



**HAL**  
open science

# L'articulation de l'usage de la langue source et de la langue cible en classe de langue (niveau A1/A2)

Alexandre de Jesus

► **To cite this version:**

Alexandre de Jesus. L'articulation de l'usage de la langue source et de la langue cible en classe de langue (niveau A1/A2). Education. 2020. dumas-02865727

**HAL Id: dumas-02865727**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02865727>**

Submitted on 11 Jun 2020

**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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Nantes

**Année universitaire 2019-2020**

**Master MEEF**

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

**Mention second degré – Parcours Espagnol**

**L'articulation de l'usage de la langue source et de la langue  
cible en classe de langue  
(niveau A1/A2)**

**présenté par**

**Alexandre DE JESUS**

**N° étudiant E19A983C**

Le sujet de ce mémoire réflexif m'a été inspiré par une observation faite par la tutrice qui m'a accompagné durant mon année de stage, alors que l'année scolaire avait débuté depuis peu. Après être venue m'observer pour la première fois pendant un cours donné à une classe constituée d'élèves étudiant pour la deuxième année consécutive la langue espagnole, elle m'a fait remarquer que j'employais souvent la langue française (ou langue source) pour communiquer avec les élèves, ce qui à son sens nuisait à l'apprentissage par ces derniers de la langue cible que j'enseigne.

Cette remarque donna lieu à un échange lors duquel je lui expliquai que ce choix m'était imposé par la posture des élèves des classes que j'avais en responsabilité ainsi que par leur niveau de connaissance de la langue espagnole. En effet, il me paraissait difficile de n'employer que la langue cible pour communiquer avec les élèves dès lors qu'il me fallait intervenir régulièrement pour des raisons disciplinaires d'une part, et que d'autre part, les consignes énoncées en langue cible, même les plus simples, n'étaient pas comprises. À mon sens, le recours à la langue cible devait être limité afin de garantir le bon déroulement du cours car procéder autrement n'aurait pas permis de transmettre aux élèves des informations qu'ils devaient absolument comprendre, qu'elles fussent d'ordre disciplinaire ou pédagogique.

Il me semble important de préciser à ce stade le contexte d'enseignement. Le collège dans lequel j'ai réalisé cette année de stage est situé dans l'un des douze quartiers prioritaires de la ville de Nantes. Cette situation géographique conditionne la mixité sociale du public scolaire accueilli par cet établissement qui, bien que ne faisant pas partie des réseaux d'éducation prioritaire, présente un certain nombre de caractéristiques similaires. Ainsi, le dédoublement des classes a été adopté il y a quelques années afin de réduire les effectifs par classe et faciliter la mission des enseignants. Cet établissement accueille pour la rentrée scolaire 2019 un peu plus de 410 élèves, compte une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté ainsi qu'une mission de lutte contre le décrochage scolaire allophone comprenant une division de 24 élèves maximum (notamment composée d'élèves d'origine étrangère de plus de 16 ans). Il est à noter que pour l'année 2018, 82% des élèves de 3ème ont été reçus au DNB contre 90,6% à l'échelle académique et 87,1% à l'échelle nationale. Cette année, il m'a été confié quatre classes en responsabilité : trois classes de 4ème et une classe de 3ème. D'une manière générale, trois de ces quatre classes présentaient des similitudes, marquées par des écarts de niveau parfois considérables entre certains élèves et un contexte globalement peu propice aux apprentissages.

Au-delà de cette situation particulière, c'est plus généralement la question du degré du recours à la langue cible dans un contexte pédagogique déterminé qui me paraît se poser. J'ai ainsi débuté l'année par un cours introductif lors duquel je présentai de manière synthétique l'univers culturel et géographique des pays de langue espagnole, structurant l'essentiel de mon intervention en langue source. La complexité et la variété des sujets abordés ne me semblaient pas permettre un recours fréquent à la langue cible, impression confirmée plus tard par la réaction des élèves, la très grande majorité de la classe concernée reconnaissant à la fin du cours n'avoir jamais visité un pays de langue espagnole et méconnaître la culture des pays hispanophones.

La question de la nature du recours à la langue cible se pose naturellement dès lors que l'usage exclusif de la langue source et celui de la langue cible s'avère être dans un cas inenvisageable, et dans l'autre, inefficace. Cette situation conduit de fait l'enseignant à préciser l'usage à faire de la langue cible afin de préserver l'efficacité de son action pédagogique. Or, les obstacles dans ce domaine sont variés et parfois cumulatifs : l'indiscipline répandue dans certaines classes nécessite ainsi un effort particulier de l'enseignant afin de garantir le bon fonctionnement du cours, notamment par le rappel des règles à respecter en classe et la prise de mesures disciplinaires.

Pour autant, quelle peut être l'efficacité d'un rappel à la règle énoncé en langue étrangère dès lors que celui-ci demeure incompris par la grande majorité des élèves ? En effet, le niveau général de connaissance de la langue cible par les élèves détermine *in fine* l'efficacité de cette stratégie. Plus il sera faible, moins celle-ci sera efficace, ce qui peut donc imposer de mobiliser la langue source afin que le cours puisse se dérouler dans un contexte pédagogique raisonnablement efficace. De même, la relative complexité des sujets abordés peut justifier le recours à la langue source, par exemple pour expliquer un point de grammaire ou détailler une notion profitable pour l'ensemble des élèves. Or, il s'agit là pour un professeur de langue d'une situation pour le moins paradoxale : chargé d'enseigner une langue étrangère, il se doit de veiller à adapter avec précaution le recours fait à ce qui constitue l'objet même de son enseignement au risque de ne pouvoir remplir sa mission. En effet, privilégier l'usage exclusif de la langue cible peut, dans certaines situations pédagogiques, constituer un obstacle à son apprentissage en raison de sa difficulté réelle ou supposée. À l'inverse, l'usage de la langue source ne peut être conçu que de manière méthodique et adaptée afin qu'il ne nuise pas à l'acquisition des compétences linguistiques visées.

Confronté à cette difficulté, j'ai donc souhaité orienter mes recherches de manière à pouvoir répondre à la problématique suivante : comment articuler efficacement l'usage de la langue source et de la langue cible afin de favoriser l'apprentissage d'une seconde langue vivante étrangère par des élèves de niveau A1/A2 ? Pour tenter d'y répondre, je présenterai initialement les principales approches pédagogiques relatives à l'apprentissage des langues étrangères ayant été élaborées à ce jour, ce qui permettra de mettre en lumière le caractère évolutif du rapport entretenu par la langue source et la langue cible en didactique des langues étrangères mais aussi d'aborder les diverses méthodes envisageables sur ce point. Puis, j'aborderai les différentes situations d'apprentissage susceptibles d'illustrer la pertinence de cette problématique en m'appuyant pour cela sur les observations que j'ai pu réaliser lors de mon année de stage. Enfin, j'évoquerai différentes stratégies susceptibles de permettre de faire un usage plus efficace de la langue cible et de la langue source et je détaillerai leur mise en application concrète en situation d'apprentissage.

Je conclurai cette introduction en évoquant les diverses méthodes de collecte d'informations employées pour pouvoir analyser ma pratique et y apporter les modifications nécessaires. Je me suis appuyé en premier lieu sur un enregistrement sonore réalisé lors d'un cours donné à l'une de mes classes de 4<sup>o</sup> le 09 octobre 2019, soit assez peu de temps après ma prise de fonction. Ce support m'a ainsi permis d'évaluer de manière plus objective l'usage que je faisais réellement de la langue française ainsi que le contexte dans lequel cela se produisait. J'ai ensuite soumis à un échantillon représentatif (18 élèves) de deux des trois classes de 4<sup>o</sup> un questionnaire individuel portant sur une séance conçue dans le but de favoriser la communication en langue cible en classe. Ce questionnaire contenait une série de questions à réponses fermées (les élèves devant faire un choix parmi des réponses préalablement formulées). Plus précisément, il comportait huit questions : les cinq premières portaient sur l'organisation de la séance et son contenu pédagogique alors que les trois dernières questions visaient à mesurer l'opinion que les élèves se faisaient de leur compréhension, de leur maîtrise du vocabulaire nécessaire à la communication en classe et de leur participation orale à la suite de cette séance adaptée. Les questions à réponses ouvertes, bien que donnant plus d'information sur les représentations des personnes interrogées, n'ont pas été employées car elles peuvent en l'espèce donner lieu à des réponses difficiles à exploiter. En définitive, ces différents outils de collecte et de mesure de l'information m'ont permis de réunir les éléments objectifs nécessaires à l'élaboration et à la concrétisation de mon travail de recherche.

