



HAL
open science

L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans une classe bilingue

Aurore Chouin, Léa Cochin

► **To cite this version:**

Aurore Chouin, Léa Cochin. L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans une classe bilingue. Education. 2019. dumas-02335845

HAL Id: dumas-02335845

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02335845v1>

Submitted on 28 Oct 2019

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

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

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Parcours : Anglais

**L'influence de la langue maternelle dans
l'apprentissage d'une langue étrangère dans une
classe bilingue.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Léa Cochin et Aurore Chouin

le 13 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Sandrine Lumeau, directrice de mémoire

Marie-Pierre Geay, membre de la commission

Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes qui nous ont aidées pour réaliser ce mémoire durant ces deux années de master. Nous citons particulièrement May Mingle pour ses conseils pendant la première année de master, et Sandrine Lumeau, notre directrice de mémoire, pour sa patience et sa présence à nos côtés. Nous tenons aussi à remercier le collège Calypso à Montreuil-Bellay, et son principal Pascal Debonnaire pour avoir accepté de nous laisser y effectuer notre recueil de données, ainsi que les élèves ayant participé à cette recherche, sans lesquels ce travail n'aurait pu aboutir.

Sommaire du mémoire

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | Introduction..... | 7 |
| 2. | Cadre théorique et conceptuel | 10 |
| 2.1. | Définitions des concepts employés dans les sources | 10 |
| 2.1.1. | Distinction langue maternelle, langue étrangère et autres termes | 10 |
| 2.1.2. | Production orale..... | 11 |
| 2.2. | Historique de la place de la langue maternelle en cours de langue étrangère selon les différentes approches | 12 |
| 2.2.1. | La méthode traditionnelle | 12 |
| 2.2.2. | La méthode « directe » | 13 |
| 2.2.3. | La méthode active | 14 |
| 2.2.4. | Les méthodes audio-orale et audiovisuelle | 14 |
| 2.2.5. | L'approche communicative | 15 |
| 2.2.6. | L'approche actionnelle..... | 16 |
| 2.2.7. | Similitudes et divergences des différentes approches | 16 |
| 2.3. | Les stratégies mises en place par l'élève pour la production orale..... | 17 |
| 2.3.1. | « Balise de dysfonctionnement » | 17 |
| 2.3.2. | Stratégies de traduction | 18 |
| 2.3.3. | Conscientisation | 18 |
| 2.4. | Les stratégies de communication authentique mises en place pour les élèves | 19 |
| 2.4.1. | Voyages scolaires | 20 |
| 2.4.2. | Correspondants | 20 |
| 2.4.3. | Assistants..... | 21 |
| 2.4.4. | Apprentissage de la langue en immersion | 22 |
| 2.5. | Les écueils de l'élève liés à la langue maternelle pour la production orale | 22 |
| 2.5.1. | Interférences | 22 |
| 2.5.2. | « Cribles phonologiques » ou erreurs liées à l'interprétation | 23 |

| | | |
|----------|---|----|
| 2.6. | Conclusion partielle | 23 |
| 3. | Cadre empirique | 25 |
| 3.1. | Contexte de la recherche | 25 |
| 3.1.1. | Le collège et les classes | 25 |
| 3.1.2. | La professeure stagiaire | 26 |
| 3.2. | Méthodologie de recueil de données | 26 |
| 3.2.1. | Les observations des séances | 26 |
| 3.2.2. | Typologie des erreurs et grille d'observation | 27 |
| 3.2.3. | Les questionnaires | 28 |
| 3.2.4. | La méthode de transcription des enregistrements vidéo | 28 |
| 3.3. | Interprétation et co-analyse des données | 29 |
| 3.3.1. | Les erreurs répertoriées | 29 |
| 3.3.1.1. | Balise de dysfonctionnement | 30 |
| 3.3.1.2. | Stratégies de traduction | 30 |
| 3.3.1.3. | Interférences | 31 |
| 3.3.1.4. | Cribles phonologiques | 34 |
| 3.3.2. | Interprétation des résultats à la lumière des questionnaires et des grilles d'observation | 36 |
| 3.3.2.1. | Étude générale | 36 |
| 3.3.2.2. | Comparaison entre les deux classes | 40 |
| 3.3.2.3. | Comparaison des élèves en fonction de leur exposition aux langues étrangères | 43 |
| 3.3.3. | L'entraide entre les élèves | 46 |
| 3.3.4. | Autres constats révélés par la recherche | 52 |
| 3.4. | Difficultés rencontrées lors de la mise en oeuvre et limites | 53 |
| | Conclusion | 55 |
| | Bibliographie | 57 |
| | Annexes | 60 |
| | 4 ^{ème} de couverture | 81 |

1. Introduction

Ce travail de recherche porte sur le thème des difficultés provoquées par la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère, et plus particulièrement sur celles provoquées par le français en production orale de l'élève en classe d'anglais, mais aussi des solutions pour pallier ces difficultés au collège ou au lycée en nous basant sur des écrits scientifiques.

Pour démarrer cette recherche, nous chercherons à savoir de quelles façons la langue maternelle influence l'élève dans sa production orale en langue étrangère. Ainsi, nous nous appuierons notamment sur les recherches de Véronique Castellotti dans *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (2001) ; le *Dictionnaire de didactique des langues*, de Robert Galisson et Daniel Coste pour définir quelques-uns des termes que nous utiliserons ; *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* de Christan Puren pour rédiger l'historique des concepts clés de notre travail de recherche ; ou encore le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* du Conseil de l'Europe qui nous a permis de définir la production orale.

Depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République du 8 juillet 2013, « tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère » et « l'enseignement de langue vivante est désormais obligatoire dès le CP » (Ministère de l'Éducation Nationale, mai 2018). En effet, même si le choix de la langue étrangère enseignée est laissé à l'établissement, la langue proposée dans les écoles primaires est le plus souvent l'anglais. De plus, effectuant nos études en France, il est d'autant plus justifié pour nous d'utiliser l'influence de la langue française sur l'apprentissage de la langue anglaise. Les élèves français, lors de leurs productions en anglais, se référeront au modèle linguistique qu'ils maîtrisent, c'est-à-dire le français.

Aujourd'hui, du fait du processus de mondialisation, il est de plus en plus important de savoir parler au moins une langue étrangère, notamment l'anglais. En effet, l'anglais étant la *Lingua Franca*, la pratiquer avec aisance pourrait être utile pour sa future vie professionnelle ou sociale. Étant donné que les élèves se fient à leur langue maternelle pour produire un énoncé en anglais, beaucoup de

leurs erreurs, notamment à l'oral, sont liées à cette langue maternelle. En effet, Jamet indique dans son article « Identification de problèmes et contrastivité » que

c'est grâce à la connaissance de sa propre langue qu'un individu peut apprendre une langue étrangère, mais cette langue maternelle est aussi un facteur de ralentissement de l'acquisition de la langue cible (2005 : 19).

De ce fait, il est important d'identifier la cause des erreurs liées à la langue maternelle pour pouvoir les éviter.

De nombreux didacticiens se sont penchés sur la question, comme Véronique Castellotti. Dans son ouvrage, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, elle explique que l'utilisation de la langue maternelle varie selon les professeurs et que « certains stigmatisent la L1¹, d'autres s'appuient sur elle pour construire un tremplin vers l'autre langue » (2001, p. 57). De ce fait, nous pouvons lier cette stigmatisation de l'utilisation de la langue maternelle en classe à leur crainte qu'elle soit la cause de certaines erreurs des élèves.

Cette recherche a pour but de vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves qui ont plus d'heures de cours dédiées à l'apprentissage de la langue étrangère dans leur scolarité parviennent à effectuer une production orale dans laquelle moins d'erreurs sont liées à la langue maternelle ; notre seconde hypothèse étant que lors de cours regroupant tous les élèves, ceux qui ont suivi un cursus dit classique bénéficient de « l'expertise » de ceux qui ont ou ont eu plus d'heures de langues étrangères en ce qui concerne la production orale.

Dans ce travail de recherche, dans un premier temps, nous définirons les principaux concepts afin d'indiquer la manière dont nous les utiliserons. Dans une deuxième partie, nous reviendrons sur l'historique de la didactique des langues en France, et sur la place de la langue maternelle dans les différentes approches. Dans une troisième partie, nous évoquerons les différentes stratégies que l'élève a tendance à mettre en place pour la production orale en langue étrangère. Puis, dans une quatrième partie, nous évoquerons différentes stratégies mises en place par les enseignants pour les élèves. Enfin, nous présenterons les éventuels obstacles, liés à leur langue maternelle, que rencontrent les élèves, pour parler

¹ Langue maternelle

une langue étrangère. Nous nous intéresserons notamment aux problèmes qui découlent de la maîtrise du français et qui influencent l'apprentissage de l'anglais.

2. Cadre théorique et conceptuel

2.1. Définitions des concepts employés dans les sources

Dans cette partie, nous donnerons les définitions des concepts clés employés dans les sources et que nous réutiliserons pour ce travail de recherche. Tout d'abord, nous ferons la distinction entre « langue maternelle », « langue étrangère » et d'autres termes. Puis, nous définirons la production orale.

2.1.1. Distinction langue maternelle, langue étrangère et autres termes

Chaque didacticien a ses propres codes quant aux termes utilisés pour désigner les différentes langues parlées par l'élève. Selon Tagliante (2006), la langue maternelle désigne la langue principale du pays dans lequel on est né, celle dans laquelle on apprend à parler et généralement celle utilisée dans l'école où l'on est scolarisé. Cependant, dans certains cas la langue de nationalité ne correspond pas à la langue maternelle. L'auteure donne notamment l'exemple de l'Espagne où la langue nationale est l'espagnol. Cependant, en Catalogne, les enfants sont scolarisés dans la langue de leur communauté : le catalan. Dans *La langue maternelle en classe de langue étrangère* Véronique Castellotti, quant à elle, utilise le terme de « langue de référence » (2001, p. 23) pour désigner celle-ci. Dans d'autres cas, on parle de langue source « lorsqu'on étudie les opérations de traduction, c'est-à-dire de passage d'une langue à une autre » (Galisson et Coste, 1976, p. 510). Quivy et Tardieu, dans *Glossaire de didactique de l'anglais*, proposent différentes définitions. Elles désignent comme langue 1 ou L1, la « langue source, langue de départ en milieu institutionnel » (2002, p. 194). De plus, elles précisent qu'elle « n'est pas obligatoirement la langue maternelle de tous les élèves » (2002, p. 194). Celle-ci correspond à la « langue source » (2001, p. 23) définie par Véronique Castellotti. La langue 2 ou L2 est employée par Quivy et Tardieu pour désigner la « langue étrangère apprise en milieu institutionnel ; langue cible » (2002, p. 194). Elles considèrent aussi que toutes les langues étudiées en milieu scolaire (LV1, LV2, LV3, etc.) sont des langues 2. Enfin, elles désignent la « langue étrangère apprise en milieu naturel par exemple, jeune fille au pair » (2002, p. 194) comme langue seconde.

Dans la présente étude, la « langue maternelle » correspondra au français, dans le but d'éviter les confusions entre les termes. Par « langue étrangère » nous entendrons la langue ciblée en classe de langue. Ici, il s'agira de l'anglais. Galisson et Coste soutiennent que toute langue autre que la langue maternelle apprise en milieu scolaire peut être considérée comme langue étrangère « quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève » (1976, p. 198).

2.1.2. Production orale

Selon Pégaz-Paquet et Cadet dans leur article « Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels »,

la langue orale est généralement encore considérée par l'école comme une langue moins formelle, peu élaborée, déficitaire, voire fautive car « non-conforme » (2016 : 3).

En d'autres termes, la langue orale paraît secondaire comparée à la langue écrite. Ceci peut être lié à l'importance donnée à l'écrit plutôt qu'à l'oral dans l'histoire des méthodologies de l'apprentissage des langues qui sera évoquée plus tard. De plus, ces auteurs font la distinction entre production orale qui est « fondée uniquement sur le répertoire des locuteurs », oralisation « soit l'expression orale d'un texte écrit (lire une histoire) » et oralité qui concerne « une production orale dont l'origine est un texte écrit (raconter une histoire) » (2016 : 3).

Dans ce travail de recherche, nous entendons « l'activité de production orale » qui est définie par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* comme une activité de communication langagière dans laquelle « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (2005, p. 48). L'élève, tout au long de sa scolarité, sera confronté à différentes activités orales en classe de langue étrangère. Sont considérées comme « activités orales » : « les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.) ; les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc) » (p. 48). Il s'agit, par exemple de faire la lecture de textes écrits à haute voix ; de proposer des présentations en classe à l'aide de notes ou de décrire et interpréter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.) ; de faire des jeux de rôle précédemment répétés (sketchs, courtes pièces de théâtre) ; de parler spontanément ; ou encore de chanter. « Une échelle est proposée pour

illustrer la production orale générale et des sous-échelles pour illustrer : le monologue suivi (décrire l'expérience) ; le monologue suivi (argumenter) ; des annonces publiques ; s'adresser à un auditoire. » (p. 49).

Grâce à cette échelle, plusieurs niveaux sont définis, du niveau introductif (A1) au niveau de maîtrise (C2). Les situations que nous observerons pour cette recherche auront lieu lors de nos stages en collège ou en lycée, ce qui nous permettra d'étudier la production orale du niveau A1 à C1 et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses évoquées précédemment.

2.2. Historique de la place de la langue maternelle en cours de langue étrangère selon les différentes approches

Christian Puren, dans son ouvrage *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988) expose l'évolution des approches et méthodes d'enseignement des langues étrangères de façon chronologique jusqu'à la méthodologie audiovisuelle. Nous avons pu voir dans ses recherches que la place de la langue maternelle en France a changé au long de l'histoire.

2.2.1. La méthode traditionnelle

Tout d'abord, dans la méthode traditionnelle, les langues principalement enseignées en France étaient les langues anciennes comme le latin, car la plupart des disciplines passaient par ces langues, considérées comme « nobles », mais aussi pour des raisons religieuses. Ainsi, les messes étaient dites et les textes religieux rédigés en latin. L'anglais était aussi enseigné mais le latin était utilisé comme langue intermédiaire entre la langue maternelle et la langue étrangère. En effet, les apprenants devaient d'abord traduire le français en latin, puis le latin en anglais. La méthode traditionnelle est souvent associée à la méthode « grammaire-traduction » qui consistait à tout enseigner à l'aide de la langue maternelle, la « langue usuelle » (Puren, 1988, p. 27). Cependant, certains professeurs pensaient déjà au XVI^e siècle que la méthode dite « d'immersion » était plus efficace pour acquérir cette nouvelle langue de la même façon que « la méthode qu'utilisent instinctivement la mère, la gouvernante ou le percepteur étranger avec les enfants » (Puren, 1998, p.34). En d'autres termes, les méthodes d'apprentissage de la langue étrangère ont toujours été l'objet de controverses quant à l'utilisation de la langue maternelle. Ici, Puren évoque l'exemple de

Montaigne dont le père pendant son enfance avait « imposé comme « règle inviolable » que personne ne parle avec son fils si ce n'est en latin » (1988, p.35), la langue maternelle étant alors totalement proscrite.

En ce qui concerne la pratique orale, dans cette approche, cette activité langagière n'était pas prioritaire. Les professeurs utilisaient automatiquement des images pour représenter des notions dans la langue étrangère. Cependant, Puren affirme que « l'image était associée essentiellement chez eux (les professeurs) à la forme écrite, et non orale, du langage » (1988, p. 41). Cela se justifie par le fait que la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère à cette époque n'était pas toujours la communication, notamment pour les nobles. En effet, l'apprentissage des langues était surtout destiné à une élite de la société. Ces apprenants considéraient les langues comme un savoir et comme un signe de richesse, et non comme un moyen de communication. De plus, la traduction étant le cœur de cette méthode, les professeurs estimaient que la pratique orale était moins importante puisqu'ils la considéraient comme une oralisation de cette traduction.

2.2.2. La méthode « directe »

Au début du XX^e siècle apparaît la méthode « directe » qui peut être considérée comme la continuation de la méthode traditionnelle, imposant cependant la suppression de la « grammaire-traduction » en considérant qu'une méthode « naturelle » serait plus efficace. Le but recherché était d'acquérir cette langue étrangère de la même façon que l'on apprend notre langue maternelle, c'est-à-dire grâce à l'immersion. Le nouveau lexique était acquis par le biais de paraphrases, synonymes ou définitions de dictionnaires unilingues (Galisson et Coste, 1976, p. 567). Cette méthode est alors celle qui « évite le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage » (Puren, 1988, p. 122) afin d'éviter toute erreur liée à une autre langue.

De plus, pour apprendre la langue de la même façon que la langue maternelle, la phase de production orale ne suivait pas de phase de production écrite. En effet, Puren souligne qu'il s'agissait de produire « la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite » (1988, p. 95). En outre, cette méthode marque le début de la réalisation de l'importance de la pratique orale en langue étrangère. En cela, l'idée que « la pratique orale de la langue en classe

prépare à la pratique orale de la langue après la sortie du système scolaire » (1988, p. 128) découle de la volonté des professeurs à préparer leurs élèves à de réelles situations de communication.

2.2.3. La méthode active

Cependant, pendant cette même période, la majorité des enseignants ont préféré adopter une méthode dite « active » qui ne change pas complètement les fondements de la méthode directe, mais en assouplit certains aspects (Puren, 1988, p.221). En effet, notamment pour le vocabulaire, « le recours au français comme procédé d'explication n'est plus strictement interdit » (1988, p. 221), et certains manuels connaissent un retour des exercices de traduction. La langue maternelle n'était alors utilisée que lorsqu'il n'y avait pas d'autre choix et que l'élève ne comprenait ni les synonymes, ni les paraphrases.

En ce qui concerne la pratique orale, la méthode active consiste à assouplir la méthode directe. En effet, bien que gardant une place importante, l'oral est au service de l'écrit. Ainsi, Puren explique que

la première phase purement orale de chaque leçon ne représente plus l'essentiel du travail en classe [...] ; elle constitue au contraire une préparation à la lecture du texte (1988, p. 221).

De plus, l'oral est aussi utilisé comme une phase de vérification de la compréhension du texte.

2.2.4. Les méthodes audio-orale et audiovisuelle

Pendant la deuxième moitié du XX^e siècle apparaissent les méthodes audio-orale et audiovisuelle qui ont beaucoup été comparées à des « méthodes de l'armée » (Puren, 1988, p. 291) car elles accentuent l'apprentissage par répétition de mots ou de phrases en évitant fortement la langue maternelle. En effet, il s'agissait de faire écouter aux apprenants des enregistrements de langue standard et de leur faire répéter les mots ou expressions. A cette époque, la méthode audiovisuelle paraissait révolutionnaire puisqu'elle utilisait certaines technologies telle que la projection de diapositives. Ces nouvelles méthodes d'apprentissage étaient aussi révolutionnaires dans le sens où les élèves étaient confrontés à de nouveaux matériaux technologiques, ce qui renforçait leur motivation.

