



HAL
open science

La place de la langue de scolarisation au sein du cours de LVE

Élyse Contant

► **To cite this version:**

Élyse Contant. La place de la langue de scolarisation au sein du cours de LVE. Education. 2014.
dumas-01072133

HAL Id: dumas-01072133

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01072133>

Submitted on 7 Oct 2014

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

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

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**
Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 sans alternance

Année universitaire 2013 – 2014

UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE SEMESTRE 4

Prénom et nom de l'étudiant : Elyse CONTANT

Intitulé du rapport: La place de la langue de scolarisation au sein du cours de LVE.

Prénom et nom du directeur de mémoire : M. Denis VIGNERON

Site de formation : Arras

Section : 1



Introduction	5
1. La place mal définie de la langue de scolarisation au sein du cours de LVE.	7
1.1. Analyse de textes officiels en matière de pédagogie en LVE.....	7
1.1.1. Un historique des pratiques en cours de langue et de la place de la langue de scolarisation.....	7
1.1.2. Quelle place pour la langue de scolarisation dans les textes officiels ?	8
1.2. Le point de vue des chercheurs sur la place de la langue de scolarisation en cours de LVE.....	10
1.2.1. Une langue de scolarisation qui peine à trouver sa place au sein du cours de langue.....	10
1.2.2. Une langue de scolarisation pourtant acceptée, considérée parfois même comme essentielle.	12
1.3. La place accordée à la langue de scolarisation dans les manuels de LVE destinés aux élèves.....	13
1.3.1. Une variété de manuels.....	13
1.3.2. Quelle place pour la langue de scolarisation dans ces manuels ?.....	14
1.3.3. Des outils de choix en corrélation avec ce que préconisent les théoriciens et les textes officiels.	15
2. Jusqu'à quel point la langue de scolarisation a-t-elle sa place en cours de LVE ?	17
2.1. Les enseignants, décideurs de la place de la langue de scolarisation au sein du cours de LVE.	17
2.1.1. La liberté pédagogique des enseignants leur permet de décider de la place donnée à la langue de scolarisation en cours de LVE.	17
2.1.2. L'expérience personnelle des enseignants joue un rôle fondamental sur la place de la langue de scolarisation en cours de LVE	17
2.2. Les nombreuses interactions positives entre langue de scolarisation et LVE.	20
2.2.1. La transdisciplinarité et la transférabilité des apprentissages.....	20
2.2.1. L'affirmation de la compréhension.	22
2.3. De nombreux outils peuvent substituer la langue de scolarisation en cours de LVE.....	23
2.3.1. Les flashcards.	23
2.3.2. La primauté du langage corporel sur la langue de scolarisation : l'usage du mime.....	24
2.3.3. Le matériel audio-visuel.	26
2.4. Les limites de la langue de scolarisation en cours de LVE.....	27
2.4.1. Le recours à la traduction.	27
2.4.2. La phonologie.....	29

3. La mise en place d'un cours « tout-en-langue » : atouts et limites.	31
3.1. Le « tout-en-langue » : une pédagogie motivante pour les élèves.	31
3.1.1. Un contexte plus « libérateur ».	31
3.1.2. Tous les élèves face à la même difficulté du cours « tout-en-langue ».	33
3.2. La mise en place de ce type de pédagogie est parfois mise à mal.	34
3.2.1. Les élèves apprécient les références au français, langue de scolarisation.	34
3.2.2. Le « tout-en-langue » et ses méthodes face au manque de motivation des élèves.	35
3.3. Quelle réflexion personnelle sur les choix pédagogiques mis en place dans la classe ?	37
3.3.1. Ce qui a fonctionné.	37
3.3.2. Les écueils à la mise en place d'un cours « tout-en-langue ».	38
3.3.3. L'enseignant face à une classe : le « tout-en-langue » sans cesse remis en question.	39
Conclusion.	41
Bibliographie et Sitographie.	43
Annexes	46

Remerciements.

Je tiens à remercier M. Vigneron et Mme Lacheny pour l'aide apportée à la conception et à la rédaction de ce mémoire ainsi que pour leurs précieux conseils.

Je remercie également l'ensemble des enseignants qui ont consacré un peu de leur temps libre pour répondre au questionnaire qui leur a été soumis et qui a été grandement utile à l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également mon directeur, M. Durut, qui m'a permis d'enseigner la LVE dans la classe de CM1 cette année ; l'expérience professionnelle acquise durant cette année a permis de fournir de précieuses données.

Liste des abréviations utilisées.

LS : Langue de scolarisation

LVE : Langue Vivante Etrangère

TEL : Tout-en-langue.

TO : Textes Officiels.

Introduction

Dans une société de plus en plus mondialisée, l'usage des langues s'impose grandement. La question de l'apprentissage prend place dès le plus jeune âge à l'école primaire. En effet, notre système éducatif tend à l'inscrire dès l'école maternelle. D'abord mise en place au CM2, elles sont devenues obligatoires dès le CE1 depuis la rentrée 2008. Avec cette inscription dans les programmes, l'Etat a voulu affirmer la volonté de placer l'apprentissage des LVE au même titre que les autres domaines. Cela est corrélé avec leur apparition en tant que seconde compétence du socle commun de connaissances et de compétences. Les LVE ont ainsi, en quelques années, pris une ampleur considérable au sein du système éducatif.

Cet apprentissage et plus particulièrement les pédagogies et méthodes mises en place dans les classes semblent être le noyau de certains débats entre enseignants, chercheurs et théoriciens. Ce qui nous intéresse particulièrement est celui concernant la place de la langue de scolarisation (LS) au sein du cours de LVE. Par LS, que G. Vigner a définie en 1992, nous considérons la langue dans laquelle sont donnés les apprentissages. Il s'agit donc ici du français. Nous n'usons guère du terme « langue maternelle » qui peut renvoyer à une langue différente que le français. Ainsi LS et langue maternelle peuvent être différentes ; c'est parfois le cas pour certains élèves primo-arrivants. Au fil de ce mémoire, nous userons du terme LS qui renvoie pour une grande majorité d'élèves à leur langue maternelle, le français.

Le poste de professeur contractuel qui nous a été proposé pour cette année a permis de réfléchir sur les différentes modalités et pédagogies à mettre en place en cours de LVE. La pratique professionnelle a été menée dans la classe de CM1 qui m'a été confiée pour cette année 2013/2014. De plus, certaines observations ont pu être menées en double dans la mesure où l'on m'a proposé un échange de service, me confiant les séances de LVE du CM2.

Les observations et les pratiques menées dans le but de fournir de précieuses informations pour l'élaboration de ce mémoire, font référence à la LVE la plus enseignée en primaire, l'anglais. C'est pourquoi les nombreux exemples proposés ici, feront directement référence à l'anglais, bien que cela puisse s'appliquer à d'autres langues latines comme l'espagnol, l'italien ou des langues germaniques. L'anglais a été choisi car c'est aussi cette LVE qui était enseignée dans l'école où je disposais du poste de contractuelle.

Ainsi toutes ces questions liées à la thématique de la place de la LS au sein du cours de langue m'ont permis de problématiser l'ensemble des interrogations : *Dans quelle mesure la langue de scolarisation a-t-elle sa place au sein du cours de LVE ?*

Dans une première partie, nous nous pencherons particulièrement sur la place mal définie du français, LS au sein de la classe de LVE. Nous commencerons par brièvement analyser les textes officiels (TO), puis nous nous intéresserons aux avis des chercheurs en didactique de LVE. Enfin, nous tenterons d'analyser cette place à travers l'étude de quelques manuels de LVE destinés aux élèves de primaire.

Dans une seconde partie, nous nous demanderons jusqu'à quel point la LS a sa place dans le cours de LVE. Pour répondre à cette question, nous focaliserons notre attention sur les enseignants et leurs décisions. Nous nous intéresserons ensuite aux diverses interactions entre le français et la LVE. En troisième lieu, nous montrerons que différents subterfuges peuvent être mis en place pour éviter la LS. Nous conclurons cette partie en montrant les limites de la LS au sein du cours de LVE.

La troisième partie sera majoritairement consacrée à la difficulté de mettre en place un cours de LVE « tout-en-langue » (TEL) en lien avec l'expérience professionnelle acquise dans la classe de CM1 et grâce à de nombreuses observations menées. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur l'aspect motivant des pédagogies TEL. Ce que nous viendrons contraster en second lieu avec les difficultés de cette mise en place. Enfin, pour conclure, nous nous pencherons davantage sur l'expérience professionnelle qui aura été menée durant l'année scolaire.

1. La place mal définie de la langue de scolarisation au sein du cours de LVE.

1.1. Analyse de textes officiels en matière de pédagogie en LVE.

1.1.1. Un historique des pratiques en cours de langue et de la place de la langue de scolarisation.

La place de la LS dans le cours de LVE a beaucoup évolué au fil de l'Histoire et diverses méthodes furent préconisées pour leurs apprentissages. Nous pouvons ici rappeler que c'est vers 1950 que l'enseignement des langues apparaît dans les écoles. Toutefois, bien avant cette date, on enseignait les langues en utilisant différentes méthodes. En effet, alors qu'à certaines périodes on accentuait la présence de la LS dans l'apprentissage des LVE, à d'autres, on la prohibait totalement.

Si l'on remonte loin dans le passé, S. Cottelli nous affirme qu'au Moyen-Âge la méthode par la traduction était employée ; c'est-à-dire que l'on utilisait à la fois la LVE et la LS soit pour du thème¹ ou de la version². Ainsi, les deux langues se côtoyaient sans cesse. Cela s'est poursuivi pendant plusieurs siècles. Cette méthodologie est définie par C. Puren comme une *méthode traditionnelle* qui s'est imposée dans l'enseignement des langues jusqu'au XIXème siècle. Accardi et Gaulier notent que « *le français occupe une place importante* »³ dans ce type de méthode. De nos jours, elle n'est pas à employer dans les classes du primaire car elle peut susciter plusieurs problèmes, notamment celui lié à la traduction que nous analyserons plus en détail en 3.4. La méthode traditionnelle est à rapprocher d'un modèle d'apprentissage de type transmissif ; l'élève doit apprendre par cœur des règles de grammaire, du vocabulaire et les appliquer. Ce modèle semble contraire aux méthodes préconisées de nos jours qui se basent sur une majeure orale. La pratique de la traduction vise à un contenu plus écrit.

Puren établit un second type de méthode qui vient totalement en contradiction de la première ; *la méthode directe* développée au cours XXème siècle. Accardi et Gaulier nous montrent que la place de la LS est bouleversée dans ce type de méthode en affirmant que

¹ Thème : traduction de la LS vers la langue enseignée.

² Version : traduction de la langue enseignée vers la LS.

³ Jocelyne Accardi et Emily Gaulier, « Le travail de l'enseignant en LVE à l'école primaire éclairé par la didactique comparée », Le Congrès International de didactique, 2010, p.1.

« la suprématie du français disparaît dans la méthodologie directe ». Cette méthode ne fait plus recours à l'usage de la LS mais favorise l'utilisation d'outils intermédiaires pour accéder à la compréhension, ce que partage également S. Cottelli qui ajoute que cette méthode visait à éviter tout contact entre LS et LVE. Ainsi, la traduction qui était favorisée dans la méthode traditionnelle disparaît entièrement de la méthode directe qui favorise l'usage de **l'oral**.

Dans la même période où la méthodologie directe voit le jour, un troisième grand type de méthode apparaît. Puren la définit comme *méthode audio-visuelle*. Alors que la LS pouvait encore trouver sa place dans une méthodologie directe, elle est formellement bannie de la méthode audio-visuelle tout comme l'affirment Accardi et Gaulier en parlant de « rejet du français ». Il s'agit d'une méthode s'appuyant à la fois sur l'oral et le visuel à travers lesquelles l'élève doit améliorer ses capacités de compréhension et d'expression.

Enfin, nous évoquerons une quatrième et dernière grande méthode qui a marqué l'histoire de l'apprentissage des langues : *la méthode active*. Il s'agit d'une méthode essentiellement basée sur des situations de communication préconisée par les TO en vigueur. Dans cette méthode, Accardi et Gaulier nous indiquent que la traduction ponctuelle est tolérée.

