



HAL
open science

L'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire par l'enseignant non spécialiste : potentialités et obstacles

Chloé Gimenez

► **To cite this version:**

Chloé Gimenez. L'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire par l'enseignant non spécialiste : potentialités et obstacles. Education. 2013. dumas-00914311

HAL Id: dumas-00914311

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00914311>

Submitted on 5 Dec 2013

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

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



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

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2012-2013

**L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS À L'ECOLE ÉLÉMENTAIRE PAR
L'ENSEIGNANT NON SPÉCIALISTE : POTENTIALITÉS ET OBSTACLES**

Chloé GIMENEZ

Directrice du mémoire : Martine DREYFUS

Tutrice du mémoire : Patricia MONJO

Assesseur :

Soutenu en

Résumé :

En France, dans la majorité des écoles, c'est l'anglais qui est enseigné. Comment les enseignants du premier degré, non spécialistes de l'anglais, gèrent-ils l'enseignement de la langue ? C'est le thème général qui sera abordé dans mon mémoire. Quelle place est réservée à la formation en langue des enseignants du premier degré : dans les programmes, dans les IUFM ? Quels obstacles rencontrent les professeurs des écoles dans leur enseignement de l'anglais ? Sur quelles ressources et quels supports peuvent-ils s'appuyer afin de gérer au mieux cet enseignement ? Enfin, du côté des élèves : comment se passe leur apprentissage de l'anglais lorsque leur professeur des écoles n'en est pas un spécialiste ?

Summary :

In the majority of French schools, English is the language that is taught. How can primary school teachers, who are not english specialists, manage the teaching of the language? This will be the general main theme of my master's paper. What about in regards of language teacher training in the programs or in the teacher training colleges? What are the difficulties of school teachers concerning the teaching of English ? What resources or mediums can they use to help them manage their teaching? Then, concerning the pupils: how do they learn english when their school teacher is not a specialist?

Mots clés :

- Enseignement / apprentissage
- Didactique
- Formation
- Anglais
- Non expert

Table des matières

Résumé :	2
Mots clés :	2
INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1	7
I] Que disent les bulletins officiels ?	7
1) Bulletin Officiel du 19/06/2008	7
2) Bulletin Officiel de 2002	8
3) Circulaire de Juin 2006	9
4) Bulletin officiel 30/08/2007	9
5) Bulletin officiel du 5/01/2012	9
II] La formation des enseignants dans les programmes	10
1) Le CECRL (2001)	10
2) Le CLES2	11
3) Les « Greta »	12
4) Le DCL	12
5) Mobilité des enseignants	13
CHAPITRE 2	15
I] Les hypothèses de départ	15
II] Que disent les articles et les ouvrages de recherche concernant la question de la formation en langues des professeurs des écoles ?	16
1) Réflexion sur la formation en langue	16
2) Réflexion sur les freins et les difficultés	19
III] Des études de cas	21
CHAPITRE 3	25
I] Aspect linguistique	26
1) Formation auto-didacte	26
2) Formation à l'étranger : mobilité des enseignants	27
3) Formation initiale dans les IUFM	27
II] Aspect didactique	27
1) Des ressources	28
2) Questions de recherche sur l'aspect didactique	30
3) Des méthodologies	31
4) Les TICE: aide pour l'enseignant ?	33
III] Des analyses de données	37
CHAPITRE 4	46
I] Les élèves et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : quelques généralités	47
1) Qu'est ce que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?	47
2) Bref historique des méthodologies	48
3) Profil des élèves apprenants d'une langue vivante étrangère : ce qu'il faut prendre en compte	49
II] Quels choix pédagogiques et didactiques de la part de l'enseignant non expert pour un meilleur apprentissage des élèves ?	50
1) Des méthodologies	50
2) L'usage des TICE pour l'apprentissage des élèves	51
III] Lien entre le primaire et le secondaire	52
1) Les programmes et la liaison primaire/secondaire	53

2) L'avis des ouvrages de recherche à propos du lien primaire-secondaire dans l'apprentissage de la langue étrangère	53
IV] Analyses de données sur l'activité des élèves durant une séance d'anglais menée par un enseignant du primaire non expert.	55
CONCLUSION	63
BIBLIOGRAPHIE	65
ANNEXES	67
Annexe 1 Echelle globale du CECRL	67
Annexe 2 Questionnaire PE	69
Annexe 3 Questionnaire futur PE	70

INTRODUCTION

Il n'est pas nécessaire de rappeler que le professeur des écoles , contrairement au professeur du secondaire, doit être polyvalent dans l'enseignement des matières. Les IUFM, et les épreuves au concours de recrutement forment et jugent de l'application de ces polyvalences. Qu'en est-il du cas des langues vivantes étrangères ? C'est ce sur quoi j'ai souhaité m'interroger dans ce mémoire de 2ème année : l'enseignement des langues vivantes étrangères , mais surtout la formation des enseignants pour ce qui concerne cette matière. Ce mémoire sera la continuité d'un travail de recherche préalablement effectué lors de ma première année de Master MEF.

Ainsi, le titre de ma recherche ne changera pas : Enseigner une langue vivante étrangère à l'école élémentaire, l'enseignant sans formation, le cas de l'anglais.

Le Bulletin Officiel de 2008 prévoit dans la rubrique « horaires de l'école élémentaire » , pour le cycle des apprentissages fondamentaux comme pour le cycle des approfondissements , 54h annuelles réservées à l'enseignement d'une langue vivante. Dans la rubrique politique éducative du site du ministère de l'Éducation Nationale, chapitre langues vivantes étrangères, il est précisé que dans le cas de l'école élémentaire , l'enseignement d'une langue vivante débute au CE1 depuis la rentrée 2008 . C'est pourquoi je préciserai mon sujet sur les cycles 2 et 3 de l'école élémentaire.

Le thème principal de ce travail étant la formation des enseignants du premier degré en langues vivantes étrangères, mon premier travail de recherche s'est principalement axé sur cette problématique de formation. Néanmoins, après réflexion et mûrissement du projet, il me semble important de traiter la partie plus didactique de ce thème. C'est pourquoi je m'intéresserai également à l'enseignement en lui même lorsque le professeur des écoles n'est pas un spécialiste de la langue. Je tâcherai aussi d'analyser l'apprentissage de l'anglais, du côté des élèves en faisant toujours le lien avec le fait que l'enseignant soit non expert.

Il s'agit alors de creuser ce sujet de manière plus approfondie, en revenant sur ce qui avait été fait lors de mes recherches de première année, en modifiant mon point de vue si nécessaire, en abordant une nouvelle approche du sujet.

Ma nouvelle problématique sera la suivante : Par quels moyens le professeur des écoles peut-il gérer un enseignement d'une langue vivante étrangère selon son niveau de maîtrise de la langue en question ? et de quelle manière cela se répercute-t-il sur l'apprentissage des élèves ?

Lors de mon travail de recherche les questionnements m'ayant poussée à choisir ce thème

partaient d'hypothèses plutôt négatives sur le cas des enseignants sans formation en langue vivante étrangère.

Mon mémoire se scindera en quatre grands chapitres, chacun contenant des parties et des sous parties. Le chapitre un traitera des références aux langues et à la formation des enseignants dans les programmes. Le chapitre deux se focalisera sur les freins et les difficultés rencontrés par les enseignants non spécialistes. Dans un troisième chapitre je tenterai de distinguer l'aspect linguistique de l'aspect didactique en ce qui concerne la formation des enseignants en langues vivantes, tout en évoquant des ressources et des solutions possibles. Enfin, le chapitre quatre se centrera sur la répercussion de cette non expertise sur l'apprentissage des élèves.

CHAPITRE 1

Langue vivante et formation des enseignants : références aux programmes

Il me paraît primordial de m'intéresser, en premier lieu, à ce que disent les programmes de l'Éducation Nationale concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le premier degré . Pour pouvoir débiter cette réflexion sur la formation des professeurs des écoles en langues, il est nécessaire de connaître l'évolution de la place de la langue vivante à l'école élémentaire, mais surtout sa place actuelle. Toujours en référence avec les programmes, il me faudra également étudier la place de la formation en langues vivantes des enseignants, ainsi que sa progression.

I] Que disent les bulletins officiels ?

Je m'intéresserai tout d'abord aux programmes actuels ceux-ci servant de référence aux professeurs des écoles, que disent-ils à propos des langues vivantes, quelle est leur place actuelle ? Pour ensuite revenir sur les anciens programmes de 2002 , chronologiquement jusqu'à l'actualité. Cela me permettra de constater l'évolution de la place des langues vivantes dans les programmes.

1) Bulletin Officiel du 19/06/2008

Je commencerai par me focaliser sur le Bulletin Officiel de 2008 , celui-ci étant la référence actuelle pour les professeurs des écoles. Quelle est la place de la langue vivante ? Quel est le rôle de l'enseignant ? Il est important de faire l'état des lieux sur le thème des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire dans les programmes officiels.

Dans la partie *cycle des apprentissages fondamentaux programme du CP et du CE1* , autrement dit dès le cycle 2 il est dit :

Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral . Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale.

L'accent est mis sur la pratique orale de la langue, dès le cycle 2, un enseignant non expert peut alors appréhender cette pratique si lui même n'est pas à l'aise à l'oral.

La compétence visée du premier palier pour la maîtrise du socle commun en langue vivante étrangère est « comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne ».

En ce qui concerne le *cycle des approfondissements programme du CE2 CM1 CM2*, voici ce qui est indiqué :

Les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui constitue par ailleurs la référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation des acquis en langues vivantes.

Les compétences pour le cycle 3 sont donc la communication et la compréhension des consignes et des expressions courantes.

Dans cette partie du Bulletin Officiel , la référence est faite au cadre européen commun de référence pour les langues ;que j'aborderai un peu plus tard avec plus de précisions.

Afin d'avoir une idée de l'évolution récente des langues vivantes dans les programmes , je me suis également penchée sur les références aux langues vivantes étrangères dans les programmes depuis le début des années 2000 , afin de commencer mon étude et faire un lien avec le rôle de l'enseignant et sa formation.

2) *Bulletin Officiel de 2002*

C'est dans le bulletin officiel de cette année que l'on retrouve dans les programmes une croissance importante de la place des langues vivantes à l'école. La langue vivante est définie comme une nouvelle « priorité » : « Les langues vivantes ont en effet maintenant un horaire identifié et des programmes précis qui permettront de structurer la progressivité dans les parcours d'apprentissage ».

Accorder à la langue vivante un horaire et des programmes précis souligne donc l'évolution importante de sa place à l'école, mais également la naissance de son caractère obligatoire. Le Bulletin Officiel de 2002 ne manque pas d'aborder la question de la formation des enseignants quant à cette nouvelle priorité. Ainsi, « Une attention particulière doit être portée aux professeurs des écoles sortant des IUFM et ayant reçu une formation en langue, en particulier, ceux qui auront bénéficié d'une formation à dominante. » En 2002, il faut donc s'attacher à exploiter les compétences des professeurs des écoles experts en langues afin de développer l'enseignement de la langue vivante étrangère. Pour ce faire , il est proposé un recensement des compétences linguistiques des professeurs des écoles en poste.

Mais qu'en est-il de la formation des enseignants non experts ? Il est bien précisé que des mesures sont à mettre en place dans les années à venir afin que la plupart des enseignants puissent prendre en charge l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

L'année 2002 marque donc la promesse d'un enseignement des langues vivantes

primordial à l'école élémentaire.

3) Circulaire de Juin 2006

La circulaire de 2006 intitulée « Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères » présente les objectifs et les moyens pour y parvenir en ce qui concerne cet enseignement dans le premier degré.

Premièrement , une partie retient mon attention : celle concernant « le rôle des assistants de langues étrangères » ; ils sont mentionnés et ce même si toutes les écoles ne bénéficient pas de cette aide. Il est précisé que ces assistants « assurent l'enseignement linguistique aux élèves lorsque le maître de la classe n'est pas encore en mesure de le faire. » Le problème n'est pas soulevé lorsque le maître en question ne peut pas bénéficier de l'aide de ces assistants.

Il y a ensuite , toujours dans cette circulaire, une partie intitulée « la formation des enseignants » , mais celle-ci est très courte :

La réussite de ce plan passe essentiellement par la formation de tous les professeurs de langues ainsi que celle des professeurs des écoles.

Les corps d'inspection auront la responsabilité de ces formations.

Le cahier des charges des plans académiques de formation (PAF) pour l'année scolaire 2006-2007 prévoira des actions de formation afin que, progressivement et sous la forme la plus appropriée, chaque enseignant puisse bénéficier d'un accompagnement tant dans le domaine de l'enseignement que de l'évaluation.

L'importance de la formation pour le succès de ce plan de rénovation est effectivement soulignée . Cependant les objectifs concernant la formation des enseignants en langues vivantes étrangères restent quelque peu vagues. Parle-t-on d'une formation linguistique ? Ou professionnelle ? En d'autres termes, y a-t-il une place pour la formation didactique des professeurs ?

1) 4) Bulletin officiel 30/08/2007

Ce bulletin officiel est essentiellement dédié aux programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Les annexes « préambule » et « Anglais » présentent les programmes et les compétences à atteindre , mais cela ne concerne surtout que les élèves. Il y a donc un manque flagrant concernant le rôle de l'enseignant, sa formation en langues lui permettant de mener ces programmes dans les meilleures conditions. L'enseignant peut néanmoins s'appuyer sur ce bulletin officiel pour établir une progression ou avoir une idée de son enseignement.

5) Bulletin officiel du 5/01/2012

Le bulletin officiel du 5 Janvier 2012 constitue un repère important pour les enseignants du premier degré. Il s'agit de progressions possibles pour diverses disciplines, dont les langues

vivantes. Comme pour le bulletin officiel de 2007, rien n'est précisé concernant la formation des enseignants. En revanche, ces progressions peuvent s'avérer pratiques pour l'enseignant (expert ou non expert) souhaitant organiser son année de langue vivante. Des précisions sur l'enseignement sont apportées telles que :

Cela implique une exposition régulière à la langue. Un premier contact avec l'écrit n'est cependant pas à exclure si la situation langagière le justifie. Il pourrait par exemple être pertinent, selon l'activité en cours, de légènder un dessin, de recopier une formule pour remercier ou adresser des vœux, etc (cycle2)

La question de l'évaluation est également soulevée et peut poser une problématique nouvelle à cette recherche : comment l'enseignant non expert va-t-il pouvoir évaluer ses élèves ?

Ici encore des précisions sont apportées :

Au cycle 2, l'évaluation formative, effectuée par l'enseignant et à laquelle l'élève est associé, prend la forme d'une observation explicitée des attitudes, des réussites et des difficultés de chaque élève. Formulée de façon résolument positive, elle porte exclusivement sur les capacités orales.

Cette problématique de l'évaluation est une question large, notamment lorsque l'enseignant est non expert et sachant qu'il doit à la fin du cycle 3 et avant le passage au collège, valider le niveau A1 du CECRL pour chaque élève. Je n'ai pas choisi de traiter en profondeur tout ce qui relève de l'évaluation des élèves en anglais, cela pourrait être un axe développable de manière prolongée sur la réflexion autour du thème des professeurs des écoles non experts en langues vivantes.

III] La formation des enseignants dans les programmes

1)Le CECRL (2001)

Comme je l'ai déjà mentionné, il existe une référence permettant de définir des niveaux à acquérir, tant pour les élèves, que pour les enseignants, ou pour les formateurs, dans la maîtrise d'une langue étrangère : le cadre européen commun de référence pour les langues. Il s'agit d'un texte publié en 2001 par le Conseil de l'Europe et présentant six niveaux de compétences dans la maîtrise d'une langue étrangère. (cf annexe1: l'échelle globale du CECRL). Il définit une base commune concernant les programmes de langues mais également les examens, et ce depuis la loi d'orientation pour l'avenir de l'école de 2005.

Pour les élèves, le niveau à atteindre en fin de scolarité primaire ,défini par les programmes de 2008, est le niveau A1 correspondant à « l'utilisateur élémentaire. »

Qu'en est-il concernant le niveau requis pour enseigner une langue vivante étrangère ?

Jusqu'alors il s'agissait du niveau B2 du CECRL, justifié par un examen : le CLES2.

2) *Le CLES2*

Le certificat du CLES2 constitue ce niveau B2 du CECRL requis pour les professeurs des écoles. Toutes les informations le concernant se trouvent sur le site du ministère de l'éducation nationale. Il s'agit donc bien d'un certificat à avoir lors de la titularisation du professeur des écoles. Cependant, dans les circonstances actuelles en rapport avec la réforme du concours, il existe des « dispositions transitoires » précisées sur le site : <http://www.education.gouv.fr/cid56907/certificats-exiges-a-la-titularisation-des-laureats-des-concours-de-professeurs-des-ecoles.html> :

A titre transitoire et pour les sessions 2012, 2013 et 2014, les lauréats des concours peuvent, également produire l'un des diplômes ci-après lorsque le champ disciplinaire majeur de la formation n'appartient pas au domaine des langues vivantes étrangères :

-diplôme national de master délivré après la validation de l'aptitude à maîtriser une langue vivante étrangère conformément au troisième alinéa de l'article 6 de l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master,

-un autre diplôme de l'enseignement supérieur obtenu en France et sanctionnant un cycle d'études d'au moins deux ans validant des enseignements comprenant la pratique d'au moins une langue vivante étrangère.