Dans cette méthode, l'accent est mis sur la production orale, avec les répétitions et la mise en voix. Puren rapporte que

l'activité de compréhension écrite est donc remplacée chez les élèves par celle de compréhension orale, et la lecture (l'oralisation du texte écrit) par la répétition orale (de l'enregistrement) (1988, p. 263).

De plus, on utilisait des magnétophones pour enregistrer et évaluer les productions orales des élèves (1988, p. 291). Une des activités qui utilisait ce type de matériel était l'imitation et la mémorisation de dialogues préalablement visionnés (1988, p. 292). Cette méthode favorise la production orale et la « pratique intensive de la langue étrangère au détriment de l'usage de la langue maternelle » (1988, p. 387).

2.2.5. L'approche communicative

Suite à la méthodologie audiovisuelle, comme le souligne Véronique Castellotti dans son ouvrage *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, ce n'est qu'à la fin du XX^e siècle que la place de la langue maternelle en classe de langue est remise en question avec l'arrivée de l'approche communicative dans les années 80. En effet, selon l'auteure,

l'approche communicative, reposant sur des principes moins rigides est très attachée à la dimension fonctionnelle de la langue, tolère, à faible dose, une présence de la L1 si cette dernière peut permettre d'éviter les blocages dans la communication et l'apprentissage (2001, p.18-19).

De plus, Pierre Martinez désigne l'approche communicative comme « un retour à la langue première de l'apprenant » (2014, p. 80). En effet, cette approche amène à un retour à la traduction. Cependant, on ne perçoit plus l'utilisation de la langue maternelle de la même façon,

on n'imagine plus d'expliquer des « fautes » occasionnelles par la seule interférence avec le système source, encore moins de prévoir des erreurs systématique en fonction du groupe linguistique d'appartenance.

Ainsi, on ne considère pas que la présence langue maternelle en classe soit nécessairement la cause des erreurs des élèves.

2.2.6. L'approche actionnelle

La perspective actionnelle, selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*,

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 (2005, p. 15).

En d'autres termes, l'élève, ici, est acteur de son apprentissage. Toute activité doit être placée dans un contexte spécifique par le professeur.

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'apprentissage de la langue étrangère doit se faire par le biais d'une analyse contrastive avec la langue maternelle. Au cycle second, par exemple, il s'agit de travailler « plus particulièrement les différentes organisations textuelles en relation avec ce qui se fait parallèlement ou s'est fait antérieurement en langue maternelle » (2005, p. 131).

Selon le Bulletin Officiel du 8 juin 2006, reflétant l'approche actionnelle par sa date de publication, cette perspective a pour but d'

améliorer les compétences des élèves en langues, de rendre celles-ci plus accessibles et de privilégier l'apprentissage de l'oral, notamment au cours de la scolarité obligatoire (2006 : 1).

En cela, l'écrit est utilisé au service de l'oral. De plus, les activités langagières orales présentées dans le CECRL sont privilégiées, c'est-à-dire la compréhension de l'oral, la production orale en continu et en interaction, ce qui place la communication au premier plan.

2.2.7. Similitudes et divergences des différentes approches

La place de la langue maternelle a évolué au cours des années selon l'approche en vigueur. En effet, si elle était omniprésente lors de la méthode traditionnelle, elle reste proscrite dans certaines approches. Ainsi, alors que les méthodes traditionnelle et active acceptent le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication, les méthodes directe et audiovisuelle ont la volonté d'abolir l'utilisation de la langue maternelle considérant que seule la langue

étrangère doit être pratiquée afin que les élèves soient en immersion totale et que les erreurs liées à la langue maternelle soient évitées. Cependant, dernièrement, un nouveau point de vue est apparu dans les approches communicative et actionnelle. Celles-ci envisagent la langue maternelle comme un point d'appui qui permet une étude contrastive des langues.

En ce qui concerne la production orale, tout comme la langue maternelle, son statut a évolué au fil des perspectives. En effet, dans la méthode traditionnelle, l'oral avait un rôle minime étant donné que l'accent était mis sur la traduction. Dans les méthodes directe et active, l'oral était utilisé de façon modérée pendant certaines phases de l'apprentissage. Ensuite, les méthodes audio-orale et audiovisuelle utilisaient l'oral au service de l'écrit. Enfin, plus récemment, dans les approches communicative et actionnelle, la situation s'est inversée avec l'utilisation de l'écrit au service de l'oral en considérant les activités orales comme une entrée à la communication. Ces idées peuvent être liées aux propos de Pégaz-Paquet, et Cadet qui rapportent que

l'évolution de cet objet accompagne les attentes institutionnelles et les nouvelles pratiques pédagogiques initiées notamment avec la création des cycles et l'introduction de notions telles que celle de compétence (2016 : 33).

Ainsi, dans ces approches, les élèves apprennent à utiliser l'écrit pour organiser leurs idées à l'oral.

2.3. Les stratégies mises en place par l'élève pour la production orale

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux stratégies que l'élève met en place pour réussir sa production orale. En effet, cela est lié aux différentes motivations de l'élève à l'école, et notamment à sa volonté de réussir. Nous traiterons tout d'abord du concept de « balise de dysfonctionnement », puis des stratégies de traduction.

2.3.1. « Balise de dysfonctionnement »

La « balise de dysfonctionnement », évoquée par Castellotti (2001), et dans l'article de Moore (1996), désigne le changement de langue effectué par l'élève en production orale, la plupart du temps en début d'apprentissage. Dans ce cas, l'élève emploie des mots ou des expressions issus de sa langue maternelle ou

d'une autre langue. Les chercheuses ont pu remarquer que leur cause était majoritairement un manque de vocabulaire ou de connaissances dans la langue étrangère. Ce recours à la langue maternelle « constitue un moyen pour l'apprenant d'élargir les moyens lexicaux encore limités dans la L2 (langue étrangère) pour répondre à un besoin communicatif » (Moore, 1996 : 16). Nous pouvons alors interpréter ce changement de langue comme une stratégie de communication par l'élève. Ces passages peuvent aussi être liés à un manque de confiance en soi pour parler en langue étrangère.

2.3.2. Stratégies de traduction

Selon Galisson et Coste (1976), la traduction consiste à interpréter les « signes d'une langue au moyen des signes d'une autre langue » (p. 566-567). Véronique Castellotti (2001), dans un recueil de données pour son ouvrage *La langue maternelle en classe de langue étrangère* a questionné des lycéens sur leur manière de réfléchir pour parler une langue étrangère. On peut notamment lire le témoignage d'un lycéen affirmant qu'

on pense la phrase en français, puis, d'après l'apprentissage, on repère la forme de la phrase, on traduit, et on comble les trous en réfléchissant pour le vocabulaire (2001, p. 37).

De plus, selon l'article de Jamet, l'apprenant « tente d'incorporer l'unité forgée sur le modèle de la langue source au répertoire de la langue cible » (2005 : 43). Le chercheur les appelle « erreurs absolues ». Dans cette recherche, nous pourrions alors nous demander si cette stratégie est efficace ou si, au contraire, elle induit les élèves en erreur. De ce fait, nous pourrions, sur nos lieux de stage, questionner les élèves sur les stratégies de réflexion qu'ils mettent en place avant de parler dans une langue étrangère.

2.3.3. Conscientisation

Pascale Goutéraux, dans *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, introduit le concept de « conscientisation » (2008, p. 21) par les élèves. Ici, il s'agit pour l'élève d'utiliser des savoirs déjà intériorisés pour en produire de nouveaux. Dans ce travail de recherche, nous étudierons la manière dont les élèves reproduisent les schémas métalinguistiques de leur langue maternelle ou d'une autre langue apprise ultérieurement sur la langue étrangère.

De plus, Matthey et Véronique, dans leur article « Trois approches de l'acquisition des langues : enjeux et perspectives », appuient cette idée en affirmant que

l'influence exercée par la langue source² lors de l'acquisition d'une langue étrangère est fonction de la représentation que se construit l'apprenant de la spécificité des langues en présence (2004, p. 3).

Aussi, Margaret Bento dans « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France » dit que

Puisque la logique constructiviste impose que l'on parte des références de l'élève et donc de sa langue maternelle, l'élève peut ainsi transférer des éléments déjà connus pour accéder au sens de la langue cible, en l'occurrence des concepts énonciatifs communs aux deux langues (2013 : 23).

En d'autres termes, l'auteure confirme les propos de Matthey et Véronique puisque les élèves sont encouragés à partir de leur expérience acquise dans leur apprentissage de la langue maternelle pour produire un discours en langue étrangère.

2.4. Les stratégies de communication authentique mises en place pour les élèves

Germain et Netten, dans leur article « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique », évoquent la « compétence implicite » (2010, p. 525). Par ce terme, ils entendent la compétence développée par les élèves pour communiquer et produire un discours de façon automatique sans réfléchir à la règle de grammaire propre à la langue étrangère, voire sans la connaître. En effet, ils donnent l'exemple des élèves qui peuvent « parler sans connaître les règles de la langue » contrairement à ceux qui peuvent « connaître les règles de la langue, c'est-à-dire avoir du succès aux examens, sans pouvoir la parler » (2010, p. 525). Ainsi, dans cet axe, nous nous intéresserons aux stratégies de communication mises en place par l'institution ou par le professeur pour que les élèves développent cette compétence implicite sans passer par la langue maternelle.

² Langue maternelle

2.4.1. Voyages scolaires

Le sujet du voyage est un élément qui revient souvent dans la classe de langue puisqu'il apparaît assez tôt dans la scolarité. En effet, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, dès le niveau B1 (niveau seuil), l'apprenant est supposé pouvoir « faire face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyageur ou au cours du voyage » (2005, p. 32). Aussi, cela est lié à la compétence implicite par le fait que l'élève, dès ce niveau B1, doit être capable d'« intervenir sans préparation dans des conversations sur des sujets familiers » (2005, p. 32-33).

De plus, il existe des programmes d'échange tels qu'Erasmus+ ou Comenius qui, selon education.gouv.fr, comprennent

des mobilités courtes sous forme d'échanges de classes d'élèves (avec accompagnants) pour une durée inférieure à 2 mois (60 jours) ou des mobilités de longue durée (de 61 jours à 12 mois) pour les élèves de 14 ans et plus (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017).

Ce type d'échange permet aux élèves de partir dans l'Union Européenne. En plus d'améliorer leur pratique orale, cela leur offre une ouverture culturelle en découvrant un pays différent du leur.

Enfin, dans le cadre de l'approche actionnelle, l'élève doit être confronté à des situations en contexte, cela le prépare donc à une situation authentique de voyage scolaire. Aussi, ce type de voyage étant une réelle mise en situation de ce que l'élève apprend en cours, il sera déclencheur de parole par la réalité de la situation, et l'élève pourra réutiliser en cours ce qu'il a appris dans les situations en contexte.

2.4.2. Correspondants

Une autre forme de communication authentique peut se construire à travers une rencontre entre l'élève et un correspondant étranger. Cette rencontre est différente de toute autre parce que les deux interlocuteurs ont le même âge. De ce fait, l'élève sera plus à même de communiquer avec un pair sans barrière liée à la différence d'âge ou de centre d'intérêt. Nous pouvons lier cette idée à celle de Germain et Netten, qui évoquent la « pratique fonctionnelle de la langue » (2010, p. 526). En cela, l'élève pourra « parvenir à automatiser les structures langagières

tout en se concentrant sur le message » (2010, p. 527). En d'autres termes, l'apprenant pourra acquérir la capacité de communiquer sans avoir à se soucier de la forme et de la grammaire. La langue est ici utilisée dans son but premier : comme un moyen de communication, non comme une fin.

En cela, la rencontre entre apprenant français et correspondant étranger put être considérée comme une solution pour pallier aux erreurs liées à la langue maternelle car celle-ci n'est pas un recours pour l'élève puisque l'interlocuteur ne parle pas français.

2.4.3. Assistants

Ces dernières années, la présence d'assistants de langue dans les établissements scolaires s'est démocratisée. Selon education.gouv.fr,

en tant que locuteurs natifs et, de surcroît, issus de cursus universitaires variés très souvent marqués par la bivalence, les assistants peuvent, selon leurs compétences, proposer aux élèves des activités diversifiées (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016).

En cela, les élèves, en rencontrant cet assistant dans leur établissement, sont confrontés, encore une fois, à une situation authentique de communication.

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, un élève qui a atteint le niveau indépendant B2,

peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre (2005, p. 25).

Ainsi, la communication avec un locuteur natif est directement citée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* comme une compétence à part entière. De plus, le niveau B2 n'étant normalement atteint qu'en fin de terminale, si un assistant de langue intervient dans n'importe quelle classe appartenant au secondaire, cela permet aux élèves de s'habituer progressivement à la compréhension orale d'un locuteur natif et à la production orale, notamment lors de situations de communication. En effet, comme dans le cas des correspondants étrangers, l'assistant de langue n'est pas nécessairement francophone.

2.4.4. Apprentissage de la langue en immersion

Dans ce même article, Germain et Netten évoquent le faible taux horaire dédié aux cours de langues comme facteur d'erreurs, notamment liées à la langue maternelle. Dans cet exemple, les élèves apprennent le français comme langue étrangère. En effet, ils citent le « français de base qui débute le plus souvent en 4^e année (élèves de 9 ans environ) » (2010, p. 520) pour qui environ 90 heures par année scolaire sont réservées à l'apprentissage de la langue étrangère. Cependant, dans cet article, les auteurs démontrent que le fait d'avoir plus de cours de français, technique qu'ils nomment « le français en immersion », minimise les erreurs liées à la langue maternelle.

2.5. Les écueils de l'élève liés à la langue maternelle pour la production orale

En classe de langue, selon Castellotti et Moore dans *La compétence plurilingue : regards francophones*, la langue maternelle a un « rôle instrumental » (2008, p. 152). Elle est utilisée par le professeur pour faire des commentaires et fournir des explications, et par l'élève pour poser des questions. L'utilisation d'une autre langue peut être la cause de certaines erreurs. Dans cette partie, nous nous intéresserons aux perturbations liées à la langue maternelle qui entravent la production orale chez les élèves.

2.5.1. Interférences

En psychologie, le terme d'« interférence » désigne « l'effet négatif d'un apprentissage sur un autre » (Galissou et Coste, 1976, p. 291). Ainsi, en didactique des langues, il s'agit des obstacles que rencontre l'élève et des erreurs qu'il commet en production orale et en production écrite en langue étrangère à cause de l'influence de sa langue maternelle, voire d'une autre langue étrangère acquise ou en cours d'acquisition. Nous pouvons observer différents types d'interférences : phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles, comme l'incompréhension des différences culturelles (petit déjeuner anglais ou les différentes manières de se saluer). Ces interférences peuvent être observées en classe de langue et sont considérées notamment par Véronique Castellotti comme « un phénomène essentiellement individuel et négatif » (2001, p. 39), souvent perçues comme des erreurs. Selon Jamet dans son article « Identification de problèmes et contrastivité », l'apprenant en langue étrangère commet des erreurs

qu'on appelle « interférentielles si elles proviennent du système de L1 ou internes s'il a utilisé les données acquises dans L2 » (2005 : 38). Nous pourrions observer la place d'interférences liées à l'influence du français comme langue maternelle en classe d'anglais.

2.5.2. « Cribles phonologiques » ou erreurs liées à l'interprétation

Michel Freiss, dans l'introduction de son livre d'entraînement *La prononciation de l'anglais* (2016), affirme que

pour comprendre un message oral, de vive voix, audio, ou supporté par une vidéo, il est absolument nécessaire de comprendre comment s'organisent les sons, le rythme, et la musicalité propres à l'anglais, autrement dit comment le son permet de donner du sens au discours entendu (2016, p. 6)

ce qui nous permet de supposer que certaines erreurs des élèves en production orale peuvent être liées à ce qu'ils entendent ou à l'interprétation qu'ils en font. En effet, selon la langue parlée et la culture, la musicalité ou l'intonation de la langue n'ont pas la même signification.

Pierre Martinez se penche aussi sur cette question en désignant ce phénomène comme « crible phonologique ». Il le définit comme « sons [...] reçus et traités en fonction des habitudes sensorielles initiales » (2014, p.64). En effet, si l'élève a l'habitude d'entendre des mots à consonance française, son interprétation de ce qu'il entend en anglais peut être différente de celle qu'aurait une personne dont la langue maternelle est l'anglais.

2.6. Conclusion partielle

Comme exposé dans le cadre théorique et selon la perspective actionnelle, depuis la rentrée scolaire 2017, un dispositif est de nouveau proposé aux élèves : la classe bilingue. En effet, d'après education.gouv.fr, dans le cadre de cette classe bilingue, « une deuxième langue vivante étrangère ou régionale » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017) est enseignée dès la sixième. Ainsi, dans l'article 5, nous pouvons lire que « l'enseignement des deux langues vivantes se fait dans la limite de six heures hebdomadaires » au lieu de quatre. En ce qui concerne les autres élèves, « la deuxième langue vivante commence toujours en 5^e ». Cette option a plusieurs bénéfices pour les élèves. Selon

education.gouv.fr, elle permet de « proposer une ouverture sur l'Europe et sur le monde » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017). De plus, d'après Anne Feunteun dans *Des enfants et des langues à l'école*, ce type de

didactique plurilingue est décrite comme visant à relier entre elles les langues apprises à l'école en privilégiant les aspects suivants : une sensibilisation par la comparaison aux points communs et aux différences entre les langues ; une démonstration des possibilités de transfert entre les langues ; une mise à profit transversale des expériences d'apprentissage des langues (2015, p. 144).

En effet, d'après cet ouvrage, ce dispositif a plusieurs objectifs, dont un but d'offrir aux élèves une vision plus précise de la langue sur un plan métalinguistique, mais permet aussi de créer une transdisciplinarité entre les langues vivantes étudiées lors de leur parcours scolaire.

Dans la partie suivante, nous chercherons à répondre à notre problématique qui consiste à savoir si les élèves, ayant été plus exposés à des langues étrangères, effectuent une production orale en anglais dans laquelle moins d'erreurs sont liées à la langue maternelle, le français. De plus, nous chercherons à vérifier si les autres élèves bénéficient de l'expertise de ces derniers dans les cours où les deux types d'élèves sont regroupés. Pour ce faire, nous utiliserons plusieurs méthodes de recueil de données telles que les questionnaires, les captations filmiques associées à des grilles d'observations précises pour effectuer une étude contrastive de ces observations.

3. Cadre empirique

Dans cette partie, nous présenterons le contexte dans lequel nous avons effectué le recueil de données pour répondre à notre problématique. Ensuite, plusieurs points seront expliqués dont la méthodologie de recueil de données sélectionnée, l'interprétation et l'analyse de ces données. Enfin, nous exposerons les différentes difficultés rencontrées lors de cette recherche.