Ainsi, ce bref historique des méthodologies de l'apprentissage des langues montre à quel point la place de la LS fut, et semble toujours instable. D'abord mise en avant, puis rejetée, la LS semble peiner à trouver la place qui lui incombe. Qu'en disent les TO qui régissent notre système éducatif actuel ?

1.1.2. Quelle place pour la langue de scolarisation dans les textes officiels ?

❖ Quels sont ces textes de référence ?

Notre système éducatif est régi par deux TO auxquels l'enseignant doit sans cesse se référer : le B.O de 2008 (ainsi que l'ajout du B.O de janvier 2012) qui détermine l'ensemble des programmes pour chaque cycle et propose une progressivité des apprentissages. Le socle commun de connaissances et de compétences est le second document de référence : il détermine pour chaque palier l'ensemble des compétences que l'élève doit avoir acquis au

terme du CE1 et du CM2⁴. Aussi pour mener à bien les apprentissages, l'enseignant doit se reporter à ces deux textes afin d'être en adéquation avec la politique éducative de la nation.

- ❖ Des textes officiels qui tendent à bannir l'usage de la langue de scolarisation.

Bien que les officiels ne semblent pas précis au premier abord, il semble toutefois qu'ils préconisent une non-utilisation de la LS. Pour étayer ce propos, nous pouvons nous appuyer sur le document d'accompagnement des programmes pour la discipline de l'anglais :

*« Le recours au **français** durant la séance de langue doit rester **l'exception**. Les consignes fonctionnelles, en particulier, seront données dans la langue en cours d'acquisition. Cependant, l'enseignant pourra utiliser le français, à des moments précis, pour annoncer ce qui va être appris, expliciter le cadre d'une activité puis mettre en évidence ce qui reste à apprendre »⁵*

Ainsi les TO tendent à bannir la LS du cours de LVE mais tolèrent une utilisation ponctuelle pour des objectifs bien précis.

Bien que ces deux textes proposent l'ensemble des contenus à aborder durant l'année scolaire ou le cycle, ils n'en demeurent pas moins flous sur les méthodes à mettre en place pour éviter le recours à la LS. Nous pouvons néanmoins noter que ce manque n'est pas exclusivement lié à la LVE. S'il peut sembler gênant, il est dû à la spécificité de l'enseignant de mettre en place dans sa classe la pédagogie et les méthodes qu'il souhaite ; c'est ce que nous appelons liberté pédagogique. Nous aborderons ce point plus en détail par la suite.

Par les questionnaires récoltés, nous pouvons constater que de nombreux enseignants se plaignent de ce manque, qu'ils peuvent se sentir démunis face à cette discipline si spécifique. Toutefois, si les TO préconisaient certaines pédagogies, les enseignants seraient-ils prêts à abandonner leur liberté pédagogique ? Nous pourrions résoudre ce problème en admettant que les TO pourraient proposer des pédagogies à mettre en place dans les classes sans pour autant les imposer.

⁴ Il existe un troisième palier réservé au Collège.

⁵ Document d'accompagnement des programmes de 2008– Anglais.

Ainsi les textes de référence semblent manquer de précision quant à l'enseignement des LVE, ce qui tend à perturber les professeurs qui peuvent se sentir démunis.

❖ Les textes du CECRL.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est un texte publié en 2001 visant à harmoniser l'apprentissage des LVE au niveau européen. Ce texte est une référence en matière de LVE pour les concepteurs des programmes aussi bien que pour les enseignants. Il définit les différents niveaux de compétences en matière de LVE. Ainsi, à la sortie de l'école primaire, l'élève doit avoir atteint le niveau A1⁶. Les textes du CERCL se distinguent des B.O car ils n'ont pas la prétention d'avoir une visée pratique. En revanche, il insuffle des directives au niveau européen concernant les langues.

Si les textes du CECRL n'ont pas de visée pratique, préconisent-ils une méthode d'apprentissage précise ou définissent-ils la place de la LS ? Nous avons pu voir que les textes du CECRL préconisent des méthodes d'apprentissage actives qui mettent en avant des situations de communication ; c'est-à-dire une méthode basée essentiellement sur l'oral. Gaulier et Accardi ont montré que ce type de méthode accordait ponctuellement une place à la LS. Ainsi, pourrait-on en conclure que les textes du CECRL prévoient une place pour la LS au sein du cours de LVE ?

1.2. Le point de vue des chercheurs sur la place de la langue de scolarisation en cours de LVE.

Au regard des TO, la place de la LS semble assez mal définie et perpétuellement en mouvement. Nous décidons alors de nous pencher sur la réflexion de théoriciens afin d'analyser le positionnement face à cette place de la LS mal définie au sein du cours de LVE.

1.2.1. Une langue de scolarisation qui peine à trouver sa place au sein du cours de langue.

Pour mener cette réflexion, nous pouvons nous pencher sur les travaux réalisés par différents chercheurs qui se sont intéressés à ce sujet. Ainsi, nous pouvons constater

⁶ Se conférer aux annexes pour les compétences du niveau A1.

qu'encore une fois les théoriciens n'étaient pas tous d'accord pour définir la place de la LS au sein du cours de LVE.

Pour résumer ce que pense une majorité de chercheurs, nous nous appuyons sur une citation de V. Castellotti qui considère que le recours à la LS est « *un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré mais qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser* »⁷ (2001). L. Audin affirme que la langue de scolarisation « *n'a pas vraiment le droit de cité* »⁸ (2004). Cette réflexion est également partagée par J. Beaucamp qui montre dans son article que l'élève doit se détacher de la LS afin de mieux appréhender les apprentissages dans la mesure où la LVE n'est pas basée sur les mêmes codes que la LS. C'est pourquoi il pourrait y avoir des interférences négatives entre les deux langues : erreur de compréhension, erreur de grammaire et de syntaxe... Cet argument est aussi relevé par M-C. Deyrich qui montre que la LS peut être un véritable « *danger pour l'apprentissage* »⁹ (2007). Pour justifier cette affirmation, elle s'appuie sur le travail de C. Puren et sa définition des méthodes audiovisuelles où, nous avons pu le voir précédemment, la LS n'avait absolument pas sa place au sein du cours de LVE. Rappelons ici que les TO indiquent qu'une « *langue n'est pas le calque d'une autre* ». Comment pourrait-on donc envisager d'apprendre une LVE en faisant intervenir la LS qui ne fonctionne pas selon les mêmes codes et les mêmes principes ?

Plus que l'argument des interférences négatives entre les deux langues, M-C. Deyrich avance celui de l'aspect quantitatif en affirmant que « *ce n'est pas en parlant de la L2 qu'on acquiert les automatismes garants d'un certain degré d'autonomie langagière mais en communiquant dans la L2* »¹⁰ (2007). Ainsi, M-C Deyrich tente de montrer ici que le recours à la LS pour éclaircir une difficulté concernant la LVE est superflu dans la mesure où les élèves ont besoin d'être plongés dans le bain langagier, plus que de comprendre les règles et les codes qui régissent la LVE.

Toutefois, là où les théoriciens avancent des arguments contre l'intervention de la LS au sein du cours de LVE, d'autres trouvent en elle des points positifs. En effet, si certains chercheurs condamnent les pratiques y ayant recours, d'autres voient en elle un fil conducteur, une référence pour les élèves, un appui pour les apprentissages.

⁷ Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé international, 2001, p. 34.

⁸ Line Audin, « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 », *Repères* n°24, 2004, p. 64

⁹ Marie-Chistine Deyrich, *Enseigner les langues à l'école*, Paris, Editions Ellipses, 2007, p. 129

¹⁰ Ibid, p. 129.

1.2.2. Une langue de scolarisation pourtant acceptée, considérée parfois même comme essentielle.

Nous avons pu voir précédemment que certains chercheurs considèrent qu'il n'est pas judicieux d'utiliser la LS durant le cours de LVE. Pourtant c'est une opinion qui peut être nuancée par les détracteurs eux-mêmes.

Ces mêmes chercheurs qui refusent l'intervention de la LS en séances de LVE admettent pourtant qu'elle peut s'avérer très utile. En effet, même si L. Audin affirme que la LS n'a pas sa place, elle admet toutefois que celle-ci peut devenir un repère pour les élèves et qu'il serait préjudiciable de leur en priver ; cependant, cela doit être fait dans une juste mesure. C. Tardieu pense qu'en effet, la LS n'a pas sa place au sein du cours de langue, mais qu'une intervention de celle-ci peut être faite en début ou en fin de séance afin de mener des activités réflexives sur la LVE elle-même. Dans la même optique, M-C. Deyrich pense qu'il serait préjudiciable de priver les élèves d'un appui si considérable, opinion partagée par F. Wantz-Bauer et S. Lansonneur qui montrent que la LS crée pour les apprenants un cadre sécurisant qui leur permet de surmonter les différentes difficultés qu'ils peuvent rencontrer face à la LVE. Dans la même lignée, Cook pense que la LS est une aide à l'apprentissage, qu'elle permet d'arriver directement au sens. Ce que fait l'élève en situation est simplement explicité. Toutefois, il admet que cette intervention doit être faite rapidement afin de ne pas pénaliser le temps de contact avec la LVE.

Pour résumer le sens donné à l'intervention de la LS au sein du cours de LVE, M-C Deyrich propose trois fonctions majeures¹¹ : l'explicitation du sens, l'explication des tâches et des consignes, pour élucider des détails au niveau grammatical et syntaxique. Ainsi, la LS apparaît comme un moyen de lever les zones d'ombres qui pourraient apparaître face à l'utilisation d'un cours TEL.

Pour conclure sur ce point, alors que la place de la LS au sein du cours de LVE semble plutôt exclue dans les TO régissant l'enseignement des langues, les avis des théoriciens paraissent plus tranchés sur la question ; alors que certains pensent que la LS n'a pas sa place et qu'il vaut mieux mettre en place des pratiques TEL, d'autres affirment que le recours à la LS crée un véritable cadre sécurisant pour les élèves qui apprécient ce lien qui peut être fait entre les deux langues. Néanmoins, certains chercheurs semblent tolérer la LS

¹¹ Ibid, p. 130.

au sein du cours de LVE dans la mesure où il semble impossible de l'éviter ; ainsi cherchent-ils des solutions qui permettent de servir les apprentissages des élèves.

1.3. La place accordée à la langue de scolarisation dans les manuels de LVE destinés aux élèves.

1.3.1. Une variété de manuels.

❖ Panel de manuels choisis.

Pour cette étude menée sur la place de la LS dans les manuels à destination des élèves et dans les guides pédagogiques pour les enseignants, sept livres issus de quatre collections s'adressant à des élèves de différents niveaux ont été choisis :

☞ *HOP IN !* : Activity Book CM1 et CE1 ; Guide du maître CM1. (Editions Magnard, 2012, 2011)

☞ *CUP OF TEA* : Manuel de l'élève CM2 ; Guide pédagogique CP. (Hachette Education, 2012, 2013)

☞ *Je parle anglais avec Zoé*, Anglais CM2 (Editions Ophrys, 2009)

☞ *Happy English !* CM1. (Editions Magnard, 2008)

❖ Un choix fait en corrélation avec les pratiques enseignantes.

Ces manuels n'ont pas été choisis au hasard. Il s'agit de livres largement utilisés par les enseignants. Ces données ont été relevées par les biais de questionnaires que des enseignants ont généreusement remplis. Ainsi, les manuels choisis sont ceux majoritairement utilisés dans les classes. Seul un des livres ne relève pas de ce choix : *Je parle anglais avec Zoé*. Toutefois, il apporte un intérêt majeur à la réflexion sur la place de la LS en cours de LVE.

Grâce à ce panel, nous disposons d'un aperçu des différents manuels qui peuvent être proposés aux élèves et aux enseignants. D'autres ont été consultés pour cette recherche,

toutefois, ils n'ont pas été retenus car ils ne présentaient pas d'intérêt pour cette étude ou étaient très proches d'un des manuels choisis.

