



HAL
open science

La place de la langue de l'école dans l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire

Maëllis Gouault

► **To cite this version:**

Maëllis Gouault. La place de la langue de l'école dans l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire. Education. 2017. dumas-01802333

HAL Id: dumas-01802333

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01802333v1>

Submitted on 29 May 2018

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

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



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

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

| Mention | Parcours |
|---------------|-------------|
| Premier degré | MEEF |

Domaine de recherche **Maîtrise langage & langues** Centre **Rodez**

MEMOIRE

**LA PLACE DE LA LANGUE DE L'ECOLE DANS
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE VIVANTE
ETRANGERE A L'ECOLE PRIMAIRE**

Maëllis GOUAULT

| | |
|--|--|
| Directeur de mémoire (en précisant le statut) | Co-directeur de mémoire (en précisant le statut) |
| Claire CHAPLIER, Maîtresse de conférences | Pierre ZOPPAS, Professeur d'anglais rattaché à IESPE de RODEZ |
| Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut) | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Pierre ZOPPAS, Professeur d'anglais rattaché à IESPE de RODEZ - Claire CHAPLIER, Maîtresse de conférences HDR, Université Paul Sabatier- Toulouse 3 - - | |
| Soutenu le (jj/mm/aaaa) 19/06/17 - | |

Remerciements :

Je tiens à remercier Madame Chaplier de m'avoir encadrée ainsi que Monsieur Zoppas de m'avoir co-encadrée sur le site de Rodez, pour le professionnalisme dont ils ont fait part et leur disponibilité à l'égard de mon mémoire.

Merci à Laure Jacquemain, Isabelle Vaysettes, et à tous les participants de mon enquête, sans qui je n'aurais pu réaliser mes recherches.

Un remerciement tout particulier à ma famille pour leur relecture dévouée, pour leur soutien et leur présence à mes côtés dans les moments de doutes.

Un dernier merci s'adresse tout naturellement à mes amis qui m'ont encouragée de tout cœur dans ce projet.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 3 |
| I. La place du français à travers les programmes | 6 |
| A. <u>L'évolution de la place du français selon les différentes méthodologies de l'enseignement des LVE.</u> | 6 |
| • La méthode traditionnelle | 6 |
| • La méthode directe | 7 |
| • La méthode active | 9 |
| • La méthode audio-visuelle | 11 |
| • L'approche communicative et interculturelle | 13 |
| B. <u>Où en est la réflexion aujourd'hui ?</u> | 15 |
| ♦ La perspective actionnelle | 15 |
| C. <u>La place de l'apprenant dans les relations LM- LE- LVE.</u> | 19 |
| ▪ Définitions | 19 |
| ▪ La relation LM-LE-LVE | 21 |
| ▪ Le contexte social de l'apprenant | 23 |
| ▪ Le développement de la conscience métalinguistique | 25 |
| ▪ Cadre de formation des enseignants | 27 |
| II. Qu'en est-il vraiment dans la pratique ? | 30 |
| A. <u>Analyse Vidéo</u> | 30 |
| B. <u>Analyse questionnaire</u> | 40 |
| Conclusion | 55 |
| III. Bibliographie | 58 |
| IV. Annexes | 61 |

INTRODUCTION

La place de la langue de l'école, le français, dans l'enseignement et apprentissage des LVE est une thématique qui m'est apparue lors de l'élaboration de ma première séquence d'anglais avec mes élèves de CP-CE1. En effet, ne sachant pas quelle langue utiliser pour m'exprimer face au groupe, j'ai suivi mon idée de départ : mon but étant de plonger les élèves dans un environnement nouveau, il me fallait parler seulement la langue étrangère. Toutefois consciente qu'il s'agissait d'un premier contact avec la langue anglaise pour certains élèves, ma décision les mettait dans une situation de prise de risque dès le commencement du module. En effet, confrontés à une nouvelle langue, les élèves pouvaient rencontrer des difficultés au niveau de la compréhension des énoncés et des activités proposées. Dès lors, le langage non verbal, s'appuyant essentiellement sur les gestes et images, est apparu comme le remède pour pallier cette difficulté. Pourtant je n'étais toujours pas convaincue que cela permettrait aux élèves de me comprendre à minima ni même de participer activement à l'oral. De ce fait, il m'a semblé pertinent de ne pas exclure complètement la langue française dans les cours d'anglais mais plutôt de l'utiliser dans des cas précis. Cela a suscité ma réflexion sur la place du français dans l'enseignement-apprentissage des langues afin d'améliorer mes pratiques professionnelles.

Dans le nouveau socle commun de connaissances, compétences et de culture, la langue française et les langues vivantes étrangères ou régionales sont dans le même domaine à savoir le domaine 1 : les langages pour penser et communiquer. La langue de l'école occupe une place signifiante dans les instructions en LVE afin de permettre une réflexion métalinguistique sur sa propre langue. Les nouveaux programmes réaffirment en effet l'importance de la langue de l'école pour permettre « un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue » (BO 26 nov 2015). Les documents de ressources EDUSCOL de mars 2016 complètent cette idée en affirmant :

« Les recherches montrent en effet que la connaissance de plusieurs systèmes, loin de créer la confusion dans les esprits ou d'augmenter de manière inconsidérée la charge de travail, permet au contraire un co-éclairage de chaque système et un apprentissage plus rapide des langues ».

Prenant en compte le cadre institutionnel et les différents courants de méthodologies, on peut retracer l'évolution de la place du français dans les cours de LVE, afin d'en tirer les avantages et inconvénients. On peut également se questionner sur leur possible application dans l'enseignement-apprentissage actuel des langues.

En interrogeant un échantillon d'enseignants sur la langue utilisée en classe, j'ai pu confronter le cadre théorique à la réalité du terrain. Parallèlement aux préconisations des programmes de l'Education Nationale, un facteur est à prendre en considération : l'aisance dans la discipline car les professeurs du premier degré ne sont pas spécialistes dans chaque domaine enseigné. J'émet l'hypothèse que la prise de parole en langue étrangère est liée à la relation qu'entretiennent les professeurs avec elle.

La thématique de cette recherche s'articule autour du questionnement suivant : dans quelle langue doit-on dispenser l'enseignement des langues vivantes ? Est-ce que l'enseignement de la LVE doit se faire uniquement en langue cible ? Dans quels cas peut-on utiliser la langue de l'école ? L'enseignant doit-il s'exprimer uniquement dans la LVE afin de créer un environnement proche de l'immersion ? Mais cette pratique ne risque-t-elle pas de mettre en difficulté certains élèves ? Ou doit-il au contraire favoriser la compréhension des apprenants en s'exprimant dans la langue de l'école ? Il semblerait que langue de l'école et LVE ne puissent être dissociées l'une de l'autre dans une séance de LVE, ce qui interroge la place que chacune d'entre elles occupe, et dans quelles circonstances nous faisons plutôt appel à l'une qu'à l'autre.

De là le choix de ma problématique :

Quelle est la place du français, langue de l'école, dans l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Posons l'hypothèse selon laquelle la langue de l'école ne doit pas être absente dans l'apprentissage-enseignement des LVE mais doit au contraire occuper une réelle place. Le recours au français ne doit pas être justifié par une maîtrise insuffisante dans la langue ou d'un complexe de prononciation. Il doit être intégré dans les objectifs pédagogiques

poursuivis. Le but de cette recherche est de lister les situations pour lesquelles le recours à la langue de l'école est pertinent mais surtout de mettre en lumière ces bénéfices.

Dans un premier temps, la recherche historique nous permettra de retracer l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues jusqu'à la réflexion actuelle avec les programmes (officiels). Puis nous nous focaliserons sur la place des apprenants dans les relations entre la langue maternelle (LM), la langue de l'école (LE) et la langue vivante étrangère (LVE).

Dans un second temps l'attention sera portée sur une remise en question du cadrage théorique au regard de la pratique des professeurs en classe, ce qui nous permettra d'ajuster la place de la langue de l'école dans l'enseignement des LVE. Des modules d'apprentissages de LVE seront analysés à travers des séances observées, des questionnaires à l'attention des enseignants mais également en nous basant sur des vidéos de séances.

I. La place du français à travers les programmes

A. L'évolution de la place du français selon les différentes méthodologies de l'enseignement des LVE.

Les différents courants méthodologiques de l'enseignement des langues accordent une place différente à la langue de l'école (désormais appelée LE) dans les cours de LVE. En nous appuyant sur les travaux de Christian Puren, Louise Dabène et de Philippe Blanchet, nous pourrions retracer l'évolution du français de la méthode traditionnelle à l'approche communicative, et voir dans quelles mesures la langue de l'école a été sollicitée.

- La méthode traditionnelle.

La méthode traditionnelle (désormais appelée MT) s'est d'abord portée sur l'enseignement des langues dites anciennes telles le grec et le latin. En effet depuis le Moyen-âge le latin représente la langue de l'Eglise, synonyme de prestige et privilèges. Pour la minorité d'élèves ayant accès à l'enseignement secondaire, l'objectif principal poursuivi à travers l'enseignement de ces deux langues, est de les rendre capables de les lire, les écrire et les parler couramment. Pour cela, les professeurs s'accordent sur une méthode dite indirecte qui s'attache à enseigner la langue « étrangère » par le biais d'une autre langue en s'appuyant sur des exercices de type écrit d'une part la grammaire et d'autre part la traduction, sous deux formes la version et le thème (aussi appelé thème grammatical).

La LVE enseignée est au service de la langue de l'école. La comparaison des langues permettait ainsi d'asseoir une notion grammaticale dans la langue de l'école et de l'appliquer ensuite dans celle étudiée. La place de la langue de l'école est à ce moment-là plus favorisée que celle de la langue « étrangère », le but n'étant pas axé exclusivement sur la découverte d'une nouvelle langue, un nouveau code, mais sur un renforcement de ses connaissances dans celle de l'école.

Louise Dabène considère la LVE comme objet d'enseignement et la langue de l'école comme outil. Elle attribue à la dernière trois rôles essentiels :

« - relais sémiotique; - métalangage descriptif; - véhiculaire pédagogique.

Relais sémiotique car elle transmettait, grâce à un système d'équivalences, le contenu sémantique du message étranger.

Métalangage descriptif car elle servait d'outil de description permettant de rendre compte de l'organisation et du fonctionnement du système étranger, la plupart du temps sur la base de son propre système.

Véhiculaire pédagogique car elle permettait la gestion de l'échange pédagogique et la régulation du travail. »¹

- La méthode directe.

Au début du XX^{ème} siècle, le français ne représente pas tout à fait la langue nationale puisque celui-ci n'est pas parlé par les trois-quarts de ses habitants qui s'expriment à la place dans leur langue régionale. Avec la massification de l'enseignement résultant des lois Jules Ferry de 1882 et 1886 sur la scolarité obligatoire, les professeurs tentent d'inverser cette tendance avec non pas l'intention de rendre les élèves bilingues (langue régionale/ langue de l'école) mais monolingue (seulement dans la langue de l'école). Parallèlement, la fin de la première guerre mondiale génère l'essor des langues vivantes étrangères. Mais quelle méthodologie suivre pour dispenser ces apprentissages ?

A la même période, la MT est questionnée quant à l'activité langagière écrite qu'elle met en avant. En effet, bon nombre d'élèves se disent capables de traduire ou lire un texte d'auteur, pour autant ils déplorent un manque de pratique les empêchant de s'exprimer ou encore tenir une conversation dans la langue apprise. Comme le souligne Christian Puren (1988) « L'évolution des besoins sociaux et de la fonction sociale assignée prioritairement à l'enseignement des LVE provoque donc l'apparition d'un nouvel objectif – dit « pratique » – de maîtrise effective de la langue comme instrument de communication »². Dans le souci de suivre cette nouvelle directive, le ministère de l'Instruction Publique abroge une circulaire en 1901³ puis un arrêté⁴ en 1902, dans la perspective de rendre les programmes

¹ Dabène Louise, Langue maternelle, langue étrangère quelques réflexions. p92- 93

² Puren, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.p 66

³ Circulaire du 15 novembre 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes

⁴ Arrêté du 31 mai 1902 concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires lycées et collèges garçons

d'enseignements uniques en poursuivant une méthodologie des langues commune à tous les professeurs.

Une nouvelle vision émerge selon laquelle pour apprendre une langue il faut l'enseigner dans cette langue⁵, on parle de méthodologie directe. Christian Puren la définit comme :

« L'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage. »⁶

La méthode directe (appelée MD) s'oppose fondamentalement à la méthode traditionnelle d'un point de vue des objectifs poursuivis et des contenus enseignés. Dans un premier temps le statut de la langue maternelle est redéfini : alors que celle-ci était indispensable dans la MT pour notamment induire la grammaire et les contenus littéraires, elle est à présent interdite d'utilisation ce qui a pour conséquence l'invention de « nouveaux procédés et techniques de présentation (la leçon de choses, l'image), d'explication (la méthode intuitive) et d'assimilation (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe – la « méthode interrogative ») des formes linguistiques. »⁷ Les activités langagières travaillées sont également très différentes, d'une part l'écrit pour la MT avec la traduction et la compréhension de textes ; et d'autre part l'oral pour la MD visant à familiariser l'élève avec un nouveau code en le soumettant à la linguistique de la langue, les tâches demandées aux élèves porteront sur la prononciation avec un souci de répétition et d'imitation.

Dans ce courant méthodologique, on pose l'hypothèse que l'apprenant puisse penser directement en LVE sans passer par la traduction mentale dans la LM. L'objectif principal poursuivi est la pratique. La forme orale se substitue à la forme écrite et les notions grammaticales sont véhiculées en contexte, sans l'intermédiaire du français pour expliciter la règle. Pareillement en Allemagne, dès 1898, la méthodologue Natalie Wickerhauser confirme cette idée :

« Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler nouvelle méthode ou méthode directe celle qui évite : 1° le détour par la langue maternelle,

⁵ Philippe Blanchet Panorama des méthodologies, visio cours

⁶ Puren, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. p82

⁷ Puren, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues p82

2° le détour par l'orthographe,

3° le détour par des règles de grammaire superflues. »⁸

Concernant les activités menées en milieu scolaire, celles liées à la traduction sont donc réduites et celles liées à la conversation favorisées. L'élève ne doit plus être accablé par un long travail d'écrit mais actif et avide de découverte et curiosité pour la langue qu'il apprend. Afin de faire évoluer le comportement des élèves en classe, il est apparu nécessaire de changer les contenus enseignés et les objectifs. Pour autant l'approche s'oriente vers la pratique de la LVE et non la connaissance purement « mécanique » de celle-ci.

Avec l'entrée de cette nouvelle méthodologie, le recours à la langue de l'école est complètement revu. D'abord au niveau de sa fréquence, elle passe de très présente à prohibée. La LE n'est plus sollicitée pour traduire ou expliquer la grammaire, mais est à tout prix évitée pour traduire les énoncés pour faciliter la compréhension. Christian Puren va même plus loin en parlant « d'interdiction absolue d'utiliser la traduction en français comme procédé d'explication » pendant les deux premières années d'apprentissages.

| Pour l'enseignement... | la méthode directe utilise... | sans passer par l'intermédiaire... |
|-----------------------------------|--|--|
| du sens des mots | les procédés dits « intuitifs » (gestes, objets, mimiques, exemples) | du mot français correspondant (Instruction 1902) |
| de la grammaire | les exemples | de la règle (Instruction 1902) |
| du sens des phrases et des textes | la compréhension globale | des différents mots isolés (LAUDENBACH et GODART, 1903) |
| de la littérature | les textes et les œuvres des grands écrivains | des précis, résumés ou cours magistraux (Instruction 1908) |

- La méthode active

Préconisée par le Ministère de l'Instruction publique en 1925, 1938 puis 1950, la méthode active (appelée MA) trouve ses origines en réaction aux « défauts » de la MD en milieu scolaire. Cette méthode reprend alors certains procédés et techniques de la MD et les

⁸ WICKERHAUSER, Nathalie (1907), "De la Méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes", in : Die neueren Sprachen, XV, 4. P213

concilie avec ceux de la MT dans le but de faire une synthèse des deux plus opérationnelle et efficace, d'où sa deuxième appellation sous le nom de « méthode mixte ».

Dans un premier temps, la pratique de l'oral diminue en faveur de la réintroduction de l'écrit. En effet, le texte littéraire retrouve une place en apparaissant comme complémentaire aux exercices oraux car plus orienté vers le récit et dialogue (voir tableau page 9). La partie orale en classe est privilégiée au début de la classe pour la préparation à l'étude du texte mais également pour sa compréhension. Les activités de traductions sont réintégrées, pour autant leur origine n'est plus issue de textes d'auteurs (qui seront toutefois maintenus aux classes supérieures) mais des textes faisant appels aux connaissances vues précédemment (traduction comme réinvestissement).

La MA est orientée vers un apprentissage réfléchi de la langue : sont prohibées les activités d'imitations intensives ou de jeu de questions/réponses (comme les exercices structuraux) parfois dénués de sens et est encouragé le développement de la démarche inductive. La volonté de rendre les élèves actifs est toujours prônée, cependant les questions posées par les professeurs ont désormais un but de réflexion, pour stimuler les élèves et s'assurer de leur bonne compréhension du texte.

Le souci d'une prononciation authentique se développe grâce à de nouvelles inventions, appelées auxiliaires audio-oraux, capables d'enregistrer et d'écouter la langue, tels le gramophone, la radio et le magnétophone.

En continuité, la MA reprend les démarches d'enseignement du vocabulaire à la MD et les assouplit. La méthode intuitive est toujours privilégiée mais la place de la langue de l'école est revue :

« le recours au français comme procédé d'explication n'est plus strictement interdit, mais n'est recommandé que pour les mots qui se prêtent difficilement à une explication directe ; le recours en classe à la traduction orale comme moyen de contrôle de compréhension se fait plus fréquent, devenant même systématique à la fin de l'étude du texte »⁹.

Les objectifs grammaticaux s'orientent vers des fins utilitaires dans l'étude de la langue en répondant aux questions d'explication et de l'origine des phénomènes.

⁹ Christian PUREN, Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes (1988), p 149

La place de la langue de l'école dans l'enseignement des LVE a connu la même évolution que la MA dans la mesure où il s'agit d'une juxtaposition et assouplissement des deux précédentes visions (celles de la MT et de la MD) du recours au français. Pour la première fois, le recours à la langue française est utilisé avec parcimonie pour répondre à des demandes bien précises comme celles de compréhension ou d'explication.

- La méthode audio-visuelle

La méthode audio-visuelle (MAV) s'est développée progressivement avant de prendre la place de méthode dominante dans les années 1960 et 1970. La MAV renvoie à une méthode faisant appel à l'utilisation conjointe du son et de l'image dans les cours de LVE. Philippe Blanchet évoque à son propos le terme de « révolution »¹⁰ dans le sens où la langue est apprise non pas à partir de l'écrit mais à partir de la voix et l'image.

Concernant la pédagogie on voit apparaître pour la première fois des Livres de Maîtres distincts de ceux de l'élève avec comme volonté de distinguer ce qui est nécessaire à l'élève et ce qui l'est à l'enseignant. Cette nouveauté engendre un changement de pédagogie et de rôle de l'enseignant. En effet ce dernier ne représente pas l'unique modèle, imité par ses élèves, et transmettant directement les savoirs, il acquiert le statut d'organisateur de savoirs dans lequel il met à disposition de l'élève des outils afin que celui-ci soit autonome et acteur de ses apprentissages.

Les salles de classes sont équipées de magnétophones, hauts parleurs et d'un écran permettant de projeter les images et les films fixes. La bande sonore comprenant des dialogues et des séries d'énoncés utiles aux activités de répétition ou de modification de structures grammaticales. Le film fixe est composé de diapositives placées l'une en dessous de l'autre qui défilent sans animation (choix didactique et pédagogique). Les documents seront représentés dans les livres des élèves.

La primauté est accordée à l'oral, ce choix fondamental est justifié selon Blanchet par deux points : une langue est faite pour être entendue et parlée, et d'autre part : c'est en communiquant qu'on apprend la langue. Il est interdit aux élèves de voir l'écrit tant qu'ils ne se sont pas appropriés l'oral.