3.1. Contexte de la recherche

Dans cette partie, nous présenterons le collège dans lequel nous avons effectué nos observations, ainsi que le profil des classes observées. Aussi, nous ferons une courte présentation de la professeure observée.

3.1.1. Le collège et les classes

Le collège dans lequel nous avons effectué notre recueil de données est le collège Calyspo de Montreuil-Bellay, situé dans le Maine-et-Loire. Ce collège, localisé en milieu rural, comporte 492 élèves inscrits à la rentrée 2018, répartis dans 21 classes dont quatre classes de section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). L'établissement met à disposition pour les élèves une classe bilingue anglais-allemand à chaque niveau. D'autres spécificités sont mises en place pour permettre aux élèves d'avoir une ouverture culturelle : l'enseignement du latin et un programme d'ouverture culturelle avec divers sorties et séjours, dont certains à l'étrangers.

Les deux classes observées pour effectuer ce recueil de données sont des classes de troisième. Tout d'abord, nous pouvons définir les deux classes observées comme des classes composées d'élèves aux profils très différents et dont les niveaux sont hétérogènes. La première classe, appelée « troisième Pretoria » est composée de 19 élèves qui suivent un cursus « classique » concernant l'apprentissage des langues ; et la seconde classe, appelée « troisième Dakar » et composée de 17 élèves, comporte six élèves qui ont choisi le parcours bilingue anglais-allemand. Notre choix s'est porté sur ces classes afin de comparer les élèves bilingues et non-bilingues lors de situations de communication en classe. Notre volonté d'observer les élèves bilingues est venue du fait que ces élèves, ayant eu plus d'heures de cours de langues dans leur scolarité, sont habitués à une plus grande exposition aux langues et à ce qui

s'apparente le plus à l'apprentissage de la langue en immersion et à des situations de communication authentique.

3.1.2. La professeure stagiaire

Notre recueil de données porte sur des observations de ces deux classes de troisième prises en charge par une professeure stagiaire effectuant en parallèle sa deuxième année de Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » (MEEF) à l'ESPE d'Angers. De ce fait, cette professeure peut être considérée comme débutante puisqu'elle a commencé à enseigner en septembre 2018.

Dans le but d'effectuer notre recueil de données, la professeure a mis en place des activités encourageant la communication en langue étrangère entre élèves en classe entière et en groupes.

3.2. Méthodologie de recueil de données

Pour effectuer notre recueil de données, nous avons choisi plusieurs méthodes. Premièrement, nous avons observé et filmé deux séances de deux classes de troisième différentes. Deuxièmement, nous avons utilisé des grilles d'observation pour répertorier les différentes erreurs des élèves liées à leur langue maternelle lors de ces séances, mais aussi leur capacité à travailler en groupe. Enfin, nous avons distribué des questionnaires aux élèves de ces deux classes afin d'étayer nos observations et déterminer les différents profils d'élèves.

3.2.1. Les observations des séances

Nous avons d'abord observé la classe de troisième Dakar. Durant cette séance, la professeure a choisi d'organiser un débat portant sur le thème de la société de consommation, précédé d'un rebrassage, ainsi qu'un rappel en les interrogeant sur les différentes expressions utiles pour effectuer un débat. Pendant le rebrassage, les élèves étaient amenés à s'exprimer en langue étrangère pour manipuler des termes étudiés pendant le cours précédent. Pour préparer le débat, l'enseignante a divisé la classe en deux groupes, l'un pour le « Buy Nothing Day³ » et l'autre contre, pour trouver des arguments nécessaires au débat. Pendant cette phase de préparation, les élèves s'exprimaient à l'oral en

³ « Le jour sans achat », traduit par nos soins

langue étrangère en interaction. Le rôle de la professeure durant cette activité était de s'assurer qu'ils s'expriment en anglais et leur fournir le lexique manquant. De ce fait, la totalité de l'heure de cours a permis aux élèves de s'exprimer en anglais et à nous de relever les erreurs éventuelles.

Nous avons ensuite observé la classe de troisième Pretoria. Pour cette classe, la séquence en cours était la même que pour l'autre classe, seulement elle n'était pas au même point d'avancement. Ainsi, la séance a démarré, comme pour la classe de troisième Dakar, par un rebrassage en langue étrangère. La professeure a, cette fois encore, mis les élèves en groupes pour qu'ils réfléchissent à des conseils à donner à l'établissement pour rendre ce dernier plus écologique. Ensuite, une mise en commun a été effectuée en groupe classe. Pendant toute la séance, la professeure a encouragé les élèves à parler anglais.

3.2.2. Typologie des erreurs et grille d'observation

Comme évoqué précédemment, nous avons répertorié les différents types d'erreurs que les élèves peuvent effectuer en classe dans une grille⁴ pour en faire un relevé en direct puis un relevé complet à l'aide de la vidéo. Dans cette grille, la liste d'erreurs est composée majoritairement des éléments exposés dans notre cadre théorique. En effet, elle contient la "balise de dysfonctionnement", c'est-à-dire les mots ou expressions prononcés en français dans une phrase en anglais ; les "stratégies de traduction", c'est-à-dire les traductions littérales de la langue maternelle et les "interférences" correspondant à l'influence négative de la langue maternelle, ici le français sur l'anglais sur les points phonologiques, grammaticaux, lexicaux et culturels. Enfin, sont présents dans cette grille les "cribles phonologiques" qui correspondent à des erreurs d'interprétation qui conduisent à des erreurs d'intonation. En ce qui concerne la forme de ces grilles, nous avons choisi de construire un tableau à double entrée pour chaque classe. Ainsi, la colonne d'en-tête répertorie les différents types d'erreurs cités ci-dessus; et la ligne d'en-tête liste les élèves. De ce fait nous avons effectué une grille par classe, chaque classe étant divisée en deux pages.

Nous nous sommes aussi appuyées sur une grille d'évaluation par compétences réalisée à partir du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement

⁴ cf. Annexe 1

supérieur et de la Recherche, 2016) afin d'observer la capacité des élèves à travailler en groupe et l'intercorrection. Ces observations ont ensuite été mises en relation avec la partie "Pour l'entraide" du questionnaire.

3.2.3. Les questionnaires

Le questionnaire⁵ que nous avons distribué à chaque élève de chaque classe était divisé en plusieurs parties : "A la maison", "Et avant ?", "Cette année", "Pour l'entraide", et "Lorsque tu parles anglais" et composé de onze questions dont six questions fermées, quatre questions à choix multiples et une question ouverte. Pour effectuer ce questionnaire, nous nous sommes inspirées du livre *L'Enquête et ses méthodes : le questionnaire* de François de Singly (2008) qui nous a encouragées à faire plus de questions fermées ou à choix multiples. En effet, selon l'auteur, avec les questions ouvertes, "les personnes interrogées peuvent fournir des indications peu utiles" (p.67). Cependant, nous avons fait le choix de laisser une question ouverte en fin de questionnaire car nous avons pensé qu'après avoir répondu aux questions précédentes, les élèves donneraient moins d'informations "inutiles" puisque leurs réponses seraient orientées par celles données dans le questionnaire. De plus, selon ce même ouvrage, "les questions ouvertes ouvrent des perspectives de codage de l'information beaucoup plus grandes" (p.67) et cette question que nous avons laissée "ouverte" selon nous permettait aux élèves de révéler des éléments plus subjectifs qui pourront nous permettre d'élargir nos résultats et révéler d'autres constats. Enfin, nous avons effectué ces questionnaires de façon non-anonyme pour ensuite les rendre anonymes en annexe, de façon à faire le lien entre le parcours de l'élève, son profil, et les erreurs relevées dans la grille d'observation.

3.2.4. La méthode de transcription des enregistrements vidéo

Pour les enregistrements des deux séances avec les classes de troisième, nous avons emprunté un caméscope numérique que nous avons placé sur un trépied dans un coin de la salle face aux élèves de façon à voir la majorité de la classe. Du fait que la caméra soit fixe, cela a permis aux élèves d'oublier qu'ils étaient filmés, et pour ceux qui ne voulaient pas l'être ou n'avaient pas

⁵ cf. Annexe 2

l'autorisation parentale, de se placer du côté "hors champ". Suite à l'enregistrement filmique de ces séances, nous avons effectué un montage vidéo pour ne garder que les éléments utiles à notre recherche et relever les erreurs de façon plus efficace. Pour effectuer la transcription vidéo, nous avons réalisé un tableau en quatre colonnes. La première concerne le minutage ou moment de l'intervention ; la deuxième concerne le numéro de l'intervention commençant par la première intervention portant le numéro "1" ; la troisième colonne permet d'identifier le locuteur grâce à des codes ("P" pour "professeure" et "E" pour "élève" chaque élève étant numéroté) et la quatrième colonne comporte le contenu de l'intervention.

3.3. Interprétation et co-analyse des données

Dans cette partie, nous exposerons les différentes erreurs répertoriées pour ensuite les comparer en proposant une interprétation des résultats à la lumière des questionnaires et des grilles d'observation. Cela sera suivi d'une étude de l'entraide présente ou non en classe entre les élèves. Enfin, nous évoquerons les autres constats révélés par la recherche.

Nous avons choisi de désigner les élèves de chaque classe par un code : la lettre « E » suivie d'un numéro. Lorsque l'élève est bilangue, nous avons ajouté la lettre « B » à la suite de ce code. Ainsi, les six élèves bilangues de la classe de troisième Dakar sont les élèves E1B, E5B, E9B, E10B, E11B et E15B. La classe de troisième Dakar est composée des élèves E1B à E17. La classe de troisième Pretoria est composée des élèves E18 à E36. Aussi, la professeure est désignée par la lettre « P » dans les transcriptions des captations filmiques.

3.3.1. Les erreurs répertoriées

Dans cette partie, nous exposerons les différents types d'erreurs repérés en classe, apparaissant dans les transcriptions⁶ et répertoriés dans les grilles d'observation⁷. Ces erreurs sont soit liées aux stratégies expliquées dans la partie « 2.3. Stratégies mises en place par l'élève pour la production orale » du cadre théorique ; soit liées aux erreurs évoquées dans la partie « 2.5. Les écueils de l'élève liés à la langue maternelle pour la production orale ».

⁶ cf. Annexe 3

⁷ cf. Annexe 1

3.3.1.1. Balise de dysfonctionnement

La balise de dysfonctionnement, consistant à utiliser des mots ou expressions en langue maternelle, a été repérée à dix reprises sur les deux classes. Tout d'abord, la première cause de balise de dysfonctionnement relevée est le réflexe chez l'élève d'utiliser certains mots français. En effet, l'élève E2, en réponse à la professeure qui pose une question, s'exclame « Bah no ». Aussi, l'élève E16, en milieu de phrase, utilise le mot français « si » car elle essaie d'expliquer quelque chose, puis se reprend en utilisant le mot anglais « if ». En ce qui concerne l'élève E22, dans l'expression 61 dans la transcription « How we say « toit » en anglais? », l'élève utilise le français sans y réfléchir à la suite du mot « toit » qui doit être prononcé en français. Nous avons aussi repéré ce réflexe de passer en français lorsque les élèves doivent effectuer une lecture de chiffres, comme les élèves E19, E26 et E27 qui expriment des pourcentages en français, que ce soit pour l'expression entière ou seulement le mot « pour-cent ». De même, les élèves E1B, E2, E10B, E19, E22 et E27, bien que les mots « impact, écologie, monnaie, compost, point, local, et pollution » existent en anglais, les prononcent en français. La seconde cause repérée est le manque de lexique pour s'exprimer en anglais. Ainsi, l'élève E13 insère une expression française dans sa phrase en anglais : « one day, faire faillite, no ». Enfin, de la même façon, l'élève E22 utilise le mot français « artisan » qu'il a transformé pour lui donner un aspect anglais en ajoutant un « t » à la fin.

3.3.1.2. Stratégies de traduction

Nous pouvons définir différents types de stratégies de traduction. Tout d'abord, si nous nous concentrons sur les erreurs liées aux stratégies de traduction lexicale, nous retrouvons dans les deux classes une erreur liée à la formulation de la date. En effet, lors des deux débuts de classe, les élèves E1B et E22 énoncent la date en disant « the twenty » sans utiliser le marqueur ordinal « ieth ». Nous avons aussi repéré d'autres erreurs purement lexicales qui découlent d'une traduction du français mot pour mot. En cela, nous pouvons relever la phrase énoncée par l'élève E10B « yes but it's start » avant de demander à la professeure la traduction du mot « début », ainsi que l'expression « commercial centres » énoncée par l'élève E5B. Nous pouvons lier une dernière erreur correspondant à ce type de stratégie qui a été effectuée par l'élève E8 qui a traduit l'expression française « c'est moi qui l'ai » par « it's me ».

Ensuite, des erreurs grammaticales liées aux stratégies de traduction peuvent être repérées. En effet, l'utilisation de la préposition « for » devant un verbe est récurrente, notamment chez les élèves E10B, E11B et E2 qui a fait cette erreur deux fois. L'utilisation de cette préposition et non de « to » découle de la traduction littérale de la préposition française « pour ». Aussi, dans certains cas, les élèves ont reproduit la syntaxe française dans des structures en anglais. Par exemple, les élèves E1B et E10B ont utilisé l'article défini « the » devant des groupes nominaux qui ne nécessitent pas d'article en anglais : « the Buy Nothing Day » (82), et « the peoples ». En cela, nous pouvons aussi remarquer la marque du pluriel sur certains noms non-comptables en anglais tels que « peoples ». Un autre type d'erreurs lié à la grammaire peut être répertorié : il s'agit d'erreurs de négation effectuées par les élèves E1B et E15B. En effet, le premier énonce « she doesn't buy nothing », « nothing » étant la traduction littérale de « rien » ; le second, dans « they push peoples to don't buy anything », utilise un auxiliaire pour introduire la forme négative au lieu du simple adverbe « not ».

Enfin, nous avons repéré des erreurs d'anglais que nous pouvons considérer comme étant à l'origine des erreurs de français chez l'élève E16 qui utilise les mauvais mots interrogatifs. Elle énonce les phrases « what do you say « imprévu » in English? » comme pour traduire littéralement « qu'est-ce que vous dites pour... », et « why does one day can change something in the world? » pour dire « pourquoi un jour pourrait changer quelque chose dans le monde ? ». Ces phrases peuvent être considérées comme grammaticalement incorrecte en français.

3.3.1.3. Interférences

Dans cette partie, nous étudierons les interférences qui consistent à reproduire les schémas de la langue maternelle en production orale en langue étrangère aux niveaux phonologique, grammatical, lexical et culturel. Nous exposerons les différents types d'interférences que nous avons relevés dans les classes observées.

Dans un premier temps, nous pouvons différencier plusieurs types d'interférences phonologiques. Tout d'abord, en ce qui concerne les élèves de la classe de troisième Pretoria, ayant étudié le modal « should » durant l'heure de cours observée, nous avons pu relever de nombreuses erreurs de lettre muette

dans les productions orales des élèves E21, E22, E35, E26 à deux reprises, et E30 à quatre reprises qui prononcent le « l » dans « should ». En effet, cette prononciation correspond à une erreur phonologique car les élèves prononcent le « l » qui est un son consonne qui n'est jamais muet en français.

Ensuite, des erreurs liées à des sons voyelles simples en anglais ont pu être remarquées. Dans le mot « denouncing », l'élève E10B prononce la première voyelle [e]. Pour le mot « event », l'élève E12 prononce la première voyelle [a] et l'élève E15B la prononce [ɛ]. C'est avec le même son qu'il prononce la dernière voyelle du mot « unexpected ». Dans le mot « globally », l'élève E18 prononce le « a » [a]. L'élève E21 prononce le son voyelle du mot « least » [ɛ]. Enfin, l'élève E29 prononce les deux « e » du mot « three » [ʉi]. Nous pouvons expliquer cela par le fait qu'en anglais, une voyelle peut se prononcer de plusieurs façons différentes, tandis qu'en français elle n'a qu'une seule prononciation possible. En cela, l'élève reproduit la prononciation connue de sa langue maternelle pour parler en anglais.

Aussi, beaucoup d'erreurs de diphtongues (appelées demi-consonnes en français) et de liens entre le son voyelle et le son consonne peuvent être répertoriées, ceux-ci étant très différents dans les deux langues. Nous pouvons expliquer ce phénomène de la même façon que dans le paragraphe précédent.

En effet, l'élève E1B prononce le mot « buy » [boɪ], et la première syllabe des mots « toilettries » et « environmental » [twa] et [ɛ̃] comme les sons français car ces mots sont très proches de mots qui existent en français. De plus, l'élève E30 prononce [ʃ] l'antépénultième syllabe du mot « overconsumption » en utilisant un son qui n'existe pas en anglais. Chez l'élève E8, nous pouvons relever une hésitation sur la prononciation de la deuxième syllabe du prénom « Libby ». En effet, dans un premier temps, elle le prononce correctement mais se reprend en transformant le son voyelle [ɪ] en [aɪ]. L'élève E10B prononce [nɔ̃sɪŋ] les deux dernières syllabes de « denouncing ». Les élèves E16 et E33 transforment la diphtongue anglaise du mot « how » en son voyelle simple [o]. Il en est de même pour les élèves E30 qui prononce le « y » de « recycle » [i], E33 qui prononce « ou » dans « about » [u] et E35 qui remplace le son de la lettre « a » de « waste » par le son [ɛ]. Chez l'élève E21, le son voyelle du mot « buy » a été prononcé comme les deux « e » de « three » précédemment évoqué, [ʉi].

De plus, plusieurs erreurs découlent de la prononciation de sons voyelles simples ou de diphtongues suivis d'un « r ». En cela, l'élève E2 transforme la

prononciation des lettres « ourth » dans le mot « twenty-fourth » en [ɔʊs]. L'élève E4, lui aussi, transforme la diphtongue du mot « hours » en [ɔʊz] et prononce [ɔʊ] les lettres « our » de « twenty-four ». Nous retrouvons ce son [ɔʊ] dans les productions des élèves E10B, E18 et E26 dans les mots « for » et « forty ». Dans le même principe, l'élève E10B prononce les lettres « ar » de « start » [aʊ]. En effet, dans ces productions, les élèves peinent à se détacher de la prononciation française du « r ».

Dans cette partie, nous pouvons aussi voir que certains mots anglais peuvent être totalement modifiés par la prononciation française des élèves. Ainsi, l'élève E22 a complètement transformé chaque son du mot « thousand » en le prononçant « [taʊzən] » au lieu de [θaʊzənd].

Dans un deuxième temps, lorsque nous nous concentrons sur les erreurs grammaticales, nous pouvons remarquer que les élèves font souvent des erreurs de prononciation du pluriel. En effet, les élèves E21 et E26 ne prononcent pas le « s » dans le mot « Americans » et l'élève E30 ne prononce pas non plus le « s » dans « teenagers », ce « s » qui exprime le pluriel étant muet en français. Cette erreur pourrait être considérée comme une interférence phonologique mais nous la considérerons comme une erreur grammaticale.