1.3.2. Quelle place pour la langue de scolarisation dans ces manuels ?

❖ Le choix des enseignants motivé par la démarche proposée.

Nous avons pu voir précédemment que ces manuels avaient été le choix d'enseignants interrogés sur leur pratique. Nous nous sommes penchés sur les raisons qui ont pu motiver ce choix. Nombre d'enseignants évoquent d'abord le caractère plaisant du manuel : des thèmes intéressants, un niveau de difficulté adapté, la présence d'un CD audio pour se libérer de la contrainte du « parler anglais »¹². Un autre choix évoqué est celui de la présence de la LS. En effet, même si beaucoup d'enseignants ne se pensent pas capables de mener des séances TEL, ils avouent que la méthode immersive dans la LVE reste sans nul doute le meilleur moyen de faire évoluer les compétences et les connaissances des élèves. Ainsi, les enseignants choisissent majoritairement des livres où la LS est peu présente.

❖ Analyse des manuels.

En analysant les manuels destinés aux élèves, nous avons pu dans un premier temps déterminer trois catégories: ceux où l'on ne trouve aucune référence à la LS, ceux où l'utilisation est ponctuelle pour un objectif bien précis et enfin, ceux faisant fréquemment recours à la LS.

Les manuels de la série *Cup of Tea* appartiennent à la première catégorie citée : les consignes, les mémos ou rappels, les points culturels sont donnés dans la LVE. Ces manuels tentent de faire côtoyer au maximum élèves et LVE. Bien que la série *Hop in !* favorise beaucoup les contacts avec la LVE, il existe des recours très ponctuels à la LS ; on retrouve en haut de chaque double page l'objectif de la séance formulé dans la LS. Les parties auto-évaluatives et autocorrectives ainsi que la rubrique « At Home » qui propose aux élèves de s'entraîner chez eux sont également en LS. Dans ce manuel, le recours à la LS semble toutefois nuancé dans la mesure où elle n'intervient pas directement sur les apprentissages des élèves. Enfin, *Happy English !* et *Je parle anglais avec Zoé* sont eux des manuels ayant

¹² Nous évoquerons la place du matériel audio-visuel dans la partie 2.3.3.

recours à la LS pour l'ensemble des consignes. Les points civilisationnels y ont également recours. Ces manuels viennent contraster les deux premiers types.

Nous aurions pu penser que les pratiques ayant recours majoritairement ou uniquement à LVE étaient réservées à des élèves plus âgés. Il n'en est rien. Une même collection s'inscrit donc dans une même démarche d'apprentissage du CP au CM2. Cependant, nous noterons que les manuels ne sont pas agencés de la même manière qu'il s'agisse du cycle 2 ou du cycle 3. Alors que les consignes et indications sont perpétuellement associées à des pictogrammes au cycle 2, cela tend à diminuer au cycle 3.

Pourtant, lorsque l'on se penche sur les guides pédagogiques à destination des enseignants (*Hop In ! et Cup of Tea*), on peut se rendre compte que les deux guides affirment qu'un recours à la LS peut parfois s'avérer inévitable, notamment pour expliciter un point de grammaire. Malgré cette information, les guides pédagogiques poussent les enseignants à avoir recours à la LVE le plus souvent possible. Pour cela, de nombreuses consignes dans la LVE leur sont proposées.

1.3.3. Des outils de choix en corrélation avec ce que préconisent les théoriciens et les textes officiels.

- ❖ Un français, langue de scolarisation, très peu présent dans l'ensemble des manuels.

Si l'on considère le choix des manuels dans son ensemble, il apparaît que les démarches proposées sont en corrélation avec ce que préconisent majoritairement les théoriciens et les TO. En effet, nous avons pu voir précédemment que les chercheurs semblent solliciter des cours de LVE TEL et que certains même condamnent fermement l'intervention de la LS dans les cours de LVE. Ainsi, nous pouvons de prime abord constater que ces manuels respectent ces choix. C'est une telle démarche qui est proposée par les grandes séries de manuels *Hop In ! et Cup of Tea*. Les guides pédagogiques aiguillent l'enseignant pour que celui-ci mène une séance TEL en lui donnant tous les outils nécessaires. Une telle démarche peut sembler utopique mais est bel et bien proposée par certaines collections.

Toutefois, notons ici que certains manuels faisant intervenir la LS ne sont pas à rejeter totalement. En effet, nous avons pu voir que certains chercheurs pensent que le recours à la

LS durant le cours de langue peut avoir des effets bénéfiques sur les apprentissages ; bien entendu cela dépend de la raison de cette intervention. Les programmes officiels proposent également un recours à la LS dans une juste mesure ; c'est-à-dire pour éclaircir des points de grammaire de la LVE. Certains manuels comme *Hop In !* utilisent la LS pour élaborer des rappels et des mémos ou pour faire le bilan sur un sujet.

❖ Une pratique basée sur l'oral en adéquation avec les textes officiels.

Lors de l'analyse des TO de référence¹³, nous avons pu voir que l'oral était mis en avant dans la pratique de la LVE à l'école élémentaire. L'ensemble des manuels consultés pour cette étude est fourni avec un CD à destination des élèves, leur permettant d'appréhender écoutes et dialogues adaptés à leur niveau ; cette méthode basée sur l'oral permet d'acquérir une meilleure approche de la sonorité d'une langue.

Pour conclure sur ce point, nous avons donc analysé un ensemble de manuels ; les plus utilisés par les enseignants du primaire. La majorité d'entre eux semble respecter les exigences des chercheurs et des TO en proposant peu de recours à la LS. Toutefois, il subsiste des manuels le proposant encore alors que cela pourrait sans nul doute être évité comme c'est le cas pour *Je parle anglais avec Zoé*. Preuve en est, les autres manuels sont très populaires chez les enseignants même sans intervention de la LS.

¹³ B.O de juin 2008 et janvier 2012 ainsi que le socle commun de connaissances et de compétences.

2. Jusqu'à quel point la langue de scolarisation a-t-elle sa place en cours de LVE ?

2.1. Les enseignants, décideurs de la place de la langue de scolarisation au sein du cours de LVE.

2.1.1. La liberté pédagogique des enseignants leur permet de décider de la place donnée à la langue de scolarisation en cours de LVE.

La liberté pédagogique de l'enseignant est l'un des fondements de ce métier. En effet, si le contenu à enseigner est régi par les divers textes que sont les instructions officielles, le « comment-enseigner », lui, reste sous l'égide du professeur qui a le pouvoir de choisir la méthode pour passer du savoir expert aux savoir, savoir-faire et savoir-être. Dans la situation, il est donc de la décision de l'enseignant de mettre en place ou non des situations d'apprentissages TEL.

Néanmoins, bien que l'enseignant dispose de cette liberté, il doit pour autant respecter les directions que prennent les TO. Bien que ces derniers ne soient pas radicalisés, ils semblent préconiser un usage très limité de la LS pour des points bien précis. Il ne serait donc pas convenable de mener un cours de LVE en utilisant la LS plus que de raison. Toutefois, cette décision réside dans l'expérience de l'enseignant face à la LVE.

2.1.2. L'expérience personnelle des enseignants joue un rôle fondamental sur la place de la langue de scolarisation en cours de LVE

La liberté pédagogique permet donc à l'enseignant de choisir la méthode utilisée en classe de LVE. Toutefois, ce choix repose sur des décisions beaucoup plus personnelles. C. Tardieu nous montre qu'il existe des éléments « *facilitateurs* »¹⁴ à la prise en charge des cours de LVE.

¹⁴ Claire Tardieu, « Cahier des charges de l'enseignant de langues à l'école primaire », in C. Tardieu dir. *Enseigner les langues à l'école primaire*, Paris, Editions Ellipses, 2006, p. 17.

❖ La formation initiale des enseignants.

La formation initiale des enseignants est l'un des facteurs les plus influant sur le choix de mener une pédagogie de type immersive en cours de LVE. C. Tardieu définit la formation comme un élément facilitateur de la prise en charge de la LVE.

Lorsque l'on analyse les données recueillies via les questionnaires concernant la pratique de la LVE en classe, on remarque que beaucoup d'enseignants considèrent ne pas avoir été suffisamment formés à l'enseignement des langues.

Nous pouvons ici rappeler que c'est en 2007 que l'enseignement des LVE est devenu obligatoire dans les écoles primaires. Cette date très récente montre le caractère facultatif à former les enseignants aux langues avant 2007. C'est en effet ce qui ressort dans les questionnaires. Ce sont surtout des enseignants ayant déjà une carrière de plusieurs années qui se sentent les plus mal formés pour enseigner les LVE dans leurs classes.

Des stages de mise à niveau ont été proposés à ces enseignants pour leur permettre d'assurer leurs acquis personnels. Il s'agissait de permettre aux enseignants les plus anciens de réactualiser leurs connaissances afin de mener à bien des séances de LVE dans leurs classes. Toutefois, malgré cette ambition, beaucoup d'entre eux n'ont pas reçu cette formation et doivent enseigner les langues avec leurs seuls acquis datant parfois de plusieurs dizaines d'années, parfois de leur propre scolarité¹⁵. Il convient donc ici de noter que la formation initiale de l'enseignant joue alors un rôle majeur ; si l'enseignant ne possède pas les acquis suffisants en langue, comment peut-il alors mener à bien une séance de LVE immersive ?

Ce problème de formation initiale s'estompe à mesure que l'âge des enseignants diminue. En effet, les nouveaux professeurs, sortis du cursus universitaire de formation se voient dotés de cours de langue qui leur permettent de remettre à niveau leur acquis et d'appuyer leurs connaissances. Néanmoins, nous pouvons nous questionner sur la durée de formation et les enseignements reçus. En si peu de temps, est-ce possible de former à la fois l'enseignant à la LVE et de le former à enseigner la LVE ? N'oublions pas ici que dix disciplines se doivent d'être enseignées, ainsi, la formation initiale ne peut se contenter d'appuyer un seul domaine d'apprentissage.

¹⁵ Certains enseignants n'ont pas eu de cours de LVE depuis la dernière année de lycée.

❖ La relation personnelle entretenue avec la langue.

Au cours du paragraphe précédent, nous avons pu voir que le choix de mener un cours TEL repose essentiellement sur le fondement de la liberté pédagogique de l'enseignant. Mais cette liberté pédagogique repose à son tour sur un aspect beaucoup plus personnel. En effet, C. Tardieu nous montre que le fait d'aimer parler la langue est un élément facilitateur pour mener à bien une séance de LVE. La polyvalence de l'enseignant renvoie au concept de l'enseignement de dix disciplines différentes. Chaque enseignant est « spécial » car son cursus d'étude est différent de celui de son collègue. Ainsi, un professeur peut avoir un profil scientifique (mathématiques, sciences), un profil sportif, artistique, littéraire (LVE, français)... Ce profil peut donc conditionner les choix pédagogiques. L'enseignant peut ainsi posséder d'excellentes bases en langue et pourtant, ne pas être à l'aise avec celles-ci.

L'expérience personnelle de même que les entretiens menés révèlent que les enseignants ayant fait des études de langue se sentent beaucoup plus à l'aise à l'enseignement de la LVE. Nous pouvons toutefois nuancer ici en affirmant que ce n'est pas la connaissance parfaite d'une langue qui rend un enseignement de LVE irréprochable et ce n'est pas parce que l'enseignant ne possède pas les connaissances absolues d'une langue que son enseignement de LVE n'est pas exemplaire. Pour qu'un enseignement de la LVE soit stable, il faut savoir équilibrer la connaissance de la langue et la transposition didactique¹⁶. M-C. Deyrich évoque ce concept de transposition didactique en s'interrogeant sur les différentes « stratégies d'enseignement » à mettre en place dans une classe pour tirer le meilleur profit des enseignements menés.

Pour conclure sur cet aspect, nous pouvons affirmer que la relation personnelle qu'entretient l'enseignant avec la LVE influe sur sa décision de mise en place de cours TEL. De bonnes connaissances ne suffisent parfois pas et il faut prendre en compte la dimension personnelle.

