



HAL
open science

La régulation du français par les apprenants en classe de langue étrangère : un levier de progrès pour la prise de parole des élèves de 4e

Alexia Armand

► To cite this version:

Alexia Armand. La régulation du français par les apprenants en classe de langue étrangère : un levier de progrès pour la prise de parole des élèves de 4e. Education. 2017. dumas-01804210

HAL Id: dumas-01804210

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01804210v1>

Submitted on 31 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 |
| Master Meef M2a | Anglais |
| MEMOIRE | |
| La régulation du français par les apprenants en classe de langue étrangère : un levier de progrès pour la prise de parole des élèves de 4ème. | |
| Alexia Armand | |
| Directrice de mémoire Rebecca Dahm Maître de conférence | |
| Membres du jury de soutenance | |
| <ul style="list-style-type: none">- Rebecca Dahm, maître de conférence- Rodolphe Martin, formateur | |
| Soutenu le 9/05/2017 | |

Remerciements

Je tiens à remercier très sincèrement ma formatrice Rebecca Dahm, maître de conférence et chercheur à l'Université Toulouse Jean Jaurès, qui m'a suivie tant dans ma pratique d'enseignante que dans la conception de ce mémoire. Sa disponibilité et ses encouragements m'ont permis d'effleurer le métier de chercheur. Je remercie Peter Prince, maître de conférence et chercheur de l'Université d'Aix-Marseille, qui m'a fait découvrir la didactiques des langues et ses grands principes. Tous deux m'ont transmis leur goût pour les sciences cognitives. Je remercie également Jean-Philippe Fons, Inspecteur Pédagogique Régional de l'Académie de Toulouse pour sa contribution à ce mémoire.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans les enseignants de langues et les élèves du collège Bellevue à Toulouse. Tous ont participé à la constitution de ce mémoire. Les élèves de la classe de 4e2 ont rendu possible cette expérimentation grâce à leur esprit volontaire et leur désir de bien faire.

Mes camarades de l'ESPE m'ont soutenue moralement et conseillée dans la rédaction de ce mémoire.

Je remercie tout particulièrement Gaëlle Almayrac et Charlotte Bouard pour leurs encouragements et leurs critiques pertinentes dans la conception de ce projet, Yann Dislaire, de m'avoir éclairée et aidée à aborder la dimension scientifique de cette recherche, et ma tutrice Cécile Burnier qui m'a accompagnée tout au long de cette année dans les moments de doutes comme dans les moments de satisfactions.

Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat :
« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| 1. Cadre Théorique et institutionnel | 9 |
| 1.1. Alternance codique : définition et enjeux au sein de la salle de classe | 9 |
| 1.2. Hétérorégulation : définition et enjeux dans l'apprentissage d'une langue vivante | 11 |
| 2. Cadre Méthodologique | 14 |
| 2.1. Recueil des données | 14 |
| 2.1.1. Hypothèses | 14 |
| 2.1.2. Les participants aux études exploratoires et à la remédiation | 15 |
| 2.1.3. Étude exploratoire en 2 temps : recueil de données et démarche d'analyse | 15 |
| 2.1.4. Étude exploratoire complémentaire : le cas des élèves de la classe UP2A | 17 |
| 3. Analyse des enquêtes exploratoires | 18 |
| 3.1. Enquête exploratoire | 18 |
| 3.1.1. Usage de la langue source en cours de langue étrangère | 18 |
| 3.1.2. Perception des langues étrangères par les apprenants | 22 |
| 3.1.3. Régulation du français en classe de langue étrangère | 22 |
| 3.2. Résultats de l'étude exploratoire complémentaire : échanges avec la classe d'UPE2A | 23 |
| 4. Remédiations et limites | 25 |
| 4.1. Remédiations | 25 |
| 4.1.1. Choix des participants | 25 |
| 4.1.2. Mise en place de la remédiation | 25 |
| 4.1.3. Résultats de la remédiation | 27 |
| 4.2. Limites et améliorations possibles | 27 |
| 4.2.1. Les améliorations proposées par les élèves | 27 |
| 4.2.2. Les limites du dispositifs | 28 |
| 4.2.3. Les limites de la récolte de données | 29 |
| Conclusion | 30 |
| Références bibliographiques | 32 |

Table des illustrations

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Tableau de participation | 19 |
| Figure 2 : Diagramme des fonctions de l'alternance codique | 21 |

Introduction

L'alternance codique est un processus d'utilisation simultanée de deux ou plusieurs langues dans un même discours. Très fréquent chez les individus bilingues ou multilingues et les communautés multi-culturelles (Chung cité dans Iyotoglu, 2016 :258), ce phénomène est complexe puisqu'il dépend de différents facteurs (situations, relation entre les locuteurs, sujet de l'échange, etc). Dans le cadre de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère, l'alternance codique des enseignants et des élèves a fait l'objet de nombreuses études et continue à faire débat : l'alternance codique est d'une part considérée comme un frein, et d'autre part comme un outil favorisant l'apprentissage d'une langue étrangère. Beaucoup de recherches se sont concentrées sur la fonction pédagogique de la langue-source dans l'apprentissage d'une langue vivante, mais il existe peu d'études qui explorent les enjeux de la régulation de la langue de scolarisation au sein de la classe de langue étrangère.

Cette étude se focalise sur l'utilité d'employer la langue de scolarisation dans la classe de langue étrangère, et interroge la nécessité de réguler l'usage de la langue-source par les apprenants. Le choix d'observer le code oral se justifie tout d'abord par le milieu d'apprentissage d'une langue. La réalisation première d'une langue a lieu par l'intermédiaire du code oral : tout comme dans l'apprentissage de la langue maternelle, on apprend à parler avant de pouvoir écrire. De plus, le code oral soulève la problématique de la temporalité : en effet, les interactions et les prises de parole en continu exigent la capacité de verbaliser des idées et concepts dans un temps court. Cela implique une multiplicité d'opérations mentales chez le locuteur non-natif : organiser son message, trouver le vocabulaire adapté, former une phrase correcte syntaxiquement, et verbaliser le message en faisant attention à la prononciation ainsi qu'aux intonations de la langue. Il semblait donc judicieux de comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants quand il s'agit de prendre la parole en langue étrangère pour accroître leur participation en langue cible. Le public étudié dans cette recherche sont les adolescents en collège, et en particulier, les élèves en classe 4ème. Par ailleurs, l'adolescence est une étape charnière dans la formation de l'identité, où la prise de parole en public devient une véritable épreuve pour l'estime de soi. Dans cette perspective, tous ces éléments participent à

une réflexion autour de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère en contexte scolaire.

Le choix de traiter ce sujet a émergé à la suite de plusieurs situations d'enseignement. Une première prise de conscience sur la place du français en cours de langue étrangère a eu lieu lors de la première visite de ma tutrice, Mme Burnier. Le bilan de son observation a révélé un paradoxe de communication ; alors que je m'exprimais en langue anglaise, les questions et réponses des élèves étaient en langue française. Il fallait donc réfléchir à des moyens de réguler la fréquence d'utilisation du français par les élèves. Mon choix de thématique pour le mémoire s'est précisé suite à la remarque d'une élève qui reprochait à ses camarades de ne pas parler assez anglais en classe. À la suite de ce commentaire, j'ai décidé de comprendre ce va-et-vient entre langue cible et la langue source par les élèves, et de trouver des solutions pour accroître la prise de parole en anglais en classe. Il a semblé plus pertinent de centrer cette recherche sur la prise de parole des élèves que sur les interventions du professeur, qui peut plus facilement moduler sa pratique. Cette étude vise à enquêter sur les motifs d'utilisation du français en classe par les élèves pour leur donner l'opportunité de développer des stratégies de production orale, et pour faire face à de véritables situations de communication avec des anglophones, où ils devront trouver un moyen de se faire comprendre par leur interlocuteur. La question qui est revenue tout au long de cette recherche était : quelle est la limite entre l'excès et le déficit de français pendant le cours. Après m'être informée auprès de collègues enseignants de langue vivante, ainsi qu'avoir effectué de multiples recherches sur le plan institutionnel, j'ai pu constater un déficit d'information quant à cet usage en classe. C'est donc ce manque de réponse qui a motivé cette recherche

Les enquêtes réalisées dans ce mémoire ont pour objectif de faire état de l'occurrence du français en classe de langue étrangère en déterminant les facteurs d'utilisation de la langue source et les freins à l'expression orale en langue cible. Dans cette perspective, nous cherchons à prouver l'efficacité de régulations du français, mises en place par les élèves, sur la progression du groupe-classe dans la prise de parole en anglais.

Pour commencer ce mémoire, il est nécessaire de se pencher sur la définition et les enjeux de l'alternance codique et de l'hétérorégulation dans leur cadre théorique et institutionnel. Ensuite, il sera question de mettre en évidence la place du français en classe de langue étrangère. Cette partie présentera la démarche mise en oeuvre pour répondre aux hypothèses inhérentes à la problématique centrale. Il sera ainsi possible d'analyser les données afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Enfin, une dernière partie sera consacrée à la mise en place de remédiations par les élèves et aux limites de cette recherche.

1. Cadre Théorique et institutionnel

1.1. Alternance codique : définition et enjeux au sein de la salle de classe

Afin de comprendre le concept d'alternance codique, il est nécessaire d'expliquer la notion de code : ce terme est neutre, et réfère à un langage ou à une variété de langage (Wang, 2006). La première difficulté dans la définition de Wang apparaît dans le terme « language » en anglais car il se décline en deux termes distincts en français : il y a tout d'abord le langage comme système structuré de signes qui remplissent une fonction de communication ; ensuite, la langue qui est un outil du langage permettant la communication (de Saussure, 1916). Nous traduirons donc le terme « language » par « langue » car c'est ce dernier qui est au centre de notre étude.

L'alternance codique peut être définie comme l'utilisation de plus d'une langue au sein d'un même échange communicatif (Ludř et Py, 2003). Dans notre étude, c'est l'alternance codique entre la langue source et la langue cible au sein d'une classe qui nous intéresse. Afin de mieux comprendre ce va-et-vient entre les langues en milieu guidé, nous allons explorer son évolution dans le domaine scientifique. De nombreux chercheurs se sont penchés sur cette notion, ce qui a donné lieu à de nombreux débats : en effet, l'utilisation de la langue de scolarisation, en cours de langue vivante a pendant plus d'un siècle été perçue comme nuisible à l'apprentissage des langues étrangères. De ce fait, la langue source a longtemps été proscrite des cours de langue vivante. Cependant, cette tendance laisse progressivement place à une approche plus tolérante de l'utilisation de la langue source notamment grâce à des recherches prolifiques dans les années 1990. Ces études ont souligné le rôle pédagogique de la langue source dans l'apprentissage des langues étrangères, permettant aux apprenants de développer un discours sur la construction d'une langue et la résolution d'une tâche à réaliser, particulièrement en travail de groupe (Anton et Di Camilla, 1998; Swain et Lapkin, 1998). D'un point de vue institutionnel, l'alternance codique dans le cadre scolaire est encouragée (Ministère de l'éducation nationale, 2015) :

Travailler et réfléchir sur les langues entre elles, y compris sur le français et les langues anciennes, doit contribuer à la mise en place et au transfert de stratégies

diversifiées et réfléchies d'apprentissage et de communication que mobilisent directement les compétences et connaissances langagières, lexicales et culturelles.