¹⁰ Blanchet Philippe, Panorama des méthodologies, cours en visioconférence, canal u TV janvier 2000

L'évolution des pratiques pédagogiques s'est tournée vers l'intention de rendre l'apprentissage des LVE similaire à celui de la langue maternelle par imprégnation et tâtonnements. Pour cela, les contenus sont principalement liés à la vie de tous les jours en présentant des dialogues fabriqués issus de situations quotidiennes dont les énoncés ne sont pas traduits afin de comprendre le sens dans le contexte. Les élèves s'identifient rapidement et sont capables de reproduire les énoncés puis de les réutiliser dans des activités de création de dialogue entre pairs. Une fois que la structure est bien en place, alors le mécanisme est révélé. Les apprenants prennent conscience de la notion grammaticale sous entendue. Christian Puren précise :

« Comme dans la MD donc, c'est dans la MAV **directement**, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, que le vocabulaire doit être compris ; et c'est **directement** aussi, sans passer par l'intermédiaire de la règle, que la grammaire doit être abordée. »¹¹

Comme pour la MD, le but est de plonger les élèves dans l'environnement de la langue. Le recours au français n'est pas interdit dans la MAV mais peu recommandé voire évité au maximum. Le contexte des situations mais également des supports utilisés permet aux apprenants d'en saisir le sens. Dans les livres du maître sont annotées des précautions : « Nous croyons important de rappeler à nouveau que pendant l'Explication on ne doit faire ni analyses grammaticales ni traductions. Dans le cas d'une classe d'adultes, *il sera* utile de l'annoncer à tout le groupe, avant de commencer la première classe ; si quelques-uns insistent, ils l'oublieront vite, et commenceront à se concentrer pour comprendre le sens du groupe sonore, quand ils se rendront compte que l'on ne fait pas cas de leur demande. Si un élève insiste trop dans cette voie, il est préférable de l'inviter à rester quelques minutes après la fin de la classe pour satisfaire sa curiosité. »¹²

- L'approche communicative et interculturelle

Depuis l'arrivée de la méthode audio-visuelle, plus aucune nouvelle méthode ne revient sur l'acquis des outils numériques non négligeable. Toutefois l'objectif communicatif appar

¹¹ Christian Puren, Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes (1988) p.215

¹² Les auteurs de A. J. Rojo Sastre, P. Rivenc et A. Ferrer, Didier, *Vida y diálogos de España I* 1968) traduit de l'espagnol et issu de Christian Puren, Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes (1988) p215

en 1976 ne semble pas avoir été complètement atteint, raison pour laquelle cet objectif est remis à l'ordre du jour. L'approche communicative et interculturelle (désormais appelée AC) est innovante sur différents points. La méthode se singularise en fonction du public donné, car elle prend en compte de la diversité des apprenants. Philippe Blanchet assure que les enfants, adolescents, adultes et retraités n'ont pas les mêmes préoccupations dans la vie de tous les jours¹³. On cible la langue d'origine des apprenants, mais également leur âge et leur champ professionnel afin de leur proposer des contenus plus appropriés, comme par exemple les choix lexicaux. L'intérêt est de rendre les cours attrayants en intéressant les apprenants en intégrant leurs centres d'intérêts. Parallèlement, la méthode indirecte est réintroduite, le recours au français n'est pas nécessaire mais est à nouveau autorisé pour demander une explication ou un mot de vocabulaire. Cela réapparaît notamment avec l'objectif de reconnaître et comparer les langues entre elles. Enfin, la méthode se veut interculturelle avec pour « ambition de favoriser les rencontres entre les peuples et les cultures, de développer la tolérance, là où se crispent les différences. »¹⁴ L'accent est mis sur l'étude du mode de vie plutôt que sur l'étude de la langue.

L'apprentissage de la communication se fait au détriment de la grammaire par « la mise en place en classe de situations de vie empruntées au monde extérieur. »¹⁵

L'approche notionnelle fonctionnelle (désormais appelée ANF) permet la réalisation de cet aspect social de la langue en organisant le programme autour de notions (« contextes spécifiques ») et non plus autour de structures grammaticales. La progression est ainsi conçue autour de thématiques (animaux, fêtes, famille..), et la toute première séance en LVE portera toujours sur les salutations et présentations. Le lexique occupe une place prépondérante dans l'ANF., il s'agissait de lister les synonymes ou les diverses structures pour s'exprimer sur un sujet. Par exemple pour un module sur les goûts, les élèves étaient amenés à rencontrer diverses structures comme « I like / I'm fond of / I'm keen on / I love ... ». A la fin des années 80 apparaissent dans les Instructions Officielles les quatre compétences de communication : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Une grande évolution émerge : la relation enseignement/ apprentissage de la langue ne s'articule plus autour de la langue mais autour de l'apprenant qui est mis au centre de la relation. Claire Bourguignon explique

¹³ Blanchet Philippe, Panorama des méthodologies, cours en visioconférence, canal u TV janvier 2000

¹⁴ Blanchet Philippe, Panorama des méthodologies, cours en visioconférence, canal u TV janvier 2000

¹⁵ Bourguignon Claire, « De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in Synergie Europe N1, 2006, p 59

« Cela ne voulait pas dire comme certains le prétendaient que l'enseignant devait faire ce que les élèves voulaient mais il devait les amener à se forger progressivement un outil pour exprimer ce qu'ils avaient envie ou besoin d'exprimer, à s'approprier des savoirs pour construire des savoir-faire. »¹⁶

Cette nouvelle approche, et non plus méthodologie avec le changement de la centration sur l'apprenant, redonne une vraie place à la langue de l'école. Après l'interdiction absolue puis partielle car évitée au maximum, le recours à la langue française en cours de LVE est de nouveau autorisé avec un objet interculturel : celui d'émettre des comparaisons entre les cultures et modes de vie. Philippe Blanchet parle de réintroduction de la méthode indirecte à travers la distinction des langues faite dès les premiers cours aux élèves:

« on leur fait écouter puis reconnaître les langues pour que ça soit contrastif... Et des exercices du type "comment est ce que tu dirais que tu es fatigué et que tu veux aller te coucher en anglais ? "»

¹⁶ Bourguignon Claire, « De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures", in Synergie Europe N1, 2006, p 60

La place et le rôle du français ont évolué à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des LVE en France. (voir tableau en annexe)

Au départ, la LE était omniprésente puisqu'elle était systématiquement confrontée à la LVE. Cette dernière représentait l'objet d'étude tandis que la LE symbolisait l'outil dans le but de développer la capacité réflexive des apprenants à comparer les deux codes. Cependant, la MT ne permettait pas à l'élève de réinvestir ses connaissances dans des situations de communication directe. Les méthodes qui lui ont succédé ont inversé la tendance en réduisant voire interdisant le recours à la LE afin de créer un environnement semblable à celui de l'acquisition de la LM. La compréhension se faisait en contexte par le biais de supports et le recours à la gestuelle (mimique, exemples...). Les méthodes ont évolué dans le but de rééquilibrer la part de l'oral et de l'écrit dans les modules et ont tendu vers un apprentissage réfléchi de la langue en développant la démarche inductive et prohibant les activités d'imitations intensives. L'arrivée des auxiliaires d'images et de sons est un tournant dans l'enseignement des langues. Les documents authentiques sont diffusés en masse et apportent une touche de réalité. La centration sur les apprenants a impulsé le désir de rendre ceux-ci acteur de leur apprentissage en multipliant les situations de communications et en donnant du sens à l'apprentissage par le biais de tâches finales. Les méthodologies les plus récentes ont donc orienté leur démarche vers une harmonisation des pratiques : LE n'est pas interdite pour autant son utilisation est restreinte selon le type de situations. La LE est sollicitée pour établir des comparaisons entre les cultures et les modes de vie surtout chez les utilisateurs élémentaires (niveaux A1, A2).

B. Où en est la réflexion aujourd'hui ?

A partir des années 90, l'extension de l'enseignement des LVE à l'école primaire est soumise à diverses mesures prises par le Ministère de l'Education Nationale. Une initiation aux LVE est mise en place en septembre 1995 et s'applique à partir du CE1. En 1998 le taux horaire des LVE est régularisé à 1h30 par semaine en CM2, puis reconduit au CM1. Le Bulletin Officiel n°22 du 28 mai 1998 stipule que le choix de la LVE est réservé aux parents en fonction des LVE proposées au collège afin d'assurer une continuité des apprentissages entre l'école et le collège. Le BO poursuit les objectifs suivants :

- « - développer la capacité de compréhension des élèves et les entraîner notamment à écouter, percevoir, reconnaître et reproduire les rythmes, sonorités, intonations de la langue étudiée et, plus généralement, ses caractéristiques phonologiques,
- amener les élèves à s'approprier, pour pouvoir s'exprimer, quelques expressions courantes présentées dans des situations fonctionnelles, variées et motivantes (dialogues, saynètes, jeux, chansons). »¹⁷

En 2002, les LVE sont officialisées comme discipline à part entière dans les programmes de l'éducation française en rendant l'enseignement d'une LVE obligatoire à partir du cycle 2. Sont retenues 8 LVE : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe. Après deux décennies de recherche, le Conseil de l'Europe publie en 2001 le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues dans le but de fournir une base commune pour toutes les langues. Il constitue une référence pour les pays de l'Union Européenne et s'étend même à d'autres continents. L'approche retenue par le CECRL est la Perspective Actionnelle (dorénavant appelée PA) :

« en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »¹⁸

A travers les tâches communicative-actionnelles, l'objectif induit est l'utilisation des contenus (lexicaux, grammaticaux, syntaxiques et culturels) et compétences langagières dans le but de projeter l'apprenant dans des situations concrètes, signifiantes et vraisemblables pour lui. Le terme « action » n'est pas nouveau, les élèves en ont toujours réalisés en classe (traduction, exercices grammaticaux, explication de texte, jeu de rôles), pour autant ces actions étaient menées à des fins d'apprentissages. La PA apporte une rupture avec cette pratique car l'action sert désormais de point de départ aux apprentissages. Cela permet également de générer leur motivation dans le projet et de les rendre plus autonomes par le biais de pratiques auto-évaluatives.

« On s'aperçoit dès lors que c'est le « besoin de... » qui suscite la parole. A partir de là, comment concevoir que l'apprentissage d'une langue ait un sens s'il est

¹⁷ Bulletin Officiel n°22 du 28 mai 1998 p1242

¹⁸ CECRL, p15

déconnecté d'un objectif à atteindre à travers un usage de ladite langue, autrement dit à travers une « action ». »¹⁹

De ce fait il n'est plus question d'une simple transmission de connaissances entre l'enseignant et l'apprenant, mais d'une réelle mobilisation des connaissances maîtrisées par les apprenants. Dans le but de réaliser une tâche finale, on se focalise sur l'utilisation des connaissances acquises.

Claire Bourguignon souligne :

« ce qui importe, ce n'est plus la quantité de savoirs transmis par l'enseignant et appris par l'apprenant par rapport à un programme, mais la construction d'un projet autour d'une tâche qui permet, à la fois l'appropriation des savoirs et, leur utilisation pertinente en lien avec un objectif à atteindre, ancré sur les niveaux de compétence qui constituent un référentiel. »²⁰

Le CECRL se décline en six niveaux de compétences en LVE : A1 et A2 (utilisateur élémentaire, B1 et B2 (utilisateur indépendant), C1 et C2 (utilisateur expérimenté). Le niveau A1 constitue le seuil recherché à la fin du cycle 3.

Depuis l'apparition du CECRL les programmes du MEN se sont calqués sur les objectifs principaux afin de généraliser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des LVE à l'école.

Quelle est la place du français LE dans nos directives actuelles ?

Les programmes de 2015 font peu référence à la langue mobilisée lors des cours de LVE. On retrouvera cependant des informations données de manière implicite laissant penser que la LVE doit être majoritaire. Les progrès des élèves sont favorisés par une exposition régulière et quotidienne à la LVE. La MD et la MAV sont induites car elles permettent de pallier les possibles difficultés de compréhension en contexte et à travers des documents audio et visuels. Les repères de progressivité au cycle 3 ajoutent que les documents visuels aident les élèves à deviner l'idée globale d'un texte car ils sont très explicites. Dans le

¹⁹ Bourguignon C., « De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures", in *Synergie Europe N°1*, 2006, p58 - 59

²⁰ Bourguignon Claire, « L'enseignement des langues et le CECRL : d'une logique de contenu à une logique de projet », p 3

Préambule Commun des Langues Vivantes à l'école primaire cycle 2 (CE1) et 3 du 30 août 2007, la place du français dans les cours de LVE est bien définie. Il stipule une exposition suffisante et une pratique régulière à la LVE mais également une utilisation de celle-ci en situation afin de donner du sens aux acquisitions. Le sens global des énoncés sera donné dans les situations à l'aide d'outils, comme pour la MD le recours au français pour la compréhension est peu recommandé.

« Comprendre, réagir et parler en interaction orale

L'élève aura pris l'habitude de :

- s'appuyer sur la situation de communication, les schémas intonatifs et les auxiliaires visuels, dont la gestuelle, pour déduire le sens d'un message »

« Comprendre à l'oral :

- utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores) pour trouver le sens de mots non connus, prédire, déduire le sens général d'un message. »²¹

Dés 2007, une nouvelle approche de l'enseignement des LVE apparaît dans les Instructions Officielles (BO août 2007) et est réaffirmée en 2015 (BO janvier 2015). La comparaison des langues y tient une place importante dans la **démarche réflexive sur le fonctionnement de la langue :**

« En fin de cycle 3, néanmoins, la compétence grammaticale sera renforcée par un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue à partir d'énoncés oraux ou écrits afin de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et de les rendre capables d'un début d'autonomie dans la réception et la production. L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans les langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage.»²²

²¹ B.O. n°8 du 30 août 2007, Préambule p6

²² B.O. n°8 du 30 août 2007, Préambule p5

C. La place de l'apprenant dans les relations LM-LE-LVE

Quelles sont les places que jouent la LM/ LE dans le cours de LVE ? En quoi le recours à la LE est-il un obstacle ou une aide pour les élèves ?

Avant d'aborder la place de l'apprenant dans les différentes relations entre les langues qui l'entourent, il semble important de définir quelles sont les différentes langues qu'ils côtoient mais plus exactement quel est leur statut.

- Définitions

Qu'est-ce que la langue maternelle ?

Plusieurs regards se croisent quant à la définition de la langue maternelle (désormais appelée LM).

Le dictionnaire en ligne l'Internaute caractérise la langue maternelle de manière générale comme étant la « Première langue qu'un enfant apprend ». Le dictionnaire *Le Robert* (1959) propose une définition plus précise en proposant une remarque réflexive:

« Langue maternelle : la langue que l'on a apprise de sa mère, de ses parents ou de son entourage dès le berceau, ou encore celle de la « mère-patrie ». — REM. Les dictionnaires courants définissent la *langue maternelle* comme « la langue du pays où l'on est né ». Cette définition ne recouvre pas la généralité des cas. Pour un Français né au Japon, élevé dans un milieu où l'on parle français, la *langue maternelle* est incontestablement le français. Inversement un Français dont les parents d'origine étrangère ne parlent plus que le français, pourra fort bien considérer comme sa *langue maternelle* une langue qu'il ignore, celle que parlaient ses ancêtres lointains, si, affectivement, il ne se considère pas comme Français. La *langue maternelle* peut donc être tantôt celle de la mère, tantôt celle de la mère-patrie. »

La dernière soulève une interrogation : comment la langue de la mère et la langue de la mère-patrie, autrement dit celle de la nation, peuvent-elles être similaires ? L'écart peut être considérable dans un contexte de familles étrangères vivant dans un pays autre que celui d'origine. Toutefois l'idée de l'implication du pays natal est très ancienne. Furetière dans son *Dictionnaire universel* (1690) avance dans son article « Maternel, elle » :

« On appelle la langue maternelle, la langue du pays où on a commencé à apprendre à parler. On dit qu'on avait appris à Montaigne le Latin avant sa langue maternelle. »

Les précédentes définitions suscitent le débat puisqu'elles considèrent langue de la mère et langue de la patrie comme équivalentes. Hors, étymologiquement le terme trouve ses origines dans le latin *mater* qui signifie « mère ». Par ailleurs, les phénomènes de flux migratoires ont redessiné les populations des nations puisque parmi elles se déclinent une palette d'individus aux nationalités différentes et donc parlant une autre langue que celle du pays. Réduire la langue maternelle à celle du pays natal serait ne pas prendre en compte les origines des familles.

La langue de l'école

La langue de la patrie, appelée aussi nationale, est propre à celle que parle la nation. Elle représente très souvent la langue scolaire dans laquelle sont dispensés les enseignements. On peut donc lui conférer la fonction de langue de l'école. En effet, l'école est la deuxième instance de socialisation dans laquelle les individus apprennent les normes et les valeurs de la nation qui sont les mêmes pour tous indépendamment du sexe, de la religion, de l'origine sociale et culturelle dans le but d'homogénéiser la société. Pour les transmettre l'école s'appuie sur un code commun que tous seront capables de maîtriser à des fins de communication (produire et réceptionner un message) pour s'intégrer à la nation, pour cela la LE choisie est la langue nationale.

Il arrive cependant que toutes les écoles d'un pays n'utilisent pas la LN comme LE. C'est le cas de certaines écoles pour qui la LE est différente de la LN. Pour ne citer que quelques exemples : en Irlande, dans les Gaelscoileanna), la langue d'enseignement est le gaélique. En France, les langues régionales (occitan, basque et breton) sont LE dans les Calendretas, les Ikastolak et les écoles Diwan. On parle alors la langue de scolarisation.

La langue étrangère

La langue étrangère se caractérise par opposition à la langue maternelle, puisque qu'elle est celle d'un autre pays. On distinguera cependant une grande rupture au niveau de

l'apprentissage des deux langues. Lev Vygotski explique que l'acquisition de la LM est spontanée tandis que celui de la LE est un apprentissage conscient :

« L'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. »²³

La langue vivante étrangère

Le sigle LVE désigne les Langues Vivantes Etrangères. Une langue vivante est une langue toujours parlée par une communauté linguistique, à l'opposé des langues dites « mortes » ou « éteintes » comme par exemple le latin.

- La relation LM-LE-LVE

La première différence entre la LE et la LVE réside dans leur acquisition. Partons de l'hypothèse que la LE est la LM sont similaires. Le cas des enfants possédant une LM différente de celle de la LE sera discuté dans les paragraphes suivants.

Les liens entretenus entre les deux langues ont beaucoup évolué. Ils ont été influencés par la pédagogie et didactique des LVE. Les différents courants méthodologiques qui se sont succédé montrent une relation plutôt compliquée à ses débuts et plus harmonieuse de nos jours.

Sous la méthode traditionnelle, « la langue étrangère constituait l'objet de l'enseignement et la langue maternelle l'outil. »²⁴ Les deux codes étaient donc systématiquement confrontés l'un à l'autre et de manière explicite afin de développer la capacité réflexive des apprenants. Néanmoins, cette méthode se faisait au détriment de la compétence communicative puisque les exercices de traduction ne permettaient pas de réinvestir les connaissances dans des situations de contact direct.

Avec l'apparition des méthodes privilégiant l'accès direct au code (MD, MAV...), l'équilibre des fonctions des deux langues est totalement changé. La LE est évitée au maximum allant jusqu'à son interdiction formelle. Considérée comme « un phénomène

²³ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, p. 374

²⁴ Dabène Louise, *Langue maternelle, langue étrangère quelques réflexions*. P92

parasitaire et nuisible le recours à celle-ci est qualifié d'inutile et même de dangereux. La LVE épouse donc les deux statuts de langue objet mais également de langue outil, à l'origine de possibles confusions chez l'apprenant. La comparaison des deux codes systématiquement effectuée dans la MT disparaît partiellement et a pour conséquence une rupture entre les deux langues pour l'apprenant : d'un côté la LM, de l'autre la LVE.

Depuis les années 1970, la centration sur l'apprenant apporte du renouveau dans les relations entre les deux codes. La comparaison des langues permet de mettre en lien le fonctionnement des deux langues et génère ainsi une réflexion métalinguistique permettant aux apprenants de mieux s'approprier les deux langues, Louise Dabène montre que la description et l'observation d'un nouveau système entraîne une comparaison inévitable avec les systèmes connus.²⁵

Cette volonté d'harmonisation des domaines est la tendance actuelle. Elle apparaît dans la volonté de mettre la langue française et les langues vivantes étrangères ou régionales dans le même domaine du Socle commun de connaissances, compétences et de culture mis en application à la rentrée 2016, « Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer. »²⁶

La relation entre les deux langues est d'une part un choix didactique poursuivi par les chercheurs et les enseignants mais elle doit également prendre en compte **le point de vue de l'apprenant**. Quelles représentations les élèves ont-ils de ces langues ?

Anthony Joubier souligne que les deux langues n'ont pas le même enjeu pour l'apprenant compte tenu des statuts qui leur sont attribués. Il évoque :

« La LM est à la fois langue de communication (qui permet les échanges entre les élèves et avec les enseignants, dans la classe et à l'extérieur), langue d'enseignement (vecteur oral et écrit de transmission des connaissances pour toutes les matières) et langue cible ou objet d'enseignement dans le cas de l'apprentissage de la langue en tant que norme qui inclut principalement l'enseignement de ses aspects grammaticaux et lexicaux, à l'écrit et à l'oral. [...]

²⁵ Dabène Louise, Langue maternelle, langue étrangère quelques réflexions. P93

²⁶ Ministère de l'éducation nationale, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015

La LVE, au contraire de la LM, n'est pour les enfants ni un outil de communication, ni un vecteur de transmission de connaissances, au sein de l'école, de la famille et plus largement de la société dans laquelle ils évoluent. Par conséquent, elle n'est que peu motivée/légitimée par l'environnement extrascolaire pour lequel elle n'est pas objectivement nécessaire en tant qu'instrument de communication.

Elle dispose d'un statut exclusif de langue cible, d'objet d'enseignement dont l'initiation dépend entièrement de l'école. »²⁷

- Le contexte social des apprenants.

Le point suivant partait du principe que la LM et la LE étaient similaires pour les apprenants, et donc que la LVE avait le statut d'une langue seconde. Or, ce n'est pas le cas pour des **enfants allophones** qui possèdent une LM et doivent apprendre celle de l'école. C'est par cette langue dite scolaire, que seront transmises les normes et valeurs mais qu'ils pourront communiquer également avec les autres. Selon l'âge de l'apprenant, cet apprentissage va être plus ou moins conscient. Le jeune enfant, encore au début de l'acquisition de sa LM, assimilera plus facilement la LE de la même manière que sa LM, c'est-à-dire par voie naturelle. Dans l'enceinte de l'école, l'enfant sera constamment plongé dans l'environnement de la LE que ce soit lors des temps en classe ou dans les temps hors classe qui engendreront des situations d'apprentissages informelles.

La compréhension des énoncés se fera de manière plus immédiate dans leur contexte et ne passera pas par la traduction dans la LM.

En outre, les enfants allophones ne sont pas les seuls à être confrontés au bilinguisme entre la famille et l'école. Il existe des écoles dans lesquelles la LE est différente de celle nationale. C'est le cas par exemple des écoles françaises implantées en pays étranger, l'éducation est partagée entre les deux langues. Les apprentissages fondamentaux sont dispensés en français.