¹⁶ Le concept de transposition didactique a été introduit en 1978 par Yves Chevallard en didactique des mathématiques. « Tout savoir à enseigner puis enseigné procède d'une opération de transposition d'un savoir, préalablement existant en dehors de l'école, en particulier dans le domaine savant. ». *HATIER CONCOURS*, épreuve orale Français. Septembre 2013.

❖ La langue étudiée est-elle la même que la langue enseignée ?

Le choix de la langue étudiée dans l'école, ne repose pas uniquement sur la décision de chaque enseignant dans sa classe. Si l'anglais est de nos jours la langue majoritairement enseignée en premier, il subsiste des spécificités régionales qui peuvent parfois provoquer l'impossibilité de mettre en place des cours TEL. Cette situation ne relève pas de l'enseignant lui-même, ni de sa formation ; il peut parfaitement maîtriser l'usage de l'anglais et ne pouvoir s'en servir.

Cette situation intervient majoritairement dans les régions de l'Est et notamment l'Alsace-Lorraine où la proximité avec l'Allemagne conditionne l'allemand comme première LVE enseignée. Lorsque les enseignants sont natifs de cette région, la probabilité qu'ils aient eux-mêmes appris cette langue est élevée.

Cependant, la question se pose lors de mutations. Certains enseignants sont nommés dans des écoles où la langue enseignée leur est totalement inconnue. C'est ce qu'ont révélé les questionnaires recueillis, ainsi que les entretiens effectués. Il est possible que l'enseignant se sente démuni face à la LVE, d'abord personnellement puis professionnellement. Comment peut-on envisager qu'un enseignant mène un cours TEL si celui-ci ne maîtrise même pas les bases de la LVE enseignée ?

2.2. Les nombreuses interactions positives entre langue de scolarisation et LVE.

Comme nous avons pu le constater précédemment, un recours raisonné à la LS peut avoir des effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves. Il peut donc exister des interactions positives entre la LS et la LVE. Nous allons tenter de dresser un bref aperçu de ces relations.

2.2.1. La transdisciplinarité et la transférabilité des apprentissages.

❖ Réfléchir sur la LVE en utilisant la langue de scolarisation.

Les documents d'accompagnement des programmes ainsi que certains chercheurs, comme C. Tardieu nous donnent des pistes qui permettent d'allier la LS et la LVE. En effet, il semble que les TO préconisent un recours ponctuel à la LS pour éclaircir des points de LVE.

Rappelons ici que nous avons pu voir précédemment que C. Tardieu admettait qu'un recours très ponctuel à la LS sur des points très ciblés pouvait s'avérer bénéfique pour les élèves. Toutefois, ce recours ne devait pas intervenir durant le déroulement même du cours, mais plutôt une intervention condensée en début ou en fin de cours pour faire le point sur l'ensemble des apprentissages qui ont été menés ou pour, par exemple, éclaircir un point de grammaire.

En effet, cette dernière raison semble importante. Même si à ce niveau de scolarité, on ne demande pas aux élèves d'étudier la grammaire de la LVE comme ils le feraient pour la LS, les programmes indiquent qu'ils doivent en avoir une vision réflexive. Certains points peuvent et doivent toutefois être perçus des élèves, et ce, avec l'aide de la LS. Par exemple, lorsqu'il s'agit de faire réfléchir à la présence du pluriel, il va y avoir une corrélation entre LS et LVE où les élèves vont retrouver la présence du « s », marque du pluriel. Les marques irrégulières du pluriel dans la LVE pourront également être rapprochées de certaines irrégularités du pluriel dans la LS.

❖ Transdisciplinarité.

Dans la mesure où la LVE est une discipline à part entière, au même titre que les autres, les enseignants doivent s'efforcer de faire du lien avec les autres matières, notamment le français. En effet, les TO affirment l'importance de faire du lien entre les différentes disciplines enseignées à l'école primaire. Ainsi, on peut s'interroger sur la transdisciplinarité qui pourrait exister en LS et LVE.

On peut qualifier la transdisciplinarité d'interaction indirecte dans la mesure où la LS n'a pas besoin d'intervenir dans le cours de LVE pour que les transferts entre les deux domaines d'apprentissage soient effectués. Nous avons par exemple pu voir dans le paragraphe précédent que la grammaire pouvait être le sujet d'une transférabilité des apprentissages. Ce n'est d'ailleurs pas la seule discipline. En effet, M-C. Deyrich propose de faire des liens entre littérature en LS et littérature en LVE ; un même texte pourrait être étudié dans ces deux langues. De plus, cela permettrait d'avoir une vision réflexive sur la langue en comparant différences et ressemblances et permettrait d'éviter l'écueil de la traduction directe¹⁷.

¹⁷ Nous approfondirons ce point dans le 2.4 en abordant les limites de la LS au sein du cours de langue.

Nous pourrions également tout à fait imaginer une transdisciplinarité sur l'aspect civilisationnel : mêler histoire ou géographie à la LVE. La question de la transdisciplinarité reflète des interactions positives entre LS et LVE, bien qu'indirectes. Toutefois, l'enjeu principal de la LS au sein du cours de LVE reste la compréhension.

2.2.1. L'affirmation de la compréhension.

La question de la compréhension semble fondamentale en cours de LVE. Les élèves parfois sont paniqués à l'idée de ne pas faire de recours à la LS et se sentent sécurisés par sa présence. La compréhension est également un enjeu fondamental pour l'enseignant qui veut s'assurer que ces élèves ont bien saisi. Le recours à la LS peut parfois révéler certaines incompréhensions qui pourront parfois être corrigées.

Nous avons maintes fois affirmé que la LS pouvait être un précieux repère pour les élèves, et ce, notamment lorsqu'il s'agit de cadrer la compréhension. En effet, pour les élèves, le recours à la LS permet d'éclaircir des points qui n'auraient pas été saisis dans la LVE. Ainsi, les interactions entre LVE et LS peuvent se révéler très positives aux yeux des élèves qui apprécient ce recours. C'est ce que nous avons pu constater à plusieurs reprises à travers l'étude de F. Wantz-Bauer.

Un des nombreux objectifs de l'enseignant est de s'assurer que l'ensemble de ses élèves comprennent ce qu'ils sont en train d'apprendre. C'est pourquoi il apparaît parfois que le recours à la LS ait des effets bénéfiques car elle permet de lever le voile sur des incompréhensions qui auraient pu subsister s'il n'avait pas eu lieu.

Nous avons également pu constater précédemment que la LS dépendait avant tout de l'enseignant ; un enseignant qui ne se sent pas à l'aise peut tout à fait, lui aussi, apprécier le recours à la LS dans la mesure où il ne se sent pas capable d'expliquer un point particulier. Ainsi, pour éviter de pénaliser les élèves en utilisant une langue approximative, l'enseignant peut décider d'utiliser la LS pour s'assurer que ses élèves comprendront les enseignements.

2.3. De nombreux outils peuvent substituer la langue de scolarisation en cours de LVE.

Nous avons pu voir précédemment qu'il existait de nombreuses interactions positives entre la LS et la LVE. Toutefois, dans l'optique d'être en adéquation avec ce que préconise une majorité de chercheurs et de didacticiens en LVE, il est possible de mettre en place des outils, des « subterfuges » qui vont petit à petit permettre de se détacher de la LS. Les documents d'accompagnement des programmes proposent un ensemble d'outils qui permettent d'éviter le recours à la LS.

2.3.1. Les flashcards.

❖ Qu'est-ce qu'une flashcard ?

La flashcard, appelée aussi « carte mémoire » est « *une fiche cartonnée, de type Bristol, que le professeur présente à la classe et sur lesquelles il a inscrit des mots ou dessiné des symboles* »¹⁸. La flashcard permet de comprendre le signifié sans être amené à passer par le signifiant. Une bonne flashcard comprend une illustration au recto et le « mot » au verso ; une flashcard peut également comporter l'illustration et le mot sur la même face de l'affichette mais ce type montre quelques faiblesses en comparaison au premier. En effet, dissocier image et mot permet de focaliser l'élève sur le sens et l'oralité plutôt que sur le « déchiffrage » approximatif de ce mot. Le visuel de l'écrit ne doit donc être introduit qu'une fois l'oral et la phonologie maîtrisés.

❖ Comment cet outil permet-il de dépasser le recours à la langue de scolarisation ?

La flashcard peut se révéler être un outil précieux face à l'incompréhension des élèves ; lorsque l'un d'entre eux ne comprend pas le sens d'un mot, l'enseignant peut lui proposer une représentation du signifié qui va lui permettre d'en saisir le sens sans avoir recours à la LS. Prenons ici un exemple. L'enseignant dit aux élèves : « The horse is in the garden ». A la suite de cette phrase, les élèves semblent ne pas comprendre le sens du mot « horse » qui est un mot bien moins souvent employé que « dog » ou « cat ». Ainsi, plutôt que de traduire

¹⁸ Claudine Martina, *Animer la classe d'anglais au Collège*, Belin, 1997.

directement la phrase, l'enseignant se munit de la flashcard où est représenté le cheval et la montre aux élèves en insistant sur le mot de vocabulaire : « Look, this is a horse ».

La flashcard ne sert pas uniquement à lever le voile de l'incompréhension. C. Griffin nous montre que la flashcard permet un apprentissage effectif du vocabulaire et la mise en place de nombreuses activités faisant intervenir de multiples interactions. De plus, l'utilisation des flashcards semble être innée ou facile à comprendre ce qui ne nécessite pas d'avoir recours à de longues explications en LS.

❖ Utiliser les flashcards à bon escient.

La flashcard est un outil largement répandu dans les pratiques pédagogiques des enseignants. De plus, son utilisation est grandement conseillée et on les retrouve en association de grands manuels destinés aux élèves. Griffin nous présente les nombreux avantages qui sont liées à son utilisation : manipulation, réutilisabilité. Elle évoque également une association facile entre mot et image. Toutefois, ce dernier avantage peut parfois présenter quelques obstacles.

Nous évoquions précédemment les différents types de flashcards ; présenter trop tôt l'écrit du mot aux élèves peut engendrer un déchiffrage qui aboutira à une mauvaise phonologie. Il faut donc être certain que l'oral soit bien ancré. Notons ici que l'apprentissage de mots de vocabulaire doit se faire en quantité raisonnable.

Enfin, nous concluons sur les flashcards et leurs écueils en abordant la difficulté de représenter certains concepts ou actions. L'usage du mime intervient alors là où l'utilisation des flashcards trouve ses limites.

2.3.2. La primauté du langage corporel sur la langue de scolarisation : l'usage du mime.

L'importance et l'efficacité du langage corporel et de la théâtralisation n'est plus à démontrer. J. Aden et S. Lansonneur se sont penchées sur les différents gestes qui pouvaient être mis en place pour éviter le recours à la LS.

❖ Un outil inné et apprécié.

Si la flashcard demande un travail de préparation au préalable ; prévoir les flashcards en fonction du vocabulaire et du thème abordé, l'usage du mime peut se faire spontanément. Associé à l'utilisation des flashcards, l'usage du mime se révèle être un outil précieux contre l'utilisation du FLS. Aden et Lansonneur préconisent un usage effectif du langage corporel pour ne pas briser l'usage du TEL dans la classe.

La primauté du langage corporel permet d'illustrer la plupart du temps des actions : « *I'm eating* » ; « *I'm drinking* ». Dans ces cas l'usage des flashcards peut également être envisagé, toutefois, le mime est beaucoup plus parlant pour les élèves.

En revanche, dans certaines situations, l'association des deux peut s'avérer très utile. Prenons la phrase « *I'm eating an apple* ». L'action « *eating* » est facile à mimer. Néanmoins, tenter de mimer une pomme semble inconcevable. Intervient alors les flashcards représentant les aliments qui viennent se corrélérer au mime et au langage corporel.

