aide les élèves pour l'entraînement de l'expression corporelle par l'apprentissage du mime ou de la danse :

- Quinzième séance à l'école Léon Blum (ZEP) en 2007 :

« La professeure répète plusieurs phrases tout en mimant. Puis, elle reprend les phrases une à une plusieurs fois. Florian ignore le professeur.

L'étape suivante, le professeur décide de faire répéter les élèves à tour de rôle. Le premier couplet est assez vite assimilé. A la fin de la séance, elle décida de mettre l'air qui va avec la chanson et de leur distribuer la feuille avec les paroles.

« Wenn's dir gut geht, streck die Arme aus, Wenn's dir richtig richtig gut geht

29 : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/lvprim.pdf> : SCOFFONI A., Juin 2002, *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues à l'école primaire*, p 11

streck die Arme aus...Winke mit den Händen, streck die Arme aus, bewege die Finger... ».

Les enfants ont au début un peu du mal à prononcer la phrase. Donc, la professeure fait répéter de nouveau chacun à leur tour. A la fin, les enfants sont vraiment dans la chanson.» »

Cette séance a été majoritairement bien appréciée à la fin. Mais le professeur n'avait pas la version audio. Cela aurait pu être intéressant de voir comment les élèves auraient réagi à l'écoute de la musique, au rythme et aux intonations produites en langue cible. En outre les chansons constituent des supports authentiques, elles sont des outils extraits du patrimoine culturel. Ainsi « le chant favorise la socialisation et la communication car la langue est présentée et utilisée en contexte et la participation de tous est facilitée par la motivation et le plaisir. »³⁰

biii) Le théâtre et les jeux de rôles.

Plusieurs projets de recherche en Italie, par exemple Campo 1996, Lerna et Taeschner 1993 ont indiqué que l'utilisation d'une approche narrative, comprenant des pièces de théâtre³¹, produisait de meilleurs résultats que la mise en œuvre de moyens plus conventionnels. L'oral occupe une place de choix à travers les activités de simulation et de jeux de rôle. En effet, la mise en place d'activités de dialogues, jeux de rôles ou autres saynètes offre la possibilité de faire utiliser la langue en situation. Les activités doivent être graduées et aller de la simple reproduction à la création ou à l'expression dramatique. Le rôle de chacun peut être défini par la distribution de cartes rôles. Cela peut s'observer dans cette séance suivante où l'enseignante propose des jeux de rôles par rapport « aux musiciens de Brême »

Nous avons pu observer lors de la troisième séance à l'école Chabrier, cet exemple de situation montrant des jeux de rôles par rapport « aux musiciens de Brême » :

- Troisième séance, école Chabrier (hors ZEP) en 2012 :

E : « alors maintenant qui veut faire le comédien? » (*tout le monde lève le doigt*)

30 : KERVAN M., 1996, *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, A.Colin.

31 : DOYÉ P., HURRELL A., 1997, *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire* p35 Conseil de l'Europe, Allemagne.

Nicolas, vas-y en premier ». (*Nicolas avance devant le tableau*). Donc tu vas faire le comédien, mais tu vas parler en allemand.

Nicolas : oh lala!

E : « Choisis d'abord quel animal tu veux jouer. (*les Bildkarten sont disposées sur le bureau*)

Nicolas : « der Esel »

E : alors tu es un âne vieux, fatigué et triste. Comment fais-tu?

Nicolas baille pour montrer qu'il est fatigué, se courbe pour représenter la vieillesse et se frotte les yeux pour faire celui qui est triste. (rigole beaucoup)

E : « Ich bin traurig » *l'enseignante mime l'air triste*

N : « trorik, trauri c'est quoi ce mot. (*rires dans la classe*) Tais-toi, toi!! : (*rigole à son tour, gêné*).

E : Hélène, à ton tour

Hélène : Je vais commencer par ich bin alt. *elle titube. Ich bin traurig (elle sort un mouchoir) ich bin müde s'étire*

Comme le dit Leroy (1996), « il y a plusieurs avantages à l'emploi des activités en petits groupes en général et des jeux (y compris les jeux de rôles et de simulation) en particulier. En premier lieu, les productions linguistiques y sont authentiques, non artificielles. Ensuite, comme l'échange se fait au sein d'un petit groupe, le risque d'inhibition à l'expression est plus réduit. D'autre part, en raison de la constellation de l'activité, il y a moins de risque de paralysie due à la particularité d'un sujet. Enfin, on introduit la dimension pragmatique dans l'enseignement de la langue : les productions s'inscrivent dans un but que les locuteurs veulent réaliser.

Un certain nombre d'exigences nous semblent s'imposer au moment où on veut faire parler ses étudiants:

- Il faut qu'il y ait un climat de confiance, dans lequel les participants se sentent assez à l'aise pour s'exprimer.
- Il faut le respect mutuel nécessaire à l'écoute réciproque.
- Il faut que les participants disposent des moyens linguistiques nécessaires pour mener à bien la tâche.
- La tâche qu'on leur donne doit créer un manque d'information qu'ils ont envie de

comblent.

- La consigne doit être claire et précise. »³²

Pour résumer, les jeux de rôle ou l'interprétation d'une scène théâtrale peuvent être bénéfiques si plusieurs conditions sont mises en place dont « le climat de confiance » qui nous semble être un point important pour favoriser la prise de parole et la communication dans la classe de langue. Les élèves de l'école Chabrier sont entrés dans le jeu de rôles. Ce qui indique que l'intervenante (pourtant spécialiste, car elle enseigne au collège) a réussi à instaurer une relation sécurisante entre les élèves. Ils n'ont pas eu peur de mimer et de produire des énoncés en allemand. Il faut néanmoins veiller, comme pour tout autre support, aux choix didactiques et à la faisabilité de la tâche demandée.

biv) Le support TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement).

D'après la *Circulaire : B.O. n° 23 du 8 juin 2006 : §A.4*, « Les TICE, ont un rôle important à jouer :

- pour une plus grande exposition à la langue
- pour le développement de l'apprentissage en autonomie. »

Dans une perspective actionnelle, l'usage des TICE peut permettre à l'apprenant de :

- S'informer,
- s'exprimer,
- communiquer,
- échanger,
- accéder à la civilisation étrangère.

Or 77,5% des élèves français souhaiteraient utiliser un ordinateur individuel en classe (« Les clés de l'actualité Junior » Sept. 2006). Selon la même source, 65% des élèves français déclarent ne jamais utiliser Internet à l'école.³³

32 : LE ROY H., (1996), *Les jeux en classe de langues*, Romaneske.

33 : media.education.gouv.fr/file/31/4/4314.ppt

Donc nous pouvons remarquer qu'un certain consensus peut être fait pour faciliter l'utilisation des TICE à l'école primaire. Car une demande forte venant des élèves peut influencer les professeurs à insérer de l'informatique dans leurs séances. Les TICE simplifient, complexifient, enrichissent les situations d'apprentissage. Mais, comme le rappellent C. Adam et J. Bardy, « la généralisation et la banalisation de l'utilisation d'Internet dans l'enseignement primaire prendront encore du temps, d'autant que ces situations d'enseignement ouvertes augmentent les contraintes et les risques auxquels ont à faire face les enseignants. Ils ont aussi besoin d'une formation solide articulée à une politique académique cohérente, qui conduise à une compétence didactique et pédagogique, pour faire face aux aléas de telles situations ». ³⁴

D'après Dietmar Rösler« Lernen ausserhalb des deutschsprachigen Raums einen wichtigen Beitrag dazu leisten wird, dass auch innerhalb des institutionell gesteuerten Lernens quasi-echte Interaktionen möglich werden, bei denen, anders als in traditionellen Simulationen »³⁵

L'école Chabrier (hors ZEP) a pu correspondre avec une école située à Rostock, en Allemagne. Des lettres ont été envoyées comme le montre cet exemple que les élèves devaient reproduire pour pouvoir se présenter à leurs correspondants :

- Deuxième séance à l'école Chabrier, 2012 :

« Guten tag

Ich heisse K, D

Ich bin 39 Jahre alt

Ich wohne in Coudekerque

Ich wohne in einer Wohnung in einem Haus

Ich habe eine Schwester einen Bruder.