Ce va-et-vient entre les langues remplit une fonction pédagogique, et un temps appelé Pratique Raisonnée de la Langue est consacré à cet effet en classe de langue étrangère et ancienne. Si cette perspective nous permet de comprendre l'utilisation de la langue source par les apprenants en cours de langue vivante, elle explore la dimension pédagogique de la langue source dans un cadre de réflexion sur la langue. Or ce qui intéresse cette étude est l'utilisation orale globale du français des apprenants. Il serait donc pertinent de se concentrer sur les motivations des apprenants à s'exprimer en langue source, et de comprendre dans quelle mesure le français doit être encadré en cours d'anglais. Dans son article (2016), Orhan Iyitoglu s'est interrogée sur l'occurrence de la prise de parole en langue source et les différents facteurs motivant son usage. Pour saisir ces facteurs, elle a observé et enregistré les interactions d'apprenants au sein d'une classe d'anglais, a compté le nombre de mots en langue source, puis a catégorisé ses données selon les moments d'occurrence de la langue source et les fonctions de son utilisation. Après analyse des données, l'auteur remarque que les apprenants tendent à s'exprimer en langue source afin de maintenir le flux de communication, d'exprimer leur personnalité, de clarifier du vocabulaire ou des structures grammaticales. Pour conclure son article, elle reconnaît l'utilité de l'alternance codique au sein de la classe de langue vivante, mais elle insiste sur le fait que cette utilisation doit se faire au profit de l'apprentissage de la langue cible :

(...) the use of L2 should be maximized whenever possible. It should not be forgotten that L1 may not be used during the whole lesson but only as a way of improving the quality of teaching and learning.

Cette conclusion nous invite donc à réfléchir à une possible régulation de l'alternance codique par les apprenants selon ses fonctions au sein de la salle de classe. Il nous faut pour cela étudier la notion de régulation et ses modalités d'application.

1.2. Hétérorégulation : définition et enjeux dans l'apprentissage d'une langue vivante

Le terme de régulation provient du latin *regulare*, qui signifie régler, diriger selon la règle, et désigne « le fait de maintenir, d'assurer le fonctionnement correct d'un système complexe » (le Petit Robert, 2012). Cette définition est parfaitement en adéquation avec le souci soulevé par Iyitoglu (2016) sur l'utilisation de la langue source dans un cadre ciblé. Afin de réguler de façon optimale cette prise de parole en langue source, il est important d'en décliner les différentes modalités. La régulation dont il est question désigne une régulation du sujet et de ses actions ou pensées. Tout d'abord, elle peut provenir d'un agent extérieur qui exerce une régulation sur le sujet ; on la désignera d'hétérorégulation. Ensuite, il existe une autre forme de régulation, qui est issue du sujet lui-même, opérant une régulation sur ses actions ou pensées ; on la nomme autorégulation. Ces deux modalités sont liées dans la mesure où elles se nourrissent l'une et l'autre : en effet, comme le définit Nathalie Nader Grosbois dans son ouvrage sur l'autorégulation (2007), l'hétérorégulation influence « de manière variable les stratégies autorégulatrices de l'enfant ». Dans le cadre de cette recherche sur l'apprentissage d'une langue au sein d'une classe, il serait plus pertinent de nous concentrer sur l'hétérorégulation et ses objectifs.

L'hétérorégulation, définie par Nathalie Nader-Grosbois (2007), consiste en une série d'initiatives telles que la médiation sociale ou le tutorat, dans le cadre d'un apprentissage guidé par un référent (adulte, expert, etc). Elle s'opère par une régulation interpsychique, c'est à dire une régulation opérée sur un individu A par un individu B, qui selon Vygotsky (1978) permet de développer les régulations nécessaires qui sont opérées par l'individu A sur lui-même ; on dit que ce sont des régulations intrapsychiques. Comme le précise Nader-Grosbois (2007), Paour, Cabrera et Roman (1985) ont tenté de démontrer un lien intrinsèque entre le développement de la pensée et la « médiation de l'entourage » du sujet. Ces chercheurs sont associés à l'approche socio-constructiviste, qui souligne le rôle central joué par l'interaction sociale dans le développement cognitif d'un apprenant, tant du point de vue des savoirs que des savoir-faire et savoir-être. Dans cet ouvrage, la référence au constructivisme social est particulièrement utile pour

éclairer cette recherche puisqu'elle insiste sur la dimension sociale de l'apprentissage : la théorie de l'apprentissage social met en avant l'influence de l'observation des actions et représentations des pairs dans la construction de l'individu.

Ce qui retient plus particulièrement notre attention dans cet apprentissage social est la place donnée au médiateur dans la création d'un système hétérorégulateur : le référent est souvent incarné par l'expert ou l'adulte dans de nombreuses recherches (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1983). Le milieu d'apprentissage des apprenants dans ce mémoire est la salle de classe ; dans ce contexte, l'expert est incarné par l'enseignant. Dans son étude sur le travail de groupe (1999), Luci Nussbaum propose le dépassement de la dyade adulte-élève dans l'hétérorégulation vers la dyade élève-élève au sein d'un travail en groupe. Elle fait appel à la notion de contrat de communication, qu'elle catégorise comme « consensus des participants ». Les différents acteurs de la communication doivent se mettre d'accord sur les finalités et les moyens de réalisation de cette communication, ce que souligne Nussbaum à juste titre dans son article :

« Lorsque ce contrat fait l'objet du consensus des participants, ils pourront co-construire du sens et disposer des conditions qui rendent possible l'échange des savoirs académiques. » (Nussbaum, 1999)

En négociant les objectifs de communication, les apprenants du groupe-classe saisissent mieux les enjeux de communication et parviennent mieux à atteindre les objectifs de la tâche proposée. D'une part, la responsabilité de réguler se déplace vers le groupe d'apprenants, ce qui a des effets bénéfiques sur la réalisation de la tâche de communication. Le contrat de communication proposé par Nussbaum fonctionne de la même manière que le contrat social proposé par Rousseau (1762) « Celui qui fait la loi sait mieux que personne comment elle doit être exécutée et interprétée. » Ainsi, le groupe classe sera plus à même de respecter les règles décidées collectivement. D'autre part, ce transfert de responsabilités crée un terrain de développement de l'autonomie et de la coopération dans le groupe : la fonction de régulateur de l'enseignant s'efface au profit des apprenants qui

deviennent davantage acteurs autonomes de leur apprentissage. Ceci s'accorde avec les recommandations du Ministère de l'éducation nationale dans un document ressource concernant l'élaboration d'une progression cohérente (2016) : « mettre en place des stratégies d'apprentissage et des réflexes méthodologiques transférables afin de permettre à l'élève d'accéder au niveau d'autonomie langagière visé. » De plus, les élèves ne comptent plus exclusivement sur le référent-enseignant mais recherchent également de l'aide auprès de leurs camarades ou au travers d'outils variés. La mise en place du contrat de communication implique un travail de coopération ce qui participe également au développement des compétences de savoir vivre énumérée dans le Bulletin Officiel publié en novembre 2015 (voir annexe 1).

En définitive, l'alternance codique en milieu scolaire favorise l'apprentissage des langues étrangères dans la mesure où elle apporte une compréhension supplémentaire à la langue étudiée. Cependant, son usage doit être issu d'un choix pertinent pour une réflexion sur la langue cible. Dans le cas contraire, elle peut faire l'objet d'une régulation par l'enseignant, mais une régulation par les élèves paraît plus appropriée puisqu'elle encourage la coopération entre apprenants et le développement de l'autonomie des individus. Afin d'obtenir une vision plus concrète de cette affirmation, il est nécessaire de présenter les différentes hypothèses sous-jacentes à l'alternance codique en classe, et d'explicitier le cadre méthodologique qui nous servira à recueillir et analyser la prise de parole des élèves en langue source. Ceci nous permettra de dresser des conclusions et de proposer des remédiations adaptées.

2. Cadre Méthodologique

Cette partie s'attachera à présenter les différentes questions que soulève cette recherche et à expliquer les enquêtes réalisées pour répondre à ces questions.

2.1. Recueil des données

2.1.1. Hypothèses

Cette recherche vise à montrer les effets positifs de la régulation du français par les élèves sur leur prise de parole en langue cible. Dans cette perspective, il faudra vérifier les hypothèses suivantes:

1. Les élèves s'expriment en langue source pendant le cours de langue étrangère.

1.1. Pour quelles raisons les apprenants utilisent-ils la langue source en cours de langue vivante?

1.2. Les fonctions de l'alternance codique sont-elles légitimes dans l'apprentissage de la langue vivante?

2. Les élèves aimeraient pouvoir s'exprimer davantage en langue cible.

2.1. Quels sont les obstacles qui freinent la prise de parole des apprenants en langue cible?

3. La régulation du français est nécessaire pour accroître la prise de parole en langue cible des apprenants.

3.1. La régulation de l'usage de la langue source par les apprenants favorise la prise de parole en langue cible.

2.1.2. Les participants aux études exploratoires et à la remédiation

Les participants de l'enquête exploratoire sont des élèves en classe de 4ème, à l'exception d'une classe d'élèves de 5° et de 3°. Pour observer la prise de parole en classe, j'ai assisté au cours de mes confrères enseignants d'anglais, espagnol et allemand. Chaque classe a été observée une seule fois. Les élèves étaient libres de refuser ma présence en classe et étaient autorisés à me poser des questions sur l'enquête à la fin de la séance. Les classes observées ne comportent pas toutes les mêmes effectifs d'élèves : 29 élèves pour la classe A, 23 élèves pour les classes B et C, 6 élèves pour la classe D, et 26 élèves pour la classe E.

Par la suite, un questionnaire a été transmis aux enseignants de langue étrangère de différents établissements dépendant de la même académie. Dix professeurs sollicités ont répondu à ce questionnaire. Ils ont transmis un questionnaire à leurs élèves de 4ème. 99 élèves ont répondu à ce questionnaire, ce qui constitue un échantillon conséquent et diversifié. En effet, les élèves sont issus d'horizons différents, du point de vue de la localisation géographique, des effectifs de classes ou des origines sociales et culturelles.

Enfin, les élèves allophones de la classe UPE2A ont participé à des entretiens informels qui constituent une enquête complémentaire. Comme pour le cas des élèves de 4ème mentionné précédemment, ils pouvaient refuser ma présence dans la classe et me questionner sur l'étude en cours. Les neuf élèves volontaires étaient âgés de 12 à 15 ans et avaient des parcours linguistiques très différents. Ils étaient libres de mettre fin à l'entretien à tout moment.

2.1.3. Étude exploratoire en 2 temps : recueil de données et démarche d'analyse

La première enquête exploratoire concernait la prise de parole en français en cours de langue afin de vérifier l'hypothèse initiale. Dans un premier temps, il a fallu se concentrer sur la fréquence de prise de parole en français par les élèves pour confirmer ou infirmer l'hypothèse suivante « les élèves s'expriment en langue cible en cours de langue étrangère ». La récolte de données s'est déroulée au cours de cinq séances de 55 minutes dans les classes de plusieurs enseignants de langue. L'objectif de ces observations était de repérer les occurrences du français et de

déterminer leur fonction de communication. Dans le cadre de ces observations, il est nécessaire de comparer le nombre de fois où les élèves prennent la parole en français au nombre de fois où ils participent globalement. Ensuite, il faut classer ces prises de parole en catégories pour déterminer la fonction de chaque alternance de la langue cible à la langue source. Un tableau a donc été réalisé pour présenter les moyennes de participation pour chaque fonction d'utilisation de la langue source. Les effectifs de classes et les activités proposées pendant les séances observées ont constitué des contraintes majeures dans la comparaison des données car elles présentent des différences significatives. Afin de surmonter les écarts entre les effectifs de classe, il serait judicieux de ramener toutes les classes au même effectif. La diversité des activités est une variable difficilement mesurable, mais il est possible de comparer les résultats de la participation en français en fonction du type d'activité menée en classe. Ce recueil de données est très inspiré de la méthode utilisée par Orhan Iyitoglu pour connaître la fonction des participations en langue source dans la classe de langue étrangère.