L'erreur grammaticale la plus courante observée dans ces deux classes est l'utilisation du « the » devant des mots qui ne nécessitent pas d'article défini. Cette erreur a été exposée précédemment dans les stratégies de traduction mais elle peut être aussi considérée comme une interférence grammaticale car il est grammaticalement correct en français de mettre un article devant un groupe nominal. Ces erreurs peuvent être repérées chez les élèves E10B et E15B dans « the Buy Nothing Day », chez l'élève E11B dans « the overconsumption », chez l'élève E16 dans « it's not good for the jobs », et chez l'élève E19 dans « the compost ».

Des erreurs concernant l'utilisation ou non d'auxiliaires en anglais peuvent aussi être repérées. En effet, nous ne faisons pas la même utilisation des auxiliaires en français et en anglais. Ces erreurs ont été repérées dans des phrases à la forme négative chez l'élève E1B dans « she doesn't she buy » (en ajoutant le fait que l'élève double le sujet car il a des difficultés en ce qui concerne sa place), chez l'élève E4 (« people not buy ») pour qui « not » remplace « ne » en français. L'élève E35 apporte aussi une négation dans un auxiliaire devant un

modal dans « don't should ». Pour ce qui est des erreurs dans les questions, nous pouvons les relever chez l'élève E22 dans « how we say « toit » en anglais? » et chez l'élève E16 dans « why does one day can change something in the world? ».

Des erreurs de syntaxe peuvent aussi être repérées concernant l'ordre des mots dans la construction « people should overconsumption stop » chez l'élève E26 et « should more recycle » chez l'élève E30 ; mais aussi concernant le choix de la préposition comme dans la production de ce même élève : « know more of the overconsumption » dans celle de E4 dans « people not buy in 24 hours ». Ici, nous pouvons penser que l'élève choisit cette préposition « in » parce qu'elle est proche de la préposition « en » en français et qu'elle peut aussi en être la traduction.

Enfin, des erreurs de conjugaison sont notables chez l'élève E10B qui place la terminaison « ing » à la fin d'un verbe pour former un infinitif et traduire l'infinitif « dénoncer » en français comme si « ing » remplaçait « er » dans la production « they can't denouncing ».

Dans un troisième temps, nous pouvons étudier les interférences lexicales. Seulement trois de ce type d'interférences ont été repérées. Premièrement, l'élève E2 pose la question « what is the « paid less »? » en réponse à l'élève E15B qui utilise cette expression. Ici, nous pouvons comprendre que l'élève E2 ne connaît pas et ne parvient pas à déterminer la classe grammaticale du mot « paid » et pense que « paid less » est un nom commun. Ensuite, l'élève E18 peine à comprendre la distinction entre l'adjectif « big » et « a lot of » dans l'expression « very big money ». Enfin, l'élève E35 confond deux mots proches au niveau de l'orthographe et de la phonologie dans la phrase « the school don't should buy new computers over years ». En effet, il utilise le mot « over » au lieu de « every ».

3.3.1.4. Cribles phonologiques

Dans cette partie, nous nous concentrerons sur les cribles phonologiques qui concernent les erreurs liées à l'interprétation et l'intonation. En effet, les élèves, lorsqu'ils ne reconnaissent pas un son qu'ils entendent, ont des difficultés à le reproduire de façon exacte. Plusieurs types de cribles phonologiques ont pu être repérés durant ces deux heures de cours. Tout d'abord, nous pouvons citer la prononciation du « r ». En effet, les élèves ont tendance à prononcer le « r » à la française [ʁ], comme l'élève E1B dans les mots « March » (également prononcé de cette façon par l'élève E22), « toilettries », et « environmental » ; les élèves

E11B, E27 et E30 dans le mot « overconsumption ». Ce même élève fait cette erreur dans « teenagers » et « trash » qui est aussi prononcé de cette façon par l'élève E21. Les élèves E18 et E32 font cette erreur dans le mot « percent ». Bien qu'il répète après la professeure, l'élève E22 fait cette erreur dans le mot « roof ». Enfin, l'élève E35, en plus de l'erreur lexicale de « over », prononce le « r » à la française dans ce mot et le mot suivant « years ». Cette erreur est aussi beaucoup faite par les élèves dans les mots qui commencent par « thr », notamment chez les élèves E28 et E35 dans « three » et « throw ». De plus, dans « three », le « th » est prononcé [t] et dans « throw » [s]. Ces deux erreurs sont aussi combinées dans la production de l'élève E27 avec « thirteen », dans lequel l'élève prononce le « th » [s].

En effet, à propos de la prononciation du « th », plusieurs types d'erreurs peuvent être répertoriés. Dans les productions des élèves E1B, E2, E16, E18, E19 et E21, le son « th » est prononcé [z] dans les mots « the », « they » et « their ». Dans la production de l'élève E16, le « th » dans le mot « something » est prononcé [t] ; et dans celle de l'élève E21, le « th » du mot « throw » est prononcé [s]. Nous pouvons considérer que ces erreurs sont dues à des cribles phonologiques car ces sons anglais n'existent pas dans la langue française. Les élèves les remplacent donc par des sons qui existent en français.

Dans ce même type d'erreurs, nous pouvons évoquer les problèmes d'interprétation de la langue étrangère chez les élèves. En cela, ils produisent parfois des constructions dans lesquelles il n'y a pas de sujet. En effet, on peut relever chez les élèves E2, E8, E10 et E11 les constructions « is good for reduce » à deux reprises, « is for fight » deux fois et « is about Libby ». Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils confondent « is » avec « it's », la contraction orale du sujet et du verbe « it is », alors que cette contraction n'existe pas en français. D'autres erreurs d'interprétation propres à chaque situation peuvent être relevées. Par exemple, l'élève E4 dit « I feel good » (intervention 104 Dakar) en réaction à la phrase « I think a good idea » de l'élève E10B (intervention 105 Dakar). Ici, l'élève fait une erreur d'interprétation car il pense comprendre « I feel good » et cela produit une réaction chez lui. Ensuite, en voulant répéter ce que l'élève E15B lui chuchote à l'oreille, l'élève E12 fait une erreur dans l'intervention « but about », puisqu'il essaie de répéter ce que dit sa camarade, et n'y parvenant pas, il utilise les mots qu'il connaît. Dans la production de l'élève E16, nous pouvons relever

plusieurs erreurs d'interprétation. En effet, lorsqu'elle cite des moyens de transport, elle nomme « train », mais aussi « kart ». Nous pouvons supposer que ce mot désigne le mot anglais « car », « voiture » en français, mais que l'élève a eu recours à un mot qu'elle connaissait en français et qui ressemble au mot anglais dans le sens et dans la prononciation. Dans cette même phrase, l'élève pose la question « who do you say..? ». Ici, elle confond les mots interrogatifs « who » et « how » qui se ressemblent au niveau orthographique puisque « who » est un anagramme de « how ». L'élève E21 fait cette même erreur d'interprétation dans la production « who many ». Une autre erreur du même type peut être relevée chez l'élève E30 dans le mot « know ». En effet, il le prononce [kwɛn]. Dans ce cas, l'élève lit une de ses productions écrites, nous pouvons donc nous demander si cette erreur est d'origine orthographique ou s'il s'agit d'une erreur d'interprétation phonologique.

3.3.2. Interprétation des résultats à la lumière des questionnaires et des grilles d'observation

Dans cette partie, nous allons interpréter les erreurs commises par les élèves à travers les grilles d'observation⁸ et les transcriptions⁹ des captations filmiques, mais aussi grâce aux questionnaires¹⁰ pour lier les erreurs aux profils des élèves.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux élèves dans leur globalité. Dans un second temps, nous effectuerons une comparaison des deux classes de troisième observées en nous appuyant sur leurs points communs et leurs différences au niveau de leur profil et de leurs erreurs. Dans un troisième temps, nous comparerons les élèves en fonction de leur parcours et de leur exposition aux langues étrangères.

3.3.2.1. Étude générale

Tout d'abord, les questionnaires nous ont révélé que tous les élèves ont entre quatorze et quinze ans. En effet, aucun de ces élèves n'a vécu de redoublement ou de raccourcissement de la durée de leur enseignement. De plus,

⁸ cf. Annexe 1

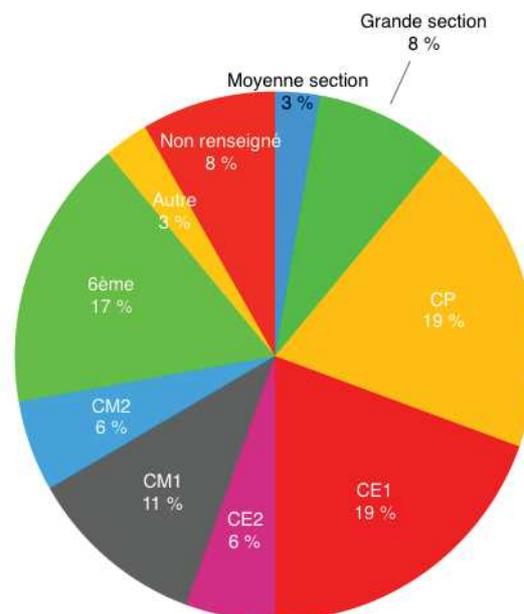
⁹ cf. Annexe 3

¹⁰ cf. Annexe 2

nous avons effectué un tableau¹¹ récapitulant la totalité des réponses à ce questionnaire pour les deux classes, ce qui nous a permis de relever le fait que tous ces élèves parlent français dans leur foyer. Ce tableau nous a aussi permis de remarquer qu'un membre de la famille de l'élève E17 a une langue maternelle autre que le français. Seulement, cette élève n'a pas été en capacité de nous dire quelle est la langue maternelle de ce membre de sa famille. De plus, elle n'était pas présente en classe lors de la captation filmique, c'est pourquoi nous ne pouvons pas la comprendre dans l'étude des productions orales en classe. La totalité des élèves ayant le français comme langue maternelle, nous pouvons expliquer les erreurs liées au français en classe.

Dans ce même tableau, nous avons aussi répertorié le début de l'apprentissage de l'anglais chez les élèves faisant partie de l'étude et effectué un diagramme circulaire, ci-dessous, pour nous permettre d'analyser visuellement ces informations et de confondre les données des deux classes.

Réponses aux questionnaires concernant le début de l'apprentissage de l'anglais dans les deux classes confondues



Ces données l'apprentissage de l'anglais à des moments très différents de leur scolarité. De plus, nous pensions pouvoir remarquer que la majorité des élèves avait commencé l'anglais en CP, mais cela a été le cas pour seulement 19% d'entre eux. Cependant, 8% des élèves n'ont pas répondu à cette question. Nous pouvons penser que cela

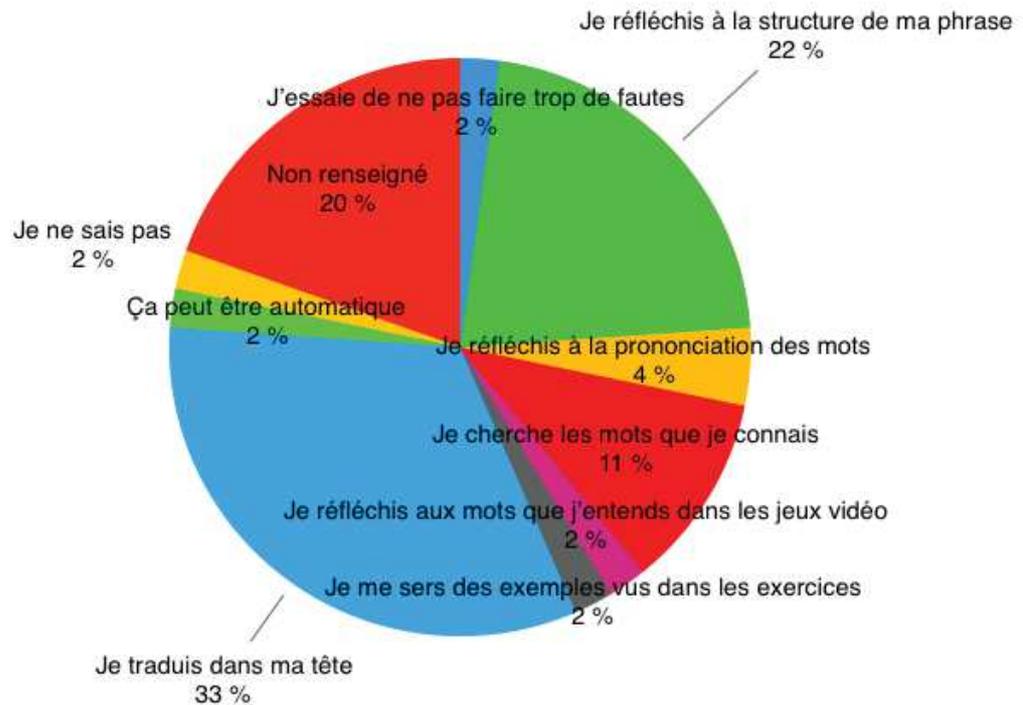
¹¹ cf. Annexe 4

explique le faible pourcentage pour la classe de CP car ces 8% auraient pu changer la tendance dans la majorité des classes. Aussi, il est possible que ces 8% n'aient pas communiqué cette information parce qu'ils ne s'en souvenaient pas. Le début de l'apprentissage en classe de CE1 concerne le même pourcentage d'élèves que pour la classe de CP et pour la classe de CE2, le pourcentage est de 6%. En cela, la majorité (44%) des élèves a débuté l'apprentissage de l'anglais durant le cycle 2. Beaucoup d'élèves, quant à eux, ont débuté l'apprentissage de l'anglais en sixième (17%). Cela peut expliquer la grande hétérogénéité du niveau des élèves. Néanmoins, si nous regardons les grilles d'observation avec les types d'erreurs répertoriés en les comparant avec le questionnaire de chaque élève, nous pouvons remarquer que l'âge du début d'apprentissage de l'anglais n'est lié ni aux types d'erreurs que les élèves commettent, ni au nombre de leurs interventions¹².

En ce qui concerne la dernière question de notre questionnaire, nous avons choisi de la rendre plus ouverte et plus subjective dans le but de laisser les élèves s'exprimer à propos de ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils veulent s'exprimer en anglais. Nous avons recueilli beaucoup de types de réponses différents pour cette question et avons fait le choix de tout prendre en compte. Cependant, nous sommes parvenues à rassembler certaines réponses qui n'étaient pas formulées de la même façon mais se rejoignaient dans le sens. En cela, avec ces réponses, nous avons créé un diagramme circulaire encore une fois, pour avoir une vision plus globale et imagée des proportions des réponses.

¹² cf. Annexe 5

Réponses à la dernière question du questionnaire pour les deux classes confondues



Ainsi, nous pouvons remarquer grâce à ce diagramme que 33% des élèves ont répondu qu'ils traduisaient mentalement du français à l'anglais avant d'effectuer leurs productions orales. Nous pouvons expliquer cette réponse par le fait que 100% des élèves ont le français comme langue maternelle et évoluent dans un milieu où tout le monde parle français. C'est pourquoi il est rassurant pour eux de partir du français, qui leur est proche et familier, pour produire de l'anglais. Dans ces 33%, nous avons combiné les réponses concernant la traduction mentale de la production avec celles concernant la traduction mentale de la question posée à l'élève. Ici, nous pouvons voir que pour certains élèves, le processus de traduction mentale en passant par le français ne concerne pas seulement la production mais aussi la compréhension.

De plus, ce besoin de rester proche de sa sphère personnelle se traduit par un automatisme qui consiste à réfléchir aux mots qu'ils connaissent chez 11% des élèves. Nous pouvons lier cela à un autre élève qui nous a informées dans le questionnaire qu'il pensait aux mots rencontrés en jouant aux jeux vidéo pour produire de l'anglais à l'oral. Cette information ne faisait pas partie de nos attentes, mais nous pouvons penser que cette stratégie est utilisée par plusieurs élèves français aujourd'hui compte-tenu de leurs habitudes.

22% des élèves ont répondu qu'ils « réfléchissent à la structure de leur phrase » avant de s'exprimer en anglais. Cela démontre que ces élèves prennent

en compte les différences métalinguistiques qui existent entre le français et l'anglais, qu'ils comprennent leur importance et qu'ils y prêtent attention. Dans cette même idée de respecter la syntaxe, un autre élève exprime le besoin de se référer aux exercices structuraux faits en classe pour former ses propres phrases. En outre, 4% des élèves interrogés affirment prêter une attention particulière à la prononciation des mots utilisés pour la production orale en anglais. Cela reflète une prise en compte, cette fois, de la différence de schéma phonologique entre les deux langues.

Un élève, quant à lui, a évoqué sa volonté de « ne pas trop faire de fautes ». Ici, l'utilisation du mot « faute », ayant une connotation péjorative, peut refléter chez cet élève, une peur de faire des erreurs. En effet, c'est selon lui la seule chose à laquelle il fait attention avant de parler anglais, et il n'a, en aucun cas, évoqué les autres processus qu'il met en place mentalement.

22% des élèves ne nous ont pas informés du processus qu'ils mettent en place avant de s'exprimer en anglais. En effet, un de ces élève a répondu « je ne sais pas » à cette question et 20% n'y ont pas du tout répondu. Parmi ces 20%, nous pouvons supposer que certains élèves ne savaient pas non plus et que d'autres ne souhaitaient pas répondre à la question. Cela pourrait s'expliquer par un manque de motivation pour rédiger une réponse complexe qui demande une certaine réflexion après le reste du questionnaire qui était sous la forme de questions à choix multiples plus simples à traiter.

3.3.2.2. Comparaison entre les deux classes

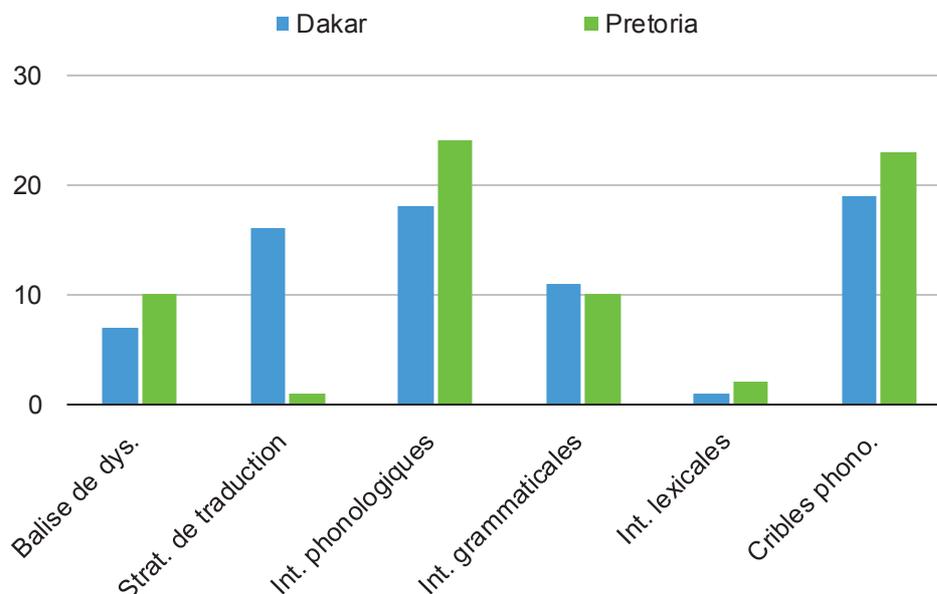
Dans cette partie, nous allons effectuer une comparaison entre la classe de troisième Dakar qui comporte les six élèves bilangues et la classe de troisième Pretoria. Pour ce faire, nous avons utilisé les grilles d'observation pour réaliser un tableau¹³ et un diagramme à bandes qui les comptabilisent pour chaque classe. Nous utiliserons aussi les tableaux¹⁴ évoqués dans la partie précédente qui présentent les réponses aux questionnaires donnés aux élèves, ainsi que le diagramme circulaire¹⁵ qui présente les réponses à la dernière question.