Ludivine meine Schwester ist 29 Jahre alt »

Après cette séance, les enfants ont tapé ce texte sur l'ordinateur. Mais il aurait pu y

34 : <http://alsic.revues.org/index260.html> le 01:042012

35 : «L'apprentissage, en dehors de la classe où la langue allemande est pratiquée, rendra une contribution importante du fait qu'à l'intérieur de l'apprentissage institutionnellement réglé, des interactions quasi authentiques deviennent possibles, à ceux-ci, autrement que dans les simulations traditionnelles, RÖSLER D., 1994, *Deutsch als Fremdsprache*, Realien zur Sprache, Sammlung Metzler, Stuttgart, Weimar p89

avoir un exercice faisant appel à la communication authentique et mettant en jeu les TICE : l'entretien par webcam. Une séance de ce type demande une préparation conséquente. Il faut que la professeure trouve le matériel, des séances au préalable doivent être organisées. Il se peut pourtant que ces entretiens par webcam, soient redoutés par les élèves. Et que cela, dans cette mesure, mette en péril le climat de confiance instauré dans la classe.

Toutefois, il est souvent nécessaire que les échanges virtuels que permettent les TICE puissent déboucher sur une rencontre physique réelle pour entretenir la motivation dans le temps.³⁶ C'est ce que nous allons aborder dans la troisième partie de ce mémoire.

36 <http://alsic.revues.org/index260.html> le 01:042012

III) L'entrée par la culture et les échanges scolaires

Cette partie sera consacrée à la place de la culture dans une classe. Celle-ci sert entre autre à présenter le pays et ces spécificités. Mais aussi car l'enfant est curieux de connaître l'autre. Et l'une des missions de l'enseignant est d'apprendre la tolérance et l'acceptation des différences.

a) La culture pour créer un lien avec l'enfant.

L'apprentissage d'une langue étrangère, en plus de permettre la maîtrise de contenus linguistiques permet aussi d'entrer en contact avec d'autres cultures. Le souci de motiver les élèves dans la découverte d'une langue étrangère conduit souvent à accorder la priorité à l'actualité (chanteurs au hit parade, équipes sportives...). Il est important que les élèves aient également conscience que la France n'est pas le seul pays à avoir un passé.

Faire des associations avec son réel peut être un moyen pour ouvrir l'élève à une culture. Nous avons pu observer par exemple, quand les élèves étaient en train d'apprendre les couleurs, le professeur affirmait qu'ils connaissaient déjà une couleur. Elle faisait allusion à une marque de shampoing où la couleur « schwarz » apparaît. A un autre moment, lors de l'apprentissage d'une nouvelle chanson, elle a fait référence aux gâteaux dont la traduction en anglais et en allemand est « doigt ». Les élèves ont aussi découvert la tradition de la « Schultüte » offerte à la rentrée en CP en Allemagne.

- Quatrième séance à l'école Léon Blum (ZEP) en 2007:

« On aborde un exercice dans lequel on voit une fille avec une
« Schultüte ».

E : Qui explique à Nina ce qu'est une « Schultüte » ?.

A: « c'est le premier jour de l'école, ya des gâteaux, des ciseaux... ».

M: « c'est comme un cornet ».

E : « et pourquoi on donne ça ? »

M : « Parce qu'il y a pas de maternelle en Allemagne ».

Comme le dit Doyé (1997) « l'acquisition d'une langue étrangère doit faire partie intégrante de la culture de base de l'enfant, au même titre que la lecture et l'écriture (...) Si l'éducation veut refléter les réalités dans lesquelles nous devons vivre, l'enfant doit être confronté dès le premier stage de son éducation institutionnalisée à d'autres langues et à d'autres cultures. »³⁷

Selon Mme Derousseaux, professeure d'allemand au collège Anne Franck et intervenant à l'école Chabrier « Ouvrir son horizon, accepter la différence, envisager autre chose, éveiller à la curiosité, favoriser le contact humain sous toutes ses formes (...) toutes ces expressions me semblent relever du défi de l'enseignement, et plus particulièrement celui des langues étrangères. C'est en se confrontant aux autres que l'on peut apprendre à s'aimer (et non en restant recroquevillé sur soi-même) et à échanger. C'est l'autre qui nous permet de nous construire. »

Or sur le terrain, nous n'avons pas observé beaucoup d'appel à la culture allemande. En ZEP il y a eu la référence à la « Schultüte » et en hors ZEP, les jeux de rôles portaient sur les animaux faisant partie « des musiciens de Brême ».

La notion de culture est souvent abordée de manière implicite dans les classes de langues. Le manque de temps ou de moyens techniques ne permet généralement pas aux enseignants de présenter la culture du pays étudiée de manière dynamique et approfondie ; pourtant, des supports authentiques adaptés au niveau de la classe ainsi que des activités variées et originales permettraient de travailler à la fois la compétence linguistique et la compétence culturelle. Comme par exemple, les apprenants pourraient inventer des sketches plus ou moins longs selon le niveau; ils mettraient en scène des traditions, des comportements propres aux habitants de la culture cible et qui diffèrent de leur culture. L'enseignant pourra éventuellement filmer ces sketches pour les montrer à d'autres classes et s'en servir comme exemple.

La recherche de Gangl 1997 en Autriche a montré qu'il était possible d'ouvrir les enfants à d'autres cultures : ce constat s'appuie sur des entretiens avec des enfants qui signalaient qu'ils aimeraient se rendre en Angleterre et avoir des correspondants anglais³⁸.

37 : DOYÉ P., HURRELL A. ,1997, *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire* p54
Allemagne. p33

38 : DOYÉ P., HURRELL A. ,1997, *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire* p54

Il existe donc, un moyen pouvant rapprocher les deux cultures tout en favorisant les échanges communicatifs entre les élèves : ces sont les échanges entre correspondants.

b) Les échanges scolaires

« La langue est le premier moyen par lequel une culture transmet ses croyances, ses valeurs et ses normes. Elle donne aux gens un moyen pour entrer en interaction avec d'autres membres de leur culture et un moyen pour penser.³⁹» (L. Samovar)

D'après L.Samovar, apprendre une langue étrangère c'est élargir ses horizons culturels à travers la découverte d'autres valeurs, d'autres modes de vie. Pour reprendre les termes de Marie-Christine Fougerouse, « toute langue est le reflet de la culture dans laquelle elle s'inscrit »⁴⁰ Si apprendre une langue étrangère permet d'ouvrir une fenêtre sur d'autres cultures, la dimension interculturelle des langues apparaît alors comme évidente. Selon Marie-Thérèse Claes, la « dimension interculturelle de la compétence de communication »⁴¹ se révèle indispensable dans le cadre d'une rencontre interculturelle, d'une ouverture à l'Autre.

À l'école Chabrier, dès le début de l'année scolaire, chaque élève entre en contact avec un correspondant allemand choisi en fonction de ses goûts et de ses intérêts personnels. Avec l'aide du professeur, des lettres sont envoyées aux correspondants.(voir séance 2, école Chabrier). Celles-ci ont ensuite été rédigées et mises en forme pendant deux séances en salle informatique. En effet, les élèves ont tapé leur texte en allemand puis ont inséré des photographies d'eux, de leurs proches, de leurs loisirs.

Ce travail était donc basé sur une approche d'entrée dans l'écrit. Or, le professeur aurait pu, avec l'usage des TICE, développer leur langage oral à l'aide de conversations en vidéophonie en temps réel. Ou l'enseignant aurait pu enregistrer la présentation de ses élèves pour ensuite l'envoyer aux correspondants allemands. Cela aurait permis aux élèves de se rendre compte de leurs capacités à se faire comprendre dans une langue étrangère. Le

39 : RAMOS Natalia. 2003. *Interculturalité, communication et éducation*, Milena Press, p. 43

40 : FOUGEROUSE Marie-Christine. 2001. « De la compréhension à l'expression en classe de langue », *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui : Une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique*, Actes du colloque « Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui? », 29-30 septembre 2001, pp. 125-140

41 : CLAES Marie-Thérèse. 2003. « La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité », dans *Dialogues et cultures*, n°47, document tiré du site <http://www.franc.parler.org/parcours/fos.htm>

simple fait de parler face à un interlocuteur natif est une situation authentique pouvant amener les apprenants à une immersion dans la langue.