Il est tout de même précisé que « la moyenne générale des notes obtenue en langue vivante étrangère doit être égale ou supérieure à 10. »

Ces conditions s'appliquent pour les années 2012, 2013 et 2014 , il existe donc une actualité importante concernant la formation en langues vivantes des enseignants du premier degré.

Pour Jean-Louis Auduc, directeur adjoint de l'IUFM de Créteil, la question de la formation des enseignants du premier degré en langues vivantes est une question qui fait débat :

Pour la seconde année consécutive, les professeurs des écoles qui doivent obligatoirement enseigner une langue vivante étrangère n'auront aucune formation à l'enseignement de cette langue.

C'est un débat plus profond qu'il me faudra étudier dans mes enquêtes, cela soulève des questions telles que : Comment, lors du recrutement des professeurs des écoles les compétences linguistiques , pédagogiques et didactiques sont-elles évaluées ?

Ce questionnement me pousse à regarder du côté du ministère de l'Éducation Nationale. Concernant les professeurs des écoles déjà en poste, quelles offres de formations dans les langues vivantes peuvent être proposées ?

Mes hypothèses m'entraînent ,en premier lieu, sur une question de linguistique. Lorsque l'on a un niveau débutant en langue vivante , il est important de la comprendre et de la maîtriser au niveau linguistique. Aussi, ai-je observé les diverses propositions sur le site du ministère de

l'Éducation Nationale en ce qui concerne les langues vivantes.

3) Les « Greta »

Il existe sur le site de l'Éducation Nationale une rubrique intitulée : « la formation continue des adultes à l'Éducation Nationale » dans laquelle peuvent se trouver certaines informations en rapport avec la formation en langues.

Prenons l'exemple des « Greta », il s'agit de structures de l'Éducation Nationale proposant des formations continues pour les adultes. Il est possible de se former en langues avec les « Greta ». Il y a environ 2500 formateurs spécialisés qui sont soit des enseignants, des contractuels ou même des natifs du pays de la langue enseignée.

Avec les « Greta » plusieurs formules d'apprentissages sont proposées, telles que des stages intensifs ou semi-intensifs, des possibilités d'immersion à l'étranger, des cours du soir, des groupes de conversation ou encore du travail en médiathèque ou en laboratoire de langues.

Les « Greta » sont ouverts à tous les adultes en situation professionnelle. Aussi le point négatif serait qu'un enseignant en formation de langue ne sera pas forcément avec d'autres enseignants. Il ne pourra ainsi échanger et partager l'apprentissage ou le renforcement dans une langue vivante étrangère avec des personnes dans la même situation et poursuivant le même but : l'enseignement des langues à l'école primaire.

4) Le DCL

L'existence d'un diplôme de compétences en langues (le DCL) rentre également dans la catégorie de la formation linguistique des enseignants. Il s'agit d'un diplôme national professionnel pour adultes. Ce diplôme valide cinq domaines de compétences : la compréhension de l'écrit, de l'oral, l'expression écrite et orale et aussi l'interaction à l'oral. Le DCL s'adresse aux enseignants, il leur permet de faire reconnaître des compétences en langues. Et également de certifier d'un niveau correspondant au cadre européen commun de référence pour les langues, si besoin. Mais il faut bien évidemment une formation au préalable. Cette formation est justement possible dans les centres de langues des « Greta », mais aussi dans les centres de formation des universités, ou encore par correspondances avec le CNED.

Bien sûr, cela résulte d'une volonté de la part de l'enseignant de vouloir améliorer, tester ses compétences en langues afin de pouvoir en bénéficier dans son enseignement. Le caractère non obligatoire des formations intègre donc la question de la volonté et de la motivation des enseignants que je tacherai d'aborder plus précisément un peu plus tard. Cependant, en ce qui

concerne la formation en langues vivantes des enseignants en poste , le ministère de l'Éducation Nationale propose et met en place des moyens conséquents afin de favoriser le développement des langues à l'école.

5) Mobilité des enseignants

Les autres solutions concernant la formation en langues vivantes proposées par le ministère de l'Éducation Nationale ou par les IUFM consiste plus en des immersions puisqu'elles touchent à la mobilité des enseignants.

Tout d'abord concernant la formation initiale des enseignants du premier degré, il est possible dans certains IUFM (notamment celui de l'académie de Montpellier) de réaliser un stage d'observation et de pratique accompagnée (première année de Master) dans une école primaire à l'étranger. Les offres sont nombreuses, de plus, l'IUFM prévoit une aide financière pour rendre ce stage accessible à tous les étudiants. Cela permet alors aux futurs enseignants de découvrir l'enseignement du pays d'accueil, sa culture, et la langue linguistiquement parlant.

Concernant la mobilité des enseignants déjà en poste, le panel d'offres est important au sein de l'Éducation Nationale pour les enseignants du premier degré qui souhaitent se perfectionner au niveau linguistique en entrant en immersion dans le pays où la langue enseignée est parlée ; ou encore souhaitant découvrir la culture de ce pays et les divergences du système éducatif. Ainsi, il existe par exemple le programme « Jules Vernes » , permettant aux enseignants d'exercer à l'étranger pendant toute une année scolaire, ce programme concerne uniquement l'Europe . Mais on peut observer qu'il est très peu ouvert puisqu'en 2011-2012, seulement 102 enseignants français participent au programme, ce qui reste très peu. Le programme Jules Vernes est associé avec le programme « COMENIUS » qui « permet des échanges et une coopération entre les établissements scolaires en Europe ». Il offre des bourses de formation continue des personnels de l'enseignement scolaire , et est ouvert à tout enseignant titulaire de son poste. Cela permet une mobilité pour les enseignants afin de se former de manière immergée dans la langue qu'ils enseignent.

Pour la mobilité hors Europe, il existe un « Centre International d'Études Pédagogiques » (le CIEP) ; au niveau du CIEP , il existe, par exemple, le programme « CODOFIL » en Louisiane , qui m'intéresse plus particulièrement ici puisqu'il touche la langue anglaise. Le programme CODOFIL permet aux enseignants du premier degré, exerçant depuis au moins trois ans , de bénéficier d'un poste dans une école en Louisiane où le français vise à être développé. Parmi les

objectifs généraux de ce programme on trouve : « favoriser le perfectionnement linguistique de professeurs des écoles français afin qu'ils soient capables, à leur retour en France, d'assurer l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. » Il ne s'agit pas d'être bilingue pour pouvoir postuler à ce programme, néanmoins il est indiqué qu'une « expérience ou une formation en didactique des langues sera appréciée ». Ainsi un professeur des écoles qui enseigne l'anglais sans être expert, peut postuler et bénéficier d'une « formation » en immersion dans le pays anglophone, de se perfectionner au niveau linguistique, culturel, didactique et pédagogique à la fois.

CHAPITRE 2

Quels sont les freins et les difficultés rencontrés par l'enseignant non expert dans le cas de l'Anglais ?

Après avoir fait l'état des lieux de tout ce qui touche aux langues vivantes étrangères à l'école élémentaire dans les programmes et après avoir observé le lien avec la formation des enseignants, il me faut à présent rentrer dans le vif du sujet.

Ce chapitre découle du premier travail de recherche effectué lors de ma première année de Master MEF. C'est un point qu'il me paraît important de préciser car ce chapitre se base sur mes premières hypothèses concernant le thème de ma recherche. Mes premières hypothèses se trouvaient plutôt négatives. En effet, ma première impression quant à ce sujet était peu optimiste : « Les enseignants du premier degré devant enseigner une langue qu'ils ne maîtrisent pas doivent se retrouver confrontés à plusieurs obstacles. »

C'est pourquoi je me suis d'abord focalisée sur les freins et les difficultés. La progression de mon mémoire laisse voir l'évolution de ma pensée puisque je développerai plus tard les aspects plus positifs de la question, aspects qui me sont apparus développables au bout d'un an de recherche et dont je ferai alors part dans ce présent mémoire.

Dans ce chapitre, j'observerai alors le cas général de l'enseignant sans formation se retrouvant contraint d'enseigner l'anglais, ou l'enseignant par choix mais en étant débutant ou tout simplement non expert. Je partirai de mes hypothèses sur la question de la non expertise d'une langue vivante enseignée à l'école dans une première partie ; j'analyserai les ouvrages et articles de recherche quant à la question des freins et des difficultés dans une seconde partie ; et, enfin, je m'appuierai sur des études de cas, observées pendant mes stages (p.21), ou réalisées à l'aide de questionnaires (p.22) dans une troisième et dernière partie.

I] Les hypothèses de départ

Je pense en premier lieu à la question de la motivation : l'enseignant craignant d'enseigner l'anglais car n'étant pas expert, peut-il être motivé à enseigner cette langue ? La question de la motivation fait également partie du problème de la formation, la crainte de cet enseignement peut également dévaloriser l'envie de se former dans cette langue vivante.

Ma deuxième hypothèse concerne les enjeux : linguistiques, phonologiques et culturels de la non expertise d'une langue. Ne faut-il pas comprendre une langue au sens linguistique en premier lieu pour pouvoir l'enseigner ? Que peut-on enseigner si l'on ne maîtrise pas la langue linguistiquement et phonologiquement parlant ? Que doit-on connaître de la culture pour enseigner la langue en question ? Comment gérer cela ?

Je pense également aux enjeux didactiques et pédagogiques : comment enseigne-t-on une langue vivante étrangère pour des élèves de cycle 2 et 3 de l'école élémentaire ? Il me faudra bien sûr aborder les méthodologies et les méthodes à privilégier. Cela tout en restant du côté de l'enseignant et donc de l'enseignement ; l'apprentissage et les répercussions sur les élèves seront abordés dans un autre chapitre.

III) Que disent les articles et les ouvrages de recherche concernant la question de la formation en langues des professeurs des écoles ?

1) Réflexion sur la formation en langue

La première piste de réflexion que je privilégierai sera donc celle touchant à la formation des enseignants. Comment doit-elle se faire ? En combien de temps ? Par qui ?

Que disent les spécialistes à ce sujet ? Prenons tout d'abord l'exemple de Janine Bouscaren (professeur spécialisée dans la linguistique anglaise à l'institut Charles V) ,qui, lors d'un colloque datant d'il y a plus d'une vingtaine d'années¹, soulevait déjà le problème de la formation en langues vivantes des enseignants du premier degré. Janine Bouscaren s'attarde sur le cas de l'Anglais, en étant spécialiste, et pense qu'«il faut aux enseignants une formation adéquate basée sur le fonctionnement de l'Anglais ». Il faudrait donc partir de la linguistique. C'est ce que j'ai évoqué plus haut, en me questionnant sur le fait que l'enseignant devrait devoir comprendre le fonctionnement d'une langue au niveau linguistique avant de pouvoir l'enseigner.

En 1990, Bouscaren évoque une formation qui doit être « longue » ; pour pouvoir acquérir les bases de grammaire et de linguistique , « essentielles pour comprendre le fonctionnement de la langue ». Dans les mêmes « actes de colloque sur les langues vivantes à l'école élémentaire » on retrouve les propos de Marie-Aude Ligozat (membre de l'équipe INRP) , semblables à ceux de Bouscaren puisqu'elle s'interroge sur le type de formation à recevoir pour enseigner une langue vivante à l'école élémentaire. Selon elle, la formation des enseignants devrait contenir trois types d'interventions : une introduction aux problèmes linguistiques,

enseigner la phonologie et obtenir une concertation entre enseignants (autrement dit, il est important de connaître les attentes du collège concernant l'apprentissage de l'anglais). L'enjeu est aussi d'ordre phonologique d'après M-A Ligozat :

Il faut d'abord développer les capacités d'écoute de l'enseignant pour qu'il soit ensuite capable de reproduire et d'enseigner des formes correctes

En 1990 , l'accent semble donc être mis sur les aspects phonologiques et linguistiques de la langue à enseigner. Le besoin de la formation en langues se fait donc sentir dès les années 1990. Ce besoin n'a de cesse d'évoluer mais aussi de diverger, car si l'accent était mis sur les aspects linguistiques et phonologiques, ces aspects ne se sont pas effacés au fil des années mais on peut voir l'importance de la communication et de l'oral se développer dans la formation en langue. Mais où se fait cette formation ? Doit-elle venir d'une volonté individuelle du professeur des écoles ou doit-elle être dispensée dans les IUFM avant la titularisation ? Il faut certes développer la formation du maître, comme le dit Jean Duverger, président de l'Association pour le développement de l'enseignement bilingue/plurilingue , « Les IUFM tardent à inscrire significativement dans leurs programmes des modules pour apprendre aux maîtres à introduire un enseignement de langue autre que le français à l'école élémentaire. »

Prenons justement l'exemple des IUFM, la formation en langue est certes présente et si les deux aspects (linguistiques et didactiques) sont abordés au cours des deux années du Master MEF, ils sont peut être quelque peu négligés. En effet, lors de la première année de Master les étudiants peuvent bénéficier de deux semestres de formation linguistique à raison de 2h environ par semaine. Cette formation peut alors s'avérer utile aux non experts, il existe cependant des écarts à prendre en compte entre les étudiants. De plus lors de la première année l'accent est mis uniquement sur l'aspect linguistique de la langue. La partie didactique est abordée en deuxième année et ce pendant un semestre seulement. C'est pourtant une formation qui devrait être plus importante pour de futurs enseignants stagiaires.

En 2003, Bernard Viselthier, maître de conférence à l'IUFM de Paris, ne manque pas de soulever le problème de la formation en langues des professeurs des écoles :

Veut-on dispenser une formation digne de ce nom qui qualifiera véritablement ces enseignants en faisant d'eux des « spécialistes » de la langue choisie, ou peut-on se contenter de les armer de quelques grands principes généraux de didactique des langues [...] en considérant que c'est à chacun de se former sur le tas avec ce qu'il sait et ce dont il dispose ?

C'est donc tout d'abord à cette réflexion sur la formation en langues des enseignants du premier degré que je m'intéresserais. Formation qui passe en premier lieu par les IUFM ou par le biais de l'Éducation Nationale et qui est quelque peu remise en cause par Bernard Viselthier dans son

article de 2003. Selon lui , « les conditions ne sont pas réunies » pour que le professeur des écoles ou futur professeur, puisse dispenser son enseignement en langues et « s'acquitter de la nouvelle tâche qu'on lui demande d'assurer ». B.Viselthier remet également en cause les formateurs et le fait « qu'aucun parcours cohérent » n'ait été mis en place pour la formation en langues. Il est donc évident que l'on attend beaucoup au niveau des IUFM pour palier ce manque de formation en langues.

La réussite de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes à l'école élémentaire dépend largement de la formation que les IUFM pourront mettre en œuvre pour la nouvelle génération des professeurs des écoles.

Suite à cette réflexion menée par B.Viselthier en 2003, la question du type de formation et des solutions se fait sentir. Dans le même article on trouve également son point de vue quant au type de formation que devraient recevoir les professeurs des écoles. C'est une formation qui doit avant tout passer par la pratique orale, l'importance étant de parler la langue d'une manière phonétiquement correcte. Cela n'est pas sans rappeler les propos tenus par J.Bouscaren et M-A.Ligozat en 1990 sur l'importance de la phonétique. D'ailleurs, dans ses propos, B.Viselthier se rapproche considérablement de ce que disaient J.Bouscaren en 1990, en évoquant un « renforcement linguistique nécessaire » et un nombre important d'heures dans la formation.

Cependant B.Viselthier enchérit sur d'autres aspects importants de la formation , tels que l'immersion. En effet, selon lui « on ne peut pas faire l'économie d'un séjour d'études à l'étranger. »

Une formation digne de ce nom doit inclure obligatoirement un séjour dans le pays dont on apprend la langue [...] cela permet en plus un apport culturel.

Parmi les autres « solutions » évoquées par B.Viselthier on trouve l'idée du développement du « travail en tandem » avec un binôme natif dans les IUFM. Encore faut-il trouver ces partenaires natifs. On trouve également l'emploi des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). « Une formation en langues doit intégrer la familiarisation aux techniques de cours reposant sur les nouvelles technologies. » Je m'intéresserai à l'emploi des TICE dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais plus tard dans ce travail de recherche.

Le cas de la formation en langues soulève beaucoup d'interrogations et est souvent remis en cause par les spécialistes tentant de définir de meilleures formations ou de mettre l'accent sur l'origine des problèmes. Le point que j'aimerais aborder à présent ne concerne pas tant la non expertise due à ces problèmes de formation, mais les freins et les difficultés que cela engendre sur l'enseignant du premier degré. Pour ce faire je m'appuierai sur des cas généraux mais plus

précisément sur le cas de l'Anglais.

2) Réflexion sur les freins et les difficultés

En prenant en compte les hypothèses de départ et les éléments vus dans les parties précédentes, je pourrais résumer les freins et les difficultés liés à l'enseignement d'une langue pour un professeur des écoles non expert, originaires de la motivation des enseignants, la volonté ou non de se former, la volonté d'enseigner une langue « imposée », une maîtrise insuffisante engendrant la peur et la crainte ; des questionnements sur les méthodologies à aborder...