Mais c'est également le cas des sections bilingues des établissements publics, où la langue française (LE) est en parité horaire avec une langue étrangère ou une langue régionale,

²⁷ Joubier Anthony, Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce, p3-4

comme par exemple l'occitan dans les Calendretas, le basque dans les Ikastolak et le Breton dans les écoles Diwan. Jean Duverger présentent ces écoles comme :

« des lieux où les écrits en français et les écrits en langues régionales sont présentés parallèlement, des lieux où l'exposition à la langue française est réduite à 50% du temps scolaire »²⁸

Quelles sont les conséquences de ce bilinguisme pour les élèves ?

Les travaux d'Anthony Joubier et de Jean Duverger mettent en évidence les avantages et les inconvénients du bilinguisme sur le comportement des élèves pour qui la LM diffère de la LE.

| | Avantages | Inconvénients |
|------------------------|--|---|
| Anthony Joubier | « En effet, le jeune enfant possède des facilités pour l'apprentissage précoce des langues (flexibilité cérébrale, capacités auditives, absence de préjugés négatifs,...). De plus, l'immersion totale permet d'accélérer le processus d'acquisition de la L2. » ²⁹ | « L'interdiction de parler la LM est due au fait que de nombreux professeurs pensent que l'utilisation de la LM est un obstacle au progrès linguistique en français. Par conséquent, les enfants sont déstabilisés [...] - Privés de leur langue, ces enfants sont donc privés de langage. - De nombreux enfants peuvent à cette occasion être victimes de troubles comportementaux (agressivité, repli sur soi, mutisme, refus de participer ou de jouer,...) ou d'un manque d'attention, de dissipation,... » ³⁰ |
| | Dans son article, Jean Duverger soutient l'idée que le bilinguisme ne génère que des bénéfices. Il montre comment apprendre l'écrit par des écrits en plusieurs langues engendre un meilleur développement de la conscience graphique et de meilleurs lecteurs. « En d'autres termes, mettre en relation les écrits de deux | |

²⁸ Duverger Jean, Lire, écrire, apprendre en deux langues, p47

²⁹ Joubier Anthony, Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce, p5

³⁰ Joubier Anthony, Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce, p5

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| <p>Jean Duverger</p> | <p>langues permet à l'élève-apprenant de bien considérer les écrits pour ce qu'ils sont, c'est à dire des formes codées de communication, d'information et d'apprentissage bien spécifiques, et cette double fréquentation lui ouvre la perspective de découvrir des manières particulières pour les appréhender, les lire, les écrire, avec, par conséquent, le développement de stratégies qui s'affinent, se complètent, se mutualisent quand on passe d'un code écrit à l'autre. »³¹</p> <p>« En premier lieu, on observera que la mise en relation permanente, habituelle, des deux codes permettra le développement de compétences transversales, métacommunicatives, métalinguistiques »³²</p> <p>« Une éducation linguistique qui va permettre d'aborder l'apprentissage d'autres langues étrangères à partir de précieuses compétences métalinguistiques progressivement construites. »³³</p> <p>« favoriser la connaissance authentique de l'autre, dans la mesure où il puise à la source de son éducation, au travers de sa langue maternelle. »³⁴</p> <p>« Il est donc préférable de parler d'« effets » culturels, plutôt que de bénéfiques. De la même façon apprendre en deux langues, dit-on, débouche sur la tolérance, l'esprit d'ouverture, sur la reconnaissance de l'altérité. »³⁵</p> | |
|-----------------------------|---|--|

D'après le tableau, il apparaît que les avantages du bilinguisme sont nettement plus nombreux que ses inconvénients. Malgré ces résultats positifs, le nombre d'écoles bilingues reste peu élevé en France. On observe cependant la tendance actuelle vers une intégration des LVE ou LR dans les classes.

- [Le développement de la conscience métalinguistique](#)

Michel Dabène reprend le constat selon lequel il existe un cloisonnement néfaste entre la discipline de la LM et celle de la LVE. Il évoque comme solution de développer chez

³¹ Duverger Jean, Lire, écrire, apprendre en deux langues, p50

³² Duverger Jean, Lire, écrire, apprendre en deux langues, pp51

³³ Duverger Jean, Lire, écrire, apprendre en deux langues, p51

³⁴ Duverger Jean, Lire, écrire, apprendre en deux langues, p54

³⁵ Duverger Jean, Lire, écrire, apprendre en deux langues, p55

l'enfant la compétence métalinguistique. Evoquées également dans l'article de Jean Duverger, les compétences métalinguistiques sont des habilités de réflexion sur le fonctionnement d'une langue. Elles permettent d'amener l'élève à maîtriser consciemment un système de communication. Lev Vygotski montre que les bénéficiaires visent à rendre plus aisée la maîtrise des langages maternels ou étrangers :

« Lorsque l'enfant assimile une langue étrangère, il dispose déjà dans sa langue maternelle d'un système de significations qu'il transfère dans l'autre langue. Mais inversement aussi l'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle. Elle permet à l'enfant de concevoir sa langue maternelle comme un cas particulier du système linguistique et, par conséquent, lui donne la possibilité de généraliser les phénomènes propres à celle-ci, ce qui signifie aussi prendre conscience de ses propres opérations verbales et les maîtriser. »³⁶

Comment mettre en place la conscience métalinguistique ?

Jean Duverger propose une mise en œuvre induite par l'enseignant à l'aide d'activités d'observation et de réflexion afin de sensibiliser l'élève aux spécificités du fonctionnement du langage :

« l'apprenant ne peut pas ne pas comparer, observer les ressemblances et différences de fonctionnement des deux écrits ; il percevra, d'abord intuitivement, puis explicitement avec l'aide de l'enseignant, les différentes fonctions des éléments de la phrase, les significations et statuts des verbes, des substantifs, des adjectifs, leurs positionnements réciproques, leurs rôles, ce qui lui permettra de comprendre mieux le fonctionnement de sa langue maternelle écrite, sa syntaxe, sa morphologie, mais aussi celui de la langue seconde, cette dernière jouant ainsi un rôle de miroir, d'analyseur, de révélateur. En somme, avec deux écrits en relation, tout se passe comme si l'élève faisait de la grammaire en permanence, en faisant du « comparatif - contrastif ». »³⁷

³⁶ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, p. 374

³⁷ Duverger Jean, Lire, écrire, apprendre en deux langues, p51

Pour autant quelques questions subviennent: Dans quelle langue doit-on comparer les systèmes ? Comment les mettre en place avec un public ayant peu de connaissances lexicales? Michel Dabène apporte un début de réponse en rappelant que jusqu'à maintenant ces activités de réflexion ont pu être menées sans grande difficulté avec l'utilisation de termes simples, il souligne cependant la nécessité de s'accorder sur un « métalangage général harmonisé et adapté pour la plupart des langues. ».

- La formation des enseignants

Les contenus, les choix didactiques mais aussi le contexte social des apprenants... Tant d'éléments à prendre en compte par les enseignants dans leurs missions. Mais sont-ils assez préparés ?

Michel Dabène regrette qu'aucune place ne soit faite dans la formation des enseignants à la « à la description raisonnée et comparative d'autres systèmes linguistiques. »³⁸ Jean Duverger propose une série d'indications pour les enseignants dans le but de répandre la didactique de cette discipline tout en rassurant les enseignants peu à l'aise :

« D'abord dire qu'il n'est pas obligatoire d'être professeur de langue étrangère pour utiliser une langue étrangère à l'école primaire »

« Dire ensuite qu'il faut aller au plus facile, c'est à dire à l'écrit de cette langue étrangère. C'est malheureusement le contraire de ce qui est préconisé en général dans les écoles, où l'on privilégie l'oral... en prétextant que l'oral est utile et a été trop souvent maltraité dans l'enseignement traditionnel des langues au secondaire... Ce qui est vrai... mais en imaginant aussi sans doute - toujours les mêmes tenaces représentations – que là encore, pour la langue étrangère, l'oral doit précéder l'écrit. Or, l'oral est bien plus difficile, pour le maître, à manipuler que l'écrit, hors du pays où il est parlé ; »

³⁸ Dabène Michel. Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, p14.

La formation actuelle des professeurs des écoles à l'ESPE³⁹ comprend des heures de LVE et doit les rendre capables d'enseigner une langue à leurs futurs élèves. Elle est étalée sur deux ans (Master 1 et 2) et se compose de 60 heures dans notre académie durant lesquelles les étudiants se perfectionnent dans la maîtrise de la LVE et élaborent des séquences pour différents niveaux de classe. A l'issue de ces cours et activités d'entraînement, les professeurs valident le niveau B2 du CECRL, pourtant nombreux sont ceux qui ne se sentent pas suffisamment prêts pour dispenser cet enseignement. Durant ces deux années de formation, la comparaison des langues n'est que très peu ou pas du tout abordée et n'offre pas les outils nécessaires pour développer les compétences métalinguistiques des apprenants. Les enseignants sont démunis pour les mettre en place.

La place et le rôle du français dans l'enseignement apprentissages des LVE à l'école primaire sont balisés par un cadre institutionnel qui donne la démarche à suivre. Les méthodologies et les programmes officiels dans la didactique de la LVE sont des ressources mais également des démarches obligatoires à respecter qui peuvent être perçues comme des contraintes par les professeurs attachés, selon leurs dires, « à leur liberté pédagogique ». Malgré la volonté des programmes de l'Education Nationale de tisser des liens entre les disciplines, très peu sont établis entre la maîtrise de la LE et celle de la LM. Le contexte social représente lui aussi un obstacle car l'apprenant allophone ne maîtrisant déjà pas la LE doit se soumettre à l'apprentissage d'une autre LVE. Il sera notamment en difficulté lors des comparaisons des deux codes pour comprendre le fonctionnement de la langue puisque les explications s'effectueront dans la LE et non pas dans sa LM. L'enseignant devra donc considérer sa position et lui proposer une différenciation adaptée afin qu'il puisse suivre les contenus. Enfin, la formation des enseignants représente une autre contrainte à l'enseignement des LVE compte tenu de la quantité et des contenus des modules de formation. Celle-ci n'offre pas les outils nécessaires pour établir une comparaison entre les langues et ainsi développer la conscience métalinguistique des élèves.

³⁹ Ecole Supérieure du Professorat des Ecoles

Le cadre institutionnel a démontré l'importance du recours au français dans des situations spécifiques. La volonté d'immerger les apprenants dans l'environnement de la langue est toujours poursuivie, pour autant il est question de tenir compte du contexte social de l'apprenant pour qui la LVE représente une terre inconnue. Ainsi, il est préconisé de présenter les situations en contexte afin que l'élève puisse écouter la LVE, mais également tenter de les comprendre sans faire le détour par sa langue maternelle. Pour cela, les enseignants peuvent recourir au langage non verbal et aux supports. Toutefois, la barrière de la langue ne doit pas représenter un obstacle pour l'apprenant, si c'est le cas celle-ci sera levée par une traduction dans la LE. L'apprenant doit être baigné dans l'écoute de la LVE, par les paroles de l'enseignant mais aussi les documents authentiques, afin d'en saisir les spécificités et tenter de la reproduire au plus juste pour communiquer. A travers les tâches finales, l'élève pourra réinvestir ses connaissances et donner du sens à son apprentissage. Les règles lexicales et grammaticales seront abordées dans le but de relever les spécificités de la langue. Cette conscience métalinguistique introduite dans la LE présidera la comparaison des langues et mettra en évidence leur fonctionnement.

Le cadre théorique ayant été posé, quelques interrogations subviennent :

Qu'en est-il de la réalité sur le terrain ?

Les modalités de l'exercice du français, langue de l'école, sont-elles respectées ?

Existe-il d'autres situations non préconisées dans le cadrage institutionnel pour lesquelles le français prime sur la LVE ? Pourquoi ?

Nous allons tenter de répondre à ces questions à travers deux situations de recherche. D'une part, une analyse vidéo permettra de montrer le déroulement de deux séances de LVE en classe. Cela mettra en avant les interventions des enseignants et des élèves en français.

Et d'autre part, une enquête adressée au corps enseignant fera état des lieux des différents facteurs pouvant influencer la fréquence des prises de parole en français et aussi de repérer dans quelles situations elles sont sollicitées.

II. Qu'en est-il vraiment dans la pratique ?

Analyse des documents vidéo

Dans le cadre de mes recherches je suis allée sur le terrain pour observer dans quelle mesure la langue française était utilisée dans les cours de LVE. Avec la participation de deux enseignantes aveyronnaises, j'ai pu confronter les éléments théoriques à ceux pratiques.

- Vidéo 1 : cours de LVE en CE2 (41min)

La première vidéo soumise à l'étude a été filmée dans une classe de CE2 de 25 élèves lors d'un module d'anglais. Les élèves travaillent autour d'une séquence sur la nourriture depuis plusieurs semaines, il s'agit d'une séance de remobilisation du vocabulaire et des structures apprises dans le but de les réinvestir le lendemain lors de la tâche finale : le petit déjeuner anglais.

Afin de rassurer ses élèves quant à la présence de la caméra, l'enseignante les a informés de mon sujet de recherche. Je constate que cette information a influencé le déroulement du cours de LVE dans la mesure où lorsque l'enseignante a recours au français, les élèves lui font des signes et lui soulignent qu'il ne faut pas qu'elle parle en français. Je suppose également que la connaissance de mon sujet par l'enseignante a modifié sa pratique par rapport à ses séances de LVE habituelles.

Lors de cette séance l'enseignante a mis l'accent sur la compréhension orale et l'expression orale. Les élèves vont s'entraîner à mémoriser réinvestir le lexique de la nourriture et communiquer entre eux dans une situation de jeu.

Phase 1 : Rappel de la leçon précédente

La classe est organisée avec les tables disposées en rangées de six, les enfants sont assis à leur place. La séance débute par un rappel de la notion et des éléments de lexique de la nourriture. L'enseignante s'adresse aux élèves en anglais "What are we talking about? What is the English lesson about?" Les élèves répondent en levant la main, certains mots

de lexique ne sont pas cités, c'est le cas de "drinks" l'enseignante décide d'aiguiller les élèves en mimant et en leur demandant « What's this ? ».

Dans cette situation, l'enseignante a fait le choix d'adopter un langage non verbal pour guider les élèves vers l'élément manquant. Elle aurait également pu essayer de leur faire trouver la réponse sous forme d'une devinette en anglais ou en cherchant l'action complémentaire à « eating ». Cependant, elle n'a pas eu recours à la langue de l'école et ce choix se justifie puisque le lexique est mobilisé en contexte, ce qui fait appel à la compétence inductive des élèves.

Phase 2 : Jeu de mémorisation « Who has got ? »

La séance se poursuit avec une activité ludique afin de remobiliser à l'oral le lexique appris pendant la séquence. L'enseignante distribue des flashcards aux élèves, elle donne ensuite le nom d'une carte, l'enfant qui la possède doit se lever.

Pendant ce jeu les enfants s'expriment seulement en anglais pour répéter les mots de lexique cependant leur prise de parole se fait majoritairement en français et concerne des éléments d'organisations voir des remarques autres que sur le jeu « C'est pas grave si on aime pas ? ». Les possibles raisons de cette expression en langue de l'école sont les suivantes : d'une part la production orale des élèves est minimale car l'enseignante demande à l'élève possédant la carte citée de se lever, puis fait valider la réponse par le reste de la classe en posant la question fermée « Is it ... ? » impliquant une réponse par oui ou non. Il s'agit de la compréhension et non de la production qui est mise en avant car il n'est pas demandé aux élèves de répéter ou encore de faire une phrase réponse. En posant une question ouverte telle que : « What have you got ? Which card have you got ? » les élèves parleraient davantage en anglais. De plus, le jeu se déroule en classe entière et tous n'ont pas de cartes, certains ne se sentent donc pas concernés et discutent en français, un travail par groupe ou binôme aurait permis à tous les élèves de participer en même temps. Lors d'un entretien, l'enseignante m'a confié autoriser ses élèves à parler français pendant le cours de langues, cela peut aussi être une raison pour laquelle les élèves se confortent dans leur langue d'origine. Ici le recours au français n'est pas pertinent, les élèves semblent pris dans le jeu et en oublie l'objectif: s'exprimer seul et en interaction.

D'un point de vue de l'enseignante, les instructions et les réponses aux questions sont données en anglais. Quelques interventions sont faites en français, elles concernent l'organisation du jeu : « Est-ce qu'il reste une carte à quelqu'un ? » « Lilou là » (pour que l'élève donne sa carte au camarade), « Qui a encore une carte et qui ne l'a pas encore levé à part Malik ? » « Les distributeurs de fiches récupèrent toutes les cartes ». Selon moi, la LVE aurait été tout autant efficace et pertinente dans la mesure où les élèves peuvent comprendre l'énoncé en contexte, voire le comprendre avec des mimes. Il s'agit d'un cas de compréhension situationnelle. D'autant plus qu'après avoir demandé s'il restait une carte à une personne, l'enseignante donne la consigne « You give the card to someone else » en mimant le geste, l'échange s'effectue instantanément. L'énoncé précédent ne présentait donc aucune difficulté de compréhension pour les élèves. Toutefois on peut se demander si ce n'est pas la formulation qui les a placés en difficulté.

Phase 3 : Jeu de mémorisation « What's missing? »

De nouvelles flashcards sont affichées au tableau et leur nom est donné pour chacune. Les élèves doivent fermer les yeux, une carte est enlevée et ils doivent les rouvrir pour trouver celle manquante. Après un premier exemple mené par l'enseignante, celle-ci laisse sa place à un élève qui donne les consignes à ses camarades en anglais. Les structures sont connues des élèves et les interventions de l'enseignante concernent la prononciation et une aide (parfois apportée par la classe quand l'élève sollicite une aide) faits dans la LVE.

Lors de cette activité, un élève souhaite participer mais n'arrive pas à retrouver le mot, il donne alors une réponse erronée et hors du lot. L'enseignante lui vient en aide en lui demandant : « Do you know it in French ? ». Ici l'enseignante propose à l'élève de se reporter au français pour identifier le type de difficulté (manque de lexique, incompréhension...). Suite à la réponse négative de l'élève, l'enseignante lui suggère de demander de l'aide à un camarade « Do you need help ? ». Cette forme de tutorat permet une entraide entre les apprenants, pour l'enseignant de vérifier la connaissance de la classe, et pour l'élève de pratiquer la langue.

Phase 4 : The Happy Families

L'enseignante présente rapidement en LVE le jeu avant de repasser en français « Alors Inès et Lilou vous faites un groupe spécial on va dire avec Gabriel et je vais venir vous aider pour revoir ce qu'il faut faire ». Elle poursuit par un rappel des structures à nouveau

dans la LE. « on rappelle simplement les formules pour jouer au jeu des sept familles. Comment est ce qu'on dit quand on veut une carte ? » « Quand on reçoit une carte on dit Thank you ».

Sa pratique fait référence à l'approche communicative et actionnelle durant laquelle on utilisait la méthode indirecte pour faire des exercices du type : « Comment est ce qu'on dit en anglais... ? ». Ici il en est de même, de plus la remobilisation de la structure est essentielle pour pouvoir jouer au jeu, pour communiquer avec ses partenaires de jeu et interagir ensemble autour de l'activité du jeu des sept familles. Toutefois l'organisation de la classe et les consignes ayant déjà été vues précédemment, on peut se demander pourquoi l'enseignante s'exprime en français. Je suppose qu'elle a été prise par le temps et a souhaité en gagner en donnant les consignes en français pour que l'activité débute rapidement, pour autant je ne pense pas que le recours à la LVE aurait pris plus de temps dans cette situation.

Pendant l'activité, les élèves semblent s'exprimer en anglais pour demander une carte, cependant ils discutent du jeu en français. Toutefois l'enseignante ne circule pas dans les groupes pour vérifier si l'utilisation de la structure grammaticale. Elle aurait pu mettre en place un système d'échange : la carte contre la bonne formulation de la demande en LVE.

Différenciation

En adéquation avec sa réponse au questionnaire, je constate que l'enseignante a bien recours à la LE comme outil de différenciation. Elle présente directement les règles du jeu en français aux élèves. Je n'aurais pas réagi de la même manière, au contraire puisque les élèves sont moins familiarisés avec la LVE ils ont d'autant plus besoin de l'entendre et de la parler. Il aurait été peut être plus judicieux de donner lentement et petit à petit les règles en anglais et de s'assurer de leur compréhension en les incitant à agir et montrer l'exemple dans le jeu à chaque étape. Par ailleurs, la situation de jeu donne un exemple concret aux enfants, en montrant les cartes et en mimant les gestes les élèves pouvaient saisir les règles en contexte, on retrouve ici la volonté de communiquer dans un souci d'agir ensemble (Perspective actionnelle). Peu après avoir défini les règles du jeu, l'enseignante compte le nombre de cartes qu'elle distribue. A nouveau cette prise de parole aurait pu se

faire en anglais dans un objectif d'habituer l'oreille de l'enfant à entendre la langue parlée et à réinvestir les notions vues plus tôt dans l'année.

Remises à l'ordre

Durant la séance, les remises à l'ordre en LE sont nombreuses. « J'aimerais bien moins de bruit et je ne veux entendre que de l'anglais ». Celles faites en anglais sont réduites à « Shush » répété beaucoup de fois par l'enseignante, il perd un peu de sa valeur auprès des élèves qui ne le respectent plus. L'enseignante a donc recours au français pour demander le calme. En effet il est plus facile de réagir à une situation immédiate dans sa langue maternelle, d'autant plus qu'il ne s'agit pas de phases appartenant aux moments d'enseignement et d'apprentissage mais qui y sont obligatoires. Toutefois exprimer son mécontentement dans la LVE peut être réalisable. Les élèves peuvent saisir le sens de la phrase de l'enseignante même s'ils ne connaissent pas les mots rien que par le ton de voix utilisé. Le but n'étant pas qu'ils obtiennent une compréhension littérale de chaque mot mais qu'ils comprennent grâce à la modulation de la voix et à la gestuelle qu'il faille agir d'une certaine façon. D'autre part, cela permet d'assurer une certaine continuité dans l'apprentissage de la LVE dans la séance, cela ne crée pas de rupture de langue.