Le choix des enregistreurs pour recueillir les données se justifie par l'aspect plus discret et moins déstabilisant qu'une caméra vidéo pour l'enseignant observé et ses élèves. Il a été difficile de minuter chaque prise de parole à cause des bruits extérieurs et des bavardages qui ont parasité la prise de son. Nous avons donc trouvé un autre moyen de comptabiliser la participation des élèves. Les occurrences du français comprennent le nombre de fois où les élèves s'expriment avec des réponses courtes, c'est-à-dire des mots isolés ou des phrases simples, et des réponses longues, incluant des phrases complexes ou plusieurs phrases. Le tableau présentant la participation des élèves en langue source nous permettra de démontrer si les élèves s'expriment en français, et si la participation en français remplit des fonctions pédagogiques légitimes dans l'apprentissage de la langue cible. Afin d'accompagner les moyennes de participation en français, un questionnaire destiné aux enseignants interroge la participation des élèves au sein de leur classe et les motivations des élèves à utiliser le français plutôt que la langue cible.

En parallèle, un questionnaire a été proposé aux élèves de 4ème de différents établissements pour connaître leur perception de la prise de parole en classe de

langue vivante. Des questions visent à mettre en évidence leurs motivations à utiliser la langue source ; certaines tentent de révéler les obstacles rencontrés dans la prise de parole en langue cible ; enfin, d'autres interrogent leur appréciation de l'apprentissage de la langue étrangère et leur ressenti quand ils s'expriment en langue cible. Ceci nous permettra ainsi de répondre à la seconde hypothèse relative à la volonté des élèves de s'exprimer en langue cible.

Enfin, un questionnaire, similaire au questionnaire mentionné précédemment, a été distribué à la classe expérimentale participant à la remédiation. Il a pour objectif de prendre en compte les informations relatives à la classe pour les comparer aux informations du questionnaire distribué plus largement, et de cerner plus précisément les spécificités de la classe expérimentale.

2.1.4. Étude exploratoire complémentaire : le cas des élèves de la classe UP2A

Cette étude exploratoire consiste en des entretiens informels avec les élèves de la classe UPE2A pour déterminer leur parcours linguistique et leurs stratégies pour surmonter les obstacles rencontrés quand ils s'expriment en français. J'ai assisté à plusieurs séances de cours de Français Langue Étrangère afin d'observer la prise de parole en français et les interactions entre élèves allophones. Les observations et échanges ont pour fonction de nourrir les stratégies de contournement de la langue source en cours de langue étrangère.

3. Analyse des enquêtes exploratoires

3.1. Enquête exploratoire

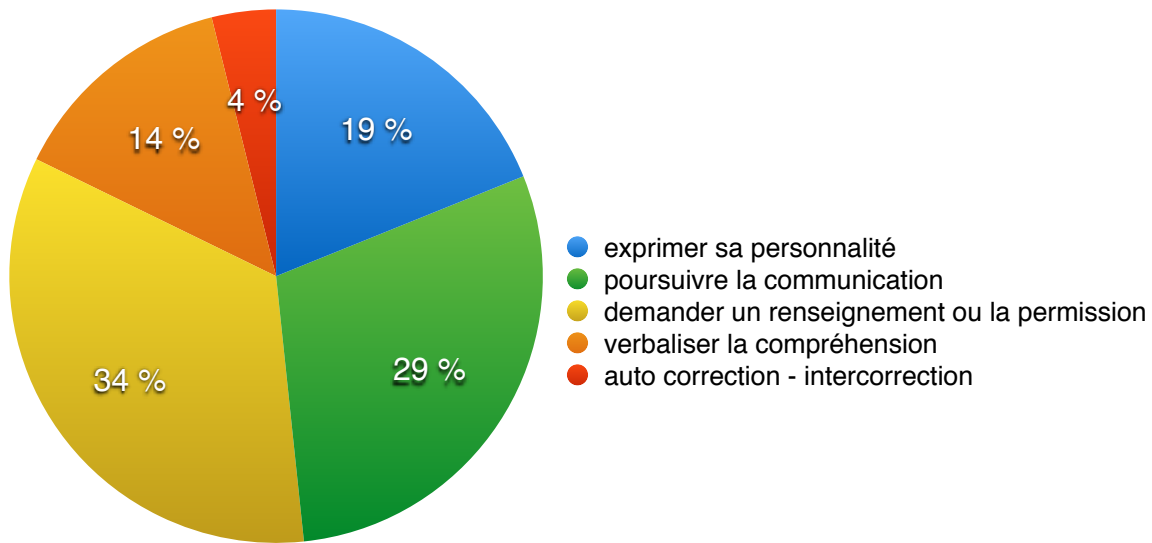
3.1.1. Usage de la langue source en cours de langue étrangère

À partir des données récoltées pendant les séances observées, un tableau a été réalisé pour comparer le nombre de prises de parole en langue source par rapport à la participation totale (voir annexe 2.1.). Il faut noter que les participations dans le temps réservé à la pratique raisonnée de la langue n'ont pas été comptabilisées : dans la partie théorique, nous avons démontré que l'utilisation de la langue source pour raisonner sur la structure de la langue avait un rôle pédagogique favorisant l'apprentissage de la langue cible. Il n'a pas été jugé utile de l'intégrer dans les catégories d'analyses.

| Figure 1. Tableau de participation | | | | | |
|--|--|------------------------------|--|---|-----------------------------|
| Participation en français sur le nombre de participations globale | | | | | |
| classe observée | classe A | classe B | classe C | classe D | classe E |
| type d'activité | compréhension orale et production orale. | production écrite en groupe. | compréhension écrite et orale en classe entière. | production orale : correction de phrases et production de phrases | production écrite en groupe |
| effectif d'élèves | 29 | 23 | 23 | 6 | 26 |
| participation globale de la classe | 78 | 124 | 146 | 96 | 89 |
| participations en français | 10 | 65 | 39 | 12 | 54 |
| taux de participation en français par rapport à la participation totale | 13 % | 52,5 % | 26,7 % | 12,5 % | 60,5 % |

La première hypothèse peut être vérifiée à l'aide de ce tableau. La variable de l'effectif de classe ne présente pas un obstacle dans la comparaison des classes car il est possible de transformer chaque effectif en un effectif identique pour toutes les classes observées. En revanche, les activités proposées à chaque séance sont de natures différentes ; étant donné la difficulté de mesurer cette variable, nous allons donc regarder chacune des classes et comparer les taux de participation en français de chaque classe en fonction des activités réalisées. Pour une séance de 55 minutes, les élèves des classes B et E se sont exprimés majoritairement en français, ce qui pourrait s'expliquer par le type d'activité réalisée en classe : ces deux séances étaient consacrées à des activités de production écrites en groupe. Dans ce contexte de classe, les apprenants tendent à parler français entre eux mais également à échanger en français avec leur enseignant pour engager des réflexions sur la langue. Pour ce qui est des autres classes, la comparaison n'est pas pertinente puisque la classe A et la classe C ont effectué des activités similaires mais ont obtenu des résultats différents : la prise de parole est plus importante pour la classe C que pour la classe A. En définitive, le type d'activité n'influence pas véritablement le choix de langue des apprenants, mais nous pouvons confirmer que les élèves utilisent la langue source en classe de langue vivante. Cette hypothèse est confirmée par les réponses données par les enseignants dans le questionnaire (voir annexe 2.2.) : 50% d'entre eux considèrent que leurs élèves utilisent entre 6 et 10 fois la langue source en langue source pendant le cours de langue vivante ; 40% ont affirmé que les élèves prennent la parole en français plus de 10 fois sur l'ensemble du groupe classe. Ceci nous permet de poursuivre notre analyse en nous concentrant sur les fonctions de l'utilisation de la langue source pendant les séances observées :

Figure 2.
Diagramme des fonctions de l'alternance codique



Dans ce diagramme circulaire, chaque catégorie est exprimée en pourcentage par rapport à la participation totale en français. Pour mieux appréhender ces chiffres, il est indiqué de les mettre en lien avec les descripteurs de niveaux du CECRL en fonction des activités langagières, présents dans le Bulletin Officiel de novembre 2015. Nous constatons que les élèves tendent à s'exprimer en langue source à 29 % pour poursuivre la communication sans rencontrer d'obstacle linguistique ; or, le niveau attendu en classe de 4ème est le niveau A2, qui stipule que l'apprenant doit être capable de « raconter, expliquer et faire une présentation », et le niveau A1 correspond à la présentation de sujets liés au quotidien et à l'expression des goûts. Notons également que dans les compétences travaillées dans le cycle 4, les élèves doivent pouvoir « développer des stratégies pour surmonter un manque lexical lors d'une prise de parole, se corriger et reformuler pour se faire comprendre ». Dans ce cas encore, les descripteurs signalent qu'au niveau A2, les élèves doivent être en mesure de « demander et fournir des informations », « de dialoguer et échanger sur des sujets connus et des situations courantes », « de réagir à des situations et des propositions, et d'être capable de gérer des échanges de type social très court » ; pour le niveau A1, on attend des élèves qu'ils soient capable de « demander et donner des informations sur des sujets familiers, des besoins immédiats, poser des questions et répondre à des questions sur des situations du quotidien ». Dans le

Bulletin Officiel de novembre 2015, il est également précisé que l'élève doit être en mesure de « réagir spontanément aux sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte (...) ». Au regard des instructions officiels et des différentes attentes pour les niveaux européens, les fonctions de l'usage du français observées au cours des séances ne répondent pas aux exigences des niveaux européens et pourraient être considérées comme injustifiées. Les élèves devraient être en mesure d'utiliser les outils langagiers et méthodologiques étudiés depuis le cycle trois afin d'atteindre ces exigences.

Après avoir observé plusieurs collègues enseignants dans mon établissement, deux tendances ont émergé dans la prise de parole des élèves : dans le premier cas, les élèves tendent à poser des questions ou répondre à leur professeur en français ; dans le deuxième cas, les élèves s'expriment principalement en anglais, mais leur prise de parole est limitée et moins fréquente que dans le premier cas. Bien souvent, ce n'est pas la compréhension orale qui pose problème : les enseignants s'expriment dans la langue cible pour donner des consignes, rappeler à l'ordre ou encourager les élèves et apporter des précisions, mais les élèves ont pour automatisme de répondre en français. L'aspect positif de ce constat est que les apprenants possèdent les stratégies pour comprendre rapidement ce qui est énoncé. C'est déjà la première étape vers une situation de communication efficace. Cependant, l'échange est pour ainsi dire rompu par une alternance vers la langue source (dans le cas présent, le français.) Ceci provoque une rupture de tension cognitive, et entraîne des difficultés chez l'apprenant à rechercher puis trier les informations nécessaires à la poursuite de l'échange en langue-cible.

À présent, il est nécessaire de mettre en lumière la perception des élèves vis-à-vis des langues étrangères et de connaître les obstacles à l'usage de la langue cible pour pouvoir déterminer les remédiations adéquates.

3.1.2. Perception des langues étrangères par les apprenants

Afin de vérifier la seconde série d'hypothèses, il faut prendre en compte les réponses données par les élèves dans leur questionnaire (voir annexe 2.3.). Tout d'abord, ils ont répondu à 54% qu'ils apprécient assister à des cours entièrement réalisés en langue étrangère, et 41% qu'ils apprécient bien s'exprimer en langue étrangère. Les élèves ont un rapport positif vis-a-vis de l'apprentissage des langues vivantes. Il est possible d'affirmer qu'ils aimeraient parler davantage en langue cible : d'après les résultats de l'étude, environ 42% des élèves interrogés expriment une grande volonté de prendre davantage la parole en langue étrangère ; 39% aimeraient bien s'exprimer plus en langue cible. En définitive, nous pouvons confirmer l'hypothèse supposant que les élèves aimeraient davantage prendre la parole en cours de langue. Cela signifie qu'ils rencontrent des obstacles qu'il est important de déterminer.