Dans les « Cahiers Pédagogiques » de 2005, Sylviane Koechlin aborde la question des freins et des difficultés rencontrées par les enseignants dans son article intitulé « Que disent les enseignants du premier degré ? » S.Koechlin s'efforce de dévoiler les « écarts entre les programmes et les situations sur le terrain ». Il s'agit en effet d'enquêtes réalisées auprès d'enseignants de l'école primaire habilités dans l'enseignement des langues, suivis de la réflexion sur les témoignages. Premièrement S.Koechlin soulève le fait que l'enquête révèle qu'il s'agit d'une « question de posture » de la part des enseignants, certains seraient insatisfaits tandis que d'autres feraient des difficultés rencontrées une « force d'action. »

Mais quels sont ces freins ? Le tableau récapitulatif dresse plusieurs exemples cités par les professeurs des écoles , dont un en particulier , revenant régulièrement : « la maîtrise insuffisante de la langue ». C'est un frein que l'on pourrait mettre en lien avec les remises en cause sur la question de la formation en langue , abordées plus haut. S.Koechlin y voit là un manque de moyens, et dénonce le coût des stages à l'étranger et les remplacements non assurés par des intervenants.

Pour B.Viselthier, il ne s'agit pas d'une réaction négative des enseignants mais de leur « embarras » quant à l'enseignement d'une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Ce qui pourrait susciter des difficultés :

N'étant pas spécialistes de cet enseignement et ne bénéficiant pas toujours de possibilité de formation continue, ils ne savent pas comment développer un savoir et des savoir-faire linguistiques chez leurs élèves. Ils se réfèrent sans doute à ce qu'ils ont vécu eux mêmes en tant qu'apprenants.

Ainsi, ces enseignants , selon B.Viselthier, emploient des méthodologies qui ne sont pas adéquates, trop de vocabulaires, le recours à la langue maternelle. Ils véhiculent alors de mauvaises habitudes.

Un autre ouvrage me semble important quant au questionnement sur les obstacles et les contrariétés que supposent l'enseignement d'une langue vivante étrangère pour le professeur des écoles ; celui coordonné par Claire Tardieu, *Se former pour enseigner les langues à l'école*

primaire, le cas de l'Anglais, paru en 2006. Dans le chapitre 1 : « Table ronde », la coordinatrice répond aux questions recueillies auprès de futurs professeurs des écoles ou professeurs stagiaires. Ainsi cela permet d'observer les préoccupations des futurs enseignants. Au niveau des craintes on retrouve la peur : « Je ne me sens pas du tout capable », le problème du manque d'intervenants natifs dans les écoles, la remise en question de la capacité à pouvoir apprendre aux enfants à « parler correctement ». Dans les réponses à ces préoccupations, l'accent est mis sur le côté positif. L'ouvrage s'adressant aux enseignants souhaitant se former ou trouver des idées, des informations concernant la didactique, les séquences etc. Il est important pour les différents auteurs, de montrer qu'il est possible de tirer des avantages de toutes les craintes suscitées par la non expertise.

Toujours dans la perspective d'aborder les craintes et les difficultés, le chapitre 2 : « Cahier des charges de l'enseignant de langues à l'école primaire » évoque les « écueils prévisibles » pour les professeurs des écoles par rapport aux attentes. (cf page 16 de l'ouvrage)

Ainsi, on retrouve dans la première attente (utiliser la langue étrangère) : « ne pas comprendre », « ne pas être capable de lire à voix haute en respectant les phonèmes, l'accentuation des mots et des phrases, l'intonation », « avoir recours au français en ayant mauvaise conscience ». Tout cela vient de la maîtrise non « spécialiste » des enseignants. Cela a donc un rapport avec la formation et la maîtrise au niveau linguistique et phonologique.

Dans la deuxième attente (construire des projets pédagogiques inscrits dans une progression logique), parmi les « écueils prévisibles » on trouve « ne pas être capable de construire une séquence cohérente ». Cela touche désormais l'aspect didactique de l'enseignement des langues et dénonce le fait qu'il existe un manque dans les formations en langue des futurs enseignants.

Enfin dans la troisième attente (utiliser des éléments culturels comme supports d'activités) on trouve parmi les écueils, « ne pas posséder les références culturelles adéquates », ou encore « méconnaître les chansons, les comptines, les fêtes, les modes de vie ». Cela laisse supposer qu'une immersion dans le pays de la langue enseignée est fortement recommandée dans la formation. L'aspect culturel ne serait donc pas à négliger dans l'enseignement d'une langue. Ainsi la maîtrise doit être linguistique, didactique et culturelle.

Après avoir fait le tour des ouvrages et articles de recherche sur le sujet de la formation en langue des enseignants du premier degré, ou encore sur les différents freins et les difficultés rencontrées par ces mêmes enseignants, j'ai dans l'idée d'exploiter une toute autre source, plus

personnelle, puisqu'il s'agit d'études de cas sur le terrain.

III] Des études de cas

Il s'agit ici de faire un bilan de ce que j'ai eu la chance de pouvoir remarquer lors de deux stages d'observation et de pratique accompagnée à l'école élémentaire ; concernant l'enseignement de l'anglais dans une classe de cycle 2 ou de cycle 3. Mes deux stages ayant eu lieu dans des classes de niveau élémentaire, je pourrais alors en tirer un avantage et faire une étude comparative de mes observations auprès de deux enseignantes dont l'enseignement de l'anglais divergeait.

En effet, l'une de mes tutrices de stage se trouvait être une experte, alors que l'autre ne l'était pas. Cela m'a permis de leur poser quelques questions afin d'éclaircir la question de la formation et de travailler sur la comparaison .

Prenons tout d'abord l'exemple de l'enseignante experte, il s'agit d'une enseignante de cycle 2 (Cours Préparatoire), titulaire d'une Licence LLCE Anglais (c'est à dire de trois années de formation concernant la linguistique, la littérature, la civilisation et la culture anglophone). C'est une enseignante qui a également eu la chance de faire quelques séjours dans des pays anglophones. L'enseignement de l'Anglais ne lui était pas imposé puisqu'il s'agit d'une classe de CP. Cette enseignante se disait « très motivée » à enseigner cette langue de manière anticipée à sa classe de CP, néanmoins elle a aussi avoué une crainte quant à son enseignement qui était la suivante : étant à l'aise en tant qu'enseignante d'Anglais, elle avait l'impression que ses élèves progressaient rapidement et étaient très demandeurs, aussi craignait-elle que lorsqu'ils arriveraient en CE1 face à un ou une autre enseignant(e) non expert, ils aient l'impression de refaire les mêmes choses et peut être même à un niveau inférieur. Cela me laisse donc penser que la différence au niveau de la formation des enseignants en langue étrangère peut se répercuter sur l'apprentissage des élèves.

Lors de l'interview réalisée cette enseignant a tiré des conséquences positives quant à cette première année d'enseignement de l'anglais mais a néanmoins avoué ne pas vouloir «trop en faire, pour ne pas creuser un fossé avec les autres enseignants et mettre les élèves dans une situation de lassitude pour les prochains niveaux. »

Mon second stage m'a permis d'observer une enseignante de cycle 3 (classe de CE2) non experte en Anglais. Cette enseignante n'avait pas de « formation » et avouait s'être formée de manière auto-didacte, en utilisant des méthodes avec des supports CD pour le côté linguistique,

et avec l'aide de certains collègues pour le côté didactique. Contrairement à l'enseignante experte, sa motivation semblait moins importante mais n'était pas pour autant inexistante. Elle soutenait « aimer enseigner l'Anglais. » En revanche étant beaucoup moins à l'aise à l'oral, elle aurait aimé pouvoir bénéficier de l'aide d'un intervenant ce qui n'était malheureusement pas possible. Cette enseignante disait alors se débrouiller « avec les moyens du bord », tout en restant très positive. Le positivisme de l'enseignante non experte venait surtout de la motivation des élèves quant à leur apprentissage.

Les quelques séances que j'ai pu observer avec cette enseignante non experte, étaient centrées sur le jeu du Bingo ; il consistait à apprendre les formes et les couleurs. L'enseignante a choisi une approche ludique afin de conserver la motivation de ses élèves et surtout d'y voir un « amusement » pour elle aussi. Lors de l'explication des consignes, cette enseignante préférait un retour à la langue française, craignant de ne pas se faire comprendre et surtout de ne pas expliquer correctement les consignes en Anglais. Cependant pendant le déroulement du jeu, elle s'efforçait d'utiliser des interjections en Anglais et de ne pas avoir recours à la langue française. D'après elle cela était parfois difficile, comme par exemple lorsqu'elle manquait de vocabulaire ; mais il était important de s'y tenir.

Pour combler le manque de l'intervenant dont elle aurait souhaité bénéficier, l'enseignante utilisait un support CD qui répétait en tant que dernière phase du jeu, les formes et les couleurs qu'elle avait énoncées auparavant, afin que les élèves puissent avoir la possibilité d'entendre la prononciation d'un natif. Lors de l'évaluation, l'enseignante n'utilisait que le support audio et n'intervenait pas dans le jeu du Bingo.

Malgré son manque d'aisance à l'oral, son manque de vocabulaire et ses différentes craintes, cette enseignante non experte m'a confié « aimer enseigner une langue vivante étrangère. » Mais il est vrai que parmi ses confessions on retrouve l'envie d'avoir l'aide d'un intervenant, et également l'envie de pouvoir bénéficier d'une formation « digne de ce nom. »

Afin d'élargir mon étude de cas concernant les craintes, les difficultés, les méthodes d'information j'ai élaboré deux questionnaires différents (cf. annexe 2 et 3) pour relever quelques généralités et quelques avis de professeurs des écoles en poste ou bien de stagiaires IUFM en formation et éventuellement futurs enseignants du premier degré.

Pour ce qui concerne mon enquête auprès des professeurs des écoles, j'ai choisi d'interroger uniquement les enseignants qui enseignent l'Anglais en étant non expert. Parmi les enseignants interrogés, on retrouve des similitudes mais aussi des écarts entre les réponses. Les

similitudes concernent par exemple l'estimation du niveau d'Anglais dans le cadre européen commun de référence pour les langues , les enseignants non experts estiment avoir un niveau B1/B2 en général. Ce qui correspond à peu près aux exigences du ministère de l'Éducation Nationale .

Il existe des similitudes dans les réponses au niveau des craintes également : la crainte de l'oral , de la maîtrise insuffisante de l'Anglais , la crainte du manque de vocabulaire, mais également des craintes didactiques comme ne pas savoir quelle méthode fonctionne le mieux , ou « comment intéresser les élèves quand on est mal à l'aise nous même. » En ce qui concerne la question « quelles sont vos motivations pour enseigner l'Anglais » les professeurs interrogés sont unanimes sur le fait que la motivation des élèves et l'intérêt qu'ils portent à la découverte d'une langue étrangère sont leurs principales motivations.

Les écarts se creusent concernant la maîtrise d'une autre langue étrangère. La plupart n'en maîtrise aucune autre , les quelques autres maîtrisent des langues différentes , il y a l'Espagnol et l'Allemand par exemple. Par rapport à la formation les écarts sont également visibles. Certains avouent se former « au feeling » sans support précis. D'autres disent avoir utilisé des ouvrages d'auto-formation , des supports CD , audio , des sites internet. D'autres enfin, précisent avoir suivi des formations courtes universitaires.

Concernant maintenant l'enquête auprès des futurs enseignants, les réponses au questionnaires sont dans l'ensemble semblables. Le niveau estimé par les stagiaires en Anglais varie entre les niveaux A1/A2 /B1. Leur motivation pour enseigner l'Anglais, même en n'étant pas expert est présente. Certains disent que c'est une langue très importante de la mondialisation et qu'il semble primordial de sensibiliser les élèves à cette langue dès l'école primaire.

On retrouve les craintes de la transmission de « faux savoir » , d'une mauvaise prononciation , du vocabulaire inadapté, mais également la peur d '« handicaper » les élèves pour leur future scolarité. Quant à la question « Comment envisagez-vous de vous former si vous êtes amené à enseigner l'Anglais ? » certains ne savent pas : d'autres pensent qu'il est important de partir à l'étranger ou de suivre des formation spécialisées à l'université par exemple.

Suite à ces différentes sources de réflexion sur la question des freins et des difficultés que rencontrent les enseignants du premier degré dans leur enseignement de l'Anglais , certaines sont évoquées et par les spécialistes et par les professionnels sur le terrain ou en formation. Je pense par exemple à la « maîtrise insuffisante de la langue » qui est due à la non formation en général ; les freins sont donc linguistiques , le fait de ne pas connaître la langue de manière approfondie,

au sens linguistique, ne permet pas de comprendre son fonctionnement et est donc un frein à son enseignement.

Le côté phonologique , dont parlait J.Bouscaren est une crainte chez les enseignants du premier degré mais également chez les futurs enseignants ; la peur d'une mauvaise prononciation, mais également le manque d'aisance à l'oral en font partie. Le côté didactique arrive en seconde position ; sans doute parce que les enseignants du premier degré sont polyvalents et pensent pouvoir s'appuyer sur l'interdisciplinarité afin de mener à bien cet enseignement. C'est un point que j'aurai l'occasion d'aborder plus tard.

CHAPITRE 3

Les ressources et les solutions possibles pour la non expertise des enseignants

Dans ce chapitre je souhaiterai montrer la progression de ma pensée : après avoir fait le tour des textes officiels et des grandes difficultés que peut susciter chez le professeur des écoles la non expertise de l'anglais dans l'enseignement à l'école primaire ; il me faut élargir à présent ma pensée vers des ressources et des solutions pouvant « contrer » cette non expertise.

Il me faudra alors bien différencier l'aspect linguistique (apprentissage de la langue pour l'enseignant) de l'aspect didactique (enseignement de cette langue en classe). Ce qui m'importe essentiellement dans cette partie n'est plus le côté « formation » des enseignants, même s'il pourra être abordé, mais surtout comment enseigner , comment gérer l'enseignement d'une langue que l'on ne maîtrise pas ?

Afin de faire évoluer ce travail de recherche, il m'a fallu construire une nouvelle série de questionnement. Ces interrogations seront donc la base de cette partie. Aussi, je me suis demandé : de quels moyens les enseignants non spécialistes disposent-ils en ce qui concerne l'aspect didactique ? Sur quelles ressources (numériques par exemple) l'enseignant peut-il s'appuyer afin de gérer au mieux cet enseignement ? Peut-on finalement dire que les freins et les difficultés rendent « impossible » ou « trop difficile » cet enseignement ?

Ce chapitre se focalisera sur l'enseignant et non sur l'élève. Ainsi lorsque je parle d'aspect linguistique et didactique, je me centre sur le côté formation des enseignants non experts. J'aurai l'occasion d'aborder les élèves dans mon dernier chapitre. Enfin , j'organiserai ce chapitre en trois parties : premièrement je me centrerai sur l'aspect linguistique de la formation (ressources et supports) ; deuxièmement je m'attarderai sur l'aspect didactique de la question des ressources et des solutions possibles pour l'enseignant ; et dernièrement j'analyserai des données (vidéos tirées de la Banque de Séquences Didactiques du site <http://www.cndp.fr/>) concernant des séances d'anglais menées par deux enseignantes non spécialistes.

I] Aspect linguistique

J'ai décidé de me centrer , en premier lieu, sur l'apprentissage linguistique de la langue. Par quels moyens, quelles méthodes l'enseignant non expert peut-il se « former » pour se perfectionner en anglais, linguistiquement parlant ? Les enseignants non experts ne sont pas forcément totalement étrangers à cette langue, c'est pourquoi il peut s'agir de méthodes de perfectionnement. Pour d'autres cela sera de l'apprentissage.

La motivation de l'enseignant joue ici un facteur clé, choisir un moyen de perfectionnement ou d'apprentissage résulte de sa volonté, son envie, et vise à combler les lacunes au niveau de son apprentissage et de son enseignement. En se formant, l'enseignant doit prendre conscience des procédés d'apprentissage qu'il va expérimenter, afin de s'en servir dans son enseignement. Il devra néanmoins faire attention à dissocier son apprentissage de la langue de celui des élèves, puisqu'il ne s'agit pas de la même tranche d'âge et des mêmes méthodes, ni même du même vécu. L'enseignant doit également au long de sa formation / apprentissage, se confronter aux difficultés que l'on peut rencontrer en tant qu'apprenant de l'Anglais ; ainsi il lui sera plus facile de faire le lien avec son futur enseignement.

Ainsi je tenterai de dégager les avantages et les inconvénients des différentes méthodes de perfectionnement que je vais citer dans cette sous-partie. Bien entendu, il s'agit d'une liste non exhaustive.

1) Formation auto-didacte

Les méthodes les plus citées lors de mon enquête de première année auprès des professeurs des écoles en poste et des futurs enseignants, étudiants de l'IUFM, sont les méthodes auto-didactes. Elles se trouvent facilement en grande surface et s'adressent à un public très large. Elles contiennent généralement un livre et un CD audio. Elles permettent d'aborder les aspects phonologiques et linguistiques. Il s'agit d'apprendre du vocabulaire de base, de la grammaire, la prononciation et de réaliser quelques tests en fin de chapitre. Cela correspondrait alors à l'aspect primordial selon J.Bouscaren dans l'apprentissage de l'Anglais : comprendre la langue en premier lieu, favoriser la linguistique et la phonologie. Ces méthodes permettent à l'enseignant de se former sans contraintes d'horaires ou de lieu, de travailler chez eux à leur rythme. Cependant sont-elles vraiment efficaces en ce qui concerne leur futur enseignement de l'Anglais ? Il n'y a aucune approche didactique de l'enseignement des langues, il n'y a pas d'échange avec un formateur ou d'autres apprenants.