J. Aden ajoute également que les mimes, pour qu'ils soient efficaces, doivent être simples et adaptés au niveau de conceptualisation des élèves. Ainsi, elle détermine différents types de gestes et de mimes qui peuvent être envisagés : les gestes conventionnels, référentiels, expressifs, interactifs.

L'usage du mime et du langage corporel est d'autant plus efficace qu'il est apprécié des élèves qui aiment le côté vivant et amusant qui peut être amené.

❖ Une pratique qui peut s'avérer pas si évidente qu'elle n'y paraît.

Alors que nous venons d'affirmer que l'utilisation du mime et du langage corporel est quelque chose d'aisé à mettre en place, nous allons ici montrer que c'est un outil qui dépend avant tout du caractère propre de chaque enseignant.

En effet, il peut être difficile pour un enseignant de se mettre en scène, de « jouer » devant les élèves. Cette difficulté peut relever de la timidité. Alors qu'il existe des enseignants qui n'hésitent pas à jouer la comédie devant leurs élèves, d'autres peuvent craindre ou bien refuser de mettre en place de peur de se discréditer auprès des élèves. Ils souhaitent que les élèves gardent l'image de l'enseignant strict.

Pour les enseignants qui ne craignent pas de se mettre en scène devant leurs élèves, la primauté du langage corporel sur la LS est une arme redoutable.

2.3.3. Le matériel audio-visuel.

Nous allons maintenant évoquer un ultime outil au service de l'enseignant pour faciliter la mise en place de cours TEL ; le matériel audio-visuel.

❖ Un outil pour l'enseignant peu expert.

Nous avons pu voir précédemment que certains enseignants peuvent se sentir désarmés face à la LVE et donc face à la pédagogie du TEL. Il ne faut pourtant pas considérer que mettre en place un tel dispositif soit irréalisable.

Depuis plusieurs années, les TICE¹⁹ sont de plus en plus présentes au sein des classes et permettent, dans certains cas, de faciliter les apprentissages.

Lorsque les enseignants ne sont pas à l'aise avec la LVE enseignée et qu'ils éprouvent quelques difficultés phonologiques, l'usage du matériel audio-visuel peut devenir un support pratique pour prendre en charge les dialogues ou les saynètes que l'enseignant seul ne pourrait proposer à ses élèves. Cette affirmation est vérifiée par l'étude qui a été menée par Accardi et Gaulier, qui montre que les enseignants aiment s'appuyer sur le support audio-visuel lorsqu'ils ne se sentent pas capables de mener des apprentissages en LVE. Les vidéos permettent en plus d'assurer une compréhension qui mêle oral et visuel. La vidéo elle seule est explicite par le visuel ; aucun recours à la LS n'est utile dans ce cas.

❖ Un outil qui permet d'acquérir une meilleure phonologie.

Les vidéos et/ou les bandes sonores diffusées aux élèves doivent être choisies minutieusement en fonction de la difficulté du contenu et de l'accent. En effet, ce dernier critère est primordial. Griffin nous montre à quel point l'utilisation du matériel audio-visuel semble important pour le bain de langage donné aux élèves. On préférera une bande sonore dite par un natif de la langue ou quelqu'un dont les capacités langagières sont reconnues.

¹⁹ TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

Toutefois, l'origine de ce natif est très importante ; on s'attend à ce que l'élève reconnaisse certains termes. Ainsi, lui proposer une discussion entre deux écossais²⁰ n'apporterait rien à ce niveau de l'apprentissage. L'accent anglais est sans doute celui à préférer car il propose une accentuation claire. La diffusion de telles vidéos aux élèves leur permet de s'approprier accent et intonation qui ne peuvent qu'améliorer leurs capacités langagières.

❖ Un outil plaisant pour les élèves, au service des enseignants.

Il s'agit ici d'évoquer la question de la motivation des élèves. M. Grosbois a montré l'influence positive de l'usage des TICE sur les apprentissages des élèves. Elle évoque le plaisir d'apprendre à travers l'usage des TICE ce qui n'est pas sans renvoyer à la question de la motivation.

Pour les enseignants, nous avons pu le voir précédemment, l'usage de ces dispositifs permet de les libérer d'une contrainte face à laquelle ils ne sont pas armés²¹. L'utilisation de ce matériel permet de restreindre le recours à la LS ou de s'y référer le moins souvent possible. Toutefois, nous nuancerons ici en affirmant que l'enseignant ne doit pas uniquement se reposer sur les simples outils audio-visuels. Il doit assurer les apprentissages et valider les acquis que seuls les dispositifs audio-visuels ne peuvent pas faire.

2.4. Les limites de la langue de scolarisation en cours de LVE.

Nous avons pu au préalable constater que dans une certaine mesure, l'intervention de la LS pouvait être considérée comme bénéfique pour les apprentissages. Puis, nous avons noté que l'utilisation d'outils rendait superflu le recours à la LS. Nous allons maintenant nous attacher à montrer que dans une certaine mesure, la LS doit disparaître du cours de LVE.

2.4.1. Le recours à la traduction.

La traduction littérale est l'un des écueils qu'il faut à tout prix éviter. Pourtant, elle semble être monnaie courante dans les classes où les enseignants l'utilisent régulièrement.

²⁰ L'accent écossais se distingue de l'accent anglais « traditionnel » par la variation de nombreux phonèmes.

²¹ Se référer à la partie 2.1 sur la relation entre LVE et enseignant.

❖ La traduction ponctuelle.

Considérer le recours à la traduction comme une action nocive aux apprentissages peut sembler un peu fort. En effet, pour des questions de facilités, l'enseignant peut être amené à plusieurs reprises à utiliser la traduction ponctuelle de mots.

Exemple : « *I love strawberries. Strawberries, c'est fraises en français* ».

Dans cet exemple, l'enseignant use de la traduction et du recours à la LS pour lever le voile sur un mot de vocabulaire inconnu. Bien que dans ces cas, le recours à la LS ne semble pas préjudiciable, cela aurait pu toutefois être évité en utilisant, par exemple, une flashcard. La traduction ponctuelle apparaît alors comme non-nocive mais facilement contournable par un outil ; ce qui permettrait d'éviter une utilisation superflue de la LS.

❖ La traduction qu'il faut à tout prix éviter.

Dans le cas précédent, nous avons pu voir qu'un recours à la langue de scolarisation n'était pas préjudiciable. Pourtant, user fréquemment de la traduction peut conduire à de véritables erreurs de syntaxes ou encore de sens. Dans une des classes observées, un enseignant avait souvent recours à une pédagogie de la traduction, ce qui est fortement réprouvé notamment par S. Cotelli qui condamne fermement la pratique de la traduction littérale. Rappelons une nouvelle fois ici le passage du B.O « une langue n'est pas le calque d'une autre ». Nous pouvons donc nous questionner sur la légitimité même du recours à la traduction. Si on ne peut pas parler de calque, on ne peut user de la traduction littérale. Deux exemples illustrent les propos :

Exemple 1 : « *I get them* » traduit littéralement par « J'ai eux », ce qui syntactiquement est erroné. Il faudrait plutôt dire « Je les ai » ce qui amène l'apprenant à travailler sur les inversions de mots dans la phrase, chose peu aisée pour des élèves du primaire.

Exemple 2 : « *I miss you* » est traduit par « Je manque toi » reformulé en « Je manque à toi ; je te manque ». Ici il s'agit avant tout d'un problème de contresens. Cet énoncé demande de connaître la construction de « *to miss* ». Ainsi « *I miss you* » veut dire « Tu me manques ».

❖ Les mots transparents et les faux amis.

Le recours systématique à la LS peut induire les élèves en erreur du à la présence des mots transparents et des faux-amis. Pour les mots transparents, la compréhension du mot est liée au report de celui-ci en LS. C'est le cas du mot « sandwich ». Toutefois, notons que les mots transparents ne sont pas toujours bien identifiables. En effet, ce qui semble « transparent » à l'écrit, ne l'est peut-être pas à l'oral, ce qui parfois peut provoquer des écueils si l'enseignant passe outre, considérant celui-ci comme évident. C'est par exemple le cas de « *television* » ; bien que s'écrivant pareil, la prononciation diffère.

La rencontre d'un faux-ami peut grandement perturber l'élève et remet en cause certaines connaissances qu'il peut avoir sur la LVE mais également sur sa propre langue. Il est donc important que l'élève se détache de la LS pour se concentrer sur un sens beaucoup plus global qui ne prenne pas en compte la « fausse ressemblance » avec la LS. Notons toutefois que le problème des faux-amis est surtout abordé dans le secondaire. Les enseignants du primaire veilleront lors de leurs préparations à faire attention aux difficultés qui pourraient être induites par l'utilisation d'un tel mot.

Pour conclure sur ce sujet ; pour pouvoir user de la traduction, il faut avoir une vision réflexive de la langue et de bonnes connaissances ce qui n'est pas attendu des élèves de primaire. Cela est abordé dans le secondaire avec des cas posant des problèmes de difficulté variable. Ce n'est vraiment que dans un cursus universitaire que la traduction est abordée en ayant une vision réflexive.

2.4.2. La phonologie.

Pour développer de solides compétences en LVE, l'élève doit surtout développer des connaissances en phonologie. C'est-à-dire qu'il doit s'imprégner de la sonorité de la LVE : intonation et accent.

Bien que L. Vygotski ait montré les liens précieux qui pouvaient exister entre LS et LVE en matière de phonologie, il met aussi en avant les difficultés qui peuvent exister.

La question qui peut se poser dans cette situation est-il concevable que l'élève s'imprègne correctement de la sonorité de la LVE si un recours à la LS est sans cesse fait ? Nombreux sont ceux qui préconisent les immersions dans la LVE pour acquérir un meilleur accent ; les résultats ne sont d'ailleurs plus à prouver.

Ainsi, les élèves ne disposent que d'un créneau horaire d'une heure trente par semaine dédiée à la LVE ; ce temps est déjà si court qu'il semblerait dommageable pour les écoliers de les priver de quelques minutes d'immersion supplémentaires pour un recours à la LS.

Si l'on se penche maintenant sur la question des phonèmes ; nous avons souvent entendu des enseignants dire « ça se prononce comme dans... ». Pourtant comme nous le fait remarquer F. Robinson, il existe 49 phonèmes en anglais et 36 en français ; il faut donc comprendre par-là que certains phonèmes anglais n'existent pas en français, c'est pourquoi recourir à la LS condamne les élèves à des pratiques erronées de la LVE ; il faut donc à tout prix l'éviter. Si l'enseignant tient à replacer le phonème dans un autre mot ou un autre contexte, il pourra se servir de flashcards et de mots dans le LVE dont la prononciation du phonème sera identique et non approximative.

En conclusion, la place de la langue de scolarisation est avant tout décidée par les enseignants qui sont les seuls responsables pédagogiques de leur classe. Nous avons successivement montré que la LS et LVE peuvent faire l'objet d'interactions positives mais que celle-ci peut tout à fait disparaître. Enfin, nous avons montré des exemples où la LS doit disparaître du cours de LVE.

3. La mise en place d'un cours « tout-en-langue » : atouts et limites.

3.1. Le « tout-en-langue » : une pédagogie motivante pour les élèves.

La question de la motivation des élèves dans les apprentissages est fondamentale. En effet, cela permet aux élèves de mieux s'investir dans la tâche, de donner du sens aux apprentissages ce qui permet des acquisitions effectives de connaissances et de compétences qui ont la particularité d'être durable dans le temps. En effet, nous pouvons noter que les élèves retiennent mieux des données et des notions rattachées à un sujet ou un thème qui les attire, qui les motive, que quelque chose à laquelle ils n'accordent aucun crédit.

3.1.1. Un contexte plus « libérateur ».

- ❖ Un oral prépondérant qui suscite l'intérêt et la curiosité des élèves.

M. Catroux nous montre à quel point la dominante de l'oral est importante dans les cours de LVE. Cela est d'autant plus vrai si l'on s'intéresse d'un peu plus près au contenu des programmes. Il s'agit là d'une spécificité de cette discipline qui vient la différencier des autres domaines d'apprentissage ou l'écrit est continuellement présent ; en effet, notre système éducatif accorde une grande importance et une grande part des programmes à l'écrit et ce, dès la maternelle.