A la question « qu'apportent, selon vous, les échanges interculturels aux enfants au niveau de l'estime de soi? Au niveau de l'acquisition du langage? », l'enseignante de Chabrier a répondu ceci : « Ouvrir son horizon, accepter la différence, envisager autre chose, éveiller à la curiosité, favoriser le contact humain sous toutes ses formes (échange épistolaire, courrier électronique, web cam, visite en chair et en os...): toutes ces expressions me semblent relever du défi de l'enseignement, et plus particulièrement celui des langues étrangères. C'est en se confrontant aux autres que l'on peut apprendre à s'aimer (et non en restant recroquevillé sur soi-même) et à échanger. C'est l'autre qui nous permet de nous construire. »

Malgré avoir cité le fait de favoriser le contact humain, l'enseignante n'a pas pu mettre en pratique les échanges par webcam. Mais les élèves ont pu se rendre en Allemagne l'hiver dernier. Certains élèves ont été étonnés de constater qu'ils comprennent beaucoup de choses le soir même de leur arrivée, qu'ils ont même été capables de répondre aux questions posées par les membres de leur famille d'accueil. Cela leur redonne confiance et courage pour poursuivre leurs efforts et mobiliser tout le capital acquis au service d'une autonomie langagière.

Les élèves de Rostock se sont rendus sur Grande Synthe du 16 mai au 20 mai. Ils ont été hébergés dans une auberge à Looberghe. Plusieurs activités ont été réalisées comme une sortie à Bergues, à Lille... Ainsi que la représentation des « musiciens de Brême » par la classe des apprenants en allemand de l'école Chabrier. Les élèves allemands ont pu aussi se rendre dans la famille de leurs correspondants français, quelques heures pour passer un après-midi.

Nous avons pu remarquer que lors de ces échanges, le contact se fait timidement au début. Mais par la suite, les élèves essaient de communiquer par tout les moyens : mimes, ils essaient de se faire comprendre avec des passages en langues étrangères et avec leur langue maternelle... Et les élèves, allemands comme français ont été d'accord sur le fait que leurs séjours passent trop vite. Mais que cela reste une expérience enrichissante et motivante. Aucun échanges n'a pu être mis en place dans les écoles ZEP, mais ils ont pu se rendre au marché de Noël à Aachen (Aix-la-Chapelle).

Conclusion

Depuis l'introduction de l'enseignement des langues à l'école se sont précisées les caractéristiques d'un enseignement ludique, enseignement qu'il convient cependant de mieux structurer tout en lui conservant ses atouts. Au cours des stages réalisés en écoles primaires classées ZEP et hors ZEP, nous avons pu observer que même les plus timides se risquent à prononcer quelques mots en langue étrangère. Il convient cependant de s'interroger sur la source de cette motivation et ne pas l'attribuer uniquement à la découverte d'une langue étrangère.

Nous avons pu voir, d'après les trois hypothèses, que d'autres facteurs comme la structuration de l'espace, l'affichage de traces de culture allemande peuvent être bénéfiques. A l'inverse, cela n'empêche pas les élèves de produire en langues comme nous ont démontré les séances observées en ZEP. Un climat de confiance facilite les différentes situations de communication authentiques, comme des jeux de rôles, des comptines.... Cela favorise ainsi le développement de l'estime de soi chez les élèves et le sentiment de sécurité lors d'interactions. Des outils didactiques divers (comptines, jeux, TICE...), le recours à des tâches communicatives motivantes et variées qui sollicitent l'élève activement, sont des moyens pour favoriser la prise de parole.

Une classe de langue étrangère est vue comme un espace réduit régi par des règles sociales et communicatives strictes dont le but est de maximiser l'apprentissage par la garantie d'une bonne relation enseigner/apprendre. Le rôle de l'enseignant est donc important dans le fait de mener la classe, il est agent et doit manipuler la conversation pour maximiser l'apprentissage en vue d'instaurer un climat de confiance dans sa classe de langue. Diverses méthodes comme le « teacherese », l'acceptation des marques transcodiques instaurent une relation sécurisante entre le professeur et ses élèves. Cela va donc faciliter les apprenants à produire des situations communicatives en langue étrangère.

Puis pour finir, nous avons remarqué que la découverte de la culture de la langue étrangères et les échanges scolaires sont des moyens pour instaurer non seulement des situations de communication authentiques mais cela peut aussi aider les élèves à s'ouvrir à l'Autre et à se sentir comme faisant parti d'une civilisation plus grande que les frontières délimitant chaque pays.

Ces trois parties sont donc en corrélation pour répondre à la problématique de ce mémoire qui a démontré comment favoriser la prise de parole en classe de langues.

Pour aller plus loin, des professeurs enseignant en ZEP ont remarqué que « ces apprentissages linguistiques donnent une nouvelle chance aux élèves en difficulté. Ils permettent de sortir des disciplines classiques, et de trouver d'autres domaines de réussite à partir d'activités transversales, notamment culturelles et musicales ». ⁴² C'est dans cette pertinence du discours, c'est-à-dire l'adéquation entre l'intention de communiquer et les moyens linguistiques mis en oeuvre, que va se développer l'apprentissage.

42 : Extrait du *Quoi de neuf*, n° 17, SGEN le 05.06.2011 : : [L'allemand à l'école, échos du terrain \(p. 8 sur 16\)](#).

Bibliographie

• **Sitographie**

- media.education.gouv.fr/file/31/4/4314.ppt
- <http://alsic.revues.org/index260.html> le 01:04:2012
- Extrait du *Quoi de neuf*, n° 17, SGEN le 05.06.2011 : : [L'allemand à l'école. échos du terrain](#) (p. 8 sur 16)
- <http://aile.revues.org/801>
- <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-echange-ca-commence-en-classe.html>
- http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/soutien_enseignement/textesA_climat_apprentissage.pdf
- résumé du site 24/04/2012 : <http://blog.paysages-educatifs.org/post/2008/03/01/Methodes-de-developpement-cognitif-et-theories-de-lapprentissage-Dominique-Camusso>
- <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/lvprim.pdf> : SCOFFONI A., Juin 2002, *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues à l'école primaire*, p 11
- http://www.ac-nice.fr/ia06/ienash/2010/file/Le_jeu_en_pedagogie.pdf visité le 29/04/2012 p 4

• **Livres consultés**

- AOUADI, S. 2002. *Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* , Le Quotidien d'Oran, les 03 et 04 /12/2002, p. 07, 10
- BLANCHET Philippe , Patrick CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures Approches contextualisées* partie B, 3.6, p 100
- CLAES Marie-Thérèse. 2003. *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité*, dans Dialogues et cultures, n°47
- COURTILLON Janine. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette, collection « Français langue étrangère », p. 13
- CURTAIN, H. A., PESOLA, C. A. (1988) *Languages and Children – Making the Match*. Foreign Language Instruction in the Elementary School. Addison Wesley.
- DABENE L. , *Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère* , Etude de linguistique appliquée n°55, pp. 39-46.
- DELL H. HYMES, *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, Paris, 1984, p34.

- FENOUILLET. F, LIEURY A., 2006, *Motivation et réussite scolaire* , Dunod, Paris
- FOUGEROUSE Marie-Christine. 2001. *De la compréhension à l'expression en classe de langue, L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui : Une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique*, Actes du colloque « Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui? », 29-30 septembre 2001, pp. 125-140
- JULIÉ K., *Enseigner l'anglais*, Hachette Education, 1994, p.83
- KERVAN M., 1996, *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, A.Colin
- LEROY H., (1996), *Les jeux en classe de langues*, Romaneske
- MERRI M., PICHAT M., *Psychologie de l'éducation: Tome 1, L'école: Volume 1* - Page 100 ,Bréal 2007
- Moore D., 1996, *Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école* . Aile 7, coord. Par C. Oesch-Serra & B. Py, Paris-Encrages, 95-121.
- RAMOS Natalia. 2003. *Interculturalité, communication et éducation*, Milena Press, p. 43
- ZAIBEK, H., 2008, *L'enseignement du français langue étrangère en 3,AP, INFPE*, Algérie, p8.