Ce qui semble permettre aux élèves de s'exprimer en langue cible est le vocabulaire : en effet, ils ont répondu à 61 % qu'ils prennent la parole quand ils connaissent le vocabulaire. Ce chiffre peut signifier que le vocabulaire est le domaine linguistique qui leur permet le plus de communiquer. En revanche, 66,5 % des élèves interrogés rencontrent des difficultés à s'exprimer car ils ont peur de se tromper. Ce résultat souligne que l'obstacle principal rencontré par les élèves n'est pas le manque de vocabulaire, mais bien la peur de faire des erreurs.

3.1.3. Régulation du français en classe de langue étrangère

La régulation est le thème central de cette étude ; il est important d'anticiper la remédiation en interrogeant les élèves sur les meilleures conditions pour augmenter leur prise de parole en langue étrangère. Les questionnaires ont démontré deux tendances. La première concerne la régulation du français par le professeur ; la bienveillance de l'enseignant garantirait la prise de parole des élèves. 46,4% des élèves interrogés pensent que l'attitude de l'enseignant a un effet sur leur participation en langue cible ; 57,4% s'expriment plus en langue étrangère quand l'enseignant félicite la participation en langue cible, et 42,6% quand l'enseignant

prévient l'élève et lui demande de reformuler en langue étrangère ce qu'il vient de dire en français. Cependant, 41,7% ont répondu qu'ils n'étaient pas vraiment convaincus par l'efficacité des régulations mises en place par les élèves sur la prise de parole en langue vivante. La tendance montre donc que les élèves se sentent plus encouragés à participer quand l'enseignant régule la prise de parole de façon bienveillante, mais ils ne considèrent pas qu'une régulation par les élèves favoriserait la prise de parole en langue étrangère.

3. 2. Résultats de l'étude exploratoire complémentaire : échanges avec la classe d'UPE2A

Après avoir interrogé les élèves allophones, plusieurs constats se sont dressés (voir annexe 2.5.) : tout d'abord, sur 9 élèves, 7 parlent au moins deux langues et apprennent le français depuis quelques mois ; ensuite, ils ont présenté les différentes stratégies auxquels ils ont recours lorsqu'ils n'arrivent pas à dire ce qu'ils souhaitent en langue cible. Si chacun a ses propres stratégies pour s'exprimer en français, des stratégies ont été mentionnées plusieurs fois dans nos entretiens : la reformulation d'un message est utilisée par 7 élèves, et inclut l'emploi de synonymes, d'explications et de descriptions ; 4 élèves s'expriment par des gestes et 4 autres pallient leur déficit de vocabulaire par des dessins ; enfin l'aide apportée par les camarades francophones est demandée régulièrement par 4 élèves. Ces stratégies sont utilisées fréquemment puisqu'il existe une véritable nécessité de communiquer. Contrairement à une majorité d'élèves francophones, l'apprentissage du français continue pour les élèves allophones à la sortie de l'école dans des situations du quotidien, telles que prendre le bus, aller faire des courses, demander des renseignements, etc.

Les stratégies d'interaction orale synchrones mentionnées dans le paragraphe précédent sont constamment employées et deviennent des automatismes quand il s'agit de s'exprimer dans la langue du pays d'accueil. Ce phénomène permet aux élèves allophones de prendre la parole de façon plus spontanée et de gagner une autonomie rapidement.

Dans cette partie, nous avons constaté que la prise de parole en français des élèves n'avait pas toujours une utilité pour l'apprentissage de la langue étrangère. D'après les résultats de cette enquête, les élèves auraient une volonté de s'exprimer davantage en langue étrangère, mais l'obstacle qui nuit à la participation en langue cible est la peur de se tromper, qui est un souci d'estime de soi. En définitive, la remédiation à mettre en place se concentrera sur un dispositif permettant aux élèves de prendre confiance en leur capacité d'expression orale.

4. Remédiations et limites

4.1. Remédiations

4.1.1. Choix des participants

J'ai choisi de réaliser cette expérimentation avec une classe de 4e. Mes deux classes de 4e présentent des profils très différents l'une de l'autre. La classe n°1 est une classe dynamique, et les élèves les plus performants entraînent les élèves plus en difficulté lors des activités en binômes ou en groupes. Il y a une participation active de la part des élèves et une grande majorité d'entre eux font preuve d'aisance dans la prise de parole en anglais.

La classe n°2 présente un profil différent : une grande majorité des élèves se situe au niveau A2 ou en dessous, et seulement quelques élèves ont atteint le niveau B1 dans au moins 3 activités langagières. Cette classe présente plus de difficultés pour se concentrer et se mettre en activité. Dès le début de l'année, j'ai constaté plus de bavardages et des écarts d'attitude dans cette classe que dans la classe n°1. La participation est active mais bien souvent les élèves optent pour une prise de parole en français et se dévalorisent régulièrement devant la classe. Il semblait donc plus pertinent de mener l'expérimentation avec la classe n°2.

Les résultats du questionnaire pré-expérimentation correspondent aux conclusions de l'enquête exploratoire (voir annexe 3.1.2.) : ils ont un rapport positif à l'apprentissage des langues étrangères, et aimeraient prendre davantage la parole en cours d'anglais à 58%. De plus, les élèves de la classe expérimentale considèrent en majorité que la régulation du français par les apprenants peut favoriser la participation : 33% ont répondu "plutôt oui" et 33% ont répondu « absolument ».

4.1.2 Mise en place de la remédiation

La remédiation consiste en la mise en place de stratégies et de règles élaborées par les élèves afin d'éviter l'utilisation de la langue source. Ils doivent négocier les modalités de ce contrat de communication au travers de deux séances avec la possibilité de les faire évoluer au cours de l'expérimentation. Ils peuvent

également proposer de nouvelles stratégies ou de nouveaux outils pour encourager à la prise de parole en langue cible.

Pendant une séance d'Accompagnement Personnalisé, j'ai proposé aux 13 élèves du groupe B de partager leur ressenti sur leur prise de parole en anglais. Plusieurs élèves ont exprimé une frustration de ne pas " pouvoir en dire plus " en classe, et ont justifié leur participation peu active par un manque d'estime de soi. Cet échange informel a donné lieu à une conclusion : les élèves ressentent de la frustration à cause de l'écart entre le pouvoir dire et le vouloir dire ; trois élèves ont affirmé qu'ils étaient « trop nuls » et que le cours d'anglais pouvait être frustrant car ils n'arrivaient pas à dire tout ce qu'ils souhaitaient. Je leur ai donc demandé s'ils avaient des idées à soumettre pour remédier à cette frustration. Tous les élèves ont proposé une ou deux stratégies, puis l'un d'entre eux a même suggéré de mettre en place un système de bonus - malus qui accompagnerait le système de bonification de prise de parole déjà en place depuis le début de l'année scolaire. Ce système consiste à donner un point de participation à chaque intervention concernant l'activité en cours, que l'élève se trompe ou non. La participation est comptabilisée par un nouvel élève à chaque cours. À la fin de la séance, les propositions faites par les élèves dans le cahier ont été rédigées dans l'Espace Numérique de Travail. Ils ont choisi de les mettre sous la forme d'une charte intitulée "la réforme du français en classe d'anglais" (voir annexe 3.2.). Deux élèves se sont portés volontaires pour proposer ce projet à leurs camarades à la séance suivante en classe entière. À la séance suivante, deux élèves porte-paroles ont présenté la « réforme » à leurs camarades, et leur ont demandé s'ils voulaient ajouter des propositions à la charte. Après approbation du groupe classe, la charte a été adoptée et les élèves ont commencé à mettre en place les stratégies proposées. Au cours d'une autre séance d'Accompagnement Personnalisé, les 13 élèves du groupe A ont réalisé des affiches afin d'apporter de l'aide aux élèves qui seraient tentés de prendre la parole en français.

Les différents dispositifs sont gérés par les élèves. Des dictionnaires sont mis à leur disposition et ils peuvent également apporter les leurs. La régulation se réalise au travers d'un système de points bonus - malus avec l'utilisation de l'application Classdojo sur tablette. A chaque séance, un élève est désigné pour comptabiliser les

points de participation. L'aspect ludique de l'application et la visibilité des progrès motivent les apprenants et favorisent leur participation. De plus, ils peuvent suivre leur évolution en dehors de la classe sur ordinateur ou smartphone.

4.1.3. Résultats de la remédiation

Après quelques séances régies par les dispositifs de remédiation, les élèves jouent le jeu et semblent prendre plaisir à s'exprimer en anglais. De leur propre initiative, les élèves installent un environnement de travail : ils vont chercher les dictionnaires bilingues et les distribuent. Il n'y en a pas assez pour que chacun ait le sien, mais cela les encourage à partager cet outil et l'utiliser quand cela est nécessaire. Son utilisation n'est pas encore automatique, mais de plus en plus d'élèves prennent conscience de son utilité. Même si en début d'heure les élèves tendent à vouloir prendre la parole en français, leurs camarades leur rappellent rapidement qu'il faut utiliser l'anglais. Il y a peu d'affiches pour l'instant. Enfin, les dispositifs qui semblent remporter le plus de succès sont la reformulation ainsi que l'entraide entre apprenants. Ce dernier dispositif s'illustre par des situations qui n'avaient pas été anticipées avant, notamment le cas où le dictionnaire n'est pas utilisé par l'élève participant mais par celui qui l'aide à former sa phrase. Les bavardages diminuent car les élèves sont plus attentifs, et la participation semble augmenter même chez les élèves en difficulté car ils sont conscients des stratégies et des outils à leur disposition. Même si des erreurs fréquentes sont encore faites, la prise de parole se fait avec moins de tension chez l'élève. Au cours d'une discussion informelle en classe, un élève a exprimé une satisfaction de s'exprimer davantage en langue cible : « C'est bien de parler anglais comme ça. On dirait qu'on est anglais ».

4.2. Limites et améliorations possibles

4.2.1. Les améliorations proposées par les élèves

Afin de rendre ce dispositif plus efficace, des élèves ont proposé de réaliser plus d'affiches. Deux autres ont suggéré de mettre en place le rôle du « deputy teacher » afin de rappeler plus facilement aux camarades que la langue à privilégier en classe est l'anglais. À l'origine, ce dispositif faisait partie de la charte de régulation du français, mais les élèves n'ont pas considéré l'option de le mettre en place jusqu'à maintenant. Ils se sont chargés de fabriquer un panneau de signalisation que le « deputy teacher » montrera en cas d'infraction au système de prise de parole. Enfin certains ont avoué qu'ils avaient peur de perdre des points de participation en ne faisant pas attention à la langue qu'ils utilisent. Ils ont proposé de retirer de la charte la règle qui consiste à enlever des points aux élèves qui s'expriment en français sans autorisation. Celle-ci a fait émerger un débat. Afin d'apaiser les divergences, nous avons décidé de faire un vote à bulletin secret pour conserver ou supprimer le système de malus à la prochaine séance.