Ainsi, la place prépondérante donnée à l'oral peut dans certains cas motiver les élèves dans la mesure où « c'est différent » des autres matières. Là où des élèves éprouvent des difficultés à l'écrit, cela leur permet de trouver du sens et de la motivation au cours de LVE TEL basé quasi intégralement sur l'oral.

De plus, la mise en place d'un cours TEL va d'autant plus impliquer les élèves qu'ils devront être attentifs afin de comprendre au mieux ce qui peut être dit à l'oral. Cette forme d'attention va créer chez l'élève un sentiment de curiosité qui va pouvoir se transformer en motivation. En effet, l'immersion dans la langue va apparaître comme un jeu, comme une énigme qu'il faut résoudre.

- ❖ Les méthodes liées à ce type de pédagogie favorisent la motivation des élèves.

La mise en place d'une telle pédagogie demande de l'enseignant une préparation et des méthodes d'apprentissage spécifiques. En effet, nous avons pu voir précédemment que l'apprentissage de la LVE passait beaucoup par l'oral.

On ne peut concevoir de mettre en place les mêmes dispositifs pour un cours de LVE ayant recours ou non à la LS. A partir des observations et des pratiques menées, certaines méthodes et activités ont été dégagées afin de mettre en avant celles qui motivent le plus les élèves.

- Les nombreuses interactions : enseignant – élève ou élève – élève. Ces nombreuses interactions permettent aux élèves de partager leurs points de vue, leurs idées, de s'exercer dans la LVE. Les interactions élève – élève se font souvent en *pair work*²² ce qui diminue la crainte de parler devant l'ensemble de la classe.

- Le jeu : la pédagogie du TEL repose énormément sur le jeu, ce qui attire les élèves. En effet, afin de développer les compétences communicationnelles et interactionnelles que nous avons pu voir ci-dessus, le support le plus souvent utilisé est le jeu : « *Simon Says* »²³, Bingo, Memory... Il ne s'agit pas ici de définir la place du jeu au sein du cours de LVE mais de montrer à quel point il sert la mise en place d'un cours TEL motivant pour les élèves.

- Le matériel audio-visuel : Précédemment, nous avons analysé le matériel audio-visuel comme un outil permettant de se détacher du FLS pour mettre en place un cours de LVE TEL. Non seulement c'est un outil qui sert les apprentissages TEL, mais c'est un outil qui peut se trouver motivant pour l'élève : le choix des vidéos et des bandes sonores peuvent se révéler une arme redoutable au regard de la motivation des élèves : chanson appréciée, épisode d'une série, d'un dessin animé.

- Des thèmes simplistes souvent appréciés des élèves : en effet, mettre en place des cours TEL exige d'aborder des thèmes qui ne soient pas trop complexes afin d'assurer au mieux la compréhension des apprenants. De manière plus générale que le contexte d'un cours TEL, aborder les cultures étrangères permet de s'ouvrir au monde et de connaître les coutumes de

²² Travail en binôme.

²³ Jeu du type Jacadi.

pays où ils ne sont peut-être jamais allés ; cela attise souvent leur curiosité et les implique davantage dans leurs apprentissages.

3.1.2. Tous les élèves face à la même difficulté du cours « tout-en-langue ».

❖ La peur de l'échec tend à disparaître.

La mise en place du cours TEL est spécifique car il place les apprenants sur un même pied d'égalité face à une langue à laquelle l'ensemble de la classe, sauf exceptions, n'a pas été confronté ou très peu au préalable. Ainsi, on peut concevoir que les élèves, et surtout ceux présentant des difficultés globales d'apprentissage, ont l'impression d'avoir l'opportunité de réussir dans une discipline bien différente de celles « habituelles ». Ils peuvent donc trouver une motivation à travers sa possible réussite.

❖ Une participation plus active ?

Les élèves se sentent donc un peu plus en « sécurité » face à une discipline qui est nouvelle pour tout le monde. En effet, chacun d'entre eux peut être « victime » de l'incompréhension de la langue. Ainsi, face à cette même difficulté commune, ils prennent confiance et semblent motivés ; ils savent qu'ils peuvent tous acquérir des compétences.

Cette motivation va influencer sur la participation orale de l'élève. De plus, nous pouvons noter ici que la participation orale en langue étrangère est facilitée par le seul fait que les élèves ne craignent pas le regard de leur camarade en cas de fausse réponse ; par-là, nous pouvons comprendre que l'élève peut donner une réponse erronée sans que cela soit perçu par ses camarades de classe qui n'ont peut-être pas les connaissances et les compétences langagières suffisantes pour valider ou invalider sa réponse. Il s'agit ici de la question du jugement par autrui qui est très influent dans la participation orale des élèves au sein de la classe.

Nous pouvons toutefois évoquer le problème de timidité qui peut parfois prendre le dessus sur « l'envie de participer ». En effet, une discussion avec les élèves a permis de mettre en avant la peur de mal dire qui met à mal la volonté de participer. En effet, beaucoup d'élèves connaissent la bonne réponse mais ont peur de « mal dire ».

Pour conclure sur ce sujet, nous avons pu voir quelle motivation chez les élèves pouvait être suscitée par la mise en place d'un cours de LVE TEL. Néanmoins, cela ne veut pour autant pas dire qu'une séance ayant recours à la LS est totalement à bannir. En effet, dans certains cas, il est possible que le cours de LVE TEL soit mis à mal.

3.2. La mise en place de ce type de pédagogie est parfois mise à mal.

Malgré une certaine volonté des enseignants à vouloir mettre en place un cours de LVE TEL, cela peut se révéler parfois plus compliqué qu'escompté.

3.2.1. Les élèves apprécient les références au français, langue de scolarisation.

- ❖ Des élèves sécurisés par la langue de scolarisation.

Les théoriciens²⁴ ont montré que la présence de la LS au sein du cours de LVE pouvait avoir des effets bénéfiques ; que les interactions entre les deux étaient positives. Pourtant cette LS apparaît dans certains cas une nécessité qui peut perturber la mise en place d'un cours TEL. S. Fusun et S. Lansonneur montrent que les élèves ont beaucoup de mal à se détacher de la LS car elle reste pour eux un repère non négligeable. Ainsi, le recours à la LS tant appréciée des élèves semble être un frein à la mise en place d'un cours TEL.

Ce recours permet aux élèves de garantir une compréhension intégrale qui les conforte. En effet, si cette compréhension n'est pas faite, ils peuvent se sentir démunis et se « braquer » intégralement sans tenter de saisir les données les plus importantes. Il est donc important de faire accepter aux élèves qu'il n'est pas nécessaire qu'ils comprennent l'intégralité de ce qui est dit.

- ❖ L'acceptation de ne pas tout comprendre.

La mise en place d'un cours TEL met évidemment l'élève face à certains mots ou certaines phrases qu'il ne comprend pas et c'est pourquoi les élèves tiennent tant à ce que l'enseignant ait recours à la LS. C'est ce que tente de nous démontrer F. Wantz-Bauer. A travers le point de vue des élèves, il nous montre que ceux-ci attendent de l'enseignant un

²⁴ Se référer à la partie 1.2.

recours régulier à la LS. Toutefois, c'est à l'enseignant qu'il incombe de décider s'il aura recours ou non à la LS ou à des outils. Mais cette non-compréhension peut être très mal acceptée des élèves.

Il faut alors leur faire comprendre que ce qui importe est le sens global de la phrase. Comme nous le rappelle S. Lansonneur, le niveau A1 de référence ne vise « qu'à comprendre les éléments essentiels ».

3.2.2. Le « tout-en-langue » et ses méthodes face au manque de motivation des élèves.

❖ Des élèves qui manquent de motivation.

- Des élèves détachés de l'institution scolaire.

Dans certains cas, les élèves semblent ne pas porter l'intérêt nécessaire aux apprentissages. Toutefois, cela peut ne pas être directement en lien avec la LVE même mais bien une démotivation globale face à l'institution scolaire. En effet, nous avons pu observer que certains élèves se détachent de plus en plus de l'école et ne prêtent pas intérêt. Même si cela n'est pas en lien directement en lien avec le cours de LVE, cela influence.

Ainsi, un élève qui perd de vue les intérêts des apprentissages ne comprendra pas les enjeux d'une mise en situation TEL et ne fera pas l'effort de coopérer à une telle pédagogie. Il est ici du devoir de l'enseignant de remotiver cet élève, de le replacer dans le contexte scolaire et de lui donner le sens des apprentissages et de l'intérêt de les suivre.

- Des élèves qui ne sont pas en adéquation avec la langue étudiée.

Dans la situation d'un cours de LVE TEL, la démotivation peut apparaître pour une toute autre raison. En effet, après relevé des données, les élèves se sentent parfois déçus de la langue qui a été choisie pour mener les apprentissages. Certains élèves auraient préféré une langue différente en fonction d'un contexte familial ou d'une « préférence » pour une langue.

Cette démotivation apparaît parfois comme une démotivation superflue ; que les élèves finiront bien à se plier à la langue qui a été choisie pour eux. Néanmoins, cela peut être bien plus ancré que ce que l'on pourrait croire.

Toutefois, c'est une démotivation à laquelle l'enseignant doit faire face en sachant que c'est un problème qu'il ne pourra résoudre ; la question de la langue enseignée, comme nous avons pu le voir précédemment, ne dépend pas du choix de l'enseignant mais d'une politique globale, gérée par ses supérieurs hiérarchiques.

❖ Des méthodes adaptées ?

Si la mise en place d'un cours de LVE TEL échoue, l'enseignant doit réfléchir sur ses pratiques et sur les méthodes employées. La question de la motivation des élèves est grandement liée au sens donné aux apprentissages.

C'est pourquoi nous pouvons nous questionner sur la question des méthodes. Sont-elles adaptées aux élèves ? Attirent-elles la curiosité nécessaire au développement de la motivation ? M-C. Deyrich insiste sur le fait qu'il faille donner du sens aux apprentissages. Ainsi il convient à l'enseignant de proposer des éléments qui « parlent » aux élèves. Le choix des supports semble alors essentiel ; on préférera des documents simples où le contexte est familier à l'élève.

Recourir à des supports trop difficiles ou être trop ambitieux avec ce que l'on attend des élèves peut s'avérer être un écueil pour la mise en place d'un cours TEL. En effet, si les élèves se trouvent en grande difficulté face à ce que l'enseignant leur propose, ils auront tendance à se détacher des apprentissages et du cours de langue et donc, ne respecteront plus les « règles » qui régissent le TEL. La situation de difficulté et de non-compréhension peut-être vraiment mal vécue par les élèves, ainsi, il convient à l'enseignant d'éviter ce genre de situation en leur proposant des textes simplistes, quitte à réajuster la difficulté en cours de séquence. Nous pouvons également affirmer ici, que la difficulté d'un support ne fait pas la qualité d'un apprentissage, bien au contraire. Les élèves auront tendance à plus rapidement progresser en partant de supports à la difficulté moindre, que l'enseignant tâchera de complexifier au cours de la progression.

Différentes méthodes peuvent être utilisées pour mettre en place un cours TEL, ce qui va plus ou moins favoriser la motivation des élèves. En effet, le cours peut se faire de manière magistrale ; l'enseignant parle continuellement, et interroge les élèves pour répondre à des questions. Bien qu'ici l'enseignant utilise une pédagogie du TEL, ces derniers demeurent *passifs* et cette passivité influe sur la qualité des apprentissages. L'enseignant

peut également décider de laisser les élèves interagir entre eux : dans ce cas, ils sont continuellement actifs. Cependant, dans cette situation, l'enseignant peut-il être sûr que l'ensemble des élèves pratiquent l'activité dans la langue ? Cette méthode favorise-t-elle les apprentissages ? Une autre méthode consisterait à alterner cours magistral, pour donner aux apprenants les clés dont ils ont besoin, et interactions entre élèves ce qui leur permettrait de mettre en action les notions acquises précédemment. Ainsi, une telle pédagogie favoriserait l'attention des élèves sur un court temps et de mettre en pratique sur un autre. Une telle méthode basée sur l'alternance permettrait de ne pas mener d'apprentissages monotones et créerait un contexte motivant.