Pour conclure, je remarque dans cette séance de LVE que l'enseignante s'est exprimée le plus possible en anglais que ce soit pour donner les consignes, mener les activités, ou encore répondre aux questions des élèves. Comme pour la MD, elle met en avant la compréhension en contexte grâce au langage non verbal, aux exemples qu'elle montre mais également par le biais de matériel (comme flashcards). Je constate également que la LE n'est pas absente du module, d'un point de vue de l'enseignante les prises de paroles en français concernent principalement les remises à l'ordre, la gestion de l'organisation mais également la différenciation. Pour moi, certaines interventions en LE ne sont pas justifiées et ont été faites pour gagner du temps ou par peur que les élèves ne saisissent pas le sens du message. Les élèves ont le droit de parler français pendant le cours de LVE, ils le font pour obtenir des informations en lien avec l'activité (l'organisation, la répartition des groupes), demander une explication de la consigne, et souvent pour discuter entre camarades. Je trouve que les deux premières situations sont des interventions en LE justifiées, puisqu'elles montrent un certain intérêt des élèves à prendre part à la tâche

proposée. Seulement, j'émets une réserve sur la demande d'explication de consigne, celle-ci ne doit pas être systématique et doit être pouvoir résolue en contexte et en action. A propos des discussions entre élèves, le sujet de leur conversation est déterminant puisque s'il concerne le contenu, on peut imaginer que les élèves sont avides de découverte et ainsi leur proposer l'équivalent de ce qu'ils voulaient dire dans la LVE. Ils produisent des énoncés oraux dans la LVE pour participer aux activités, mais également pour apporter une aide à leur pair notamment pour trouver un mot de lexique. (cf en annexe)

Le tableau récapitulatif des prises de paroles en français de l'enseignante et de ses élèves pendant la séance (cf annexe) nous montre que plus la séance est ancrée dans le temps, plus le recours à la langue de l'école est fréquent. L'utilisation de la LE dans des activités envisagées dans la perspective actionnelle (car on est dans l'action, une sorte de réalité où le naturel émerge) sont inévitables pour tout apprenant qui est en phase d'apprentissage, car il est en train de construire son interlangage. Toutefois ce changement de langue ne représente pas toujours un obstacle pour certaines personnes maîtrisant bien la LVE car elles pensent directement dans la langue cible. Cette volonté de parler dans la LVE s'essouffle au long de la séance, aussi bien au niveau de l'effort de concentration et rigueur qu'il demande, qu'au niveau du réflexe naturel de parler dans sa LM.

- **Vidéo 2 : cours de LVE en GS- CP- CE1 (2vidéos 13min + 40s)**

J'ai filmé une autre séance de LVE cette fois-ci dans une classe de Grande Section- CP- CE1 dans une classe composée d'une quinzaine d'élèves. La thématique du module porte sur l'expression orale pour présenter un pair en utilisant les pronoms « he/she ».

Dans les mêmes conditions que la vidéo précédente, l'enseignante était au courant de ma thématique de recherche. Je suppose que cette connaissance a aussi influencé ses pratiques car les élèves l'ont sollicité à plusieurs reprises pour qu'elle traduise, cette demande est relativement fréquente comparée aux autres cours de LVE.

Phase 1 : Rituels d'entrée

Le passage de la LE à la LVE s'effectue à travers la salutation de la mascotte et une comptine exécutées par les enfants en anglais. L'enseignante s'adresse ensuite en anglais à un élève pour fermer la porte, l'élève n'ayant pas compris l'énoncé il lui demande ce que ça veut dire en français. L'enseignante ne lui traduit pas, mais lui répond « Devine ». Les autres élèves interviennent pour traduire l'énoncé, un de ceux qui a trouvé a donc le droit d'aller fermer la porte. Dans cette situation, je suis en accord avec l'enseignante dans la mesure où il n'est pas nécessaire de traduire la phrase directement après que l'élève en formule la demande. Le « tutorat » des élèves a permis d'en donner le sens, cependant je suis d'avis que cette phase aurait du se dérouler en dernier recours, après avoir répété ou utilisé un langage non verbal auprès de l'élève qui n'avait pas compris pour lui laisser l'opportunité de trouver lui-même le sens en contexte.

L'enseignante poursuit le rituel, toujours en anglais, en demandant combien de garçons puis de filles sont présents aujourd'hui. Un élève compte les enfants d'une catégorie en récitant la comptine numérique. L'enseignante reprend leur réponse pour leur faire répéter « eleven girls and 5 boys, 5 boys because Elios is missing. » A nouveau un élève sollicite la traduction, l'enseignante réagit alors en français afin de mettre un terme aux demandes de traductions à chaque énoncé. Je fais l'hypothèse que cette situation menée seulement dans la LVE n'est pas habituelle pour les enfants, ou alors qu'ils cherchent à se conforter dans la LE sans faire l'effort de comprendre la consigne en situation.

Phase 2 : Activité de compréhension orale d'un document audio.

Pour la première activité, l'enseignante utilise un poste CD pour passer la bande son d'un dialogue entre deux personnes. Il s'agit de la bande sonore d'une page BD de 5 vignettes dont les paroles dans les bulles ont été effacées, l'enseignante pose devant elle le support BD pour que les enfants mettent en relation illustrations et paroles. Les trois écoutes permettent de trouver le nom des deux protagonistes grâce à une question posée par l'enseignante dans la LVE. Elle interroge un élève pour trouver le nom d'un personnage, cette dernière ayant des difficultés à répondre, l'enseignante la guide en anglais en lui donnant des exemples : « Simon ? No. Noah ? No », l'élève comprend alors qu'il cherche un prénom, et à l'aide de l'indication de l'image elle comprend qu'il s'agit de celui du chien. Donner des exemples est une pratique que l'on retrouve dans la MD, le choix de cette procédure d'étayage est pertinent car il permet de rester dans la LVE.

L'enseignante poursuit avec une mise en commun en français de ce qui a été appris «Alors avec cette BD nous avons appris deux animaux : dog et frog ». Ce passage en français sert de bilan pour mettre l'accent sur les deux nouveaux mots de vocabulaire découverts.

Phase 3 : Activité de mémorisation, production orale

Afin que les élèves utilisent et retiennent les deux nouveaux mots de lexique, l'enseignante propose une activité avec deux dés : l'un avec les animaux et l'autre avec des couleurs. L'objectif est d'associer l'animal à la couleur en faisant une phrase du type « The dog is blue ». Pour lancer le jeu, l'enseignante donne l'objectif en français « On va réviser les couleurs en utilisant les dés ». A nouveau ce recours au français n'est pas justifié car le mot « colors » se rapproche de son équivalent français et le dé est en couleurs. Après avoir fait un exemple collectif, l'enseignante donne la parole aux élèves qui lancent les dés et utilisent la structure « The...(nom de l'animal) is.... (couleur)». Ils interviennent aussi pour apporter de l'aide à un camarade, toujours dans la LVE.

Pendant l'activité, l'enseignante reprend les élèves quant au lexique qu'ils utilisent (l'erreur fréquente est la confusion entre « and » et « is »), ces corrections sont d'abord faites en français sous la forme de traduction afin qu'ils saisissent la différence entre ces deux mots, puis en anglais dans le but de donner des exemples de situations dans lesquels ils sont employés. Le recours à la LE permet d'apporter une explication sur la langue mais ne suffit pas à estomper l'erreur des élèves, l'élève a besoin de plus de temps et de situations pour se corriger.

L'enseignante a recours au français pour faire des remises à l'ordre et régler les petits soucis d'organisations, comme par exemple définir le lanceur de dé. Ce dernier souci peut être réglé par le langage non verbal, en mimant le geste pour tendre le dé par exemple.

Phase 4 : Dialogue, présentation d'un pair.

Cette troisième activité développe la production orale en continu, il s'agit de parler d'un camarade en le présentant à la troisième personne en utilisant les pronoms personnels.

Les consignes sont données en français, je pense que l'enseignante a opéré ce choix dans le but d'éviter les problèmes de compréhension et ainsi de gagner du temps. Elle donne l'exemple dans les deux langues « Je vais lui parler de Lizon je vais lui dire : This is Lizon, she's ten », « si c'est un garçon on dit : he's, si c'est une fille : she's. La méthode indirecte

permet de présenter les structures à utiliser dans la LVE. Dans sa liste de contenus-obstacles à l'apprentissage de l'anglais en cycle 3 et en 6ème, Line Audin⁴⁰ cite justement les « genres et pronoms personnels sujets : He, she, ou it ? ». La notion sur les pronoms est difficile à saisir par les élèves de manière générale. Dans cette situation, le retour dans la LE permet une réflexion explicite sur la langue.

En conclusion, la séance s'est déroulée majoritairement dans la LVE. L'enseignante a fait le choix de revenir à la LE pour les moments de bilans et d'institutionnalisation pour mettre l'accent sur les nouveaux termes ou nouvelles structures. Je trouve que ce moment de formalisation est nécessaire, cependant je ne suis pas tout à fait d'avis de le faire en premier lieu en français. Structurer dans la LVE permettrait de revoir le lexique et les structures en contexte mais également de vérifier le niveau de compréhension des élèves qui traduiraient par des actions ce qu'ils ont compris. Suivant leur niveau de compréhension, l'enseignante pourra reprendre si nécessaire la notion dans la LE. Les rappels à l'ordre et les interventions liées à l'organisation ont également été faits en LE.

D'un point de vue des apprenants, les quelques interventions en français ont principalement concerné le contenu des activités afin de demander une explication de la consigne. Je constate que la traduction immédiate rassure les élèves dans l'action qu'il leur ait demandée d'exécuter. Il est important dans l'enseignement –apprentissage de manière générale de créer un environnement de confiance, d'autant plus en LVE puisqu'ils perdent leur repères de langage. Cependant, l'enseignante ne leur a jamais répondu en LE, ils ont réussi à trouver le sens soit grâce à l'aide de leur camarade, soit grâce au contexte (à travers les gestes, les supports visuels, les exemples...). Il est pertinent d'agir ainsi cependant cette manière d'action n'est pas toujours simple à mettre en place dans les classes où les élèves sont nombreux et où le but de l'enseignant est de s'assurer qu'ils ont appris sur le court terme.

Les données du tableau récapitulatif des prises de paroles en français lors de la séance (cf annexe) nous révèlent que la fréquence des prises de paroles en anglais et en français diffère entre l'enseignante et ses apprenants. En effet, les apprenants ont moins parlé français pendant la séance : les interventions concernaient en priorité des demandes d'explication de la consigne. L'enseignante quant à elle a alterné entre LVE et LE dans sa

⁴⁰ Audin Line, Enseigner l'anglais de l'école au collège, Première partie : 2. Genres et pronoms personnels sujets : *he, she* ou *it* ?

production orale. Elle a mené les rituels et les activités en anglais et a opéré des retours en LE afin de structurer l'enseignement, et de régler des problèmes d'organisation ou de comportement d'élèves.

Autres pistes de réflexion concernant ma pratique personnelle en classe.

Dans les deux situations filmées en classe il n'y a pas eu d'apports culturels. Le « typical breakfast » de la séquence dans la classe de CE2 fait référence aux habitudes culinaires du Royaume Uni, cependant dans cette séance je n'ai pas vu voir comment elle aborde **l'interculturalité et mode de vie**.

Dans ma propre classe j'ai abordé l'interculturalité lors de l'étude de fêtes (Noël, Saint Patrick's day). J'ai procédé de la manière suivante : trois séances comprenant trois temps différents.

Un premier temps de découverte de la Saint Patrick durant lequel je présentais quelques caractéristiques et points historiques de la fête sous la forme d'une histoire fabriquée relatée aux élèves dans la langue cible. Puis le retour dans la langue française m'a permis de m'assurer de la compréhension des élèves, de voir quels mots ils avaient reconnus et ce qu'ils avaient compris de la Saint Patrick (méthode indirecte retour dans la langue maternelle pour parler d'une autre langue : « j'ai reconnu le mot green qui veut dire... »).

Dans un deuxième temps les mots de lexique choisis ont été répétés (travail sur la prononciation) puis remobilisés à l'aide de jeux de mémorisation (point to/ what's missing...). Ces activités se sont déroulées en anglais. Les élèves ayant déjà rencontré ces jeux, ils étaient capables de les comprendre et les mener eux-mêmes grâce aux formules apprises. Les difficultés de compréhension ont été résolues à l'aide de flashcards, de la gestuelle (mimes), d'exemples concrets, de l'aide des camarades, et enfin de la reformulation orale.

Lors du troisième temps, j'ai montré à mes élèves un document vidéo authentique de la parade de Dublin. Nous avons réinvesti le lexique vu précédemment en faisant des arrêts sur image. Les élèves se sont ensuite exprimés librement sur la vidéo et nous avons relevé les traditions et coutumes irlandaises telles que le port du kilt, les instruments traditionnels

comme la cornemuse...). J'ai fait le choix de m'adresser aux élèves en français pour différentes raisons :

- D'une part pour m'assurer de leur compréhension. En ayant recours à des explications ou des définitions de termes en anglais, il y aurait eu trop de mots de lexique non connus, cela aurait mis les élèves en difficultés. Par ailleurs, certains mots de vocabulaire spécifiques à cette thématique n'auraient pas été repris, raison pour laquelle j'ai préféré m'exprimer dans la LE.
- Etablir une comparaison entre les modes de vies, quelle est notre habit traditionnel, les hommes qui portent des kilts...

Je trouve qu'il est pertinent de passer par le français pour observer le **cas des règles linguistiques** qui varient selon les langues. Cela permet notamment d'établir des comparaisons et ensuite de se questionner quant au fonctionnement de son propre code.

Lors d'une séquence sur la nourriture avec mes élèves, nous nous sommes intéressés à la place de l'adjectif en anglais. En prenant comme point de départ la flashcard « fresh fish » j'ai d'abord voulu faire comprendre à mes élèves la segmentation entre les deux mots. Pour cela j'ai utilisé le support du tableau pour dessiner un poisson en indiquant « This is a fish, a fish ». Puis j'ai repris la flashcard en indiquant « This is a fresh fish ». J'ai ensuite demandé, toujours dans la LVE, la traduction de « fresh » pour m'assurer de leur compréhension. Le mot ressemblant à son équivalent en français il leur a été facile de trouver la traduction lorsque j'eus insisté sur l'accentuation. Un retour dans la LE m'a permis de souligner la place de l'adjectif en anglais et de la faire comparer aux élèves avec celle en français. Je leur ai ensuite donné un autre exemple en anglais afin de confirmer la règle. Ce petit point de réflexion sur la place de l'adjectif n'était pas que j'avais prévu de faire à l'origine dans la séance, cependant j'ai trouvé l'occasion intéressante et pertinente.

Analyse questionnaire

Afin de recueillir les avis des autres enseignants dont je n'ai pas pu filmer une séance de LVE, j'ai rédigé un questionnaire d'une vingtaine de questions et obtenu la participation d'une cinquantaine. J'ai soumis ce questionnaire afin d'observer la fréquence et les raisons des interventions orales en LE des enseignants et des élèves dans les séances de LVE.

A l'école primaire, les enseignants assurent l'enseignement d'une multitude de disciplines. J'ai émis l'hypothèse que certaines disciplines sont plus faciles à enseigner que d'autres compte tenu de la relation entretenue avec elles. Ainsi il m'est apparu que l'aisance de l'enseignant dans les LVE pouvait influencer la langue laquelle celui-ci s'exprimait. En cela, je suppose que le recours à la LE peut être dicté par des comportements plus ou moins volontaires distincts des mises en œuvres didactiques promulguées par les documents institutionnels.

Lors de mon analyse, j'ai pris le parti de ne pas développer tous les résultats présents dans l'enquête car certains n'influencent pas directement le recours à la langue de l'école. (Le résumé entier des résultats sera disponible en annexe).

Corrélation niveau de classe et recours au français.

Les enseignants en classe de maternelle ont-ils plus recours au français que ceux des cycles suivants ? Leurs interventions en français sont elles plus nombreuses du fait qu'ils perçoivent la LVE comme un frein dans l'acquisition de la LE qui elle, est en pleine construction ?

D'une manière générale, le recours à la langue française est-il influencé par le niveau scolaire des élèves ? Peut-on affirmer que plus les élèves avancent dans le système scolaire, moins ils recourent au français ?

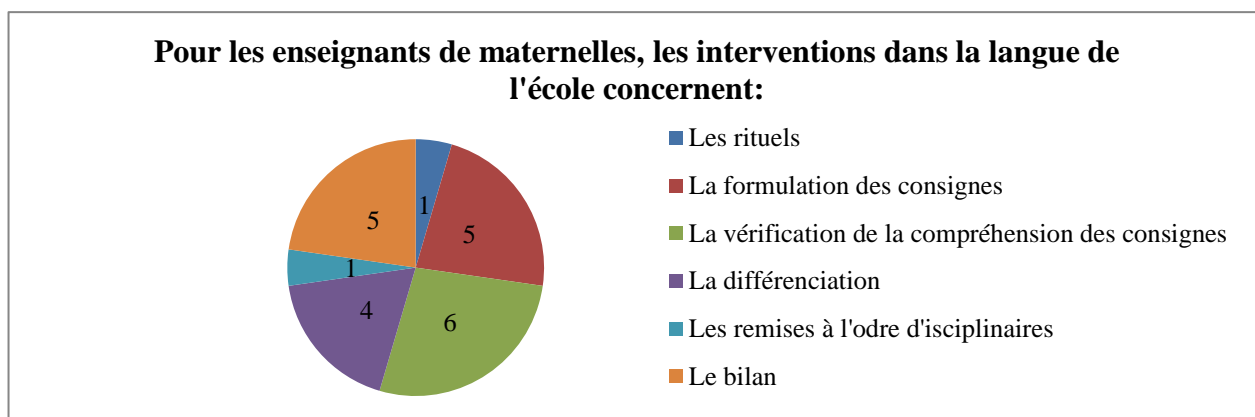
Voici un tableau de la fréquence des prises de paroles en français selon le cycle dans lequel l'enseignant enseigne.

| | Cycle 1 | Cycle 2 | Cycle 3 |
|----------|---------|----------|-----------|
| Rarement | 1 17% | 8/21 38% | 10/22 46% |
| Parfois | 2 33% | 4/21 19% | 8/22 36% |
| Souvent | 3 50% | 8/21 38% | 4/22 18% |
| Jamais | | 1/21 5% | |

- Au cycle 1

L'échantillon d'enseignants en cycle 1 étant très faible (seulement six enseignants), mes conclusions sont toutes relatives.

On remarquera que dans le cycle 1, les interventions en français sont **très fréquentes** car elles représentent la pratique de la moitié des enseignants de maternelle. Le graphique ci-dessous offre une vision des situations pour lesquelles les enseignants utilisent la LE.



Pour tous, il apparaît nécessaire de vérifier en français auprès des élèves qu'ils ont bien compris la consigne pour réaliser la tâche demandée. Sur six enseignants, un seul formule la consigne dans la LVE. Selon moi, ce constat a deux origines possibles. D'une part les enseignants, par peur que les élèves ne comprennent pas la consigne auraient tendance à la formuler directement en français. Seuls les contenus lexicaux seraient alors abordés en LVE. Rappelons que l'école maternelle a pour objectif la maîtrise de la LE. L'école constitue la deuxième instance de socialisation dans laquelle certains vont s'exprimer pour la première fois ou apprendre une langue différente de la langue maternelle (élèves allophones par exemple). D'autre part, certains enseignants ont formulé une certaine réserve quant à l'apprentissage d'une LVE au cycle 1 avançant que celle-ci

pouvait générer des confusions et ralentir l'acquisition de la LE. C'est le cas d'une participante qui a souligné difficulté suivante :

« Pour les 2 ans1/2 - 5 ans certains sont encore en difficulté avec la langue de scolarisation même si ils parlent français à la maison (pauvreté lexicale) du coup c'est difficile dans une autre langue de produire. Il faut beaucoup beaucoup de temps. »

Bien sur il faut prendre en compte le jeune âge des apprenants qui se situent à un stade de développement dans lequel l'oreille n'est pas encore fermée aux sonorités différentes de la langue maternelle, raison pour laquelle ils sont plus réceptifs aux sonorités des LVE. La capacité à distinguer les différents phonèmes peut leur permettre de les reproduire au plus proche des modèles entendus. Les bénéfices de la LVE sont donc multiples :

- grâce à sa grande faculté d'imitation et au plaisir qu'il a encore de jouer avec les sons, l'élève de cycle 1 développe une oreille plus fine pour distinguer et reproduire les phonèmes, les accents de mots (par exemple en anglais: 'chocolate), les schémas intonatifs ect.