## **1 - Une pédagogie conditionnée par l'évolution des méthodes d'apprentissage :**

Le rapport qu'entretient la langue source avec la langue cible dans le cadre de la didactique des langues étrangères s'est modifié au fil des siècles, s'adaptant aussi bien aux évolutions sociales, technologiques et culturelles qu'aux avancées de la recherche scientifique dans ce domaine. Ainsi, il a également été influencé par les différentes méthodologies d'enseignement des langues élaborées et progressivement mises en œuvre, dont les méthodologies traditionnelle, directe, audiovisuelle et communicative comptent parmi les plus importantes.

### **1.1 - La méthodologie traditionnelle :**

Cette méthodologie dérive de la méthode classique ou traditionnelle, datant de l'Antiquité, longtemps utilisée en Europe dans le cadre de l'enseignement du grec et du latin. Elle a pour objet de favoriser la maîtrise du code linguistique et de la grammaire par l'apprenant au moyen de l'étude et de l'imitation des textes littéraires.

Le déclin progressif du latin comme langue vernaculaire au bénéfice d'autres langues à partir du XVIème siècle ne remettra pas en cause le recours à la méthode traditionnelle car l'apprentissage de cette langue se limitera dès lors au champ académique et à l'étude des textes classiques. Comprendre les textes anciens et reproduire la langue employée pour les écrire demeure effectivement le principal objet de l'étude de cette langue. C'est la raison pour laquelle cette méthode, qui accorde à l'enseignant un rôle central dans le processus de transmission de la connaissance, consiste encore essentiellement en la maîtrise de bases grammaticales devant permettre à l'apprenant de lire des textes écrits dans la langue cible tout en favorisant l'acquisition d'une certaine discipline intellectuelle. En privilégiant le développement de compétences appartenant au domaine de la lecture et de l'écriture, elle délaisse donc logiquement le champ de la compétence orale (sur le plan de la compréhension comme sur celui de l'expression).

Cette méthode, appliquée aux langues vivantes étrangères au milieu du XIXème siècle, évolue progressivement avant d'être finalement théorisée sous les termes de « méthode grammaire-traduction ». Sa finalité diffère en ce qu'elle tend à associer l'étude de contenus relatifs à la connaissance de civilisations à la maîtrise écrite d'une langue dite de « culture ». Cela étant, elle s'appuie encore sur l'usage de la langue source comme langue d'enseignement, celle-ci servant de modèle linguistique destiné à faciliter la traduction de textes écrits dans la langue cible.

## **1.2 - La méthodologie directe :**

Cette méthodologie, qui s'impose progressivement en Europe et aux États-Unis à partir de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, diffère sensiblement de l'approche antérieure en ce qu'elle n'autorise pas le recours à la langue source comme support de l'apprentissage de la langue cible. L'apprenant est ainsi placé dans une situation proche de celle qui fut la sienne lors de l'apprentissage de sa langue maternelle, c'est-à-dire qu'il doit reproduire un processus cognitif proche de celui mis en œuvre lors de cet apprentissage initial.

L'approche directe favorise essentiellement l'acquisition de compétences orales dans la langue cible au détriment de l'écrit, l'effet recherché étant avant tout de permettre à l'apprenant de communiquer correctement dans une langue étrangère. Bien que novatrice, elle présente la particularité d'exclure complètement le recours à la langue maternelle de l'apprenant, neutralisant ainsi un champ de connaissance susceptible de jouer un rôle important dans l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques. Par ailleurs, elle peut s'avérer inadaptée à l'étude de sujets complexes ou nécessitant l'emploi d'un support écrit. L'échec relatif de son application en milieu scolaire conduira à la mise en œuvre après la Première Guerre mondiale d'une approche différente mais qui s'inscrira dans son prolongement. Cette nouvelle méthodologie, dite « active », vise à permettre à l'apprenant de devenir acteur de son apprentissage et redonne au texte écrit sa valeur didactique originelle en autorisant notamment le recours à la langue source comme outil d'aide à la compréhension, contrairement à ce que proposait la méthodologie directe.

## **1.3 - La méthodologie audiovisuelle :**

Les progrès techniques réalisés dans le domaine du son et de l'image après la Seconde Guerre mondiale favorisent l'émergence de nouvelles méthodes en particulier en ce qu'ils facilitent l'usage de technologies plus fiables et moins chères. Ainsi, la méthodologie audiovisuelle, conçue et élaborée entre les années 1950 et 1970, associe l'image et le son en proposant de construire les activités autour de cette thématique. Cette méthodologie valorise essentiellement trois axes d'étude : la situation de communication, le dialogue et l'image. Elle propose une mise en relation de ces différentes dimensions de l'enseignement et se centre sur l'apprentissage de compétences communicationnelles, tout en tenant compte du contexte social de l'apprenant. En outre, elle reprend certains aspects de l'approche antérieure dite « audio-orale », qui privilégiait l'oral, insistait sur la nécessité d'introduire les éléments nouveaux en situation et sur le recours exclusif à la langue cible en classe.

#### **1.4 - L'approche communicative :**

L'approche communicative s'élabore progressivement dans les années 1970, sous l'impulsion des institutions européennes, soucieuses d'accompagner le processus d'intégration politique et économique d'une partie des pays européens. Cette approche délaisse la maîtrise du système linguistique au profit de l'acquisition de compétences communicationnelles, c'est-à-dire de la capacité à communiquer efficacement dans la langue cible. Ainsi, elle se concentre particulièrement sur certains aspects du langage, les compréhensions écrite et orale, accordant une importance fondamentale à la situation de communication.

Cette approche favorise l'autonomie de l'apprenant en ce que qu'elle le met en situation de construire lui-même ses apprentissages, notamment en qu'il peut s'appuyer sur ses propres expériences pour le faire. Parallèlement, la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant évolue, ce dernier cessant d'être un référent linguistique exclusif.

#### **1.5 - L'approche actionnelle :**

L'Union européenne a favorisé l'émergence d'un nouveau cadre théorique, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) publié en 2001, dont l'objet initial consistait notamment à harmoniser les différentes techniques d'évaluation appliquées en Europe, en précisant des niveaux, des échelles de référence et des descripteurs de compétence transposables. Le CECRL invite à dépasser l'approche communicative au profit d'une nouvelle démarche, l'approche « actionnelle », dont le principal objet est la réalisation de tâches.

La perspective actionnelle ne valorise la communication qu'en ce qu'elle peut être employée dans un contexte réel et considère l'apprenant dans sa globalité, c'est-à-dire comme un être « social » dont l'action s'insère dans un cadre plus général qui est celui de la société. Dans cette perspective, l'emploi de la langue cible en classe de langue doit s'adapter à des situations proches de la réalité et l'action pédagogique doit favoriser la mise en œuvre de projets concrets.

Il apparaît que les différentes méthodologies aujourd'hui appliquées tendent toutes à privilégier la communication orale et le recours à la langue cible dans le processus d'apprentissage. Pour autant, elles nuancent les approches antérieures en ce qu'elles permettent un usage plus fréquent de la langue source comme support de l'apprentissage de la langue cible.



## **2 - La difficile articulation de la langue source et de la langue cible :**

L'usage que l'enseignant d'une langue étrangère peut respectivement faire de la langue cible et de la langue source est conditionné par la situation de communication qui est la sienne. Or celle-ci peut varier en fonction de divers paramètres alors même que les recommandations officielles en la matière doivent être appliquées indépendamment du contexte pédagogique visé. Afin de préciser l'objet de cette problématique, il m'apparaît important de présenter en premier lieu la situation de communication qui fut celle de mon contexte d'exercice et de la mettre en relation avec les Instructions Officielles relatives à l'enseignement d'une langue étrangère. Puis, j'aborderai les trois aspects de la communication en langue cible en classe qui m'ont semblé les plus importants et sur lesquels s'est plus particulièrement portée ma réflexion : la discipline, la transmission de l'information et la motivation de l'élève.