3.3. Quelle réflexion personnelle sur les choix pédagogiques mis en place dans la classe ?

Ayant une classe à disposition pour cette année scolaire 2013/2014, il a été possible de mettre en place une pédagogie de TEL majoritairement préconisée par les théoriciens. Les données recueillies et les observations permettent de mener une analyse réflexive de la pratique et de la mise en place d'un cours de LVE TEL.

3.3.1. Ce qui a fonctionné.

❖ Des élèves motivés.

Nous avons pu constater que les élèves présentaient d'abord de la crainte face à la mise en place d'un cours de LVE TEL ; beaucoup d'entre eux se questionnaient sur la conduite à tenir en cas d'incompréhension. Il a fallu rassurer les élèves en leur affirmant qu'il n'était pas nécessaire de tout comprendre, il serait d'ailleurs utopique de la part de l'enseignant de l'espérer.

L'appréhension des débuts s'est peu à peu estompée et les élèves ont trouvé une véritable motivation au travers de cette pédagogie utilisant jeu, activités ludiques, thèmes appréciés. La mise en place d'un cours TEL n'est possible qu'avec des élèves qui acceptent de se détacher de la LS et qui développent une motivation croissante pour les apprentissages menés dans la LVE.

❖ Des progrès francs.

La mise en place d'un cours de LVE TEL s'est révélée être une véritable aubaine pour les élèves à tout point de vue. Une corrélation entre pédagogie TEL et amélioration des résultats a pu être établie. En effet, après une année de technique « immersive » dans la langue, nous avons pu observer chez les élèves de véritables progrès.

Nous avons pu voir précédemment que la phonologie était favorisée par un cours TEL. En effet, nous avons pu constater que dans l'ensemble, les élèves avaient une meilleure approche sonore de la langue au niveau de l'accent et du rythme. Certains élèves ont même acquis la capacité à déduire la prononciation d'un mot en se référant à un autre mot étranger : *Balloon*, *marroon*. De plus, la mise en place d'un cours TEL leur a permis d'élargir leur bagage de vocabulaire et surtout leur bagage culturel.

Pour que ces réalisations soient encore plus effectives, il faudrait concevoir la pédagogie TEL dans le cadre plus large que celui d'une seule année scolaire. Toutefois, cela renvoie une nouvelle fois à la décision de chaque enseignant de mettre en place la pédagogie souhaitée dans sa classe.

3.3.2. Les écueils à la mise en place d'un cours « tout-en-langue ».

❖ Les réactions spontanées des élèves sont des recours inévitables à la LS.

Malheureusement, malgré tous les efforts de l'enseignant et des élèves pour ne pas avoir recours à la LS, les réactions spontanées apparaissent parfois comme un frein. Elles peuvent intervenir à n'importe quel moment du cours pour n'importe quelle raison c'est pourquoi elles sont si difficiles à éviter. Les réactions spontanées sont également liées à la demande de confirmation d'un élève : « Ça veut bien dire... ? ».

Les élèves peuvent mal vivre le fait d'avoir une question sans réponse. En effet, à cette question, l'enseignant peut décider de ne pas y répondre et d'utiliser l'injonction « No French, please ! ». S'il donne une réponse, les élèves risquent de prendre l'habitude d'intervenir spontanément dans le cours et ainsi de perturber le TEL.

Pour éviter ce genre de réactions, il faudrait envisager de passer un « contrat » avec les élèves. Evidemment, on ne conçoit pas l'idée de punir le punir s'il a recours à la LS. L'enseignant devra veiller en début d'année à donner aux élèves toutes les clés utiles pour

les demandes exercées en classe : demander ce que ça veut dire, demander de répéter... En donnant ces indications, on pourra éviter partiellement les recours à la LS qui peuvent se faire dans la LVE.

- ❖ La réaction des enseignants : parce que l'on veut être sûr que les élèves comprennent, on repasse au français.

Si l'enseignant possède des capacités langagières reconnues, cela peut parfois mettre à mal la séance de TEL ce qui semble totalement paradoxal. En effet, ayant les capacités nécessaires pour mener une séance TEL, l'enseignant va peut-être devenir « ambitieux ». C'est-à-dire qu'il ne va pas se rendre compte que certains mots qui lui semblent simples sont en fait de réelles difficultés pour les élèves. Lorsque les enseignants ne possèdent que très peu de connaissances sur la LVE, leur niveau n'est que très légèrement supérieur aux élèves ce qui leur permet de facilement s'adapter à ceux-ci ; ils se projettent sur les élèves car eux-mêmes éprouvent des difficultés à comprendre cette LVE. Ainsi, les enseignants ayant le moins de capacité vont plus facilement se faire comprendre des élèves.

L'enseignant ayant de nombreuses connaissances sur la LVE peut avoir du mal à, spontanément, faire des énoncés simples adaptés aux élèves. De plus, il a tendance à parler plus vite, étant donnée son aisance, ce qui ne fait que renforcer l'incompréhension des élèves. C'est pourquoi lorsque l'enseignant se rend compte que ses élèves ne comprennent pas, il tendra à repasser à la LS pour lever les zones d'ombre. Si les énoncés prononcés sont trop ambitieux, l'enseignant aura beau le répéter plus lentement, les élèves se trouveront face à une incompréhension.

Il faut cependant nuancer ici et ne pas tirer de généralité. L'enseignant expert dans une LVE peut être capable de s'adapter aux élèves sans avoir recours à la LS et il arrivera également que l'enseignant peu expert use de la LS.

3.3.3. L'enseignant face à une classe : le « tout-en-langue » sans cesse remis en question.

Même si dans certaines situations, la mise en place d'un cours de LVE TEL semble fonctionner, cela est sans cesse remis en question par la perpétuelle mouvance du métier d'enseignant.

❖ Des élèves et des milieux différents.

A chaque rentrée, l'enseignant doit faire face à un nouveau public bien différent du précédent. Si en arrivant dans la classe, les élèves n'ont pas l'habitude des méthodes de travail qui utilisent uniquement la LVE, tout est à reconstruire. Les contrats et les explications doivent être remis en place à chaque début d'année scolaire.

De plus, même si une telle pédagogie a parfaitement fonctionné avec une classe, cela ne veut pas dire que cela fonctionnera de nouveau avec une autre. En effet, la caractéristique d'une classe est unique dans la mesure où chaque individu est différent. Cela repose sur de nombreuses données sociales qui déterminent un contexte d'apprentissage pour les élèves plus ou moins ancré dans le système éducatif. C'est tel que le définissent Bourdieu et Passeron qui ont montré une corrélation entre le milieu social des élèves et les résultats scolaires.

❖ Un travail sans cesse en mouvement.

Penser la mise en place d'un cours TEL dépendant de nombreux critères amène l'enseignant à sans cesse renouveler son travail. En effet, la préparation du professeur doit être remise en question à chaque fois qu'il côtoie un public nouveau dans un contexte nouveau. Les différentes conditions d'exercice peuvent amener à revoir un travail qui avait parfaitement fonctionné dans une classe précédemment.

Nous pourrions dans un premier temps évoquer la connaissance des élèves sur la langue ce qui permettrait d'aborder la question des prérequis. Tous les élèves n'ont pas le même bagage ; ainsi une séquence qui avait parfaitement fonctionné peut se révéler trop simpliste dans une classe où les élèves sont déjà habitués à côtoyer la LVE de manière « immersive » mais le cas inverse peut également se présenter dans la mesure où les prérequis ne sont pas acquis des élèves.

Pour conclure sur ce point, la mise en place d'un TEL repose sur de nombreux critères la favorisant ou défavorisant. Cela dépend avant tout de l'enseignant, des élèves mais également des milieux de l'exercice. Ainsi, même en souhaitant respecter les recommandations des théoriciens en matière de pédagogie en LVE, les enseignants se retrouvent parfois confrontés à certains écueils qui viennent perturber le TEL qui semble pourtant apprécié des élèves.

Conclusion.

A travers ce mémoire, nous avons tenté de montrer que la place de la LS semblait assez mal définie. Certains chercheurs considèrent que la LS n'a pas lieu d'être en cours de langue. Les TO et certains théoriciens pensent que la LS ne peut intervenir que très ponctuellement alors qu'une troisième catégorie affirme que l'intervention de la LS est bénéfique, voire nécessaire. Les manuels qui sont destinés aux enseignants tendent à confirmer la mise en situation TEL, certains faisant très ponctuellement recours à la LS. Ainsi, ce qui se dégage de cette analyse est que la mise en place d'un cours TEL est préconisée mais que l'utilisation de la LS est tolérée.

C'est dans ce contexte particulier qu'une réflexion fut ancrée sur cette place si controversée et qu'une analyse fut menée sur les atouts et limites de la LS au sein du cours de LVE. Un premier constat a pu être dressé ; les enseignants sont avant tout les décideurs du type de méthodes mises en place dans leur classe et ce, au nom de la liberté pédagogique. Notre réflexion s'est ensuite focalisée sur les relations entre LS et LVE en montrant tout d'abord que cela pouvait susciter de nombreuses interactions positives. Mais cette langue peut tout à fait disparaître sans que cela n'influe sur les apprentissages. Une conclusion a été menée sur cette partie en montrant les effets néfastes que la LS pouvait avoir sur la LVE. La place de la LS est donc assez difficile à définir : elle peut à la fois être bénéfique et néfaste. Quel choix vaut-il alors mieux privilégier ? Le TEL semble s'imposer de plus en plus au regard des conséquences que peut avoir l'ancrage de la LS.

Finalement, ce mémoire se conclut sur une analyse des pratiques personnelles menées en classe ; c'est-à-dire en analysant la mise en place d'un cours TEL. Cette analyse a montré que le TEL produisait sur les élèves un effet motivant notamment grâce au contexte d'apprentissage qui se détache de ceux des autres disciplines. La question de la motivation à apprendre une langue est au cœur du sujet ; la mise en place d'un cours TEL place tous les élèves face à une même difficulté et favorise les interactions. Pourtant, même si ce type de pédagogie semble parfaitement fonctionner, il subsiste des difficultés auxquelles elle doit faire face : les réactions spontanées, la peur de l'incompréhension. Ce qu'il faut finalement retenir c'est que la mise en place d'un cours TEL favorise la motivation et surtout favorise les progrès dans les apprentissages en LVE. Toutefois, les critères sur lesquels repose le bon

déroulement d'une pédagogie TEL sont tellement instables, qu'il est difficile de garantir que cela prévaudra pour toutes les classes, pour toutes les écoles.

De nombreuses interrogations liées à la pédagogie ont été résolues. Cependant, nous ne pouvons dégager de réponse franche à nos questions sur la place de la LS au sein du cours de LVE. Il existe de nombreux critères contre, tout autant qu'il existe de nombreux critères pour. L'expérience professionnelle a montré des réussites et des échecs concernant la mise en place d'un cours TEL pour un niveau de CM1.

S'appuyer sur une telle pédagogie demande beaucoup d'investissement de la part de l'enseignant mais également des élèves. Il est important de ne pas se décourager face à la première difficulté rencontrée. Prendre en charge un cours TEL peut être difficilement réalisable pour différentes raisons évoquées précédemment. Toutefois, malgré ces quelques écueils, il ne faut pas renoncer à mettre en place une telle pédagogie qui a su montrer nombreuses qualités au niveau des apprentissages des élèves. Il est nécessaire que l'enseignant mette tout en œuvre afin d'accéder à l'objectif final ; c'est un travail de longue haleine qui, à terme, porte ses fruits.

Ainsi, je conclurai qu'en tant que future enseignante, je favoriserai la mise en place de ce type de pédagogie qui sera un fil conducteur tout au long de l'année scolaire. Il sera, bien entendu, difficile d'éviter les recours à la LS, mais je mettrai en œuvre les dispositifs nécessaires afin que cela se fasse de plus en plus rare.