- il utilise de nouveaux muscles de l'appareil phonatoire pour réaliser des nouveaux sons (comme le [ð] en anglais (« th ») ou encore le j (la jota) en espagnol)

Parfois, certains élèves ne comprennent pas la consigne même si elle est exprimée en français du fait d'une lacune lexicale, grammaticale, syntaxique. Les enseignants mettent donc au point des stratégies de compréhension en passant notamment par le langage corporel (mimes), ou encore par un élément de transition qui permet l'interaction (comme l'exemple la mascotte), par le contexte (montrer avec le matériel), ou en demandant à un pair de reformuler avec ses propres mots. Ces stratégies sont également celles utilisées en LVE lors de la MD dans le but de ne plus avoir recours à la LE. Il me semble donc qu'on peut tout à fait formuler une consigne dans la LVE et s'assurer de sa compréhension en utilisant les stratégies citées précédemment. Je modèrerai cependant mon propos en ajoutant que selon les programmes, l'apprentissage des LVE est dispensé à partir du cycle 2. Il s'agit donc en maternelle de proposer un « éveil » aux langues en mettant les enfants en contact avec différentes LVE et cultures dans un cadre bienveillant. Le recours au français n'est donc pas interdit pour s'assurer de la compréhension des

consignes, et doit, selon moi, se faire une fois que les stratégies utilisant le contexte n'ont pas abouti. Cela permettra notamment de rassurer l'élève.

D'autre part on peut se demander si des difficultés propres à l'enseignant pourraient constituer une raison pour laquelle il se sentirait plus à l'aise dans la LE plutôt que dans la LVE. Or tous ont renseigné une aisance dans la discipline supérieure ou égale à 6, et seulement la moitié d'entre eux ont reconnu rencontrer des difficultés dans l'enseignement des LVE ; deux évoquent des lacunes lexicales personnelles et une l'obstacle du jeune âge.

- Au cycle 3

Pour le cycle 3, la prise de parole en LE qui est rare reste dominante, puisqu'elle concerne près d'un enseignant sur deux. Néanmoins elle est suivie de près par la tendance à prendre **parfois** la parole en LE. Nous constatons donc qu'en cycle 3, contrairement au cycle 1, le recours au français se fait de manière très ponctuelle. On peut donc attribuer cette ponctualité est liée à deux grands facteurs : le niveau de maîtrise des apprenants en LE et en LVE.

- le niveau de maîtrise des apprenants en LE.

La maîtrise de la langue se fait par palier. Au cycle 1 l'apprentissage passe beaucoup par imprégnation et répétition des structures langagières. Les programmes nationaux découpent d'ailleurs la maîtrise de la langue en deux parties : le langage oral et le langage écrit, en insistant bien sur le premier. Les résultats précédents montraient que la faible maîtrise de la langue scolaire par les apprenants de maternelle était parfois considérée comme un frein à l'utilisation de la LVE lors des activités d'éveil aux langues. C'était notamment le cas pour les situations de formulation de consignes.

La découverte du fonctionnement de la langue débute plus implicitement au cycle 2 et est approfondie au cycle 3. Aussi la comparaison des langues des LVE permet de prendre conscience du fonctionnement des langues en général, afin de mieux comprendre le système de sa propre langue. La conscience métalinguistique est donc plus souvent introduite à partir du cycle 2, lorsque les élèves possèdent déjà des bases dans la LE. A partir du CP, l'observation du système est rendu explicite par les différents cloisonnements de la discipline du Français que sont l'orthographe, le lexique, la conjugaison, la grammaire. La comparaison des langues peut donc de mettre le doigt sur une particularité

du fonctionnement de la langue en découverte, mais elle constitue aussi une différenciation pour les élèves ne s'étant pas appropriés la notion.

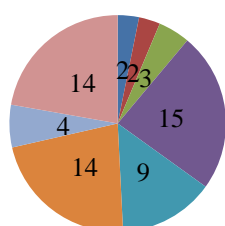
Prenons l'exemple d'une leçon d'orthographe sur le nombre des noms. Il s'agira ici de comprendre qu'au pluriel on ajoute une terminaison particulière. En français, hormis les exceptions, la marque du pluriel sur les noms est muette. Ce qui, d'ailleurs, est source d'erreur pour certains élèves. L'utilisation de la LVE dans cette situation est pertinente car elle permet de prendre conscience plus facilement de la règle. Car en anglais, la marque du pluriel s'entend ; exemple : « One bear, two bearS » ou « one tooth/ two teeth ». D'autant plus intéressant que dans la majorité des cas, comme en français, on ajoute la même terminaison le « -s ». En allemand on ajoute un suffixe « -en » qui s'entend également : « Ein Arbeit – Den ArbeitEN ». La découverte de cette notion en LVE permet la comparaison avec le système de la langue scolaire et donc de conclure qu'en français, anglais ou allemand, pour indiquer le nombre on ajoute un suffixe à la fin du nom. Cette règle est peut être plus explicite pour un enfant qui aurait du mal à se représenter la notion puisqu'elle est issue d'une observation réalisée sur différentes langues. Pour certains « ajouter un -S au pluriel » n'est pas une évidence, alors que peut être dire « au pluriel on ajoute un suffixe, pour le français c'est le -S » leur semble plus logique.

- le niveau de maîtrise des apprenants en LVE

Les élèves ont débuté la LVE au CP, ils ont derrière eux quelques années d'expériences dans la discipline tandis qu'en maternelle ils la découvraient. Ils ont enrichi leur vocabulaire de mots mémorisés et formules, ils sont capables de retenir des consignes simples et fréquentes, ce qui diminue drastiquement le nombre de formulations de consignes faites en français (83% en cycle 1 contre 9% en cycle 3).

Au cycle 3 les trois principales situations dans lesquelles la LE est dominante sont : la vérification des consignes, la différenciation, et le retour sur l'activité. Les remises à l'ordre disciplinaires constituent également une activité faite par 9 enseignants sur 23 en

Pour les enseignants de cycle 3, les interventions en français concernent :



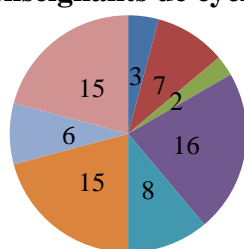
- Les rituels
- La formulation des consignes
- La gestion de la parole
- La vérification de la compréhension des consignes
- Les remises à l'ordre disciplinaires
- La différenciation
- La prise de parole par les élèves
- Le retour sur l'activité

français.

Au cycle 2

Au cycle 2 autant d'enseignants ayant **rarement** recours à la LE que d'enseignants ayant **souvent** recours à elle (cela concerne 38% dans les deux fréquences). Ces dominantes plutôt extrêmes reflètent l'évolution de la situation en cycle 1, où un enseignant sur deux avait **souvent** recours au français en cours de LVE, à celle du cycle 3,

Pour les enseignants de cycle 2, les interventions en français concernent:



- Les rituels
- La formulation des consignes
- La gestion de la parole
- La vérification de la compréhension des consignes
- Les remises à l'ordre disciplinaires
- La différenciation
- La prise de parole par les élèves
- Le retour sur l'activité

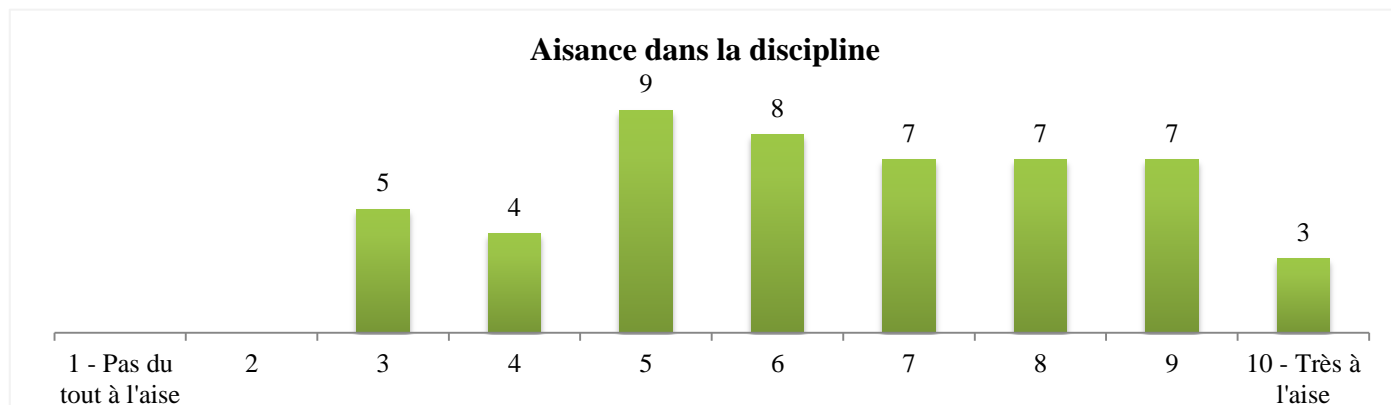
où près de la moitié déclare s'exprimer **rarement** dans la LE.

Le niveau de classe des enseignants est un facteur influençant la part de la LE dans les modules de LVE. L'âge précoce des enfants augmente les prises de parole en français tandis qu'en cycle 3 celles-ci se font plus rares. Le cycle 2 représente une transition entre les cycles 1 et 3 puisque que deux fréquences sont dominantes : prendre souvent la parole en français et la prendre rarement. Nous relevons trois situations universelles au trois cycles dans lesquelles la LE domine: la vérification des consignes, la différenciation, et le retour sur l'activité. Nous constatons toutefois quelques points de divergence. La formulation des consignes en LE, très présente au cycle 1 (83%), de façon plus modérée au cycle 2 (33%), tend à disparaître au cycle 3 (9%). Cela confirme la tendance à formuler les consignes en anglais de plus en plus au fil de la scolarité des élèves.

Corrélation Aisance – prise de parole en français

Existe-t-il une corrélation entre la relation qu'entretient l'enseignant avec la discipline et les prises de paroles en français ?

Je suis partie de l'hypothèse selon laquelle un enseignant peu à l'aise en cours de LVE utilisera davantage la LE pour s'exprimer face à ses élèves.



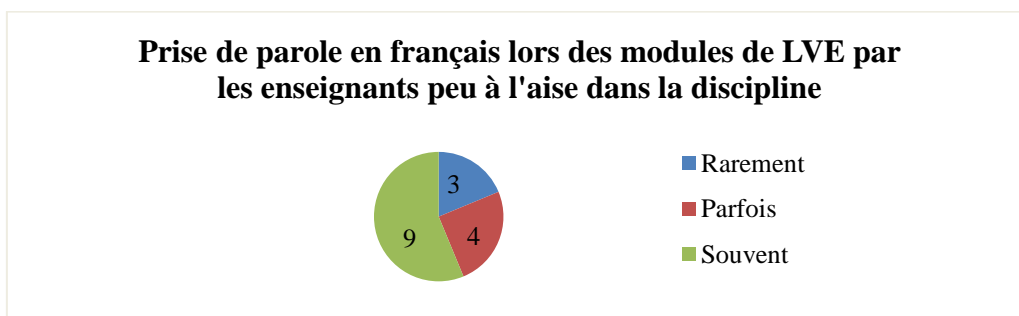
J'ai tiré de ce graphique trois catégories :

- celle regroupant les individus « peu à l'aise » (aisance comprise entre [1 ; 5]) regroupant 18 participants dont 16 enseignant les LVE dans leur classe.
- celle regroupant les individus « à l'aise » (aisance comprise entre [6 ; 8]) regroupant 21 participants.
- celle regroupant les individus « les plus à l'aise » (aisance supérieure ou égale à 9) regroupant 10 participants.

J'ai choisi de comparer la catégorie des « moins à l'aise » avec celle de « plus à l'aise » dans le but d'identifier ou non des disparités extrêmes.

Catégorie 1 : Participants ayant une aisance inférieure ou égale à 5

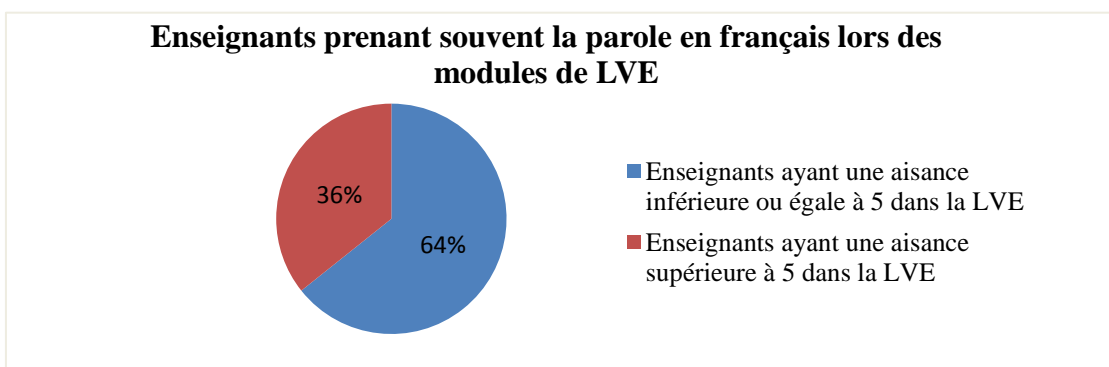
Parmi les 16 individus étant peu à l'aise dans l'enseignement des LVE et possédant une classe, combien sont amenés à utiliser la LE de manière fréquente dans les situations d'une séance ?



Environ 56 % des enseignants, soit plus de la moitié d'entre eux, déclarant être peu voir moyennement à l'aise dans la discipline des LVE prennent **souvent** la parole en français lors des modules de langues.

Ils représentent soit 64 % des enseignants prenant **souvent** la parole en français. (Voir graphique ci dessous)

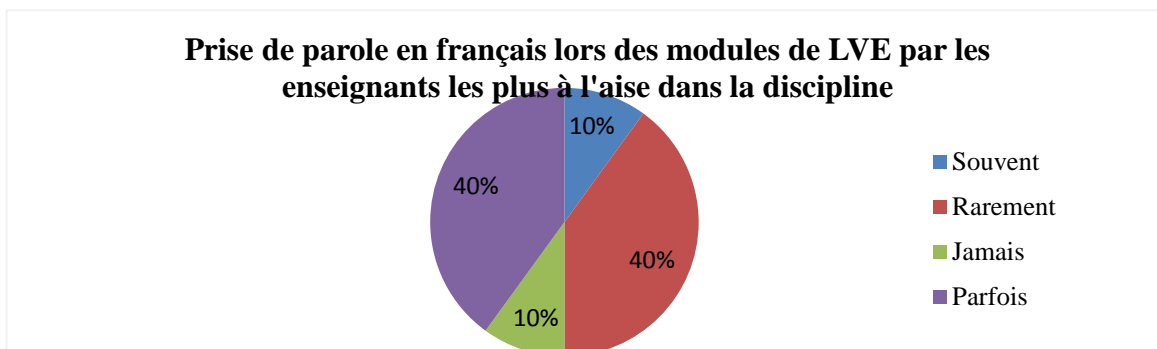
Ainsi, je remarque que dans un cours de LVE, plus d'une fois sur deux un enseignant peu à l'aise dans cette discipline s'exprimera en français plutôt que dans la LVE.



Catégorie 2: Participants ayant une aisance supérieure ou égale à 9.

J'ai recensé dix individus se définissant comme plutôt très à l'aise dans la discipline. Parmi eux, la prise de parole en français lors des modules se fait de manière plutôt ponctuelle 9 sur 10 ayant une fréquence allant de jamais à parfois, tandis qu'un seul participant déclare faire souvent des retours en langue de l'école. (Voir ci-dessous)

Je constate donc que l'aisance dans la discipline est un facteur capable d'influencer la fréquence des prises paroles en LVE ou en français lors d'un module de langue en classe.



Mais pour quelles situations les enseignants ont-ils recours au français ?

Nous allons à présent mettre en relation l'aisance dans la discipline avec les différents recours à la LE pour essayer d'observer dans quelles mesures les deux éléments pourraient être reliés.

| Situations pour lesquelles les enseignants ont recours à LE : | Catégorie 1 : Participants dont l'aisance est comprise entre [1 ; 5] <i>(exprimé en pourcentage)</i> | Catégorie 2 : Participants dont l'aisance est comprise entre [9 ; 10] <i>(exprimé en pourcentage)</i> |
|--|---|--|
| Rituels | 25 % | 10% |
| Formuler les consignes | 31% | 20% |
| S'assurer de la compréhension des consignes | 69% | 80% |
| Gestion de la parole | 31% | |
| Différenciation | 75% | 50% |
| Remises à l'ordre disciplinaire | 56% | 10% |
| Les élèves s'expriment et interagissent | 31% | 10% |
| Retour sur l'activité | 69% | 50% |

La catégorie 1 s'exprime en français dans **quatre situations** en moyenne tandis que la catégorie 2 le fait dans **trois situations** en moyennes. Les enseignants les « moins à l'aise » ont donc plus recours au français dans les différentes situations de classe comparé à ceux les « plus à l'aise ».

Nous constatons également des similitudes entre les deux catégories dans lesquelles les interventions en LE sont dominantes, les trois activités principales sont:

- S'assurer des consignes
- Différencier
- Effectuer le retour sur l'activité

Pour les enseignants moins à l'aise dans la discipline les remises à l'ordre disciplinaires sont également exprimées en français, ce qui n'est pas le cas parmi les enseignants très à l'aise. Plusieurs explications sont possibles, d'une part les remises à

l'ordre sont des interventions ponctuelles imprévisibles, on imagine donc qu'il est plus facile de réagir spontanément dans sa LM plutôt que dans la LVE. L'imprévisibilité de ces situations est également difficile à présager, il faudrait donc envisager en amont un travail de recherche combinant les possibles structures à utiliser.

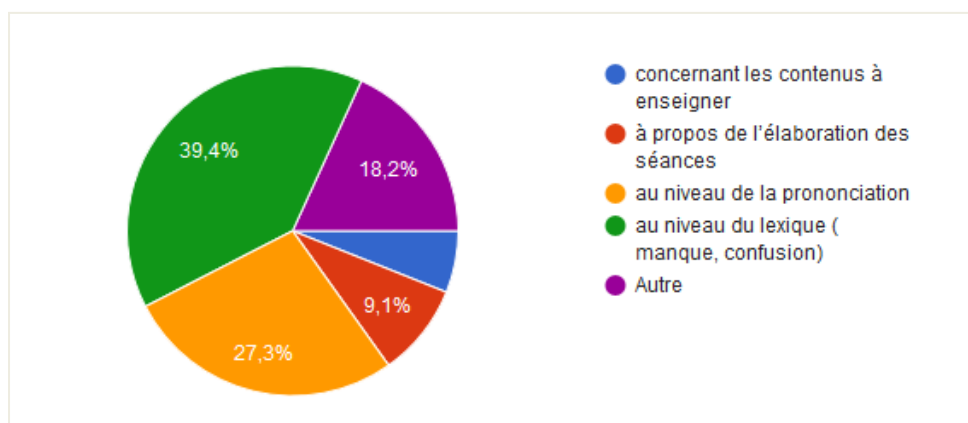
Le lien qu'entretient l'enseignant avec la discipline est déterminant quant à l'utilisation spontanée de la LVE ou de la LE. On constate que les professeurs les moins à l'aise ont plus souvent recours au français tandis que les plus à l'aise oscillent entre parfois et rarement.

Toutefois, les écarts se resserrent lorsque l'on regarde les situations dans lesquelles le français est plus sollicité que la LVE. Chacune des deux catégories indique une majorité pour s'assurer des consignes, différencier et effectuer le retour sur l'activité.

En revanche, cinq enseignants peu à l'aise sur dix s'expriment en français pour les remises à l'ordre à l'opposé ils ne représentent qu'un enseignant sur dix dans la catégorie 2.

Les difficultés des enseignants et leur origine:

Ce graphique représente en pourcentage la part des enseignants rencontrant des difficultés d'ordre divers : concernant les contenus, l'élaboration des séances, le lexique, la prononciation...



La
première

source de difficulté recensée chez les enseignants est celle liée au **lexique**, qu'il s'agisse d'un souci de mémorisation, d'une méconnaissance ou encore d'une confusion entre plusieurs termes. Elle représente la difficulté majeure pour près d'un enseignant sur trois.

A moindre échelle mais toujours aussi importante, la prononciation est considérée comme un obstacle pour 27,3 % des enseignants. Les lacunes en prononciation peuvent être de différentes natures : **la réalisation des phonèmes** qui, pour certains, n'existant pas dans notre langue maternelle, sont plus difficiles à réaliser car l'appareil phonatoire ne s'est pas entraîné. On retrouvera par exemple en allemand le phonème [ç] de « ich » est son intermédiaire entre le h aspiré et le sh. **La combinaison de phonèmes** (par exemple en anglais le cas de « through » combinant les phonèmes [θ] et [r]), mais également **l'accentuation des mots** (qui n'existe pas dans certaines langues comme le français), et **l'accent** en général variant selon les pays, les régions mais aussi les communautés qui utilisent des dialectes spécifiques. Certains enseignants complexés par leur prononciation préfèrent utiliser le français plutôt que de parler avec un mauvais accent car ils redoutent d'enseigner un modèle phonétique erroné à l'élève. Le recours aux documents authentiques audio s'avère alors une remédiation efficace.