- **Les livres lus :**

- DOYÉ P., HURRELL A. ,1997, *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire* p54 Conseil de l'europe, Allemagne.
- MIALERET.G, 2004, *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*, PUF, Paris, p64.
- VASQUEZ -BRONFMAN.A MARTINEZ.I. , *La socialisation à l'école, approche ethnographique*, PUF, 1996, p82-83
- BO N° 40, 11 novembre 1999, langues vivantes-orientations pédagogiques pour la mise en oeuvre au CM1 et CM2.
- Les instructions officielles et le CECRL, les bulletins officielles.

Sommaire des annexes :

<u>Annexe 1 : Les séances d'observation</u>	<u>p39-53</u>
<u>Annexe 2 : Questionnaire du professeur</u>	<u>p54-55</u>
<u>Annexe 3 : Présentation des écoles</u>	<u>p56</u>
<u>Annexe 4 : Les particularités des zones d'éducation prioritaire</u>	<u>p57-58</u>

Annexe 1: les séances d'observation

Légende :

E= enseignante

ENI : élève non identifié

1^{ère} séance : 22 Février 2007 : Lieu : Georges Sand dans une salle réservée à l'art plastique, pas de trace de culture allemande.

E : « Guten Tag Kinder ». Elle explique en français que cette séance consistera à revoir le programme qu'ils devront réviser pour l'évaluation de la rentrée.

E : « Wann ist der Test ? » Lorsque l'enfant répond, elle montre trois doigts et les fait bouger pour que l'enfant qu'elle a interrogé puisse repérer la place du verbe. Par exemple, lorsqu'elle dit « wann » elle montre son pouce ; « ist » elle montre l'index et pour « der test » elle montre le majeur. Et quand elle demande de répondre, elle fait bouger ses doigts mais en sens inverse. <

Dany répond : Der Test ist am fünfzehn... Le professeur le coupe et lui fait répéter et au moment où il a fini de prononcer « fünfzehn » elle fait « ten » en tapant du pied. Puis au tableau, elle marque ce que chacun doit pouvoir savoir : « Je dois savoir saluer à tous les moments de la journée (CE2-CM1-CM2), je dois savoir compter jusque 20 (CM1-CM2), je dois savoir écrire jusque 12 (CM1-CM2), je dois savoir les reconnaître (CE2), je dois connaître le vocabulaire de l'école (le matériel).

E: « Ich brauche einen Spitzer... ». Les élèves sortent alors un taille crayon de leur trousse. Et quand un enfant répond sans être interrogé elle lui dit « Melde dich » et il lève automatiquement la main pour prendre la parole. E : « Gib mir einen Kulli »

Dany se retourne alors et crie « ouais mais allez arrêtez là ». Les CE2 ne sont pas

attentifs, ils se lancent des bouts de gomme. Le professeur dit alors : « Kein Kommentar » à Dany.

Puis, pour la fin du cours, une ligne de dominos est dessinée au tableau. Chacun leur tour, les élèves vont au tableau pour écrire soit en chiffres ou en lettres le nombre qui correspond.

2^{ème} séance : 16 mars 2007 : Albert Camus. Lieu : une petite salle d'à peine 10m² où un réservoir d'eau fait un bruit sourd lorsque quelqu'un prend de l'eau.

Tous niveaux confondus : J'observe une situation d'évaluation. Les élèves doivent marquer à côté de « Vorname », leurs prénoms et à côté de « Name » leurs noms.

Dimitri : « je me suis gouré, j'ai marqué Dimitri. »

Les CE2, à la vue de ça s'exclament : « han, c'est quoi ça ! ».

Après avoir réglé l'affaire du nom et du prénom, le professeur explique comment cela va se passer : Les CM1-CM2 vont d'abord faire la phase 2 (compréhension écrite). Pendant que les CE2 feront la compréhension orale avec le professeur. Ensuite ce sera l'inverse. Les conditions d'évaluations sont donc difficiles.

Pendant que les élèves font leur évaluation, le professeur me passe des cahiers d'élèves. Je remarque donc à la vue des cahiers, que les élèves de CM2 ont vu :

- Wie heisst du? Wie alt bist du? Wo wohnst du? (voir annexe)
- Frohe Weihnachten, der Adventskalender, der Tannenbaum...
- Neue Kleider für Lili (voir annexe)
- Was kostet? Wie viel kostet das?
- Was nimmst du mit?
- Ich kann zählen.
- Wie spät ist es?

Pendant l'évaluation, je remarque que certains élèves parlent entre eux :
Valentin : « ppsstt, si je comprend pas je passe ». « La petite aiguille ça sert à quoi? »
ENI : les minutes...
ENI : nan les heures.

Karl : je peux souligner? Val parle beaucoup

E : si ça continue comme ça je vais vous amène chez Monsieur

E : on ne demande pas à son voisin!

D : on fait ça (met les mains sur les yeux).

Cahier des CE2 : rapport à l'écrit : recopie chanson Guten tag..

Shultüte : culture

réécrire les nombres

ENI : C koi « vière »?

ENI : c pas « vière » c'est « vier »

E : « et on ne triche pas ». L'évaluation se termine.

Valentin demande alors : « Frau Régnier, je peux effacer ? ».

E : « Ja, du kannst abwischen ».

Puis les actions s'enchaînent très vite. L'évaluation est terminée. Dimitri dit à Valentin « non je triche pas ». Valentin jette sa trousse. Un CE2 veut aller aux toilettes, Valentin lui dit alors « ah tu vas faire caca ! ».

3^{ème} séance : Le 16 mars 2007 : lieu : Léon Blum dans une salle réservée à l'art plastique et à l'anglais, aucun signe de langue étrangère (CM1-CM2)

Les élèves bougent les tables, rigolent, n'écoutent pas le professeur.

Florian se lève et crie : « Mais taisez-vous ou je vous tarte tous à la récré ! ».

Pour remettre le calme, le professeur signale que je suis là. Et qu'ils devraient me poser en allemand des questions pour qu'ils apprennent à me connaître : Le professeur les motive en leur disant alors comment on dit « comment t'appelle tu ? ».

Quelque élèves disent « wie alt bist du ? », Mariam trouve « Wie heisst du ? ». Donc je leur réponds en allemand. Océance : « han, elle sait parler allemand ».

A partir de là, les questions ont fusé de partout. « Was hast du an? « Wie alt bist du? » « Was machst du? ». Le professeur leur demande alors : „Was trägt Nina ?“. Donc les élèves me décrivent. « Sie hat ein schwarz Pulli ». Le professeur répète la phrase en disant : « Ja, richtig, sie trägt einen schwarzen Pulli ». Ma présentation dure environ un quart d'heure. Et je leur dit « Ich bin an der Uni Charles de Gaulle, in Lille, Ich nehme den Zug, ich wohne in Longuenesse ».

Après ma présentation, le professeur distribue les notes. Les élèves redoutent ce moment et l'expriment par un besoin de cacher leur copie. Une fille, Océane, avance sa table jusqu'au tableau pour que personne ne puisse voir sa note. Les élèves débâtent sur leur note. Florian hausse la voix et dit « mais taisez vous, je vais vraiment

vous tarter ! ». Mariam va au tableau pour la correction. Ce qui suscite de la jalousie : « c'est facile pour elle ».

4^{ème} séance : Le 27 mars 2007 : Lieu : Léon Blum

Je ne suis pas venue depuis deux semaines dans cette école. Il a fait très chaud dans la salle. Le professeur arrive donc et leur dit « Es ist warm » (elle fait des mimiques pour leur faire comprendre ce qu'elle dit. « Alle zusammen ».

Jean-christophe : « je comprend rien mais c'est pas grave ».