Bibliographie et Sitographie.

♦ *Ouvrages et articles consultés*

ACCARDI, Jocelyne. GAULIER, Emily. 2010. Le travail de l'enseignant en LVE à l'école primaire éclairé par la didactique comparée. Le congrès international de didactiques.

ADEN, Joëlle. 2006. Corps, geste et parole. Apprendre par l'action : le geste et la parole. in Tardieu C. dir, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses.

AUDIN, Line. *Apprentissage d'une langue étrangère et français: pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3*. Repères. 2004 (n°29). 65-70 [en ligne] consulté le 02/05/2013. Consulté de nouveau le 28/12/13.

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-4.pdf>

BEAUCAMP, Jacques. *Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3): opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique*. Les Cahiers de l'Acedle. 2008 (n°3) [en ligne] consulté le 25/04/2013.

http://acedle.org/IMG/pdf/Beaucamp_Cah3.pdf

CATROUX, Michèle. *La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire: observations en CE1 et CE2*. Les Cahiers de l'Acedle, 2009 (n°1) [en ligne] consulté le 02/01/2014. http://acedle.org/IMG/pdf/Catroux_Cahiers-Acedle_6-1.pdf

COTELLI, Sarah. 2008. Historique. *Didactique de la traduction ou didactique des langues*. [en ligne] consulté le 05/05/2013.

http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/cotelli_diplome.pdf

DEYRICH, Marie-Christine. 2007. *Enseigner les langues à l'école*. Ellipses, Lonray.

GRIFFIN, Claire. 2006. Les supports et les jeux. in TARDIEU C. dir, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire: le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses.

GROSBOIS, Muriel. 2006. L'utilisation des TIC. Exemples et réflexion sur l'intégration des ressources et la mise en œuvre de projet. in TARDIEU C. dir, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire: le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses.

LANSONNEUR, Séraphine. 2006. Les textes officiels. Qu'en retenir pour une utilisation pratique en classe? in TARDIEU C. dir, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire: le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses.

PUREN, Christian. 1988. *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé international. Paris.

ROBINSON, Fabienne. 2006. La communication orale. in TARDIEU C. dir, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire: le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses.

SAVLI, Fusun. 2009. *Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français*. Synergies Turquie n°2, 179-184. [en ligne] consulté le 10.04.13

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Turquie2/fusun.pdf>

TARDIEU, Claire. 2006. Cahier des charges de l'enseignant de langues à l'école primaire. In TARDIEU C. dir, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses, p 17.

VYGOTSKI, Lev. éd. 1997. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute. 374-376

WANTZ-BAUER, Frédérique.2001. Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère: point de vue des apprenants. in CASTELLOTTI. Véronique dir. *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Mont-Saint-Aignan. Publication Univ Rouen Havre.

♦ *Textes officiels.*

Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008.

Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012.

Cadre Européen Commun de Référence en Langues.

Document d'accompagnement des programmes de 2008.

Socle commun de connaissances et de compétences.

♦ *Manuels consultés.*

Cup of Tea, cycle 2, CP. Guide Pédagogique. 2013. Hachette Education. Paris.

Cup of Tea, cycle 3, CM2. 2012. Hachette Education. Paris.

Happy English, j'apprends l'anglais au CMI. 2008. Magnard. Paris.

Hop In ! Cycle 2, CE1. 2012. Magnard. Paris.

Hop In ! Cycle 3, CMI. 2012. Magnard. Paris.

Hop In ! Cycle 3, CM. Guide Pédagogique. 2011. Magnard. Paris.

Je parle anglais avec Zoé, CM2. 2009. Ophrys. Paris

♦ *Sites consultés.*

PRIMLANGUE, «Est-il possible de mener une séance tout en anglais?» consulté le 01/05/2013

Annexes

◆ Tableau des compétences du CECRL.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité et sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions de direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Lire	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiales, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Prendre part à une conversation	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
S'exprimer oralement en continu	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un rapport en transmettant une information ou en contrastant des opinions pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.
Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un rapport en transmettant une information ou en contrastant des opinions pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

♦ Questionnaire à destination des enseignants.

I. Formation et enseignement

1. A quelle classe enseignez-vous ?

- CP CE1 CE2 CM1 CM2

2. Quelle(s) langue(s) vivante(s) enseignez-vous à l'école ?

- Anglais Espagnol Italien Allemand
 Polonais Langue régionale Arabe Autre_____

3. La langue enseignée :

- A été choisie collectivement
 A été imposée
 Etait la langue enseignée quand je suis arrivé(e) dans l'école.

4. Etes-vous satisfait(e) de ce choix ?

- Oui Non

5. Avez-vous reçu une formation dans la langue que vous enseignez ?

- Oui Non

5.1 Si oui.

- La formation était à titre personnel

La formation a été reçue via le cursus scolaire (Licence, IUFM/école normale).

Précisez : _____

La formation a été reçue via l'Inspection de l'Education Nationale

Autre : _____

5.2 Si non.

Vous avez reçu une formation dans une autre langue. Laquelle ? _____

Autre : _____

6. Pensez-vous que les textes officiels (B.O, CECRL) sont assez précis en matière de didactique et de pédagogie en LVE (langues vivantes étrangères) ?

Oui

Non

7. Vous sentez-vous confiante et compétente lorsque vous enseignez la langue vivante étrangère aux élèves ?

Oui

Non

Remarque(s) :

II. Séances de LVE menées et choix pédagogiques.

1. Utilisez-vous le français, langue de scolarisation lors de vos séances de langues étrangères ?

Oui

Non

1.1 Si non

1.1.1 Pensez-vous que cela aide les élèves dans leur apprentissage de la langue ?

Oui. Pourquoi ? _____

Non. Pourquoi ? _____

1.1.2 Remarquez-vous une amélioration de l'oralité des élèves (accent, prononciation...) ?

Oui

Non

1.1.3 Comment faites-vous lorsqu'un élève ne comprend pas un mot, une phrase, une consigne... ?

Recours au mime

Recours aux flashcards

Utilisation du français en cas de force majeure

Autre...

1.1.4 Comment faites-vous lorsqu'un élève intervient en français durant le cours de langue ?

1.2 Si oui

1.2.1 Pensez-vous que cela aide les élèves dans leur apprentissage de la langue ?

Oui. Pourquoi ? _____

Non. Pourquoi ? _____

1.2.2 A quel(s) moment(s) intervient le français ?

1.2.3 Vous sentez-vous capable de mener un cours tout-en-langue ?

Oui. Pourquoi ? _____

Non. Pourquoi ? _____

1.2.4 Pensez-vous que l'immersion dans une langue est une méthode d'apprentissage trop ambitieuse pour des élèves du primaire ?

Oui. Pourquoi ? _____

Non. Pourquoi ? _____

2. Que vous pratiquiez ou non le tout-en-langue, pensez-vous que les élèves attachent une grande importance au français en cours de LVE ?

Oui. Pourquoi ? _____

Non. Pourquoi ? _____

3. Appréciez-vous les choix pédagogiques faits lors du cours de langue vivante ?

Oui

Non

4. Quels manuels utilisez-vous ?

Des manuels tout-en-langue. Lequel/Lesquels ? _____

Des manuels avec recours au français. Lequel/Lesquels ? _____

Je n'utilise pas de manuels.

Remarque(s) :

- ♦ Exemples de manuels.

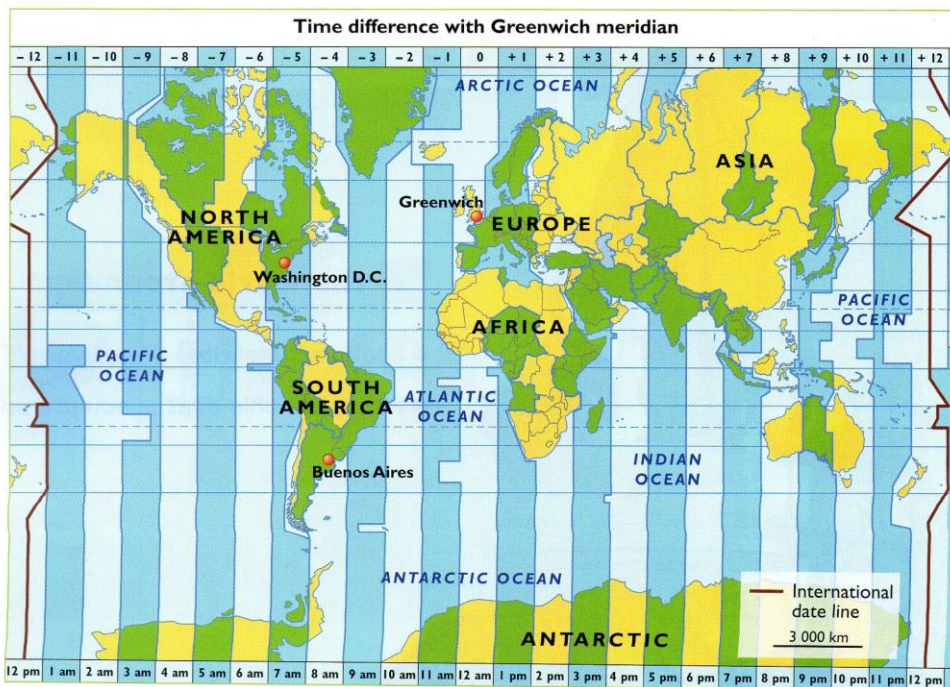
Point culturel / civilisationnel du manuel *Cup of Tea*, CM2. (p. 30) Pas de présence de la LS.



Power... action!

1 What time is it?

- Look at the map. 8 am... 8 pm... What's the difference?
Discuss with your teacher.



- Using the map of the time zones and an atlas, solve the problem:
 - It's 8 am in Greenwich where you are on holiday. Is it a good time to call a friend living in Buenos Aires? Explain your answer.
 - When it's 7 pm on the West Coast of India, are the inhabitants of Washington D.C. having breakfast, lunch or dinner?
 - When it's 12 o'clock in Madagascar, what time is it in Eastern Australia? Is Australia ahead or behind? By how many hours?
- Now create your own questions with your friend.

- Point civilisationnel du manuel *Je parle anglais avec Zoé*, CM2. (p. 18) Un recours très fort à la LS.

Independence Day

Chapitre 4

cd 1
29

Aujourd'hui c'est la fête du quatre juillet ! Nous sommes à Washington, la capitale !...

30

Écouter pour faire le lien entre les images et le dialogue.

31

Écouter et répéter en regardant la frise.

18

Give me five dollars!

Hot Dog

July 4th

18

- ♦ Exemple de flashcards (taille réduite).

Sur cette première flashcard, image et écriture du mot sont respectivement au recto et au verso, afin de ne pas créer de difficulté au niveau de la prononciation. La taille réelle est un format A5 pour que la flashcard soit visible de tous les élèves.



Sur cette seconde flashcard, image et écriture du mot sont situés sur la même face. Nous avons pu constater que l'utilisation d'une telle flashcard pouvait entraîner des erreurs de prononciation difficiles à corriger dans le temps.



Résumé :

Face à l'apprentissage des LVE, les enseignants se sont souvent posé la question des méthodologies à mettre en place dans leur classe. Avec des textes officiels et des chercheurs peu précis en matière de pédagogie, les professeurs se sentent parfois désarmés. Ce mémoire sert d'ancrage à une réflexion sur cette place si controversée pour laquelle nous allons tenter de montrer les atouts et les limites de son usage. L'expérience professionnelle sert de support à une analyse de la mise en place d'un cours « tout-en-langue » dans une classe de cycle 3 et de la motivation que ce type de pédagogie suscite chez les élèves. Néanmoins, là où le « tout-en-langue » se confronte à de nombreux aspects positifs, il faut garder à l'esprit que son bon fonctionnement repose sur de nombreux points à la stabilité aléatoire.

Mots clés : Langue Vivante Etrangère (LVE), Langue de Scolarisation (LS), Tout-en-langue (TEL), pédagogie, Textes Officiels (TO)