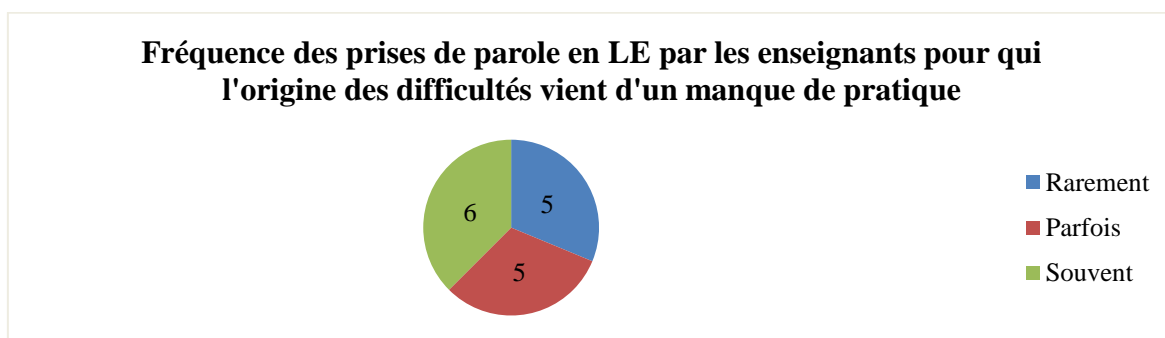
Origine des difficultés :

| Origines des difficultés | Nombre de réponses obtenues |
|---|-----------------------------|
| Manque de pratique | 14 |
| Manque dans la formation | 5 |
| Mauvaise maîtrise | 2 |
| Non pratiqué depuis longtemps | 2 |
| De l'enseignement reçu | 2 |
| Manque de moyens | 2 |
| Manque d'aisance | 1 |
| Peur de se tromper | 1 |
| Les programmes ne correspondent plus à mon agrément | 1 |
| Manque d'immersion en pays anglophones | 1 |
| Difficultés à trouver des documents authentiques | 1 |
| Difficultés avec les nouvelles technologies | 1 |
| Manque de préparation | 1 |
| Pauvreté lexicale des enfants de maternelle | 1 |

Le **manque de pratique** est répertorié par les professeurs des écoles comme la première cause de difficulté. Il peut être issu d'une insuffisance orale : déficience de situations de communication, de répétition et de prononciation, pauvreté d'activités mettant en jeu la compréhension... Ou encore d'une insuffisance d'activités de l'écrit : comme les entraînements dans les exercices grammaticaux et structuraux, les activités de traductions, l'expression écrite, ... La pratique se développe à travers la démarche de l'erreur et de l'essai. Pour cela il faut que le participant soit régulièrement mis en contact avec la langue afin de s'entraîner dans diverses situations de réinvestissement. L'Education Nationale dispense des cours de LVE jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire et les études supérieures ont également des programmes laissant plus ou moins de place à l'apprentissage des LVE en fonction du cursus. Pour autant nous ne sommes pas tous égaux face à cet apprentissage étant données la plage horaire qui lui est accordée et les conditions d'enseignement. L'activité professionnelle constitue un temps durant lequel l'enseignant ne peut pas accéder à des situations de mises en pratique, et celles-ci ne lui sont bien souvent pas proposées. C'est donc fréquemment que pendant son temps personnel et par ses propres moyens, l'enseignant doit pallier ce manque.

Les enseignants peuvent déposer des candidatures pour suivre des stages Erasmus en immersion à l'étranger et suivre des animations pédagogiques en langues. Néanmoins ces mesures sont insuffisantes et la formation continue quasiment inexistante puisque bon nombre d'entre eux est toujours dans le besoin de maîtrise.

Mais peut-on établir un lien entre ce manque de pratique et le recours au français ?



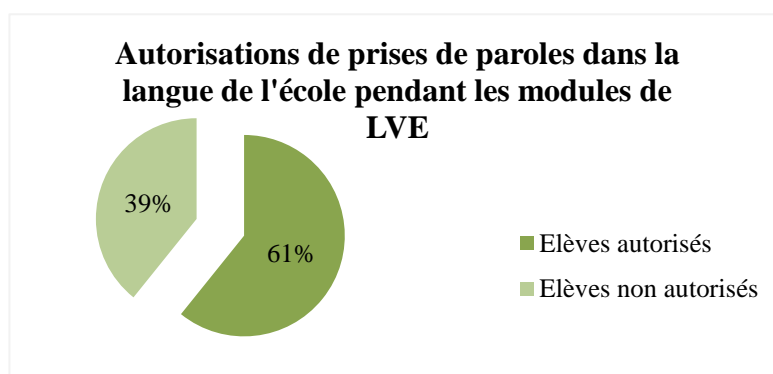
Les résultats témoignent que le manque de pratique n'influence pas le recours à la LE plutôt qu'à la LVE. Il ne s'agit donc pas d'un facteur déterminant pouvant influencer la place de la LE dans les modules de langues.

Le **manque de formation** se place juste à la deuxième position. Nous avons évoqué en première partie ⁴¹ le volume horaire alloué à la formation des maîtres à l'ESPE, mais tous les enseignants n'ont pas reçu cette formation. En effet la plage horaire ainsi que les contenus ont été remodelés à travers les différentes réformes de la formation des professeurs des écoles. Du fait de l'évolution des méthodes et des programmes certains enseignants se retrouvent en retrait par rapport à la didactique qu'ils possèdent et celles demandée actuellement. Les contenus ainsi que l'apparition des auxiliaires audio-visuels constituent de nouveaux documents et outils à appréhender. Parallèlement à ce retard, la formation initiale est pointée du doigt quant à sa capacité à rendre les étudiants capables d'enseigner cette matière aux élèves. Comme soulevé précédemment le manque de maîtrise apparaît comme un premier point faible de la formation, suivi par les contenus didactique. La comparaison des langues par exemple, présente dans les programmes, n'est que très peu abordée en classe. On peut donc se demander si la place et le rôle de la LE sont traités et si oui, à quel niveau ?

Les prises de paroles en LE par les élèves

Après s'être intéressé à la personne véhiculant les savoirs, il est intéressant de voir le point de vue de celle qui le reçoit, c'est-à-dire l'apprenant. Rappelons que les élèves doivent assimiler une nouvelle langue autre que la LE. Dans ce processus conscient, la motivation sera nécessaire pour rendre l'apprentissage possible et efficace. Les situations d'apprentissage ludiques et variées permettent d'attiser la curiosité de l'élève et ainsi de stimuler son expression dans la LVE.

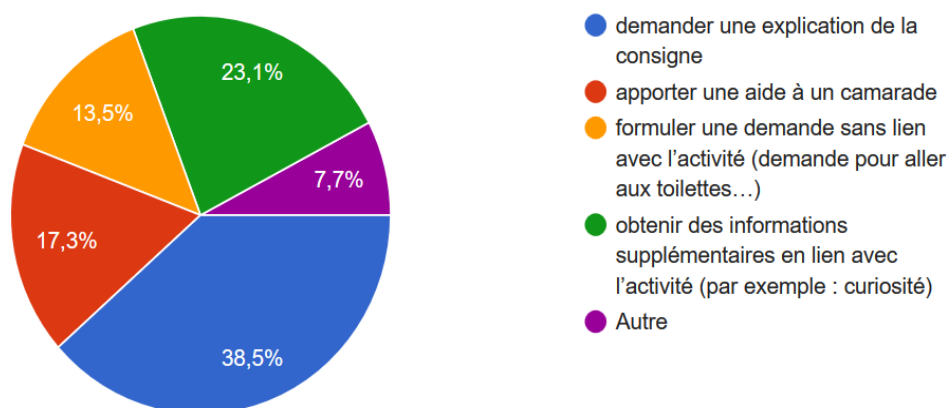
Avant de s'attacher aux diverses raisons pour lesquelles l'élève repasse par la LE pour communiquer, il convient de savoir s'il y en est autorisé ou non.



⁴¹ Voir le chapitre sur « La formation des enseignants », partie I. C

Plus de deux enseignants sur trois autorisent leurs élèves à s'exprimer en français lors des modules de langues. La volonté d'immerger les élèves dans l'environnement de la langue peut pousser certains enseignants à refuser la présence de la LE. Cependant, comme nous l'a démontré Anthony Joubier, cette décision peut entraîner des comportements d'angoisse pour l'enfant.

Mais pour quelles raisons les élèves s'expriment-ils dans la LE ?



Les demandes d'explication de consigne mobilisent la traduction et sont la première cause de recours au français. On peut supposer que malgré les contournements de la LE par le biais de moyens en contexte, la compréhension des enfants n'est toujours pas assurée et ils expriment un besoin de traduction immédiat. Il arrive également que l'enfant se sente angoissé par une situation nouvelle dans laquelle on lui parle une langue inconnue, le retour à la LE peut alors s'avérer rassurant pour lui. Les enfants avides de découvrir la langue prennent la parole à 23% pour demander une information supplémentaire. En début d'année, les enseignants présentent parfois à leurs élèves les structures nécessaires pour formuler une demande : un mot mais aussi pour aller aux toilettes, demander une explication... Cela prend souvent la forme de : « What's the English for... ? »

La deuxième utilisation de la LE par les élèves concerne la demande d'informations. Ces demandes peuvent être de deux ordres. D'une côté, une demande orientée vers le contenu de la notion, comme par exemple se renseigner sur un mot de vocabulaire. Cela soulève notamment l'implication de l'élève dans son apprentissage de la LVE et sa motivation. D'un autre côté la demande d'information peut aussi concerner l'organisation de la tâche et ses modalités de réalisation (travail de groupe, temps donné, matériel utilisable...).

L'aide à un camarade est recensée comme la troisième raison pour laquelle les élèves s'expriment en français. Ce dispositif s'avère pertinent pour vérifier la compréhension des autres élèves qui pratiquent aussi ainsi, mais également pour développer l'entraide et la coopération au sein du groupe.

Conclusion

En conclusion, les résultats du terrain nous ont apporté d'autres situations, non évoquées par le cadrage institutionnel, pour lesquelles la LE est utilisée en classe. Ainsi nous nous sommes rendus compte que divers éléments propres aux enseignants et aux élèves influençaient le recours à la LE dans diverses situations de classe :

- Les rappels à l'ordre

Du point de vue de l'enseignant, les rappels à l'ordre sont majoritairement exprimés dans la LE même si l'accentuation et le ton de la voix dans la LVE sont vecteurs du mécontentement. Toutefois, il est plus facile et confortable pour certains enseignants de réagir instantanément dans leur LM puisqu'ils maîtrisent mieux ce code. Ces rappels à l'ordre appartiennent aux moments d'enseignement et apprentissage et sont inévitables. Dans la formation des enseignants, ce point n'est que peu abordé en comparaison avec la maîtrise de la langue.

- Les processus d'aide

L'aide est aussi une des raisons pour laquelle la LE est sollicitée. Elle se caractérise par la différenciation pour les enseignants et par les formes de tutorat pour les élèves. Le recours à la LE ramènerait ainsi l'élève dans un environnement affectif dans lequel il se sent rassuré et en confiance.

- La compréhension des consignes

Enfin, élèves et enseignants utilisent conjointement la LE pour s'assurer de la compréhension des consignes. Ce recours à la LE ne me semble pas pertinent et justifié à chaque fois puisque dans ces cas de compréhension situationnelle l'élève est amené à comprendre. A travers le contexte, les outils (supports, documents audiovisuels...), le

langage non verbal les élèves ne sont plus amenés à chercher la traduction littérale de l'énoncé et se concentrent sur la tâche à réaliser. On privilégie ainsi la perspective actionnelle pour donner du sens aux apprentissages. Toutefois, interdire de manière exclusive le recours à la LE pour ces situations ne seraient pas non plus approprié. Il s'agit donc de trouver le juste milieu selon le type de situations qui se présente.

Nous avons relevé ces trois points comme base commune à tous les participants du questionnaire. Cependant d'autres situations pour lesquelles la prise de parole en LE existent, elles divergent selon plusieurs facteurs : comme l'aisance qu'à l'enseignant avec la discipline ou encore le niveau de classe dans lequel il enseigne.

Nous avons également observé des écarts dans l'utilisation de la LE avec le cadre institutionnel. En outre, lors de mes recherches, les enseignants n'ont pas évoqué l'utilisation de la LE pour comparer des langues, développer de compétences métalinguistiques ni enseigner la culture indissociable de la LVE. Nous avons mis en corrélation la méconnaissance du cadre institutionnel et les causes de difficultés des enseignants (manque formation et de maîtrise de la LVE). Soit les enseignants n'ont pas conscience qu'ils doivent enseigner la culture et la compétence métalinguistique, soit ils ne savent pas comment les mettre en œuvre. Il faut donc dans un premier temps répondre aux besoins et attentes des enseignants dans le but de généraliser la didactique des LVE.

J'ai bien conscience que l'aisance dans la discipline et le manque de formation sont des obstacles à surmonter et qu'ils continueront à influencer le recours ou non à la langue de l'école. Cependant, j'espère que cette recherche permettra à bon nombre d'enseignants qui remettent en question leur pratique sur l'enseignement des langues de trouver des réponses quant à la place et l'utilisation du français dans les modules de LVE. De manière à ce que le choix de s'exprimer plutôt en LVE ou en LE se fasse de manière réfléchi à des fins pédagogiques. En effet, c'est seulement dans la langue de la classe (donc en français) que peuvent se faire avec les élèves : le retour sur la langue, la conscientisation des savoirs, la comparaison des langues qui permet la réflexion sur le fonctionnement de sa propre langue et des règles linguistiques qui régissent les langues.

Cette recherche m'a rendue plus exigeante quant à mes prises de paroles en LVE ou LE. Un retour dans la LE est à présent prévu dans mes séquences de LVE. Avant je ne m'exprimais pas beaucoup en français, j'avais en tête le modèle de la méthode directe et pensais que plus les élèves étaient en immersion plus ils assimileraient la LVE. Désormais je m'autorise plus de retours à la LE en fin de séance car j'ai conscience des apports qu'ils génèrent. J'ai la volonté d'initier mes élèves à différentes LVE pour développer l'observation réfléchie de la langue et la conscience métalinguistique. Je suis d'avis qu'entrer dans le fonctionnement des LVE permet à l'élève de s'approprier des notions grammaticales mais également des particularités de sa propre langue par des comparaisons successives entre les langues.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDELGABER, Sylvie et MEDIONI, Maria-Alice. Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen. *Cahiers pédagogiques*. Aout 2009, collection des hors série numériques, n°18.
- AUDIN Line. *Enseigner l'anglais de l'école au collège : comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Hatier, collection Hatier-Pédagogie, 2005, 275p.
- BLANCHET, Philippe. *Canal u-tv, Panorama des méthodologies* [en ligne]. 2000. Disponible sur le web : <https://www.canal-u.tv/video/les_amphis_de_france_5/panorama_des_methodologies.3016>
- BOURGUIGNON, Claire. *L'enseignement des langues et le CECRL : d'une logique de contenu à une logique de projet*. Dijon : 5ème colloque international de l'A.D.C.U.E.F.E., mai 2011.
- BOURGUIGNON, Claire. De l'approche communicative à l'approche "communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures". In *Synergie Europe*, 2006, n°1.
- BOUTAN, Pierre. Langue(s) maternelle(s): de la mère ou de la patrie ? *Ela. Études de linguistique appliquée*. 2003/2, n° 130, p. 137-151.
- CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, COMITE DE L'EDUCATION, DIVISION DES LANGUES VIVANTES DE STRASBOURG. *Un cadre européen commun de Référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2001.
- DABENE, Louise. Langue maternelle, langue étrangère quelques réflexions. *Les Langues Modernes* [en ligne], 30 mai 2013 [consulté le 30/09/2016], n°1/1987, p

91-95. Disponible sur le web : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5097>>

- DABENE Michel. Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* [en ligne]. ENS Editions, Institut Français de l'Éducation, 1992 [consulté le 30/09/2016], n°6, pp.13-21. Disponible sur le web : <http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062>
- DUVERGER Jean, Lire, écrire, apprendre en deux langues, *Les Actes de Lecture*. Mars 2004, n°85, p47-56.
- HOUSSAYE Jean. *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. Volume 1. Berne : Peter Lang, 2000.
- JOUBIER Anthony. Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce. *Edufle.net* [en ligne], 2 mars 2008 [consulté le 30/09/2016]. Disponible sur le web : <<http://portail-du-fle.info/glossaire/LesrapportsentrelalanguematernelleetlalangueetragnereJOUBIER.html>>.
- MALTARIC Ana. *Le métalangage grammatical en classe de français langue étrangère*. Mémoire de Master en langue et lettres française [en ligne]. Zagreb : Faculté de Philosophie et Lettres, avril 2013 [consulté le 30/09/2016]. Disponible sur le web : <<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/4639/1/Ana%20Maltari%C4%87%20-%20Diplomski%20rad.pdf>>.

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétence.* Arrêté du 25-07-2007, Bulletin Officiel, hors-série, n°8, 30-08-2007, Volume 4.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).* Arrêté du 9-11-2015, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26-11-2015.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Ressources d'accompagnement. Eduscol, Langues vivantes : Présentation générale des ressources* [en ligne]. [consulté le 30/09/2016]. Disponible sur le web : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/16/4/RA16_langues_vivantes_preambule_560164.pdf>
- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris : Nathan-CLE International.1988.
- VYGOTSKI Lev. *Pensée et langage* [en ligne], 06/10/2009 [consulté le 30/09/2016], p374-376. Disponible sur le web : < <http://skhole.fr/lev-vygotski-extrait-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-langue-maternelle>>

ANNEXES

Annexe A. Tableau de la place du français dans les différentes méthodologies.

| Méthodologies et chronologie | Définition | Objectifs | Moyens et outils utilisés | Activités de l'élève | Place du français |
|---|---|--|---|--|---|
| Méthode Traditionnelle fin Moyen-âge - 1900 | Idée selon laquelle pour apprendre une langue il faut savoir la lire et l'écrire selon les codes grammaticaux et syntaxiques qu'elle possède. Comprendre et traduire des textes d'auteurs. | Rendre l'élève capable de lire, écrire et parler couramment les langues anciennes. | Textes d'auteurs et phrases construites pour la traduction Manuels | <p style="text-align: center;">ECRIT</p> - Lire - Ecrire : <ul style="list-style-type: none"> • Traduction (version et thème grammatical) • Exercices de grammaire | Méthode indirecte : LVE au service de la langue de l'école. Le recours au français est impératif pour assoir les notions grammaticales. « La langue étrangère constituait l'objet de l'enseignement et la langue maternelle l'outil. » ⁴² |
| Méthode Directe 1900-1920 | Les élèves déplorent un manque de pratique leur empêchant de s'exprimer ou encore tenir une conversation dans la langue apprise. La langue comme un instrument de communication. | Parler la langue | Documents iconographiques et textes d'auteurs et fabriqués | <p style="text-align: center;">ORAL</p> - Lire - S'exprimer : <ul style="list-style-type: none"> • prononciation • répétition et imitation • conversation - Comprendre - Les notions grammaticales véhiculées en contextes avec des exercices lexicaux et grammaticaux en LVE | Le recours au français est formellement interdit . Mise en place de procédés et outils permettant la compréhension dans la langue étudiée (procédés intuitifs : gestes, exemples, images; méthode inductive, méthode interrogative) |
| Méthode Active 1920-1960 | Les procédés et techniques efficaces de la MT et de la MD sont repris et combinés dans une méthode « mixte » alliant écrit et oral. La MA est orientée vers un apprentissage réfléchi de la langue. | Mobiliser ses connaissances pour expliquer un texte. Compétences d'analyse et d'interprétation mises en jeu. | - auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, magnétophone) - documents et textes authentiques : textes littéraires plus orientés vers le récit et les dialogues | <p style="text-align: center;">ORAL</p> - Lire - S'exprimer : <ul style="list-style-type: none"> • interprétation • prononciation - Comprendre <p style="text-align: center;">ECRIT</p> - Comprendre - Ecrire : traduction comme réinvestissement | La méthode intuitive toujours privilégiée mais le recours au français est autorisé pour des situations précises comme l'explication des termes difficiles ou comme moyen de contrôle de la compréhension d'un texte |

⁴² Dabène Louise, *Langue maternelle, langue étrangère quelque réflexions*. P92

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| <p>Méthode audiovisuelle</p> <p>1960- 1970</p> | <p>La MAV fait appel à l'utilisation conjointe du son et de l'image dans les cours de LVE, la langue est à partir de la voix et l'image.</p> | <p>Reproduire et s'exprimer dans la langue pour communiquer et échanger des informations.</p> | <p>- Livres de maîtres - Livres d'élèves</p> <p>- auxiliaires audio-oraux et vidéo : magnétophone, hauts parleurs (dialogues fabriqués de la vie quotidienne), écran (projetant des images et films fixes)</p> | <p>ORAL</p> <p>- Lire - S'exprimer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prononciation • répétition et imitation • conversation : création de dialogue <p>- Comprendre - Découverte des mécanismes de l'étude de la langue après leur maîtrise complète Ce n'est qu'une fois que l'oral est approprié que l'écrit est révélé.</p> <p>ECRIT</p> <p>- Comprendre - Ecriture des dialogues, du lexique</p> | <p>Le recours au français n'est pas interdit mais peu recommandé voir évité au maximum. On souhaite reproduire l'apprentissage de la langue maternelle pour la LVE par imprégnation et tâtonnements.</p> |
| <p>Approche communicative et interculturelle</p> <p>1970-</p> | <p>L'AC met l'accent sur l'objectif communicatif pas complètement atteint dans les méthodes précédentes. Une ouverture sur le monde est réalisée à travers l'étude et la comparaison de mode de vie permettant de développer les valeurs de tolérance et du respect d'autrui.</p> | <p>L'objectif est de communiquer à des fins de découverte, vivre ensemble et agir avec les étrangers et les cultures.</p> <p>Apparition des quatre compétences langagières.</p> | <p>- Documents authentiques des situations quotidiennes</p> | <p>Approche Notionnelle-fonctionnelle : entrée dans la langue par thématiques.</p> <p>ORAL</p> <p>- Expression orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • interprétation • comparaisons <p>- Compréhension orale</p> <p>ECRIT</p> <p>- Expression écrite - Compréhension écrite</p> | <p>On utilise la langue de l'école pour demander un mot de vocabulaire, une explication mais surtout pour reconnaître et comparer les langues entre elles.</p> |
| <p>Perspective Actionnelle CECRL</p> <p>2001-</p> | <p>La PA se caractérise par la volonté de donner du sens aux apprentissages en les insérant dans une démarche de tâche finale. Les connaissances des élèves permettent de réaliser les différentes actions jusqu'à l'aboutissement de la tâche.</p> <p>L'objectif est de communiquer ensemble pour réaliser un projet commun. En d'autres termes, dire pour faire.</p> | <p>- AGIR Donner du sens aux apprentissages en réinvestissant les connaissances dans un projet, à travers des actions.</p> | <p>- Documents authentiques des situations quotidiennes</p> <p>-Projets, tâches finales</p> | <p>ORAL</p> <p>- Expression orale : - Compréhension orale</p> <p>ECRIT</p> <p>- Expression écrite - Compréhension écrite</p> | <p>La langue de l'école permet d'enseigner la culture et l'interculturalité mais également de développer les compétences métalinguistiques des élèves</p> |

Annexe B.