E : « Est ce que quelqu'un peut présenter Nina au CE2? »(car ils ne m'avaient pas encore rencontrée).

F : « Sie geht in die Uni, Charles de Gaulle ». « Sie wohnt in Longuenesse ».

M : « Sie ist 20 ».

E : « et sa date de naissance ? ».

Florian : « im Juni !! ».

La correction de l'évaluation commence (voir annexe).

E : « Ein CM1 oder ein CM2 neben ein CE2, bitte schön ».

E : à A : « du kommst an die Tafel ». Elle devait marquer le chiffre 6. Mais elle marque un 7 puis un 8 quand elle voit que certains élèves font « mais Madame, elle sait pas écrire ! ».

Les corrections s'enchaînent : oralement mais aussi par écrit. Le professeur fait participer les élèves de tous les niveaux. L'impatience se fait ressentir. En effet, le cours d'allemand piétine sur la récréation.

O : « oh merde, on aura pas le temps, après on y va ».

On aborde un exercice dans lequel on voit une fille avec une « Schultüte ».

E : Qui explique à Nina ce qu'est une « Schultüte » ?.

A : « c'est le premier jour de l'école, ya des gâteaux, des ciseaux... ».

M : « c'est comme un cornet ».

E : « et pourquoi on donne ça ? »

M : « Parce que il a pas de maternelle en Allemagne ».

La séance se termine avec la réponse de l'exercice « pourquoi on ne pas mettre « er ». Florian répond « parce que « er » c'est pour un garçon et là c'est une fille donc on met « sie ».

5^{ème} séance : Le 30 mars 2007 : lieu : Albert Camus

E : « Wie geht's ?...Es geht sehr gut...Alle zusammen«.

Puis le professeur distribue les copies d'évaluation des CE2. Elle demande aussi qu'un CM1 ou un CM2 se mettent à côté d'un CE2. Les commentaires fusent „t'as eu combien?“. La correction commence oralement. Le professeur introduit des nouveaux mots tel « mit oder ohne Kreuz ». Pour que les élèves assimilent ces nouveaux concepts, elle donne un exemple : « mit oder ohne Mayo auf die Pommes ? ».

Puis sur l'exercice sur le vocabulaire :

Dimitri : « c'est quoi là, « Radierer ? » ».

Charles : « non, c'est « Schere », comme chère Justine »

Un CE2 : « j'ai encore inversé, ça m'énerve ».

E : « dis plutôt, « es nervt mich » ». La correction continue.

Valentin (CM2) : « Gute Nacht, c'est au matin ».

Charles (CE2) : « non c'est quand on dort ».

A la fin de l'heure, le professeur rend les copies des CM1-CM2. Ils vont devoir corriger à la maison pour la prochaine fois.

6^{ème} séance : Le 30 mars 2007. Lieu : Léon Blum

Océane : « quand on va au Jura, ya marqué sur la fiche « Anorak », comme en allemand ».

Puis la correction de la séance passée reprend.

E à Florian : « Tu poses la question en allemand à quelqu'un de la classe ».

Florian : « Même à Nina ? »

Adeline : « J'ai eu tout bon ! ».

Florian : « c'est normal t'as triché sur moi ».

Arzou n'écoute pas. Le professeur fait remarquer qu'à cause d'un comportement comme celui d'Arzou on ne peut pas progresser. Mais les élèves continuent de ne pas être attentifs. Sans faire exprès Océane a lancé sa gomme.

Adeline lui dit alors : « ah rien, elle va me suicider ».

E : « Und was ist das ? ».

Jean-Christophe : « le ciseau ».

E : « ah non je ne peux pas accepter le ciseau ».

Mariam : « c'est la paire de ciseaux ! ».

La correction étant fini, le professeur propose de chanter une chanson qu'ils connaissent déjà « Mode hier, Mode da, Wir sind Topmodels ». Cette chanson plaît surtout aux filles.

Florian (aux filles): « elle se tape la honte, arrête de faire ta maligne ! ».

Puis jusque la fin de la séance, le professeur introduit une nouvelle chanson (qui sera la chanson de fin d'année). « Winke mit den Händen, streck die Arme aus, bewege die Finger... »

8^{ème} séance : Le 6 avril 2007 : lieu Albert Camus

E : « Wie geht's ? »

Valentin « Es geht sehr gut ».

Dimitri : „Es geht sehr good...euh gut“.

Pendant cinq minutes les enfants doivent interroger les élèves de la classe.

« Und, wie geht's ». Puis le professeur « Und du wie alt bist du ? ». Et elle demande aussi de faire le tour de la classe.

Un élève lui demande « on peut aussi demander à Nina ? ».

E : « oui bien sûr ». Les élèves me posent donc différentes questions, avec l'aide du professeur.

Deux CE2, Dylan et Charles chahutent : Ils se jettent des bouts de gomme, font des bruits de pets, pose des questions alors que le professeur parle. Dylan met des bouts de gommes dans ces oreilles... Pendant ce temps, le professeur accroche des dessins au tableau. Ces dessins représentent des visages d'enfants. Leur nez, leur bouche sont en forme de chiffres. Les enfants doivent donc deviner leur âge. Puis après ce jeu, les élèves doivent se poser de nouveau la question « wie alt bist du ? » à tour de rôle.

Le professeur distribue de nouvelles feuilles :

Dylan : « Dicke, Dankeke... ».

Jusqu'à la fin de la séance, les élèves vont devoir remettre dans le bon ordre, la chanson d'anniversaire.

10^{ème} séance : Le 12 avril 2007. Lieu : Georges Sand

Brenda : « moi je vais pas là-bas moi ». (Elle parle de la table des CE2).

E : « Alles ist zu...Brenda, wie alt bist du ? ».

Brenda : „Ich bin zehn“dit-elle.

E : „Stellt jetzt die Frage an die anderen“ (mime « ensemble » avec un geste des bras).

Brenda pose donc la question à Priscilla

Priscilla : « on peut demander à la fille, aussi ? ».

E : « oui, bien sûr »

Priscilla : « han, mais comment elle s'appelle, déjà »

E : « demande lui en allemand ».

Priscilla : « wie alt...non, wie alt heisst du ? ».

Brenda : « Wie alt bist du Frau Régnier ? ». « Ich bin vierzig ».

Quelques élèves disent « elle a cinquante ans ! », « non soixante dix ! ».

E « oh, ich bin eine alte Oma ! (elle est une personne âgée).

Pendant ce temps les CE2 embêtent Priscilla.

E : « Piscilla Hör auf ! ». « C'est bon, il a pris ma trousse, putain ! ».

Puis les élèves reprennent l'exercice avec les dessins de visages où des chiffres y sont dissimulés.

Priscilla : « ça fait 12...c'est pas un bébé alors, ya pas 12 ans ! »

Un CE2 va au tableau.

Brenda : « oh Madame, il va mettre trois ans pour écrire trois mots ! ».

Pendant ce temps, Priscilla fait semblant de dormir.

Brenda : « elle dort, Madame ! ».

Priscilla : « lâche moi toi, tu vas prendre une claque ».

E : « Sei mal ruhig !! ».

12^{ème} séance : Le 4mai 2007. Lieu : Léon Blum

Océane : « Madame j'ai tout fait ! ».

Adeline « fallait faire des devoirs ? bah je vais les faire tout de suite alors ! ».

E : « comment peut-on dire autrement Wie spät ist es ? ».

Océane : « Wie viel Uhr ist es ».

Les élèves commencent à se familiariser avec l'heure.

Florian : « Es ist viertel vor eins »

Mais certains élèves ont encore des difficultés à lire l'heure en français. Gamzee et Océane ont décroché, elles rigolent entre elles.

E : « il est 25 minutes avant ou après une heure ? ». En effet, cela peut se révéler difficile pour les élèves car le concept de l'heure est inversé en allemand.

Arzou range déjà ses affaires et dit « Aurevoir Madame...non je rigole ! ».

Le professeur demande aux élèves de passer au tableau pour corriger.

Adeline: « si je vais au tableau, je prend mon cahier avec ! ».