### **2.1 - La situation de communication :**

Les Instructions Officielles valorisent l'approche communicative, laquelle considère la langue comme étant tout à la fois un objet d'étude et un moyen de communication :

Les démarches d'apprentissage visent à faire participer les élèves à la construction des connaissances et des compétences ; la pédagogie de projets met les élèves dans la situation de mobiliser compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, produire et créer. (Arrêté 9-11-2015 - J.O. 24-11-2015, pp. 255 & 256)

La mise en œuvre de cette orientation théorique implique dans certains cas d'adapter les enseignements afin de tenir compte des circonstances concrètes dans lesquelles l'enseignant est appelé à établir une relation pédagogique avec les élèves. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire ne fait pas l'objet d'une immersion linguistique et culturelle idéale mais se réalise dans un cadre artificiel, celui de la salle de classe, dans lequel les apprentissages s'opèrent, collectivement, de manière progressive et séquencée. Or à la complexité des processus d'apprentissage s'ajoute parfois la posture d'élèves n'ayant que peu d'intérêt pour la discipline concernée et, plus généralement, pour les divers enseignements proposés dans le cadre scolaire. Ainsi, la majorité des classes que j'ai eu en responsabilité présentait des caractéristiques assez similaires : une passivité partagée par un nombre non négligeable d'élèves, des difficultés à se concentrer durablement, une désaffection pour l'emploi de supports traditionnels et dans certains cas, un net rejet de la mise en activité et de son corollaire, l'évaluation (notée ou non).

Cela étant, les Instructions Officielles fixent un cadre pédagogique relativement souple, permettant d'adapter en partie le recours qui peut être fait à la langue source en fonction des situations d'enseignement concernées. En effet, si le Bulletin Officiel du 26/04/2007 impose de faire des cours aussi proches que possible d'une L2 authentique, rappelle l'importance de l'exposition des élèves à la langue cible et insiste sur la prépondérance de l'oral (les élèves devant apprendre à inférer le sens), il précise aussi qu'elle est bénéfique pour améliorer la maîtrise de la langue source, que les compétences des élèves sont encore en cours de construction et qu'il faut donc rendre la langue cible la plus accessible possible. En outre, depuis la mise en application de la réforme de l'enseignement en collège en 2015, les programmes sont adossés au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Or le domaine 1 du socle, intitulé « Les langages pour penser et communiquer », pose le principe d'une perméabilité des disciplines, établit que les compétences en langues étrangères peuvent être construites en s'appuyant sur des compétences antérieures (notamment en français) et prévoit la possibilité de passer d'une langue à l'autre. Par ailleurs, le volume complémentaire du CECRL publié en 2018 favorise le plurilinguisme et le passage d'une langue à l'autre tout en reconnaissant la médiation (dont l'usage de la langue source à cette fin) comme une compétence langagière à part entière.

## **2.2 - La discipline :**

Une classe constitue un environnement social complexe dans lequel les rôles, le statut de chacun, les fonctions assumées par les enseignants et les élèves, sont réglementés. De manière générale, les échanges qui se produisent durant le cours portent essentiellement sur quatre points : le contenu pédagogique (constitué par le sujet des leçons), les demandes complémentaires (pouvant porter sur le contenu pédagogique ou non : questions, réponses, explications), l'organisation matérielle du cours (concernant les moyens matériels mis à disposition ou la mise en œuvre de l'emploi du temps) et la discipline (concernant les moyens de contrôle et de sanction du comportement des élèves). Les cours ayant pour objet l'apprentissage d'une langue étrangère sont particuliers en ce qu'en classe, une même langue est utilisée dans tous les plans du discours, qu'il s'agisse du sujet du cours, de l'organisation de la classe, de problèmes de discipline ou d'échanges routiniers. L'enseignement constituant une activité complexe, les enseignants de langues doivent donc accomplir toute sortes de choses dans la langue cible : donner des instructions, informer, expliquer, poser des questions et répondre à des questions, persuader, poser des exigences, encourager, corriger, confirmer, émettre des objections...

Cette complexité s'avère particulièrement prégnante lorsque l'enseignant doit intervenir auprès des élèves pour garantir le bon déroulement du cours. Dans le cadre de mon année de stage, les comportements indésirables de nature à perturber le bon déroulement du cours se sont avérés, dès le début de l'année scolaire, assez nombreux. Je me suis ainsi vu contraint de recourir à la langue source à défaut de pouvoir faire comprendre le sens d'une phrase ou d'un mot par un autre biais (par le recours à un vocabulaire plus simple ou à des messages non verbaux, par exemple). En effet, le contexte m'imposait d'être réactif et de me faire comprendre immédiatement par l'élève concerné, certaines situations ne se prêtant pas à un autre type d'échange comme un entretien privé à la fin du cours, par exemple.

J'ai constaté en écoutant l'enregistrement que j'avais fait de la séance du 09 octobre 2019 que mes interventions se faisaient essentiellement en langue cible, que ce soit pour faire l'appel ou donner des consignes. Mais il apparaît que j'ai également dû intervenir en langue source à plusieurs reprises afin de faire cesser des agissements inappropriés car mes interventions en langue cible sur ce point restaient inefficaces. Ainsi, lorsque je demandai à certains élèves de ranger leur compas, leur ciseau ou de cesser de bavarder à l'occasion d'un travail individuel, basculant de la langue cible (« *Guarda el compás en tu estuche* », « *No tienes por qué sacar tus tijeras* », « *Deja de hablar con tu compañero* ») à la langue source (« Range le compas dans ta trousse », « Tu n'as pas à sortir tes ciseaux », « Arrête de parler avec ton camarade »). De fait, le recours à la langue cible se présentait alors comme un obstacle de plus à la compréhension quand il ne constituait pas un motif supplémentaire d'agitation en ce que les élèves concernés semblaient ne pas comprendre mes remarques en dépit de leur répétition y compris lorsque celles-ci s'accompagnaient d'une gestuelle adaptée.

Je dois préciser que la plupart de ces interventions durant le temps de la classe se sont accompagnées d'un entretien privé avec les élèves concernés, destiné à connaître les raisons du comportement adopté et à tenter de dégager des solutions pour qu'il ne se reproduise plus. Si ces échanges se sont avérés pour la plupart profitables, ils n'ont pas tous été suivis d'effet car certains comportements sont visiblement liés à la mise en activité de l'élève, c'est-à-dire au rapport qu'ils entretiennent avec les processus d'apprentissage. Sur ce point, j'ai constaté que les élèves pour lesquels l'entrée dans l'activité était difficile imposaient souvent indirectement, en raison de leur refus à communiquer en langue cible, l'emploi de la langue source en m'obligeant préalablement à répéter en vain à plusieurs reprises la phrase ou question formulée en espagnol.

### **2.3 - La transmission de l'information :**

Cet aspect constitue un point essentiel de la relation pédagogique qui s'établit entre le professeur chargé de l'enseignement d'une langue étrangère et les élèves. Devant veiller à l'usage qu'il fait de la langue cible, l'enseignant ne peut, en principe, s'appuyer trop fréquemment sur l'usage de la langue source pour garantir la bonne compréhension de l'information transmise aux élèves. Or les élèves peuvent se voir confrontés à des situations d'apprentissage variées nécessitant parfois l'intervention de l'enseignant, qui devra s'assurer que ceux-ci se trouvent encore en situation d'apprendre, ce qui signifie que les informations transmises doivent leur être intelligibles et que la difficulté des contenus enseignés ne doit pas constituer pas un obstacle à l'apprentissage. Il s'agit là de l'une des principales fonctions de l'enseignant qui, en particulier dans un contexte pédagogique hétérogène, a « ...évidemment toujours des consignes et des indications à donner, des explications à apporter, les leçons à faire » (Grandguillot, 1993, p.101). Cette situation d'apprentissage correspond à ce que le pédagogue et psychologue biélorusse Lev Vygotski a théorisé sous le nom de « Zone Proximale de Développement », une notion qui désigne le développement cognitif potentiel d'un être humain dès lors qu'il peut compter sur l'aide d'un tiers.