4.2.2. Les limites du dispositifs

La première limite rencontrée dans ce projet était le temps. Ce dispositif a nécessité une certaine durée de mise en place et les élèves n'ont que trois heures d'anglais par semaine, ce qui représente peu d'heures pour développer et automatiser des stratégies pour s'exprimer. Par conséquent, il est pour l'instant difficile de mesurer la réussite de cette expérimentation. L'idéal aurait été de proposer ce dispositif plus tôt dans l'année scolaire. De plus, l'expérimentation a été interrompue par deux éléments : la séquence qui a suivi la mise en place des dispositifs imposait des recherches documentaires et un travail de groupe sur plusieurs séances ; les élèves s'exprimaient en anglais seulement pendant les 3 séances menées en classe entière. L'autre facteur qui a freiné l'expérimentation était la pause pédagogique : les améliorations observées avant les vacances ont été affectées par une rupture dans le processus d'automatisation des stratégies. Ces éléments ont fortement affecté le déroulement du projet de régulation.

La seconde limite est la relation entre les participants. Les tensions qui ont lieu en dehors de la classe d'anglais ont eu une influence négative sur l'entraide ; cela a été le cas entre deux élèves qui se disputaient le dictionnaire. Une autre

situation affectant la prise de parole s'est révélée avec le malaise ressenti par un élève dont la voix est devenue plus grave. Suite à des moqueries par des proches et des camarades, cet élève a choisi le mutisme pour se protéger du regard de ses pairs. Enfin, cette recherche étudiait la prise de parole des élèves, ces derniers étant à la fois acteurs et sujets de l'expérimentation. Cette dimension humaine a eu une influence, positive ou négative, sur le déroulement de l'expérimentation. La relation entre les élèves, la localisation dans le temps (fin de semaine ou retour de vacances), le changement de salle de classe, la fatigue ou le regain d'énergie, ont parfois ralenti l'évolution de l'expérimentation.

4.2.3. Les limites de la récolte de données

La difficulté dans la récolte de données résidait dans l'organisation des visites dans les classes de mes collègues : les observations dépendaient énormément de la disponibilité des enseignants volontaires ainsi que de la concordance de nos emplois du temps. Les activités proposées pendant les séances observées ne correspondaient pas les unes aux autres, et il était difficile d'assister à un même type de séance dans toutes les classes. Cette différence dans les activités a rendu la récolte de données moins « scientifique » que prévu lors de la conception de ce projet. Le matériel pour récolter les données constituait aussi obstacle : malgré l'aspect discret des enregistreurs audio, la prise de son était de mauvaise qualité, ce qui a parfois rendu impossible l'analyse de certaines séances observées. Sur 9 séances, seulement 5 ont pu être analysées.

Afin d'améliorer la démarche entreprise dans cette recherche, il faudrait réaliser des questionnaires plus tôt. Le questionnaire distribué au groupe témoin était mieux élaboré que celui distribué à la classe expérimentale. Enfin, les questions pour les trois questionnaires n'étaient pas formulées de la même manière, ce qui a pu fausser les résultats de l'analyse de données.

Conclusion

Ce mémoire a tenté de démontrer la nécessité d'équilibrer l'usage oral du français en cours de langue vivante pour des élèves de classe de 4°. Après avoir défini et explicité les enjeux de l'alternance codique et d'hétérorégulation, nous avons mis en oeuvre une étude exploratoire pour comprendre les phénomènes d'alternance codique et ses fonctions de communications. Il est évident que la langue source peut avoir un rôle pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et permet de développer chez l'apprenant la réflexion sur le fonctionnement complexe d'une langue. Cependant, il a été constaté au cours de nos analyses que les élèves utilisent le français pour des motivations qui peuvent freiner l'apprentissage des langues étrangères. Après avoir étudié plusieurs questionnaires, nous avons conclu que l'obstacle principal rencontré par les élèves est la peur de se tromper. L'estime de soi est un des grands enjeux de la période adolescente. Afin de lever cet obstacle, il a été nécessaire de proposer un dispositif permettant d'améliorer la perception des élèves de leur capacité d'expression orale. La régulation du français a été réfléchi et organisée par le groupe classe dans un processus de négociation. L'expérimentation a fait naître l'enthousiasme des élèves et a permis d'accroître la participation en anglais. Cependant, il n'a pas été possible de mesurer les progrès faits par les élèves de la classe expérimentale suite à une contrainte de temps et des défailances dans la mise en place du projet.

Si cette recherche n'a pas abouti sur une réponse définitive, elle m'a permis en tant que jeune enseignante d'observer un problème et d'apporter des pistes de réflexion pour y remédier. La dimension sociale de cette étude a eu une influence, positive ou négative, sur le déroulement de l'expérimentation. La relation entre les élèves, la localisation dans le temps (fin de semaine ou retour de vacances), le changement de salle de classe, la fatigue ou le regain d'énergie, ont parfois ralenti l'évolution de l'expérimentation. Pour élaborer une réflexion pertinente et consistante, il faut comprendre les phénomènes cognitifs dans un contexte social, ce qui exige un temps d'observation long. Cette « contrainte humaine » a également été un levier dans l'expérimentation, ce qui l'a rendue d'autant plus stimulante.

Le côté ludique de ce projet a su motiver les élèves qui ont pu laisser place à leur bon sens et à leur créativité. Ils ont également été capables de s'investir

sérieusement dans la conception et l'application des régulations. Dans cette perspective, le projet d'hétérorégulation par les apprenants présente un caractère démocratique car les élèves ont été acteurs dans la conception de principes et ont dû accepter de faire consensus avec le groupe classe. Cette démarche leur donne un aperçu du processus démocratique au sein de la classe, qui se présente comme un microcosme de la société qui les attend. Cette initiative va donc dans le sens des objectifs de l'école de république et participe dans une certaine mesure à la formation du citoyen. Si elle n'a pas encore été concluante, l'expérimentation a tout de même montré aux élèves qu'ils étaient en mesure de prendre collectivement des décisions et d'être moins dépendants de leur enseignant. Elle mérite d'être poursuivie jusqu'à la fin de l'année scolaire et mesurée à terme. Les améliorations proposées par les élèves vont peut-être donner un nouvel élan au projet.

Il serait intéressant d'approfondir ce projet en mettant en oeuvre une correspondance orale avec des élèves non-francophones, à l'aide de rendez-vous en vidéo conférence. Cette initiative apporterait une dimension plus concrète au dispositif de régulation : la régulation aurait une raison d'être puisqu'elle servirait d'entraînement pour correspondre avec des élèves apprenant l'anglais dans un autre pays, et ceci encouragerait les élèves à échanger sur leur système scolaire, leur vie quotidienne, leur culture. Ainsi, un tel projet permettrait de développer tant les compétences linguistiques et pragmatiques que les compétences socio-culturelles. Une autre piste de réflexion pourrait être envisagée dans une démarche de régulation du français en cours de langue vivante avec des élèves de lycée. La problématique de l'âge des apprenants présente un défi supplémentaire car les grands adolescents expriment souvent moins d'enthousiasme, mais peut comporter des points forts : les élèves de lycée sont vivement encouragés à élaborer un projet d'orientation professionnelle ou universitaires, et la compétitivité dans le monde du travail contraint les lycéens à la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères. Le lycée est également un moment où les élèves aspirent à voyager. Le goût pour les langues étrangères peut donc se développer pour des besoins plus concrets pour les apprenants qui vont se retrouver en situation de communication concrète.

Références bibliographiques

Antón, M. and Dicamilla F. J. (1999) Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom - *The Modern Language Journal* Vol. 83, No. 2 (Summer,), pp. 233-247

Bruner J. S. (1983) Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire (traduit et présenté par Deleau M.) Paris : Presse Universitaire de France.

Iyitoglu, O (2016) Code-Switching from L2 to L1 in EFL Classrooms. *The Croatian Journal of Education*, Vol.18 No 1, p.257-289

Lüdi G. et Py B. (2003) *Etre bilingue*, collection Exploration, Bern : édition Peter Lang.

Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2015) *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Disponible sur :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

(Consulté le 10.04.2017)

Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2016) *Document ressource pour élaborer une progression cohérente et entraîner aux différentes activités langagières*. Disponible sur :

< https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/35/3/RA16_langues_vivantes_elaborer_progression_560353.pdf >

(consulté le 10.04.2017)

Moore, P. J. (2013) An Emergent Perspective on the Use of the First Language in the English-as-a-Foreign-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 97 No. 1, p.239-253

Nader Grosbois N. (2007) Chapitre 1 : Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation in *Régulation, autorégulation, dysrégulation, Pistes pour l'intervention et la recherche* (pp. 15-24). Wavre : édition Mardaga.

Nussbaum L. (1999) « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », in *Langages*, Volume 33, Numéro 134 pp. 35-50.

Le Petit Robert de la Langue Française (2012) Paris : Le Robert

Rousseau J.-J. (1762) Chapitre 3-4 : de la démocratie, in *Du Contrat social ou Principes du droit public*, (2001) Paris : Flammarion, GF.

de Saussure F. (1916) *Cours de linguistique générale*, préface par Urbain J.-D, Paris : édition Payot.

Scott, V. M. et de la Fuente, M. J. (2008) What's the Problem? L2 Learners's Use of the L1 during Consciousness-Raising, Form-Focused Tasks. *The Modern Language Journal*, Volume 92, Numéro 1, p.100-113.

Swain M. et Lapkin S. (1998) Interaction and second language learning : Two adolescent French immersion students working together, *The Modern Language Journal*, Numero 82, 320-337.

Vygotsky L. S. (1978) *Mind in society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Wang, X. J. (2006) *Codes-switching between Mandarin and English in English-dominant environments* [en ligne] <URL: https://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_3/wang.pdf>

(consulté le 17.05.2017)

Table des annexes

| | |
|---|----|
| 1. Cadre théorique..... | 35 |
| 1.1. Extrait du bulletin officiel spécial de novembre 2016 pour le cycle 4..... | 35 |
| 2. Enquête exploratoire..... | 36 |
| 2.1. Tableau des prises de parole pendant les séances observées..... | 36 |
| 2.2. Questionnaire de enseignants..... | 37 |
| 2.3. Questionnaire vierge des élèves..... | 40 |
| 2.4. Réponse au questionnaire des élèves..... | 43 |
| 2.5. Échange informel avec les élèves de la classe UPE2A..... | 47 |
| 3. Remédiations..... | 50 |
| 3.1. Questionnaire de la classe expérimentale..... | 50 |
| 3.2. Extrait du cahier de texte numérique : « La réforme du français en cours d'anglais » | 54 |

1. Cadre théorique.

1.1. Extrait du bulletin officiel spécial de novembre 2016 pour le cycle 4.

Domaine 3. La formation de la personne et du citoyen

« La formation de la personne et du citoyen relève de tous les enseignements et de l'enseignement moral et civique. Cette formation requiert une culture générale qui fournit les connaissances éclairant les choix et l'engagement éthique des personnes. Elle développe le sens critique, l'ouverture aux autres, le sens des responsabilités individuelles et collectives en mettant en jeu par le débat, par l'engagement et l'action les valeurs fondamentales inscrites dans la République et les diverses déclarations des droits. Elle engage donc tous les autres domaines du socle : la capacité à [...] justifier ses choix, à s'insérer dans des controverses en respectant les autres ; la capacité à vivre et travailler dans un collectif et dans la société en général [...] le respect des règles et la possibilité de les modifier [...] »

2. Enquête exploratoire.

2.1. Tableau des prises de parole pendant les séances observées.

| Prises de parole en français par les élèves au cours d'une séance de 55 minutes | | | | | |
|---|--|------------------------------|--|---|-----------------------------|
| classes | classe A | classe B | classe C | classe D | classe E |
| type d'activité | compréhension orale et production orale. | production écrite en groupe. | compréhension écrite et orale en classe entière. | production orale : correction de phrases et production de phrases | production écrite en groupe |
| participation globale de la classe | 78 | 124 | 146 | 96 | 89 |
| expression de la personnalité | 3 | 12 | 16 | 1 | 2 |
| poursuivre la communication | 5 | 17 | 5 | 2 | 24 |
| verbaliser la compréhension | 0 | 14 | 4 | 0 | 7 |
| demander un renseignement ou la permission | 2 | 22 | 11 | 7 | 19 |
| correction | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 |
| total | 10 | 65 | 39 | 12 | 54 |

2.2. Questionnaire de enseignants.

⋮

Quel est le nombre de prises de parole en français par vos élèves (sur l'ensemble du

Choix multiples

0

1 - 5

6 - 10

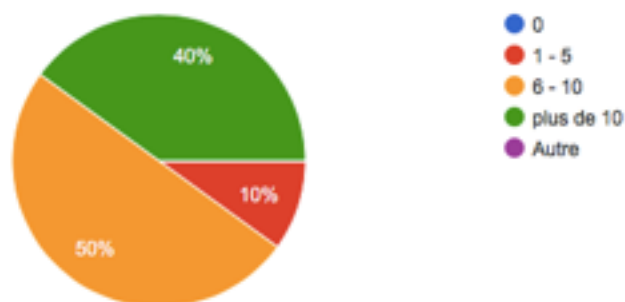
plus de 10

Autre...