¹³ cf. Annexe 6

¹⁴ cf. Annexe 4

¹⁵ cf. Diagramme page 36

Tout d'abord, nous pouvons remarquer grâce au tableau qui recueille les données des questionnaires qu'une différence majeure est notable entre les deux classes en ce qui concerne la classe durant laquelle ils ont commencé à apprendre l'anglais. Douze élèves sur dix-neuf en troisième Pretoria avaient déjà commencé l'anglais en classe de CE1, alors que cela n'était le cas que pour deux élèves dans la classe de troisième Dakar. Cependant, c'est tout de même dans cette dernière classe que se trouvent les six élèves bilangues. Cela démontre que ce n'est pas le fait de commencer l'anglais tôt dans sa scolarité qui motive les élèves à apprendre des langues vivantes. Nous pouvons aussi évoquer le fait que les deux classes n'avaient pas la même motivation face à la participation à cette étude. En effet, dans la classe de troisième Pretoria, plusieurs élèves ont refusé d'apparaître sur la captation filmique alors que leurs parents avaient signé l'attestation de droit à l'image. De plus, malgré une explication précise de l'importance pour l'étude d'avoir le silence en classe afin de capturer les interventions sonores de chaque élève, une partie de ces élèves n'a pas montré de coopération sur ce point en étant dissipés et en bavardant. Aussi, c'est dans la classe de troisième Pretoria que se trouve la majorité des élèves qui n'ont pas souhaité répondre à certaines questions du questionnaire. Aussi, sept élèves n'ont pas du tout participé pendant l'heure de cours observée. De plus, nous pouvons plus particulièrement citer l'élève E28 qui n'a pas souhaité être filmé, n'a pas rendu le questionnaire, et n'a pas participé en classe en plus de faire partie des élèves perturbateurs. En cela, nous pouvons penser que c'est ce genre d'élèves qui participe à créer une mauvaise dynamique en influençant éventuellement les autres élèves. En parallèle à cela, la classe de troisième Dakar s'est montrée beaucoup plus coopérative sur ces points même si trois élèves n'ont pas du tout participé pendant cette heure de cours.



Ensuite, nous pouvons remarquer grâce au diagramme à bandes ci-dessus qu'en règle générale, toutes les erreurs sont produites dans les deux classes. Ainsi, les interférences phonologiques, grammaticales et lexicales et les cribles phonologiques sont présents en proportions équivalentes pour chaque classe. En effet, la classe de troisième Dakar effectue 18 erreurs liées à des interférences phonologiques face à 24 chez les troisième Pretoria ; elle en effectue 11 liées aux interférences grammaticales face à 10 dans l'autre classe ; les interférences lexicales sont commises une fois en classe de troisième Dakar et deux fois en classe de troisième Pretoria ; quant aux cribles phonologiques, la première en effectue 19 face à 23 pour la seconde. Cependant, il faut tout de même prendre en compte le nombre d'interventions dans chaque classe. En effet, dans la classe de troisième Dakar, nous comptabilisons au total 72 interventions, alors que nous pouvons en compter 61 en classe de troisième Pretoria (cf. tableau interventions¹⁶). En cela, proportionnellement, la classe de troisième Pretoria a effectué une plus grande quantité de ces erreurs que la classe de troisième Dakar.

En ce qui concerne les types d'erreurs liés à des stratégies utilisées par les élèves, la quantité d'erreurs diverge entre les deux classes. Ainsi, lorsque nous nous référons au diagramme à bandes évoqué précédemment, nous pouvons remarquer de grandes différences dans la quantité de production de balises de dysfonctionnement et de stratégies de traduction. En effet, un large écart existe en ce qui concerne la stratégie de traduction : pour la classe de troisième Dakar,

¹⁶ cf. Annexe 5

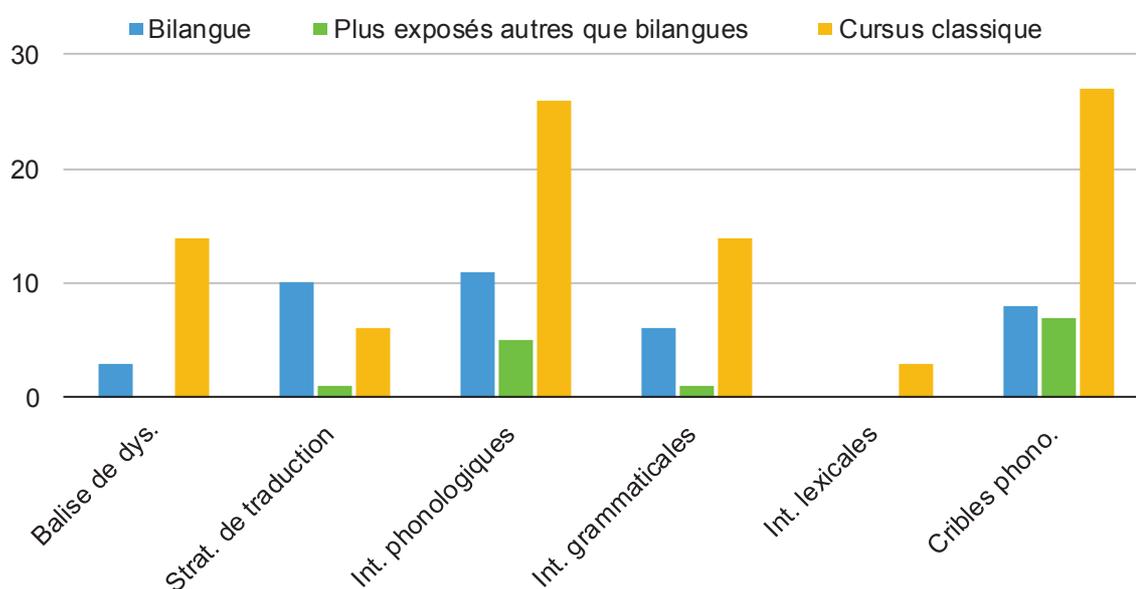
nous pouvons en comptabiliser seize face à une seule chez la classe de troisième Pretoria. Cela peut être expliqué par le fait que les élèves de la classe de troisième Dakar, bien qu'ayant des difficultés à s'exprimer en langue étrangère, produisent un effort plus notable pour aller vers l'anglais, même si cela peut aussi être expliqué par le plus grand nombre d'interventions dans cette classe au total. Pour ce qui est des balises de dysfonctionnement, bien que l'écart soit moins notable que pour les stratégies de traduction, il peut être remarqué que les élèves de troisième Pretoria en effectuent un plus grand nombre que les élèves de la classe de troisième Dakar. Proportionnellement au nombre d'interventions dans chaque classe, ces balises de dysfonctionnement représentent 9,7% des interventions pour la classe de troisième Dakar et 16,4% pour celle de troisième Pretoria. Ces statistiques peuvent s'expliquer par le fait que, contrairement à la classe de troisième Dakar, les élèves de la classe de troisième Pretoria restent plus proches de leur langue maternelle. En effet, ils effectuent plus d'erreurs comprenant des éléments en français en cherchant moins à aller vers la langue étrangère. Ces éléments peuvent être expliqués par le fait que la classe de troisième Pretoria a une dynamique moins positive que celle de la classe de troisième Dakar dans laquelle six élèves bilanges ont potentiellement un effet d'émulation sur les autres élèves en créant une dynamique de groupe qui pousse les élèves à aller vers l'anglais.

3.3.2.3. Comparaison des élèves en fonction de leur exposition aux langues étrangères

Dans cette partie, nous effectuerons une comparaison entre les élèves au cursus classique et ceux ayant ou ayant eu une exposition supérieure aux langues étrangères. Pour ce faire, nous avons séparé les élèves en trois groupes distincts. Le premier groupe correspond aux six élèves bilanges faisant partie de la classe de troisième Dakar, qui ont, de ce fait, commencé l'apprentissage de l'allemand en tant que langue vivante seconde, en sixième. Le deuxième groupe concerne les élèves qui ont eu une exposition aux langues étrangères autre que le parcours bilange. Ce groupe prend en compte les élèves E8, qui dans le questionnaire nous informe qu'elle apprend l'arabe « de temps en temps », l'élève E14 qui apprend le coréen depuis un mois, l'élève E17 qui suit une heure de cours particuliers d'anglais par semaine et l'élève E21 qui est la seule élève à avoir répondu « oui » à la question « avez-vous appris une langue étrangère à l'école

primaire ? » en précisant qu'il s'agissait de l'allemand et de l'italien. L'élève E15B a un profil particulier car elle aurait pu faire partie du premier et du deuxième groupe. En effet, elle fait partie du programme bilangue mais nous informe dans le questionnaire qu'elle a commencé à apprendre l'anglais « à la maison à quatre ans », mais apprend aussi le japonais depuis six mois. Nous avons fait le choix de la placer dans le premier groupe avec les autres bilangues. Le troisième groupe est composé de tous les autres élèves des classes observées qui suivent un cursus dit « classique » et n'ont pas d'autre exposition aux langues étrangères que celle contenue dans leur parcours scolaire.

Après avoir remarqué que les élèves de la classe de troisième Dakar utilisaient beaucoup de stratégies de traduction dans la partie précédente, nous pouvons maintenant voir grâce au tableau¹⁷ à partir duquel nous avons créé le diagramme à bandes ci-dessous qui différencie les erreurs en fonction de l'exposition à la langue de l'élève que ce sont principalement les élèves bilangues qui utilisent ces stratégies.



En effet, sur dix-sept stratégies de traduction, dix ont été effectuées par les élèves bilangues, et une parmi les sept restantes par l'élève E8 qui est considérée comme ayant une « autre » exposition aux langues. De plus, nous pouvons remarquer que les stratégies de traduction effectuées par ces élèves sont

¹⁷ cf. Annexe 7

majoritairement lexicales, comme pour l'élève E10 qui dit « yes but it's start » ou l'élève E8 « it's me ». Cependant, nous pouvons remarquer que les élèves au cursus dit « classique » qui ont effectué des stratégies de traduction se trouvent majoritairement dans la classe de troisième Dakar (cinq en classe de troisième Dakar contre un seul en Pretoria). Cela peut confirmer l'hypothèse évoquée dans la partie précédente qui propose que les élèves bilangues de la classe de troisième Dakar et éventuellement ici, les élèves qui ont une exposition supérieure aux langues étrangères, provoquent une émulation en effectuant un transfert de ces stratégies de traduction sur les autres élèves.

L'étude du tableau regroupant les réponses aux questionnaires¹⁸ nous permet, cependant, de remarquer un point intéressant. En effet, un tiers des élèves bilangues (deux sur six) n'ont débuté l'apprentissage de l'anglais qu'en classe de sixième. De plus, ces deux élèves ont répondu négativement à la question « avez-vous appris une autre langue étrangère à l'école primaire ? ». Cela montre que la motivation de ces élèves pour apprendre les langues n'a pas été influencée par l'absence d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire. Cependant, nous pouvons remarquer que leur différence de niveau avec les quatre autres élèves bilangues est assez importante. En effet, nous pouvons remarquer dans le tableau qui répertorie les interventions des élèves que l'élève E9B n'effectue que deux interventions et que celles-ci sont en français¹⁹. En ce qui concerne l'élève E10B, celle-ci effectue proportionnellement une plus grande quantité d'erreurs liées au français que les autres élèves bilangues, mais aussi que la majorité des autres élèves au cursus classique. Néanmoins, contrairement à l'élève E9B citée précédemment, l'élève E10B participe très activement en effectuant 11% de la participation totale pendant l'heure de cours observée.

Dans cette même idée que le fait de commencer la pratique d'une langue plus jeune favorise la qualité de la production orale de l'élève, nous pouvons revenir sur le cas de l'élève E15B qui est une élève bilangue qui a commencé l'apprentissage de l'anglais à la maison à quatre ans. Lorsque nous étudions la dernière question du questionnaire proposé aux élèves²⁰, nous pouvons

¹⁸ cf. Annexe 2

¹⁹ cf. Annexes 3 et 6

²⁰ cf. Diagramme « Réponses à la dernière question du questionnaire pour les deux classes confondues » (page 36)

remarquer que cette élève est la seule qui a répondu que cela pouvait être « automatique » pour elle de parler anglais. Lors du visionnage de la vidéo et de l'observation en classe, nous avons pu remarquer son aisance à parler en anglais, et le fait qu'elle se détache vraiment des autres élèves de sa classe à ce niveau, ce qui confirme sa réponse à la question ouverte du questionnaire. En ce qui concerne la participation en général, nous pouvons aussi remarquer que cette élève a produit le plus grand nombre d'interventions pendant l'heure de cours étudiée, en effectuant seize des soixante-douze interventions, ce qui en représente 22%. Cependant, nous pouvons tout de même relever un point « négatif » à la différence de niveau de cette élève par rapport à celui des autres élèves lorsque l'on observe la transcription de la captation filmique de la classe de troisième Dakar. En effet, nous pouvons relever les interventions 118 et 119²¹ de l'élève E16 « on comprend rien » et de l'élève E10B « j'ai pas compris » en réponse à une phrase complexe produite par l'élève E15B. Ici, ces élèves démontrent leur désarroi face à leur différence de niveau. Aussi, nous avons pu remarquer lors du visionnage de la captation filmique que cette même élève, avant de produire l'intervention 49, émet une grimace pour indiquer l'erreur de sa camarade de façon visuelle. Nous pouvons penser que les autres élèves se sentent éventuellement inférieurs, ce qui pourrait créer un sentiment de mal-être chez ces élèves. De plus, l'élève E10B est aussi une élève bilangue, ce qui confirme le fait que même au sein des élèves bilangues, nous pouvons trouver une hétérogénéité à propos de leur niveau.

3.3.3. L'entraide entre les élèves

Dans cette partie, nous étudierons la façon dont les élèves se comportent pour créer des situations d'entraide ou non en classe, afin de répondre à notre deuxième hypothèse dans laquelle nous souhaitons savoir si les élèves qui suivent un cursus « classique » bénéficient de l'expertise des élèves plus exposés aux langues étrangères dans les cours où les deux types d'élèves sont regroupés. En comparant l'observation de cet élément dans les deux classes, nous pourrions savoir si la classe de troisième Dakar, composée d'élèves bilangues, bénéficie d'une entraide plus importante que dans l'autre classe grâce à ces élèves. Pour cela, nous nous appuyerons sur les réponses à la partie « Pour l'entraide » du

²¹ cf. Annexe 3

questionnaire regroupées dans le tableau²², sur les transcriptions²³ des captations filmiques des situations observées en classe, mais aussi sur l'évaluation de la compétence du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture « MOA 6 : Être capable de coopérer au sein d'un groupe » effectuée pour chaque élève par la professeure²⁴. Malgré le fait que ce dernier document puisse être considéré comme étant subjectif, cela nous permet d'avoir une vision sur le comportement des élèves autre que celui que nous avons pu observer pendant les captations filmiques mais aussi d'avoir un avis externe à celui des élèves sur la présence d'entraide dans ces classes. En cela, nous étudierons dans un premier temps les situations d'entraide au sein de la classe de troisième Dakar, pour ensuite dans un second temps nous concentrer sur celle de troisième Pretoria afin d'étayer ces résultats à la lumière des questionnaires et de l'évaluation de la professeure.

Tout d'abord, en ce qui concerne la classe de troisième Dakar, nous pouvons revenir sur l'élève E15B qui représente la majeure partie des observations effectuées à propos de l'entraide dans cette classe. En effet, dans la transcription de la captation filmique, nous pouvons relever différents éléments qui démontrent plusieurs points. Tout d'abord, nous pouvons remarquer que cette élève, du fait que la professeure avait précisé que chaque élève devait participer au débat, s'applique pour que tous les membres de son groupe produisent au moins une phrase. En effet, nous pouvons citer l'intervention 106 dans laquelle l'élève E15B demande à l'élève E12 s'il veut parler : « tu veux parler ? ». De plus, nous pouvons relever le fait qu'à plusieurs reprises, celle-ci souffle des idées à ses camarades afin qu'ils puissent participer à ce débat. Cela est présent dans les interventions 85 et 74 lorsqu'elle aide les élèves E5B et E16. Cependant, nous pouvons remarquer dans l'intervention de l'élève E12 « but about unexpected event », que malgré sa volonté d'aider son camarade, celui-ci ne comprend pas ce qu'elle dit et ne parvient pas à répéter les mots de façon correcte. Cela démontre que cette volonté d'aider n'est pas aboutie et que cela a même pu créer une confusion chez l'élève ne maîtrisant pas les mots et expressions proposés. D'autre part, nous pouvons aussi relever des situations durant lesquelles cette

²² cf. Annexe 4

²³ cf. Annexe 3

²⁴ cf. Annexes 8 et 9

même élève E15B explique ou reformule des éléments incompris pour ses camarades. Cela peut être remarqué dans les interventions 36 et 37 lorsque la professeure utilise le mot « debate » et, que l'élève E5B ne comprend pas et demande alors à l'élève E15B de lui traduire, ce que celle-ci exécute avec succès. Ici, nous pouvons voir la présence d'une relation de confiance entre ces deux élèves car l'élève E5B, au lieu de demander une explication à la professeure, préfère demander à l'élève E15B. Aussi, cela peut être relevé dans une autre situation, lors du débat dans l'intervention 76 où l'élève E2 ne comprend pas ce que l'élève E15B dit et n'hésite pas à lui demander « what is the « paid less » ? ». Cependant, dans cette situation, l'élève E15B n'utilise pas de traduction littérale du mot en français comme dans la situation précédente mais tente de reformuler en paraphrasant mais en utilisant les mêmes mots qu'elle prononce plus lentement et en les séparant lors de l'intervention 77 : « it is when you get paid... less ». Cette explication paraît être efficace, car à la suite de cet échange, l'élève E2 semble avoir compris.