Cette aide suppose non seulement que l'apprenant confronté à une difficulté qui lui serait insurmontable sans le concours d'une tierce personne puisse la dépasser avec son soutien mais aussi qu'il comprenne et accepte les enjeux didactiques de la situation d'apprentissage car «...l'intervention de la volonté dans l'activité d'une fonction est toujours la contrepartie de la prise de conscience de celle-ci. » (Vygotski, 1985, p.237).

Selon Lev Vygotski, tout apprentissage s'opère dans un contexte prédéterminé qui ne peut se construire qu'en interaction avec celui-ci. Dans cette optique, les interactions qui s'opèrent en salle de classe constituent la première étape d'un processus d'acquisition du savoir, ce qui implique que l'enseignant garantisse au préalable l'efficacité des interactions en langue cible. Or la question du guidage à mettre en œuvre se pose lorsque le niveau de l'élève est insuffisant pour permettre un échange fructueux entre l'enseignant et l'apprenant dans la langue cible visée. En effet, à la méconnaissance de la langue cible s'ajoutent les difficultés qu'un élève peut avoir à reproduire le modèle linguistique proposé par l'enseignant car il « ...ne peut imiter que ce qui se trouve dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles, autrement dit, il ne peut imiter qu'à l'intérieur de la zone proximale et cette dernière n'est pas sans limite. » (Matthey, 1996, p.91).

En ce sens, est-il envisageable de poursuivre un échange dans la langue cible si celui-ci s'avère contreproductif ? De fait, les élèves en situation d'échec sur le plan communicationnel ont souvent recours à des stratégies de résolution de problème, parmi lesquelles, le recours à la langue source :

Il peut aussi en venir à substituer à ceux de L2 des moyens non prévus, comme le recours à sa propre langue ou une gestuelle. Dans le meilleur des cas, il se résout à prélever dans ses compétences incertaines de quoi poursuivre l'échange, ou élargit son discours, en généralisant ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue, en imaginant des analogies entre sa langue et la langue nouvelle, etc. (Martinez, 2014, p.34)

Si l'enseignement proposé à l'élève doit lui être accessible, il apparaît qu'il ne peut exclure le recours à la langue source, sur laquelle il est possible de s'appuyer pour accomplir les tâches relatives à la réflexion et à la conceptualisation de la langue mais aussi pour dissiper les éventuelles incompréhensions des élèves (le but étant de permettre à l'élève de progresser conformément au concept de Zone Proximale de Développement théorisé par Lev Vygotski). Pour exemple, lors de la séance du 09 octobre 2019, j'ai donné des explications grammaticales concernant l'emploi des verbes « *Ser* » et « *Estar* », essentiels à la maîtrise de la langue cible. Les connaissances acquises par les élèves à ce stade de leur étude de la langue cible ne permettant pas de le faire en espagnol, ces précisions l'ont donc été en langue source : « *Ser* permet de présenter des conditions permanentes... ».

#### **2.4 - La motivation :**

Lors de cette année de stage, j'ai pu constater que la motivation des élèves constituait un aspect important de la relation pédagogique qu'un enseignant doit établir avec les élèves placés sous sa responsabilité. En effet, le défaut de motivation peut entraver les apprentissages en ce que l'apprenant démotivé se montre généralement peu enclin à entrer en activité voire s'y oppose, rendant alors inopérante toute démarche pédagogique. Le manque de motivation des élèves est un phénomène constaté depuis plusieurs années par différents pédagogues et chercheurs en sciences de l'éducation. Ses origines sont diverses, complexes, et peuvent être en partie étrangères au champ scolaire, notamment celles qui sont liées aux évolutions d'ordre sociétal (l'évolution des modes de pensée et de consommation, par exemple) alors même que les enseignants « ont peu de contrôle sur certains facteurs : les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société et à l'école. » (Viau, 2009, p.14).

La démotivation des élèves se manifeste dans le champ scolaire par une passivité et un manque d'engagement qui se traduisent assez souvent par une stratégie d' « évitement », c'est-à-dire un comportement qui vise à ne pas s'engager dans une activité. Aux sources extérieures de démotivation s'agrège parfois la difficulté apparente que peut représenter pour un élève l'acquisition de nouvelles compétences dans une langue étrangère, susceptible de rendre plus difficile l'adhésion au projet pédagogique de l'enseignant. Cette situation m'a parfois conduit à employer la langue source afin de remobiliser plus efficacement des apprenants en difficulté. Lors de la séance ayant fait l'objet d'un enregistrement, une élève peinant à travailler et à observer la consigne donnée me fit par exemple remarquer qu'il était plus difficile de faire des phrases que d'écrire des mots, aussi lui fis-je remarquer que cela était « aussi plus utile ». En effet, la dimension psychologique n'est pas à négliger quant il s'agit de comprendre la posture adoptée par l'apprenant. Ainsi, Pierre Martinez estime que l'apprentissage d'une langue étrangère dépend notamment d'un « processus intrapsychique et interactionnel à la fois, propre à l'individu en qui se détermine plus ou moins consciemment leur gestion (choix, organisation, rétention, etc.). » (Martinez, 2014, p.24).

Dans cette optique, le recours à la langue source peut aider l'apprenant en difficulté à dépasser l'appréhension qu'il éprouve à pratiquer la langue cible, notamment en développant un langage spécifique, l' « interlangue » :

L'apprenant se construit le système de la LC en prenant appui sur sa LS, en formulant des hypothèses opératoires, ce qui l'amène forcément à des erreurs systématiques ; ces erreurs l'amènent à formuler de nouvelles hypothèses et à faire évoluer son interlangue. (Médioni, 2009, p.22)

Ainsi, l'apprenant structure les deux systèmes linguistiques ce qui facilite les hypothèses sur le fonctionnement du système de la langue cible et, *in fine*, son apprentissage :

Le recours à la langue première est ainsi *fondamental*, en ce sens qu'il est un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant. Le rapprochement des langues « source » et « cible » est constitutif du système d'hypothèses opératoires de l'interlangue et détermine, dans des degrés variables selon les apprenants et selon les langues concernées, l'évolution de cette dernière vers les formes propres de la langue cible. (Giaccobe, 1990, p.123)

Cet aspect particulier de la relation pédagogique m'a souvent conduit à mes débuts à intervenir en langue source afin de mobiliser des élèves qui ne participaient pas ou se décourageaient très rapidement car confrontés à l'échec scolaire depuis plusieurs années. Ce choix m'était imposé par la méconnaissance que les élèves concernés avaient de la langue cible et la nécessité de garantir l'efficacité de ma démarche en m'assurant que les élèves concernés comprenaient le message que je souhaitais leur transmettre. Bien que présentant l'inconvénient de diminuer le temps de parole effectif en langue source, elle s'avérait pourtant efficace et me permettait d'orienter dans une direction plus favorable aux apprentissages leur posture. Ce faisant, j'adoptais une posture proche de l'empathie, dont la pertinence dans ce domaine a déjà été mise en évidence :

En fait, agir sur la perception de contrôlabilité des élèves pour favoriser une meilleure dynamique motivationnelle n'est pas une tâche facile pour un enseignant. En effet, il doit à la fois leur proposer de faire des choix significatifs et leur offrir un soutien à l'autonomie qui passe par une relation interpersonnelle fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement. (Viau, 2009, p.51)

### **3 - Les stratégies possibles :**

Réduire l'usage de la langue source suppose que l'enseignant identifie les causes qui le conduisent à y avoir recours afin de concevoir des stratégies permettant de pallier cet écueil. La réflexion menée sur ce point m'a permis d'identifier trois principaux axes de travail : la conception et la structuration de l'activité pédagogique, l'adaptation de l'information transmise aux élèves et l'entretien de leur motivation.

#### **3.1 - Concevoir et structurer l'activité pédagogique :**

Le premier aspect de l'activité pédagogique susceptible d'être adapté est celui de sa conception car il apparaît qu'elle peut notablement influencer le comportement des élèves ainsi que leur degré d'implication. En effet, les problèmes disciplinaires peuvent avoir des causes diverses et si certaines sont étrangères au champ didactique, d'autres en revanche, peuvent y trouver leur origine. Ainsi, penser et adapter le contenu du cours en amont afin d'obtenir la plus grande adhésion possible des élèves (et partant, limiter la possibilité que certains d'entre eux adoptent un comportement inadapté à la situation d'apprentissage du fait de leur manque d'appétence pour le contenu pédagogique proposé) constitue une première stratégie possible.