Mariam : « et moi sans mon cahier ».

15^{ème} séance : Le 11 mai 2007. Lieu : Léon Blum

Florian fait la tête. Il vient de savoir que dans le collège où il avait l'intention d'aller, il n'y a pas d'allemand en LV1. Il rentrera donc en LV1 anglais. Il décide de ne plus participer en cours d'allemand. Il ne répond plus au professeur.

Cette séance fut réservée pour l'apprentissage de la chanson de fin d'année. Le professeur répète plusieurs phrases tout en mimant. Puis elle reprend les phrases une à une plusieurs fois. Florian ignore le professeur.

L'étape suivante, le professeur décide de faire répéter les élèves à tour de rôle. Le premier couplet est assez vite assimilé. A la fin de la séance, elle décida de mettre l'air qui va avec la chanson et de leur distribuer la feuille avec les paroles.

« Wenn's dir gut geht, streck die Arme aus, Wenn's dir richtig richtig gut geht streck die Arme aus... ». Les enfants ont au début un peu du mal à prononcer la phrase. Donc le professeur fait répéter de nouveau chacun son tour. A la fin, les enfants sont vraiment « dans » la chanson.

Deuxième séance à l' école Chabrier

E : « Guten Morgen! » (arrête les élèves à l'entrée pour qu'ils disent « guten morgen »). « Hélène ist nicht da? »

Laure : « non »

E : « Ist sie krank? »

Laure : « Je sais pas »
E : « wie geht's Nicolas? »
Nicolas: « so la la »
E : « Du hast ein Problem? »
N : « Ja, mit Romain »
E : « Und du Maxime ? »
Maxime : « solala »
E : « warum auch ein problem mit Romain? »
Maxime : « non j'ai mal à la jambe. »
E : « Habt ihr gesehen!Unsere Nina ist wieder da. Sie kommt jeder Woche »
Nicolas : Comment on demande son nom de famille déjà?
E : was ist deine familie name?
E : « Comment on demande où est ce qu'elle habite? ... wo. »
Laure : « wo wohnst du? »
Nicolas : « ah oui, elle a un fils...comment ont dit? »
Nicolas : « wer bist du kinder?wie heisst? »
E : « Hast du Kinder? »
Maxime : « comment on die quel rue? »
E : « was ist »
Maxime: « was ist deine »
E : « was ist deine Adresse?noch eine mal »
E : « ok on s'arrête là deux minutes, qu'est ce qu'on a fait ici avec Nina? »
Nicolas : « on lui a posé des questions »
E : « C'est quoi l'objectif?On lui a demandé son prénom, son nom, son âge. On a envie de faire quoi donc avec tout ses questions »
Nicolas : « de la connaître »
E : « oui vous avez déjà rempli une feuille en début d'année pour votre professeur? ». Et où est ce que vous êtes aller dernièrement?
Laure : « à Rodstock »
E : « pourquoi vous aller là bas? »
Romain : « pour découvrir les correspondants »
E : « c'est quoi? »

Nicolas : « c'est une pers d'un autre pays »

Laure : « on veut faire connaissances »

E : « cet personne elle est où? Un correspondant c'est une même personne que vous. Elle va encore a l'école »

Nicolas : « moi il s'appelle Moten »

E : « Moten, je n'ai jamais entendu ce prénom là. Et comment elle s'appelle cette école?

Nicolas : « Chikagoria? »

E : « Gagari! Cette année ce sont les élèves de cette école qui viennent vous rendre visite. Avec Monsieur Pickette on sait pas si vous avez les mêmes correspondants que vous aviez l'année dernière. Donc on va leur envoyer des cartes avec la présentation de la classe. Alors notre travail d'aujourd'hui, ça va être de nous présenter en allemand. Pour que cette présentation soit la plus belle possible. Nicolas t'as l'air catastrophé! »

Nicolas : « oué mais je galère à me présenter »

E : « on sait déjà le faire à l'oral, donc là on va le faire à l'écrit. Ça va aller c'est pas trop dur, on verra quelques règle d'orthographe. Et pour la présentation, on pourrait mettre des paillettes ou l'adresse d'un site où on aime bien aller écouter de la musique... Est ce qu'on a compris »

Nicolas : « c'est trop nul »

E : « qu'est ce qu'on pourrait mettre? mon nom, mon prénom, adresse, frère et soeur, adresse, quel métier on veut faire plus tard. Expliquer que tu es élève avec tel professeur. On fera une bel photo de Monsieur Pickette avec des moustaches et on l'enverrai. Et maintenant, imaginez j'arrive avec toutes les lettres des correspondants, comment vous faites pour choisir? »

Nicolas : « avec son nom? »

E : « Comment on fait pour savoir avec qui on aimerait bien correspondre?... grâce à ces loisirs! Bon, comment on fait pour dire « je m'appelle ». »

Nicolas : « Ich bin Nicolas »

E : « Ich heisse nicolas »

Romain : « Ich heisse Nicolas »

Nicolas : »oh l'autre il dit mon nom »

E : « ah tu t'apelles Nicolas? »

Romain : « euh non, ich heisse Romain D... »

Laure : « comment on dit maison? »

E : « Est ce que vous le savez en anglais »

Nicolas : « living in Maisone »

E : « non, c'est Haus »

Nicolas : « comme Docteur House, docteur Maison » « Ich wohne Haus »

E : « oui bien je rajoute juste quelque chose. Ich wohne in »

Nicolas : « ich wohne in haus »

E : « oui, je rectifie un petit peu » « ich wohne in einem Haus » Donc vous quatre vous direz ça » et pour nous Alix qui habitons dans un appartement on dira « Wohnung ». Qui a un frère ? Une soeur? *Les enfants lèvent le doigt.* à alix oh toi tu vas devoir apprendre deux mots »

E : « ich habe eine schwester »

Nicolas : « ich habe zwei schwester »

E : « ich habe zwei swchestern »

Laure : « ich habe eine schwester »

E à Maxime : « ich habe zwei scwhestern und vier Brüder (le fait répéter) »

E à Romaine : qu'est ce que tu fais? non tu n'écris pas tout ce qu'on fait quand même

Romain : « ich habe zwei bruder »

E : « bon on va passer par l'écrit parce qu'il faut bien passer par là »

Maxime : « oui mais j'en ai trop (en parlant de ses frère et soeurs) »

E : « c'est pas grave commence d'abord par toi et n'écris pas sur la table ça fait cochon »

E à Laure : « ich ..il manque quelque chose »

Laure : « ich bin Laure »

Nicolas : « Comment on dit 10 et demi? »

E : On va plutôt dire j'ai presque 11, tu vas rajouter « fast ». Comment ça fait à l'oral?

Nicolas : ich bin fast (eins zwei drei compte tout bas...) elf.

Maxime : « comment on dit en anglais?? euh en allemand, « ans ».

Laure : « Jahre alt »

E : « Bien Laure »

Maxime ferme violemment le cahier de Romain : « hey! triche pas »

Romain : « mais euh »

Nicolas: « oh romain arrête de parler »

E : « Je vais maintenant écrire au tableau ma lettre au correspondant pour que vous voyez comment ça s'écrit » « Romain tu t'assis correctement. Romain qu'est ce que je viens de dire?tu n'as rien à faire? Tu as tout bon »

Romain : « non »

E : « Non, bah alors corrige »

E : « Vous voyez des fois je mets des majuscules et pourquoi?

Nicolas : « parce que en allemand yen a partout »

E : « non pas partout regardez bien »

Laure : « bah là où il a votre nom et prénom c'est des noms propres ».

Romain : « noms propres et noms « communs. ».

E : « On met une majuscules sur tout les noms »

Nicolas : « oui mais maintenant je dois tout recommencer. »

E : « Oh arrêter de râler » Et là c koi?Un « S zet »

Nicolas : « strabe? »

E : « non pas strabe mais strasse ». En fait elle n'existe que en allemand et elle s'écrit comme ça. Et elle correspond au son « sss ». Et toi ici, ça donne quoi.*Fait le tour des rangs*

Nicolas : « comment on fait pour dire ma rue? »

Laure : « cortot strasse »

Nicolas : « bah il écrit en rouge (parlant de R) »

E : « Nicolas mêle toi de tes affaires. et dis moi combien de frère et soeur

Nicolas : « comment on dit 2? »

E : « Comment on écrit 2? z, w, e,i

Donc voilà après on va quand même présenter nos frères et soeurs pour qu'il sache comment est notre famille. Est ce qu'il y a des bébés ou des grands de 18 ans?