Si nous considérons la classe de troisième Dakar de façon plus globale, plusieurs élèves n'ont pas pris part au travail de groupe ou au débat. En effet, les élèves E7 et E12 n'étaient pas dans une dynamique d'entraide car lorsque les autres membres de leur groupe de travail cherchaient des arguments pour le débat, ces deux élèves discutaient ensemble, parfois en décrochant. De plus, pendant le débat, l'élève E7 n'a pas du tout participé et l'élève E12 n'a participé que lorsque l'élève E15B lui a donné une phrase construite à répéter, comme nous l'avons évoqué précédemment. Toujours pendant le débat, nous pouvons citer le comportement de l'élève E8 qui s'est totalement détachée du reste du groupe. En effet, celle-ci ne s'est pas levée pour prendre part au débat comme tous les autres élèves de la classe, et en plus de rester assise elle s'occupait en faisant une autre activité sur un cahier. Cependant, il aurait pu être intéressant d'entendre des interventions de sa part pendant le débat car cette élève fait partie de ceux qui ont une plus forte exposition aux langues étrangères sans faire partie du programme bilangue. Dans cette même idée, nous pouvons citer l'élève E9B qui, comme son code l'indique, fait partie des élèves suivant le cursus bilangue, mais n'a effectué que deux interventions sur toute l'heure de cours, ces deux interventions étant exclusivement en français. Néanmoins, un point intéressant peut être souligné. En effet, elle consacre l'une de ces interventions (89) à l'encouragement de l'élève E2 qui débute une phrase, mais est stoppé par l'élève

E11B. Il avait été décidé précédemment dans le groupe que cette phrase serait dite par ce dernier. En cela, après que l'élève E11B informe l'élève E2 qu'il était en train de dire sa phrase, l'élève E9B encourage l'élève E2 en lui disant « mais vas-y c'est pas grave ». Nous pouvons penser, bien que cette élève ne parle pas anglais en classe, qu'elle se donne un rôle de médiatrice dans le but, au delà de créer une situation d'entraide, d'éviter le conflit. De plus, nous pouvons aussi citer le comportement de l'élève E14 qui, par le hasard du tirage au sort effectué par la professeure pour débiter le débat, est interrogée dans l'intervention 70. Seulement, nous pouvons remarquer dans l'intervention 71 que cette élève, pendant plus de quarante secondes, se retrouve prise au dépourvu et n'est pas en capacité d'énoncer un argument, ce qui crée un moment de flottement résolu par l'élève E15B qui décide de donner son premier argument dans l'intervention 72.

Ensuite, en ce qui concerne la classe de troisième Pretoria, nous pouvons remarquer qu'un élève peut lui aussi être considéré comme ayant un rôle moteur dans la classe. En effet, nous avons pu observer que l'élève E33 encourageait son groupe à trouver des arguments et à travailler pendant la mise en activité. Cependant, cet élève n'a pas pu être pris en compte lors de la transcription de la captation filmique car le bruit des élèves en activité lors de ce moment de travail ne nous a pas permis d'entendre ses interventions, et nous avons seulement pu le remarquer de nous-mêmes lors de l'observation.

Néanmoins, plusieurs situations allant à l'encontre du principe de l'entraide chez les élèves de la classe de troisième Pretoria peuvent être relevées. En effet, nous pouvons citer le cas des élèves E22 et E30 qui, lors de la mise au travail par groupes, sont confrontés à des camarades qui ne sont pas enclins au travail. En cela, ces deux élèves, plutôt que d'essayer d'encourager les autres membres de leur groupe, comme l'a fait l'élève E33, préfèrent travailler seuls en recherchant leurs propres phrases sans les confronter à l'avis des autres. Nous pouvons remarquer que, pour ce type d'élèves, la fin est plus importante que les moyens pour y arriver car ils se concentrent davantage sur l'objectif final de cette activité que sur les modalités de travail. Peut-être pouvons-nous comparer ces deux élèves qui ont un cursus « classique » aux élèves plus exposés à la langue (bilangues ou autres). En effet, l'élève E21, seule élève de la classe de troisième Pretoria qui est plus exposée aux langues étrangères car elle a étudié plusieurs langues étrangères dès l'école élémentaire, faisait partie du groupe de l'élève E33

qui, grâce à l'entraide, fonctionnait particulièrement bien. Ainsi, contrairement à l'élève E33 qui se consacrait à trouver les idées et à encourager les autres à se mettre au travail, l'élève E21 avait un rôle de mise en forme des phrases en anglais. Ici, nous pouvons remarquer que les différences de compétences dans ce groupe permettaient la coopération entre élèves qui se sont distribués différents rôles afin de conceptualiser en anglais des idées qu'ils ont trouvées en français. Cela prouve aussi que c'est l'élève qui a le plus été exposée aux langues étrangères dans sa scolarité qui commet moins d'erreurs liées à sa langue maternelle.

Enfin, la confrontation des éléments observés pour ces deux classes nous démontrent que de vraies situations d'entraide ont été plus souvent observées dans la classe de troisième Dakar que dans celle de troisième Pretoria. Comme évoqué précédemment, nous pouvons penser que cela est lié à la présence de plus d'élèves plus exposés aux langues étrangères.

L'étude de la partie « Pour l'entraide » des questionnaires peut nous permettre de vérifier cette hypothèse. Dans cette partie, les élèves devaient répondre aux questions « aides-tu d'autres élèves en classe d'anglais ? » et « les autres t'aident-ils en classe d'anglais ? ». Pour cette dernière question, nous pouvons remarquer que les réponses sont en accord avec les observations faites précédemment car 70,6% des élèves de troisième Dakar ont répondu qu'ils se sentaient aidés en classe d'anglais face à 57,8% chez les élèves de troisième Pretoria. Cependant, d'après les réponses aux questionnaires, les élèves bilangues n'ont pas le sentiment de représenter les sources d'aide absolues de la classe. De plus, seule l'élève E15B a répondu ne pas se sentir aidée. Cela peut s'expliquer par le fait que, comme nous avons pu le remarquer précédemment, cette élève se détache des autres élèves de par son niveau. Néanmoins, les réponses à la première question de cette partie du questionnaire peuvent contrebalancer ces idées puisque seulement 47% des élèves de la classe de troisième Dakar disent aider les autres face à un pourcentage supérieur (53%) dans la classe de troisième Pretoria. Le pourcentage plus important pour la seconde réponse que pour la première peut être expliqué par une certaine modestie chez les élèves voire un manque de confiance provoquant un sentiment plus important d'être aidé que d'aider les autres. Dans la classe de troisième Dakar, cette différence, d'autant plus importante, peut être expliquée par la

présence d'élèves bilangues provoquant un sentiment d'infériorité chez les élèves non bilangues car ceux-ci ont un statut qui peut paraître plus « prestigieux ». De plus, nous pouvons penser que ce sentiment est partagé par les élèves bilangues car parmi les huit élèves qui ont répondu qu'ils aidaient leurs camarades, quatre sont des élèves bilangues. En ce qui concerne la classe de troisième Pretoria, le fait que le pourcentage soit quasiment égal pour les deux questions peut démontrer que les élèves sont parvenus à représenter la réalité. Cependant, nous pouvons aussi relier cette idée à celle évoquée précédemment en ce qui concerne les élèves qui préfèrent travailler tous seuls et terminer le travail sans en prendre en compte les modalités. De ce fait, ils pensent avoir aidé leur groupe à avancer en finalisant le travail, mais cela ne correspond pas forcément à une réelle entraide. En cela, les élèves ne comprennent pas forcément l'idée d'entraide et la confondent peut-être avec le fait de fournir les « bonnes réponses » à leurs camarades sans les encourager à réfléchir. Si nous revenons sur le cas de la seule élève plus exposée aux langues étrangères dans la classe de troisième Pretoria, l'élève E21, un point intéressant peut être relevé. En effet, dans cette partie, cette élève a répondu négativement aux deux questions, pensant qu'elle n'aide pas les autres mais révélant qu'elle ne se sent pas aidée non plus. Nous pouvons expliquer cela par la plausible mauvaise dynamique dans cette classe de troisième Pretoria et les mauvais réflexes mis en place par les élèves en ce qui concerne le travail de groupe.

Si nous nous concentrons sur l'avis du professeur à propos des élèves pour chaque classe grâce aux grilles²⁵ récapitulant la compétence MOA 6 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, les deux classes sont cependant approximativement égales. En effet, en ce qui concerne la « maîtrise insuffisante », chaque classe comporte quatre élèves dans cette catégorie. Ensuite, la professeure a attribué la compétence « maîtrise fragile » à quatre élèves dans la classe de troisième Dakar face à cinq dans la classe de troisième Pretoria. Cela peut être expliqué par le plus grand nombre d'élèves (19 contre 17) dans la classe de troisième Pretoria. Nous considérons que les classes sont égales sur ce point lorsque nous nous concentrons sur la « maîtrise satisfaisante » et la « très bonne maîtrise » car la classe de troisième Dakar en comporte sept contre neuf dans la classe de troisième Pretoria pour la première,

²⁵ cf. Annexes 8 et 9

et deux contre une pour la seconde. Pour finir, lorsque nous nous concentrons sur les élèves bilangues, notre analyse rejoint l'avis de la professeure. En effet, celle-ci a attribué la compétence « maîtrise satisfaisante » pour quatre de ces élèves (E5B, E9B, E10B et E11B) et « très bonne maîtrise » pour les élèves E1B et E15B.

3.3.4. Autres constats révélés par la recherche

Dans cette partie, nous exposerons les autres constats que cette recherche nous a révélés. Tout d'abord, nous avons pu remarquer chez deux élèves, un dans chaque classe (les élèves E16 et E33), que ceux-ci ont effectué des balises de dysfonctionnement dans une autre langue que le français. En effet, ces deux élèves ont eu recours à l'espagnol dans leur production orale en anglais. Pour l'élève E16, celle-ci a intégré de l'espagnol mélangé à de l'anglais pour effectuer une argumentation dans l'intervention 44 « porque un person », tandis que pour l'élève E33, celui-ci a utilisé de l'espagnol pour demander un élément lexical à la professeure dans l'intervention 56 : « como se dice... ». Ces erreurs étant liées à des balises de dysfonctionnement, nous avons décidé de les faire apparaître dans la grille d'observation²⁶ dans une autre couleur (rouge) pour les différencier des balises de dysfonctionnement liées au français. Ces élèves ont révélé dans les questionnaires qu'ils apprenaient l'espagnol en tant que deuxième langue étrangère. Nous pouvons donc comprendre qu'en voulant produire de l'anglais, un certain automatisme les a encouragé à utiliser de l'espagnol. Nous pouvons penser que ces élèves, n'étant ni bilangues, ni exposés aux langues étrangères d'une autre façon, sont plus à l'aise en espagnol qu'en anglais.

Cette recherche nous a aussi menées sur un autre point concernant les élèves bilangues. En effet, nous pouvons remarquer, grâce au tableau²⁷ relevant les interventions de chaque élève, que certains, bien qu'ils suivent un parcours bilangue, n'ont que très peu participé, comme pour l'élève E11B qui n'a effectué que deux interventions dont une en français ou l'élève E9B qui, dans ses deux interventions, n'a parlé que français. Cela prouve que malgré les éléments de notre recherche qui ont démontré que la plupart des élèves bilangues effectuait

²⁶ cf. Annexe 1

²⁷ cf. Annexe 5

plus de participation en anglais que les autres élèves, cela ne s'applique pas à tous les élèves bilangues.

En parallèle, nous avons aussi pu remarquer dans nos observations que les élèves bilangues sont plus enclins à effectuer une autocorrection que les autres élèves. En effet, nous pouvons relever dans l'intervention 2 que l'élève E1B, après qu'il a effectué l'erreur « the twenty » et que la professeure lui indique qu'elle a fait une erreur sans lui montrer la réponse, est capable de se reprendre pour ajouter le suffixe ordinal « the twentieth ». aussi, nous pouvons citer la tentative d'autocorrection de l'élève E10B sur l'intervention 103 dans laquelle elle fait l'erreur « I think a good ind because », puis se reprend pour effectuer une phrase partiellement juste dans l'intervention 105 : « I think a good idea because they save money ».

3.4. Difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre et limites

Lors de la mise en œuvre de notre recueil de données, nous avons été confrontées à certaines difficultés.

Tout d'abord, concernant les observations en classe, nous avons très vite remarqué l'incidence de notre présence. En effet, les élèves étaient distraits par la présence de personnes qui observaient la classe, nous pouvons donc penser que nos observations dans un sens, étaient biaisées et que les élèves n'avaient pas la même attitude qu'en temps "normal". La présence de la caméra était aussi un obstacle pour la réalisation de notre recueil de données. En effet, en plus d'être distraits par la caméra, certains refusaient d'être filmés et se plaçaient hors-champ alors qu'ils avaient l'autorisation de leurs parents. Pour d'autres élèves, ce sont leurs parents qui avaient refusé de signer l'autorisation de droit à l'image. Aussi, nous avons eu des difficultés concernant l'identification des élèves. En effet, pour répertorier les erreurs dans la grille, nous avons besoin de connaître leur prénom pour que ces erreurs soient ensuite comparées à leur profil donné grâce au questionnaire.

En ce qui concerne cette grille d'observation, certaines erreurs étaient difficiles à identifier, comme notamment les cribles phonologiques, pour lesquels nous avons parfois eu des difficultés à différencier avec les interférences phonologiques, ou les interférences culturelles que nous n'avons pas pu

répertorier. De plus, certaines erreurs étaient difficiles à différencier et donc à répertorier, comme les types d'interférences (entre grammaticales ou phonologiques, ou lexicales et grammaticales). Il en a été de même pour différencier les interférences grammaticales et les stratégies de traduction. Pour ce qui est des cribles phonologiques, la difficulté a aussi été de repérer les erreurs liées à l'intonation chez les élèves. Nous avons aussi pu remarquer que certains élèves sont totalement réfractaires à la pratique de la langue, et refusent de parler anglais. Cette attitude était difficile à analyser car elle pourrait s'apparenter à une balise de dysfonctionnement car l'élève a recours au français, seulement, aucune trace de la langue étrangère n'est notable. Le fait d'avoir une grille d'observation composée des prénoms des élèves de la classe était aussi un facteur de déconcentration car cela éveillait la curiosité de certains d'entre eux.

Ensuite, à propos de l'élaboration du questionnaire, nous avons remarqué, seulement après que les élèves les ont rendus que certaines questions étaient incomplètes ou vagues. En effet, pour la question 3 de la partie "Et avant ?", nous avons seulement considéré les élèves bilignes en ne proposant comme choix que les classes allant du Cours Préparatoire (CP) à la sixième, alors que la majorité des élèves de ces classes avait commencé l'apprentissage de la LV2 en classe de cinquième. A cela, nous pouvons ajouter le fait que nous ayons utilisé certains termes spécifiques à notre recherche que certains élèves ne connaissaient pas comme « langue maternelle ». La question ouverte, quant à elle, est celle à laquelle les élèves ont le moins répondu. Nous pouvons expliquer ce phénomène par le fait que cette question amenait les élèves à porter une réflexion sur leur pratique de la langue étrangère. La question étant subjective, ils ne savaient donc pas de quelle façon répondre à cette question, celle-ci étant moins guidée que les autres. Cependant, d'autres élèves ont, quant à eux, exprimé leur manque de volonté pour répondre à cette question, voire pour rendre le questionnaire.

Pour ce qui est de la transcription de la vidéo, le principal obstacle a été le temps nécessaire à sa réalisation. Pour pallier ce problème, nous avons, avant d'effectuer cette transcription, réalisé un montage. Cependant, la réalisation même de ce montage était chronophage. Aussi, la caméra étant fixe lors de la prise de vidéo, les élèves les plus éloignés étaient presque inaudibles, ce qui peut être considéré comme une limite à ce type de captation. De plus, lors de la captation filmique de la classe de troisième Dakar, nous avons éprouvé certaines difficultés

lorsque les élèves se trouvaient en groupe pour préparer leurs arguments pour le débat puisque l'un des effets de l'émulation était que les élèves ne parlaient pas fort pour que l'autre groupe ne les entende pas, ce qui rendait leurs interventions inaudibles sur notre enregistrement.

Enfin, en ce qui concerne la mise en œuvre générale de notre recueil de données, nous pouvons relever l'obstacle de l'étude contrastive qui nous a obligées à doubler le travail sur certains points pour comparer les deux classes observées.

Conclusion

Cette recherche avait pour but de vérifier deux hypothèses. Pour la première hypothèse, l'objectif était de vérifier que les élèves qui ont plus d'heures de cours dédiées à l'apprentissage de la langue étrangère dans leur scolarité parviennent à effectuer une production orale dans laquelle moins d'erreurs sont liées à la langue maternelle. Tout d'abord, plusieurs éléments nous démontrent que cette hypothèse est confirmée. En effet, l'exemple des élèves bilangues nous a démontré à plusieurs reprises que leurs productions orales étaient, pour la plupart, de meilleure qualité sur le plan de l'influence du français. Cependant, nous avons pu voir dans cette recherche que cela n'est pas valable pour deux de ces élèves (E9B et E10B) pour plusieurs raisons. Aussi, grâce à cette recherche, nous avons pu étudier le cas d'autres élèves ayant une plus grande exposition aux langues étrangères dans leur sphère personnelle sans qu'ils ne fassent partie d'un programme particulier dédié à l'apprentissage des langues étrangères. Pour certains de ces élèves, certains points de la recherche confirment cette hypothèse et d'autres l'infirment. En cela, nous pouvons conclure que, que ce soit pour ces élèves ou pour ceux appartenant au parcours bilangues, d'autres variables entrent en jeu comme notamment le profil de l'élève, sa personnalité, mais aussi des influences extérieures à la sphère scolaire.

Pour la seconde hypothèse, il s'agissait de vérifier si, lors de cours regroupant tous les élèves, ceux qui ont suivi un cursus dit classique bénéficient de « l'expertise » de ceux qui ont ou ont eu plus d'heures de langues étrangères en ce qui concerne la production orale. Tout d'abord, nous pouvons conclure, grâce à nos recherches, que les autres élèves suivant un parcours « classique » peuvent bénéficier de l'expertise de certains élèves : les élèves bilangues et ceux qui ont une autre exposition aux langues étrangères. Cependant, ces élèves

n'étant pas tous « experts », tous n'aident pas les élèves au cursus « classique ». En ce qui concerne la classe de troisième Dakar, cette hypothèse est vérifiable car plus d'entraide est observée. En effet, cette classe bénéficie d'une plus grande émulation que l'autre classe : même si plus d'erreurs y sont comptabilisées, le nombre d'interventions est supérieur. Nous avons pu voir que la proportion d'erreurs par rapport au nombre d'interventions est inférieure à celle de la classe de troisième Pretoria. Néanmoins, un élément peut contrebalancer cette hypothèse car même si les élèves au cursus « classique » dans cette classe peuvent être considérés comme bénéficiaires de cette expertise, nous avons aussi pu voir que, pour certains, cela peut être une source de sentiment d'infériorité créant potentiellement un mal-être. Aussi, nous avons pu voir que l'évaluation par compétences de la professeure révèle un niveau égal sur le plan de la coopération entre les élèves, ce qui prouve que cette différence n'est pas liée aux erreurs des élèves individuellement mais à la dynamique du groupe classe.