Ainsi , d'autres méthodes ou d'autres moyens sembleraient plus judicieux, suivre des

cours en université par exemple, permettrait à l'enseignant d'échanger avec les autres apprenants, et surtout avec l'enseignant formateur.

2) Formation à l'étranger : mobilité des enseignants

Il existe aussi la possibilité (énoncée dans le chapitre 1) de se former à l'étranger en suivant les programmes proposés par le ministère de l'éducation nationale, ou le CIEP.

3) Formation initiale dans les IUFM

Mis à part ce perfectionnement volontaire de la part des enseignants non experts, qu'en est-il dans les IUFM en matière de formation ? Comme je l'énonçais plus haut dans le chapitre 1, l'aspect linguistique de la langue est abordé lors de la première année du Master MEF. Cette formation n'est donc pas nulle ; il existe bel et bien un perfectionnement linguistique lors de la préparation au concours faite dans les IUFM.

Dominique Delasalle, agrégée d'anglais et maître de conférences à l'IUFM de Caen, s'interroge sur l'enseignement/apprentissage des langues à l'école. Dans l'ouvrage qu'elle a coordonné, *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* (en 2 tomes), elle dit dans son avant propos :

Après « tous les enseignants du primaire peuvent enseigner l'anglais, ils en ont tous fait au lycée » on a pu entendre dire par la suite, « pourvu que l'on ait de bons linguistes et tant pis s'ils ne sont pas pédagogues ». De tels propos sont inacceptables dans la bouche de responsables à quelques niveaux hiérarchiques qu'ils soient.

Si l'aspect linguistique importe, certes, dans l'enseignement d'une langue, il ne faut certainement pas négliger l'aspect didactique et pédagogique de cet enseignement.

L'important, selon les spécialistes est d'avoir une formation à la fois linguistique, didactique et culturelle. Si les IUFM ne sont pas encore assez « formateurs » en langues vivantes, comme le précisait Jean Duverger (cf chapitre 1) ; il importe alors aux enseignants de trouver et d'allier les méthodes d'apprentissage.

III Aspect didactique

Pour enseigner une langue vivante étrangère à l'école élémentaire, il faut tout d'abord une certaine maîtrise de la langue qui passe, comme nous l'avons vu tout au long de ce travail d'étude et de recherche, par une formation basée sur la linguistique. Mais, il faut aussi à l'enseignant connaître la didactique d'enseignement/apprentissage d'une langue. Quelles sont les

méthodologies existantes ? Quelles séances proposer ?

J'ai décidé de développer plus précisément cette partie traitant de la didactique des langues à l'école primaire, puisqu'elle me paraît être un des enjeux fondamentaux du thème principal de ma recherche. Au delà de la non expertise linguistique des enseignant que traite également ma recherche, l'enjeu est l'enseignement de la langue, et plus particulièrement de l'anglais. Aussi, j'attacherai plus d'importance à cet aspect.

Dans cette partie il me faudra alors survoler certaines ressources disponibles en ce qui concerne la didactique, je m'intéresserai également à ce que disent les ouvrages de recherche et les spécialistes sur la formation didactique des enseignants du primaire, ou encore sur les méthodologies. Enfin, je m'interrogerai sur la place des TICE par rapport à l'enseignement de l'anglais.

1) Des ressources

Pour cette sous partie je me suis posé la question suivante : Comment l'enseignant non spécialiste peut-il se former en enseignement de l'anglais, de manière pédagogique et didactique ?

Pour cela il existe des ouvrages, des sites internet, des méthodes spéciales.

L'ouvrage coordonné par Claire Tardieu que j'ai déjà abordé, est un exemple intéressant pour la formation didactique de l'enseignant. Il se dit pouvoir être lu « avec profit par tous les collègues impliqués dans l'enseignement des langues à l'école primaire. » Les neuf auteurs de cet ouvrage précisent, en introduction, qu'il ne « s'agit pas d'une méthode d'enseignement prête à l'emploi » mais s'adresse aux enseignants afin de leur « donner des repères qui les aideront à concevoir eux mêmes leur manière d'enseigner [...] et leur fournira une progression culturelle et linguistique. »

Il se divise alors en dix chapitres , abordant des thèmes différents autour de la question de l'enseignement de l'Anglais, proposant des pistes de réflexion, soulevant des problèmes existants, posant des questions pratiques sur les contenus, les séances à proposer. Cet ouvrage est bien évidemment un exemple parmi tant d'autres, qui proposent aux enseignants , à la fois des pistes pédagogiques, mais aussi des réflexions didactiques sur l'enseignement de l'Anglais ou d'une langue étrangère en général.

Autre ouvrage que j'ai trouvé intéressant concernant cet aspect pédagogique et didactique : celui écrit par Alain Yaïche, Jocelyne Mauriello Le Goff, Stéphanie Mestre et Jean-Louis Doumax : *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2, un véritable accompagnement*

pédagogique. (publié chez Hachette éducation en 2009)

Cet ouvrage correspond particulièrement à ce que préconisent les programmes c'est à dire débiter l'enseignement d'une langue dès le CE1.

L'avant-propos précise que si cet ouvrage porte sur l'enseignement de l'anglais, « nombre des conseils et documents qu'il contient peuvent aussi être utilisés pour l'enseignement d'une autre langue étrangère ».

L'ouvrage est assez complet, en effet il contient : une présentation des enjeux de l'enseignement de l'anglais. Dans les enjeux pédagogiques on trouve d'ailleurs le rôle du maître :

Le rôle du maître est double : il doit mettre en scène les activités proposées (mimes, saynètes dialoguées, théâtralisation...) en vue de favoriser la participation active de tous les élèves et accompagner chaque élève dans son cheminement linguistique et méthodologique.

D'où l'importance pour les enseignants d'avoir accès à de multiples ressources. Les tâches qui leur incombent ne semblent pas si simples à aborder sans expérience.

Cet ouvrage contient également des programmations, des fiches de préparation, des outils de différenciation ou encore d'évaluation mais aussi des supports. Il traite également de l'interdisciplinarité possible avec l'enseignement de l'anglais.

L'interdisciplinarité est justement un point qu'il me semblait important de développer dans cette partie didactique. Lors du début de ma recherche j'ai émis des hypothèses « négatives » que j'ai pu valider grâce à mon chapitre deux sur certains freins et difficultés liés à l'enseignement d'une langue étrangère non maîtrisée. Néanmoins par ce chapitre je cherche à élargir ma pensée quant à cet enseignement. Une nouvelle hypothèse m'est alors apparue : et elle concerne justement l'interdisciplinarité. Les enseignants du premier degré étant polyvalents, les projets pluridisciplinaires devraient leur permettre une certaine facilité dans l'enseignement de l'anglais. Je tâcherai donc de démontrer cela au long de ma recherche.

Ainsi, l'ouvrage que j'aborde propose une interdisciplinarité possible entre l'anglais et l'histoire par exemple, sur la bataille de Hastings :

L'occasion est donnée aux élèves d'acquérir des compétences disciplinaires en histoire (remettre en ordre des événements historiques) mais également dans le domaine linguistique (prononcer des mots importants)

Une fiche de préparation niveau CM1 est même disponible directement dans l'ouvrage sur ce thème. Cela s'avère être une ressource possible ou tout simplement source d'inspiration pour les enseignants.

Dans la même lignée, l'ouvrage de Brigitte Arnaud, professeur au lycée Michelet à

Montauban , ayant enseigné l'anglais au CM1 et au CM2. Cet ouvrage, *50 activités pour enseigner l'anglais à l'école*, CRDP Midi Pyrénées, Juin 2009, s'adresse entre autres, « aux enseignants des écoles primaires, appelés de plus en plus à assurer l'enseignement d'une langue étrangère dans leur classe. » Il est accessible pour les professeurs des écoles non experts dans la mesure ou il constitue un « outil d'enseignement » mais aussi un « outil d'autoformation » , ce que mentionne Alain Jambin dans la préface. Il comporte des activités organisées par classe, des CD audio.

Autre ressource possible : les sites internet. Pour ce qui touche à la didactique et à la formation en langue en général , le site internet primlangues.education.fr est riche en ressources pour les professeurs du premier degré. Il contient des pistes pour l'autoformation , la didactique des langues , des ressources pédagogiques, des exemples de séquences selon la langue et le niveau des classes, des supports multimédias... tout cela peut s'avérer une grande aide pour le professeur non expert. Les ressources de ce site sont très complètes, l'enseignant non spécialiste peut ainsi disposer de séances toutes faites proposées directement.

J'ai eu l'occasion d'interviewer un étudiant de M2 (non spécialiste en anglais) qui s'est servi lors de son stage en responsabilité de ressources disponibles sur [primlangues](http://primlangues.fr), il s'agit d'une séance tiré de la séquence « The Dragon Hunt » que nous avons déjà abordé en cours à l'IUFM. Cet étudiant s'est donc dit « rassuré » d'aborder une activité qui n'était pas totalement inconnue. Il a effectué la séance 1 disponible sur le site [primlangues](http://primlangues.fr), dans une classe de CM2 qui bénéficiait normalement d'un intervenant en langues pour l'apprentissage de l'anglais. Lors de mon entretien avec lui, il m'a avoué ne pas « se sentir capable » d'élaborer une séance d'anglais par ses propres moyens et ne pas savoir dans quel manuel rechercher. Il a donc trouvé dans le site [primlangues](http://primlangues.fr) cette séquence connue, prête à l'emploi et complète ; ce qui permet de travailler son enseignement plus concrètement.

2) Questions de recherche sur l'aspect didactique

Au delà des ressources disponibles, on trouve également des pistes de recherche sur la question de la didactique des langues. Par exemple, le compte rendu de l'Université d'été du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) : *Enseigner les langues étrangères : une question de méthodes ?* (Août 2012). Si l'on se demande ce qu'est la didactique des langues , on peut y trouver des éléments de réponses :

Enseigner les langues étrangères revient alors à penser et élaborer des situations d'apprentissage qui sollicitent le sujet apprenant sur des enjeux d'apprentissage et des situations de communication propices au développement de l'autonomie langagière.

En matière de formation, cela suscite l'interrogation des compétences nécessaires du professeur non expert afin d'enseigner la langue en question. Selon Eveline Charmeux, professeur de français et formatrice, intervenante lors de l'Université d'été du GFEN en Août 2012, pour enseigner l'anglais, le professeur doit « : connaître les théories sur le fonctionnement de l'apprentissage, et savoir se servir de toutes ces connaissances. »

Il semblerait important pour le professeur des écoles de savoir comment se passe l'apprentissage d'une langue étrangère pour les élèves. Pour cela il faut donc s'intéresser aux bases de la didactique des langues, aux évolutions des méthodes et connaître les principaux enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école élémentaire. Françoise Demougin, professeur de Sciences du langage à Montpellier évoque la didactique des langues dans son article : « La didactique des langues- cultures à la croisée des méthodes ». Selon elle, c'est avec le cadre européen commun de référence pour les langues que l'on peut observer les évolutions d'enseignement/ apprentissage des langues.

Dans son chapitre 1 : « L'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues », F.Demougin dresse un tableau des « trois méthodes successivement utilisées ». Puis elle conclut : « l'objet enseigné se complexifie avec le temps proportionnellement à la complexification de la notion de communication »

La didactique des langues évolue alors avec la cadre européen de référence pour les langues, lorsque la communication se développe, les pratiques changent, les méthodologies employées également. Il s'agit pour l'enseignant d'en être conscient.

L'aspect linguistique dans l'apprentissage de la langue que l'enseignant non expert est amené à enseigner ne peut, a priori, pas se dissocier de l'aspect didactique. L'ouvrage coordonné par Claire Tardieu le rappelle d'ailleurs dans le chapitre 2 : « cahier des charges de l'enseignant de langues à l'école primaire », dans la partie « compétences didactiques », il est stipulé : « outre la connaissance des programmes et l'entraînement à la construction de séquences; il est important de comprendre la méthodologie contemporaine (apports de la recherche) ». Les propos rejoignent alors ceux de Françoise Demougin, plus particulièrement en ce qui concerne la place du cadre européen commun de références pour les langues. Puisqu'il contribue à l'évolution des théories de didactique des langues et place la communication au sein de cet enseignement.

3)Des méthodologies

Quelles méthodologies appliquer en classe dès le cycle 2 (CE1) lorsque l'enseignant n'a pas suivi de « formation » de langues et qu'il ne maîtrise pas parfaitement la langue ? Faut-il les

adapter à son niveau d'expertise ?

Dans son article , que nous avons déjà abordé au long de ce travail de recherche, B.Viselthier s'interroge sur l'enseignement à proposer à l'école élémentaire. Il faudrait, selon lui :

une méthodologie qui permette de se confectionner les véritables outils nécessaires à la mise en place chez les élèves d'une bonne compréhension et d'une bonne expression orale en milieu institutionnel

Le principal serait de « ne pas vouloir aller trop vite en brûlant des étapes essentielles. » L'enseignant non expert devrait alors « trouver sa place ». Ce qui est important c'est de se sentir à l'aise. Même si sa formation importe puisqu'il doit être capable de développer chez les élèves une bonne « réception » et une bonne « production » de la langue ; toujours selon les propos de B.Viselthier.

En ce qui concerne le choix des méthodologies, il résulte de l'enseignant. Il importe néanmoins qu'il fasse le tour des méthodologies afin d'éviter les craintes que l'on retrouvait au début de l'ouvrage de Claire Tardieu , dans le chapitre « table ronde » telles que la crainte de « méconnaître les chanson, les comptines... »

Comme il existe plusieurs méthodes d'apprentissage sur le marché de l'édition, l'ouvrage *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2, un véritable accompagnement pédagogique*, choisit de faire une étude comparative de quatre méthodes. Ainsi les quatre auteurs de l'ouvrage observent les méthodologies dans leurs compositions, leurs structures, les fonctions langagières abordées et les intérêts. Cela pouvant éventuellement aider des enseignants en difficulté quant aux choix méthodologique a privilégier.

Ce sur quoi je peux, à présent, m'interroger concerne le niveau de la classe ; la méthodologie se choisi aussi par rapport à ce niveau, on ne peut avoir les mêmes supports didactiques pour une classe de cycle 2 (le CE1) ou de cycle 3 comme en CM1 ou CM2. Le support doit être adapté. Je pense à l'exemple des « storysacks » étudié en TD de Recherche lors de la première année de master. Cet exemple m'a paru être une aide pour l'enseignant non expert puisqu'il contient de nombreux supports ludiques tant pour l'enseignant que pour les élèves. Le problème se pose alors avec le cycle 3 , de trouver des supports adaptés et pas trop enfantins.

Dans l'ouvrage coordonné par D.Delasalle, *l'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques (tome 1)* ,Margret Sprenger , formatrice en didactique des langues, aborde l'importance de la méthodologie (page 158) : « dans l'enseignement/apprentissage des langues l'approche est très importante, elle l'est d'autant plus que l'on s'adresse à de jeunes enfants ».

Ainsi, M. Sprenger, parle de l'approche narrative,fondée sur l'utilisation d'une histoire. Dans le

même ouvrage, Diana Lee Simon, maître de conférence à l'IUFM de Grenoble, aborde l'intérêt de la musique et de la danse pour l'enseignement des langues étrangères.

Puisque choisir une méthode n'est pas tâche facile et mérite réflexion, Frederic Bablon, ancien professeur des écoles, puis maître formateur et enfin inspecteur de l'éducation nationale chargé du dossier des langues vivantes dans son département, s'intéresse également à la façon dont choisir sa méthode dans son ouvrage : *enseigner une langue étrangère à l'école*. En effet, il donne des éléments à la question « Comment choisir une méthode ? » en proposant plusieurs questions auxquelles répondre par oui ou par non afin de savoir si la méthode correspond à ce que l'enseignant souhaite travailler avec ses élèves. F. Bablon aborde également la question de l'importance du matériel didactique, tant pour l'enfant (ce que j'aurai l'occasion de développer dans le dernier chapitre) que pour l'enseignant :

Dans les matériels didactiques, un panel d'outils est généralement élaboré pour l'enseignant (cartes, posters, grilles de lotos...), ce qui peut lui permettre de gagner du temps dans ses préparations.

Néanmoins, l'enseignant, et surtout l'enseignant non spécialiste doit accorder de l'importance à sa progression, ce que ne manque pas de souligner F. Bablon. En effet, selon lui :

Il est très important de vérifier leur adéquation avec les Instructions officielles – et la progression que l'on s'est fixé – et de faire la différence entre les matériels destinés à un usage « grand public », généralement pauvre en didactique, de ceux réellement élaborés pour et par quelques enseignants de langues.

Ainsi, F. Bablon ne manque pas de souligner la nécessité pour l'enseignant d'être attentif aux choix de ses méthodologies et de son matériel.

Parmi les méthodes disponibles, on ne peut passer outre le développement des outils multimédias. Aussi dans une dernière sous partie je souhaiterai m'interroger sur l'utilisation des TICES pour l'enseignant non expert.

4) Les TICE: aide pour l'enseignant ?

Nombreux sont les ouvrages traitant de l'enseignement des langues à l'école primaire qui abordent la question de l'utilisation des TICE.