Qu'est-ce qu'une activité pédagogique ? Elle peut être définie comme « une situation planifiée par un enseignant qui a pour but de donner l'occasion à un élève d'apprendre. » (Viau, 2009, p.79). De ce fait, sa conception occupe une place essentielle dans le processus cognitif devant conduire les élèves à acquérir de nouvelles compétences et sa complexité tient notamment à la nécessaire prise en compte d'une grande variété de facteurs : Instructions Officielles, potentialités et intérêts des élèves, rythme des apprentissages, contexte personnel et émotionnel des élèves... Concevoir une structuration efficace de l'activité pédagogique en tenant compte de ces différents éléments s'avère donc nécessaire afin de réduire les possibles recours à la langue source. Comment ? Tout d'abord en dissociant les activités d'enseignement, dans le cadre desquelles l'enseignant occupe une place centrale et « a pour rôle de communiquer la matière à l'élève » (Viau, 2009, p.79), des activités d'apprentissage pour lesquelles l'enseignant s'efface au profit de l'élève dont le « rôle n'est plus de recevoir de l'information, mais d'appliquer les compétences et les connaissances qu'il a acquises. » (Viau, 2009, p. 80). Ces activités n'étant pas identiques, l'usage fait de la langue cible et de la langue source dans le cadre de chacune de ces activités peut donc faire faire l'objet d'un traitement différencié, notamment en tolérant l'emploi de la langue source dans le cadre des activités d'enseignement afin de s'assurer de la bonne compréhension des élèves puis en l'excluant dans le cadre des activités d'apprentissage.

Cette organisation de l'activité pédagogique s'avère intéressante en ce qu'elle ménage un espace de compréhension supplémentaire aux élèves, en particulier ceux qui seraient le plus en difficulté, le recours à la langue source pouvant faciliter la compréhension de certaines notions et par là même, limiter l'usage qu'ils pourraient en faire ultérieurement.

Elle s'avère particulièrement pertinente lorsque l'enseignant aborde des questions d'ordre grammatical qui ne peuvent faire l'objet d'une explication en langue cible en raison de la complexité des notions linguistiques abordées, doit traduire des mots inconnus des élèves dont la spécificité ne permet pas l'emploi d'une autre méthode (des termes dont l'étymologie ne permettrait pas aux élèves de faire appel à la connaissance qu'ils auraient de la langue source, à la différence des mots dits « transparents ») ou donne des consignes différentes de celles habituellement données aux élèves. Dès lors, le recours à la langue source apparaît comme une médiation adaptée à la situation de communication, notamment quand elle interroge le fonctionnement de la langue cible. En ce sens, la « métalangue peut amener à recourir à la traduction interlinguale (les consignes des exercices seront en L1) ou donner lieu à un apprentissage spécifique » (Martinez, 2014, p.95).



Si une meilleure coordination entre activités d'enseignement et activités d'apprentissage permet de mieux organiser le cours, elle ne saurait suffire. En effet, chaque activité doit ensuite être conçue de façon à optimiser l'action de l'élève. En ce sens, il apparaît important d'évaluer avec précision le temps nécessaire à la réalisation de la tâche par l'élève afin de respecter le rythme d'apprentissage qui lui est nécessaire à la maîtrise de la compétence attendue car dans le cas contraire, l'élève se trouvera en difficulté et pourrait être tenté de recourir à la langue source pour la contourner. De même, il convient de veiller à ne pas donner de tâche qui pourrait paraître trop longues pour les élèves. D'une manière générale, il m'a été donné de constater que la concentration que pouvaient consacrer des élèves à la réalisation d'une activité excédaient rarement une vingtaine de minutes. C'est également ce que j'ai pu observer lors de la séance du 9 octobre, les élèves ayant progressivement relâché leur attention au bout de 25 minutes, ce qui se traduit notamment par des bavardages.

Il est à noter que cette mesure peut parfois être difficile à mettre en œuvre, en particulier en raison de l'hétérogénéité de certaines classes. J'ai ainsi pu remarquer que tous les élèves n'apprenaient pas au même rythme ni de la même manière. Pour pallier cette difficulté, il appartient à l'enseignant de veiller à ne pas proposer une nouvelle activité tant que la précédente n'a pas été faite en intégralité. Lorsque certains élèves ont terminé l'activité avant les autres, il convient donc de leur donner de petites tâches supplémentaires afin de les maintenir en activité. Celles-ci peuvent être assez variées : mémorisation de verbes ou du vocabulaire, illustration d'un texte ayant été étudié, exercices de mise en application... Le rôle de l'enseignant est alors essentiel car il doit assurer correctement les transitions entre chaque étape du cours et plus généralement faire en sorte que l'évolution des apprentissages soit progressive et ne constitue pas une difficulté supplémentaire pour l'élève.

La conception du cours doit également s'ajuster aux spécificités des élèves, en particulier celles qui concernent leur capacité à se concentrer. En effet, ma pratique m'a permis d'observer que la concentration des élèves déclinait assez vite après la découverte initiale du document ou de la tâche visée. Cette impression est notamment confirmée par les réponses apportées sur ce point par les élèves ayant répondu au questionnaire (annexe). Pour l'éviter, le cours peut être structuré de manière à faciliter la mise en activité des élèves et à maintenir un niveau de concentration suffisant pour permettre la bonne conduite du cours, par exemple en prévoyant des objectifs courts (10-15mn) dans la seule langue cible. Cette situation pédagogique permet également de s'assurer de l'adhésion des élèves au contenu pédagogique proposé et de le modifier si nécessaire.

Enfin, la structuration du cours doit permettre aux élèves de repérer facilement les grandes étapes qui le composent, l'objet des différentes tâches proposées (Pourquoi regarder une séquence filmique ? Pourquoi étudier ce texte ? Pourquoi étudier cet enregistrement ?) ainsi que les objectifs poursuivis (Que pourrez-vous faire à la fin du cours ? Que saurez-vous à la fin de la séquence ?) car cela leur permet d'avoir une représentation plus précise de la situation pédagogique et donc de mieux l'appréhender, en particulier les élèves les plus en difficulté. Ce faisant, l'enseignant peut également influencer positivement la dynamique motivationnelle de l'élève, laquelle est notamment déterminée par des facteurs relatifs à la classe. En effet, dans ce dernier cas et pour ce qui est plus précisément des activités pédagogiques, il apparaît que l'une des principales sources de la dynamique motivationnelle de l'élève est « la perception que l'élève a de la valeur d'une activité » (Viau, 2009, p. 13).

Bien que cela ne suffise pas toujours, une structuration mieux pensée permet de limiter les questionnements en langue source au sujet du cours et de son organisation et, par extension, ceux portant sur des sujets n'ayant aucun rapport direct avec celui-ci. Ainsi, lors de la séance du 09 octobre, ayant pour objet l'étude de la ville de Madrid et ses symboles, j'ai demandé aux élèves de compléter un tableau récapitulant les principales informations concernant cette ville à l'aide d'un court texte. Néanmoins, je me suis rendu compte *a posteriori* que l'accès au sens n'avait probablement pas été suffisamment facilité car plusieurs questions furent posées au sujet de certains symboles de la ville, ce qui me conduisit à interrompre l'activité dans laquelle étaient engagés les élèves pour leur préciser ces informations. Insister davantage sur la compréhension du document avant de procéder à son exploitation aurait probablement permis de limiter les interrogations. Car ces questionnements légitimes ont pu donner lieu à des prises de parole qui pour certaines semblaient participer d'une volonté consciente ou non de faire évoluer la relation pédagogique vers un objet qui serait davantage de l'ordre de la relation interpersonnelle, imposant alors le recours à la langue source. Il me semble aujourd'hui que ces échanges là peuvent être en partie écartés en faisant comprendre aux élèves concernés que le temps imparti à l'enseignement de la langue cible est dissocié du temps éventuellement dédié aux échanges en langue source à la fin du cours. Pour être efficace, le maintien de cette distinction doit être constant et peut être assuré de manière pratique, par exemple en demandant systématiquement (en langue cible et au moyen d'un vocabulaire adapté) aux élèves posant des questions n'ayant pas de lien avec l'objet du cours, de les poser en fin d'heure lorsque l'enseignant peut alors librement répondre aux interrogations de l'élève en langue source.