Maxime : « donc j'écris pour moi »

E : « on a pas pu revoir les mots composés. Pour lundi prochain on revoit les mots composés et revoir ce qu'on a fait aujourd'hui. On a appris a l'oral et maintenant on le voit

l'écrit et ça va être l'inverse là .on va pas expliquer l'alphabet et tout mais cela va aider votre cerveau à mémoriser comment ça se dit. Est ce que vous avez une clé USB? On ira sur les ordinateurs à côté où on mettra les photos sur votre présentation. On récapitule:

Je reprends ce que Romain a mis pour commencer

« Guten tag

Ich heisse K, D

Ich bien 39 jahre alt

Ich wohne in Coudekerque

Ich wohne in einer Wohnung einem Haus

Ich habe eine Schwester einen Bruder.

Ludivine meine schwester ist 29 jahre alt »

A la fin de la séance, l'enseignante me fit part de son projet de mettre en place une pièce de théâtre. Elle prendrait comme référence un conte en allemand.

3ème séance : école Chabrier 19/03/2012

E : La semaine dernière, Mr pickette vous a donné les lettres destinées aux correspondants allemands. Coller la lettre dans votre cahier après le travail qu'on a fait.

N : « nous on leur a écrit en allemand, mais eux ils nous ont pas écrit en français!

L : « et pourquoi quand il arrive en France, ils arrivent à parler français? »

E : « en Allemagne, on n'écrit pas la langue qu'on ne sait pas parler. Mais ils parlent beaucoup en classe » (...). Une fois qu'on a collé ou noté la lettre, on va attaquer l'histoire des musiciens de Brême. On a distribué des dessins, des illustrations du conte. Comment on dit les musiciens de brême en allemand?

N : « les brumer..les brumer de breme. »

Laure : « Keine Idéee madame »

E : « ah, keine Idee. (Marque die Bremer Stadtmusikanten au tableau)

Nicolas je te dis très clairement je veux travailler donc on arrête de parler. ». C'est un mot transparent : stadt musikant (...) Stadtplan vous vous rappelez? Avec les mots composés.

L : « plan de la ville. »

N : « non c pas possible c'est ville musique de Brême »

L : « bah non parce que on remonte vers la gauche on l'a dit quand on a fait les mots composés. (...) »

E : « je vais maintenant vous demander un petit effort de mémoire (sort des flashcards) »

N : « der Hund »

L : « der Esel »

R : « der Hahn »

H : « die Katze »

E remontre les cartes. Les élèves doivent répéter ensemble. Et de plus en plus vite.

N : « bah moi j'avais pas appris »

E : « c'était juste pour se souvenir »

E : « donc on va coller les photos, une par page sauf que sur la première page il faudra laisser de la place pour le titre. »

bon on va pas passer tout notre temps à bavarder.

Maxime : « Mme vous connaissez Coralie.... »

E : « je ne suis pas là pour faire de la conversation maxime, mais tu peux aller au tableau et tu vas essayer d'écrire der Esel (il écrit « ézol »)

N écrit « der ute » pour der Hund, L écrit « die catse » pour die Katze, der arne pour der « Hahn ». Romain écrit « die cakts »

A : « Alix il est malade (se cache sous la table)

H écrit « der hùte » pour der Hund

N écrit « der Eïzenne » pour der Esel

E : « Est ce que quelqu'un à quelque chose à corriger encore? »

L : « der Hunt » pour der Hund

E : « Quelqu'un veut corriger le dernier? Alix peut être »

L : « non il a dit qu'il était malade, il veut pas y aller »

E : « C'est en se trompant et en corrigeant qu'on apprend »

Puis l'enseignante reprend les erreurs au niveau phonologique. Elle revoit donc les sons « e » le « ts » le « h » aspiré et met en évidence l'absence d'accent mais la présence de « Umlaut » ö, ä, et ü. Elle donne même des pistes pour bien prononcer le « h » aspiré :

« c'est comme si vous soufflez sur les vitres pour faire un dessin sur une vitre ».

E : « alors maintenant qui veut faire le comédien? » (tout le monde lève le doigt)

Nicolas, vas-y en premier ».(Nicolas avance devant le tableau). Donc tu vas faire le comédien,mais tu va parler en allemand.

N : oh lala!

E : « Choisis d'abord quel animal tu veux jouer.

N : « der Esel »

E : alors tu es un âne vieux, fatigué et triste. Comment fais-tu?

N baille pour montrer qu'il est fatigué, se courbe pour représenter la vieillesse et se frotte les yeux pour faire celui qui est triste. (rigole beaucoup)

E : « Ich bin traurig » l'enseignante mime d'être triste

N : « trorik, trauri c'est quoi ce mot. (rires dans la classe) Tais toi toi : (rigole à son tour, gêné).

Alix : comment tu ferais pour être fatigué : il bien alt euh non ich bien traurig, se frotte les yeux

je suis fatigué, ich bin alt : ah non ich bin müde, ich bin alt

Romain : pareil pour les autres coment ça se sybolise pr toi être fatigué?

Ich bin müde, ich bin traurig, ich bin alt.très bien tu peux prdre ton dessin

Hélène : je vais commencer par ich bin alt : titube

ich bin traurig (tu peux meme imaginer sortir un mouchoir ich bin müde s'étirer

viens par ici maxime : ich bin comment on dit traurig : ah oui ça c bien (se penche sur la table)

ich bin müde :s' étire, ich bin alt

Ich bin traurig : se mouche en + :

vous savez qu On fait une pièce de théâtre que dvt la classe aussi madame: non dvt la classe on va être ridicule;

ro, jsui pas la pour me ridiculiser.

on peut le faire aussi dvt les allemands : dvt les allemands c cool

Annexe 2 : Questionnaire Professeur

1 : Comment les élèves de CM1/CM2 vivent-ils l'oral en langue étrangères? Comment favoriser cette participation auprès des élèves les plus réservés?

La pratique de l'oral est une priorité de l'enseignement en primaire (voir instructions officielles). Elle se justifie pleinement par le fait qu'une langue s'apprend d'abord à l'oral avant d'être un outil de communication à l'écrit. Par ailleurs, les enfants de cette catégorie d'âge sont physiologiquement très réceptifs aux messages auditifs, leur oreille étant très perméable à d'autres sonorités que leur langue maternelle. Enfin, la pratique d'activités orales est très motivante et permet d'associer dans de nombreuses circonstances le corps.

En proposant des tâches diversifiées et graduées en fonction de la difficulté, et en faisant intervenir le plus de canaux sensoriels possible, les jeunes élèves éprouvent rarement longtemps de la réserve et se prêtent la plupart du temps volontiers au jeu. Faire travailler les élèves en binômes est aussi un bon moyen pour aplanir certaines difficultés.

2- La majorité des élèves de la classe est-elle plutôt enthousiaste ou bien avez-vous besoin de les pousser afin d'obtenir un minimum de participation?

Avec cette tranche d'âge (8-11 ans), un enseignant rencontre rarement une opposition forte à la participation orale. Les élèves sont souvent heureux de pouvoir prendre la parole, d'entrer en communication. L'apprentissage d'une langue étrangère est vécu comme un jeu.

3- Accordez-vous beaucoup d'importance à ce que chaque élève sans exception participe?

Oui, il me semble fondamental que chacun ait un temps de parole équitable, même ceux qui rencontrent des difficultés, même ceux qui seraient timides. Il est nécessaire de faire la démarche de les "tirer à nous" pour rejoindre le groupe classe afin qu'ils ne se sentent pas marginalisés et qu'ils ne soient pas en situation d'échec. Par contre, il est essentiel de procéder progressivement, sans brusquerie, à la mesure de ce dont ils sont capables.