Tableau récapitulatif des prises de paroles de l'enseignante et de ses élèves de CE2 en LVE ou français pendant la séance (vidéo : séance English Breakfast).

| Pour... | L'enseignante s'exprime principalement en... | | Les élèves s'expriment principalement en... | |
|--|--|---------------|---|---------------|
| | Anglais (LVE) | Français (LE) | Anglais (LVE) | Français (LE) |
| Le rappel de leçon | | | x | |
| Les rappels à l'ordre | | x | | |
| Activité 1: Who has got? Consignes + s'assurer de leur compréhension | x | | | |
| Interventions durant l'activité (participation, mener le jeu, étayage, aide...) | x | x | x (aide) | x |
| Organisation | | x | | x |
| Activité 2: What's missing? Consignes | x | | | |
| Interventions durant l'activité | | x | x (aide) | |
| Organisation | | x | | x |
| Activité 3: "The seven familiers" Consignes | | x | | |
| Interventions | | x | x (aide) | x |
| Organisation | | x | | x |
| Différenciation | | x | | x |
| Rangement + retour au calme | | x | | x |

Annexe C.

Tableau récapitulatif des prises de paroles de l'enseignante et de ses élèves de GS-CP-CE1 en LVE ou français pendant la séance (vidéo 2 : séance pronom personnels).

| Pour... | L'enseignante s'exprime principalement en... | | Les élèves s'expriment principalement en... | |
|---|--|---------------|---|---------------------------|
| | Anglais (LVE) | Français (LE) | Anglais (LVE) | Français (LE) |
| Les rituels | x | | x | x (demande de traduction) |
| Les rappels à l'ordre | | x | | |
| Activité 1: Compréhension orale, le dialogue de la BD. Consignes | x | | | |
| Questions posées par l'enseignante et réponses des élèves | x | | x | |
| Organisation | x | | | x |
| Institutionnalisation | | x | x (répétition) | |
| Activité 2: Jeu des dés (animaux / couleurs) Consignes | | x | | |
| Vérification de la compréhension des consignes via un exemple | x | | | |
| Interventions durant l'activité (participation, mener le jeu, étayage, aide...) | x | | x | |
| Organisation | | x | | |
| Activité 3: Présentation d'un pair Consignes et exemple | | x | | |
| Rappel des structures à utiliser | | x | x | |

Annexe D. Questionnaire d'investigation

Soumis aux participants via l'outil numérique, lien internet :

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfTu->

FMUM6LEeOiDMjPQ_cXeMN8YCHpNvZDSRNulHoHicfGuw/viewform?c=0&w=1

Questionnaire:

Enquête sur la place de la langue de l'école dans l'enseignement apprentissage en classe de LVE (Langues Vivantes Etrangères) à l'école primaire.

Je m'appelle Maëllis Gouault et suis étudiante-stagiaire en Master 2 MEEF 1^{er} degré. Dans le cadre de mon mémoire, je réalise un travail de recherche sur la place du français dans l'enseignement-apprentissages des LVE (Langues Vivantes Etrangères) à l'école primaire. Mon travail de mémoire consiste à recenser les pratiques des enseignants, c'est pourquoi je vous sou mets ce questionnaire.

Je vous remercie de votre participation.

I. Questions relatives à votre profession

1) Qualité (cochez la case correspondant à votre statut) :

- Enseignant(e) retraité(e) - indiquez la date de départ en retraite :
- Enseignant(e) exerçant le métier depuis plus de cinq ans ;
- Directeur/ directrice d'école primaire ;
- Maître formateur ;
- Jeune enseignant(e) exerçant le métier depuis moins de cinq ans ;
- Futur(e) enseignant(e) - indiquez si vous suivez ou si vous avez suivi une formation à l'IUFM, au sein d'un master de l'enseignement, ou/t avec le CNED :

2) Lieu de travail :

- Nom de l'école :
- Ville :
- Département :

3) Classe dans laquelle vous enseignez cette année :

4) Enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné à vos élèves des cours de langue(s) vivante(s) étrangère(s) ? oui non

5) Si oui la(les)quelle(s) ?

II. Formation et diplômes.

6) Etes-vous titulaire d'un diplôme ou d'une certification en langues ? oui non

7) Si oui le(s)quel(s) ?

8) Quel niveau estimez-vous avoir en : (cochez la case correspondant à votre niveau, A1 correspondant à un niveau débutant et C2 expert)

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|----------------------|----|----|----|----|----|----|
| Compréhension orale | | | | | | |
| Compréhension écrite | | | | | | |
| Expression orale | | | | | | |
| Expression écrite | | | | | | |

III. Relation entretenue avec la discipline.

9) Sur une échelle de 1 à 10 (10 étant le seuil maximal) comment définiriez-vous votre aisance dans la discipline ? (Entourez votre réponse)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10) Rencontrez-vous des difficultés dans l'enseignement des LVE ? oui non

11) Si oui, lesquelles ? (Cochez la ou les difficultés rencontrées)

- concernant les contenus à enseigner
- à propos de l'élaboration des séances
- au niveau de la prononciation
- au niveau du lexique (manque, confusion)
- Autres :

12) Selon vous, d'où viennent ces difficultés ?

IV. L'enseignement- apprentissage des LVE en classe.

13) Dans votre classe, avez-vous des élèves allophones ? oui non

14) Pour ces élèves, quelle est la langue parlée à la maison ?

15) Dans une séance en LVE, à quelle fréquence estimez-vous prendre la parole dans la langue de l'école (le français) ? (Entourez la fréquence)

Jamais Rarement Parfois Souvent Toujours

16) Pour quelle compétence avez-vous le plus souvent recours au français ? (Cochez la réponse)

- expression orale en continue / en interaction
- compréhension orale
- compréhension écrite
- expression écrite

17) Dans quelle langue vous exprimez vous :

| | | Plutôt en français | Plutôt en LVE |
|------------------|---|--------------------|---------------|
| Avant l'activité | Les rituels | | |
| | Formulation des consignes | | |
| | S'assurer de la compréhension des consignes | | |

| | | | |
|--------------------|---|--|--|
| Pendant l'activité | Gestion de la parole (encouragements, sollicitations) | | |
| | Les remises à l'ordre disciplinaires | | |
| | Faire de la différenciation | | |
| | Les élèves s'expriment et interagissent | | |
| Fin de l'activité | Faire le retour sur l'activité | | |

Autres :

18) Avez-vous recours à la langue de l'école comme outil de différenciation ?

oui non

19) Avez-vous l'impression que globalement les interventions en français aident les élèves ? oui non

Si oui, en quoi les aident-ils?

20) Les élèves sont-ils autorisés à parler français en cours de LVE ? oui non

21) Autorisez-vous le recours au français pour certains élèves et non pour d'autres ?
 oui non Si oui, pour lesquels ?

22) Lorsque les apprenants s'expriment en français, ils le font pour :

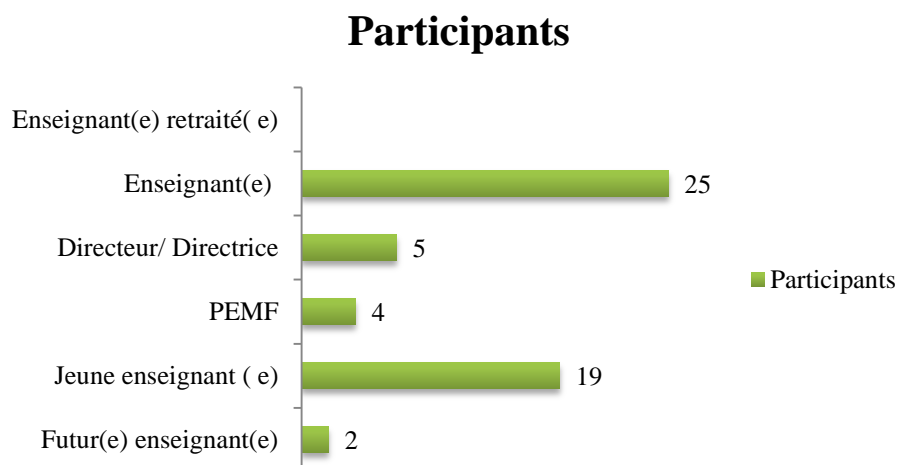
- demander une explication de la consigne
- apporter une aide à un camarade
- formuler une demande sans lien avec l'activité (demande pour aller aux toilettes...)
- obtenir des informations supplémentaires en lien avec l'activité (par exemple : curiosité)

Merci de votre participation !

Annexe E. Résumé des réponses collectives au questionnaire.

I. Questions relatives à la profession.

1. Statut des participants.



J'ai obtenu au total une participation de **50** personnes appartenant au corps enseignant. Parfois certains occupent plusieurs statuts à la fois (PEMF + Enseignante...)

2. Lieu de travail des participants. (école + ville)

- Ecole Arsène Ratier de Bozouls (12340)
- École de Savignac
- Les amidonniers Toulouse
- Ecole primaire Pezens
- Fonsorbes
- Fonsorbes cantelauze
- E.E. Anatole France - Saint-Sulpice-sur-Lèze
- Ecole maternelle Rieupeyroux
- beauregard, Millau
- Trepade à Fonsorbes.
- Eric Tabarly Saint-Lys
- viala du tarn
- Ecole des Genêts - Onet-le-Château
- Paul Cayla Druelle
- école maternelle Jean Moulin Decazeville (12)
- anglars
- École Genibrat à Fontenilles
- Jules Ferry Léguevin
- Maurice Jacquier TOULOUSE
- Ecole Pierre Loubière à Olemps
- Daux
- Jules Ferry Leguevin

- tabarly saint lys
- Ecole des 3 chênes La Salvetat Saint Gilles
- Saint Thomas
- Frouzins
- St Thomas
- Labastidette
- Jean Rostand, Launaguet
- Rieumes
- Trepade Fonsorbes
- Bastide Toulouse
- EE la Fontaine à Fontenilles
- Ecole de LARDENNE TOULOUSE
- Jean CHAUBET à Toulouse
- aveyron
- Ecole Primaire Germinal à Charnècles
- Fontenilles
- Pierre Riols Capdenac-Gare
- école élémentaire de Sabonnères
- Mirandol
- Ecole Marie et Pierre Curie à Frouzins (31)
- La fontaine Fontenilles
- Collège Pablo Picasso Frouzins
- MONDONVILLE EEPU CAROLINE AIGLE
- Comps La Grand Ville
- Rodez
- Ecole Albert-Séguier - Le Crès Millau
- Arvieu

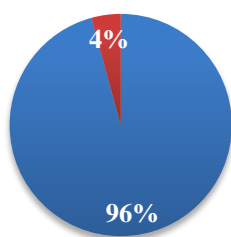
3. Niveaux de classe occupés par les enseignants.

| Niveaux de classe | Nombre d'enseignants occupant ce niveau |
|-------------------|--|
| TPS/PS | 1 |
| PS | 1 |
| PS/MS | 3 |
| PS/MS/GS | 1 |
| PS/MS/GS/CP/CE1 | 1 |
| CP | 2 |
| CE1 | 2 |
| CE1/CE2 | 4 |
| CE1/CE2/CM2 | 1 |

| | |
|--|----|
| CE2 | 7 |
| CM1 | 7 |
| CM1/CM2 | 3 |
| CM2 | 8 |
| Multi niveaux | 1 |
| 5 ^e /4 ^e /3 ^e | 1 |
| Total : | 45 |

4. Enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné à vos élèves des cours de langue(s) vivante(s) étrangère(s) ?

Enseignement des LVE en classe

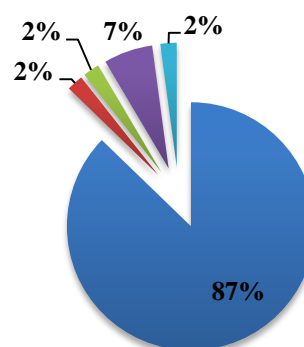


- Enseignants dispensant des cours de LVE dans sa classe
- Enseignants ne dispensant pas de cours de LVE dans sa classe

5. Si oui la(les)quelle(s) ?

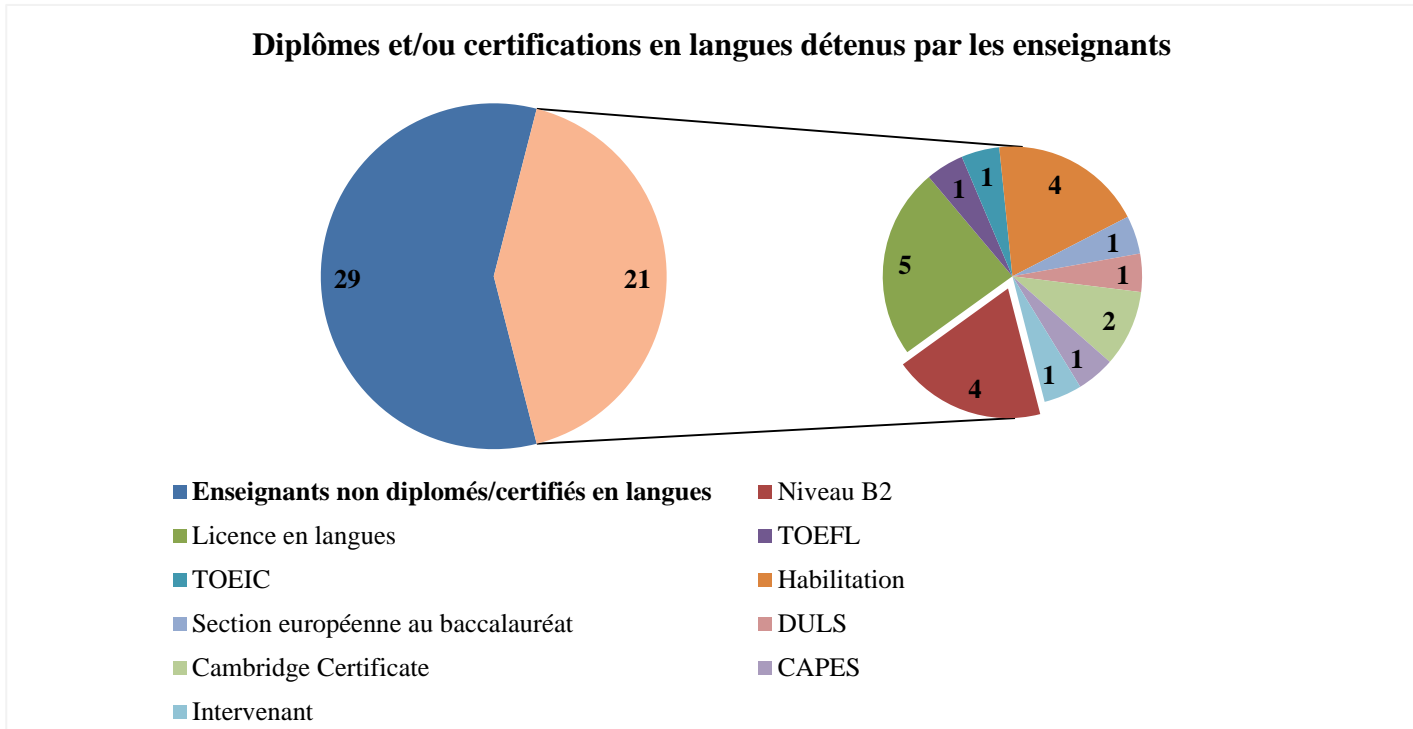
LVE enseignée(s) en classe

- Anglais
- Allemand
- Portugais
- Espagnol
- Italien

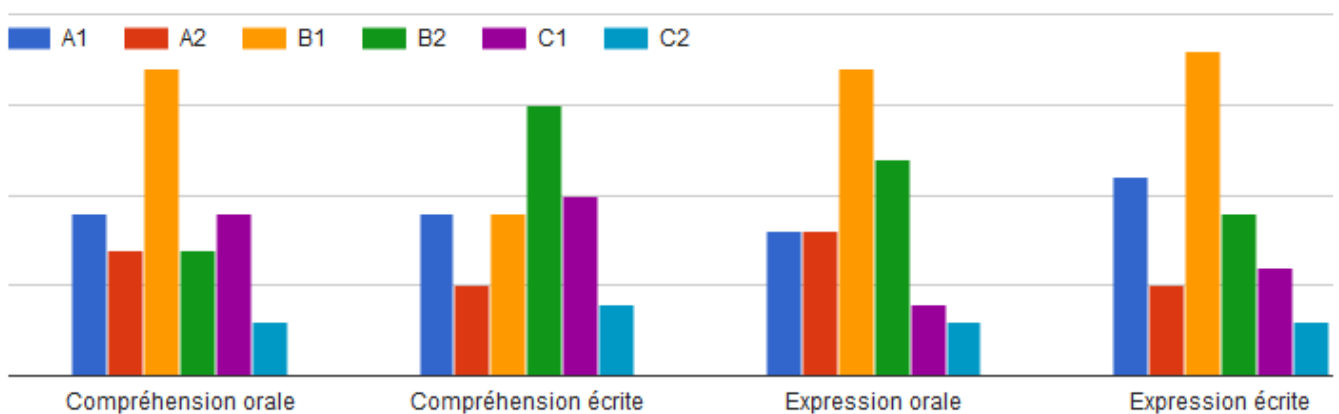


II. Formation et diplômes.

6. Êtes-vous titulaire d'un diplôme ou certification en langues ? Si oui le(s)quel(s) ?



7. Quel niveau estimez-vous avoir dans les différentes compétences langagières en LVE ? (A1 correspondant à un niveau débutant et C2 expert)



20

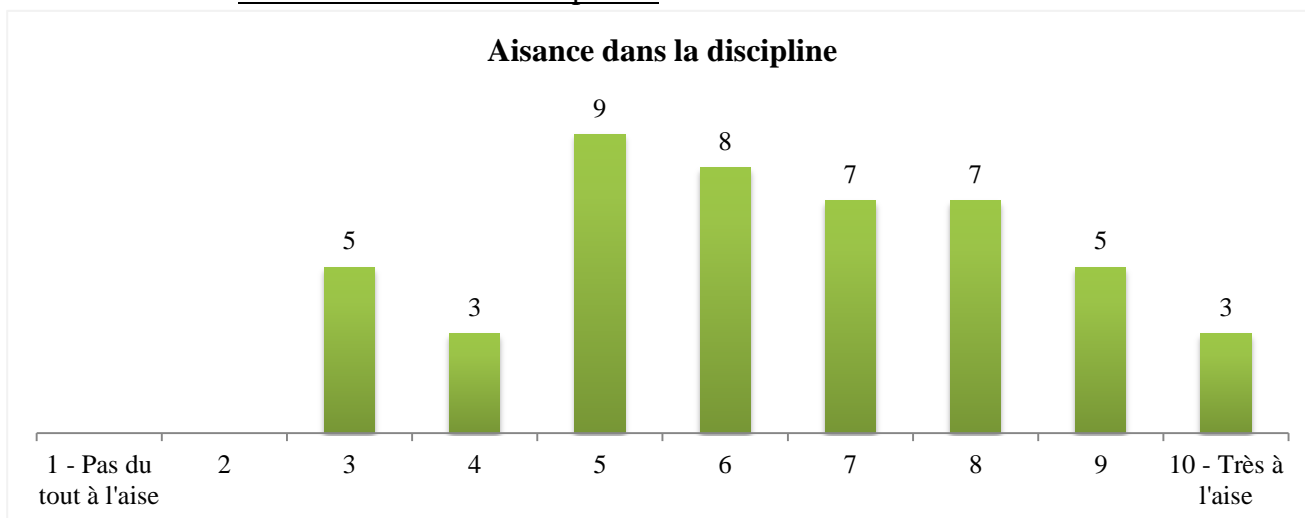
15 III. Relation entretenue avec la discipline.