Il me semble important de rappeler que dans ce chapitre j'aborde essentiellement le côté de l'enseignant. Aussi je me demande en quoi l'utilisation des TICE peut-elle être un apport pour l'enseignant non expert ? Je pourrais néanmoins l'aborder à nouveau pour le côté élève dans mon dernier chapitre.

Étant donné le fait que je me suis basée sur un questionnement, j'aimerais également faire part des mes hypothèses concernant l'apport éventuellement positif que donne l'usage des TICES

à l'enseignant non spécialiste dans le cas de l'anglais à l'école primaire. Ainsi, une hypothèse de départ me pousse à faire le lien avec le CECRL (déjà abordé plus tôt dans ma recherche). L'élève doit avoir atteint, à la fin de l'école primaire, le niveau A1. Le Bulletin Officiel du 30 Août 2007 peut servir de support à l'enseignant : en effet puisque l'aspect oral est mis en avant pour l'école primaire, ce BO donne des exemples (utiles pour l'enseignant non spécialiste) concernant « comprendre réagir et parler en interaction orale », « comprendre à l'oral », « parler en continu »... . Mon hypothèse concernant l'enseignant non angliciste est la suivante : l'apport des TICE peut constituer une sorte de « décharge ». Je pense par exemple à l'utilisation d'un power point avec album oralisé par un natif ou un angliciste, permettant de palier le manque d'accent de l'enseignant par exemple. Je pense aussi tout simplement à l'idée d'avoir un support interactif, ludique et facilement manipulable : on peut penser à des exercices de types mots croisés disponibles sur un ordinateur pour l'élève, que l'enseignant pourra vérifier.

Les différents auteurs que j'ai déjà mentionnés intéressent à l'utilisation des TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues à l'école primaire. Il me semble important de traiter ce point en rapport avec mon hypothèse de départ.

Le tome 2 de l'ouvrage coordonné par D. Delasalle, que j'ai déjà abordé plus tôt, consacre un chapitre aux nouvelles technologies intitulé : « apprentissage des langues et nouvelles technologies. »

On retrouve dans ce chapitre les propos de Claude Springer, maître de conférence à Strasbourg, concernant « Les TIC et l'apprentissage des langues ». Pour lui, les enseignants sont un minimum sensibilisés à l'utilisation des nouvelles technologies. Cette sensibilisation se fait dès la formation à l'IUFM, comme le dit C. Springer :

Les enseignants de l'IUFM se voient confrontés à ces nouvelles compétences, ils doivent :

- réfléchir, analyser, connaître les cédéroms, exercices interactifs
- maîtriser la correspondance électronique
- rechercher/produire de l'information
- analyser réaliser des pages Web
- mettre en œuvre des espaces d'apprentissage utilisant les TIC

Bref, l'enseignant de langues ne peut pas ignorer simplement ces nouveaux outils.

C.Springer soulève donc la question de la formation dont il est question tout le long de mon travail de recherche. Si l'approche des nouvelles technologies se fait dès la formation initiale des

futurs enseignants, son utilisation paraît non négligeable quant à l'enseignement d'une langue à l'école.

Pour Françoise Demaizière, enseignante à l'université Denis Diderot, Paris 7, il faut néanmoins, « ne jamais perdre de vue la didactique ». L'enseignant doit également faire attention au « produit multimédia » choisi. F. Demaizière insiste sur le fait de devoir « toujours penser à l'intérêt pédagogique réel de ce qui est proposé à l'élève. Elle rajoute tout de même que certains apports peuvent y être apportés. Ce qu'il semble possible de faire pour l'enseignant est donc d'allier certains supports multimédias avec des supports pédagogiques spéciaux afin de ne pas « se laisser impressionner inutilement par les pressions ambiantes en faveur des TIC ».

L'ouvrage déjà mentionné plus tôt, *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2 un véritable accompagnement pédagogique*, consacre 2 pages à l'enseignant de l'anglais en relation avec les TICE (pages 186-187). Concernant mon hypothèse de départ : les TICE constituant une certaine « décharge » pour l'enseignant non linguiste, les propos des auteurs se rejoignent assez bien : « Les TICE peuvent fournir une aide non négligeable dans l'enseignement de l'anglais (surtout pour acquérir la prononciation) grâce à l'utilisation de CD audio ou bien de CD-Rom. »

En quoi cela aide-t-il les enseignants non experts ? Les auteurs soulèvent le fait que : « Les CD-Rom permettent à l'enseignant de se décentrer et de ne pas se présenter comme le seul référent de la classe . »

Les auteurs de ce livre proposent des « ateliers langue » en rapport avec l'utilisation des nouvelles technologies, il peut s'agir du laboratoire de langue permettant écoute et enregistrement, d'atelier d'écoute via un lecteur CD par exemple, l'atelier TICE (utilisation de logiciels). Il est clairement abordé ici la possibilité pour les enseignants de s'appuyer sur ce type d'ateliers.

Concernant ces ateliers, une unité d'enseignement de diversification de l'IUFM m'a permis lors de mon année de Master 2, de découvrir certaines possibilités d'ateliers réalisables en classe de langue à l'école primaire. Je souhaiterai donc en faire part dans ce travail de recherche puisque je pense qu'ils peuvent s'avérer très utiles pour les enseignants non spécialistes.

L'UE que j'ai suivi s'intitule « Usages du numérique », les formateurs en charge de cette UE étaient M. Bernard Maury, maître formateur à l'IUFM de Montpellier et M. Christophe Rocherieux, enseignant à l'école Eugène Pottier à Montpellier, tous deux étant spécialistes de l'utilisation des nouvelles technologies à l'école primaire. Dans ce cours, nous devons réaliser

par groupe, une activité touchant à la discipline de notre choix en relation avec l'usage du numérique. Deux de mes camarades,étudiantes de M2 faisant également leur mémoire sur les langues vivantes étrangères à l'école primaire (Manon GARCIA et Lucie MASBOU), et moi même avons donc décidé de travailler sur les langues et les ateliers numériques à l'école.

Le dossier que nous avons élaboré concerne une séquence d'espagnol en relation avec le numérique. Néanmoins, nous avons élaboré les activités nous même, lors des créneaux disponibles de cette UE. Ainsi, nous avons découvert qu'il était possible et tout à fait accessible pour les enseignants (experts ou non) de mettre en place ce type de séquence dans une langue vivante étrangère. Nous avons donc pensé à créer une compilation de ressources numériques qui seraient en libre accès sur le réseau commun des postes de la salle informatique de l'école. Les activités que nous avons créés sont diverses : album numérique sur power point, mots croisés à remplir via word, utilisation d'un site internet. Grâce à ce cours nous avons découvert les possibilités pour l'enseignant non expert qui souhaite utiliser les TICE dans son enseignement de la langue.

Je peux ainsi citer l'exemple du logiciel « audacity » téléchargeable sur internet , ce dernier permet d'enregistrer la voix d'un natif, ou d'un spécialiste ou même de l'enseignant non expert qui peut ainsi s'écouter, se corriger. Par la suite, le logiciel audacity peut s'insérer sur un power point. L'enseignant peut créer un album numérique sur power point par exemple.

Lors de la présentation de notre dossier à B. Maury, ce dernier nous a indiqué qu'il existait un logiciel que nous aurions pu prendre en compte dans la constitution de ces ateliers. Il s'agit d'un logiciel dont nous ignorions l'existence, mais sur lequel nous nous sommes ensuite renseignées : le logiciel Hot Potatoes.

Ce dernier permet la création d'exercices numériques pour les élèves, exercices que peut donc confectionner l'enseignant et qui aurait pu s'avérer très utile dans la construction de notre séquence. Il comporte cinq applications telles que: mots croisés, exercices à trou, exercices d'appariement. Il s'agit d'un logiciel gratuit pour les utilisateurs des secteurs de l'éducation publique.

III] Des analyses de données

N'ayant pu recueillir de données lors mon premier stage en responsabilité (car effectué dans une classe de grande section), et le second stage ayant lieu tardivement, j'ai choisi d'analyser les données se trouvant sur le site : <http://www.cndp.fr/>, dans la « banque de séquences didactiques » (BSD). En effet, il se trouve qu'une série de la BSD s'intitule « enseigner une LVE à l'école sans être de niveau expert ». Il me paraît judicieux de me servir de ce support afin d'analyser des vidéos en rapport avec le sujet de mon mémoire.

Pour traiter ces vidéos je me baserai sur des grilles d'analyse que j'ai élaborées en rapport avec ce que je souhaite analyser dans la vidéo concernée (enseignant, élèves...). Dans cette sous partie je me centrerai toujours sur l'enseignant.

Afin de me centrer sur l'enseignant, j'ai donc constitué une grille d'observation dont je pourrais me servir lors de la visualisation des vidéos. Voici ma grille vierge :

1. Quel est l'âge approximatif de l'enseignant(e)
2. Quel type d'activité est proposée
3. Quelle est la consigne donnée par l'enseignant(e)
4. L'enseignant(e) a-t-il (elle) recours au français lors de la séance ?
5. Quelle est l'attitude de l'enseignant(e) ?
6. Quels sont les gestes de l'enseignant(e) ?
7. Quel est le matériel utilisé par l'enseignant(e) ?
8. Fait-il (elle) des erreurs phonologiques, syntaxiques... ?
9. Semble-t-il (elle) à l'aise ?
10. L'enseignant(e) intervient-il (elle) lorsque les élèves ont la parole ?

Par ces questions je souhaite montrer que j'aborde tout ce qui touche à l'enseignant(e) non expert : l'aisance, les erreurs, l'expérience, la méthodologie... Tout ceci dans le but que ces analyses vidéos soient en rapport avec ce qui a été dit dans ce chapitre, mais aussi dans tout le

travail préalablement réalisé.

Dans cette série de la BSD se trouve également le point de vue de Gilles Delmote, conseiller pédagogique départemental en langues vivantes étrangères. Ces propos sont tout à fait en rapport avec ce que je souhaite à présent montrer à travers ce chapitre :

On pourra ainsi voir que malgré des erreurs, plus ou moins importantes, et inévitables pour la grande majorité des enseignants qui n'ont généralement pas une maîtrise totale de la langue qu'ils enseignent, une séance de langues étrangères peut tout à fait être réussie en terme d'objectifs d'acquisition d'une nouvelle notion.

Voici la première vidéo que j'ai analysé concernant l'enseignante : Eliane. Il s'agit d'une classe de cycle 3 (CE2-CM1) d'une école du Gard. La vidéo date de 2010. Elle s'intitule « Introduction de nouvelles notions chez Eliane », les compétences visées sont : « Comprendre et répondre à des questions sur des sujets familiers (en interaction orale) ». Le résumé se trouvant sous la vidéo dans la BSD est le suivant : « La classe découvre et mémorise deux nouveaux mots et une nouvelle formulation. L'articulation entre le lexique et les formulations soulève une série de questions qui sont abordées par les différents commentaires croisés. »

Proposition d'analyse :

Vidéo 1 (<http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885611>)

1. Quel est l'âge approximatif de l'enseignant(e) ?

L'enseignante semble avoir entre 25 et 30 ans, son expérience est donc plutôt nouvelle.

2. Quel type d'activité est proposée ?

Il s'agit de l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire. L'enseignante travaille sur le lexique des vêtements. Il y a des phases de répétitions. L'enseignante propose également un travail sur la structure : « *Do you ?* » « *Yes, I do.* » « *No, I don't* ».

3. Quelle est la consigne donnée par l'enseignant(e) ?

Premièrement, l'enseignante demande « *What's that ?* » en montrant une flashcard représentant un vêtement. Puis « *repeat* », « *everybody* ». Lors du travail sur la structure, elle demande à un élève : « *Do you wear a skirt ?* »

4. L'enseignant(e) a-t-il (elle) recours au français lors de la séance ?

Non, aucun recours au français observé dans cette phase.

5. Quelle est l'attitude de l'enseignant(e) ?

L'enseignante a une posture de contrôle : elle pose les questions, elle fait répéter, elle est en position frontale, elle désigne les élèves. Le canal de communication est plutôt centrée autour de l'enseignante toutes les interactions passent par elle.

6. Quels sont les gestes de l'enseignant(e) ?

Concernant ces gestes, elle montre les images au tableau avec son doigt lorsqu'elle pose les questions. Elle acquiesce pour encourager les élèves qui interviennent. Elle interroge également les élèves , en montrant du doigt.

7. Quel est le matériel utilisé par l'enseignant(e) ?

Dans cette phase l'enseignante utilise uniquement des flashcards représentant des vêtements , qu'elle affiche au tableau.

8. Fait-il (elle) des erreurs phonologiques, syntaxiques, mauvais choix didactiques ?

Les erreurs sont ici soulevées par deux experts qui interviennent durant la vidéo. Il s'agit de Sabine Requier-Ulrich, docteur en littérature britannique, et Marcel Lotito, IEN chargé de mission langues vivantes étrangères.

Concernant les erreurs de l'enseignante non experte qui ont été relevées, il s'agit de :

-La question « *What's that ?* » qui impliquerait une réponse avec un déterminant : par exemple « *a belt* » . Or , les élèves répondent juste « *belt* »

-D'un point de vue phonologique, Marcel Lotito soulève le fait que la diphtongue de « *I don't* » n'est pas marquée par l'enseignante et qu'il aurait été judicieux de la marquer.

-Du côté de la structure, lorsque l'enseignante demande « *Do you wear a skirt ?* » à l'élève qu'elle interroge devant le tableau, S. Requier-Ulrich soulève un problème de choix de contexte ; la formulation a privilégier étant « *Are you wearing a skirt ?* »

9. Semble-t-il (elle) à l'aise ?

Oui, elle n'utilise pas de recours au français, semble avoir préparé convenablement sa séance. Il n'y a pas de problème de matériel, elle ne cherche pas ses mots.

10. L'enseignant(e) intervient-il (elle) lorsque les élèves ont la parole ?

Par ses gestes, mais pas par la parole : elle acquiesce pour encourager, ou fait non de la tête pour faire reformuler.

Grâce à cette grille, je peux donc montrer que malgré les erreurs relevées par les experts ; erreurs que Gilles Delmote qualifie « d'inévitables », son attitude laisse paraître une aise non négligeable. Cette aise de l'enseignante non experte pourrait s'opposer à la question de l'appréhension, la peur, la gêne abordées dans le chapitre 2 concernant les freins et les difficultés rencontrés par les enseignants non experts.

Concernant les ressources possibles, il est clair que cette enseignante a préparé son cours, peut-être s'est-elle aidée d'un ouvrage, d'un site internet... ; elle utilise les flashcards qui représentent un matériel très actuel de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.

La deuxième vidéo que j'ai choisi d'analyser s'intitule « Présentation de l'activité de réinvestissement chez Eliane ». Il s'agit de la même classe de cycle 3 que dans la vidéo précédente. Les compétences visées et indiquées sur le site de la BSD sont : « Comprendre et répondre à des questions sur des sujets familiers (en interaction orale) ». Voici le résumé proposé sur le site : « L'enseignante, en sollicitant deux élèves de niveaux différents, fait comprendre par l'exemple ce que la classe va devoir faire durant l'activité de réinvestissement. »

Proposition d'analyse :

Vidéo 2 (<http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885612>)

1. Quel est l'âge approximatif de l'enseignant(e) ?

Idem que dans la vidéo 1.

2. Quel type d'activité est proposée ?

Il s'agit d'une explication de l'activité que les élèves vont devoir réaliser en autonomie. Pour cette explication, l'enseignante choisit d'interroger deux élèves au tableau et de leur faire réaliser l'activité devant la classe afin de faire comprendre aux autres élèves la tâche qu'ils vont devoir réaliser.

3. Quelle est la consigne donnée par l'enseignant(e) ?

L'enseignante montre les feuilles d'activité comprenant deux personnages (l'un porte des vêtements, l'autre non) et demande à l'élève interrogée « *I want you to draw your clothes, so I am going to ask you....* » Puis, pour dessiner elle demande « *what color is it ?* » (concernant le vêtement).

4. L'enseignant(e) a-t-il (elle) recours au français lors de la séance ?

Non, aucun recours au français observé dans cette phase, comme lors de la vidéo 1.

5. Quelle est l'attitude de l'enseignant(e) ?

L'enseignante a toujours une posture que je qualifierai de « contrôle », car elle dirige l'activité au tableau. Elle a également un rôle d'étayage puisqu'elle fait faire l'activité aux deux élèves interrogées en les guidant si nécessaire. Néanmoins, cette posture de contrôle n'est pas tant marquée puisque les élèves semblent très bien comprendre le but de l'activité en la réalisant.

6. Quels sont les gestes de l'enseignant(e) ?

Afin que les élèves comprennent l'activité, elle la réalise tout d'abord en coloriant elle-même la feuille d'activité accrochée au tableau. Elle montre également ce dont elle parle sur la feuille, elle désigne les élèves qui prennent la parole.

7. Quel est le matériel utilisé par l'enseignant(e) ?

Dans cette séance, elle utilise des feuilles comprenant deux personnages : un personnage porte des vêtements de couleur, l'autre n'en porte pas. Les élèves devront donc les dessiner et les colorier. Lors de cette phase de présentation de l'activité, elle se sert du tableau pour afficher ces feuilles et réaliser l'activité en frontal devant la classe.