### 3.2 - Adapter l'information :

La relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et l'apprenant nécessite de s'assurer de la bonne compréhension de l'information transmise faute de quoi la progression pédagogique ne saurait être effective. Ainsi, le recours à la langue source m'est tout d'abord apparu comme le meilleur moyen pour garantir son intelligibilité. Pour autant, d'autres stratégies me paraissent aujourd'hui envisageables.

Une première stratégie peut consister à adapter le niveau de la langue cible employée en cours, en privilégiant l'emploi d'une langue plus adaptée ou « xénolecte » (qui consiste en la simplification volontaire d'un langage dans le but de se faire comprendre par un locuteur ne le maîtrisant pas), quitte à s'éloigner d'une langue plus authentique. De même, l'enseignant peut autoriser le recours à l'« interlangue », notion théorisée au début des années 1970 par le professeur de linguistique américain Larry Selinker, qui peut être définie comme un stade intermédiaire dans le processus d'apprentissage d'une langue cible. La langue employée peut alors s'avérer instable, variable, mais répond à une certaine logique et peut être exploitable en classe, par exemple en favorisant le repérage de l'erreur. Plus concrètement, l'enseignant peut reformuler certaines phrases en choisissant des termes dont la compréhension serait plus simple de par leur proximité avec le français ou mots « transparents » (c'est-à-dire des mots similaires à l'écrit ou à l'oral et qui ont le même sens en langue cible comme en langue source). Par exemple, pour des consignes données en langue cible dans le cadre d'un exercice nécessitant que l'élève opère un choix entre différentes possibilités, en privilégiant l'emploi du mot « *Selecciona* » au lieu du mot « *Elige* » dont la morphologie est plus éloignée de celle du mot français correspondant (« *Choisis* ») et le sens moins facile à inférer pour un locuteur francophone.

Toutefois, si le choix du lexique doit faire l'objet d'un soin particulier, il convient également de ne pas négliger le débit employé, lequel peut être adapté afin de favoriser une meilleure compréhension de l'information. Assez logiquement, plus celui-ci est élevé, plus les difficultés de compréhension seront importantes pour des élèves ayant une connaissance limitée de la langue cible. Si la situation de communication s'éloigne alors d'un contexte proche d'un échange authentique, elle permet en revanche à l'apprenant de construire plus sûrement ses compétences. Cette stratégie suppose néanmoins un ajustement approprié car le débit syllabique est porteur de sens en ce qu'il opère une mise en ordre de l'information contenue par chaque syllabe et constitue l'une des spécificités phonétiques de la langue enseignée.

Il peut également être utile d'adapter le contenu du cours en le limitant à ce qui est exclusivement nécessaire afin de favoriser la compréhension par tous les apprenants des points les plus importants, sans pour autant négliger l'hétérogénéité des classes concernées en adaptant le contenu du cours à la typologie de ces classes, par exemple en proposant des tâches et des niveaux de compréhension différents. Ainsi, lors d'une séance ayant fait l'objet d'un dispositif destiné à sensibiliser les élèves à l'importance de parler une langue étrangère et plus spécifiquement la langue espagnole, divers types d'exercice ont été distribués, certains plus simples que les autres, afin de permettre à chaque élève de progresser selon son rythme et ses compétences.

Une autre possibilité s'offre à l'enseignant : exploiter les connaissances des autres élèves de la classe. Elle présente l'avantage de stimuler l'ensemble de la classe et de modifier le processus habituel de transmission de l'information (la rendant plus accessible aux élèves en difficulté), notamment en modifiant la relation duelle entre enseignant et élèves car « la parole est alors à l'élève, aux élèves entre eux ; ils connaissent les buts, ils disposent de cartes pour circuler, d'outils pour agir, l'enseignant sert alors de médiateur, d'intermédiaire entre les élèves et leur matériel, entre les élèves entre eux » (Grandguillot, 1991, p.101). C'est une stratégie que j'ai eu l'occasion de mettre en œuvre avec une certaine efficacité avec les classes que j'avais en responsabilité cette année mais qui peut s'avérer inopérante si les élèves possèdent un niveau de compétence linguistique à peu près équivalent ou si les élèves susceptibles de communiquer l'information peinent à participer oralement.

Enfin, même adaptée, l'information que l'enseignant transmet à ses élèves peut s'avérer pour certains difficile à comprendre. Ces élèves le solliciteront alors en mobilisant la langue source. La mise en œuvre de cette stratégie de compensation en cas d'incompréhension est assez courante. Pour l'éviter, l'enseignant peut alors adopter différentes postures. En premier lieu, celle qui consiste à ne pas tenir compte de ce que les élèves ont à dire, les obligeant à ne répondre qu'en langue cible, ce qui impose une contrainte didactique spécifique. L'enseignant peut également signifier à l'élève que son intervention n'a pas été comprise et l'inviter à opter pour une stratégie de reformulation en langue cible, même approximative. Bien qu'intéressante en ce qu'elle exclut l'usage de la langue source, elle peut s'avérer inadaptée à un public débutant. Une autre stratégie possible est le recours à un support graphique lorsque le mot ou la notion n'est pas trop complexe. Enfin, l'enseignant peut fournir à l'élève le mot recherché dans la langue cible afin de faciliter la construction par celui-ci de son discours dans cette langue, l'invitant à le reformuler correctement.

Cependant, comme cela est précisé par les Instructions Officielles, en pratique l'usage de la langue source n'est pas forcément à proscrire :

On observe, en effet, que la formulation transcodique peut représenter une stratégie communicative très satisfaisante non seulement lorsque les compétences des interlocuteurs sont inversement asymétriques (p. ex. entre Suisses romands et alémaniques ayant acquis des notions de la langue du voisin à l'école), mais aussi dans le cas d'une parenté ou transparence entre les langues concernées (p. ex. lorsque des hispanophones parlent français). (Lüdi, 1999, p.29)

### **3.3 - Entretenir la motivation des élèves :**

La posture que l'enseignant adopte vis-à-vis de ses élèves est importante en ce qu'elle peut en partie influencer le degré de motivation de l'élève. Sur ce point, il semble que l'attitude d'un enseignant privilégiant l'empathie par exemple, permettrait d'instaurer un climat de confiance plus propice aux apprentissages. En effet, il existe suffisamment de « bases solides pour fonder l'affirmation selon laquelle l'empathie constitue l'une des caractéristiques aidant les enseignants à mettre en place un environnement favorable, efficace et soutenant l'apprentissage. » (Kira Iriskhanova, Christoph Röcklinsberg, Olga Ozolina et Ioana Anamaria Zaharia, 2003, p.110).

La notion d'empathie est complexe et peut faire l'objet, selon les champs de connaissance concernés, de plusieurs définitions. Du point de vue éthique par exemple, l'empathie se présente comme l'aptitude à s'occuper des autres alors qu'en sociologie, elle peut être définie comme la sensibilité consciente à la conscience d'autrui. Qu'en est-il de la situation pédagogique dans le cadre de laquelle elle peut se manifester ? Il apparaît qu'en ce qui concerne la communication en classe et plus précisément les actes discursifs, l'empathie permet à l'enseignant de communiquer sur de nombreux plans différents car elle « est pratiquée en vue d'assumer un certain nombre de microfonctions : encouragement, excuse, expression d'une désapprobation, vérification de la compréhension, correction d'erreurs, etc. » (Kira Iriskhanova, Christoph Röcklinsberg, Olga Ozolina et Ioana Anamaria Zaharia, 2003, p.141). Ainsi, elle peut prendre place dans de nombreuses situations pédagogiques différentes. En ce sens, accorder une réelle importance à l'empathie permet vraisemblablement de communiquer de manière plus efficace avec les élèves et partant, d'éviter ou de résoudre des conflits dont les ressorts sont parfois d'ordre psychologique.