Ajouter une option

⏏ | 🗑️ | Obligatoire ⋮

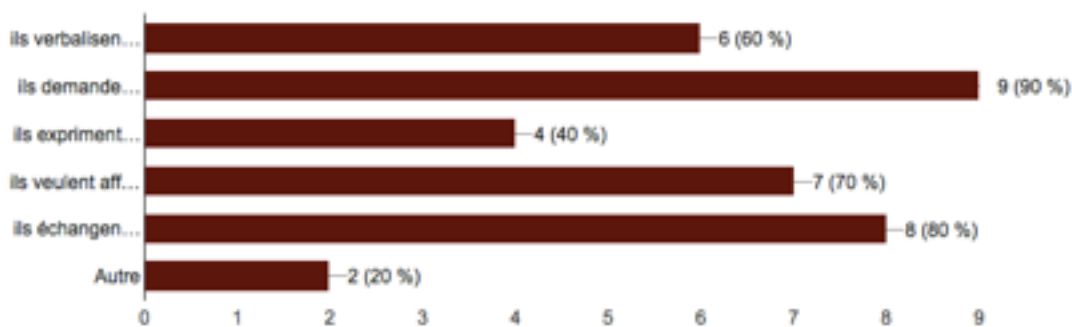
Quel est le nombre de prises de parole en français par vos élèves (sur l'ensemble du groupe classe) pendant une séance de 55 min?
(10 réponses)



Selon vous, les élèves ont tendance à passer au français quand...

- ils verbalisent leur compréhension (de la langue cible.)
- ☰ ils demandent des éclaircissements sur une consigne.
- ils expriment des besoins immédiats (aller jeter un papiers, aller aux toilettes, etc.)
- ils veulent affirmer leur personnalité (faire de l'humour, répondre à un camarade, se "rebeller", etc.)
- ils échangent des informations entre eux.
- Autre...

Selon vous, les élèves ont tendance à passer au français quand... (10 réponses)

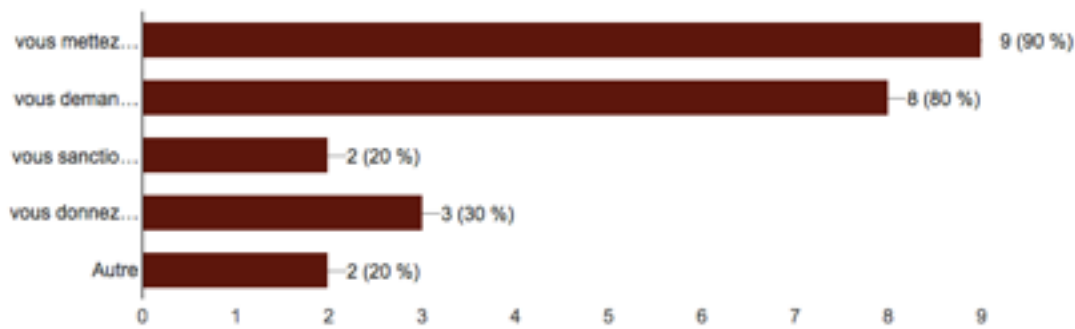


Quelles sont vos stratégies pour réduire la prise de parole en français par les élèves ?

- vous mettez en place le traditionnel "vocabulaire de classe" étudié en début d'année.
- vous demandez à l'élève de reformuler en langue cible.
- vous sanctionnez la prise de parole en français si elle n'est pas autorisée.
- vous donnez des points de participation aux élèves quand ils s'expriment dans la langue cible.
- Autre...

Quelles sont vos stratégies pour réduire la prise de parole en français par les élèves ?

(10 réponses)

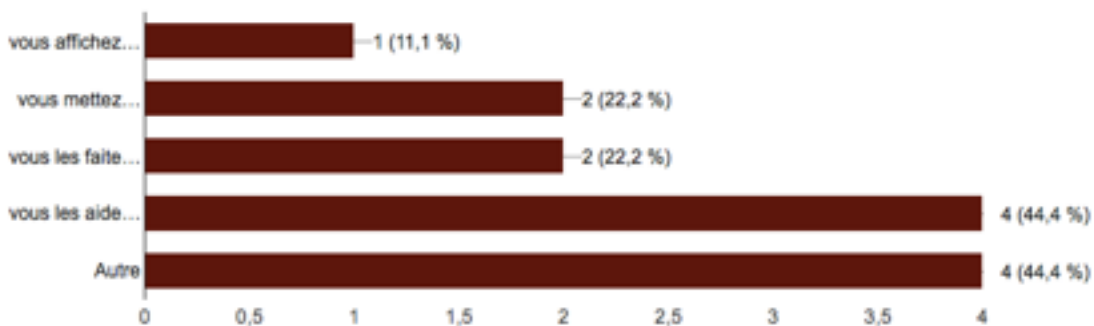


Quels outils utilisez vous pour encouragez vos élèves à s'exprimer en langue cible?

- vous affichez des posters sur lesquels les élèves peuvent prendre appui.
- vous mettez à disposition un dictionnaire sur leur table.
- vous les faites s'exercer sur des applications/sites d'activités types LearningApps, Quizlet ou autre.
- vous les aidez à concevoir des outils personnalisés.
- Autre...

Quels outils utilisez vous pour encouragez vos élèves à s'exprimer en langue cible?

(9 réponses)



2.3. Questionnaire vierge des élèves.

J'aime les cours entièrement réalisés en cours de langue étrangère (allemand, anglais, espagnol, etc) ...

| | | | | | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Pas du tout | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Absolument |

...

Ce que je pense d'un cours entièrement réalisé en langue étrangère ...

- C'est bien car on apprend mieux et plus vite.
- C'est une bonne idée, mais je ne vois pas l'intérêt si on ne comprend pas.
- C'est bien car on peut se familiariser avec un accent et ça entraîne notre oreille.
- Ça me panique complètement!
- C'est trop difficile à suivre et ça me fatigue.
- Autre...

J'aime m'exprimer en langue étrangère...

| | | | | | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Pas du tout | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Absolument |

...

Pour moi, il est difficile de parler en cours de LE parce que ...

- J'ai peur de me tromper.
- J'ai peur qu'on se moque de moi.
- Je trouve que je suis nul-le.
- Cela prend trop de temps pour me rappeler du vocabulaire et de construire une phrase.
- Je n'ai simplement pas l'habitude d'entendre ni de parler cette langue alors c'est plus dur de faire des efforts.
- Autre...

J'aimerais être capable de prendre davantage la parole spontanément en cours de LE

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| Pas du tout | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Absolument |

Je pense que l'attitude de l'enseignant a un effet sur la prise de parole spontanée en cours de LE

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| Pas du tout | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Absolument |

Je m'exprime en langue étrangère

- Dès que je prends la parole.
- La plupart du temps, même s'il m'arrive de demander ou de donner des informations en français.
- Parfois, je ne me sens pas assez confiant avec mon anglais.
- Rarement, je n'ai pas le vocabulaire nécessaire pour m'exprimer et ça me bloque.
- Jamais, ou seulement quand je suis vraiment obligé-e.

...

Je prends la parole en LE lorsque ...

- je connais le vocabulaire nécessaire.
- je suis sûr de la correction grammaticale de ma phrase.
- je sais que je vais bien prononcer.
- je connais bien le sujet.
- peu importe, il faut bien se lancer à un moment ou un autre.

Je parle plus en LE si l'enseignant ...

- me punit quand je parle français.
- me félicite oralement quand je prends la parole en LE.
- m'ajoute des points de participation quand je parle en LE et m'en enlève quand je parle en français.
- me prévient et me demande de reformuler en LE ce que j'ai dit en français.
- me donner l'habitude de demander de l'aide à mes camarades.

Je trouve qu'on parle plus en LE si ce sont les élèves qui mettent en place des règles et trouvent des solutions pour parler plus en LE

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| Pas du tout | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Absolument |

...

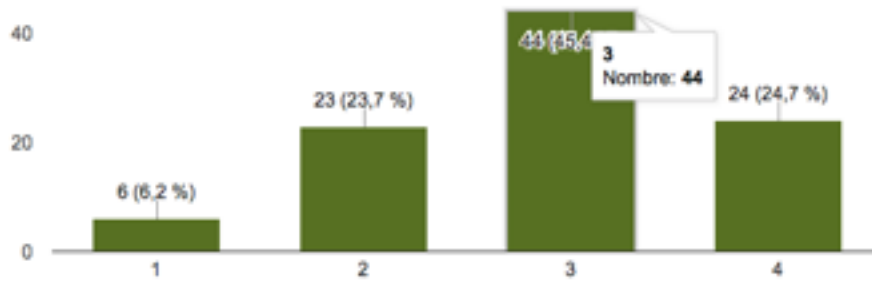
Pour plus souvent parler en LE, je préfère ...

- le dictionnaire ou le manuel pour trouver du vocabulaire.
- des affiches sur les murs avec des informations utiles (can you repeat please? can I go to the bathroom? etc)
- ⋮ demander de l'aider à mes camarades ou à mon professeur quand je ne suis pas sûr ou que je ne connais pa

2.4. Réponse au questionnaire des élèves.

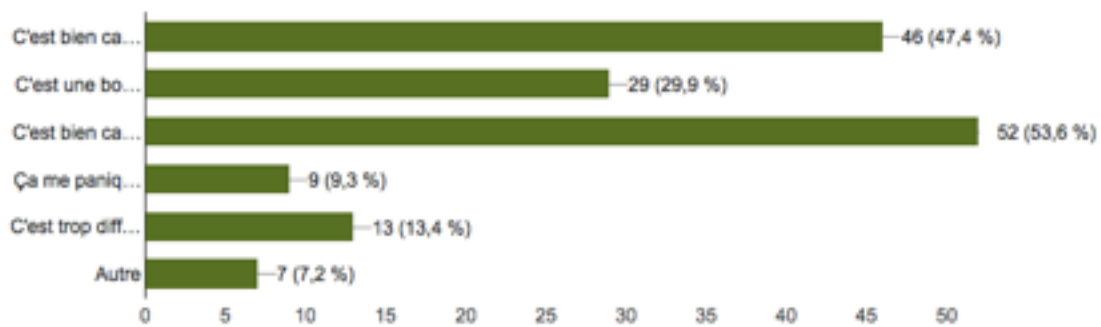
J'aime les cours entièrement réalisés en cours de langue étrangère (allemand, anglais, espagnol, etc) ...