8. Fait-il (elle) des erreurs phonologiques, syntaxiques, mauvais choix didactiques ?

Comme pour la vidéo 1, les experts, S. Requier-Ulrich et M. Lotito, interviennent durant la vidéo et relèvent quelques erreurs. Ainsi on trouve par exemple :

-L'emploi de la question : « *What color is it ?* » pour tous les vêtements. Cet emploi pose problème si les vêtements sont par exemple « *jeans* », ou encore « *socks* ». Car la tournure correcte serait « *What color are they ?* ». S.Requier-Ulrich parle de « généralisation abusive » que peut induire cet emploi.

9. Semble-t-il (elle) à l'aise ?

L'enseignante ne cherche pas ses mots et n'utilise pas de français pour expliquer l'activité. Son timbre de voix est assuré, elle semble donc à l'aise dans cette phase.

10. L'enseignant(e) intervient-il (elle) lorsque les élèves ont la parole ?

Durant cette phase, l'enseignante a un rôle d'étayage (cf. question 5) Ainsi, elle intervient par ses gestes, en acquiesçant par exemple. Elle intervient également lorsque que les élèves donnent de fausses réponses, par exemple : « *No, it's not black.* » Elle n'hésite pas non plus à reprendre les élèves sur le lexique-prononciation. Ainsi lorsqu'une élève dit « *What couleur is it ?* » Elle la reprend en emphasant « *color* ».

Ainsi ce qu'il est intéressant de montrer grâce à cette analyse vidéo,c'est un point que soulèvent également les experts dans leurs interventions : il s'agit de la capacité de l'enseignante à présenter l'activité : son choix didactique est très judicieux puisqu'elle décide de faire faire pour faire comprendre. Eliane prouve alors que sans avoir recours au français et dans une langue que l'on ne maîtrise pas, il est capable de se faire comprendre. Pour cela elle utilise judicieusement le matériel et n'hésite pas à montrer elle même ce qu'il faut faire. Cette vidéo souligne ainsi l'importance des supports choisis, mais aussi l'importance du choix didactique de l'enseignant.

La prochaine vidéo que je souhaite analyser concerne une autre enseignante non experte. Il s'agit également d'une école primaire du Gard, filmée en 2010. Nous sommes toujours en cycle 3 (classe de CM1-CM2). La vidéo s'intitule « Introduction de nouvelles notions chez Annick. » Les compétences visées sont : « Comprendre et répondre à des questions sur des sujets familiers (en interaction orale) » et le résumé disponible sur la BSD est le suivant : « La classe découvre et mémorise des prépositions de localisation ainsi que des formulations qui permettront de les utiliser. Si la question du choix du support est posée, les activités proposées sont efficaces. »

Proposition d'analyse :

Vidéo 3 (<http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885615>)

1. Quel est l'âge approximatif de l'enseignant(e) ?

L'enseignante semble avoir une quarantaine d'années, et dispose certainement d'une expérience relativement stable de l'enseignement.

2. Quel type d'activité est proposée ?

Il s'agit de l'introduction d'un nouveau lexique : les prépositions de lieu. L'enseignante introduit le vocabulaire à l'aide d'images accrochées au tableau et fait répéter les prépositions, les questions et les phrases complètes.

3. Quelle est la consigne donnée par l'enseignant(e) ?

L'enseignante demande : « *Where is the... ?* » et répond en montrant l'image « *The ... is ON the bed* » Elle insiste à chaque fois sur la préposition. Lorsqu'elle fait répéter aux élèves elle emploie la formulation « *Can you repeat please ?* »

4. L'enseignant(e) a-t-il (elle) recours au français lors de la séance ?

Non, l'enseignante s'exprime uniquement en anglais, même lorsqu'il s'agit d'interaction qui ne sont pas en rapport avec le vocabulaire abordé. Par exemple, lorsqu'un élève ne trouve pas le vocabulaire à employer elle demande « *Who can help him ?* »

5. Quelle est l'attitude de l'enseignant(e) ?

Durant cette phase l'enseignante a une posture de contrôle. Elle a un rôle transmissif puisqu'elle donne le vocabulaire en le montrant avant de le faire répéter par les élèves. Elle désigne les élèves qui prennent la parole et fait répéter ceux qui se trompent.

6. Quels sont les gestes de l'enseignant(e) ?

Concernant les gestes professionnels de l'enseignante, il semblerait qu'elle se situe dans une méthode transmissive (posture de contrôle) dans laquelle c'est elle qui introduit les notions. Cependant, elle fait participer les élèves dans des phases de répétitions et de questionnements.

7. Quel est le matériel utilisé par l'enseignant(e) ?

Elle se base sur un support visuel : des images qu'elle place au tableau et qu'elle positionne selon les prépositions qu'elle veut introduire.

8. Fait-il (elle) des erreurs phonologiques, syntaxiques, mauvais choix didactiques?

-Concernant l'emploi de la question « *Where is ?* » est remis en cause par l'expert M. Lotito, qui préférerait l'emploi de « *Where's ?* »

-S. Requier-Ulrich soulève un mauvais choix de supports pour travailler sur les prépositions de lieu. Les images ne permettant pas de travailler concrètement sur ces prépositions.

9. Semble-t-il (elle) à l'aise ?

Cette enseignante n'utilise pas de recours au français, ne cherche pas ses mots, et reprend les élèves en anglais. Son intonation marque une implication réelle dans l'activité. Elle ne semble pas éprouver de difficultés ou de gêne.

10. L'enseignant(e) intervient-il (elle) lorsque les élèves ont la parole ?

Elle n'hésite pas à reformuler, faire répéter et corriger les élèves qui ont la parole.

Une fois de plus, cette analyse de séance me permet de montrer que l'enseignante non experte mène sans grande difficultés son enseignement de l'anglais. Si le choix des supports sont remis en cause par les experts ; ces derniers ne manquent pas de relever aussi les aspects positifs de cette séance et les points forts de cette enseignante. Cette dernière choisit par exemple, de faire répéter non seulement les prépositions qu'elle introduit, mais aussi les questions qu'il faut poser. Telles que « *Where is the sweater ?* ». S. Requier-Ulrich évoque « un bon choix de méthodologie de répétition. » La préposition est mise en lumière par l'enseignante car elle le prononce isolément , ainsi les élèves comprennent que leur apprentissage va porter sur cette préposition et l'enseignante n'a pas besoin d'avoir recours au français.

Selon l'experte, Annick est d'une « grande rigueur grammaticale ». Ce qui montre également que malgré sa non expertise, l'enseignante ne néglige pas son enseignement de la langue.

A travers ces analyses de données mon but était de prouver que l'enseignement de l'anglais est abordable pour des enseignants non spécialistes, ce, malgré les difficultés rencontrées, puisqu'elles ne sont pas inexistantes. Les experts réagissant sur ces vidéos ne

manquent pas de souligner les écueils que rencontrent ces deux enseignantes non expertes, qui peuvent être d'ordre syntaxiques, didactiques...

Dans ce chapitre il s'agissait pour moi de traiter des différentes ressources pouvant permettre à l'enseignant non expert de mener convenablement et de manière aisée une séance d'anglais. Bien entendu, les freins et les difficultés abordés dans le chapitre 2 ne sont pas écartés. S'ils sont présents, ils ne constituent pas une barrière insurmontables pour les enseignants non experts.

CHAPITRE 4

Comment la non expertise des enseignants de langues vivantes à l'école primaire se répercute-t-elle sur l'apprentissage des élèves ?

Après avoir traité de la formation des enseignants concernant les langues vivantes à l'école dans un cadre théorique, abordé les obstacles à cet enseignement lorsque l'enseignant n'est pas un expert de la langue, mais aussi les ressources et les solutions possibles pour ces enseignants, je souhaiterais dans un dernier chapitre me centrer sur les élèves : qu'en est-il de leur apprentissage de l'anglais, avec un enseignant non spécialiste ?

Je traiterai donc mon thème de recherche d'un nouveau point de vue : l'apprentissage des élèves lorsque l'enseignant n'est pas un spécialiste de l'anglais. Aussi, il me faudra m'appuyer sur des aspects didactiques une fois de plus, mais aussi pédagogiques. Il me faudra partir de généralités sur l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire pour l'enfant.

Il m'a fallu, pour aborder ce chapitre, partir de nouveaux questionnements qui sont les suivants : Comment les enfants apprennent-ils une langue étrangère ? Comment l'enseignement de la langue vivante étrangère par un non expert se répercute-t-il sur l'apprentissage des élèves ? Quelles sont les répercussions de cet apprentissage pour les élèves au secondaire ? Qu'en pensent les enseignants spécialistes du second degré ?

Aussi, il me semble judicieux de scinder ce dernier chapitre en quatre parties : tout d'abord quelques généralités sur l'apprentissage d'une LVE pour les élèves. Deuxièmement, je me demanderai quelle(s) mise(s) en scène pédagogique(s) et didactique(s) mettre en place pour un meilleur apprentissage. Troisièmement, l'étude du lien entre le primaire et le secondaire concernant les élèves et l'apprentissage de l'anglais. Enfin, des analyses de données sur l'activité des élèves pendant une séance d'anglais menée par un enseignant non spécialiste (il s'agira de la suite des séances observées dans le chapitre 3, tirées de la BSD).

I] Les élèves et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : quelques généralités

Puisque je souhaite m'intéresser à présent à l'apprentissage des élèves, il me paraît important de connaître quelques grands principes de l'acquisition d'une langue étrangère chez les enfants. Afin de rester dans mon questionnement (comment l'enseignement d'un non spécialiste se répercute-t-il sur les élèves?) , je tâcherai de faire le lien entre ce que j'avance concernant les généralités et ce que peut et doit prendre en compte l'enseignant non expert à ce propos.

1) 1)Qu'est ce que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

En me posant cette question, j'ouvre un champs plus large que celui des élèves ; puisque je m'interroge sur l'apprentissage d'une LVE en général. Il ne s'agit pas pour moi de centrer mes recherches sur ce point, néanmoins il me paraît important de l'aborder brièvement puisque le sujet que j'ai choisi dans ce présent mémoire concerne très directement l'apprentissage d'une langue vivante. Pour répondre à cette question je me baserai sur des ressources que j'ai récupérées lors de mes précédentes études. Ces ressources correspondent à un cours dispensé par Hani QOTB, docteur en sciences du langage, enseignant à l'université Paul Valéry Montpellier III, l'intitulé de ce cours étant : « Apprentissage d'une langue étrangère et réflexion sur cet apprentissage. »²

L'apprentissage d'une LVE soulève une problématique pour l'enseignant, et notamment l'enseignant non spécialiste : il ne sait pas comment l'apprenant (l'élève) établit son processus d'apprentissage. L'enseignant doit donc être très attentif à l'apprentissage des élèves afin de repérer comment ce processus se met en route chez eux.

Selon H.QOTB, deux sortes de facteurs entrent en compte dans l'apprentissage d'une langue étrangère : les facteurs linguistiques (lexique, phonologie, le non verbal, la grammaire...) et les facteurs « extra linguistiques » (notamment la dimension affective). La dimension affective n'est pas à négliger, elle concerne : la relation avec l'enseignant, les autres apprenants, le contexte social et culturel, les méthodologies, les supports...

Il importe alors que les ressources de l'apprenant soient prises en compte (l'affection pour la langue, ses connaissances linguistiques ou culturelles), au même terme que ses difficultés.

Dans le cadre de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire, il s'agit pour les élèves d'un apprentissage « imposé » par l'institution : les élèves représentent « un public captif en milieu institutionnel » selon H. QOTB.

La langue maternelle de l'élève apprenant de la langue étrangère entre en jeu avec son apprentissage. En effet, il existe des rapports de familiarité et de proximité entre les langues. H.QOTB parle de « distance interlinguistique », selon lui, l'apprentissage d'une langue étrangère est « plus facile lorsque la distance entre la langue maternelle et la langue étrangère est faite ». Certains élèves dont la langue maternelle n'est pas le français auront peut-être plus de facilités avec l'apprentissage de l'anglais. L'enseignant doit en être conscient.

2) Bref historique des méthodologies

Un autre aspect général qu'il me semble judicieux d'aborder est celui des méthodologies d'enseignements des langues. Les évolutions sont conséquentes dans notre société actuelle quant à la manière d'enseigner une langue vivante étrangère. J'ai choisi de l'évoquer dans cette partie, puisque même si cette connaissance des méthodologies d'enseignement des langues n'est pas indispensable à l'enseignant du premier degré, cela peut lui servir de support didactique supplémentaire concernant le choix de ses méthodes, la didactique à mettre en place dans son enseignement.

L'histoire des méthodologies des langues étrangères est un sujet profond que je ne traiterai donc qu'en surface dans ce chapitre.

Tout d'abord, je souhaiterai différencier méthodologie et méthode. La première recouvre un ensemble de théories, de principes ; la seconde concerne les techniques et les procédés qui visent à permettre et favoriser des apprentissages.

Il y a plus d'un siècle la langue était abordée avec la méthodologie dite « traditionnelle », c'est à dire s'appuyant essentiellement sur la grammaire, la traduction.

Dans le début des années 1900, on parle de méthodologie « directe » : la langue comme instrument de communication ; la méthodologie directe exclut le détour par la langue maternelle. Par la suite apparaît la méthode « active » qui mixe méthodologie traditionnelle et méthodologie directe. Puis, dans les années 60, la France connaît la montée de la méthode « audio-visuelle » : elle intègre le son et l'image. Cette méthodologie précède « l'approche communicative » (années 1980). L'approche communicative se base sur le principe de la compétence de communication ; ce qui reste proche de ce que l'enseignement des langues vivantes étrangères connaît de nos jours, notamment avec le CECRL.

Cette liste me permet de montrer l'évolution de l'enseignement des langues vivantes en

France ; elle permet de voir que la place de l'enseignant bouge, évolue, mais aussi que sa formation est importante. Par rapport aux élèves, leur apprentissage ne résulte pas seulement de l'acquisition d'une grammaire et d'une traduction, comme ce fut le cas avec la méthodologie traditionnelle, ils sont dorénavant des apprenants bien plus actifs ; ce qui me permet de me demander par la suite : Que doit prendre en compte l'enseignant quant au profil d'apprenant des élèves ?

3) Profil des élèves apprenants d'une langue vivante étrangère : ce qu'il faut prendre en compte

Dans mon I].1)3 , j'évoquais les facteurs linguistiques et extralinguistiques de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela concerne donc la relation directe entre l'élève et la langue qu'il apprend, ce dont doit être conscient l'enseignant est large. Je vais donc essayer d'aborder quelques aspects.

L'enseignant du primaire est polyvalent, il a donc une représentation qui est également polyvalente sur l'apprentissage des élèves. Cela peut cependant paraître difficile en ce qui concerne l'apprentissage d'une LVE, et surtout dans le cas de l'enseignant non spécialiste de la langue. Comment peut-il savoir la manière dont les élèves vont mettre en place leur processus d'apprentissage de la langue ? Quels facteurs doit-il prendre en compte ?

Les enfants et l'enseignement des langues étrangères est un ouvrage écrit par Charmian O'Neil, qui date de 2001, dans lequel je me suis intéressée à la deuxième partie qui s'intitule : « le public, caractéristiques et spécificités » , en effet dans cette partie, l'auteur s'intéresse aux enfants et à leur apprentissage de la langue étrangère. Aussi, dans le chapitre V de l'ouvrage « Motivation, attitudes, affect » ,on peut trouver des éléments de réponses quant à la question de cette sous partie traitant des prises en compte des profils des élèves. Concernant, par exemple, la motivation des élèves, les attitudes des élèves vis-a -vis du matériel pédagogique. L'auteur évoque aussi des facteurs individuels à prendre en compte, tels que l'affect, l'anxiété :

Le fait de désirer la réussite en langue étrangère, et d'avoir peur de ne pas réussir, peut être générateur d'anxiété. Cette peur de parler en langue étrangère a été décrite comme *l'aphasi latophobique*: l'absence d'envie de parler par peur de faire une erreur.

Charmian O'Neil aborde également la notion de l'âge des enfants dans l'apprentissage d'une langue. Il y aurait un « âge optimum » pour apprendre une langue , qui se situerait entre 4 et 10 ans, ce qui correspond tout à fait à la scolarisation à l'école primaire.

L'enseignant doit également être conscient que l'apprentissage d'une LVE diffère entre

l'enfant et l'adulte. Ceci est évoqué dans l'ouvrage de Daniel Gaonac'h, professeur de psychologie à l'université de Poitiers, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*. Le chapitre 4 de cet ouvrage s'intitule : « Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère chez l'enfant et chez l'adulte. » Cette recherche permet de comprendre que l'enseignant devra bien dissocier son propre apprentissage de celui de ses élèves, notamment si son apprentissage est récent, dû à sa non expertise de la langue.

La visée de cette première partie se voulait purement théorique. En dressant quelques généralités sur l'apprentissage d'une langue étrangère du côté des élèves, j'ai voulu introduire mon chapitre 4 de façon plutôt large et générale, en m'appuyant sur les idées des chercheurs notamment. Ainsi, j'aborderai dans les parties suivantes des aspects plus concrets concernant l'apprentissage de l'anglais en particulier pour les élèves.

III) Quels choix pédagogiques et didactiques de la part de l'enseignant non expert pour un meilleur apprentissage des élèves ?

L'enseignant, comme je le disais dans ma première partie, doit avoir connaissance du processus d'apprentissage d'une langue étrangère pour ses élèves. Il peut alors se demander par quelles mises en scène pédagogiques et didactiques les élèves auront le plus de facilité pour l'apprentissage de l'anglais. Quel choix de méthodologie adopter ? Au delà de ce qui est stipulé dans les programmes et les progressions sur les activités langagières (expression orale, interactions), comment mettre en œuvre une démarche d'apprentissage qui permettrait à la fois d'intéresser les élèves, mais aussi de les faire progresser.

1) Des méthodologies

D. Gaonac'h, consacre dans son ouvrage⁴, un chapitre sur les choix méthodologiques dans l'enseignement des langues à l'école élémentaire. Dans ce chapitre, l'auteur prétend qu'il y aurait une certaine utilité à « renforcer une didactique des langues à l'école élémentaire. »

Cela suppose que des choix de méthodologies devraient s'opérer plus facilement, puisque c'est grâce à ces méthodologies que les élèves vont être impliqués. Il existe cependant, un véritable paradoxe puisque les approches multisensorielles du type « The dragon hunt »⁵ semblent intéresser et développer de réels apprentissages chez les élèves. Néanmoins, il est possible que les enseignants non spécialistes ne se sentent pas à l'aise quant à l'utilisation de ces méthodes.

Gaonac'h évoque également l'approche communicative en didactique des langues, cette

approche qui accorde « la priorité à la communication » permet « une modalité d'apprentissage privilégiée. » Rendre les élèves actifs, les faire interagir, communiquer, voilà ce qui semble être un moyen favorisant les apprentissages, et l'intérêt pour la langue. L'auteur soulève aussi le fait que les élèves doivent être mis dans « des situations de communication le plus authentiques possible. » Le conseil que donne alors Gaonac'h aux enseignants est de « lister les compétences de communication que les élèves sont supposés acquérir et exploiter par la suite dans des situations authentiques. »

2) L'usage des TICE pour l'apprentissage des élèves

Dans mon chapitre 3, j'évoquais les nouvelles technologies comme aides ou ressources possibles pour l'enseignant. Je souhaiterais à présent m'interroger sur leur utilité quant à l'apprentissage des élèves.

L'ouvrage coordonné par D. Delasalle, déjà cité dans ce présent mémoire⁶, aborde dans le tome 2 l'utilisation des TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues à l'école. L'utilité des TICE dans l'apprentissage est soulevé dans cet ouvrage :

L'usage d'un ordinateur permet des apprentissages individualisés, interactifs et de découverte, métacognitifs et autogérés dans la classe.

C'est aussi cette utilité que nous avons voulu montrer dans notre dossier réalisé en UE de diversification, dossier abordé dans le chapitre 3 pour évoquer les logiciels disponibles pour les enseignants non experts. À travers les activités que nous avons voulu créer pour les élèves sur un réseau d'ordinateur nous avons lié les nouvelles technologies (internet, traitement de texte) à l'apprentissage des langues. Cela permettant aux élèves d'accéder à des ateliers de langue en totale autonomie (avec une fiche pour se guider si besoin). Cela permet également une évaluation totalement individuelle des élèves qui avancent alors à leur rythme. Ils déposent les activités réalisées dans un dossier destiné à l'enseignant qui peut alors suivre les progressions individuelles de chaque élève. Un enseignement via les nouvelles technologies pourrait donc être bénéfique à la fois pour l'enseignant non expert et pour les élèves dans leur apprentissage. Ceci me permet de montrer que le bon déroulement de l'apprentissage des élèves dans une langue étrangère ne repose pas uniquement sur la maîtrise de la langue par l'enseignant, mais aussi et surtout sur ses choix pédagogiques et didactiques.

Claude Springer dans le texte de sa conférence : « Table ronde sur les TIC et l'apprentissage des langues »⁷, souligne l'intérêt de l'usage des outils informatiques dans

l'apprentissage d'une langue :

Pour la compréhension de l'oral, par exemple, la situation est particulièrement favorable, les déblocages souvent spectaculaires. Chacun peut avancer à son rythme, demander de l'aide, construire en partie son cheminement d'une activité à l'autre. Les erreurs et les demandes d'aide sont adressées au logiciel, à la machine, repérées par eux et non pas par l'enseignant et les autres élèves du groupe.

De plus, il ajoute le côté « attractif », la « dimension ludique » comme étant pertinent pour certains enfants. Cela joue donc également sur leur motivation.

L'usage des TICE dans l'apprentissage des langues peut également être mis au service de la pluridisciplinarité, c'est ce que montre la vidéo présente sur la BSD et s'intitulant : « Activités TICE » dans une séquence qui se nomme « apprendre en anglais à l'école élémentaire ». (<http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=570985>)

Je n'ai pas choisi d'analyser cette vidéo car je me concentrerai dans une dernière partie sur l'activité des élèves ; cependant, j'aimerais l'évoquer afin d'en tirer des points qui me semblent intéressants.

Il s'agit d'une classe de cycle 3 (CM1-CM2) de l'Aude (Carcassonne) , l'enseignante, Muriel Ferrandi, qui n'est pas une enseignante spécialiste de l'anglais, propose à ses élèves des activités TICE relevant du domaine scientifique (mathématiques et sciences). Ces activités TICE sont cependant dispensées en anglais. Le logiciel utilisé est anglophone, les interventions de l'enseignante dans la vidéo sont faites essentiellement en anglais. Pour les élèves cela permet de travailler en interdisciplinarité les langues, de manière un peu plus implicite donc. Muriel Ferrandi s'explique à propos de ces activités et dit :

même si on est en autonomie face à l'ordinateur, quand l'enseignant passe auprès de chaque binôme, il demande une petite oralisation en anglais pour le travail de la langue.

L'aspect positif de ce type d'activité est que si l'élève ne s'exprime pas forcément dans la langue lorsque l'enseignante demande une oralisation, on peut voir qu'il comprend la langue car l'activité mathématique fait sens. Le logiciel étant uniquement en anglais, il est alors confronté à l'aspect écrit, visuel de la langue.

III] Lien entre le primaire et le secondaire

Dans ce présent chapitre j'aborde l'apprentissage des élèves en anglais, lorsque le professeur des écoles n'est pas un spécialiste de la langue. Quelles sont les répercussions de cette non maîtrise de la langue sur l'apprentissage des élèves en rapport avec le reste de la scolarité ? Je souhaiterais donc à présent traiter du lien entre le primaire et le secondaire concernant

l'apprentissage de l'anglais.

La différence entre le primaire et le secondaire, comme tout le monde le sait, réside dans la notion de polyvalence des enseignants ; s'ils sont polyvalents dans le primaire, ils ne le sont plus dans le secondaire et enseignent chacun leur « spécialité ». On ne parlera donc plus d'un enseignant non expert de la langue, mais au contraire d'un expert. L'anglais étant la langue enseignée en première langue dans la majorité des collèges et des lycées en France, il me semble important de me demander comment se fait ce lien. Les apprentissages de la langue élaborés dès le CE1 servent-ils aux élèves de 6ème ? Que pensent les enseignants spécialistes du second degré ?

1) Les programmes et la liaison primaire/secondaire

Le BO du 26 Avril 2007 présente le préambule commun pour l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège. Il y est précisé que l'enseignement des langues vivantes étrangères intègre « dans une progression globale les acquis de l'école élémentaire, étape primordiale du parcours linguistique des élèves. » , l'importance de la classe de 6ème est soulevée car elle va accueillir des élèves venant d'écoles primaires différentes et ayant été confrontés à différents enseignements de l'anglais (ou d'une autre langue vivante étrangère).

Les enseignants de CM2 doivent valider le niveau A1 du CECRL pour chaque élève et renseigner le volet « langue vivante » du livret scolaire. Ce document sera ensuite dupliqué et joint au dossier d'entrée en sixième de chaque élève. En dehors de ce document qui est individuel à chaque élève, il existe un document passerelle qui sera collectif à la classe.

Le site « eduscol » apporte quelques précisions :

L'enseignement des langues vivantes étrangères au collège est organisé en deux paliers. Le palier 1 vise l'acquisition du niveau A2, notamment pour les élèves qui poursuivent une langue commencée à l'école élémentaire. L'acquisition du niveau A1 est visée pour les élèves qui débutent une nouvelle langue. Le palier 2 permet aux élèves de consolider le niveau A2 et de progresser vers le niveau B1.

2) L'avis des ouvrages de recherche à propos du lien primaire-secondaire dans l'apprentissage de la langue étrangère

Dans son avant propos, D. Delasalle aborde la question de ce lien :

Nous nous demanderons donc comment garantir une généralisation acceptable. Si l'opération réussit, une autre inquiétude est de mise : l'on est en droit de s'interroger sur la façon dont évoluera l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère au collège. On compte déjà nombre de professeurs d'anglais insatisfaits de la nouvelle hétérogénéité en langues des classes de 6ème.

C'est la question de l'insatisfaction des professeurs experts qui est ici évoquée. Cette insatisfaction peut donc être due à la non expertise des enseignants du premier degré (linguistique mais aussi peut être en didactique des langues). Si les professeurs du secondaire sont « insatisfaits », ce que les élèves ont appris concrètement à l'élémentaire leur porte-t-il préjudice pour leur scolarité dans le secondaire ?

C'est une question que se pose D. Gaonac'h dans son ouvrage, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*. Le chapitre 5 s'intitule : « L'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire sert-il à quelque chose ? ». Cet auteur aborde une recherche qui date de 1995, la recherche Genelot : *L'enseignement des langues à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais*. Cette recherche n'est malheureusement pas récente mais les points qui sont abordés dans l'ouvrage de Gaonac'h me semblent intéressants. Il évoque tout d'abord « d'une évaluation réalisée à la fin du CM2 puis en 6ème et en 5ème, des effets d'un enseignement de l'anglais au niveau du Cours moyen de l'école élémentaire. » L'enquête montre une grande « variabilité » des résultats concernant le niveau de langue à la fin de l'école élémentaire, ce qui, selon les auteurs et les programmes plus récents, est toujours d'actualité. L'étude élabore alors plusieurs facteurs en rapport avec la grande variabilité des résultats : l'origine sociale des élèves, l'organisation des enseignements et « les choix pédagogiques ».

Gaonac'h consacre également dans ce chapitre, une partie à la « question de la continuité école-collège ». Selon lui, les recherches « aboutissent à des conclusions peu optimistes » :

Les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement précoce de langue étrangère et qui intègrent ensuite un cursus d'enseignement secondaire dans lequel sont présents d'autres élèves qui n'ont pas bénéficié d'un tel enseignement sont avantagés pendant quelques semaines ou quelques mois, mais ne maintiennent pas leur avantage très longtemps.

Dans le même ouvrage, Gaonac'h cite un rapport de l'IGEN8 (Inspection Générale de l'Education Nationale) publié en Juin 2002 qui constate « qu'il faut s'en remettre aux témoignages des professeurs de collège, et que ceux-ci « considèrent qu'à l'arrivée en 6ème, les acquis issus d'un enseignement à l'école élémentaire sont quasiment nuls ou du moins n'établissent aucune différence (par rapport aux enfants qui n'ont pas bénéficié de cet enseignement à l'école). »

Les avis des auteurs sur la question du lien entre primaire et secondaire sont plutôt négatifs quant à l'apprentissage de la langue étrangère. Cependant certains aspects positifs peuvent être envisagés, notamment dans le rapport de l'IGEN que cite Gaonac'h :

On trouve cependant quelques éléments plus positifs dans une évaluation faite au début de la classe de 6ème dans les collèges de l'académie de Reims : on y constate que l'introduction d'une langue en Cours moyen induit des compétences non négligeables, notamment dans le domaine de la compréhension orale.

Les moyens mis en œuvre par l'Éducation Nationale dans les programmes visent à développer ce lien et cette « continuité ». Dans une dernière partie, je me centrerai sur l'activité des élèves pendant une séance d'anglais, à travers des analyses de vidéos. Ainsi, je souhaiterai montrer que malgré ces avis peu optimistes et quelque fois négatifs, les apprentissages des élèves sont concrets et possibles lorsque l'enseignant est non expert de la langue.

Ayant prévu d'interviewer des enseignants experts en anglais du secondaire ou encore des étudiants préparant le CAPES et ayant effectué des stages dans des classes de collège ; je souhaitai prolonger cet axe concernant le lien entre le primaire et le secondaire. Malheureusement, du fait d'un empêchement concernant une étudiante préparant le CAPES et par manque de temps, je ne pourrai intégrer ces données dans ce chapitre. Néanmoins, je garde à l'esprit l'idée que ces interviews pourraient servir d'axe de prolongement au thème de ma recherche.

IV] Analyses de données sur l'activité des élèves durant une séance d'anglais menée par un enseignant du primaire non expert.

Comme énoncé plus haut, dans cette dernière partie, je m'attacherai à observer l'activité des élèves dans les même séances que j'ai déjà analysées (dans le chapitre 3 sur l'enseignant). Ces analyses auront pour but de tenter de répondre à la question posée dans ce chapitre « quelles répercussions pour les élèves d'un apprentissage de l'anglais lorsque l'enseignant du primaire n'en est pas spécialiste ? »

Tout comme dans mon chapitre 3, j'ai tout d'abord élaboré une grille d'analyse qui me permettra d'observer des points précis concernant la mise en activité des élèves ; voici donc ma grille d'analyse vierge :

1. Quel est l'objectif d'apprentissage visé dans cette activité ?
2. Quelle est la tâche des élèves ?
3. Quel est le dispositif de travail ?
4. Quel est le support utilisé ?
5. Les élèves ont-ils compris l'explication donnée par l'enseignante au préalable ?
6. S'agit-il d'une activité uniquement orale ? Si non, quelle est la place de l'écrit ?
7. Y-a-t-il des interactions entre élèves ? Si oui, se font elles uniquement en anglais ?
8. L'enseignante intervient-elle pendant l'activité des élèves ?
9. Les élèves font-ils des erreurs ? Lesquelles ?
10. Respectent-ils la consigne ?

Cette grille va me permettre de me centrer sur la réelle activité des élèves : que font-ils concrètement ? Il ne me faudra pas perdre de vue lors des analyses, la question principale (traitant des répercussions de l'enseignement d'un non spécialiste). Aussi, même si je ne traite pas dans cette partie directement l'enseignant, il me faudra établir une relation entre ce qu'apprennent les élèves et ce qui a été réalisé avant et pendant par l'enseignant non expert.

La première vidéo que je propose d'analyser concerne la classe d'Eliane (enseignante des vidéos 1 et 2 du chapitre précédent). Il s'agit donc d'un double niveau de cycle 3 (CE2-CM1) d'une école du Gard, et la vidéo date de 2010. Dans cet extrait on peut observer l'activité des élèves puisqu'il s'agit d'une activité de réinvestissement : elle prolonge les vidéos observées au chapitre 3 (introduction de nouvelles notions et présentation de l'activité de réinvestissement).

La compétence visée dans cet extrait, et indiquée sur le site de la BSD est la suivante : « Comprendre et répondre à des questions sur des sujets familiers (en interaction orale) ». Quant au résumé, également présent sur la présentation de la vidéo sur ce même site : « Les élèves travaillent en binômes ce qui permet à l'enseignante de démultiplier le temps de parole des enfants. Les questions évoquées en phase de découverte resurgissent durant cette activité de production autonome. »

Comme c'était le cas pour les vidéos 1, 2 et 3 analysées au chapitre 3, chacun des extraits que je proposerai d'étudier dans cette partie sont issus de moments de classe mais sont

entrecoupés par l'intervention de deux experts (S. Requier-Ulrich et M. Lotito). Je pourrais donc me servir de ces interventions si nécessaire dans l'analyse qui va suivre.

Proposition d'analyse :

Vidéo 4 (<http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885613>)

1. Quel est l'objectif d'apprentissage visé dans cette activité ?

Les élèves travaillent sur l'emploi du présent simple au travers des : formes interrogatives (*do you ? What color is it?*), des réponses (formes affirmatives ou négatives : *Yes I do, No I don't*). Ils travaillent également sur le vocabulaire des couleurs et des vêtements.

2. Quelle est la tâche des élèves ?

Les élèves doivent se poser des questions tour à tour (en binôme). Les questions portent sur des vêtements et des couleurs, ils ont un support d'identification sur lequel ils s'appuient pour répondre. Ils doivent ensuite reproduire sur un support vierge les vêtements et les couleurs, selon la réponse donnée par le camarade.

3. Quel est le dispositif de travail?

Les élèves sont répartis en binômes. Les binômes semblent organisés dans l'espace : deux élèves côtes à côtes se posent des questions.

4. Quel est le support utilisé?

Les élèves ont une image individuelle (support d'identification) représentant un personnage portant des vêtements (jupe, short, jean, chaussettes, chapeau) de couleurs différentes ; ils ont également chacun une image vierge qu'ils doivent compléter selon les réponses données par l'autre élève.

5. Les élèves ont ils compris l'explication donnée par l'enseignante au préalable ?

Dans l'ensemble oui, la tâche est comprise. Les élèves font preuve d'une maîtrise des éléments vus auparavant et savent le réinvestir dans l'activité.

6. S'agit-il d'une activité uniquement orale ? Si non, quelle est la place de l'écrit ?

Cette activité est presque uniquement orale, il n'y a pas d'écrit observable. Néanmoins il y a un passage par le dessin, donc report de l'oral sur un support (vêtements et couleurs) : ce qui permet de voir si le vocabulaire est connu, si les interactions entre élèves sont bien comprises.