10

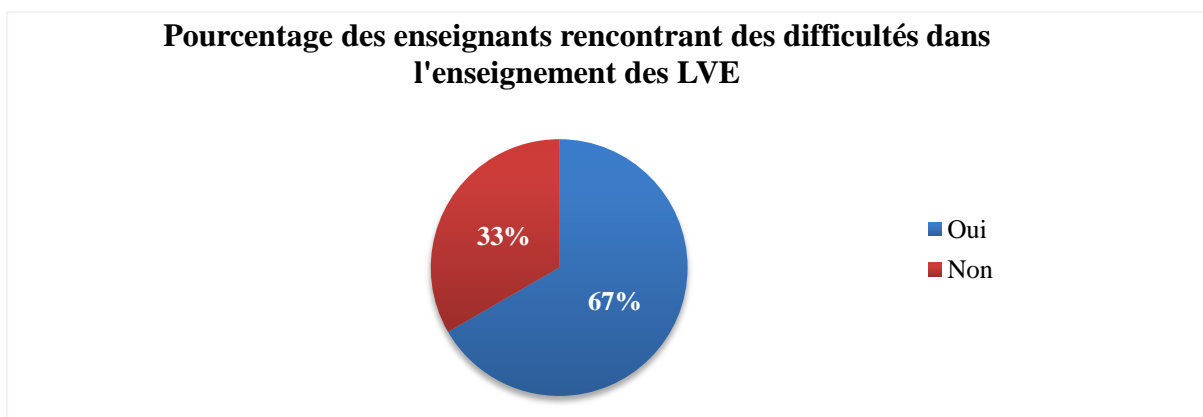
5

0

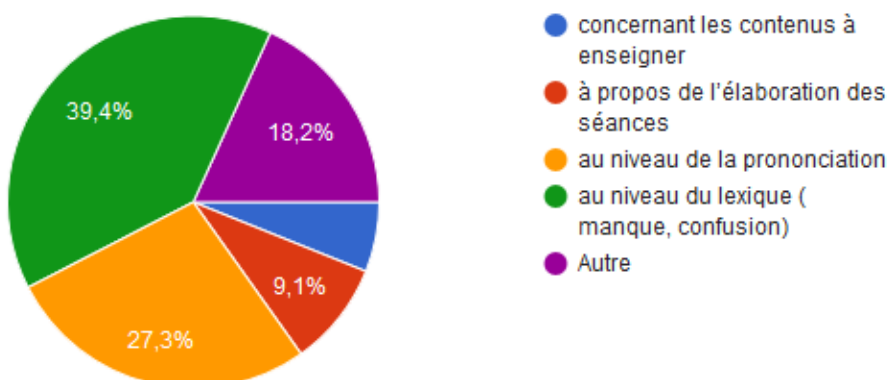
8. Sur une échelle de 1 à 10 (10 étant le seuil maximal) comment définiriez-vous votre aisance dans la discipline ?



9. Rencontrez-vous des difficultés dans l'enseignement des LVE ?



10. Quelles sont les difficultés rencontrées ?



11. Origine des difficultés selon les enseignants.



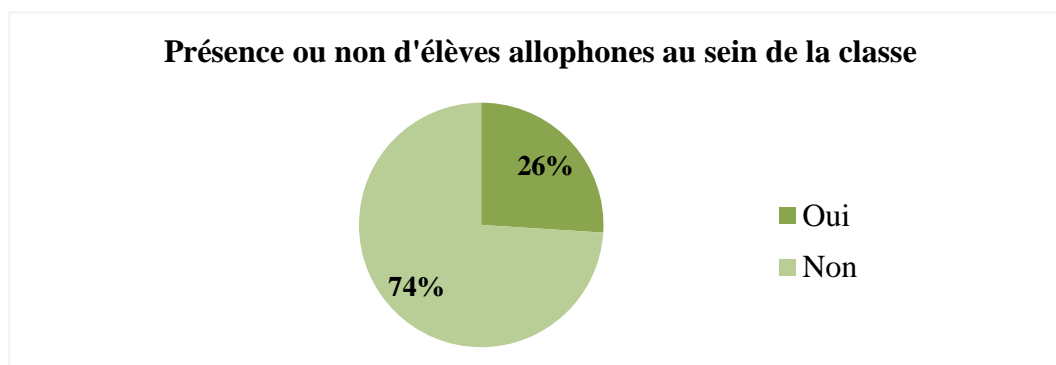
| Origines des difficultés | Fréquence (nombre de réponses obtenues) |
|---|---|
| Manque de pratique | 14 |
| Manque dans la formation | 5 |
| Mauvaise maîtrise | 2 |
| Non pratiqué depuis longtemps | 2 |
| De l'enseignement reçu | 2 |
| Manque de moyens | 2 |
| Manque d'aisance | 1 |
| Peur de se tromper | 1 |
| Les programmes ne correspondent plus à mon agrément | 1 |
| Manque d'immersion en pays anglophones | 1 |
| Difficultés à trouver des documents authentiques | 1 |
| Difficultés avec les nouvelles technologies | 1 |
| Manque de préparation | 1 |
| Pauvreté lexicale des enfants de maternelle | 1 |

Réponses individuelles :

- Manque de pratique
- Manque de pratique
- Manque de pratique
- Un certain manque dans ma formation antérieure, notamment en M1.
- Mauvaise maîtrise
- Pas assez de pratique
- Anglais non pratiqué depuis le bac (il y a 34 ans).
- De mon manque de pratique orale
- De mon manque de maîtrise de la langue.
- manque d'aisance pour parler et je n'ose pas par peur de me tromper
- Manque de pratique en dehors de la classe
- Manque de pratique depuis la fin des études
- LV2 et formation insuffisante
- Il n'y a plus trop d'heures d'anglais à la fac donc je pratique de moins en moins la langue à l'oral depuis le lycée.
- Les programmes ne correspondent plus à l'agrément que j'avais obtenu
- De l'enseignement que j'ai moi même reçu et du manque de pratique
- Pas assez d'immersion en pays anglophones
- manque de formation
- Manque de pratique orale
- difficulté à trouver des documents authentiques correspondant à mes attentes et à ma difficulté propre avec les nouvelles technologies.
- manque de pratique
- Manque de budget pour pouvoir acheter des jeux clé en main.
- Manque de formation dans l'enseignement des langues vivantes étrangères
- manque de formation et de pratique
- manque de préparation
- Pour les 2 ans1/2 5 ans certains sont encore en difficulté avec la langue de scolarisation même si ils parlent français à la maison (pauvreté lexicale) du coup c'est difficile dans une autre langue de produire. Il faut beaucoup beaucoup de temps.
- Hélas les difficultés sont liées principalement au manque de moyens alloués à l'école
- Langue apprise scolairement
- pas de formation depuis le lycée
- manque de communication régulière
- manque d'entraînement

IV. L'enseignement-apprentissage des LVE en classe.

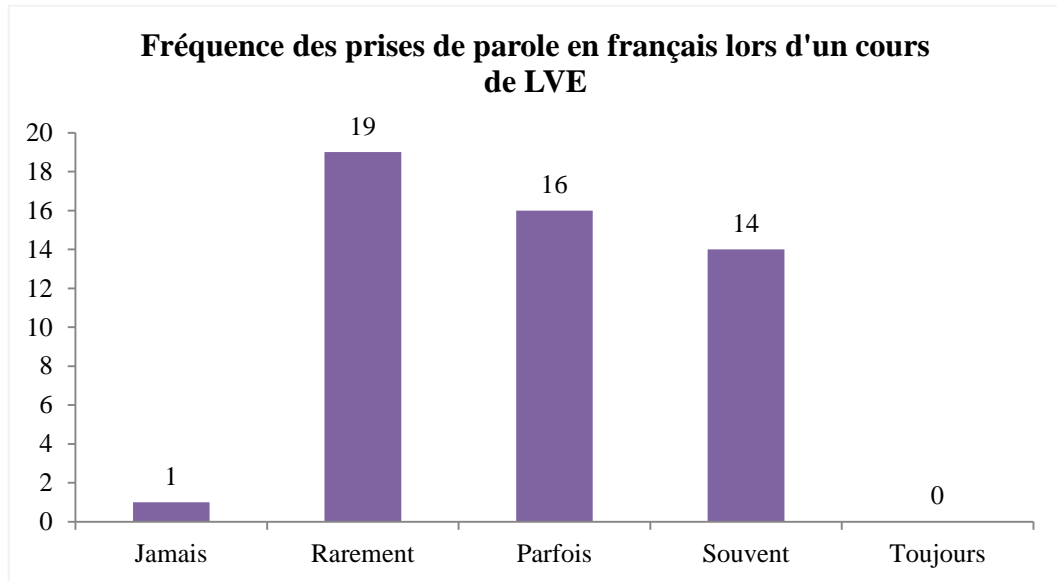
12. Dans votre classe, avez-vous des élèves allophones ?



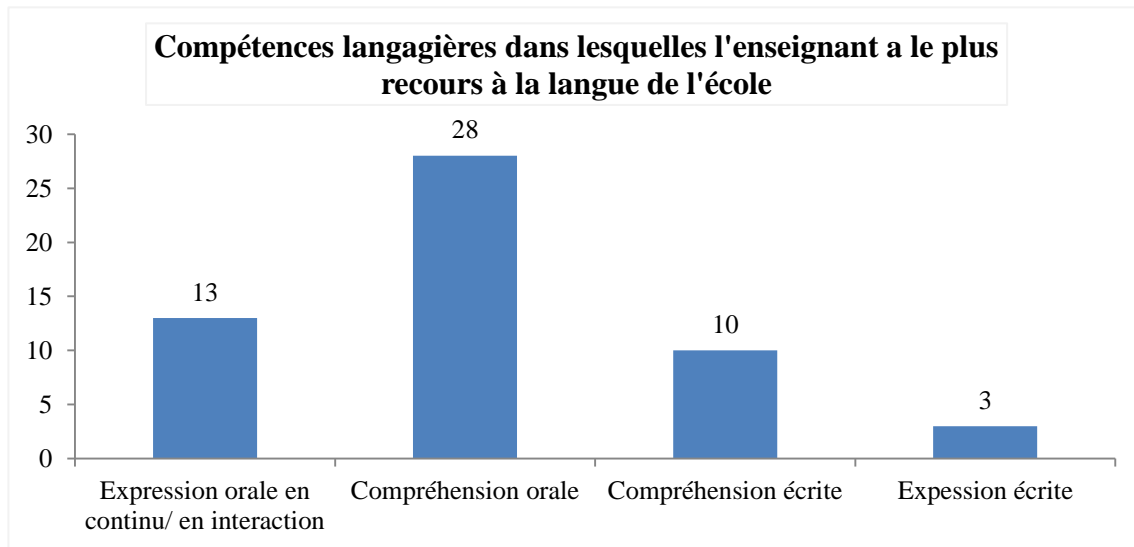
13. Pour ces élèves quelle est la langue parlée à la maison ?

| Langue maternelle des élèves allophones | Nombres de classe accueillant des élèves parlant cette langue |
|---|---|
| Tamoul | 2 |
| Albanais | 1 |
| Arabe | 4 |
| Portugais | 5 |
| Dialectes | 1 |
| Russe | 3 |
| Anglais | 1 |
| Roumain | 2 |
| Turc | 1 |
| Arménien | 1 |
| Polonais | 1 |

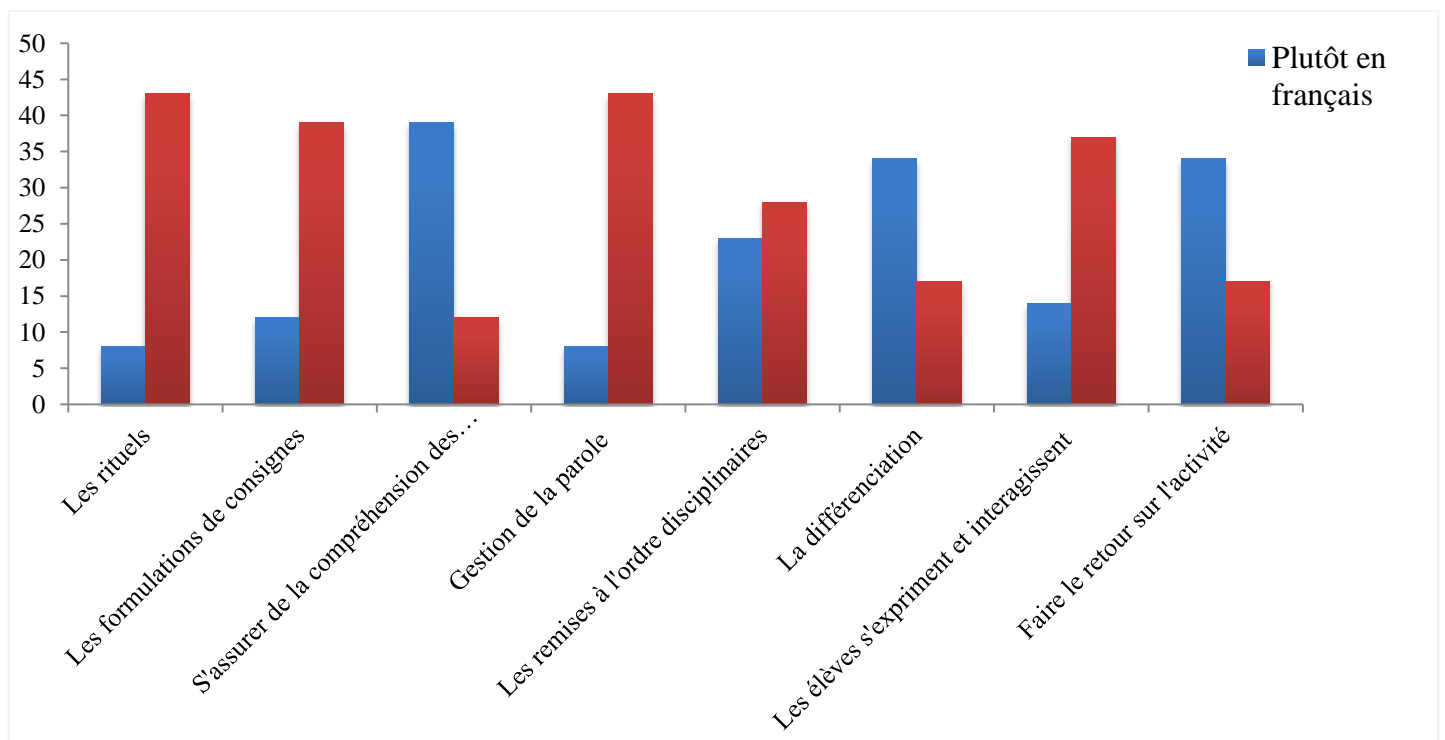
14. Dans une séance en LVE, à quelle fréquence estimez-vous prendre la parole dans la langue de l'école (le français) ?



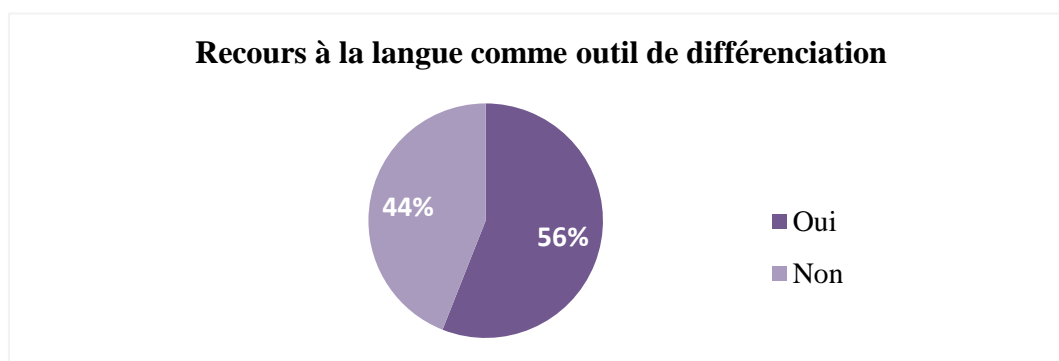
15. Pour quelle compétence avez-vous le plus souvent recours au français ?



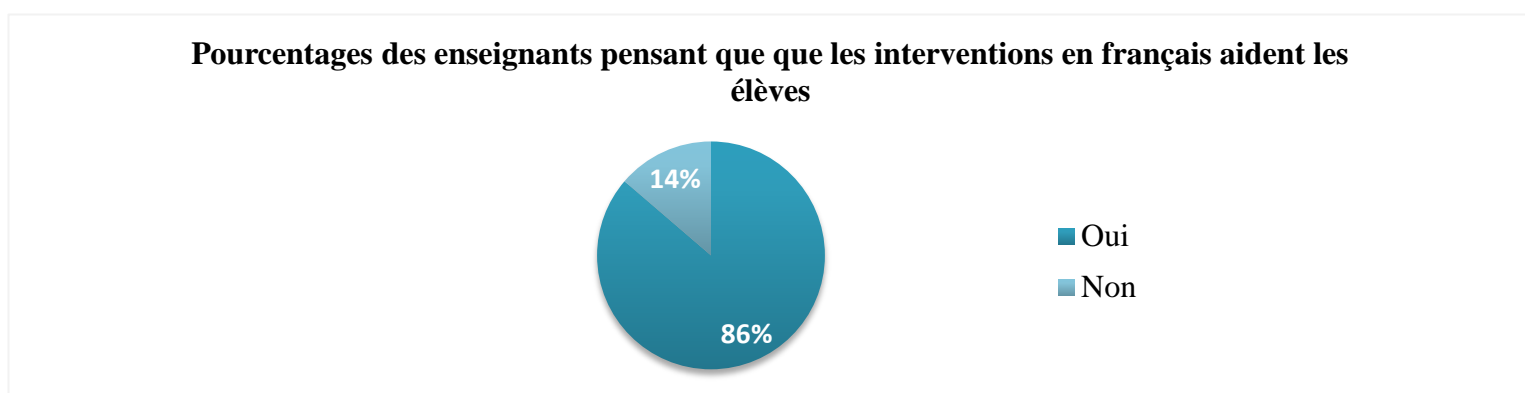
16. Dans quelle langue vous exprimez vous pour :



17. Avez-vous recours à la langue comme outil de différenciation ?



18. Avez-vous l'impression que globalement les interventions en français aident les élèves ?



19. Si oui, en quoi les aident-ils ?

| Nature de l'aide | Fréquence (nombre de réponses obtenues) |
|--|---|
| Compréhension des consignes | 10 |
| Vérifier la compréhension | 10 |
| Mise en confiance, rassure | 8 |
| Meilleure compréhension des attentes | 5 |
| Quand ils manquent de vocabulaire | 4 |
| A comprendre les quiproquos | 1 |
| Pour différencier deux mots homophones | 1 |
| Débloque la situation | 1 |
| Dans la mise au point | 1 |

| | |
|--|---|
| Compréhension du sens de certaines expressions | 1 |
| S'exprimer davantage sur un sujet d'ordre culturel | 1 |
| Ne sait pas | 1 |

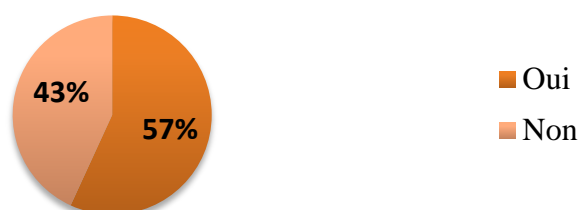
Réponses individuelles :

- A formuler des réponses quand ils manquent de vocabulaire, mais ça les confortent dans la langue de l'école et les empêche de réfléchir en anglais.
- Une meilleure compréhension des attentes
- À mieux comprendre certaines choses surtout le vocabulaire
- À comprendre les quiproquos
- Compréhension
- Ne sait pas trop.
- Comprendre ce que l'on va attendre d'eux durant la séance : je parle en français avant l'apparition de Pussy (le chat en peluche qui ne parle qu'anglais) pour préciser ce que l'on va faire durant la séance... Lorsque la marionnette apparait, il ne faut plus parler français sinon il prend peur et s'en va. Je peux reprendre la parole en français en la cachant si, en cours de séance, on change d'activité et que l'on commence quelque chose de nouveau.
- compréhension des consignes
- À comprendre ce qu'il se passe, à ne pas être perdu
- Confirmer ou vérifier leur compréhension.
- aide à la compréhension
- S'assurer de la bonne compréhension des consignes notamment
- Cela les rassure.
- compréhension: en petite section, éveil aux langues. Mise en confiance: premières séances en mars.
- À une meilleure compréhension
- Rassurantes
- Pour différencier deux mots ex ship et sheep
- Elles les aident quand ils n'ont pas compris le vocabulaire et qu'ils ne savent donc pas ce qu'il faut faire.
- Débloque là situation
- dans la mise au point
- ça les rassure essentiellement.
- A mieux comprendre les consignes et cela les rassure
- rassure

- A comprendre des mots difficiles à expliquer dans la langue.
- Compréhension
- Mieux comprendre ce qu'on attend d'eux
- Même après l'utilisation répétées de certaines formules ou de mots en anglais, je me rends compte que des enfants n'en comprennent toujours pas le sens.
- Meilleure compréhension de la tâche à accomplir, ils sont rassurés
- cela les rassure ou cela lève un doute sur la compréhension
- apport du vocabulaire
- A traduire les consignes qui même mimées ou autrement formulées, n'ont pas été comprises
- Meilleure compréhension des consignes
- à vérifier la compréhension de la consigne donnée, à se rassurer
- meilleure compréhension des consignes
- cela leur permet d'être certains de la tâche à accomplir. il n'y a pas d'ambiguïté. ils 'ont pas peur de dire qu'ils ont mal compris ce qu'on attend d'eux
- Le recours au français va aider l'élève en difficulté à démarrer un travail et à ne pas rester bloqué en pensant qu'il n'est pas capable de le réaliser. Demander de temps en temps à un élève de dire ce qu'il a compris va permettre d'éviter de perdre en route d'autres élèves faibles qui décrocheraient surtout pour des débutants, le souci étant de s'assurer ponctuellement la compréhension du plus grand nombre.
- à valider leurs hypothèses de compréhension d'une consigne, s'exprimer davantage sur un sujet d'ordre culturel
- compréhension des consignes pour les élèves de PS (initiation)
- Pour se rassurer dans la compréhension.
- à la compréhension

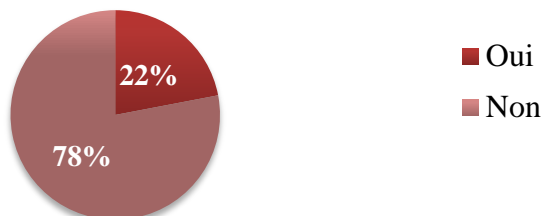
20. Les élèves sont-ils autorisés à parler français en cours de LVE ?

Pourcentage des élèves autorisés à parler français en cours de LVE



21. Autorisez-vous le recours au français pour certains élèves et non pour d'autres ?

Pourcentage d'enseignants autorisant le recours au français pour certains élèves et non pour d'autres



22. Lorsque les apprenants s'expriment en français ils le font pour :