(97 réponses)

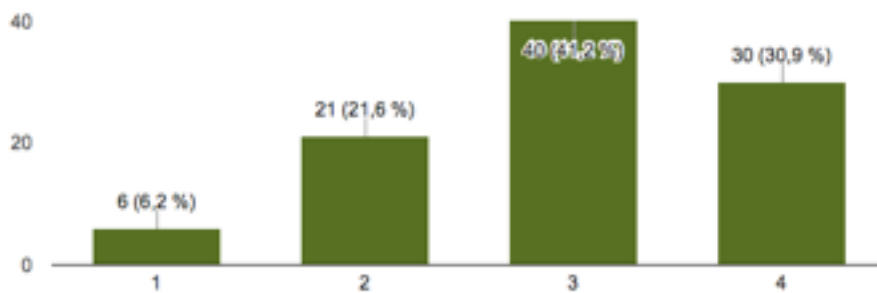


Ce que je pense d'un cours entièrement réalisé en langue étrangère ...

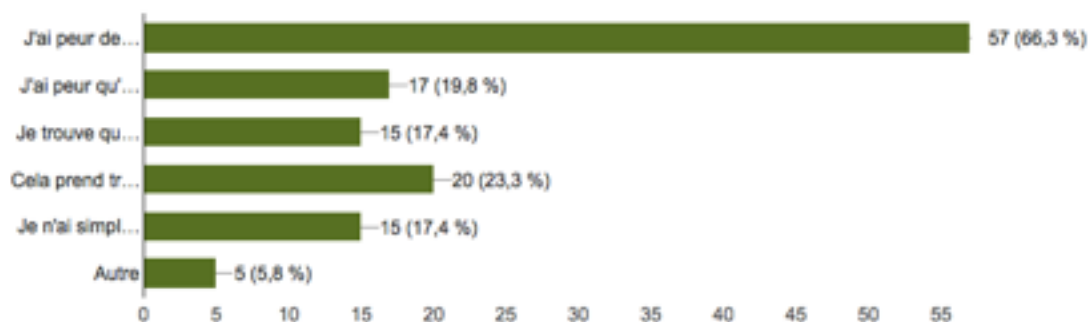
(97 réponses)



J'aime m'exprimer en langue étrangère... (97 réponses)

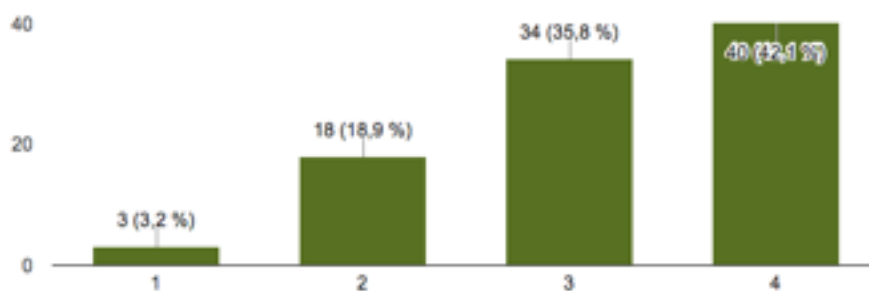


Pour moi, il est difficile de parler en cours de LE parce que ... (86 réponses)



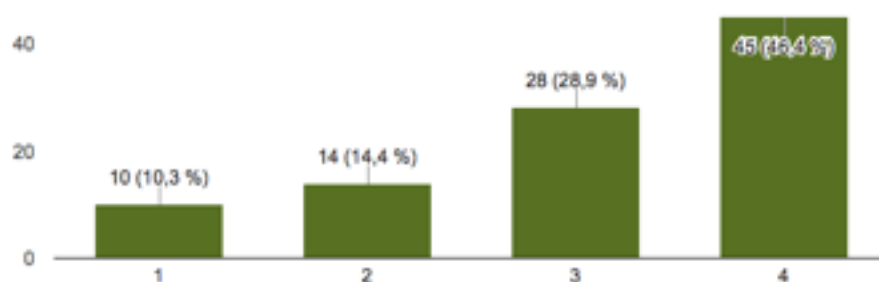
J'aimerais être capable de prendre davantage la parole spontanément en cours de LE

(95 réponses)

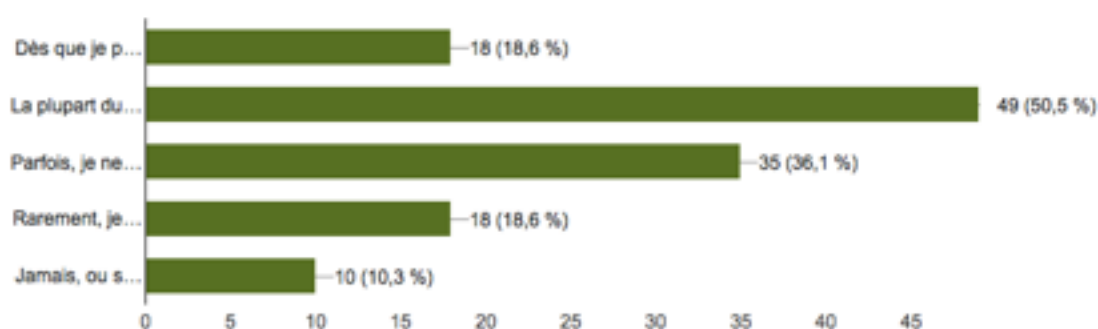


Je pense que l'attitude de l'enseignant a un effet sur la prise de parole spontanée en cours de LE

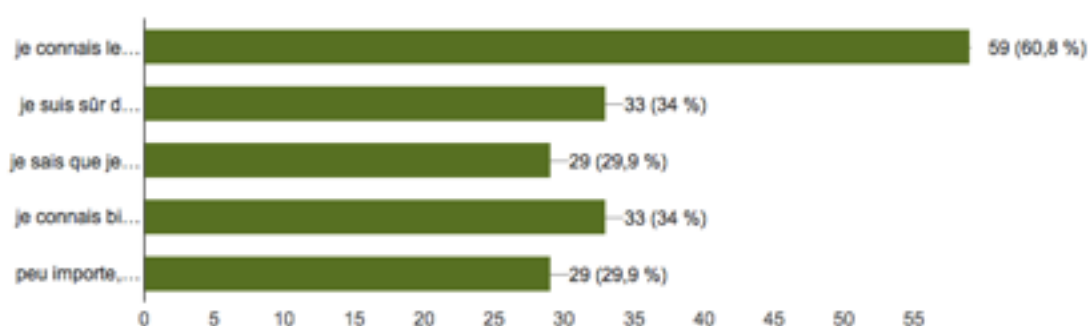
(97 réponses)



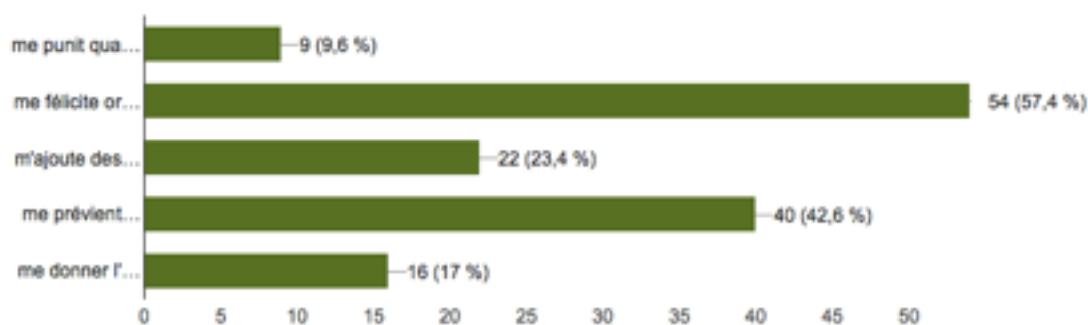
Je m'exprime en langue étrangère (97 réponses)



Je prends la parole en LE lorsque ... (97 réponses)

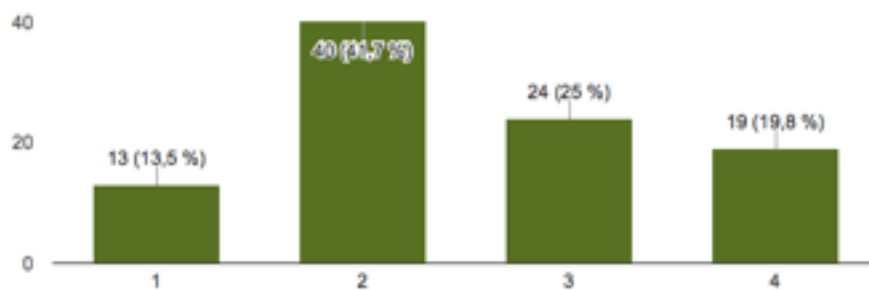


Je parle plus en LE si l'enseignant ... (94 réponses)

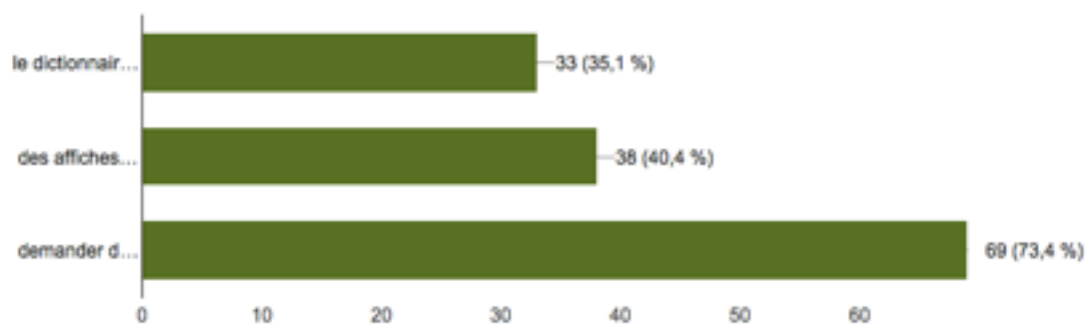


Je trouve qu'on parle plus en LE si ce sont les élèves qui mettent en place des règles et trouvent des solutions pour parler plus en LE

(96 réponses)



Pour plus souvent parler en LE, je préfère ... (94 réponses)



2.5. Échange informel avec les élèves de la classe UPE2A.

T. , 15 ans - Afghan

Arrivé en Octobre 2016 - trilingue et ne parlait pas français avant d'entrer à l'école. Il a mis 3 ou 4 mois avant de commencer à s'exprimer avec des phrases.

Ses stratégies : mimes / dessins / reformulations (synonyme, explications).

G. , 12 ans - Roumaine

Arrivée en Septembre 2016 - parle le roumain et l'espagnol et ne parlait pas français avant d'entrer à l'école. Elle a commencé à faire des phrases à partir du mois d'Octobre.

Ses stratégies : demander de l'aide à ses camarades / écrire les mots (// roumain/français).

E. , 12 ans - Albanaise

Arrivée en janvier 2016 - a commencé l'école en février - parle anglais / allemand et ne parlait pas français avant d'entrer à l'école.

Ses stratégies : dessins / reformulations / utilisation de l'anglais

E. , 14 ans - Albanais

Arrivé en janvier 2016 - a commencé l'école en février - parle anglais / allemand et parlait quelques mots de français avant d'entrer à l'école.

Ses stratégies : dessins / demande de l'aide à un copain.

I. , 14 ans - Italien

Arrivé en Septembre 2016 - parle l'italien et l'arabe et ne parlait pas français avant de commencer le collège. Premières phrases en Septembre.

Ses stratégies : reformulations (synonymes avec des explications)

G. , 15 ans - Vénézuélien

Arrivé en Septembre 2016 - parle espagnol et un peu anglais, et ne parlait pas français avant d'arriver au collège Bellevue. Il a fait ses premières phrases en français dès son premier mois de scolarisation.