Encourager, s'excuser ou demander des excuses, témoigner de l'intérêt à un élève ou émettre une critique avec bienveillance seraient autant d'actions relevant de cette posture susceptible d'infléchir positivement le regard que l'élève peut porter sur ses propres compétences ce qui, en dernier lieu, déterminera sa propension à investir l'activité proposée par l'enseignant. En effet, outre la valeur qu'un élève peut accorder à une activité, son degré de motivation dépend également de « la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité sur son déroulement. » (Viau, 2009, p.13). Ainsi, valoriser l'idée qu'un élève se fait de ses capacités le motiverait davantage. Or, plus le degré de motivation de l'élève est élevé, plus il est enclin à respecter les règles encadrant l'activité qui lui est proposée, y compris lorsqu'elles sont contraignantes, par exemple lorsqu'elles imposent l'usage exclusif de la langue cible.

Quelle langue privilégier pour entretenir la motivation de l'élève ? Si l'emploi de la langue cible est souhaitable, il n'est pas à exclure que le recours à la langue source constitue un moyen utile pour motiver des élèves qui le nécessiteraient. Ainsi, certains messages simples peuvent être transmis en langue cible mais peuvent également être complétés par des messages plus spécifiques en langue source portant sur certains points de l'activité concernée ou du comportement de l'élève. De fait, si les messages communiqués sont inintelligibles, l'élève ne pourra en comprendre la signification, ce qui rendra inopérante toute tentative destinée à mobiliser son attention. Dans ce domaine, l'usage mesuré de la langue source peut alors accompagner le choix de termes choisis dans la langue cible (« *Está bien* », « *Continúa* », « *Así, no* »...) afin de faciliter la compréhension que les élèves auront du message transmis par l'enseignant.

L'expression verbale n'est cependant pas le seul mode de communication possible avec les élèves. Ainsi, il existe divers mécanismes non verbaux de construction de l'empathie comme les mouvements du corps, les postures et les expressions du visage. Ces stratégies doivent évidemment être privilégiées dès lors que la situation d'enseignement ne permet pas de réaliser l'essentiel de la communication en langue cible car elles assurent la transmission d'un message à l'apprenant en difficulté sans faire usage de la langue source. En outre, elles peuvent être associées à d'autres ressources comme l'utilisation de l'espace (ou proxémie), l'utilisation de la voix.... Les fonctions que permettent de remplir les messages non verbaux associés aux messages verbaux sont diverses : la maîtrise du flux de la conversation, répéter un message verbal ou le contredire, substituer un message verbal par un autre message, le compléter ou en souligner une partie.

L'enseignant dispose là de ressources complémentaires pour tenter d'instaurer une relation pédagogique plus efficace, fondée sur l'empathie, en dépit des difficultés communicationnelles susceptibles d'apparaître sur le plan verbal. Sur ce point, certains messages non verbaux semblent favoriser la mise en œuvre de ce type de relation : la distance entre l'enseignant et l'élève dans la conversation, le contact du regard, les mouvements du corps, l'utilisation de la voix... Ces modes de communication restent limités et ne peuvent se substituer complètement à un mode de communication basé sur la parole. Cela étant, ils constituent des ressources à privilégier si l'enseignant souhaite communiquer avec ses élèves sans recourir à la langue source en ce qu'ils peuvent compléter, pour les plus en difficulté, des messages formulés dans la seule langue cible.

La motivation de l'élève peut également être conditionnée par la nature du contenu pédagogique qui lui est proposé. Ainsi, l'un des dispositifs mis en œuvre durant cette année scolaire a consisté à donner du sens à leur apprentissage de la langue espagnole en rappelant son importance dans le monde au moyen d'une séance adaptée.

Pour constituer cette séance, je me suis notamment appuyé sur l'emploi d'un court support vidéo intitulé « *El día del español* », conçu et réalisé par le ministère des affaires étrangères espagnol en 2019. La compréhension de ce document vidéo, qui alterne pendant une minute « plans séquences » et projections de phrases simples resituant (notamment au moyen de données chiffrées) l'importance de la langue espagnole dans le monde est accessible à des élèves de niveau A1/A2. L'accès au sens a d'ailleurs été vérifié par la remise aux élèves d'un questionnaire suivi de sa correction et l'organisation d'un temps d'échange durant lequel les élèves ont pu poser les questions qui leur paraissaient pertinentes afin de préciser leur compréhension du document. Enfin, le degré de participation des élèves, plus élevé qu'à l'ordinaire, révèle que la majorité d'entre eux a jugé cette mise au point instructive.

Cette dynamique a été exploitée lors de la séance suivante qui consistait à rappeler et à mettre en œuvre le vocabulaire de base nécessaire à la communication en cours d'espagnol. Pour ce faire, il a été distribué aux élèves plusieurs exercices qui visaient à revoir puis à mettre en application le vocabulaire permettant de communiquer en salle de classe ainsi qu'une fiche proposant des conseils pour progresser (annexe). Il est à noter que de nombreux élèves méconnaissaient ce vocabulaire, pourtant en grande partie étudié dès leur première année d'apprentissage de la langue espagnole. Il apparaît que le haut niveau de participation des élèves durant ces activités et le réemploi ultérieur d'une partie de ce vocabulaire a permis de favoriser la mise en place de situations de communication plus authentiques.

Le sens que les élèves ont accordé à l'activité et son efficacité ont pu être évalué grâce au questionnaire qui leur a été transmis à la suite de ces deux séances. Tous les élèves interrogés ont répondu à l'intégralité des questions posées. Il apparaît que les réponses aux cinq premières questions sont majoritairement positives puisque le taux de réponses concernant les items « Pas assez » et « Pas du tout » n'oscille qu'entre 5,5% et 11,11%. En ce qui concerne les trois dernières questions qui portaient sur les objectifs pédagogiques de la séance, il ressort de l'analyse des résultats que près de 50% des élèves interrogés sont tout à fait d'accord pour préciser qu'ils comprennent mieux le vocabulaire employé en classe pour communiquer et 44,4% qu'ils sont assez d'accord avec cette proposition. Par ailleurs, 61,2% des élèves sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils maîtrisent mieux le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer en classe d'espagnol et 38,8% sont assez d'accord pour l'affirmer. Enfin, si seulement 16,6% d'entre eux sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils parlent davantage en espagnol depuis cette séance, ils sont en revanche 44,4% à dire qu'ils sont assez d'accord avec cette affirmation. Il apparaît à la lecture de ces résultats que si certains aspects didactiques de la séance sont perfectibles, les principaux objectifs pédagogiques poursuivis lors de sa mise en œuvre ont été atteints. En revanche, il convient de noter que si cette séance semble avoir permis aux élèves de s'approprier davantage la langue espagnole et *in fine*, à parler davantage en langue cible, elle n'a pas suffi à conduire l'intégralité des élèves à le faire. Ce questionnaire révèle que si ce dispositif s'est avéré utile sur ce point, il se doit d'être accompagné par d'autres mesures et a nécessité une attention régulière de ma part durant le reste de l'année scolaire afin de maintenir un niveau de production orale en langue cible satisfaisant.

L'entretien de la motivation des élèves est un autre point important relatif à l'usage de la langue cible en classe de langue. Pour tenter d'y parvenir, j'ai ainsi élaboré certaines séquences en abordant des sujets susceptibles de les intéresser. En effet, au début de l'année scolaire j'avais proposé aux élèves d'évoquer les sujets qui leur paraissaient intéressants et qu'ils souhaitaient voir abordés en classe. Les sujets suggérés (fêtes, villes, institutions sportives, civilisations passées) ont par la suite tous fait l'objet d'une exploitation durant l'année scolaire. Il m'a semblé que l'intérêt manifesté par les élèves pour ces sujets pouvaient les inciter à participer davantage en langue cible même si le seul sujet abordé ne saurait suffire et doit être accompagné d'une didactisation de nature à faciliter la prise de parole et l'usage de la langue cible.



L'articulation de la langue source et de la langue cible dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères est une question qui a fait l'objet de diverses interprétations et adaptations comme le démontre l'évolution des méthodologies mises en œuvre dans ce domaine. Les Instructions Officielles placent actuellement l'élève au centre des apprentissages et privilégient les situations de communication authentiques dans lesquelles il peut se sentir acteur à part entière de ce qu'il dit et communiquer dans une langue étrangère, tout en l'aidant à acquérir une compétence communicative. Ce faisant, elles invitent l'enseignant à favoriser la production orale de l'élève. Pour autant, celle-ci se trouve parfois compliquée par le recours à la langue source même s'il ne semble pas y avoir de corrélation directe entre le temps d'exposition à la langue cible et le degré de compétence acquis quant à sa maîtrise par l'apprenant.