4- Rencontrez-vous des cas d'élèves que vous ne parvenez pas à faire participer à

l'oral?

Avec des élèves de primaire, jamais (pour le moment). Les collégiens réagissent différemment.

5- Comment expliquez-vous cela?(Par exemple, est ce du selon vous au climat de la classe qui les intimide?la peur de se tromper de paraître ridicule)

Si la situation se présente, les raisons d'un blocage à l'oral peuvent être nombreuses (incompréhension / paresse / problèmes personnels / manque d'habitude de s'exprimer et peut-être incapacité à formuler avec des mots ses idées...) , mais avec de l'écoute, de la patience, des encouragements et de la douceur, je pense qu'il est possible de sortir de cette impasse.

6- Comment tentez-vous de remédier à cela?

Voir réponse précédente: le dialogue est souvent une réponse possible aux problèmes.

Après tout, le travail d'enseignant est un travail de relations humaines, non?

7- Avez-vous mis en place des méthodes particulières afin de privilégier la pratique de l'oral pour tout le groupe classe? (ex, jeux, chansons, flashcards...)

Rien de particulier: jeux, manipulations (cuisine, bricolage), travail en petits groupes, chansons, théâtre... Le tout est de s'adapter aux besoins de son public. La clé est que les élèves aient le sentiment d'apprendre quelque chose de nouveau, d'être capable de quelque chose et qu'ils prennent plaisir à ce qu'ils font. Élément important: il faut qu'ils sentent que l'enseignant aussi prend plaisir à travailler avec eux!

8 : Qu'apportent, selon vous, les échanges interculturels aux enfants au niveau de l'estime de soi? Au niveau de l'acquisition du langage?

Ouvrir son horizon, accepter la différence, envisager autre chose, éveiller à la curiosité, favoriser le contact humain sous toutes ses formes (échange épistolaire, courrier électronique, web cam, visite en chair et en os...): toutes ces expressions me semblent relever du défi de l'enseignement, et plus particulièrement celui des langues étrangères. C'est en se confrontant aux autres que l'on peut apprendre à s'aimer (et non en restant recroquevillé sur soi-même) et à échanger. C'est l'autre qui nous permet de nous construire.

Annexe 3 : Présentation des écoles

En 2007, trois écoles dans mon secteur proposaient de l'allemand. Elles sont classées ZEP. Voici leur présentation.

→ **Léon Blum** : Située à Longuenesse, dans la zone Fort Maillebois, près du centre social, l'école primaire Léon Blum accueille des élèves pour la plupart issus de familles mono parentales, souffrant du chômage, ainsi que des élèves issus de familles d'immigrés. Cette école est située dans un quartier où l'on trouve des habitations à loyer modéré. L'école accueille des élèves allant de la petite section au CM2. Une CLIS (classe d'intégration scolaire) est aussi présente.

Les élèves que j'ai pu observer lors des mes différentes séances sont au nombre de 9 (lors des cours qui regroupent les CM1 et les CM2), le vendredi après-midi. Et au nombre de 14 (5 CE2, 7 CM1, 2 CM2) lors des cours où les CE2 sont présents (c'est-à-dire, le mardi après-midi).

→ **Georges Sand** : Située à Longuenesse également, à deux minutes de Léon Blum, ce groupe scolaire accueille des élèves issus de familles d'ouvriers, de familles d'immigrés. Cette école est également placée en zone d'éducation prioritaire. Les classes vont du CP jusqu'au CM2.

Les élèves que j'ai observés sont au nombre de 9, tous niveaux confondus (4 CE2, 1 CM1, 2 CM2). Les cours d'allemand ont lieu le jeudi après-midi.

→ **Albert Camus** : Située à Arques, cette école accueille les enfants de la petite section jusqu'au CM2. Cette école est également (comme les deux écoles précédentes) classée en ZEP. Elle accueille des élèves de la maternelle au CM2. Elle se trouve aussi en pleine zone d'habitation à loyer modéré.

Les élèves que j'ai observés sont au nombre de 10 (5 CE2, 2 CM1, 3 CM2)

Aujourd'hui, plus aucune ne le propose. Ma grande difficulté, cette année, a été de trouver une école où je pouvais observer des séances d'apprentissage. J'ai élargi ma recherche à Grande-Synthe et c'est là que j'ai trouvé :

→ **l'école Chabrier**. Située à Grande-Synthe, c'est une des rares écoles à ne pas être classé ZEP. Elle est entouré d'un centre social et d'une zone pavillonnaire. Le directeur, m'a tout de suite parler du partenariat franco-allemand mis en place dans son école. Il m'a donc mis en contact avec l'intervenante. Mme Derousseaux, professeur d'allemand du collège Anne Frank enseigne sa matière à six élèves.

Annexe 4 : Les particularités des zones d'éducation prioritaire.

Les premières mesures d'éducation prioritaire sont apparues dans un contexte particulier : Des travaux critiques en sociologie et en histoire (Bourdieu et Passeron, 1970, Merle, 2002, Prost 1986) soulignent la persistance des inégalités scolaires malgré les politiques de démocratisation de l'enseignement. Les carrières scolaires restent marquées par l'origine sociale. Avec l'achèvement de la mise en place du collège unique (suite à la loi Haby en 1975), une préoccupation pour les zones géographiques (« quartiers ») et les établissements où se concentrent les classes populaires apparaît.

On peut repérer quatre périodes dans la chronologie des politiques d'éducation prioritaire en France :

→1981-1984 : La période fondatrice : Une première circulaire d'Alain Savary, paraît en Juillet 1981. Le contexte politique est celui de l'alternance et du retour de la gauche au pouvoir. La première circulaire affirme que : « le but prioritaire est de contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. Même si 363 ZEP se mettent en place en septembre 1981, la circulaire est difficilement applicable à cause des délais très courts.

→1984-1998 : période d'institutionnalisation : La politique suivit malgré un moindre intérêt de la part du gouvernement. Une relance de la politique a lieu en 1989-1990 avec la loi d'orientation Jospin. La géographie de l'éducation prioritaire est alors alignée sur celle de la politique de la ville.

→A partir de 1998 : remise en question : La politique fait l'objet de remises en questions. Les résultats sont critiqués de l'intérieur de l'institution. En 1997-1998 est décidé un « recentrage sur les apprentissages ». Le nombre d'établissements concernés continue cependant de croître. On compte 770 zones ou réseaux (environ 20% des élèves du primaire et du collège sont scolarisés en ZEP ou REP).

→En 2006 : une nouvelle relance : Suite aux émeutes de l'automne 2005. Trois niveaux de ZEP sont alors distingués :

- 1) les Réseaux Ambition Réussite : le recensement social est le plus défavorisé, les difficultés scolaires sont les plus importantes. Le niveau d'aide est plus élevé.

- 2) La mixité sociale est plus grande qu'au niveau précédent ; les aides sont donc similaires à celles de la période antérieure.
- 3) Les établissements moins favorisés sont destinés à sortir progressivement de l'éducation prioritaire. Le but est de faire baisser le nombre de ZEP. Dans les faits, cette initiative ne fonctionne pas vraiment. On compte en effet, 1200 ZEP en 2008. L'apparition des PPRE (programmes personnalisés de réussite scolaire) apporte des moyens supplémentaires pour les élèves en difficulté.

Quatrième de couverture

L'oral en classe de langues est placée comme l'une des priorités dans les programmes de l'Éducation Nationale. Des observations ont été menées dans des classes en zone d'éducation prioritaire et dans une école « ordinaire ». Cette étude cherchera à montrer les différents moyens et techniques à prendre en compte pour favoriser la prise de parole chez les élèves. Considérant la configuration et le décor de la classe, les divers outils didactiques et pédagogiques, ainsi que l'ouverture sur la culture de la langue étrangère, nous montrerons que ces moyens mis en corrélation favorisent aussi le développement de l'estime de soi chez l'élève. Ainsi, sa production orale sera favorisée.

Mots clés : prise de parole, estime de soi, oral, langues étrangères, communication, interaction, ZEP.