Pour terminer cette recherche, nous pouvons exposer les différents questionnements que cette recherche a déclenchés. Tout d'abord, nous pouvons penser que le niveau globalement supérieur en anglais des élèves bilangues dans la classe de troisième Dakar est lié au fait que la deuxième langue étudiée dans ce programme est l'allemand. En effet, l'allemand étant une langue très proche de l'anglais sur le plan métalinguistique, nous pouvons nous demander si nos résultats auraient été similaires si les élèves étudiaient l'espagnol comme deuxième langue dans le cursus « bilangue », cette langue étant la plus étudiée en LV2 et plus éloignée de l'anglais que l'allemand. Aussi, nous pouvons nous demander si nous aurions pu faire les mêmes observations si le questionnaire nous avait révélé que certains élèves avaient une langue maternelle différente du français.

Bibliographie

Articles

Bento M. (2013). « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique*, 87-100.

Jamet, C. (2005). « Identification de problèmes et contrastivité », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38,(3), 95-113.

Germain, C. & Netten, J. (2010). « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique », *Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde*, 519-536.

Matthey M. & Véronique D. (2004). « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *AILE*, n°21, 3.

Moore, D. « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE*, n° 7, 95-121.

Pégaz-Paquet, A. & Cadet, L. (2016). « Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels ». *Le français aujourd'hui*, 195,(4), 9-22.

Ouvrages

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. France : CLE International.

Feunteun, A. (2015). *Des enfants et des langues à l'école*. Paris : Les Éditions Didier.

Freiss, M. (2016). *La prononciation de l'anglais*. Les Éditions Bertrand Lacost.

Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.

Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses universitaires de France.

Moore D. & Castellotti V. (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Éditions scientifiques internationales.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.

Quivy, M. & Tardieu, C. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Paris : Ellipses.

Singly de, F. (2008). *L'Enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Armand Colin.

Tagliante, C. (2006) *La classe de Langue*. CLE International.

Ecrits institutionnels

Conseil de l'Europe. (2005). Chapitre 4.4.1. : Activités de production et stratégies. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.

Bulletin Officiel, n°23 (8 juin 2006). *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Circulaire N°2006-093 DU 31-5-2006.

Sitographie

Ministère de l'Éducation Nationale. (mai 2016). « Écoles et établissements du second degré : programme des assistants de langues vivantes étrangères », *Le bulletin officiel de l'Éducation Nationale*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=101887. Consulté le 23/05/2018.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (octobre 2016). « Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 4 », *Eduscol*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf. Consulté le 04/04/2019.

Ministère de l'Éducation Nationale. (mars 2017). Europe et international : le programme Erasmus+. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid78078/le-programme-erasmus.html>. Consulté le 23/05/2018.

Ministère de l'Éducation Nationale. (juin 2017). « Enseignement primaire et secondaire », *Le bulletin officiel de l'Éducation Nationale*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=117828. Consulté le 13/02/2019.

Ministère de l'Éducation Nationale. (mai 2018). De la maternelle au baccalauréat : Les langues vivantes étrangères et régionales ; à l'école, au collège, au lycée. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etranangeres.html>. Consulté le 17/05/2018.

Annexes

Annexe 1

3 Dakar

| Types d'erreurs | | E1B | E2 | E3 | E4 | E5B | E6 | E7 | E8 |
|---|---------------|---|--|----|--|----------------------------------|----|----|------------------------------|
| Balise de dysfonctionnement - mots et expression en langue maternelle | | 82 et 84: impact | 78: écologie 98: Bah no | | | | | | |
| Stratégies de traduction - traduction littérale de la langue maternelle | | 2: the twenty of March 10: she doesn't buy nothing 82: the Buy Nothing Day | 78: for reduce 87: for fight | | | 51: in commercial centres | | | 30: it's me |
| Interférences | Phonologiques | 8: she doesn't she buy [boɪ] 16: toiletries [wa] 82 et 84: environmental [ɛ] | 24: twenty-fourth [ɔʊθ] | | 26: twenty-four hours [ɔʊ] [ɔʊz] | | | | 18: Libby... bby [aɪ] |
| | Grammaticales | 8: she doesn't she buy | | | 26: people not buy 26: people not buy in 24 hours | | | | |
| | Lexicales | | 76: what is the « paid less »? | | | | | | |
| | Culturelles | | | | | | | | |
| Cribles phonologiques - erreurs d'interprétation et d'intonation | | 2: March [ʌ] 16: toiletries [ʌ] 82 et 84: environmental [ʌ] 82: the [z] | 78: is good for reduce 78: the [z] 87: is for fight | | 104: I feel good | | | | 18: is about Libby |

| Types d'erreurs | | E9B | E10B | E11B | E12 | E13 | E14 | E15B | E16 | E17 |
|---|---------------|-----|--|---|------------------------------|--|-----|---|---|-----|
| Balise de dysfonctionnement - mots et expression en langue maternelle | | | 73: monnaie | | | 55: One day, faire faillite ? No | | | 44: porque un person 65: how can you move si but if... | |
| Stratégies de traduction - traduction littérale de la langue maternelle | | | 79: for reduce 92: yes but it's start 73: the peoples | 90: for fight | | | | 22: They push peoples to don't buy anything | 60: what do you say « imprévu » in English? 86: Why does one day can change something in the world | |
| Interférences | Phonologiques | | 92: start [aʊ] 73: for [ɔʊ] - denouncing [e] [ɔ] [ɪŋ] | | 107 et 110: event [a] | | | 115: unexpected event [ɛ] | 65: how [o] | |
| | Grammaticales | | 73: the Buy Nothing Day - they can't denouncing | 90: the overconsumption | | | | 72: the Buy Nothing Day it's not good | 86: Why does one day can change something in the world 44: it's not good for the jobs | |
| | Lexicales | | | | | | | | | |
| | Culturelles | | | | | | | | | |
| Cribles phonologiques - erreurs d'interprétation et d'intonation | | | 78: is good for reduce | 90: is for fight - overconsumption [e] | 107 et 110: but about | | | | 44: the [z] 63: who do you say - train, kart ... 86: something [t] | |

| Types d'erreurs | | E18 | E19 | E20 | E21 | E22 | E23 | E24 | E25 | E26 |
|---|---------------|---|---|-----|--|--|-----|-----|-----|---|
| Balise de dysfonctionnement - mots et expression en langue maternelle | | | 74: compost 103: Trente-et-un pour-cent 118: point | | | 78: artisan - local 61: How we say « toit » en anglais? | | | | 108: forty-one pour-cent |
| Stratégies de traduction - traduction littérale de la langue maternelle | | | | | | 4: the twenty | | | | |
| Interférences | Phonologiques | 87: forty [ɔʊ] - globally [a] 128: clothes [ɔ] [ɪz] | | | 20: should [l] 53: buy [ʌɪ] 112: least [e] - once [ɔ] | 4: thousand [taʊzən] 82: should [l] | | | | 24 et 44: should [l] 108: Forty-one [ɔʊ] |
| | Grammaticales | | 76: the compost | | 112: Americans | 61: How we say « toit » en anglais? | | | | 44: People should overconsumption stop 108: 41% of Americans |
| | Lexicales | 128: very big money | | | | | | | | |
| | Culturelles | | | | | | | | | |
| Cribles phonologiques - erreurs d'interprétation et d'intonation | | 70: the [z] 87: percent [ɛ] 128: clothes [z] | 76: the [z] | | 20: who many - they [z] - trash [ʌ] 46: throw [s] - their [z] 112: American [ɛ] | 6: March [ʌ] 63: roof [ʌ] | | | | |

| Types d'erreurs | | E27 | E28 | E29 | E30 | E31 | E32 | E33 | E34 | E35 | E36 |
|---|---------------|--|-----|-----------------------|--|-----|-------------------------|--|-----|--|-----|
| Balise de dysfonctionnement - mots et expression en langue maternelle | | 122: Cinquante pour-cent of America 42: pollution | | | | | | 56: como se dice... | | | |
| Stratégies de traduction - traduction littérale de la langue maternelle | | | | | | | | | | | |
| Interférences | Phonologiques | | | 95: three [ʌɪ] | 12, 14, 20 et 30: should [l] 16: overconsumption [ɔ] 30: recycle [ɪ] | | | 28: how [o] about [u] | | 38: waste [ɛ] 72: should [l] | |
| | Grammaticales | 42: leads | | | 10: teenagers 16: know more of 30: should more recycle | | | | | 72: don't should | |
| | Lexicales | | | | | | | | | 72: the school don't should buy new computers over years | |
| | Culturelles | | | | | | | | | | |
| Cribles phonologiques - erreurs d'interprétation et d'intonation | | 42: overconsumption [ʌ] 124: thirteen [s] [ɛ] | | 95: three [ʌɪ] | 10: teenagers [ʌ] 14: know [kwɒn] 16: overconsumption [ʌ] 20: trash [ʌ] | | 116: percent [ɛ] | | | 38: throw [sʌ] 72: over years [ʌ] | |

Annexe 2

Questionnaire :

Nom et prénom : _____ Âge : _____

A la maison

Parlez-vous français à la maison ?

Oui

Non

Si non, quelle langue parlez-vous ? _____

Le français est-il la langue maternelle de toutes les personnes qui vivent avec vous ?

Oui

Non

Si non, quelle est leur langue maternelle ? _____

Et avant ?

Quand avez-vous commencé à apprendre l'anglais ?

Petite section

Moyenne section

Grande section

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6ème

Autre : _____

Avez-vous appris une autre langue étrangère à l'école primaire ?

Oui

Non

Si oui, **laquelle en quelle classe ?** _____

3. En quelle classe avez-vous commencé votre LV2 ?

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6ème

Autre : _____

Cette année

Combien d'heures d'anglais avez-vous par semaine ?

3 heures

Autre (cours particuliers ou autre) : _____ heures

Combien d'heures de LV2 avez-vous par semaine ?

2h30 en moyenne

Autre : _____

Apprenez-vous une autre langue ?

Oui

Non

Si oui, **laquelle et depuis combien de temps ?** _____

Pour l'entraide

Aides-tu d'autres élèves en classe d'anglais ?

Oui

Non

Les autres t'aident-ils en classe d'anglais ?

Oui

Non

Lorsque tu parles anglais

Comment réfléchis-tu avant de parler anglais ? _____

Annexe 3
Dakar :

| Numéro d'intervention | Intervenant | Minutage | Intervention |
|-----------------------|-------------|----------|--|
| 1 | P | 3'09 | What's the date today? |
| 2 | E1B | 3'10 | Today it's Wednesday the twenty of March |
| 3 | P | 3'15 | E1B? |
| 4 | E1B | 3'20 | The twentieth |
| 5 | | | ... |
| 6 | P | 3'51 | Do you remember what was the text about? What did we say about the text? |
| 7 | | | ... |
| 8 | E1B | 4'20 | She doesn't she buy (boy) |
| 9 | P | 4'30 | She doesn't buy |
| 10 | E1B | 4'33 | Nothing |
| 11 | P | 4'34 | She doesn't buy anything except |
| 12 | E1B | 4'36 | Food |
| 13 | P | 4'37 | Food |
| 14 | E1B | 4'39 | Drink |
| 15 | P | 4'40 | Drink and? It's in the text |
| 16 | E1B | 4'45 | Toiletries |
| 17 | P | 4'46 | Toiletries yes very good, then what else do you remember ? E8 ? |
| 18 | E8 | 4'57 | Is about Libby... bby (hésitation) Pearson |
| 19 | P | 5'00 | E15B said it, it's about Libby Pearson |
| 20 | | | ... |
| 21 | P | 6'03 | What do they do in the compacters' movement ? Yes E15B ? |
| 22 | E15B | 6'11 | They push peoples to don't buy anything. |
| 23 | P | 6'18 | Yes, they push their members to buy nothing. And finally, about the <i>Buy Nothing Day</i> : what is it, when is it ? E2 ? |
| 24 | E2 | 6'40 | Euh... it's the 24th of euh... November |
| 25 | P | 6'44 | Of November yes, and finally, what is it ? What should |

| | | | |
|----|----------------------|--------|---|
| | | | people do ? E4 |
| 26 | E4 | 6'49 | Euh... People not buy in 24 hours |
| 27 | P | 6'57 | Yes people shouldn't buy anything during the day, yes. Euh... E5B, where is E17's paper ? |
| 28 | E5B | 7'08 | Euh... here. |
| 29 | P | 7'11 | Here ? |
| 30 | E8 | 7'13 | Yes, it's me... euh... she late |
| 31 | P | 7'18 | She's coming ? |
| 32 | E8 | 7'19 | Euh... bah j'pense |
| 33 | Elèves | 7'20 | (Brouhaha en français) |
| 34 | | | ... |
| 35 | P | 7'31 | Then, today we're going to do a debate. |
| 36 | E5B en aparté à E15B | 7'36 | C'est quoi |
| 37 | E15B à E5B | 7'37 | Un débat |
| 38 | | | ... |
| 39 | P | 10'25 | So we will make a debate about <i>Buy Nothing Day</i> . One group will be for and the other will be against. I give you ten minutes to find arguments. You are for; you are against. You have to turn around. Let's go. I want you to speak English |
| 40 | E16 | 12'54 | It is... it's not possible because I love shopping. |
| 41 | Elèves | 13'... | (Parlent français dès que la professeure quitte le groupe mais trouvent quand même des arguments en français) |
| 42 | | | ... |
| 43 | P | 14'28 | Try to think about what they will say... Essayez de penser à ce que l'autre groupe dira. |
| 44 | E16 | 18'15 | It's not good for the jobs because porque un person (hésitation) one person |
| 45 | E15B | 18'41 | One personality ? |
| 46 | E16 | 18'45 | Not work |
| 47 | E15B | 18'47 | (la reprend) I'm sorry... it doesn't work. |
| 48 | E16 | 18'50 | Not work |

| | | | |
|----|--------|-------|--|
| 49 | E15B | 19'00 | (grimace) If they don't work, maybe the workers, like... would be paid less (auto-correction) not paid |
| 50 | | | ... |
| 51 | E5B | 19'58 | In commercial centres... |
| 52 | | | ... |
| 53 | P | 21'06 | Two minutes |
| 54 | Elèves | 21'08 | Hein ? (se remettent à parler anglais et chercher des arguments plus sérieusement) |
| 55 | E13 | 22'15 | (quand la professeure arrive) No, not for one day. One day, one million. One day, faire faillite ? No |
| 56 | | | ... |
| 57 | E6 | 23'15 | Les restaurants c'est ouvert le dimanche ou pas ? |
| 58 | P | 23'19 | It may be, sometimes yes. Some restaurants yes, some restaurants no. |
| 59 | | ... | |
| 60 | E16 | 25'22 | Miss, what do you say « imprévu » in English ? |
| 61 | P | 25'33 | You can say « unexpected event » |
| 62 | | ... | |
| 63 | E16 | 29'50 | Miss, who do you say « se déplacer » in English, train, kart, ... |
| 64 | P | 29'27 | Maybe « go inside a transport » or « move », just « move », « go from somewhere to somewhere » |
| 65 | E16 | 30'10 | How can you move si but if, (hésitation) if you can't buy a ticket of the transport |
| 66 | E15B | 30'28 | How do you say « pratique » |
| 67 | P | 30'32 | Convenient |
| 68 | P | 30'39 | Ready ? You will look at this group. Stand up. Stand up. Ready ? Who wants to start ? E12 give me a number |
| 69 | E12 | 32'02 | Euh... seven. |
| 70 | P | 32'09 | E14. |
| 71 | | | ... |
| 72 | E15B | 32'52 | Okay so, the Buy Nothing Day it's not good for the benefits. |
| 73 | E10B | 33'23 | The Buy Nothing Day help the community for the peoples haven't monnaie because they can't denouncing |
| 74 | E15B | 33'37 | (chuchote à l'oreille d'une camarade E5B) |

| | | | |
|-----|--------|-------|---|
| 75 | E5B | 33'50 | Yes but... (écoute E15B) They are paid less (écoute de nouveau E15B qui la corrige phonétiquement), they are paid less (pas d'erreur de prononciation). |
| 76 | E2 | 34'20 | What is the paid less ? |
| 77 | E15B | 34'24 | It is when you get paid... less. |
| 78 | E2 | 34'27 | Ah oui... But is good for (se reprend avec une meilleure prononciation) for reduce trash in landfills... for the écologie... recycle. |
| 79 | E10B | 35'12 | And is good for reduce trash in landfills |
| 80 | E2 | 35'14 | (chuchote) Mais c'est ce que j'ai dit. |
| 81 | E15B | 35'21 | Yes but if you buy something, you can recycle... it. |
| 82 | E1B | 35'42 | The Buy Nothing Day is good for environmental impact |
| 83 | Elèves | 35'58 | Parle plus fort |
| 84 | E1B | 36'03 | The Buy Nothing Day is good for environmental impact |
| 85 | E15B | 36'29 | (chuchote à l'oreille de E16) |
| 86 | E16 | 36'35 | Why does one day can change something in the world (écoute E15B pour chaque mot) |
| 87 | E2 | 37'06 | Because is for fight to the ... |
| 88 | E11B | 37'10 | C'est ma phrase |
| 89 | E9B | 37'12 | Mais vas-y c'est pas grave |
| 90 | E11B | 37'18 | Because is for fight the overconsumption |
| 91 | E15B | 37'23 | Yes but why just one day ? You can do this for one week. (la classe rit) One day can't change. |
| 92 | E10B | 38'04 | Yes but (hésitation) it's start... How do you say in English « début » |
| 93 | P | 38'20 | A beginning |
| 94 | E10B | 38'26 | Yes but it's a beginning |
| 95 | E15B | 38'28 | Yes but it's a Buy Nothing Day so you don't buy for one day and then after you buy more. |
| 96 | | | (Brouhaha, les groupes se concertent) |
| 97 | P | 39'25 | Do you have anything to defend yourself ? Yes ? No ? Do you have anything to say ? |
| 98 | E2 | 39'32 | Bah no |
| 99 | P | 39'33 | You don't know what to say ? |
| 100 | E4 | 39'35 | Non |

| | | | |
|-----|--------|-------|---|
| 101 | P | 39'36 | Do you have ideas ? Do you have things to say ? |
| 102 | E2 | 39'37 | Yes |
| 103 | E10B | 39'41 | I think a good ind because |
| 104 | E4 | 39'45 | I feel good oh Lala |
| 105 | E10B | 39'48 | I think a good idea because they save money |
| 106 | E15B | 39'55 | (à E12) Tu veux parler ? |
| 107 | E12 | 40'00 | (Regarde le cahier de E15B) Unexpected avent. (regarde le cahier de E15B) But about unexpected avent. |
| 108 | E1B | 40'05 | Hein ? On comprend rien |
| 109 | Elèves | 40'17 | Repeat please |
| 110 | E12 | 40'19 | Merde... But about unexpect... unexpected avent. |
| 111 | P | 40'21 | Event |
| 112 | E12 | 40'22 | Event |
| 113 | Elèves | 40'25 | (parlent français) |
| 114 | E12 | 40'30 | Euh speak English please. |
| 115 | E15B | 40'39 | If you have an unexpected event |
| 116 | E5B | 40'41 | Birthday... |
| 117 | E15B | 40'43 | If you have a Birthday you have to buy something for friends |
| 118 | E16 | 40'50 | On comprend rien |
| 119 | E10B | 40'51 | (fait semblant de pleurer) J'ai pas compris |
| 120 | E9B | 40'53 | On n'a plus de phrase |
| 121 | E10B | 41'01 | Euh finish |