7. Y-a-t-il des interactions entre élèves ? Si oui, se font-elles uniquement en anglais ?

Oui la tâche des élèves consiste en des interactions orales, elles sont faites uniquement en anglais, aucun recours au français n'est observable dans cet extrait. Les élèves osent se lancer dans l'activité orale.

8. L'enseignante intervient-elle pendant l'activité des élèves ?

L'enseignante est peu présente dans cet extrait, on peut la voir de temps en temps circuler entre les binômes et intervenir, mais très peu. Les élèves semblent assez autonomes. Il arrive que des élèves interviennent eux-mêmes dans le binôme : par exemple lorsqu'un des deux élèves emploie le verbe « *have* » au lieu du verbe « *wear* » qui avait été étudié, son camarade le reprend et lui indique qu'il faut utiliser « *wear* ». Cela montre que l'élève a écouté et compris le vocabulaire, et permet à l'enseignante de ne pas intervenir. Le binôme fonctionne de manière totalement autonome.

9. Les élèves font-ils des erreurs ? Lesquelles ?

L'un des experts remarque un type d'erreur déjà abordé dans les analyses du chapitre 3 : les problèmes de pluriel et de singulier. Les élèves utilisent les formes du singulier pour traiter d'objets pluriels (exemple : « *Do you wear socks ?* » « *What color is it ?* » Au lieu de « *What color are they? ?* ») L'expert fait alors un rapprochement avec l'enseignant disant qu'il s'agit d'une difficulté non anticipée par l'enseignant non expert.

Je note aussi l'oubli de déterminants dans certaines interactions (par exemple : « *Do you wear belt?* »)

10. Respectent-ils la consigne ?

Dans l'ensemble oui. M. Lotito remarque dans le binôme qui emploie « *do you have* » au lieu de « *do you wear* » qu'il s'agit d'un non-respect de la consigne (car emploi du mauvais verbe) mais d'un respect total de la leçon.

Cette analyse me permet de relever plusieurs éléments importants en relation avec le thème de mon mémoire : la première étant qu'il existe, certes, des répercussions sur l'apprentissage des élèves dues à la non expertise des enseignant. Ce que semblent soulever les experts à travers l'observation de ces vidéos. Notamment le mauvais emploi du singulier/pluriel. La deuxième chose étant qu'au delà des erreurs observables, ces séances semblent permettre aux élèves de développer une certaine autonomie en classe de langue (par le travail en binôme par exemple), mais aussi un certain comportement aisé : les élèves osent se lancer et osent n'utiliser que l'anglais dans leurs interactions.

La seconde et dernière vidéo que j'ai choisi d'analyser dans cette partie s'intitule « activités de réinvestissement chez Annick ». Elle est également disponible sur le site de la BSD. Il s'agit donc de la même classe de CM1-CM2 que celle observée dans la vidéo 3 du chapitre 3 (« introduction de nouvelles notions chez Annick »).

Avant de procéder à la présentation de cette vidéo et à son analyse, je souhaiterai préciser qu'il existe une vidéo dans la même série de la BSD qui s'intitule « présentation de l'activité de réinvestissement chez Annick » ; c'est une vidéo que je n'ai pas analysée dans le chapitre 3 car elle présente de manière plutôt courte l'activité de réinvestissement et je n'ai pas jugé utile de m'en servir pour observer l'activité de l'enseignant. Néanmoins, il me semble important de préciser quelques éléments de cette vidéo avant d'analyser l'activité même de réinvestissement. On voit dans la vidéo de présentation de l'activité deux élèves qui reproduisent l'activité au tableau devant le groupe classe. Cela permet alors à l'enseignante de ne pas expliquer elle même l'activité en ayant recours au français.

Celle que j'ai maintenant choisi d'analyser concerne donc l'activité de réinvestissement par les élèves. La compétence visée qui est indiquée sur le site est la suivante : « Comprendre et répondre à des questions sur des sujets familiers (en interaction orale) ». Enfin , voici le résumé proposé : « Les élèves travaillent en binômes ce qui permet à l'enseignante de démultiplier le temps de parole des enfants. Se pose la question de la gestion par l'enseignante de toutes ces prises de parole. »

Proposition d'analyse :

Vidéo 5 (<http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885618>)

1. Quel est l'objectif d'apprentissage visé dans cette activité ?

Il s'agit bien évidemment d'être en interaction orale (répondre à des questions et comprendre) mais aussi d'un travail sur les prépositions (« *in front of*», « *next to* », « *behind*», « *on* »). Les élèves travaillent également sur un vocabulaire (*bed, shirt, cap...*) et sur la forme interrogative : « *Where is ?* »

2. Quelle est la tâche des élèves ?

Les élèves doivent communiquer : poser des questions et y répondre à partir d'un support visuel. Ils doivent également remplir un support vierge selon les réponses de leur camarade.

3. Quel est le dispositif de travail?

Les élèves sont répartis en binômes. Les binômes sont organisés géographiquement.

4. Quel est le support utilisé?

Les élèves ont une image individuelle (support d'identification) représentant une pièce de la maison (une chambre) avec un lit et des objets disposés à différents endroits (de manière à faire travailler les prépositions) ; ils ont également chacun une image ne comportant que la pièce et le lit qu'ils doivent compléter selon les réponses données par l'autre élève.

5. Les élèves ont ils compris l'explication donnée par l'enseignante au préalable ?

Dans l'ensemble oui, la tâche est comprise. Les élèves font preuve d'une maîtrise des éléments vus auparavant et savent le réinvestir dans l'activité.

6. S'agit-il d'une activité uniquement orale ? Si non, quelle est la place de l'écrit ?

Tout comme dans la vidéo 4, il s'agit presque essentiellement d'une activité orale puisque les binômes communiquent (se posent des questions, y répondent). S'observe cependant un passage par le dessin qui fait preuve de la compréhension du vocabulaire étudié.

7. Y-a-t-il des interactions entre élèves ? Si oui, se font elles uniquement en anglais ?

Oui la tâche des élèves consiste en des interactions orales, elles sont faites uniquement en

anglais, aucun recours au français n'est observable dans cet extrait.

8. L'enseignante intervient-elle pendant l'activité des élèves ?

Lors d'une interaction dans un binôme, on peut observer plusieurs interactions de l'enseignante qui est là pour reprendre les erreurs des élèves. Elle interrompt alors leurs questions et leur demande « *Please, can you repeat the question : Where is THE shirt ?* » Elle insiste alors sur la préposition qui n'avait pas été employée. Elle le fait à deux reprises pour chacun des élèves du binôme qu'elle observe.

9. Les élèves font-ils des erreurs ? Lesquelles ?

Il y a tout d'abord l'emploi du mauvais article « *where is a shirt* » au lieu de « *where is the shirt* » que l'enseignante reprend au sein d'un binôme. Dans un autre moment de l'extrait, une élève fait une erreur concernant la préposition « *in front of* » qu'elle prononce « *in tof of* » Il s'agit d'un moment où l'enseignante n'est pas là pour observer ce binôme et ne relève donc pas l'erreur.

10. Respectent-ils la consigne ?

La consigne est globalement bien respectée. L'emploi des prépositions et des formes interrogatives est relativement maîtrisée.

Cette analyse se rapproche de celle faite à propos de la vidéo 4 sur la classe d'Eliane. Il y a donc peu de choses à ajouter concernant l'activité des élèves. Des erreurs sont toujours observables, mais, dans la même optique, on constate que les interactions orales ne font pas peur aux élèves. Les experts remarquent, dans leurs interventions, que la non expertise des enseignants les pousse à insister sur certains éléments au détriment du rythme et de la mélodie. Cela conduirait à certains problèmes phonologiques. M. Lotito pose la problématique suivante : « quel modèle de langue donner aux enfants? »

Je me suis attachée dans ce chapitre 4 à me concentrer sur les activités des élèves, leur apprentissage de l'anglais lorsque l'enseignant du primaire est un non expert de la langue.

Il s'avère que les différentes recherches que j'ai effectuées concernant les répercussions de la non expertise des enseignants sur l'apprentissage des élèves du premier degré penchent plutôt vers un avis négatif de la question. Il existe beaucoup de remises en causes, notamment à

travers le lien entre le primaire et le secondaire.

Cependant, au vu de ces analyses vidéos, il semble possible de trouver un juste milieu : les élèves n'apprennent pas rien en classe de langue à l'école primaire. Les enseignants non experts manquent peut être de bagages (concernant les choix didactiques ou encore l'aspect linguistique de la langue) mais ils réussissent à conduire des situations d'apprentissage stables, à développer chez les élèves l'envie de communiquer et d'interagir.

CONCLUSION

Mon travail de recherche s'est effectué en deux étapes différentes : lors de ma première année de Master, j'ai traité ce sujet tout en m'attachant à me questionner sur les programmes concernant les langues vivantes et l'enseignement du premier degré mais aussi la place de la formation de ces enseignants quant aux langues. J'ai choisi de développer dans un premier temps les difficultés et les obstacles que pouvaient engendrer cette non expertise des enseignants du premier degré. Cela résultait de mes intuitions personnelles, mes hypothèses de départ concernant le thème de recherche que j'ai choisi.

Si le fil conducteur de ma recherche de première année reposait alors sur un point de vue subjectif (mes hypothèses), j'ai essayé d'opter pour un point de vue plus objectif lors de l'élaboration de mon mémoire de deuxième année.

La deuxième étape de ce travail de recherche constitue donc mon année de Master 2 qui m'a permis de prolonger ce thème tout en abordant une nouvelle vision. Comme je l'avais énoncé lors de mon premier travail de recherche, j'attendais beaucoup de cette année de Master 2 dans laquelle nous avons la chance d'avoir quelques cours sur la didactique des langues vivantes à l'école primaire (anglais, espagnol mais aussi occitan). Ainsi, j'ai pu me concentrer sur une nouvelle approche et développer les ressources possibles pour les enseignants non experts. Grâce à cela j'ai pu montrer dans deux chapitres différents que s'il existait réellement des freins et des difficultés à cet enseignement (l'avis des chercheurs mais aussi la réalité du terrain le montrent), les enseignants non spécialistes ont de multiples possibilités de ressources et de solutions possibles leur permettant de mieux appréhender ces difficultés.

Dans le prolongement de mon travail de recherche de première année, il me semblait très important de consacrer un chapitre entier aux élèves dans mon mémoire. Aussi, c'est ce que j'ai choisi de faire dans mon dernier chapitre en abordant les répercussions de la non expertise des enseignants du premier degré sur l'apprentissage des élèves. Comme je le disais plus haut, ce chapitre m'a alors permis de montrer que cet aspect faisait balance : des avis plutôt pessimistes de chercheurs, d'ouvrages de recherche sont émis quant au bénéfice de l'apprentissage de l'anglais au primaire par rapport à l'enseignement du secondaire. Néanmoins si l'on s'approche du terrain et que l'on observe les analyses vidéos, on peut constater que les élèves apprennent réellement et sont capable de mobiliser leur connaissances en anglais. Plus que cela, ils ne semblent pas appréhender la prise de parole dans une langue qui n'est pas la leur.

Si je n'ai malheureusement pas pu m'appuyer sur des données recueillies lors de mon stage en responsabilité (effectué dans une classe de maternelle) , j'ai eu la chance de pouvoir analyser les vidéos de la BSD qui correspondaient au thème de ma recherche.

Pour conclure, je dirais donc qu'il me serait encore possible de prolonger ce sujet de recherche de différentes façons : en recueillant des données directement sur le terrain, en interrogeant de manière plus approfondie le lien entre l'enseignement de l'anglais au primaire et au secondaire, ou encore en me focalisant sur l'usage des TICE dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais à l'école primaire.

J'ai traité le thème de ma recherche avec beaucoup d'intérêt, tant pour la langue en question que pour le métier d'enseignant, ou encore les élèves et leur apprentissage. Si j'ai l'impression d'avoir balayé dans mon mémoire, tout ce qui me semblait primordial, je reste convaincue que d'autres aspects seraient tout aussi intéressants à développer dans un éventuel prolongement.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- Arnaud Brigitte (2009) , *50 activités pour enseigner l'anglais à l'école*, CRDP Midi Pyrénées
- Bablon Frédéric (2004), *Enseigner une langue étrangère à l'école*, hachette éducation
- Delasalle Dominique (2005), *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques, TOME 1 et 2*, L'harmattan
- Gaonac'h Daniel (2006) , *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*, Hachette éducation
- O'Neil Charmian (2001) , *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères* , Hatier,
- Tardieu Claire (2006) , *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire, le cas de l'Anglais*, Ellipses
- Tisset Carole (2005) , *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*, Hachette
- Yaïche A. , Mauriello Le Goff J. , Mestre S. , Doumax J-L. (2009), *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2 : un véritable accompagnement pédagogique*. Hachette éducation

Articles :

- Auduc Jean-Louis, « CLES2 : De la masterisation à la dissimulation » mis en ligne le 10 Novembre 2011,
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/11/10112011_CLES2Auduc.aspx
- Françoise Demougin, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *Tréma*, mis en ligne le 1er Novembre 2010, Consulté le 22 Avril 2012. <http://trema.revues.org/427>
- Jean Duverger, « École élémentaire et enseignement des langues », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 13 janvier 2010, Consulté le 24 mai 2012. <http://trema.revues.org/259>
- Viselthier Bernard, « Formation fourre-tout à la va vite ou itinéraire de qualification : quel avenir pour la formation en langues des professeurs de l'école élémentaire ? » , *Ela. Etudes de linguistiques appliquée.* , 2003/1 no129, p. 31-40
- Koechlin Sylviane, « Que disent les enseignants du premier degré ? » , *Cahiers Pédagogiques-n°437, Des langues bien vivantes, Chapitre 2 : Enseigner les langues à l'école*, novembre 2005

Autres :

-Bouscaren Janine, intervention dans *Les langues vivantes à l'école élémentaire* Actes de Colloque Juin 1990/ Institut national de Recherche Pédagogique.

-Ligozat Marie-Aude, intervention dans *Les langues vivantes à l'école élémentaire* Actes de Colloque Juin 1990/ Institut national de Recherche Pédagogique.

Textes officiels :

-BO n°16 du 10 Avril 2002

-BO n°23 du 8 Juin 2006, Circulaire : plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères

- Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, Anglais, Préambule, BO n°8 du 30 Août 2007

-BO n°7 du 26 Avril 2007, programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège préambule commun

-BO n° 3 du 19 Juin 2008 , p. 1 à 40

-BO n°1 du 5 Janvier 2012

Sites internet :

-<http://www.education.gouv.fr>

-<http://www.primlangues.education.fr/>

-<http://www.ciep.fr/>

-<http://www.cndp.fr/bsd/>

-<https://eduscol.education.fr/>

ANNEXES

Annexe 1 Echelle globale du CECRL

UTILISATEUR C2 Expérimenté

Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

UTILISATEUR C1 EXPÉRIMENTÉ

Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

UTILISATEUR B2 INDÉPENDANT

Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

UTILISATEUR B1 INDÉPENDANT

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

UTILISATEUR A2 ELEMENTAIRE

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales

simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

UTILISATEUR A1 ÉLÉMENTAIRE

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant -par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. -et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Annexe 2 Questionnaire pour PE

Questionnaire pour professeur des écoles enseignant l'anglais en classe élémentaire, sans formation

- 1) Quel niveau du cadre européen commun de référence pour les langues estimez-vous avoir ? (voir annexe « échelle globale du CECR)

- 2) Maîtrisez vous une langue étrangère ? (autre que l'Anglais)

- 3) Depuis combien de temps enseignez-vous l'Anglais ? Est ce un choix ou vous conformez vous aux instruction officielles ?

- 4) Quelles ont été vos craintes par rapport à l'enseignement d'une Langue Vivante Etrangère que vous ne maîtrisez pas en tant qu'expert ?

- 5) Comment vous êtes-vous formé ? Quelle méthode avez vous utilisé ?

- 6) Quelles sont vos motivations pour enseigner l'Anglais ?

- 7) Quelle méthode privilégiez-vous avec vos élèves ? Quels outils utilisez-vous ?

- 8) Pourriez vous décrire une ou plusieurs difficultés que vous avez déjà rencontrées quant à l'enseignement de l'Anglais sans formation ?

- 9) A quel niveau enseignez vous cette année ?

Merci de votre patience et de l'intérêt que vous avez porté à ce questionnaire.

Annexe 3 Questionnaire pour futur PE

Questionnaire pour futur PE non expert en anglais

1) Quel niveau estimez-vous avoir en Anglais ? (voir annexe « échelle globale » du CECR)

2) Maîtrisez-vous une langue étrangère (autre que l'Anglais) ?

3) Si vous aviez le choix quelle langue aimeriez-vous enseigner à vos futurs élèves ?

4) Pensez-vous que le diplôme du Cles2 facilite l'apprentissage/enseignement du PE d'une Langue étrangère ?

5) Seriez vous motivés à enseigner l'Anglais , si vous n'avez pas le choix d'une autre langue, à vos futurs élèves ?

6) Quelles seraient vos craintes quant à l'enseignement d'une langue étrangère que vous ne maîtrisez pas ?

7) Comment envisagez-vous de vous former si vous êtes amené(e) à enseigner l'Anglais à vos élèves ?