Ses stratégies : reformulations / descriptions / gestes / s'appuie sur les ressemblances avec l'espagnol.

B. , 12 ans - Afghane

Arrivée durant l'été 2016 et a commencé l'école fin septembre - parle 5 langues dont 4 bien maîtrisées, et parlait quelques mots de français à son arrivée au collège.

Ses stratégies : donne des exemples / reformulations (synonymes) / dessins / demande de l'aide à des camarades / passe par l'anglais.

A , 12 ans - Togolaise

Arrivée en Septembre 2016 et a commencé l'école au même moment - trilingue et parlait un peu le français à son arrivée à Bellevue. Elle a commencé à faire des phrases en français après quelques semaines.

Ses stratégies : reformulations / gestes / montre

J. , 13 ans - Vénézuélien

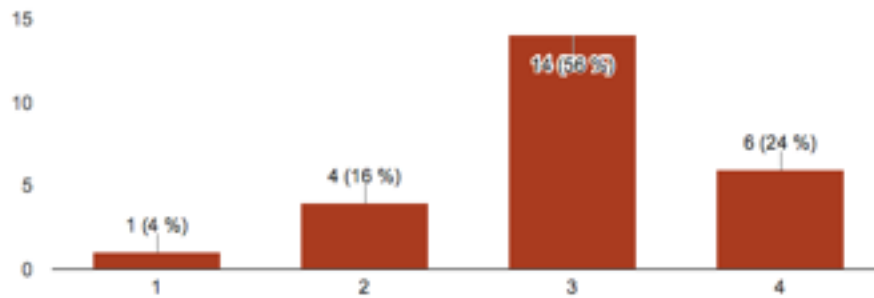
Arrivé en Novembre 2016 et a commencé l'école au même moment - parle l'espagnol et l'anglais et ne parlait pas français avant d'être scolarisé à Bellevue. Il a commencé à faire des phrases au bout de deux mois (janvier).

Ses stratégies : le dictionnaire bilangue / reformulations (explications / synonymes) / mimes / demande de l'aide à des camarades.

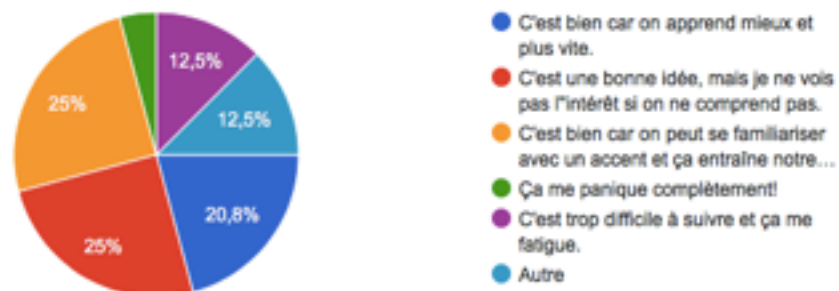
3. Remédiations.

3.1. Questionnaire de la classe expérimentale.

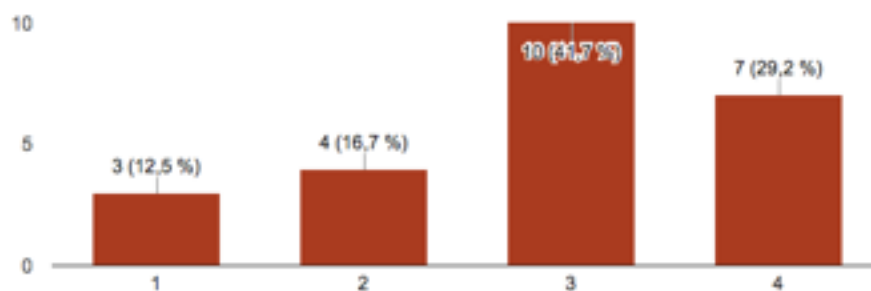
J'aime les cours entièrement en anglais : (25 réponses)



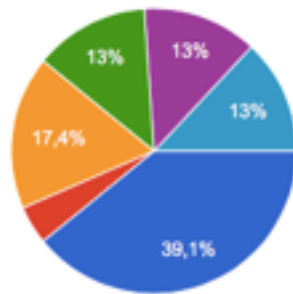
Que penses-tu d'un cours entièrement réalisé en anglais? (24 réponses)



J'aime m'exprimer en anglais (24 réponses)

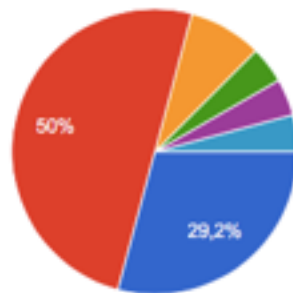


Pour moi il est difficile de parler anglais en classe parce que... (23 réponses)



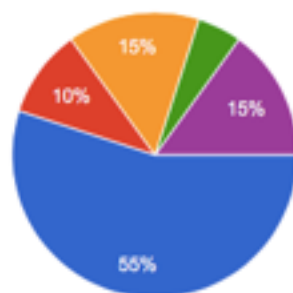
- J'ai peur de me tromper.
- J'ai peur qu'on se moque de moi.
- Je trouve que je suis nul-le.
- Cela prend trop de temps pour me rappeler du vocabulaire et de construire une phrase.
- Je n'ai simplement pas l'habitude d'entendre ni de parler cette langue alors c'est plus dur de faire des efforts.
- Autre

Je m'exprime en anglais..... (24 réponses)



- Dès que je prends la parole.
- La plupart du temps, même s'il s'agit de demander ou de donner des informations.
- Parfois, tu ne te sens pas assez confiant avec ton anglais.
- Rarement, tu n'as pas le vocabulaire nécessaire pour l'exprimer et ça te gêne.
- Jamais, ou seulement quand tu es vraiment obligé-e.
- Autre

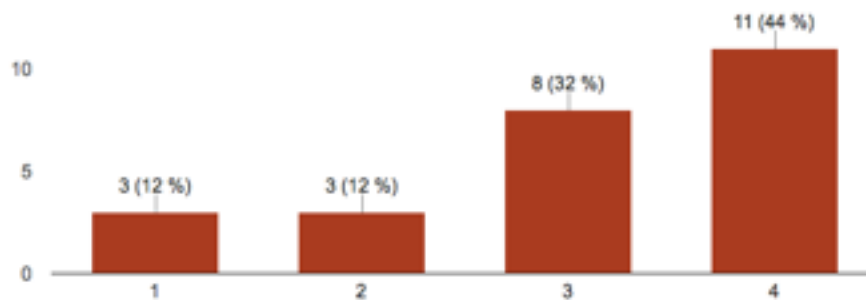
Pour moi, l'élément essentiel me permettant de prendre la parole en anglais (20 réponses)



- le vocabulaire.
- la grammaire.
- un bon accent.
- une connaissance des pays anglophone.
- de l'audace (car il faut se lancer à un moment ou un autre)

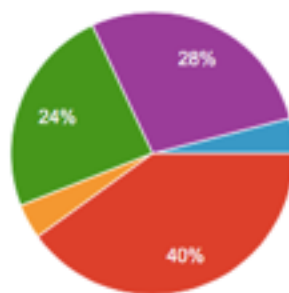
Tu penses que l'attitude de l'enseignant a un effet sur la prise de parole directe en anglais

(25 réponses)



Selon toi, quel est le meilleur moyen d'encourager les élèves à parler plus anglais en classe (et moins français)?

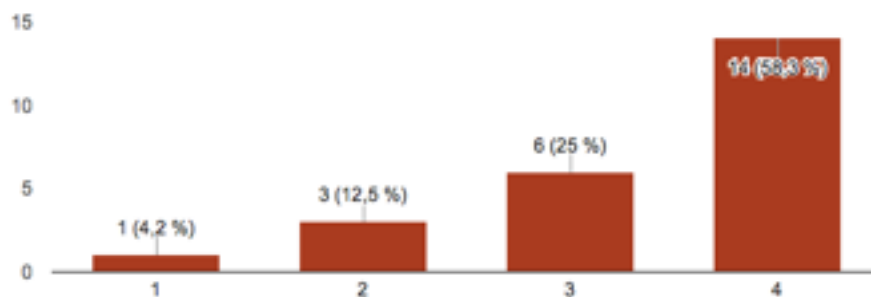
(25 réponses)



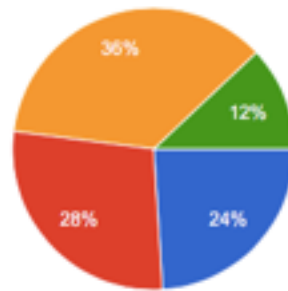
- de punir un élève qui parle en français.
- de le féliciter oralement quand il prend spontanément la parole en anglais
- de lui enlever des points de participation s'il s'exprime en frança...
- de le prévenir et lui demander de reformuler en anglais ce qu'il a tent...
- de lui donner l'habitude de demand...
- Autre

J'aimerais être capable de prendre davantage la parole en anglais spontanément?

(24 réponses)



Que proposerais-tu afin de parler anglais plus souvent en classe? (25 réponses)



- le dictionnaire ou le manuel pour trouver du vocabulaire.
- des affiches sur les murs avec des phrases utiles (can I go to the bathroom? can you repeat please? etc)
- demander de l'aide en anglais à des camarades quand on est interrogé et qu'on ne sait pas.
- Autre

3.2. Extrait du cahier de texte numérique : « La réforme du français en cours d'anglais » .

Pour parler plus en anglais en classe, nous proposons:

- quand on ne sait pas un mot, on demande "what is the English for?"
- quand on ne connaît pas un mot ou une expression, on cherche dans le dictionnaire ou dans le manuel .
- quand on a du mal à dire quelque chose, on peut faire des gestes, mimer ou montrer.
- quand on ne sait plus dire un mot ou que l'on n'arrive pas à former sa phrase, on demande de l'aide à ses camarades "Can you help me please?"
- on peut créer des "Help - posters" pour aider à parler des choses du quotidien.
- si on ne connaît pas un mot précis, on utilise des synonymes, ou on change la tournure de la phrase.
- si on rencontre des difficultés à former une phrase, on tente quand même de la dire (même si ça n'est pas grammaticalement correct)

Pour réguler le français en classe:

- quand on s'exprime en français, on perd des points de participation
- quand on s'exprime en anglais, on gagne des points de participation
- à chaque cours, on désigne un deputy teacher pour signaler à un élève qu'il/elle parle français.

Alexia ARMAND

La régulation du français par les apprenants en classe de langue étrangère:

un levier de progrès dans la prise de parole des élèves de 4e.

Résumé :

Cette recherche tente de démontrer l'impact positif d'une régulation du français par les apprenants sur la participation en langue étrangère. Une étude exploratoire a mis en évidence la tension entre la prise de parole en langue étrangère et la problématique de la perception de soi chez un public adolescent. La remédiation proposée aux élèves d'une classe de 4e a consisté en la mise en place de stratégies et de règles pour réguler la prise de parole en français afin responsabiliser et rendre autonome le groupe classe.

Mots-clés : alterance codique ; hétérorégulation ; interaction orale ; autonomie ; enseignement des langues étrangères.

Abstract :

This research aims to justify the positive impact of students L1 regulation on L2 use in the classroom. One study establishes the correlation between teenage hood self-consciousness and students difficulties to participate in a foreign language. The experiment put in place with French 8th grade students consisted in the regulation of L1 through strategies and rules established by the students to empower them and lead them towards autonomy.

Keywords : code-switching ; student regulation ; oral interaction ; autonomy ; foreign language teaching.