Pretoria :

| Numéro d'intervention | Intervenant | Minutage | Intervention |
|-----------------------|-------------|----------|---|
| 1 | P | 5'41 | Ok everybody, what is the date today? |
| 2 | E22 | 5'50 | Today is... on est le combien aujourd'hui ? |
| 3 | E35 | 5'52 | On est le 20 |
| 4 | E22 | 5,53 | The twenty of two thousand and |
| 5 | P | 5'58 | Of? |
| 6 | E22 | 6' | March |

| | | | |
|----|-----|-------|---|
| 7 | P | 6'01 | March |
| 8 | | | ... |
| 9 | P | 6'27 | What can you tell me about this? We are correcting the exercise. |
| 10 | E30 | 6'52 | Teenager |
| 11 | P | 6'53 | Teenagers |
| 12 | E30 | 6'59 | Teenagers should |
| 13 | P | 7' | Could? |
| 14 | E30 | 7'01 | Should « kwen » more |
| 15 | P | 7'10 | Know more |
| 16 | E30 | 7'12 | Know more of the overconsumption |
| 17 | P | 7'32 | About overconsumption |
| 18 | | | ... |
| 19 | P | 8'31 | B, E21 |
| 20 | E21 | 8'33 | Who many recycle... (hésitation) should they recycle the trash. |
| 21 | P | 8'39 | It's something else: les gens devraient recycler |
| 22 | E26 | 8'53 | People |
| 23 | P | 8'53 | People |
| 24 | E26 | 8'57 | Should |
| 25 | P | 8'58 | Should |
| 26 | E26 | 9'01 | Recycle |
| 27 | P | 9'02 | Recycle. Last one? |
| 28 | E33 | 9'38 | How about composting? |
| 29 | P | 9'40 | How about composting? Question? |
| 30 | E30 | 9'55 | Pour la b, on a « people should more recycle » |
| 31 | P | 9'57 | Should recycle more, yes it's good too. |
| 32 | | | (ils écrivent) |
| 33 | P | 11'02 | Do you remember this? What should people do to reduce overconsumption? We did it on Friday. Let's go? |
| 34 | E25 | 11'21 | People should stop wasting food. |
| 35 | P | 11'22 | People should stop? |

| | | | |
|----|-----|-------|---|
| 36 | E25 | 11'23 | Wasting food |
| 37 | P | 11'24 | Wasting food. E35? |
| 38 | E35 | 11'30 | People should not throw away their waste. |
| 39 | P | 11'32 | Throw away their waste, yes. E18? |
| 40 | E18 | 11'38 | Bosses should change their politics |
| 41 | P | 11'41 | Bosses should change their politics |
| 42 | E27 | 11'48 | Overconsumption lead to pollution |
| 43 | P | 11'56 | Overconsumption leads to pollution. Ok, it's not a solution, it's a fact. |
| 44 | E26 | 12'05 | People should overconsumption stop. |
| 45 | P | 12'13 | People should stop wasting. |
| 46 | E21 | 12'17 | Don't throw away their waste in landfills. |
| 47 | P | 12'22 | People should not throw away their waste. Can you repeat? |
| 48 | E21 | 12'28 | People should not throw away their waste. |
| 49 | P | 13'17 | I want you to work in groups (...). You have to give advice so that your school here gets more ecological. Let's go |
| 50 | | | (Ils se mettent en groupe) |
| 51 | E26 | 16'21 | Comment on dit acheter déjà ? |
| 52 | E18 | 16'29 | Buy |
| 53 | E21 | 16'31 | Buy, « b », « u », « y » |
| 54 | | | (...) inaudible |
| 55 | P | 19'58 | You have a question |
| 56 | E33 | 20' | Como se dice... |
| 57 | P | 20'02 | How do you say? That's Spanish. |
| 58 | E33 | 20'05 | How do you say « une brique »? |
| 59 | P | 20'15 | You can say « wrapping » |
| 60 | | | ... |
| 61 | E22 | 22'20 | How we say « toit » en anglais? |
| 62 | P | 22'25 | The roof |
| 63 | E22 | 22'27 | The roof |
| 64 | | | ... |

| | | | |
|----|-----|-------|---|
| 65 | E29 | 26'50 | Put a recycle bin in the class |
| 66 | P | 27' | They should.. repeat! They should |
| 67 | E29 | 27'03 | They should |
| 68 | P | 27'10 | Put a recycle bin... |
| 69 | E29 | 27'13 | Put a recycle bin in the class |
| 70 | E18 | 27'36 | The school should buy more bin |
| 71 | P | 27'40 | The school should buy more bins, yes. |
| 72 | E35 | 27'41 | The school don't should buy new computers over years |
| 73 | P | 28'01 | The school should not buy new computers every year |
| 74 | E19 | 28'11 | Use compost |
| 75 | P | 28'18 | The school should use |
| 76 | E19 | 28'21 | The school should use the compost |
| 77 | P | 28'53 | Anything else? |
| 78 | E22 | 28'55 | Use a local artisan |
| 79 | P | 28'59 | What do you want to say in French? |
| 80 | E22 | 29'04 | Bah un artisan quoi |
| 81 | P | 29'10 | The school should work with local workers. Repeat |
| 82 | E22 | 29'13 | The school should work with local workers. |
| 83 | E21 | 29'26 | The school should stop wasting food. |
| 84 | | | (les élèves retournent à leur place) |
| 85 | | | ... |
| 86 | P | | Correction, let's go! |
| 87 | E18 | 37'13 | Forty pour-cent of the toys consumed globally |
| 88 | P | 37'31 | Which number is it? |
| 89 | E18 | 37'38 | Ah euh... One |
| 90 | P | 37'49 | One, ten, and? |
| 91 | E26 | 37'51 | Euh two |
| 92 | P | 37'52 | Yes, and? |
| 93 | E25 | 38'05 | Five |
| 94 | P | 38'06 | Five, yes. Underline the differences between now and the past, E29? |
| 95 | E29 | 38'34 | Euh trois, enfin three |

| | | | |
|-----|-----|-------|---|
| 96 | P | 38'40 | Three. Circle the statistics related to habits. E18 ? |
| 97 | E19 | 39'19 | Je lis la phrase ou le numéro ? |
| 98 | P | 39'21 | The sentence, read |
| 99 | E19 | 39'26 | Hein ? |
| 100 | E25 | 39'26 | Lis la phrase |
| 101 | E19 | 39'40 | Bah j'sais pas si c'est bon en fait |
| 102 | P | 39'41 | Tell me, it's ok |
| 103 | E19 | 39'43 | Trente-et-un pour-cent |
| 104 | P | 39'44 | Thirty-one percent. Which one is it? |
| 105 | E19 | 39'51 | La première |
| 106 | E26 | 39'58 | Nine |
| 107 | P | 40' | Can you read it? |
| 108 | E26 | 40'07 | Forty-one pour-cent of American will go shopping on Black Friday |
| 109 | P | 40'15 | Then, E21? |
| 110 | E21 | 40'17 | Ten |
| 111 | P | 40'19 | Read it. |
| 112 | E21 | 40'20 | Thirty-three percent of American shop at least once per week. |
| 113 | P | 40'31 | Once per week, and there is another one. |
| 114 | | | (...) |
| 115 | P | 41'23 | Complete the statistics |
| 116 | E32 | 41'42 | Sixty percent |
| 117 | P | 41'51 | Sixty percent of private consumption spending. (...) and finally? |
| 118 | E19 | 42'14 | Three point two... je sais pas, il y a un point au milieu. Je sais pas comment on dit « virgule » |
| 119 | P | 42'17 | Three point two |
| 120 | | | (...) |
| 121 | P | 45'12 | What statement do you find the most shocking? (...) |
| 122 | E27 | 45'25 | Cinquante pour-cent of America will go shopping on Black Friday. |
| 123 | P | 45'25 | Cinquante pour-cent ? |

| | | | |
|-----|-----|-------|--|
| 124 | E27 | 45'30 | Thirteen pour-cent |
| 125 | P | 46'05 | Then, something else? |
| 126 | E18 | 46'06 | The statement is American families spend mille je sais plus comment on dit |
| 127 | P | 46'12 | A thousand and seven hundreds |
| 128 | E18 | 46'20 | On clothes annually because it is a very big money. |
| | P | 46'29 | It's a lot of money |

Annexe 4

Réponses au questionnaire

| Questions | | Propositions | 3 Dakar | | 3 Pretoria | Total des deux classes |
|-------------|--|-----------------|-----------|--------------------|------------|------------------------|
| | | | Bilangues | Total de la classe | | |
| A la maison | Parlez-vous français à la maison ? | Oui | 6 | 16 | 18 | 34 |
| | | Non | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Non renseigné | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | Le français est-il la langue maternelle de toutes les personnes qui vivent avec vous ? | Oui | 6 | 15 | 18 | 33 |
| | | Non | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | | Non renseigné | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Et avant ? | Quand avez vous commencé à apprendre l'anglais ? | Petite section | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Moyenne section | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | Grande section | 1 | 2 | 1 | 3 |
| | | CP | 1 | 4 | 3 | 7 |
| | | CE1 | 0 | 0 | 7 | 7 |
| | | CE2 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | | CM1 | 1 | 1 | 3 | 4 |
| | | CM2 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | | 6ème | 2 | 6 | 0 | 6 |
| | | Autre | 1 | 1 | 0 | 1 |
| | | Non renseigné | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | Avez-vous appris une autre langue à l'école primaire ? | Oui | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | Non | 6 | 15 | 17 | 32 |
| | | Non renseigné | 0 | 2 | 1 | 3 |

| Questions | Propositions | 3 Dakar | | 3 Pretoria | Total des deux classes | |
|--------------------------------------|--|--|--------------------|------------|------------------------|----|
| | | Bilangues | Total de la classe | | | |
| Et avant ? | En quelle classe avez-vous commencé votre LV2 ? | CP | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | CE1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | CE2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | CM1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | CM2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | 6ème | 6 | 8 | 0 | 8 |
| | | 5ème | 0 | 8 | 16 | 24 |
| | | Non renseigné | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Cette année | Combien d'heures d'anglais avez-vous par semaine ? | 3h | 6 | 15 | 18 | 33 |
| | | Autre (cours particuliers) | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | | Non renseigné | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | Combien d'heures de LV2 avez-vous par semaine ? | 2h30 en moyenne | 6 | 14 | 14 | 28 |
| | | Autre | 0 | 2 | 3 | 5 |
| | | Non renseigné | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | Apprenez-vous une autre langue ? | Oui | 2 | 4 | 4 | 8 |
| | | Non | 4 | 12 | 13 | 25 |
| | | Non renseigné | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | Pour l'entraide | Aides-tu d'autres élèves en classe d'anglais ? | Oui | 4 | 8 | 10 |
| Non | | | 2 | 9 | 7 | 16 |
| Non renseigné | | | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Les autres t'aident-ils en anglais ? | | Oui | 5 | 12 | 11 | 23 |
| | | Non | 1 | 4 | 6 | 10 |
| | | Non renseigné | 0 | 1 | 2 | 3 |

Annexe 5

| Élèves de troisième Dakar | Nombre total d'interventions | Interventions en français |
|---------------------------|------------------------------|---------------------------|
| E1B | 10 | 1 |
| E2 | 7 | 2 |
| E3 | 0 | 0 |
| E4 | 3 | 1 |
| E5B | 5 | 1 |
| E6 | 1 | 1 |
| E7 | 0 | 0 |
| E8 | 3 | 1 |
| E9B | 2 | 2 |
| E10B | 8 | 1 |
| E11B | 2 | 1 |
| E12 | 5 | 0 |
| E13 | 1 | 0 |
| E14 | 0 | 0 |
| E15B | 16 | 4 |
| E16 | 9 | 1 |
| E17 | Absente lors du cours | Absente lors du cours |
| Total | 72 | 16 |

| Élèves de troisième Pretoria | Nombre total d'interventions | Interventions en français |
|------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| E18 | 7 | 0 |
| E19 | 8 | 5 |
| E20 | 0 | 0 |
| E21 | 7 | 0 |
| E22 | 8 | 2 |
| E23 | 0 | 0 |
| E24 | 0 | 0 |
| E25 | 4 | 1 |
| E26 | 8 | 1 |
| E27 | 3 | 0 |
| E28 | 0 | 0 |
| E29 | 4 | 1 |
| E30 | 5 | 0 |
| E31 | 0 | 0 |
| E32 | 1 | 0 |
| E33 | 3 | 1 |
| E34 | 0 | 0 |
| E35 | 3 | 1 |
| E36 | 0 | 0 |
| Total | 61 | 12 |

Annexe 6

Quantité d'erreurs dans les deux classes

| Types d'erreurs | | Dakar | Pretoria | Total |
|-----------------------------|---------------|-------|----------|-------|
| Balise de dysfonctionnement | | 7 | 10 | 17 |
| Stratégies de traduction | | 16 | 1 | 17 |
| Interférences | Phonologiques | 18 | 24 | 42 |
| | Grammaticales | 11 | 10 | 21 |
| | Lexicales | 1 | 2 | 3 |
| | Culturelles | 0 | 0 | 0 |
| Cribles phonologiques | | 19 | 23 | 42 |
| Total | | 72 | 70 | 142 |

Annexe 7

Erreurs en fonction de l'exposition à la langue

| Types d'erreurs | | Bilangue | Plus exposés autres que bilangues | Cursus classique | Total |
|-----------------------------|---------------|----------|---|---------------------|-------|
| Balise de dysfonctionnement | | 3 | 0 | 14 | 17 |
| Stratégies de traduction | | 10 | 1 | 6 | 17 |
| Interférences | Phonologiques | 11 | 5 | 26 | 42 |
| | Grammaticales | 6 | 1 | 14 | 21 |
| | Lexicales | 0 | 0 | 3 | 3 |
| | Culturelles | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cribles phonologiques | | 8 | 7 | 27 | 42 |
| | | | | | |

| | Maîtrise insuffisante (MI) | Maîtrise fragile (MF) | Maîtrise satisfaisante (MS) | Très bonne maîtrise (TBM) |
|--|--|--|--|--|
| MOA 6- Etre capable de coopérer au sein d'un groupe | <p>Je refuse de travailler en groupe. J'empêche souvent le groupe de fonctionner par mon comportement (refus de travail, perturbation, monopolisation de la parole, prise en charge de tout le travail...).</p> <p>Je participe peu au travail. Je ne remplis donc pas mon rôle au sein du groupe.</p> | <p>Je n'empêche pas le groupe de fonctionner.</p> <p>J'écoute les idées des autres.</p> <p>J'exécute ce qu'on me demande, mais je ne prends pas d'initiatives.</p> | <p>J'essaie de faire en sorte que tout le monde participe. Je propose des idées. Je participe activement à la production du groupe. Je sais me montrer créatif, imaginatif.</p> <p>Je remplis mon rôle au sein du groupe. J'aide les autres s'ils me le demandent.</p> | <p>Je fais en sorte que tout le monde participe. J'accepte la contradiction tout en défendant mon point de vue avec diplomatie. Je prends des initiatives. Je remplis mon rôle et je rappelle aux autres qu'ils doivent remplir leur rôle. Je propose mon aide aux autres.</p> |

Annexe 9

Évaluation de la compétence MOA6 par la professeure

| Élèves | MI | MF | MS | TBM |
|--------|----|----|----|-----|
| E1B | | | | ✓ |
| E2 | | | ✓ | |
| E3 | ✓ | | | |
| E4 | | ✓ | | |
| E5B | | | ✓ | |
| E6 | | ✓ | | |
| E7 | ✓ | | | |
| E8 | ✓ | | | |
| E9B | | | ✓ | |
| E10B | | | ✓ | |
| E11B | | | ✓ | |
| E12 | ✓ | | | |
| E13 | | | ✓ | |
| E14 | | ✓ | | |
| E15B | | | | ✓ |
| E16 | | | ✓ | |
| E17 | | ✓ | | |
| E18 | | | ✓ | |

| Élèves | MI | MF | MS | TBM |
|--------|----|----|----|-----|
| E19 | | ✓ | | |
| E20 | ✓ | | | |
| E21 | | | ✓ | |
| E22 | | ✓ | | |
| E23 | ✓ | | | |
| E24 | ✓ | | | |
| E25 | | | ✓ | |
| E26 | | | ✓ | |
| E27 | | ✓ | | |
| E28 | ✓ | | | |
| E29 | | | ✓ | |
| E30 | | | ✓ | |
| E31 | | | ✓ | |
| E32 | | | ✓ | |
| E33 | | | | ✓ |
| E34 | | | ✓ | |
| E35 | | ✓ | | |
| E36 | | ✓ | | |

4^{ème} de couverture

5 Mots clés :

Langue maternelle – production orale – langue étrangère – erreurs – entraide

Résumé en Français :

Ce travail de recherche porte sur le thème des difficultés provoquées par la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère et plus particulièrement sur celles provoquées par le français en production orale de l'élève en classe d'anglais, mais aussi des solutions pour pallier ces difficultés au collège. En effet, nous avons cherché à savoir si une exposition aux langues étrangères supérieure chez certains élèves de deux classes de troisième a des répercussions sur la qualité de leurs productions orales en anglais. Nous avons aussi considéré plusieurs variables telles que le parcours « bilangue », les cours particuliers d'anglais ou d'autres langues, la langue maternelle et la langue parlée au sein du foyer. Aussi, en observant ces deux classes, nous avons cherché à savoir si les élèves au profil « classique » bénéficient de l'expertise des autres élèves.

Résumé en Anglais :

Our research is based on the difficulties caused by the mother tongue in the learning of a foreign language, and more particularly on those caused by the French language in oral exercises in English class. The solutions to overcome these difficulties in “collège” will also be dealt with. Indeed, we tried to find out if a superior exposition to foreign languages for some pupils belonging to two different classes of “troisième” had consequences on the quality of their oral works in English. We also considered several variables, such as the “bilangue” option, private lessons in English or other languages, the mother tongue, and the language they speak at home. Then, when looking at these two classes, we tried to figure out if the pupils with a “classic” profile could benefit from the skills of the other pupils who are more exposed to foreign languages.