En effet, il apparaît que l'apprentissage d'une langue étrangère dépend essentiellement de l'usage qui en est fait par l'apprenant. Or un recours excessif à la langue source par l'enseignant ou les élèves constitue un obstacle à la pratique de la langue cible alors que pour en acquérir une meilleure maîtrise ceux-ci doivent s'engager dans un processus d'apprentissage de la langue, au risque de se tromper ou de recourir ponctuellement à la langue source. L'usage de la langue source n'est donc pas à exclure complètement et reste envisageable de manière limitée, pour traiter certaines questions relatives au fonctionnement global du cours (notes, devoirs, règles de vie), par exemple.

Combiner l'usage de la langue cible et celui de la langue source s'avère être un exercice plus ou moins simple selon les contextes d'exercice et les situations pédagogiques. Cependant, des moyens permettant d'en harmoniser l'articulation existent et permettent à l'enseignant de s'adapter au public scolaire concerné.

Ainsi, la conception et la structuration du contenu pédagogique proposé peut permettre de favoriser la pratique de la langue cible. Cependant, elles ne constituent pas la seule stratégie possible et doivent être accompagnées d'une adaptation de l'information transmise aux élèves, afin de faciliter leur compréhension des situations d'enseignement présentées sans pour autant renoncer à être exigeant. De ce point de vue, il apparaît nécessaire de tenir compte de l'hétérogénéité des classes concernées bien que cela ne soit pas tâche facile. Enfin, la posture de l'enseignant est une autre variable en ce qu'elle permet d'influencer positivement la dynamique motivationnelle de l'élève ainsi que son niveau d'engagement dans l'activité, susceptibles de favoriser son adhésion aux contraintes pédagogiques avec lesquelles il doit composer, en particulier le recours à la langue cible en classe de langue.

# BIBLIOGRAPHIE

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005). Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier. 192 p. Division des Politiques linguistiques.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France

Giacobe, J. (1990). Le recours à la langue première : une approche cognitive. In GAONAC'H, Daniel (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette

Grandguillot, Marie C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette éducation

Iriskhanova, K., Röcklinsberg, C., Ozolina O. et Zaharia I. A. (2003). L'empathie comme élément de la médiation culturelle. In ZARATE, Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC, Aline, LUSSIER, Denise & PENZ Hermine (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe

Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. In CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle (1999). *Alternance des langues et construction de savoirs*. Paris : ENS Éditions

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

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interactions verbales*. Paris: Lang

Medioni, Maria A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales

# ANNEXES

# ANNEXE 1

## ¿Cómo comunicar en clase de español ?

**Ejercicio I:** Asocia las frases en español con su traducción francesa

| El profesor dice...    |                              | Los alumnos dicen...         |
|------------------------|------------------------------|------------------------------|
| ¡Buenos días!          | Asseyez-vous!                | ¿Puede repetir?              |
|                        | C'est moi!                   |                              |
| ¡Sentaos!              | Que signifie le mot...?      | ¿Qué página por favor?       |
|                        | Lis le texte!                |                              |
| ¡Abrid el libro!       | Bonjour, monsieur!           | ¡Buenos días, señor!         |
|                        | Ouvrez le livre!             |                              |
| ¡Lee el texto!         | Comment dit-on...?           | ¿Qué significa la palabra..? |
| ¡Escucha la grabación! | Bonjour!                     |                              |
|                        | Note les devoirs!            | ¿Cómo se dice...?            |
| ¿Quién falta?          | Quelle page s'il vous plait? |                              |
|                        | Ecoute l'enregistrement!     |                              |
| ¡Apunta los deberes!   | Parle plus fort!             | ¡Soy yo!                     |
|                        | Qui n'est pas là?            |                              |
| ¡Habla más alto!       | Pouvez-vous répéter?         |                              |

## ¿Cómo comunicar en clase de español ?

**Ejercicio II :** Escribe el antónimo de cada palabra poniendo las letras en orden











- Subir (*relever*) : R A J B A : .....
- Cerrar (*fermer*) : R I B R A : .....
- Hablar (*parler*) : E S R L L A C A : .....
- Levantarse (*se lever*) : E N S S E T A R : .....
- Borrar (*effacer*) : S C R E I B R I : .....

**Ejercicio III :** Escribe el sinónimo de cada palabra poniendo las letras en orden

- Mirar (*regarder*) : R O B S V A R E : .....
- Escribir (*écrire*) : C I A R P O : .....
- No sé (*je ne sais pas*) : C O O M E N N R D O P : .....
- Silencio (*silence*) : L L C A R A : .....
- Necesito ayuda (*j'ai besoin d'aide*) : S R O R C O O : .....

## ANNEXE 2

**Ejercicio** : Relaciona la palabra correcta con el dibujo:

|                        |   |
|------------------------|---|
| La agenda              |     |
| La regla               |     |
| La goma                |     |
| El cuaderno de español |    |
| El bolígrafo           |   |
| Las tijeras            |  |
| El lápiz               |   |
| El libro               |   |
| El pegamento           |   |
| El estuche             |   |

## ANNEXE 3

### Quelques conseils pour apprendre l'espagnol et... progresser !

#### •Habitue-toi à parler exclusivement en espagnol en...classe d'espagnol

##### 1-Tu sais...

- Saluer : *Hola/Buenos días/Buenas tardes*
- Dire au revoir : *Adiós/ Buen fin de semana/Hasta mañana/Hasta la próxima semana-luego-pronto*

##### 2-Tu peux...

- Demander de l'aide : *Por favor, ¿cómo se dice-se escribe?/¿Qué significa?/¿Puede repetir?*
- Donner ton opinion : *Pienso que/Creo que.../(No) estoy de acuerdo.../Claro que sí/Claro que no*

##### 3-Tu dois...

- Être attentif : *No he entendido/Silencio, por favor/¿Qué hay que hacer?*
- Participer et faire des phrases en t'aidant de la question

#### •Profite de ton temps disponible (notamment chez toi) pour t'améliorer!

##### 1-Tu dois...

- Apprendre tes leçons régulièrement

##### 2-Tu peux...

- Regarder des films/séries en espagnol et écouter des chansons d'artistes de langue espagnole

## ANNEXE 4

*Bonjour,*  
*J'aimerais connaître ton avis au sujet de la séance concernant la communication en cours d'espagnol à laquelle tu as récemment participé avec tes camarades.*  
*Pour chaque question posée, coche l'expression qui correspond le plus à ton opinion.*

| D'une manière générale, penses-tu que...  | Tout à fait                         | Assez                               | Pas assez                | Pas du tout              |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| •que l'objectif de cette séance t'a été clairement expliqué ?                           | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que tu as compris pourquoi il était important de faire les activités de cette séance ? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que les exercices de cette séance étaient assez variés ?                               | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que les supports (vidéo, exercices projetés) étaient adaptés ?                         | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que les activités proposées étaient suffisantes ?                                      | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que tu comprends mieux le vocabulaire employé en classe pour communiquer ?             | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que tu maîtrises mieux le vocabulaire nécessaire pour t'exprimer en classe ?           | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que tu parles davantage en espagnol en classe aujourd'hui ?                            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*Bonjour,*  
*J'aimerais connaître ton avis au sujet de la séance concernant la communication en cours d'espagnol à laquelle tu as récemment participé avec tes camarades.*  
*Pour chaque question posée, coche l'expression qui correspond le plus à ton opinion.*

| D'une manière générale, penses-tu que...  | Tout à fait                         | Assez                               | Pas assez                | Pas du tout              |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| •que l'objectif de cette séance t'a été clairement expliqué ?                           | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que tu as compris pourquoi il était important de faire les activités de cette séance ? | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que les exercices de cette séance étaient assez variés ?                               | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que les supports (vidéo, exercices projetés) étaient adaptés ?                         | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que les activités proposées étaient suffisantes ?                                      | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que tu comprends mieux le vocabulaire employé en classe pour communiquer ?             | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que tu maîtrises mieux le vocabulaire nécessaire pour t'exprimer en classe ?           | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •que tu parles davantage en espagnol en classe aujourd'hui ?                            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |