



HAL
open science

Le rôle des interactions orales en langue cible sur les élèves du secondaire permettant une acquisition plus automatisée et spontanée de la langue vivante étrangère enseignée en classe

Mathilde Berger

► To cite this version:

Mathilde Berger. Le rôle des interactions orales en langue cible sur les élèves du secondaire permettant une acquisition plus automatisée et spontanée de la langue vivante étrangère enseignée en classe. Education. 2023. dumas-04346987

HAL Id: dumas-04346987

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04346987>

Submitted on 15 Dec 2023

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.

Année universitaire 2022-2023

Mémoire en vue de l'obtention du grade de master 2

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

Mention second degré - Parcours Espagnol

**Le rôle des interactions orales en langue cible sur les élèves du
secondaire permettant une acquisition plus automatisée et
spontanée de la langue vivante étrangère enseignée en classe.**

Présenté par **Mathilde BERGER**

Numéro d'étudiant : **211987W**

Sous la direction de **Sophie LE GAL**

Mémoire présenté le : 06.02.2023, devant un jury composé :

Sophie Le GaL, directrice de mémoire

Rebecca Starkey-Perret, membre du jury

Engagement de non plagiat :

Je, soussignée Mathilde BERGER, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Remerciements :

Je tiens à exprimer ma plus sincère reconnaissance à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Dans un premier temps, je souhaiterais remercier ma directrice de mémoire Mme LE GAL pour sa disponibilité, son soutien et ses conseils tout au long de ce processus. J'aimerais également remercier Mme DAT qui s'est investie dans la réalisation de ce mémoire lors de moments essentiels qui en ont permis l'aboutissement.

Je tiens aussi à remercier particulièrement certains amis qui ont été présents dans les dernières étapes de la réalisation de ce mémoire : Thomas STERVINO qui, grâce à ses compétences, m'a grandement aidé pour la création des graphiques dans le cadre de l'analyse des données obtenues ; Laure CHEVILLON, Manon MASDOUA, Alice CHAUVET et Ainara IRIBAS qui m'ont apporté une grande aide concernant l'aspect méthodologique.

Enfin, je souhaiterais remercier sincèrement mon entourage pour leur soutien et leur compréhension, durant tout le processus de réalisation de ce mémoire.

Résumé en français :

Le mémoire étudie l'impact des interactions orales en classe sur l'acquisition automatisée de la langue cible. Il s'appuie sur l'idée que nous apprenons notre langue maternelle à l'oral, de manière implicite, et que, par conséquent, la pratique orale de la langue cible est cruciale dans l'apprentissage des langues. En 1997 l'Approche neurolinguistique (ANL) apparaît en mettant l'accent sur l'importance des interactions orales et sur l'acquisition implicite de la langue cible, à travers le « cercle de la littératie ». Dans le cadre d'une expérimentation menée en 2015, Claude Germain, Minyi Liang et Inès Ricordel, montrent que les principes de l'ANL permettent une acquisition automatisée de la langue cible, tandis que la méthodologie traditionnelle impacte toujours les méthodologies actuelles : Claude Germain et Joan Netten parlent ainsi de « schéma de triple confusion ». Ce dernier consiste en une confusion entre l'oral et l'écrit, entre l'implicite et l'explicite et entre la compréhension et la production. Dans ce mémoire, nous tenterons ainsi de montrer que ces confusions ont un impact sur l'acquisition de la langue cible dans les classes de langues vivantes étrangères.

Mots- clés : Acquisition automatisée, acquisition des langues, distinction entre compétence implicite et explicite, Approche neurolinguistique (ANL), schéma de triple confusion

Resumen en español:

El siguiente trabajo investiga sobre el impacto de las interacciones orales en clase respecto a una adquisición automática de la lengua meta. Se basa en la idea de que aprendemos nuestra lengua materna oralmente, de forma implícita, y que, por tanto, la práctica oral de la lengua meta es crucial en el aprendizaje de idiomas. En 1997 surgió la *NLA*, que revela la importancia de la interacción oral en la adquisición implícita de la lengua meta. En un experimento realizado en 2015, C. Germain, M. Liang e I. Ricordel, demuestran que los principios de la *NLA* permiten una adquisición automatizada de la lengua meta, mientras que la metodología tradicional sigue repercutiendo en las metodologías actuales: C. Germain y J. Netten hablan de un "esquema de triple confusión". Este consiste en una confusión entre el lenguaje oral y escrito, entre el lenguaje implícito y explícito y entre la comprensión y la producción. En este trabajo, intentaremos demostrar que estas confusiones repercuten en la adquisición de la lengua meta en las clases de enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Adquisición automatizada, adquisición de lenguas, distinción entre competencia implícita y explícita, *The neurolinguistic approach (NLA)*, esquema de triple confusión.

Table des matières

Introduction.....	1
1. L'acquisition naturelle d'une langue chez un enfant.....	3
1.1 L'acquisition naturelle d'une langue chez un enfant.....	3
a) L'acquisition naturelle d'une langue.....	3
b) Le manque d'interaction orale a-t-il des conséquences sur l'apprentissage d'une langue ? .	4
1.2. L'enfant se dirige vers une maîtrise complexe de sa langue maternelle.....	6
a) L'enfant réussit à analyser la structure grammaticale d'une phrase.....	6
b) L'enfant réussit à comprendre le sens des mots.....	8
2. Le fonctionnement du cerveau dans la mémorisation d'une langue seconde.....	9
2.1. Aires du cerveau et types de mémoires dans l'apprentissage d'une langue.....	9
a) L'aire de Wernicke et de Broca.....	9
b) La mémoire déclarative et la mémoire procédurale.....	11
c) La mémoire sémantique.....	12
2.2. Vers l'apprentissage d'une langue seconde.....	14
a) Quelques facteurs de l'apprentissage.....	14
b) La mémoire à long terme.....	15
3. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement des langues vivantes étrangères.....	17
3.1. L'importance de l'oral : vers l'apparition de la méthodologie directe.....	17
a) La méthodologie traditionnelle.....	17
b) La méthodologie directe.....	20
3.2. De la méthodologie directe jusqu'à l'ANL.....	22
a) La méthodologie active.....	22
b) La méthodologie audio orale.....	23
c) La méthodologie audiovisuelle.....	24
d) L'approche communicative et l'apparition du Niveau Seuil de Compétence (1976).....	25
e) Vers la perspective actionnelle.....	29
f) L'ANL (Approche Neurolinguistique).....	31
4. Synthèse du cadre théorique.....	35
5. L'émergence d'une problématique et de l'hypothèse identifiée.....	37
6. Méthodologie du recueil de données.....	39
1.1. Contexte et objectifs.....	39
a) Inspirations liées aux stages :.....	39
b) Inspirations liées aux résultats d'une expérimentation dans le cadre de l'ANL.....	40

c) Création des outils de recherche.....	42
7. Méthodologie de l'analyse des données.....	44
1. Les relations entre élèves, mémoire et trace écrite.....	46
a) Les méthodes d'apprentissage adoptées par les élèves.....	46
b) La trace écrite, rassurante pour les élèves et les professeurs : elle permettrait un meilleur apprentissage dans un temps imparti.....	48
c) La trace écrite est rassurante : elle permettrait une meilleure compréhension de la langue cible.....	56
2. L'explicitation linguistique de la langue est un outil de compréhension rassurant pour les élèves et les professeurs.....	60
2.1. L'explicitation linguistique aide-t-elle les élèves à comprendre la langue cible ?.....	60
2.2. L'explicitation linguistique est-elle une aide à l'apprentissage d'une langue pour les élèves ?	64
a) L'explicitation grammaticale.....	64
b) L'explicitation lexicale.....	66
3. L'explicitation linguistique permettrait aux élèves de communiquer de manière automatisée, spontanée et assurée.....	68
3.1. Le rapport émotionnel des élèves avec la participation orale.....	68
3.2. Impact des émotions sur la prise de parole en langue cible.....	72
3.3. Les conséquences du schéma de triple confusion sur l'expression orale en langue cible.....	76
8. Discussion :.....	80
1. Interprétation des données.....	80
2. Contraintes et limites de l'interprétation.....	82
Conclusion :.....	83
Bibliographie :.....	85
Annexes :.....	89
Annexe A : Questionnaire 1, pour les élèves de la 5 ^e à la Terminale :.....	89
Annexe B : Questionnaire 2, pour les enseignants de LV2.....	92

Introduction

Les généticiens estiment que l'homme moderne vient d'Afrique, suite à l'expansion survenue il y a 100 000 à 60 000 ans. Selon cette hypothèse, notre ancêtre parlait une « vraie » langue, qui serait la langue originelle commune à l'ensemble des langues actuelles. (Bijeljac et Breton, 1997, p.32)

Cependant, l'origine des différentes langues reste floue et sujet à débat. On sait qu'elles sont dues aux mouvements et contacts des différentes populations, mais certains spécialistes (comme Joseph Greenberg et Merrit Ruhlen dans les années 1980) défendent l'hypothèse qu'il y aurait une langue mère à l'origine de toutes les autres langues. Ainsi cela expliquerait-il les ressemblances linguistiques de certaines langues parlées dans des endroits éloignés du monde ? :

Le linguiste russe Roman Jakobson remarquait, après avoir analysé comment on appelait le père et la mère dans un millier de langues, que l'on retrouvait toujours les consonnes labiales « p », « b », « m » et « f ». (Szczygiel, 2021, paragr. 3).¹

D'autres linguistes, comme Claude Hagège (Leclerc, 2021, paragr. 1)², estiment que les langues humaines ont évolué de manière indépendantes et ont suivi des chemins évolutifs distincts au cours de l'histoire. Dans les deux cas, nous sommes en mesure de nous demander pourquoi et comment les langages humains se sont-ils développés au travers de structures linguistiques complexes et parfois similaires, partout dans le monde et indépendamment les uns des autres ? Nous savons que le langage est à la base de la conscience humaine, ainsi l'Homme est cérébralement disposé à acquérir une langue quelle qu'elle soit dans un but communicatif et social. Néanmoins, nous pourrions nous demander quels sont les procédés les plus naturels pour l'acquisition d'une langue ? Si tout le monde n'a pas accès à la lecture et à l'écriture, il est évident que l'acquisition d'une langue passe par la compréhension de l'oral puis par l'expression de l'oral. C'est ainsi que les enfants intègrent, par exemple, leur langue maternelle qui, en grandissant, devient une base référentielle. De cette manière, lorsque les élèves entrent au collège et sont amenés à apprendre une seconde langue, comment serait-il possible de remettre en place un processus d'acquisition qui se rapprocherait de celui qui a permis l'accès à la langue maternelle ? Existerait-il une manière de simplifier ce processus d'apprentissage en le rendant plus naturel et efficace ? Il est évident, que le contexte d'acquisition de la langue n'est pas le même. En effet, en LVB les élèves n'ont que 2 h 30

1 Szczygiel, A. (2021). paragr 3. *Toutes les langues ont-elles la même origine ?*. Ça m'intéresse. <https://www.caminteresse.fr/culture/toutes-les-langues-ont-elles-la-meme-origine-141529/>. [consulté le 29/12/2021]

2 Leclerc, J. (2021). paragr.1. *L'origines des langues. L'aménagement linguistique dans le monde*. <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/origine-langues.htm>. [consulté le 30/12/2022].

de cours de langue vivante étrangère par semaine, toutefois nous pourrions nous interroger sur la manière de rendre ce temps imparti efficace et le moins contraignant possible pour les élèves. C'est pourquoi je me suis intéressée plus particulièrement à l'importance des interactions orales concernant l'apprentissage d'une langue à un niveau débutant.

Par conséquent, je me suis demandée dans quelle mesure les interactions orales en classe de langues vivantes étrangères permettent-elles une acquisition plus automatisée de la langue cible à un niveau débutant dans l'enseignement secondaire ?

De cette manière, nous tenterons d'apporter des réponses à cette problématique en étudiant dans une première partie les processus d'acquisition d'une langue maternelle chez l'enfant afin d'en comprendre les besoins, et le fonctionnement. Puis, nous expliquerons le fonctionnement de la mémoire dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ; cela nous permettra, ensuite, d'analyser l'évolution des différentes méthodologies connues concernant l'enseignement des langues et d'examiner laquelle serait la plus adaptée à une acquisition plus automatisée d'une langue cible. Enfin, nous présenterons le contexte de notre recherche et notre hypothèse concernant l'impact qu'a le « schéma de triple confusion », décrit par Claude Germain et Joann Netten, sur les interactions orales et sur l'apprentissage d'une langue cible chez les élèves du secondaire. Nous terminerons par l'analyse et la présentation des résultats obtenus.

1. L'acquisition naturelle d'une langue chez un enfant

1.1 L'acquisition naturelle d'une langue chez un enfant

a) L'acquisition naturelle d'une langue

Pour comprendre à quel point l'acquisition d'une langue à l'oral est importante et comment elle est mise en place, nous allons tenter de comprendre comment l'enfant apprend-il sa langue maternelle.

Dans un premier temps, l'ouvrage de Jérôme Bruner intitulé : *Comment les enfants apprennent à parler*, propose différents points de vue qui nous permettent de constater que les bébés sont sociaux et cherchent naturellement à communiquer en se basant sur l'imitation de leur interlocuteur :

Si pendant le jeu la mère prend un visage neutre et fixe, l'enfant fait moins de sourires et détourne la tête plus souvent que lorsque la mère réagit socialement, [...] L'existence d'une telle interaction - étayée par la faculté croissante qu'a la mère de distinguer les "raisons" de pleurer du bébé comme par la faculté de l'enfant de prévoir ces réactions- crée bientôt une forme d'attention réciproque, une harmonie ou "intersubjectivité" (Bruner, 2002, p. 22)

Cela montre donc que le bébé est de manière innée réceptif aux réactions de son interlocuteur avant même d'acquérir la parole. Ces gestes émotifs se créent naturellement : le bébé pleure lorsqu'il n'est pas content, il sourit lorsqu'il est content. Néanmoins, ces gestes peuvent se créer par imitation puisque, comme nous l'avons vu, s'il y a un manque de réaction chez l'interlocuteur, il se répercute sur l'enfant, ainsi :

Bon nombre d'observateurs du comportement de tout petit enfants, comme Tom Bower, ont constaté qu'une réaction sociale à l'action de l'enfant est le soutien le plus puissant que l'on puisse utiliser dans les expériences ordinaires d'apprentissage. Et la privation de cette réaction sociale face aux initiatives de l'enfant est l'une des attitudes les plus destructrices que l'on puisse avoir. (Bruner, 2002, p. 21)

Effectivement, nous pouvons notamment le constater avec la célèbre histoire de l'empereur Frédéric II de Hohenstaufen qui, afin de découvrir la langue naturelle de l'Homme, décida d'isoler six

nourrissons de tout contact social. Bien que ces derniers reçoivent tous les soins nécessaires à leur survie, ils finirent par périr tous les six étant alors encore des bébés.³

Une constatation a plus tard été menée par Seth Polac montrant :

comment les soins donnés au nourrisson durant ses premiers mois de vie peuvent modifier la production d'hormones jugées cruciales dans la régulation des comportements sociaux. Leurs observations ont porté sur un groupe de 18 enfants adoptés en moyenne à l'âge de 16 mois, dans des institutions russe et roumaine, par des couples de la région de Milwaukee. Après trois années passées aux Etats-Unis, certains d'entre eux montrent des comportements souvent associés à un manque de soins affectifs dans la petite enfance — comme la recherche de réconfort auprès d'un adulte inconnu. (Uzan, 2021, paragr. 2)⁴

Cette constatation montre par conséquent que la vie sociale d'un bébé a déjà son importance dans son développement cognitif, cela a des conséquences sur sa manière de sociabiliser. On peut l'expliquer par un processus chimique qui montre que l'humain est naturellement sociable :

La qualité des soins prodigués à un nourrisson durant les premiers mois de sa vie peut modifier la production de certaines hormones, à savoir la vasopressine et l'ocytocine [...] Des hormones considérées comme cruciales dans la régulation des comportements sociaux. (Uzan, 2021, paragr. 2).⁴

Ce besoin inné de sociabilisation découle ainsi forcément vers la parole qui est le premier outil de l'homme pour communiquer. Si le manque de sociabilisation provoque par la suite des troubles du comportement, psychologiques et / ou affectifs, on peut alors se demander si le manque d'interaction orale a des conséquences sur l'apprentissage d'une langue.

b) Le manque d'interaction orale a-t-il des conséquences sur l'apprentissage d'une langue ?

Premièrement, on sait que le fœtus entend lorsqu'il est dans le ventre de sa mère :

à partir du dernier trimestre de grossesse, le fœtus utilise son oreille interne pour entendre les sons émis par sa mère et ceux de l'extérieur [...] le fœtus perçoit déjà le

3 Uzan, R. (22/09/2021). XIIIe siècle : l'horrible expérience de Frédéric II sur des bébés. Cultea. <https://cultea.fr/xiiie-siecle-lhorrible-experience-de-frederic-ii-sur-des-bebes.html>. [consulté le 14/02/2022].

4 Morin, H. (22/11/2005). Privé d'affection, le nourrisson souffre de modifications cérébrales. Le monde. https://www.lemonde.fr/vous/article/2005/11/22/privé-d-affection-le-nourrisson-souffre-de-modifications-cerebrales_712888_3238.html. [consulté le 12/11/2021].

rythme et la mélodie, c'est à dire la prosodie (l'intonation), de sa langue maternelle.

(Christophe, A. Brunet, I. 2011, p. 43)

Le fœtus est donc déjà conditionné par la prosodie de sa langue maternelle qu'il reconnaît, ce qui a des conséquences sur l'acquisition de cette dernière :

En 2009, en collaboration avec Birgit Mampe, à l'université de Wurzburg en Allemagne, et ses collègues, nous avons montré que le contour mélodique –c'est à dire les variations d'intonation– des pleurs du bébé dépend de celui de sa langue maternelle ; les bébés allemands pleurent plus fréquemment avec un contour mélodique proche des phrases de l'allemand tandis que les pleurs des bébés français suivent le plus souvent un contour reflétant le phrasé du français (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p.43-44)

Ainsi, avant même de parler, le bébé est capable d'entendre sa langue maternelle puis d'y réagir. Cela montre l'importance de l'oralité d'une langue et de son écoute afin que le cerveau puisse assimiler le son et le reproduire. Cela prouve également à quel point, pour un nourrisson, il est naturel d'automatiser la parole mais aussi d'en reproduire ses fréquences, sa tonalité et enfin le son.

Néanmoins : chez les chimanes on ne parle aux enfants de moins de 4 ans qu'en moyenne [...] une dizaine de minute par jours [...] les bébés chimanes ne sont pas différents des autres bébés du monde ils apprennent bel et bien à parler. [...] les enfants chimanes observent beaucoup, ils développent aussi très jeunes des capacités motrice parce qu'ils aident beaucoup aux tâches ménagères. N'y aurait-il pas un socle biologique qui explique comment notre langue maternelle est devenue à l'échelle de l'humanité un système de communication unique, indépendamment du lieu ou de l'environnement de naissance⁵

Cette faculté, à apprendre une langue malgré le peu d'interaction sociale et ce besoin naturel de communiquer, prouvent par conséquent que l'apprentissage d'une langue est naturel surtout dans la petite enfance, où la plasticité du cerveau est beaucoup plus large par rapport à celle d'un adulte. Effectivement, dans la petite enfance :

On pense qu'il y a plusieurs millions de synapses qui se font et qui se défont chaque secondes. (Dahaene, 2016)⁶

5 Bécherel, S. [France Inter]. (02/11/2017). *Comment les enfants apprennent-ils leur langue maternelle ? L'Edito carré* [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Kskx6ovsW14&t=7s>. [consulté le 05/11/2021].

6 Dehaene, S. [Farid Bouzit]. (01/11/2016). *L'apprentissage des langues et la plasticité cérébrale* [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FF4sgMQnOlc>. [consulté le 28/12/2021].

Comme nous le montrent Christophe et Brunet dans la revue *pour la science* (2011) dans le chapitre intitulé comment les enfants apprennent leur langue maternelle : « *Tous les hommes parlent quelle que soient leur culture et leur pays d'origine* », sans que cela ne dépende de l'intelligence humaine : « *Des enfants souffrent d'un retard de développement important, mais ont un langage quasi-normal* » (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p. 42). Nous savons de plus que nous sommes la seule espèce sur terre qui sache parler avec à notre actif un vocabulaire de plus de 50 000 mots contre 100 pour les dauphins (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p. 42) c'est d'ailleurs la différence majeure entre l'Homme et l'animal. La revue mentionne aussi que :

Si des enfants naissent dans un environnement linguistique appauvri (on leur parle peu ou ils sont sourds par exemple), ils reconstruisent spontanément la complexité naturelle des langues. Ce phénomène a été observé au Nicaragua dans les années 1980-1990, lorsque de jeunes sourds ont créé une langue des signes pour communiquer.
(Christophe, A. Brunet, I. 2011, p. 42-43).

Nous savons par conséquent que le langage fait partie de la vie sociale de l'Homme, elle se fait par imitation. L'interaction sociale est donc cruciale au bon développement de l'Homme, l'interaction verbale est, quant à elle, un outil qui permet d'appliquer cette sociabilisation, mais elle ne détermine pas pour autant le fait que l'Homme soit naturellement conçu pour communiquer. Qu'il n'y ait pas beaucoup d'interaction orale ne l'empêchera pas d'acquiescer un moyen de communication qu'il soit oral ou gestuel. Si on part du principe que l'enfant développe l'acquisition orale d'une langue, on sait alors qu'il « *maîtrise presque complètement sa langue vers l'âge de 3 ans* » (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p. 43). Nous allons donc tenter de comprendre dans une seconde partie, comment l'enfant arrive-t-il à cette maîtrise complexe de la langue.

1.2. L'enfant se dirige vers une maîtrise complexe de sa langue maternelle

a) L'enfant réussit à analyser la structure grammaticale d'une phrase

Pour maîtriser la langue l'enfant passe par des processus d'assimilation de celle-ci :

Plusieurs expériences ont montrés que les enfants acquièrent les catégories de consonnes et de voyelles propres à leur langue entre 8 et 12 mois [...] Après l'âge de 12

mois [...] ils sont incapables de discerner des sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle. (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p. 43)

Janet Werker a effectué une expérience en 1986 :

Elle a entraîné des bébés de 6, 8, 10 et 12 mois à tourner la tête lorsqu'un changement de syllabe se produisait, puis elle a testé deux syllabes provenant du hindi, deux variantes de la syllabe « ta ». L'une contenait un [t] dit dental [...], l'autre un [t] dit rétroflexe qui n'existe ni en français ni en anglais. De ce fait, les bébés anglophones de six mois distinguaient les deux types de syllabes, puis perdaient progressivement cette capacité jusqu'à devenir incapable de les distinguer à l'âge de 12 mois. En revanche un groupe de bébés dont la langue maternelle était le hindi, testés à l'âge de 12 mois, pouvaient entendre la différence entre ces deux syllabes. (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p. 44)

Cette perte de capacité à détecter les différents sons des différentes langues existantes montre à quel point l'Homme possède des mécanismes naturels à l'acquisition d'une langue dans ses premiers mois, mais elle montre aussi que cette capacité, après l'apprentissage de notre première langue, s'estompe. Il est donc plus difficile pour un non-bilingue d'acquérir par la suite une deuxième langue de manière aussi automatique que lorsqu'il a appris sa langue maternelle ; par conséquent, l'apprenant qui est conditionné par la perception phonétique et grammaticale que lui a donné sa langue maternelle sera influencé par cette dernière dans le cadre de l'apprentissage d'une autre langue.

En outre, alors que l'enfant reconnaît très tôt les sons de sa langue, il est également capable, comme nous l'avons vu avec le fœtus, de reconnaître la prosodie de sa langue, ce qui lui permet de différencier les mots dans la phrase. Voici une expérience effectuée sur des enfants de 6 mois :

Des enfants sont entraînés à tourner la tête vers la gauche pour le mot balcon : chaque fois qu'ils regardent à gauche pour le mot balcon, ils sont récompensés [...] Lorsque les enfants ont appris à réagir au mot balcon, ils reviennent une semaine plus tard pour la phase test. Cette fois, ils entendent des phrases entières, dont certaines contiennent le mot « balcon », comme [le grand balcon] [...] tandis que d'autres contiennent les deux syllabes de « balcon », séparées par une frontière prosodique, comme [ce grand bal] [consacrera leur union] (les crochets marquent les frontières prosodiques.) [...] dans cette expérience, les enfants ont réagi plus souvent aux phrases qui contenaient vraiment « balcon » (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p. 44).

Cela nous montre ainsi la sensibilité qu'a l'enfant à percevoir la prosodie de sa langue. De ce fait, les enfants reconnaissent facilement les structures grammaticales, car ce sont des phénomènes qui reviennent souvent dans les phrases, mais qui sont suivis de mots différents. L'enfant comprend donc que l'article est précédé d'un substantif.

Rushen Shi a montré que des enfants de huit mois, familiarisés avec une suite de syllabes comme « des preuves », reconnaissent ensuite le mot « preuve » pendant la phase de test [...] en revanche, un autre groupe d'enfant familiarisé avec les syllabes « ké preuves », ou « ké » n'est pas un mot grammatical du français, ne reconnaissent pas le mot « preuve » (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p.45).

Dans l'exemple d'un « grand balcon » (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p.45) l'enfant a déjà entendu grand précédé par un substantif, il comprend donc que « grand » est un adjectif qui peut qualifier un autre substantif. Tandis que « la probabilité que « bal » soit suivi de « con » est plus élevée, car le mot balcon existe ». (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p. 44). Donc, l'enfant comprend que « bal » n'est pas une structure grammaticale à part entière, puisqu'il fait partie du mot « balcon ».

b) L'enfant réussit à comprendre le sens des mots

Cependant, nous pouvons nous questionner sur la manière dont les enfants réussissent à comprendre le sens d'un mot. Il leur faut, en réalité, une situation contextualisée. L'expérience de Dare Baldwin de l'université d'Oregon en 1996, nous montre que lorsqu'on désigne un objet à l'enfant en disant son nom alors qu'il est attentif à la situation, il acquiert le vocabulaire (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p.45). Dans le cas de l'expérience de Lila Gleitman Landau et ses collègues de l'université de Pennsylvanie (1990), qui développent « l'hypothèse d'initialisation », il a été démontré que l'on pouvait aussi acquérir du vocabulaire dans un contexte syntaxique puisque, comme on l'a vu, l'enfant acquiert très tôt une connaissance syntaxique :

Les très jeunes enfants peuvent exploiter l'ensemble des structures syntaxiques dans lesquelles un mot nouveau se produit pour deviner une partie de son sens. (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p.46)

Par exemple : si l'enfant sait, inconsciemment, qu'une phrase simple est composée d'un sujet, d'un verbe et de son complément, alors il est capable de différencier les mots dans la phrase et de les analyser automatiquement. De plus, comme nous l'avons vu si l'enfant imite son interlocuteur de

manière innée, il apprend à prononcer les mots, donc à comprendre le fonctionnement physique de la langue et sera peu à peu capable de former une phrase complexe par imitation mais, aussi grâce à la répétition. Car, supposons que le cerveau soit comme un algorithme complexe qui analyse des possibilités, si l'on répète souvent un mot dans plusieurs contextes, on finit par comprendre le mot automatiquement. Prenons un exemple en français en ajoutant un mot en espagnol qu'il va vous falloir comprendre dans différents contextes :

- « Il est ridicule avec sa chemise, quelle vergüenza ».
- « Je suis tombée devant tout le monde, j'ai eu « vergüenza ».
- « je ne sais plus où me mettre, tout le monde me regarde. J'ai « vergüenza »

Selon vous que signifie le mot « vergüenza » ? On sait grâce au contexte que c'est un sentiment naturel que l'on ressent dans une situation inconfortable due au regard de l'autre. Par le biais de l'empathie, je comprends ce sentiment que mon interlocuteur a ressenti dans des situations qui m'auraient également faites honte, alors je comprends l'idée qui se cache derrière le mot « vergüenza » même si je ne comprends pas le mot.

Ainsi, les structures cérébrales de l'Homme lui permettent d'apprendre une langue première par le biais de la communication orale pour qu'il puisse répondre à son besoin de sociabilisation. De manière naturelle, il se dirige vers la maîtrise de cette langue par décodage et de manière implicite. Néanmoins, il est par la suite conditionné par cette langue maternelle qui influence l'apprentissage d'une langue seconde. Nous pouvons alors nous demander comment est-il possible de parvenir à apprendre une seconde langue lorsque ce schéma d'acquisition, qui se fait enfant, est passé. De cette manière, nous allons tenter de comprendre quel est le rôle de la mémoire dans l'apprentissage d'une langue seconde.

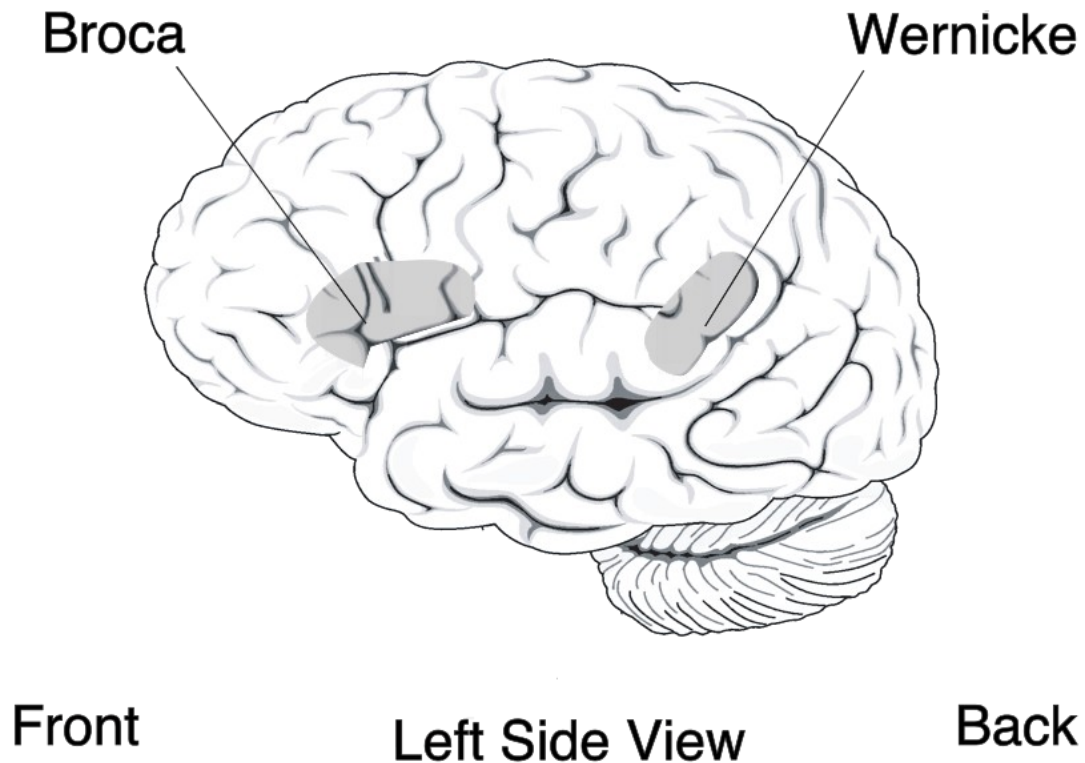
2. Le fonctionnement du cerveau dans la mémorisation d'une langue seconde

2.1. Aires du cerveau et types de mémoires dans l'apprentissage d'une langue

a) L'aire de Wernicke et de Broca

Apprendre une seconde langue est plus complexe une fois que l'on a déjà intégré notre première langue. Lorsque l'on grandit, nous sommes plus limités en termes de plasticité cérébrale et nous sommes moins efficaces pour apprendre une nouvelle langue, bien que le fonctionnement reste

identique à celui de l'acquisition de notre langue maternelle. Il est néanmoins, important de prendre en compte que dans le cerveau, il existe deux aires primordiales concernant l'apprentissage d'une langue : l'aire de Wernicke pour la compréhension des mots et l'aire de Broca pour l'expression des mots.



*Aire de Broca, 2017.*⁷

Cependant, concernant la zone de Broca :

*Chaque langue est rangée dans une zone spécifique. Tandis que la zone de Wernicke ne fait pas de distinction entre les langues. Pour les enfants bilingues, la zone de Broca ne fait pas de différence non plus. (Michelot, 2019, parragr. 3)*⁸

Cela nous montre donc que le cerveau utilise deux aires différentes concernant la compréhension et l'expression. Pour un apprenant, il est ainsi plus facile de comprendre, mais plus difficile de s'exprimer. C'est pourquoi « *l'immersion linguistique* » est très importante si l'on veut développer cette zone cérébrale.

Une étude de Georges Town Médical Center et de l'université d'Illinois démontre que le cerveau ne réagit pas de la même manière en cas d'apprentissage d'une langue en

⁷ Aire de Broca [image]. (14/03/2017). Wikipédia. https://fr.wikipedia.org/wiki/Aire_de_Broca. [consulté le 28/12/2021].

⁸ Michelot, C. (2019, 17 janvier). Apprendre l'anglais et la génétique : y a-t-il un lien ?. *Linguish*. <https://linguish.fr/apprentissage-de-langlais-et-genetique/>. [consulté le 28/12/2021].

immersion ou avec les méthodes traditionnelles. L'apprentissage en immersion permet au cerveau de réagir comme une langue maternelle et de se poursuivre même sans pratiquer la langue. (Michelot, 2019, parragr. 5)⁹

b) La mémoire déclarative et la mémoire procédurale

Comme nous le savons, il est naturel pour l'Homme d'apprendre une langue, et cela s'est premièrement fait implicitement grâce à l'immersion linguistique. Ainsi, si l'on applique une méthodologie traditionnelle dans l'enseignement des langues, c'est-à-dire à travers une méthode écrite, de traduction et d'explicitation grammaticale notre cerveau passe par un processus qui ne lui est pas naturel. Il existe effectivement différents types de mémoires concernant la mémoire à long terme, dont deux qui nous intéressent particulièrement :

1. La mémoire procédurale :

Elle est définie comme une : « mémoire implicite, inconsciente, qui n'est accessible que par les performances : elle est représentée par l'acquisition des habiletés perceptivo-motrices, des schémas cognitifs (C. Derouesne, S. Backchine, 1989) » (Jouhet, 1993, p. 23).

Par exemple, je sais faire du vélo bien que j'ignore comment celui-ci fonctionne, ou je sais marcher sans comprendre quels mécanismes mon corps met en place pour cela. C'est un savoir-faire.

2. La mémoire déclarative :

Il s'agit, quant à elle, d'une « *mémoire explicite, accessible à la conscience* » (Jouhet, 1993, p. 24) Par exemple, je suis capable d'expliquer comment fonctionne le vélo lorsque j'effectue une action dessus. C'est un savoir. Je peux, en revanche, ne pas savoir faire du vélo.

Par conséquent, si l'on apprend une langue en utilisant la mémoire déclarative, elle ne sera pas automatisée. Lorsque je parle ma langue maternelle, je n'ai pas conscience du processus mis en place pour prononcer et créer ma phrase alors que je parle correctement. Il en va de même pour l'apprentissage d'une seconde langue. Claude Germain appelle cela le « *paradoxe grammatical* » : c'est-à-dire que certaines personnes connaissent les règles et le fonctionnement linguistiques d'une langue mais ne sont pas capables de la parler spontanément, tandis que d'autres ne connaissent pas les règles linguistiques de la langue mais peuvent la parler spontanément. L'objectif serait donc, dans un premier temps, de parler et d'automatiser l'apprentissage d'une structure grammaticale à

travers différents contextes avant de passer à son explication. De plus, selon des recherches linguistiques :

Il existe une stricte séparation entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, localisées dans deux parties tout à fait distinctes du cerveau, de sorte que la perte de l'une n'entraîne pas nécessairement la perte de l'autre. (Germain et Netten, 2010, p. 10)

Ainsi, cela explique que je peux savoir parler une langue sans savoir en expliquer les aspects linguistiques. Ce fonctionnement n'est pas seulement représentatif des langues, il existe pour tous nos savoirs faire. Par exemple, savoir faire du vélo ne me permet pas d'expliquer comment est-ce qu'il fonctionne et inversement.

c) La mémoire sémantique

Effectivement, pour cela, nous devons passer par un processus de mémorisation grâce à notre mémoire sémantique.

Celle-ci est constituée par la culture générale, par le savoir vivre, c'est une sorte de savoir plus ou moins universel et partagé, sur le monde qui nous entoure. (Jouhet, 1993, p. 19)

Les savoirs et savoir-faire linguistiques (lexique, grammaire, etc.) font également partie de la mémoire sémantique. Cela voudrait dire que d'abord nous devons créer un répertoire sémantique lexical grâce à la zone de Wernicke, qui permet de comprendre les mots et ensuite de les mémoriser en passant par la compréhension orale d'une langue afin d'en apprendre le vocabulaire et d'en comprendre, inconsciemment, la structure.⁹ Une fois cette compréhension établie, il faut évidemment pratiquer en passant par la zone Broca, c'est à dire en entraînant notre cerveau à la prononciation. De plus, comme mentionné dans l'ouvrage :

Parler, chez l'adulte, peut être considéré comme synonyme d'émerger à la conscience (H. Atlan, 1974). [...] La mémoire consciente est caractérisée par la conduite du récit (J.Delays;1950 P.Janet, 1928). (Jouhet, 1993, p. 39)

Cela signifierait donc que pour faire exister la langue dans notre cerveau, il faudrait pouvoir l'exprimer. Si je l'exprime, elle existe, j'en suis conscient et je m'améliore. De cette manière,

⁹ Inspire Académie. (2020, 19 juin). *Comment notre cerveau fonctionne quand on apprend une langue - Version française* [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=USdA-WohxDs>. [consulté le 28/12/2021].

l'apprentissage ne peut pas être tout de suite inconscient comme lorsque je parle ma langue maternelle. L'apprenant passe par une phase d'apprentissage consciente de la langue seconde. Par exemple, la prononciation qui ne lui est pas naturelle sera influencée par une prononciation qui se base sur la langue maternelle et l'apprenant devra s'efforcer de la corriger en s'en éloignant, ce qui demande un effort conscient. En effet, l'apprenant a déjà une conscience établie grâce à la notion d'une langue première. De cette manière, il peut arriver qu'il se souvienne du lexique en se basant sur cette langue première : par exemple, le verbe « salir » en espagnol ne signifie pas « salir » en français, mais « sortir ». Ainsi, l'apprenant pense dans un premier temps qu'il s'agit du même verbe alors qu'en réalité, il est différent. Il doit ainsi consciemment se dire que le verbe « salir », bien qu'il ressemble à un verbe qu'il connaît déjà signifie « sortir » jusqu'à ce que ce processus ne se fasse plus, parce qu'il se sera détaché de sa langue première. C'est donc en ce sens que l'apprentissage d'une langue peut se fonder sur la base préétablie qu'est la langue maternelle, et que pour apprendre une langue il est parfois nécessaire de passer par une prise de conscience qui, par la suite, devient inconsciente. Cela peut, par exemple, être le cas lorsqu'un apprenant intègre des erreurs qu'il lui faudra déconstruire.

l'apprentissage est la modification, par l'expérience [...] du comportement (Baddeley, 1993, p. 159).

On ne pourra alors pas éviter qu'un apprenant passe par sa langue maternelle pour entrevoir la langue apprise et il faudra passer du temps pour lui faire deviner que « salir » signifie « sortir », et s'assurer de sa compréhension en répétant jusqu'à ce qu'il oublie cette base trompeuse qu'est la langue maternelle. Néanmoins, cela ne signifie pas que l'apprentissage doit se faire explicitement. On ne peut pas éviter l'influence de la langue première, mais on peut la corriger et ainsi enseigner une langue seconde, dans la mesure du possible, grâce à l'implicite.

Par conséquent, l'écoute est, certes, primordiale pour commencer l'apprentissage d'une langue, mais l'expression orale est toute aussi importante pour que la langue persiste dans la mémoire. La réutilisation des structures et l'immersion sont, de cette manière, sans doute le meilleur moyen d'apprendre une langue pour un apprenant qui n'aura plus le choix que de s'écarter de cette base première trompeuse qu'est la langue maternelle. C'est pourquoi l'apprenant ne doit pas être soumis trop tôt à l'expression et à la compréhension écrite de la langue en cours d'apprentissage, car il se baserait encore une fois sur ce qu'il connaît déjà, et risquerait d'apprendre en commettant des erreurs. Ces activités langagières restent, néanmoins, très importantes dans l'apprentissage d'une langue puisqu'elles consolident ce qui a été appris. Mais il est catégoriquement nécessaire pour l'apprenant d'avoir intériorisé le fonctionnement de ce qui lui a été enseigné avant de le consolider à l'écrit, car une langue est avant tout parlée. Il ne fait aucun doute qu'il existe plusieurs types de

mémoires (visuelles, auditives, kinesthésiques, etc.) mais elles peuvent toujours être stimulés dans un contexte d'interaction orale. Par exemple, si je veux dire que : « una manzana » signifie « une pomme », il est possible de passer par une image, et donc de ne pas stimuler la langue maternelle tout en stimulant la mémoire visuelle.

De la sorte, l'apprentissage d'une langue passe d'abord par l'écoute (aire de Wernicke), puis se consolide à l'oral (aire de Broca) et enfin à l'écrit. Pour favoriser l'apprentissage d'une langue dans un but de communication spontané, il est important de passer par la mémoire procédurale et donc d'enseigner la langue cible implicitement. Tout cela permet ainsi de créer un répertoire sémantique riche qui, peu à peu, s'éloigne de l'influence trompeuse de la langue maternelle pour se diriger vers l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde, sujet que nous allons tenter d'expliquer dans une seconde partie.

2.2. Vers l'apprentissage d'une langue seconde.

a) Quelques facteurs de l'apprentissage

Concernant l'apprentissage, il existe plusieurs facteurs :

Premièrement, si vous avez quelque chose à apprendre, vous devez [...] y prêter attention ; deuxièmement, une certaine expérience vous sera nécessaire ; troisièmement, la matière devra être organisée et cela inclut la nécessité de relier l'information nouvelle à ce que vous connaissez déjà. (Baddeley, 1993, p. 161)

D'abord, comme vu précédemment, l'attention est très importante, car il s'agit de changer ses habitudes, d'apporter une modification au comportement et au cerveau en intégrant des informations. Il est donc évident que pour apprendre il faut faire un effort particulier afin de mémoriser puis afin de changer ses habitudes : comme nous l'avons vu, par exemple, avec l'aire de Wernicke qui consiste à comprendre l'écoute et l'aire de Broca qui consiste à reproduire les sons et le lexique de la langue apprise. De plus, un second facteur se rapportant à l'attention est très important dans l'apprentissage. Il s'agit de la motivation :

Il est quasiment certain que la motivation influe sur la volonté du sujet de porter son attention sur le matériel à apprendre. (Baddeley, 1993, p. 164)

En outre, un autre facteur doit être pris en compte celui du temps dans l'apprentissage. On sait déjà que la répétition et l'entraînement sont importants dans le rôle de la mémoire et de l'apprentissage, et pour cela deux principes fondamentaux ont été établis :

L'hypothèse du temps total ; il établit simplement que la quantité apprise est une fonction directe du temps consacré à apprendre. Le deuxième [...] établit que l'apprentissage réparti est plus efficace que l'apprentissage concentré. (Baddeley, 1993, p. 167).

Ainsi, on remarque qu'il vaut mieux apprendre peu sur une longue durée que beaucoup sur une courte durée. Effectivement, le cerveau reste flexible tout au long de sa vie, mais surtout lors de la petite enfance, comme vue précédemment. Ainsi, il peut intégrer seulement un certain nombre d'information dans la journée et c'est pourquoi lui en donner en moins grande quantité sur une période de temps plus large est plus efficace :

Le processus d'apprentissage à long terme dépend de modifications physiques à l'intérieur du cerveau. Celles-ci à leur tour dépendent de l'activité neurochimique, qui peut, temporairement, épuiser les réserves disponibles de certaines substances neurochimiques, lesquelles se régénèrent spontanément avec le temps. (Baddeley, 1993 p. 171)

De plus, il est essentiel de réactiver les connaissances de ce que l'apprenant avait mémorisé avec un temps de révision dans le but de restaurer les souvenirs de ce dernier :

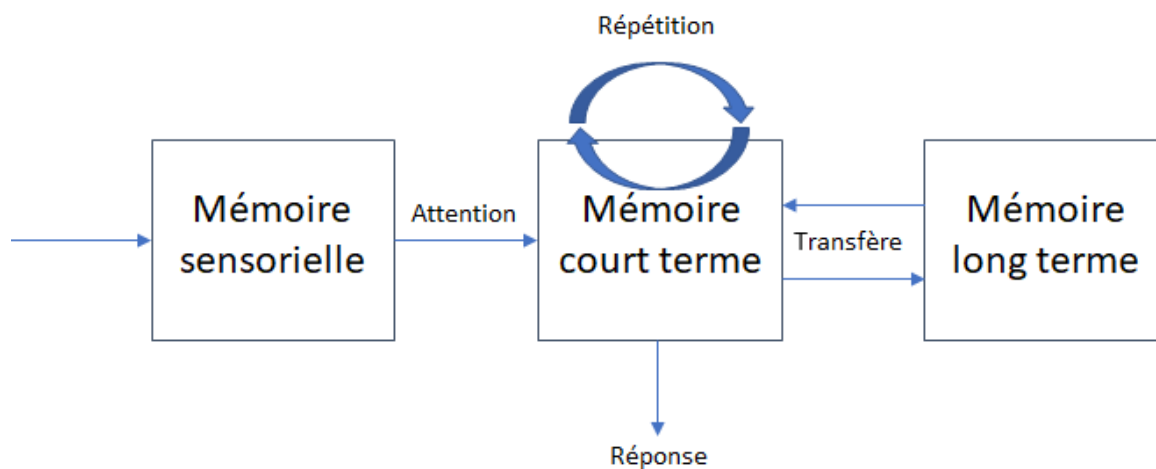
Le fait d'avoir réussi à rappeler un item accroît la probabilité de s'en souvenir ultérieurement [...] le rappel de l'item entraîne une rétention meilleure que ne le ferait une nouvelle présentation. (Baddeley, 1993, p. 173)

De ce fait, pour l'apprenant d'une langue, la « réutilisation » (selon C.Germain) est primordiale afin de stimuler le souvenir de ce qu'il avait appris. Mais l'apprenant doit être au cœur de cette réutilisation afin de capter son attention, qui est essentielle à l'apprentissage et à sa motivation. C'est pourquoi plus on passe par une répétition dans laquelle l'apprenant est acteur, plus l'objet de l'apprentissage est intégré dans la mémoire, et moins il est conscient.

b) La mémoire à long terme

Par conséquent, pour certains chercheurs, la mémoire à long terme dépendrait d'abord de la mémoire à court terme qui est sollicitée au début afin de s'ancrer plus profondément et de devenir un automatisme. De plus, dans la mémoire à long terme, se situe la mémoire déclarative sémantique

et procédurale. Ainsi, nous pouvons voir son fonctionnement grâce au schéma ci-dessous basé sur le modèle d'Atkinson-Shiffrin (1968)



*Atkinson, 1968*¹⁰

Le schéma présente effectivement tous les facteurs que nous avons présentés précédemment. D'abord, l'information entre dans la mémoire sensorielle – dans notre cas grâce à l'écoute et à la compréhension de l'information (aire de Wernicke) – puis un effort de mémorisation et d'apprentissage est effectué – notamment grâce à la pratique et à l'entraînement (aire de Broca) – pour enfin entrer dans la mémoire à long terme et devenir un automatisme pour l'apprenant (mémoire procédurale).

Par conséquent, l'apprentissage d'une seconde langue s'effectue grâce à différents facteurs : ceux de l'attention et de la motivation portés par l'apprenant, mais aussi celui d'un apprentissage correctement réparti dans le temps et grâce à la réactivation des structures linguistiques préalablement vues. Ces structures se consolident grâce à la mémoire à court terme qui, en étant fréquemment sollicitée permet un transfert des structures linguistiques dans la mémoire à long terme. Néanmoins, si nous savons globalement comment l'Homme apprend une langue maternelle puis une langue seconde, une problématique persiste : celle de trouver la bonne méthodologie correspondant à la manière la plus efficace d'enseigner une langue. Dans une troisième partie nous tenterons donc de comprendre l'évolution des différentes méthodologies qui ont menés à celle que nous observons, aujourd'hui, dans les établissements scolaires.

¹⁰ Atkinson, R. (1968). Atkinson-Shiffrin (modèle) [image]. Changer Aujourd'hui. <https://changeraujourd'hui.com/memoire-court-terme/>. [consulté le 29/12/2021]..

3. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement des langues vivantes étrangères

3.1. L'importance de l'oral : vers l'apparition de la méthodologie directe

Afin de montrer que l'oral a une importance essentielle dans l'enseignement des langues, nous allons tenter d'expliquer comment les langues ont évolué de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle :

a) La méthodologie traditionnelle

Dans un premier temps, la méthodologie traditionnelle fut l'une des premières méthodologies enseignées. Celle-ci fut inspirée par la méthodologie d'enseignement du grec et du latin appliquée au XVI^e siècle durant la renaissance et fut utilisée dans l'enseignement des langues étrangères durant le XIX^e siècle. (Rodríguez Seara, 2001, p. 2).

Cette langue dite « morte » s'inscrit ainsi dans la méthodologie traditionnelle et la diffusion de celle-ci à l'écrit, grâce à l'imprimerie (Puren, 1996, p. 19), appuie le fait qu'une méthodologie écrite se développe, visant désormais un public plus grand. Pour répondre à cette demande, les livres de grammaire latins se développent et se complexifient :

[Ils] vont se transformer en de lourds traités théoriques dont l'apprentissage, a priori, prendra de plus en plus de place dans la stratégie d'enseignement . (Puren, 1996, p. 19).

Le fait que cette langue ne soit plus une langue vivante parlée explique ainsi parfaitement la méthodologie traditionnelle qui privilégiait l'écrit à l'oral par le biais d'exercices de traduction, notamment de thème au XVIII^e siècle, ou grâce à l'étude d'une grammaire explicite, ainsi que par l'apprentissage de structures de phrases que les élèves devaient connaître par cœur (Rodríguez Seara, 2001, p. 2). Tout un ensemble qui ne permettait pas l'apprentissage spontané d'une langue et qui était déjà, à l'époque, soumis à de nombreuses critiques :

Mon latin s'abastardit incontinent, duquel par désacoustumance, j'ai perdu tout usage, M.Montaigne (1533-1592) (Puren, 1996, p. 19).

Il semble que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie, et l'urgence qu'il y a à mettre par avance l'enfant en état d'y faire face. [...] L'enfant, et par conséquent

l'homme, est considéré comme, un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action. (Durkheim et al., 2014, p. 252).

Néanmoins, cette méthodologie continuera de se développer autour de la traduction et de grammaire avec l'apparition, au XIXe siècle, de la « version-grammaire » qui consistait, comme son nom l'indique, à étudier la grammaire en contexte, mais au travers de textes de version. (Rodríguez Seara, 2001, p. 2).

*L'instruction de l'Éducation Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque : « La première année (...) sera consacrée tout entière à la **grammaire et à la prononciation**. Pour la grammaire, les élèves **apprendront par cœur** pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en **versions et en thèmes**, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire.* (Rodríguez Seara, 2001, p. 3).

On remarque, cependant, qu'une présence orale existe, mais elle est basée sur l'écrit et n'est, en aucun cas, implicite puisqu'elle passe d'abord par la rédaction d'une dictée qu'il faudra écrire correctement, puis apprendre par cœur pour ensuite la réciter. Nous remarquons également, que les exercices de prononciation n'apparaissent qu'en première année. Il est néanmoins intéressant de voir que la séance est dans un premier temps structurée par un moment de révision de ce qui avait été vu auparavant. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie 1.2.A, restaurer les souvenirs permet un meilleur apprentissage, ce qui à l'époque était déjà compris.

En outre, il est important de préciser qu'il n'y avait pas de méthode précise, l'enseignant était relativement libre, car il n'existait aucun manuel :

C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. »(Rodríguez Seara, 2001, p. 3).

Cela constitue ainsi l'un des défauts majeurs de cette méthodologie qui était d'ailleurs critiqué par l'instruction officielle qui souhaitait une réelle unité quant à l'enseignement des langues. De ce fait, il s'agit certainement de l'un des facteurs qui a permis de faire évoluer les méthodologies de l'enseignement des langues :

l'instruction officielle de 1890 déplore paradoxalement « le défaut d'unité et de cohésion dans l'enseignement [...] : tel professeur insiste sur la grammaire, tel autre sur l'explication de textes ; l'un s'applique aux exercices oraux, l'autre juge inutile ou même impossible d'obtenir une bonne prononciation (Puren, 1996, p. 59).

Pour terminer, cette méthodologie ne mettait pas l'accent sur l'aspect culturel qui concernait la langue enseignée (Puren, 1996, p. 20). Le seul accès culturel se faisait au travers de textes littéraires et de traductions (Puren, 1996, p. 22). Cela était ainsi démotivant et ne visait qu'une infime partie d'un public peu concerné par cette méthode, :

M.C. CLAVEL écrit ainsi en 1859 que « traduire à grand-peine et à coups de dictionnaires quelques fragments insignifiants des auteurs les plus faciles, aligner les phrases les plus banales et incorrectes, c'est là tout le savoir des meilleurs élèves. (Puren, 1996, p. 58).

Par conséquent, l'approche des langues étrangères commence à évoluer dès le milieu du XIXe siècle dû à la nécessité d'une approche plus sociale de la langue qui génère un besoin de connaissances pratiques (Rodríguez Seara, 2001, p. 3). Cela donne naissance à divers ouvrages didactiques, on commence à entrevoir une nouvelle méthodologie pour un public hétérogène, souvent professionnel, on parle alors de « *cours traditionnels à objectif pratique (CTOP)* » (Rodríguez Seara, 2001, p. 3).

Les CTOP intègrent autour d'un texte de base des contenus grammaticaux gradés et réduits par rapport à la méthodologie traditionnelle, ils multiplient et varient les exercices de réemploi des formes linguistiques enseignées, et introduisent au fur et à mesure des besoins des apprenants des listes de vocabulaire organisées par rapport à des thèmes de la vie quotidienne. (Rodríguez Seara, 2001, p. 3).

La création des CTOP montre ainsi que la méthodologie traditionnelle n'était pas en mesure de répondre à l'aspect social de l'apprentissage de la langue et de s'adapter à tous les publics. Cette dernière ne répondait pas à un objectif communicatif et laissa, de ce fait, place à une méthodologie radicalement différente.

b) La méthodologie directe

Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIXe siècle avec la méthode naturelle. Puis, à partir des années 1870 une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national. (Rodríguez Seara, 2001, p. 3)

Grâce aux difficultés rencontrées pour l'enseignement de l'allemand, François Gouin ((Rodríguez Seara, 2001, p. 4) chercha à comprendre comment l'Homme était-il amené à acquérir sa première langue (cf. partie 1). On comprend que celle-ci passe d'abord par l'oral et selon lui :

Il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage. [...] l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. (Rodríguez Seara, 2001, p. 4)

C'est sur cette idée que se fonde la méthodologie directe. Elle est le résultat d'un besoin de communication, mais elle fut également influencée par l'évolution interne de la méthodologie traditionnelle, qui s'organisait de plus en plus autour d'un enseignement/apprentissage rationnel et logique des langues (par exemple grâce à des listes de vocabulaire en contexte).

Malgré les désaccords dans le corps enseignant, la méthodologie directe fut imposée par l'inspection générale d'abord à Paris, en 1901 et en 1902 (Puren, 1996, p. 64). Il s'agit ainsi de la première méthodologie unique qui doit être utilisée par tous les professeurs (Rodríguez Seara, 2001, p. 4). Elle se résume ainsi en trois grands principes fondamentaux :

- *L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français.*
- *L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite.*

- *L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive*

(Rodríguez Seara, 2001, p. 4)¹.

Par conséquent, il s'agit :

- d'éviter d'utiliser la langue maternelle pour apprendre la langue ciblée
- de privilégier dans un premier temps l'utilisation de l'oral comme moyen d'acquisition avant d'utiliser l'écrit.
- de mettre l'élève au cœur de son apprentissage grâce à son implication (participation orale, réponse aux questions etc.)

De cette manière :

On peut estimer que c'est à partir de la méthodologie directe que la didactique des langues vivantes étrangères a fait appel à la pédagogie générale : on tenait en effet compte de la motivation de l'élève, on adaptait les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève, en faisant progresser les contenus du simple au complexe
(Rodríguez Seara, 2001, p. 6).

Néanmoins, cette méthodologie complètement révolutionnaire suscita de nombreux mécontentements à l'époque : elle fut imposée, elle fut appliquée avec difficultés, car cela impliquait d'être à l'aise à l'oral dans la langue cible pour pouvoir communiquer – ce qui pouvait susciter des difficultés chez des professeurs qui avaient appris une langue au travers de la méthodologie traditionnelle (à l'écrit) –. De surcroît, elle supposait la difficulté de ne pas pouvoir utiliser la langue maternelle pour expliciter une idée. Ainsi, beaucoup de professeurs mécontents contournaient les règles de la méthodologie directe, qui leur fut imposée, en utilisant la langue maternelle afin d'expliquer des idées et continuaient, parfois, à utiliser la méthodologie traditionnelle. (Rodríguez Seara, 2001, p. 6)

Alors que la méthodologie directe tentait de répondre au manque d'efficacité de la méthodologie traditionnelle en plaçant l'oral au premier plan et l'élève au cœur de son apprentissage, elle suscita un changement très important qui nécessitait une organisation plus aboutie (par exemple au niveau des formations professionnelles). Elle fut donc difficilement reçue par les enseignants, à qui elle avait été imposée. Malgré l'échec quant à l'accueil de cette méthodologie, elle apporta une réelle innovation concernant l'enseignement des langues étrangères. Désormais, il ne fait aucun doute que les activités langagières orales se situeront au cœur de l'évolution de la méthodologie des langues.

3.2. De la méthodologie directe jusqu'à l'ANL

Face à la méthodologie traditionnelle, l'innovation de la méthodologie directe a permis de mettre l'accent sur l'importance de l'oralité dans l'enseignement des langues. Par conséquent, nous allons tenter de comprendre comme celle-ci s'est appliquée aux nouvelles méthodologies et quel impact a-t-elle eu dans l'enseignement des langues.

a) La méthodologie active

La méthodologie active fut utilisée entre les années 1920 et les années 1960. Néanmoins, son apparition continua de susciter, à l'époque, de la confusion quant au terme qui devait la qualifier :

Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse [...]. (Rodríguez Seara, 2001, p. 7).

On remarque alors encore cette difficulté à faire exister une cohésion pédagogique quant à l'enseignement des langues. Néanmoins, il est vrai que cette méthodologie proposait un certain compromis concernant l'accueil de la MD (méthodologie directe) par la majorité des professeurs. En effet, la MA (méthodologie active) proposait un retour à l'utilisation de la langue maternelle en classe (bien qu'elle ne soit pas le recours premier), elle proposait également de redonner de l'importance à l'écrit en suggérant :

un assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Cependant les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués. (Rodríguez Seara, 2001, p. 7).

Bien que la MA soit influencée par les principes de la MD, on constate un retour de l'enseignement explicite de la grammaire et des activités langagières écrites. Cette méthodologie constitue un juste-milieu entre méthode traditionnelle et directe, elle est mieux accueillie par le corps enseignant, et s'implante de nombreuses années jusqu'à la Seconde Guerre mondiale face à laquelle, les méthodologies de l'enseignement des langues ont dû s'adapter.

b) La méthodologie audio orale

Effectivement, face à la Seconde Guerre mondiale, et à la nécessité de former rapidement des soldats à l'apprentissage de nouvelles langues, la méthodologie audio-orale fit son apparition. Cette méthode qui n'a duré que peu (2 ans), suscita un grand intérêt chez certains linguistes dans les années 1950.

Il s'agissait d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques. (Rodríguez Seara, 2001, p. 8)

Par conséquent, cette méthode s'inspirait du béhaviorisme qui :

Stipule que l'individu est influencé par son environnement. Un événement défini de l'environnement appelé stimulus (S) produit, provoque ou déclenche la réponse (R). Cette réponse est un comportement. [...] Le béhaviorisme s'intéresse à l'ensemble des phénomènes d'apprentissage et à la motivation. Il aura une influence considérable sur la pédagogie des langues. (Billières, 2015, parragr. 4)¹¹

Ainsi, l'élève se voit récompensé, félicité lors d'une bonne réponse afin de stimuler sa motivation et que son apprentissage.

Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimulus étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue. (Rodríguez Seara, 2001, p. 8)

De cette manière, cette méthode mise tout sur une mémorisation répétitive et récompensée des éléments linguistiques sans pour autant prendre en compte l'aspect divertissant et donc motivant de l'apprentissage. Elle est ainsi très vite contestée : les élèves s'ennuient et se démotivent. De plus, la plupart du temps, ils ne comprennent pas ce qu'ils écoutent par manque de contexte, ce qui ne permet pas un réel apprentissage de la langue en situation de communication. Cette méthodologie visait surtout un apprentissage rapide sur du court terme. Mais s'il y a une chose que nous savons grâce à la MAO (Méthodologie audio-orale), c'est que la réactivation (dans ce cas intensive) des structures linguistiques fonctionne dans le cadre de la mémorisation pour apprendre des structures

¹¹ Billières, M. (2015, 2 décembre). Les courants psychologiques antérieurs au cognitivisme en fle. *Au son du fle*. <https://www.verbotonale-phonetique.com/courants-psychologiques-anterieurs-cognitivisme-fle/>. [consulté le 15/03/2022].

linguistiques d'une langue rapidement. De cette méthodologie qui manquait de contextualisation, découle la méthodologie audiovisuelle qui comme son nom l'indique permet un support visuel et une meilleure contextualisation

c) La méthodologie audiovisuelle

La méthodologie audiovisuelle apparaît dans la deuxième moitié du XXe siècle, avec la nécessité de redonner de la force à la langue française face à l'anglais, notamment dans les colonies. On organise alors l'apprentissage de la langue autour d'une base commune avec l'apparition « *d'un Français fondamental premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots* » (Rodríguez Seara, 2001, p. 10). On peut alors considérer que c'est le premier ancêtre du « niveau seuil ». Cette méthodologie, qui domine dans les années 1960, est très proche de la méthodologie active, mais permet aussi de réutiliser les aspects positifs, qui ont été efficaces, des méthodologies précédentes :

De cette manière, la MAV (méthodologie audiovisuelle) se rapproche de la méthodologie directe, car elle ne permet pas l'utilisation de la langue maternelle, mais permet l'utilisation d'images ou des scènes audiovisuelles en contexte et elle priorise les compétences orales :

Selon C. Puren, la MAV française est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique, le structuroglobalisme.
(Rodríguez Seara, 2001, p. 10)

De plus, la MAV s'inspire également de la méthodologie Active, dans le sens où l'élève est acteur de son apprentissage :

On sollicite l'activité de l'élève à travers l'image qui stimule la motivation.(Rodríguez Seara, 2001, p. 11)

On utilise aussi la méthode interrogative, l'approche du lexique et de la grammaire se font de manière implicite.

Enfin, elle utilise « *les méthodes imitatives et répétitives que l'on retrouve dans les exercices de mémorisation [...] dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire* » (Rodríguez Seara, 2001, p. 11). Cette méthodologie, reste néanmoins innovatrice dans le sens où :

Les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant (Rodríguez Seara, 2001, p. 10).

Ainsi, cette méthodologie, qui permettait d'apprendre des structures afin de les réutiliser dans un but communicatif, ne permettait pas en revanche une compréhension orale complète par manque d'authenticité :

Elle n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias. (Rodríguez Seara, 2001, p. 11).

En effet, elle envisageait la langue à travers un support audiovisuel, mais qui permettait une compréhension encore floue de l'aspect communicationnel : le contexte était bien mis en évidence, mais le message n'était pas très clair. Par exemple, si je regarde une vidéo de personnes qui se saluent, je comprends qu'ils se saluent, mais je ne suis pas pour autant certaine de ce qu'ils disent puisqu'ils ne s'adressent pas à moi. Des malentendus peuvent alors vite émerger. Ainsi, si grâce à cette méthode, on comprend un peu mieux comment envisager l'apprentissage une langue dans un but communicatif, un problème essentiel persiste : celui de comprendre précisément l'autre afin d'être un acteur social.

d) L'approche communicative et l'apparition du Niveau Seuil de Compétence (1976)

En réaction à la méthodologie audio-visuelle, dans les années 1970, l'approche communicative fait son apparition. Effectivement, la méthodologie audio-visuelle proposait la base d'un Français « fondamental », qui ne permettait pas une compréhension précise du français qui visait un niveau de communication simple et essentielle en se dirigeant à tous les publics sans s'adapter aux besoins spécifiques de chacun en terme de communication :

Contre l'approche universaliste de la MAV s'imposait ainsi une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. (Rodríguez Seara, 2001, p. 13)¹⁴

De plus, avec la loi Delors, le 16 juillet 1971, qui porte sur « l'organisation de la formation professionnelle continue en France. »¹² la méthodologie des langues est réétudiée. Concernant l'approche communicative, il existe ainsi deux compétences :

¹² Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion. (1971, 16 juillet). *Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.* <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000687666/>. [consulté le 14/03/2022].

*Pour les **structuralistes**, l'important est la compétence linguistique tandis que pour les **fonctionnalistes**, il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue. (Rodríguez Seara, 2001, p. 12)¹⁴*

Il ne s'agirait donc plus de se baser seulement sur les compétences linguistiques comme le voulaient les méthodologies précédentes, mais aussi de donner de l'importance à la capacité de communication. Les fonctionnalistes, pensaient alors qu'il fallait s'adapter aux besoins de communication de chaque individu face à la diversité du public concerné dans l'apprentissage d'une langue, contrairement à ce que proposaient les méthodologies audio-visuelles et orales :

Les publics étaient différents, les objectifs divers et que par voie de conséquence les pratiques pédagogiques qui servaient à l'un n'avaient qu'une utilité relative pour les autres. (Alvarez, 1981, p. 33)

Ainsi, pour développer une nouvelle méthodologie qui répondait à ces besoins, l'Europe s'ouvrit davantage à la recherche pour permettre un meilleure appréhension de l'enseignement d'une langue dans un contexte où le voyage n'est plus seulement touristique mais aussi professionnel. En 1971, apparaît le *Niveau-Seuil*, un ouvrage rédigé par le Conseil de L'Europe, et permettant de :

Mettre au point un système d'unités capitalisable pour l'apprentissage des langues étrangères ou secondes par les adultes en Europe. (Catmar, 2014, paragr. 1)¹³

Peu après, cet ouvrage servira également de base pour l'éducation des langues à l'école, Selon *J. Trim (Coste et alii, 1976)*:

Le niveau seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger. (Alvarez, 1981, p. 33)¹⁹

Cette méthodologie prévoit donc d'enseigner les langues à des apprenants qui ont des objectifs linguistiques précis. Néanmoins, il est difficile d'établir des objectifs linguistiques à des scolaires à qui on impose souvent l'apprentissage d'une langue, et qui sont encore trop jeunes pour exprimer eux-mêmes leur besoin précis, car il s'agit de besoins qui peuvent évoluer au cours de leur vie :

Il reviendrait donc aux didacticiens d'établir une liste de besoins plus ou moins généraux pour le milieu scolaire. (Rodríguez Seara, 2001, p. 13)¹⁴

13 Catmar. (2014, 29 juillet). Séquence 2 : Le niveau-seuil ?. *Premiers pas de FLE*. <http://premierspasdefle.blogspot.com/2014/07/sequence-2-le-niveau-seuil.html>. [consulté le 21/03/2022].

Cette hypothèse fonctionnaliste, selon laquelle l'apprenant doit apprendre selon ses besoins linguistiques, fait néanmoins l'objet de certaines critiques :

Pour H. Besse, l'approche fonctionnelle se préoccuperait trop des besoins de l'apprenant et pas assez de ce qu'il a appelé "ses potentialités d'apprentissage", c'est-à-dire ses propres stratégies d'apprentissage et les "savoir-apprendre" qu'il a déjà assimilés dans sa culture maternelle. (Rodríguez Seara, 2001, p. 13)

En effet, l'approche communicative se base sur les compétences de communication tout en permettant d'appliquer les quatre habiletés concernant les différentes activités linguistiques (CO,EO,CE,EE) :

*Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une **connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles** qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. (Rodríguez Seara, 2001, p. 14)¹⁴.*

Cette dernière permet donc d'englober la langue dans tout un panel beaucoup plus complexe puisqu'elle touche à l'extralinguistique. Communiquer c'est :

Utiliser un code linguistique (compétence linguistique), rapportée à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel donné (compétence sociolinguistique)¹⁴.

Par conséquent, la compétence de communication entrevoit la langue à travers des situations socio-culturelles, qui n'existent pas toujours dans la langue maternelle de l'apprenant. Ce qui explique pourquoi, dans certaines situations, l'apprenant ne peut utiliser sa langue maternelle comme stratégie d'apprentissage. Par exemple, je ne peux pas traduire en français le substantif espagnol « sobremesa », car il s'agit d'un mot propre à l'espagnol et à sa culture. En effet « sobremesa » est un substantif qui désigne le moment où, après le repas, on reste à table pour discuter, il n'existe pas d'équivalent français pour le traduire. Par conséquent, la critique faite par H.Bess n'est pas totalement justifiable : aujourd'hui, en cours de langue, la place du français (langue maternelle) est importante et souvent assimilée à la langue cible dans un but de faciliter sa compréhension, mais, comme nous venons de le voir, elle n'est pas toujours envisageable. C'est en cela que cette méthodologie constitue une réelle innovation dans l'enseignement des langues. Désormais, on

¹⁴ Ollitraut, P. (2021, 16 décembre). III. Définir la compétence de communication [audio]. Lecteur multimédia VLC. UE2 l'enseignant pilote de son apprentissage_EC4 didactique de l'espagnol_cours sur la compétence de communication_Inspé, Université de Nantes.

prend en compte la globalité linguistique, c'est pourquoi on reproche aux méthodes audio orales ou audio visuelles :

D'être purement mécaniques et de ne faire référence à aucune situation concrète.

(Rodríguez Seara, 2001, p. 14)¹⁴

Ainsi, l'apprenant n'est plus passif, mais actif et l'élève a pour la première fois le droit aux erreurs qui sont sources d'apprentissages, il peut ainsi essayer et se tromper pour être corrigé et s'améliorer :

D'après Giordan, Favre et Tarpinian (2013 : 4), les erreurs offrent à l'apprenant un milieu d'apprentissage plus sécurisé, stimulant et dynamisant. (Saydi, 2015, p. 19)

De surcroît, concernant cette méthodologie, il est également important de mentionner que le professeur dispose de plus de libertés concernant la construction de ses séquences, ce qui permet un équilibre plus cohérent quant à la transmission d'une langue : l'écrit reprend une place importante dans l'enseignement des langues, l'enseignant se voit utiliser des documents authentiques, il introduit des structures grammaticales nécessaires et du vocabulaire en contexte, il doit privilégier la langue cible, mais peut utiliser la langue maternelle :

À travers la comparaison d'une langue cible (étrangère) et d'une langue source (maternelle), opérée par l'intermédiaire des tâches communicatives, l'apprenant est guidé dans son apprentissage et rendu conscient de sa gestion. [...]. En conséquence, l'approche communicative augmente la visibilité des points obscurs d'une langue non-maternelle en laissant libre la langue maternelle d'interagir avec la langue cible. Voisine ou non, une langue maternelle est donc toujours capable de construire une source de références pour l'apprenant tout comme elle peut être source d'interférences. (Saydi, 2015, p. 17)²².

Néanmoins, bien que l'approche communicative permette de concrétiser les savoirs théoriques dans des situations contextes réels, elle a échoué pour ce qui est « *d'assurer la compétence grammaticale à certains niveaux* » (Saydi, 2015, p. 16)²². Le didacticien Daniel Coste fait ainsi une critique de cette méthode du fonctionnalisme qui selon lui :

Visé un public idéal et des enseignants surdoués, évoluant dans des situations d'enseignement-apprentissage débarrassées des contraintes matérielles et des programmes scolaires classiques. Il estime que les apprenants en milieu scolaire ne sont pas en mesure d'assumer leur éducation. (Rodríguez Seara, 2001, p. 14-15)¹⁴

Il s'agit d'une critique intéressante, dans le sens où il est vrai qu'aujourd'hui les manuels peuvent être moins présents dans la construction des séquences, les professeurs sont encouragés à utiliser

des documents authentiques et on place de plus en plus les élèves au centre de leur apprentissage, cela est encore plus vrai avec la perspective actionnelle. Mais comme nous l'avons vu précédemment (cf partie 2.2.b) la mémoire à long terme, concernant l'apprentissage d'une langue, fonctionne par immersion, car on contraint notre apprentissage sur du long terme à utiliser une langue pour communiquer. Cependant, l'immersion totale n'est possible que dans le cadre de la séance de langue vivante étrangère, c'est-à-dire seulement deux heures par semaines, elle ne peut donc pas suffire. Il faut que l'élève s'investisse pour apprendre, c'est pourquoi si on ajoute le facteur motivation à l'apprentissage (cf . 2.2.a) avec l'idée qu'il est au cœur de son propre projet, ce qui suscite son intérêt et qui lui sera utile, alors l'apprentissage est propice. Il me semble donc que c'est l'apprenant qui doit s'investir, et comment le ferait-il s'il n'est pas le protagoniste de son apprentissage ? C'est ce que propose la perspective actionnelle.

e) Vers la perspective actionnelle

Toutefois, l'approche communicative est une méthodologie où :

L'acquisition d'une langue étrangère est une activité essentiellement perceptive. (Saydi, 2015, p. 15)²²

L'élève est bien au centre de son apprentissage, il communique et se base sur des documents authentiques en contexte qu'il doit étudier pour apprendre, mais il sera évalué sur un contrôle de connaissance, son implication en tant qu'acteur social perd alors de son sens. C'est pourquoi la perspective actionnelle est une continuité plus poussée de l'approche communicative, car elle propose, cette fois, une méthodologie qui met au centre l'élève du début jusqu'à la fin :

Elle conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication, mais essentiellement comme un instrument de communication en but de réaliser une action, un fait nécessaire. (Saydi, 2015, p. 17)²²

En effet, avec la perspective actionnelle, les élèves ont désormais un but réalisable à travers les différentes tâches :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. (Goullier, 2007, parragr. 21)

Il ne s'agit donc plus seulement de contrôles de connaissances, mais de tâches créatives à objectif communicatif, faisant des élèves les acteurs de leur apprentissage. Ils deviennent alors :

“Co-acteurs” (actifs au sein d’un groupe) et participent donc à la “co-construction du sens” [...] L’utilisation d’outils collaboratifs doit permettre la réalisation de tâches qui doivent se faire dans un contexte moins scolaire et plus social. (Parrier et al, 2019, parragr. 3)¹⁵

Ainsi, les connaissances acquises servent à l’élève pour qu’il puisse agir en tant qu’acteur social dans le but de résoudre un problème. Toute la séquence est alors construite autour d’une problématique qui mène vers une tâche finale et qui place l’élève au centre de son apprentissage. On parle alors de « communic’actionnelle » (selon Claire Bourguignon) :

Elle met en avant la communication et l’action comme formant un tout et se réalisant l’une grâce à l’autre et vice-versa. Concernant la mise en œuvre pédagogique, elle propose un “scénario d’apprentissage-action”. Il s’agit de partir d’une mission et d’une contrainte avec pour objectif de réaliser cette mission en passant par des micro-tâches (étapes), le tout dans le cadre d’un domaine culturel en restant dans une démarche d’apprentissage actionnelle. (Parrier et al, 2019, parragr. 4)²⁴

De cette manière, la séquence gravite autour d’un objectif précis : apprendre dans un but communicatif, l’élève réutilise ainsi ses connaissances dans un but précis et propice à l’apprentissage d’une langue en contexte.

Au terme de ce processus, l’apprenant doit avoir acquis de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être selon des contraintes et un contexte bien particuliers. (Parrier et al, 2019, parragr. 4)²⁴

En outre, la perspective actionnelle est organisée autour d’un outil, le *CECRL*, créée en 2011, il propose une base commune quant à la construction des programmes, et des certificats de langues. Il ne s’agit pas d’un référentiel, mais d’un outil descriptif ¹⁶ qui a pour but :

D’harmoniser, uniformiser et améliorer la compétence de communication entre les Européens. Il propose une méthodologie, commune pour mettre en œuvre une activité langagière, dans le cadre d’une tâche, etc. ¹⁷

15 Parrier, M. Savy, C. et Sigal, A. (2019, 6 avril). La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l’action en Interlangue. *Site des langues vivantes Académie de Toulouse*. <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/la-perspective-actionnelle-didactique-et-pedagogie-par-l-action-en-interlangue#:~:text=La%20perspective%20actionnelle%20se%20d%C3%A9finit,enseignants%20et%20pour%20les%20%C3%A9l%C3%A8ves>. [consulté le 13/04/2022].

16 *CECRL, c’est quoi ?*. (s.d). CFLSL. <http://www.cflsl.fr/presentation-du-cecrl/>. [consulté le 13/04/2022].

17 Ollitraut, P. (2021, 13 décembre). UE2 l’enseignant pilote de son apprentissage_EC4 didactique de l’espagnol_cours sur le CECRL_Inspé, Université de Nantes.

De ce fait, le *CECRL* permet de situer le niveau de langue de l'élève, la perspective actionnelle tente donc de s'organiser en permettant à l'élève de se situer et de savoir vers où il se dirige, afin qu'ils prennent davantage conscience de ce qu'ils doivent améliorer.

Cette méthode priorise ainsi une grammaire implicite, bien qu'elle puisse être explicite, elle favorise l'oral à l'écrit, bien que l'écrit reste toujours très présent, elle utilise des supports authentiques et est à l'origine de projets qui placent l'élève au centre de son apprentissage dans l'accomplissement de tâches. Néanmoins, nous pouvons reprocher quelques défauts à cette méthodologie : il peut arriver qu'il y ait une confusion entre les objectifs culturels et linguistiques, c'est-à-dire que les enseignants peuvent parfois être amenés à prioriser les aspects culturels d'un document plutôt que les aspects linguistiques et il est parfois difficile de trouver un équilibre. De plus, l'outil qu'est le *CECRL* reste très vaste et parfois imprécis, ce qui ne permet pas vraiment à l'élève de situer son apprentissage. Pour répondre à ces problématiques, une autre méthode pédagogique est apparue, il s'agit de l'ANL.

f) L'ANL (Approche Neurolinguistique)

L'ANL est une méthode pédagogique créée en 1997 Par Claude Germain et Joan Netten qui repose sur cinq principes fondamentaux^{18 19}:

- 1) Distinction entre la compétence implicite et la compétence explicite
- 2) Recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie
- 3) Recours à la pédagogie du projet
- 4) Création de situation authentique de communication en classe
- 5) Recours à des stratégies interactives de communication avec les concepts d'aisance (recourir à une pédagogie de la phrase en faisant produire des phrases complètes) et de précision (corriger les erreurs et faire utiliser les phrases corrigées)

1) L'acquisition implicite des structures linguistiques

Il s'agit d'abord de limiter les structures linguistiques authentiques et de les faire réutiliser par les élèves afin qu'ils les mémorisent implicitement. L'information est alors traitée par la mémoire procédurale (cf 2.1.b). Ces structures linguistiques sont utilisées en contexte, l'objectif est

18 Approche neurolinguistique. (2022, 13 janvier). Dans *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Approche_neurolinguistique&oldid=189840121. [consulté le 14/04/2022]

19 *L'approche Neurolinguistique (ANL)*. (s.d). International House Rouen. <https://www.anlformation.com/lapproche-neurolinguistique/>. [consulté le 14/02/2022].

que l'élève comprenne sans jamais passer par sa langue maternelle. Une fois que celui-ci a acquis plusieurs structures linguistiques, il est amené à toutes les utiliser dans un objectif de communication. Ainsi, l'élève acquiert d'abord l'oralité d'une langue, et ce, de manière implicite.

2) recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie

La boucle de la littératie permet de répondre à l'acquisition implicite des structures linguistiques comme le montre le schéma ci-dessous :

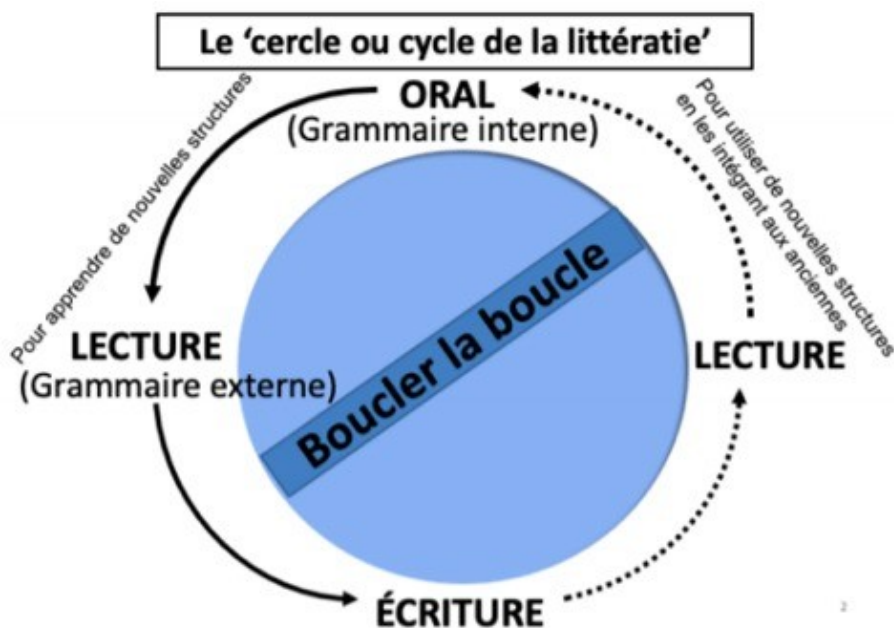


Figure 1. Le cycle ou cercle complet de la littératie (Germain, 2017, p. 37)

Germain, 2017²⁰

D'abord, il est nécessaire d'acquérir l'oral de la langue au travers de la compréhension orale, puis de l'expression orale afin que l'apprenant s'approprie les structures linguistiques. Une fois qu'elles sont acquises, il est temps de procéder à la compréhension écrite, puis enfin à l'expression écrite. Il est indispensable que la langue soit acquise à l'oral avant de passer à l'écrit ! Cela permet une acquisition de la langue plus implicite, spontanée et limite la fixation, à l'écrit, des erreurs linguistiques. L'écrit est un outil pour fixer ce qui est déjà correctement acquis à l'oral.

3) Une pédagogie de projet

20 Germain, C. (2017). *Le 'cercle ou cycle de la littératie'* [image]. [pedagogie.ac-nantes. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/innovation-pedagogique/echanger/le-cercle-de-la-litteratie-1358635.kjsp?RH=1164377091218](https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/innovation-pedagogique/echanger/le-cercle-de-la-litteratie-1358635.kjsp?RH=1164377091218). [consulté le 23/12/2022].

Avec cette méthode, et comme avec la perspective actionnelle, l'élève se situe au centre de son apprentissage afin d'être davantage motivé et sollicité. L'ANL propose donc une pédagogie de projet avec des tâches intermédiaires et une tâche finale. Ainsi, l'élève continue d'apprendre en contexte en s'impliquant et en étant un acteur social.

4) Création de situation authentique de communication en classe

L'ANL se base toujours sur des situations authentiques, l'élève apporte une réponse personnelle qui lui correspond, il est souvent amené à donner son propre point de vue ou à parler de son expérience. Il doit donc avoir acquis les outils, de manière authentique, qui lui permettront de s'exprimer selon ce qu'il souhaite dire. De cette manière, il devra trouver la solution pour réussir à s'exprimer spontanément grâce à un apprentissage implicite de la langue, effectué au préalable.

5) recours à des stratégies interactives de communication avec les concept d'aisance

Cette méthode permet ainsi de placer l'élève en tant que communicateur. Pour cela, les travaux de groupe sont nécessaires et grâce à eux, l'élève peut consolider les structures linguistiques apprises, ce qui le mène vers le bon accomplissement de la tâche finale. Dans ces travaux de groupe, l'élève doit toujours répondre en construisant des phrases complètes afin de mieux intégrer les structures grammaticales implicites.

De plus, cette approche développée par Claude Germain et Joan Netten tourne autour des recherches effectuées par Michel Paradis. Elle prend donc en compte « *l'aspect psychologique de l'acquisition de la langue* » (Germain et Netten, 2010, p. 4). C. Germain et J. Netten critiquent la méthodologie actuelle basée sur des outils tels que le CECRL qui, selon eux, ne prend pas suffisamment en compte l'aspect psychologique de l'apprentissage :

En règle générale, en didactique des langues, l'accent n'a été mis pour ainsi dire que sur les seuls aspects curriculaires. En effet, nombre de chercheurs se sont concentrés surtout sur l'objet à faire apprendre : la langue (le plan linguistique). (Germain et Netten, 2010, p. 5)³⁰

C.Germain et J.Netten critiquent cette méthode comme étant « trop scolaire » dans le sens où l'on aborde l'enseignement des langues en la fondant encore sur une explicitation de la grammaire et en la comparant à la langue maternelle, ce qui ne permet pas un apprentissage implicite et rend plus difficile la spontanéité de l'expression en langue cible :

Quand on enseigne les mathématiques en français à des élèves francophones, on présuppose, en quelque sorte, que le français est suffisamment connu pour pouvoir comprendre les concepts

mathématiques. De la même manière, lorsque la langue est abordée par le biais de l'apprentissage d'un savoir sur la langue, cette dernière est enseignée en tant qu'objet d'étude scolaire, comportant deux dimensions : savoir grammatical et savoir lexical. (Germain et Netten, 2010, p. 7)³⁰

Il ne s'agirait donc plus d'utiliser la langue comme un moyen de communication, mais comme un objet d'étude où l'écrit prend davantage de place par rapport à l'oral. D'ailleurs, on utilise parfois l'écrit comme moyen d'apprentissage pour l'oral. Par exemple, en donnant aux élèves des listes de mots de vocabulaire, des structures de phrases, etc. à apprendre par cœur. Cela rend l'apprentissage de la langue explicite et ne permet pas d'atteindre rapidement une spontanéité dans la communication. Ainsi, l'apprentissage implicite (mémoire procédurale) concernant les langues serait à prioriser sur un enseignement explicite (mémoire déclarative) et serait plus efficace dans l'apprentissage d'une langue, car :

Selon Paradis (2004 et 2009), la compétence implicite s'acquiert de manière incidente. (Germain et Netten, 2010, p. 11)³⁰

Il paraît donc évident que par la suite, parler la langue devient spontanée. L'apprentissage serait facilité pour les élèves qui n'auraient pas à comprendre le fonctionnement linguistique de la langue cible :

Il est ainsi établi que, d'une part, le savoir n'est pas nécessaire pour apprendre à communiquer oralement et que, d'autre part, le savoir ne peut se transformer en habileté. (Germain et Netten, 2010, p. 12)³⁰

4. Synthèse du cadre théorique

Pour conclure, il convient de dire que la communication remplit les fonctions d'un besoin fondamental de sociabilisation chez l'Homme. La langue est ainsi un outil qui s'acquiert naturellement et implicitement. L'enfant apprend à décoder les codes linguistiques de sa langue maternelle grâce à l'immersion, à la réactivation constante de structures linguistiques, à sa capacité d'analyser la prosodie de sa langue puis grâce à l'imitation. Tous ces automatismes innés perdent néanmoins de leur évidence quant à l'apprentissage d'une seconde langue. En effet, la langue maternelle remplit déjà son rôle d'outil social, et influence désormais notre perception du monde. Il convient alors de créer un nouveau répertoire lexical dans la mémoire sémantique afin d'apprendre la seconde langue. La mémoire à court terme joue donc un rôle fondamental concernant celle à long terme. En effet, les structures linguistiques trouvent d'abord leur place dans la mémoire sensorielle (aire de Wernicke), puis prennent forme grâce à la pratique et à la réactivation de structures (aire de Broca) jusqu'à ce que ces structures s'automatisent et soient transférées dans la mémoire à long terme (mémoire procédurale). Concernant l'apprentissage, plusieurs facteurs entrent en jeu : l'attention et la motivation de l'élève, un temps d'apprentissage convenablement répartis, et la réutilisation systématique des structures linguistiques apprises. Il est également évident que l'acquisition d'une langue se fait dans un but communicatif. Ainsi, différentes méthodologies concernant l'enseignement des langues sont apparues. D'abord, la méthodologie traditionnelle s'est imposée jusqu'à la fin du XIXe siècle, s'inspirant de l'enseignement d'une langue morte tel que le latin, celle-ci posait les fondements d'une méthode écrite basée sur la traduction, sur une grammaire explicite, sur un apprentissage hors contexte et non-authentique. Elle suscita alors de vives critiques quant à sa pertinence, à son manque de cohésion dans le corps enseignant et à son manque d'approche culturelle. Autant d'aspects soulignés qui montrent l'inefficacité de cette méthodologie face aux besoins des langues dans un contexte social. Ainsi, le XXe siècle surgit avec la méthodologie directe qui, cette fois, fut beaucoup plus centrée sur l'oralité dans l'enseignement des langues. Cette méthodologie, imposée par l'inspection générale, devait constituer une cohésion dans l'enseignement des langues, mais elle fut trop innovatrice et se confronta à un manque d'organisation institutionnel : elle s'opposait complètement à la méthodologie traditionnelle et fut difficilement accueillie par des professeurs qui étaient en besoin d'être formés. Dans les années 1920, la méthodologie active proposait alors un compromis entre méthodologie traditionnelle et méthodologie directe : il était possible d'utiliser la langue maternelle, d'expliquer la grammaire, d'utiliser des textes comme support pédagogique. Cette méthodologie fut mieux acceptée dans le corps enseignant et proposait pour la première fois une réelle cohésion. Mais l'arrivée de la Seconde Guerre mondiale provoqua un grand changement : il fallait

enseigner rapidement les langues aux soldats qui devaient partir sur le front. Apparut alors la méthodologie orale, qui montra son efficacité concernant l'apprentissage rapide d'une langue par le biais d'exercice oraux d'imitations et de répétitions dans des laboratoires de langues. Seulement, cette méthodologie était répétitive et démotivante sur du long terme, elle manquait de situation contexte. Face à cela, dans les années 1950, apparut la méthodologie audio-visuelle qui pallia ce manque de contextualisation à travers le visuel, et se rapprocha de la méthodologie directe : la place de la langue maternelle n'avait pas lieu d'être lors de l'enseignement de la langue cible. Cela créa néanmoins des confusions, la langue cible n'était abordée qu'au travers de vidéos en contexte qui ne permettaient pas la compréhension précise de cette dernière ce qui, dans un but communicatif, était problématique. De plus, elle proposa l'enseignement d'un « Français fondamental » et s'étendit à un public large en ne s'adaptant pas aux objectifs langagiers de chacun. Avec l'apparition du niveau-seuil en 1971, l'approche communicative proposa de s'adapter aux différents besoins langagiers des apprenants en se basant sur leur capacité à communiquer. La langue est, maintenant, prise en compte dans sa totalité tant dans la dimension linguistique qu'extralinguistique et place davantage l'élève au cœur de son apprentissage en le considérant comme un acteur social. La perspective actionnelle s'inscrit donc dans cette continuité avec l'idée d'une pédagogie de projet. Grâce à l'accomplissement de tâches, l'élève devient acteur de son apprentissage. Cependant, dans les années 1990, en parallèle de cette méthodologie, apparaît l'approche neurolinguistique. Ses fondateurs ne sont autres que Claude Germain et Joan Netten qui considèrent que l'enseignement envisage la langue non plus comme un moyen de communication, mais comme un objet d'étude en mettant l'accent sur une grammaire encore trop explicite qui nécessite de passer par la langue maternelle et qui s'appuie sur un apprentissage de l'écrit, ce qui empêche la spontanéité de la langue. Pour remédier à cela, l'ANL propose une acquisition de la langue par l'intermédiaire, dans un premier temps, de la pratique orale, en contexte authentique, sans jamais passer par la langue maternelle, avant d'en proposer une trace écrite.

5. L'émergence d'une problématique et de l'hypothèse identifiée

Jusqu'à présent, l'état du savoir concernant la problématique : « Dans quelle mesure les interactions orales en en classe de langue permettent-elles une acquisition plus automatisée de la langue cible à un niveau débutant dans l'enseignement secondaire ? » m'a mené à des éléments qui me permettent, aujourd'hui, de mieux cerner les limites de l'importance des interactions orales en classe lors de l'acquisition d'une langue cible. D'abord, en effet, les interactions orales ont un rôle majeur à jouer dans l'apprentissage d'une langue comme nous avons pu le voir dans la première partie de ce mémoire : l'enfant apprend grâce aux interactions orales, le cerveau s'adapte en immersion et permet l'acquisition d'une langue parce que se sociabiliser est un besoin. Néanmoins, l'immersion ne peut être envisagée dans sa totalité pour des apprenants qui assistent seulement à deux heures et demie de cours de LVB par semaine au collège. C'est en cela que mes recherches, concernant l'évolution des différentes méthodologies, m'ont permis de comprendre que l'importance des interactions orales dans l'apprentissage des langues était à nuancer. Effectivement, la méthodologie directe qui à l'époque était une réelle innovation n'a pourtant pas fait ses preuves auprès du corps enseignant. Elle a néanmoins mis en lumière l'importance de l'oralité et a envisagé pour la première fois la langue comme un moyen de communication. Par la suite, l'importance de l'oral s'est ancrée dans toutes les méthodologies qui l'ont suivie. L'approche communicative et la perspective actionnelle ont ainsi relevé l'importance des interactions orales pour permettre l'acquisition de la langue cible en plaçant l'élève en contexte et en tant qu'acteur social. Cependant, bien qu'aujourd'hui les résultats de l'ANL montrent que les interactions orales permettent une meilleure acquisition des langues vivantes étrangères, nous retrouvons dans les classes ce que Germain et Netten nomment le « schéma de triple confusion », c'est-à-dire : que l'on explicite le fonctionnement linguistique de la langue que l'on enseigne (grammaire, lexique, etc.) en passant par une explication, souvent grâce à la langue maternelle, et que l'on utilise l'écrit comme moyen premier d'acquisition de la langue :

Confusion dans l'ordre d'acquisition d'un savoir (explicite) sur la langue et de l'habileté à communiquer (ou compétence implicite), confusion dans l'ordre d'acquisition de la grammaire explicite (consciente) et de la compétence implicite (non consciente), confusion dans l'ordre d'acquisition de l'écrit et de l'oral. (Germain et Netten, 2011, p. 28)

Ainsi, nous pouvons nous questionner sur l'aspect rassurant, pour les professeurs et les élèves, de ce schéma de « triple confusion » et sur son efficacité. Nous resterons centrés sur la

question de recherche principale de ce mémoire qui met l'accent sur l'importance des interactions orales dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères à travers les questions de recherches suivantes : de quelle manière le schéma de triple confusion, décrit par Germain et Netten, est-il rassurant pour les élèves et les professeurs de langue vivante étrangères ? Permet-il une acquisition plus automatisée et spontanée des langues vivantes étrangères ?

Ces nouvelles questions de recherche me permettent ainsi d'identifier une hypothèse, que nous étudierons, concernant l'aspect rassurant du schéma de la « triple confusion » et ses résultats.

Hypothèse 1 : Le schéma de « triple confusion », employé dans les cours de LVE comme méthode d'enseignement et d'apprentissage serait rassurant pour les élèves du secondaire comme pour les enseignants et ne permettrait pas l'acquisition spontanée et automatisée d'une langue cible.

À travers cette hypothèse, l'objectif est de comprendre les liens qu'ont les élèves avec l'apprentissage des langues vivantes étrangères, et quelle vision les professeurs de LVE en ont. De cette manière, nous pourrions comprendre plus en détail quelle importance ces acteurs donnent-ils au schéma de triple confusion décrit par Germain et Netten, et pourquoi celui-ci persiste. Nous pourrions également en étudier l'efficacité, auprès des élèves, concernant l'apprentissage de la LVE sur du long terme.

Les lectures et les observations menées au travers de ce mémoire et de mes stages, m'ont permis de m'interroger sur la réelle efficacité de l'enseignement des langues vivantes étrangères et sur leur réels objectifs. C'est pour cela que j'ai décidé de m'interroger sur les pratiques, fondées sur le schéma de triple confusion, qui sont utilisées dans les cours de langues vivante étrangères. Ainsi, concernant notre hypothèse et sa vérification, j'ai établi deux questionnaires – l'un pour les professeurs de langue vivante étrangères, l'autre pour les élèves du secondaire de la 5ème à la terminale – dans le but d'obtenir des données quantitatives et de comparer les réponses obtenues dans les deux questionnaires.

6. Méthodologie du recueil de données

1.1. Contexte et objectifs

a) Inspirations liées aux stages :

Lors de mon master, j'ai effectué deux stages dans deux établissements différents : en M1, j'ai été affecté dans un collège public de centre-ville tandis que cette année, je suis en stage filé dans un lycée privé du centre-ville. Lors de ces deux stages, j'ai remarqué que les méthodologies employées étaient plus ou moins similaires, c'est-à-dire fondées sur le schéma de « triple confusion » décrit ci-dessus.

En effet, la séance d'Espagnol respecte un schéma bien précis divisé en 5 phases : l'accueil, le « *repasso*²¹ », la mise en activité, la phase de fixation, et les consignes pour les leçons. Il s'agit d'une didactique institutionnelle, propre à l'enseignement des langues et particulièrement de l'espagnol, j'ai pu l'observer dans mes deux années de stage. Cela crée un cadre pour le professeur de langues ainsi que pour les élèves. Le cœur de la séance est la mise en activité, c'est le moment où les élèves s'expriment en langue cible grâce à un support culturel iconographique, textuel ou auditif authentique. S'en suit alors la « phase de fixation », qui reprend, au moyen de l'écrit, la construction du cours. C'est ce que les élèves notent dans leur cahier. Ainsi, la « phase de fixation » fixe les connaissances de la mise en activité que les élèves doivent mémoriser afin de pouvoir les restituer dans la phase « repaso » qui est le moment où ils retranscrivent les éléments appris dans la phase de fixation grâce à une activité langagière de production en début de séance (expression écrite ou expression orale). Si l'on considère que la « phase de fixation » reprend ce qui a été transcrit au tableau et dans les cahiers, il est important de mentionner les points grammaticaux et lexicaux explicités grâce à des listes de conjugaisons à apprendre par cœur et à une explicitation orale et parfois écrite de son fonctionnement en comparaison avec la langue française, ce qui peut mettre certains élèves en difficultés : les allophones où ceux qui ne connaissent pas les termes grammaticaux.

J'ai ainsi pu observer dans les cahiers, notamment au collège où les élèves sont depuis peu concernés par cette méthode, que les codes couleurs décrivent la phonologie, le lexique est traduit, la grammaire est apprise et l'expression orale n'est pas toujours spontanée. À travers cette méthode, on compare alors la langue à un objet d'étude dont on doit comprendre le fonctionnement, tel que des mathématiques par exemple. Par conséquent, lors de mes stages, j'ai remarqué que pour les élèves, il s'agissait presque d'un exercice de logique, ils ont besoin de temps et de réflexion pour

21 « Repasar » signifie « réviser », le repaso est le moment, en début d'heure, où l'élève restitue les connaissances de la séance précédente grâce à une activité langagière de production.

constituer une phrase en langue cible. Parfois, quand cela sort du cadre du « repaso » certains rencontrent des difficultés pour formuler une phrase simple sans erreurs : j'ai souvent remarqué une confusion entre la première et la troisième personne du singulier. C'est pourquoi je me suis également questionnée sur le réel niveau de ces élèves et sur les objectifs d'enseignements.

Pour terminer, j'ai récemment assisté à un débat lors d'une heure de vie de classe, dans lequel des élèves de terminale parlaient de leur ressenti quant aux langues vivantes étrangères. Beaucoup se plaignaient d'être frustré du fait de ne pas réussir à s'exprimer : « *on ne pratique jamais l'oral* » dit l'un d'entre eux, « *je ne sais pas parler* », « *on n'a pas de vocabulaire, mais je pense qu'en travaillant l'oral ça viendrait* », « *pour les exposés on apprend par cœur donc c'est pas utile* ». Les élèves se plaignaient de ne jamais pouvoir s'exprimer sur des sujets d'actualité qui correspondraient plus à leurs goûts et qui leur permettraient de s'exprimer à l'oral.

b) Inspirations liées aux résultats d'une expérimentation dans le cadre de l'ANL

De cette manière, si les élèves se confrontent, en Terminale, à leurs difficultés dans la pratique orale de langue en ayant le sentiment de ne pas réussir à s'exprimer comme ils le devraient, je me suis interrogée sur l'efficacité des méthodologies fondées sur le schéma de la « triple confusion ». J'ai ainsi découvert que l'ANL proposait de changer ce schéma. Cependant, à l'image de la méthodologie directe face à la méthodologie traditionnelle, l'ANL suppose un changement important, qui casse les codes de ce que l'on connaît aujourd'hui dans les cours de langue vivante étrangère en France, et commence à peine à être connu et utilisé dans l'enseignement.

Pourtant, dans le cadre d'une expérimentation menée en 2015 par Claude Germain, Minyi Liang et Inès Ricordel auprès d'apprenants chinois de Français en première et en deuxième année universitaire des résultats intéressants apparaissent. Les étudiants provenaient de deux institutions universitaires chinoises différentes : l'une requérait un excellent niveau scolaire général selon le système chinois lors de la sélection des élèves en première année universitaire. L'autre était une institution réputée également, mais était une université de deuxième sous-catégorie ayant, par conséquent, moins d'exigences en comparaison à la première institution concernant la sélection de ses élèves en première année universitaire. La première institution constitue le groupe contrôle, c'est-à-dire le groupe qui étudie le français selon la méthodologie traditionnelle chinoise (MTC), tandis que la seconde institution constitue le groupe d'expérimentation, c'est-à-dire celui qui étudie le français selon les principes de l'ANL. Dans le cadre de cette expérience, on remarque que l'ANL a fait ses preuves avec un total de 600 h de cours en deux ans contre 706 h de cours pour la MTC.

En effet, dans cette expérimentation les résultats concernant l'apprentissage du français selon la MTC et l'ANL, ont été comparés grâce à deux groupes d'étudiants de 27 à 28 ans dans le groupe

contrôle et de 26 à 28 ans dans le groupe expérimental. Le groupe expérimental, recevant les cours dans le cadre de l'ANL pour apprendre le français, se distingue largement à l'oral comme à l'écrit, tout cela avec un écart d'un peu plus de cent heures de cours en moins par rapport à la MTC. Par conséquent, en plus de l'obtention de résultats satisfaisant, l'ANL serait aussi un gain de temps quant à l'acquisition d'une langue dans les différentes activités langagières. (Germain et al., 2015 parragr. 27-30).

Tableau 3 – Résultats comparés des deux groupes de 2^e année

Résultat				
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Contrôle	16,65	1,325	14	18
Expérimental	17,68*	,819	16	19
Total	17,19	1,199	14	19

*p ≤ ,001

Germain et al., 2015.²²

Les résultats montrent donc que dans toutes les activités langagières un groupe d'étudiants, qui plus est, considéré comme « moins bon », lors de l'entrée à l'université, selon le système scolaire chinois, obtient des résultats plus satisfaisant grâce à l'ANL concernant l'apprentissage du français, tandis que le groupe d'élève « contrôle », considéré comme « très bon » lors de l'entrée à l'université selon le système scolaire chinois, obtient moins de résultats concernant l'apprentissage du français, et cela, dans toutes les activités langagières même écrites, avec la MTC.

Néanmoins, nous ne prétendons pas dire que les autres méthodologies sont inefficaces, puisque dans le cadre de cette expérimentation, la MTC a également obtenu des résultats satisfaisants. Seulement, ils ont été dépassés par ceux de l'ANL. Face à ces résultats, nous pourrions nous demander : pourquoi n'adaptions-nous pas dans les classes d'aujourd'hui des méthodologies plus comparable à celle de l'ANL, c'est-à-dire qui ne sont pas axées sur un écrit fondamental concernant l'apprentissage d'une langue ? Et pourquoi ce schéma de « triple confusion » persiste-t-il ?

Dans l'expérience menée par C. Germain, M. Liang et I. Ricordel, il est mentionné que :

Même si les apprenants chinois se rendent compte qu'en fin de parcours, ils ont parfois de la difficulté à comprendre même une phrase simple, ils se sentent à l'aise avec la

²² Germain, C. Liang, M. et Ricordel, I. (2015). *Tableau 3 – Résultats comparés des deux groupes de 2^e année* [tableau]. OpenEdition Journals. <https://doi.org/10.4000/rdlc.288> [consulté le 08/05/2022].

MTC, car il y a peu de risques à prendre et l'enseignant explique les règles de grammaire en chinois, " ou en français avec traduction immédiate en chinois " (Haiyan et Bel, 2007 : 96 – cités dans Gal Bailly, 2011 : 17). (Germain et al., 2015, paragr. 7)

c) Création des outils de recherche

C'est donc dans ce cadre, que la première hypothèse de ce mémoire a émergé en partant du principe que le schéma de « triple confusion » comme moyen d'enseignement et d'apprentissage de la langue cible rassure les élèves et les professeurs de langues. Pour ce faire, j'ai élaboré deux questionnaires pour ces deux différents groupes d'individus. Ces questionnaires sont divisés en trois parties (Cf. annexe 1 et 2). La première concerne le lien entre la mémoire des élèves et la restitution de la langue cible en classe et comment les professeurs perçoivent cela ; la deuxième partie concerne les relations entre les élèves et la pratique orale et la vision que le professeur en a ; enfin, la troisième partie concerne le degré de compréhension orale qu'ont acquis les élèves grâce au schéma de « triple confusion ». Ainsi, le questionnaire qui s'adresse aux professeurs permet d'établir un parallélisme avec ce que les professeurs pensent des liens entre les élèves et l'apprentissage des langues, et les réponses obtenues dans le premier questionnaire adressé aux élèves qui permet de voir les liens directs que ces derniers ont avec l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Il est également important de mentionner que ces questions sont fondées autour du schéma de « triple confusion » :

Question 3. (choix unique)	<p>Pensez-vous que la trace écrite (par exemple : dans votre cahier ou au tableau) vous aide à apprendre la langue vivante étrangère ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
Question 4. (choix unique)	<p>Apprenez-vous par cœur la trace écrite du cours de langue vivante étrangère ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non • Parfois

Questionnaire 1 pour les élèves du secondaire, partie 1, question 3 et 4.

Question 3. (choix unique + justification)	<p>Selon vous, la trace écrite (au tableau et dans les cahiers) du cours de langue vivante étrangère est-elle indispensable lors des premières séances d'enseignement concernant un niveau débutant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non <p>Pourquoi ?</p>
Question 4. (choix unique)	<p>De manière générale, pensez-vous que les élèves apprennent la trace écrite copiée dans le cahier ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non

Questionnaire 2 pour les professeurs de langues vivantes étrangères, partie 1, question 3 et 4

Ainsi, comme le questionnaire le montre ci-dessus, nous pouvons établir un parallèle entre les questions-réponses adressées et reçues par les professeurs de LVE et les élèves du secondaire.

De cette manière, nous tenterons de comprendre l'origine de ce schéma rassurant : les professeurs établissent-ils ce schéma basé sur la « triple confusion » parce que cela aide les élèves à acquérir la langue ? Les élèves sont-ils plus à l'aise avec cette méthode ?

Après avoir déterminé les parties essentielles du questionnaire, des questions ont émergées. Pour le premier questionnaire qui s'adresse aux élèves nous retrouvons dix-sept questions dont douze questions fermées, trois questions ouvertes qui demandent une justification et deux questions à choix multiples. Concernant le deuxième questionnaire qui s'adresse aux professeurs de LVE, nous trouvons quatorze questions dont dix questions fermées, quatre questions ouvertes qui demandent une justification et une questions à choix multiples. Dans les deux cas, nous retrouvons davantage de questions fermées puisque l'objectif est d'obtenir des données quantifiables qui permettent d'établir des statistiques afin d'avoir un large aperçu des données à étudier. Ainsi, nous pouvons comparer les réponses entre les différentes classes et en voir l'évolution entre la 5^e et la Terminale. Afin d'avoir des résultats plus précis et compréhensibles, j'ai laissé quelques questions ouvertes pour que l'on puisse se centrer davantage sur les raisons qui poussent les élèves et les enseignants à être, ou non, rassurés par le schéma de la « triple confusion ». Enfin, j'ai adressé ces questionnaires à plus de cinquante établissements du second degré de toute catégorie (rural, urbain, privé, public, professionnel, etc.), en pays de la Loire. J'ai ainsi obtenu 351 réponses du côté des élèves contre 53 réponses du côté des enseignants.

7. Méthodologie de l'analyse des données

Afin d'obtenir des résultats quant à l'hypothèse choisie, j'ai opté pour des données quantitatives dans le but de situer le ressenti général perçu par les élèves et les professeurs de LVE dans leur relation avec l'écrit et l'explicitation de la langue, ces données sont néanmoins approfondies grâce à des espaces de justifications qui nous permettent de mieux en comprendre les résultats. J'ai ainsi élaboré deux questionnaires : l'un pour les professeurs de langue vivantes étrangères et le deuxième pour les élèves du secondaire (de la 5^e à la terminale). Les professeurs de langue ainsi que les élèves sont originaires d'une cinquantaine d'établissements du secondaire situés dans Les Pays de la Loire. Les réponses reçues sont anonymes, nous ne savons ni de quel établissement elles proviennent ni quel individu en est à l'origine. J'ai ainsi obtenu 351 réponses de la part des élèves et 53 réponses de la part des professeurs de langues vivantes étrangères :



Figure 1 : Représentation des réponses de la 5^e à la terminale correspondant à la question 1 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

La première figure présentée ci-dessus, nous montre que, sur les 351 réponses obtenues de la part des élèves du secondaire, nous avons un peu plus de données pour le lycée avec un total de 57,6 % (dont 11,4 % en première, 21,4 % en terminale, 3,1 % en spécialité LLCE et 21,7 % en seconde) contre 42,5 % pour le collège (dont 21,7 % en 5^e, 5,7 % en 4^e et 15,1 % en 3^e). Bien que l'écart entre les deux ne soit pas très important, cela est à prendre en compte dans l'obtention de nos résultats puisque l'approche qu'ont les collégiens et les lycéens avec l'apprentissage d'une langue est différente, étant donné que les lycéens sont souvent habitués à une méthodologie fondée sur le schéma de la triple confusion concernant l'enseignement des langues, tandis que les collégiens y ont

été moins longtemps confrontés. Ainsi, nous analyserons les résultats par classe et pourrons avoir un aperçu plus précis de l'évolution des données selon les classes.



Figure 2 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 1 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.

La seconde figure présentée ci-dessus, concerne le deuxième questionnaire qui s'adresse aux professeurs de langues vivantes étrangères. Nous pouvons déjà remarquer que les réponses sont beaucoup moins nombreuses, mais nous avons, malgré cela, un échantillon de donnée riche et intéressant à analyser. Ainsi, nous retrouvons une majorité de professeurs d'espagnol (60,4%) suivi de professeurs d'anglais (32,1 %) puis un petit pourcentage de professeurs d'allemand (3,8%), de FLE (1,9%), et d'italien (1,9%). Concernant ce questionnaire, nous nous intéresserons à toutes les réponses confondues sans faire de distinction entre les disciplines.

Par conséquent, afin de répondre à l'hypothèse : Le schéma de « triple confusion », employé dans les cours de LVE comme méthode d'enseignement et d'apprentissage serait rassurant pour les élèves du secondaire comme pour les enseignants et ne permettrait pas l'acquisition spontanée et automatisée d'une langue cible, nous organiserons notre analyse en trois parties : dans un premier temps, nous analyserons les relations entre élèves, mémoire et trace écrite ; dans une seconde partie, nous étudierons en quoi l'explicitation linguistique de la langue cible est un outil de compréhension rassurant pour les élèves et les professeurs ; puis pour terminer nous verrons quel impact a le schéma de triple confusion sur la capacité des élèves à communiquer de manière spontanée, automatisée et assurée.

1. Les relations entre élèves, mémoire et trace écrite

Afin de comprendre les relations entre élèves mémoire et trace écrite, nous avons posé une série de questions aux professeurs et aux élèves concernant l'importance qu'ils donnent à la trace écrite.

a) Les méthodes d'apprentissage adoptées par les élèves

Premièrement, nous avons voulu comprendre quelles méthodes d'apprentissages les élèves adoptent-ils concernant les langues vivantes étrangères en classe, et comment les professeurs envisagent cet apprentissage :

En classe de langues vivantes étrangères vous apprenez grâce à la :

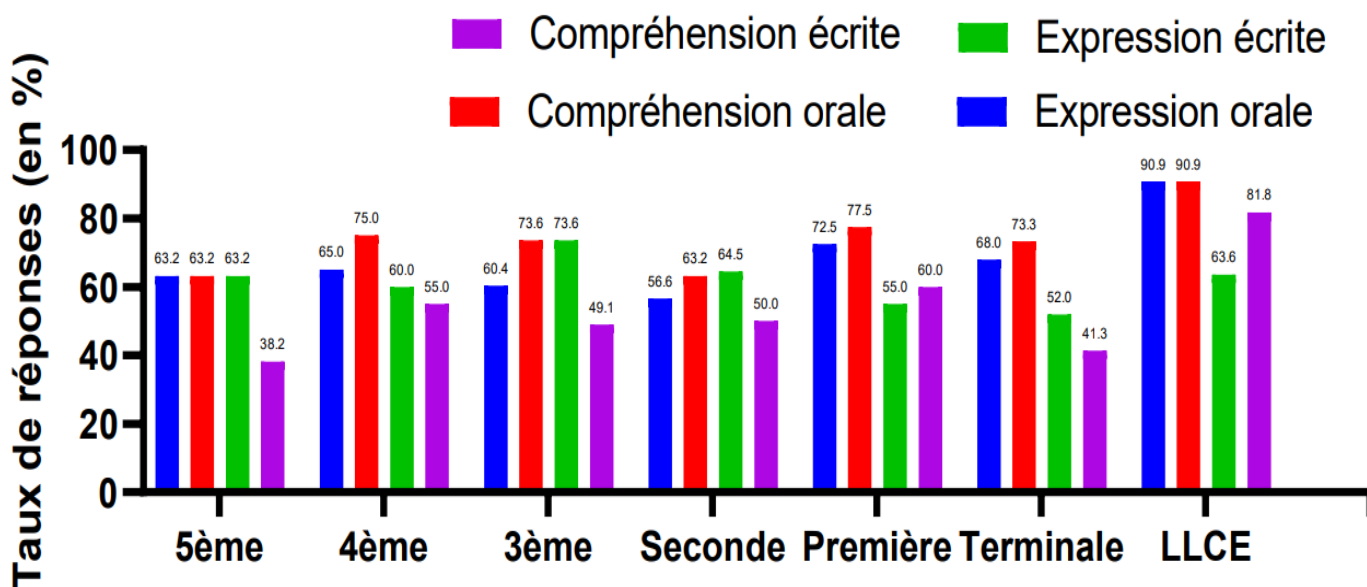


Figure 3 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 2 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Selon vous, qu'est-ce qui contribue le mieux à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en classe sur du long terme ?

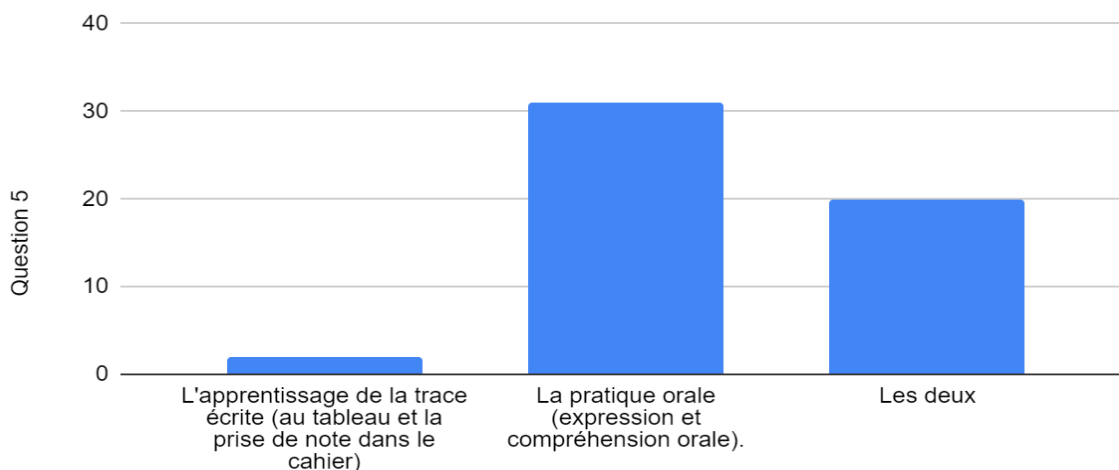


Figure 4 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 5 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.

Nous remarquons ainsi qu'en classe de langue vivante étrangère les élèves apprennent, généralement, davantage grâce à l'oralité de la langue : d'abord grâce à l'écoute (72,10 % des réponses au total), puis grâce à la pratique orale (63,8 % des réponses au total), cela est particulièrement vrai pour les classes de 5^e, 4^e, 3^e, première, terminale et la spécialité LLCE puisque la compréhension orale est la méthode la plus utilisée dans l'apprentissage des langues en classe.

Il est également intéressant de voir qu'une majorité de professeurs (31 sur 53, soit 58,5 %) sont en accord avec les chiffres obtenus dans le questionnaire des élèves. Cela semble tout à fait cohérent avec la manière dont une langue s'acquiert. Comme nous l'avons vu dans la partie deux du cadre théorique sur le fonctionnement du cerveau pour la mémorisation d'une langue seconde, il est plus facile de comprendre une langue étrangère dans un premier temps avant de pouvoir la pratiquer. Ainsi, l'acquisition de la langue passe d'abord par sa compréhension, qui est traitée par le cerveau dans l'aire Wernicke, ne faisant aucune distinction entre les langues, tandis que l'aire Broca, qui traite l'expression, classe les langues dans des zones spécifiques qui peuvent s'accroître ou réduire selon la pratique effectuée par l'apprenant. S'exprimer requiert donc de créer un répertoire lexical et sémantique afin de faire exister la langue dans sa mémoire en la pratiquant.

En classe de langues vivantes étrangères vous apprenez grâce à la :

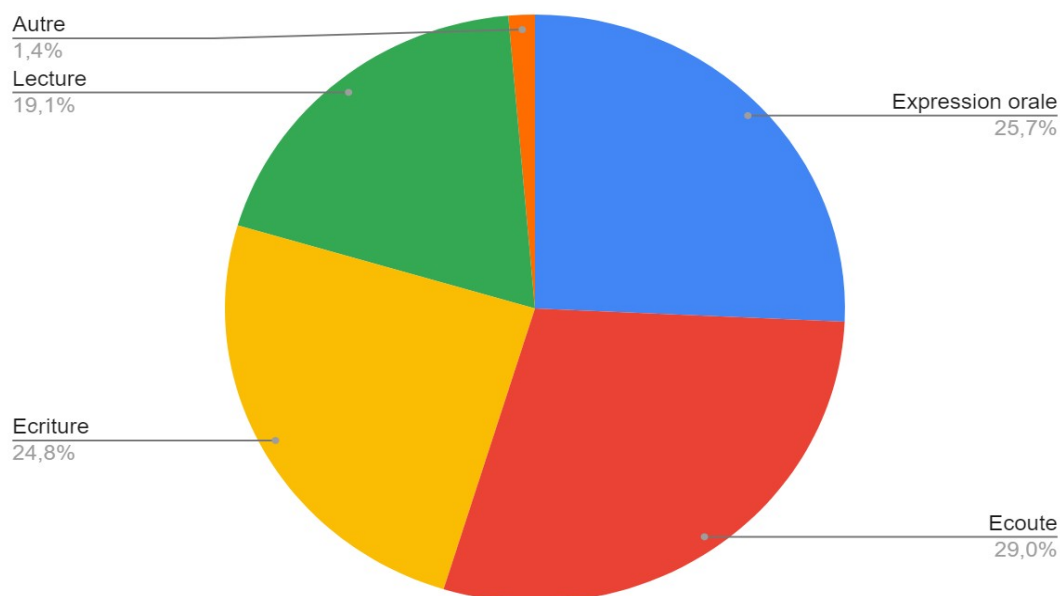


Figure 5 : Représentation des réponses de la 5^e à la terminale correspondant à la question 2 du questionnaire dirigé aux élèves du second degré.

Cependant, parmi les réponses obtenues, nous pouvons remarquer que l'écrit prend une grande importance dans l'apprentissage/enseignement des langues : 24,8 % des élèves apprennent, généralement, grâce l'expression écrite et 19 % grâce à la compréhension écrite. En 5^e, en 3^e et en seconde, l'expression écrite constituerait donc l'une des méthodes d'apprentissage souvent

employées en classe de langue. Cela reflète ainsi la présence relativement importante de l'expression écrite dans l'apprentissage des langues et ce, dès le 5^e. Néanmoins, les résultats concernant l'apprentissage des langues en classe grâce à la compréhension écrite sont plus faibles, ce qui montre un paradoxe : les élèves sont davantage à l'aise avec l'expression qu'avec la compréhension, alors qu'en ANL, le schéma de la littératie préconise toujours les activités langagières de compréhension avant celles de l'expression. Cela montre donc tout à fait l'existence d'un schéma de confusion quant à l'apprentissage des langues. Concernant le deuxième questionnaire, 2 professeurs sur 53 pensent que l'apprentissage de la trace écrite permet l'acquisition d'une langue sur du long terme et 20 d'entre eux pensent que cela va de pair avec les activités langagières orales de la langue. Cependant, selon la partie 2 du cadre théorique de notre mémoire, pour mémoriser une langue sur du long terme, il faut d'abord utiliser la mémoire procédurale, inconsciente. L'écrit, dans un premier temps, ne peut pas créer cela puisqu'il nécessite une conscience du fonctionnement de la langue, il faut d'abord acquérir l'orale. De cette manière, nous tenterons de comprendre davantage comment l'écrit est utilisé dans les cours de langues vivantes étrangères.

b) La trace écrite, rassurante pour les élèves et les professeurs : elle permettrait un meilleur apprentissage dans un temps imparti

Afin de mieux comprendre ce schéma de confusion, nous avons tenté d'analyser les relations qu'ont les élèves avec la trace écrite, phase de fixation du cours de LVE :

Comment percevez-vous la trace écrite ?

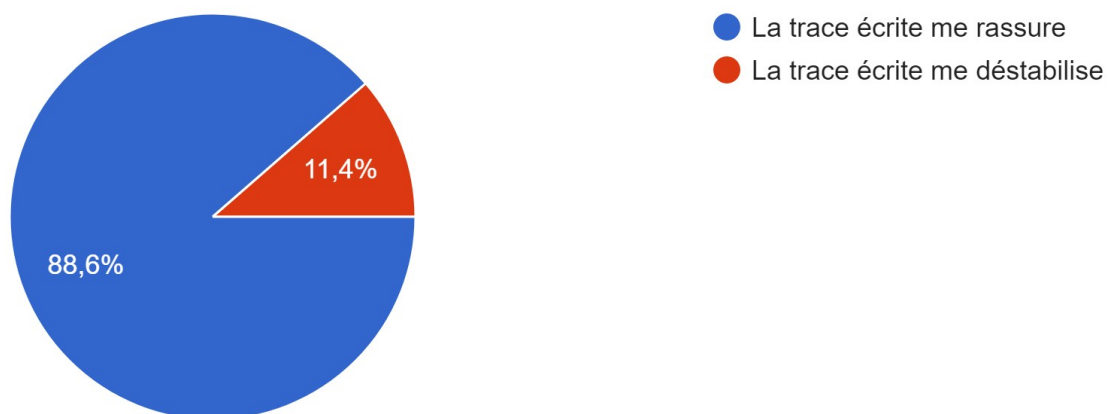


Figure 6 : Représentation des réponses de la 5^e à la terminale correspondant à la question 6 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Pour la grande majorité des élèves (88,6%), la trace écrite est rassurante. Cette question constituait un espace de justification qui montre que pour la majorité des élèves, la trace écrite rassure dans le cas de la compréhension de la langue (8 réponses) : « Elle me rassure, car si je ne comprends pas à l'oral, j'ai la possibilité de comprendre à l'écrit. » ; dans le cas de l'aide à la mémorisation, la trace

écrite joue également un rôle rassurant (40 réponses) « *Elle permet de ne pas oublier ce qui a été vu en cours et de mémoriser* » ; puis, elle est également rassurante puisqu'elle est un guide d'apprentissage (16 réponses) « *Sans trace écrite, je ne sais pas sur quoi me focaliser pour apprendre* ». Cela est intéressant, car comme nous l'avons vu dans la partie deux du cadre théorique sur le fonctionnement du cerveau pour la mémorisation d'une langue seconde, réactiver les connaissances apprises permet un meilleur apprentissage sur du long terme :

Le fait d'avoir réussi à rappeler un item²³ accroît la probabilité de s'en souvenir ultérieurement. (Baddeley, 1993, p. 173).

Ainsi, si en relisant l'élève réactive ses connaissances cela lui est bénéfique. Néanmoins, il y aurait une confusion dans le rôle que joue la trace écrite qui, au lieu de permettre la réactivation des items, serait en fait l'objet d'un apprentissage. De cette manière, elle guide l'apprentissage, comme nous l'avons précédemment vu, mais, selon les réponses des élèves, elle est également rassurante pour apprendre ou comprendre ce qui n'a pas été compris pendant la séance :

C'est important pour apprendre du vocabulaire et connaître les structures d'une phrase.

Elle me rassure, car si je ne comprends pas à l'oral j'ai la possibilité de comprendre à l'écrit.

Par conséquent, la figure 6 nous montre que pour certains élèves, la trace écrite est déstabilisante (11,4%) : elle peut être source d'angoisse (3 réponses) « *J'apprends beaucoup de choses, mais je l'oublie avec le stress et donc ça ne rend pas ce que je veux à la fin* » ; pour d'autres, la trace écrite pose des problèmes de compréhension (5 réponses), « *On écrit beaucoup et je comprends un mot sur 3* », et de phonologie « *La trace écrite me déstabilise, car elle me fait prononcer le mot comme en Français* » ; tandis que d'autres élèves remettent en question son efficacité quant à une acquisition spontanée et automatisée de la langue « *à l'oral, on ne fait pas la même structure de phrase donc on s'emmêle les pinceaux* ». Ainsi, si dans la majorité des cas la trace écrite est rassurante pour apprendre, réapprendre ou mémoriser des mots et des structures de phrases, elle est pour une minorité d'élèves déstabilisante et peut générer une source d'angoisse qui empêche l'apprentissage de la langue de manière automatisée.

De plus, si la trace écrite est rassurante pour la majorité des élèves, elle l'est également pour la majorité des professeurs de LVE

23 « Tout élément d'un ensemble (lexical, grammatical, etc.) considéré en tant que terme particulier. » (Larousse, s. d.)

Selon vous, la trace écrite (au tableau ou dans les cahiers) du cours de langue vivante étrangère est-elle indispensable lors des premières séances d'enseignement concernant un niveau débutant ?

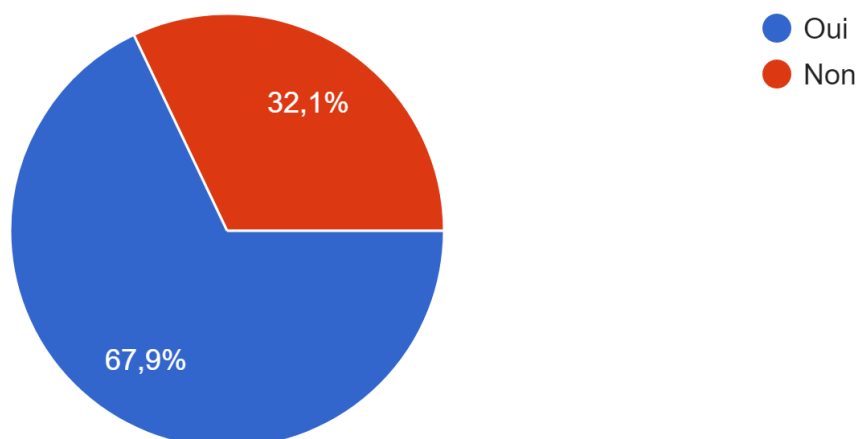


Figure 7 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 3 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du second degré.

Concernant cette question, nous nous sommes centrés sur un niveau débutant qui n'a pas ou peu de connaissances de la langue cible, afin de mettre l'accent sur le schéma de triple confusion qui préconise l'explicitation de langue et une confusion dans l'ordre d'acquisition de l'écrit à l'oral. En effet, si l'élève n'a presque aucune connaissance de la langue cible, alors pourquoi en expliciter tout de suite les savoirs ou transmettre la langue par le biais de l'apprentissage de l'écrit ? Ainsi, nous retrouvons une majorité de réponses positives à cette question. En premier lieu, parmi les réponses les plus ressortissantes, des professeurs pensent que la trace écrite est indispensable dans les premiers cours pour un niveau débutant en vue de l'inquiétude face au faible nombre d'heures de LVE par semaines :

On pourrait se dire que non lors des premières séances, mais ça serait oublier les cours trop éloignés les uns des autres qui font que pour certains élèves, sans trace écrite, ils ne savent pas quoi revoir et surtout pensent alors qu'on a rien vu !

Ainsi, s'il n'est pas possible d'atteindre les objectifs d'apprentissage lors d'une séance, la trace écrite permet de les « fixer » ou de les approfondir (par exemple, avec l'apprentissage de listes de vocabulaires, de verbes irréguliers, etc.). Il est d'ailleurs intéressant de noter dans les réponses une confusion entre mémorisation et apprentissage :

Cela permet de fixer les apprentissages. Certains élèves ont besoin du visuel pour retenir et cela évite d'imaginer des termes (ce qui aurait comme effet de les écrire avec

des erreurs par la suite). Et c'est aussi la trace écrite qui permet dès le début d'apprendre les nouvelles connaissances.

On remarque dans cette réponse que, selon ce professeur, la trace écrite est un moyen d'apprentissage, mais également de mémorisation pour les élèves. Cela est intéressant puisque, dans la structure de la séance, la trace écrite est une synthèse de ce qui a été vu dans la mise en activité : elle est constituée premièrement de ce que le professeur a décidé de transmettre à travers le document culturel et ne reprend pas toujours les réponses données par les élèves s'ils s'éloignent des attentes établies pour le document. Ainsi, la phase de fixation devient, pour certains élèves, matière à apprendre et cela peut engendrer des difficultés :

Elle est indispensable notamment pour les élèves visuels d'avoir une trace écrite, même pour les débutants. Cela aide aussi les parents à savoir ce que leur enfant est censé apprendre. Personnellement, je leur fais mettre au fluo ou en évidence ce qu'ils devront connaître par coeur dans le cahier.

Ainsi, la trace écrite sert évidemment à réactiver les items afin de se remémorer, mais dans beaucoup de cas, elle sert également à transmettre un savoir que l'élève doit apprendre face au faible nombre de séances par semaine.

Selon vous, la trace écrite permet-elle un enseignement-apprentissage plus rapide de la langue vivante étrangère à l'école ?

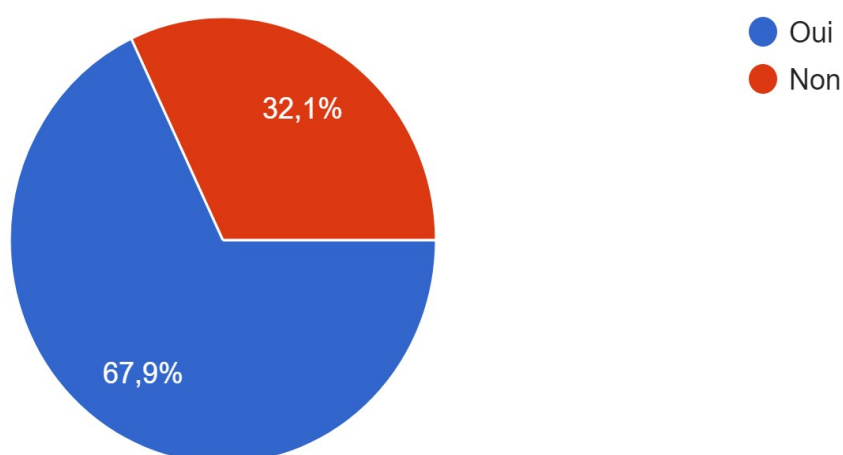


Figure 8 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 6 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du second degré.

Comme le montre la figure ci-dessus, 67,9 % des professeurs pensent que la trace écrite permet de gagner du temps, car elle permettrait un apprentissage plus rapide des langues vivantes étrangères. Cependant, la partie deux du cadre théorique sur le fonctionnement du cerveau pour la

mémorisation d'une langue seconde parle de « l'hypothèse du temps total » selon laquelle le nombre d'informations apprises sont liées au temps consacré à apprendre, et démontre que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est réparti. Nous pourrions alors nous interroger sur la réelle efficacité de la trace écrite qui permettrait d'avancer plus vite que les heures de cours données en LVE.

Enfin, concernant la figure 8, nous avons reçus plusieurs justifications de la part des professeurs qui témoignent d'une confusion entre orthographe et phonétique dans l'enseignement des langues :

La trace écrite est importante pour la mémorisation et la découverte des sons/orthographe.

La trace écrite est un support de communication, elle suscite aussi l'intérêt des élèves : comment lit-on une lettre en espagnol ? .

Il est également intéressant de voir la confusion entre trace écrite, sensé être un support pour réactiver des items déjà acquis, et « *support de communication* » sur lequel l'élève se baserait pour apprendre à prononcer et à connaître des structures linguistiques : l'orthographe permettrait ainsi d'acquérir la phonétique de la langue.

Néanmoins, 32,1 % des professeurs ayant répondu à ce questionnaire estiment que la trace écrite n'est pas indispensable lors des premières séances d'enseignement concernant un niveau débutant. Parmi eux, certains décrivent bien le schéma de la littératie sur lequel se fonde l'ANL (Cf. partie 3.2 du cadre théorique) , selon lequel il est nécessaire de respecter la boucle de la littératie suivante dans l'acquisition d'une langue de manière implicite : d'abord, il est important pour l'apprenant, de commencer par la compréhension orale de la langue, puis par l'expression orale afin de s'appropriier les structures linguistiques. Une fois que cela est acquis, il est désormais possible de passer à la compréhension écrite pour acquérir les structures orthographiques, puis, enfin, à l'expression écrite pour fixer tous les éléments linguistiques acquis. Il est alors primordial que la langue soit acquise à l'oral avant de passer à l'écrit.

*Non, car ils ont besoin de parler la langue avant de pouvoir l'écrire. Ils retiennent mieux s'ils répètent et répètent. Ensuite ils pourront commencer à écrire cette langue. S'ils écrivent avant, ils fossiliseront des erreurs (« *mujer* » sera prononcé à la française s'ils ne savent pas d'abord comment le dire à l'oral).*

De plus, la justification ci-dessus traite de « répétition », soit de « réutilisation », selon C.Germain, des structures linguistiques, qui permet à l'élève de réactiver ses connaissances, comme

nous venons de le voir ci-dessus. D'autres réponses apportent des éléments importants qui permettent de dissocier cette confusion entre orthographe et phonologie ;

Il est préférable que les apprenants mémorisent la phonétique sans que les sons soient "pollués" par l'écrit. Il est donc indispensable que les sons soient acquis avant de divulguer la forme écrite.

Ainsi, l'apprentissage passe par la mémoire procédurale, il est inconscient, l'écrit arrive seulement lorsque l'oral est acquis, il ne doit pas permettre une explicitation de la langue cible.

Si la trace écrite se voit rassurante pour la majorité des élèves et des professeurs de LVE car elle permet de mieux comprendre, apprendre et mémoriser dans le temps imparti, il est cohérent de voir que pour la majorité des élèves elle constitue une aide à l'apprentissage qui explique davantage la relation rassurante qu'ont les élèves avec la trace écrite et qui démontre que cette dernière n'est pas utilisée seulement dans le cadre de la restitution des items par le biais de la mémorisation :

Pensez-vous que la trace écrite (par exemple : dans votre cahier ou au tableau) vous aide à apprendre la langue vivante étrangère ?

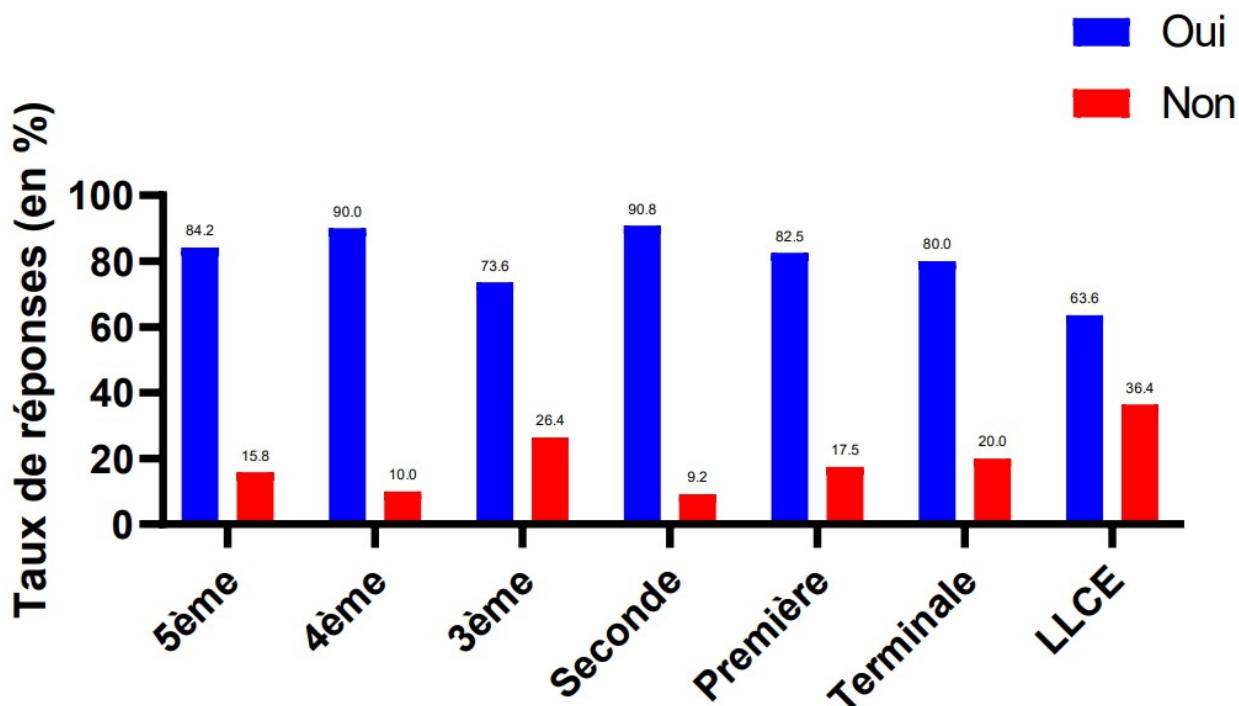


Figure 9 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 3 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Il est ainsi intéressant de voir que le nombre de réponses négatives augmente en fin de cycle : passant ainsi de 15,8 % de réponses négatives dans la classe de 5^e contre 26,4 % de réponses négatives dans la classe de 3^e ; et de 9,2 % de réponses négatives dans la classe de seconde à 20 % en classe de terminale et 36,4 % en spécialité LLCE. Ainsi, selon ces chiffres, l'écrit serait une aide à l'apprentissage de la langue surtout au début de son enseignement, ce qui permettrait peu à peu à certains de s'en détacher, sans que ce soit majoritairement le cas puisque les réponses positives restent les plus élevées. Cela montre un paradoxe par rapport à ce qui est décrit dans les grands principes de l'ANL : les élèves commencent à apprendre avec la trace écrite et commencent à s'en détacher un peu plus une fois qu'ils acquièrent un meilleur niveau – bien qu'elle soit toujours majoritairement présente dans l'apprentissage – tandis que l'ANL propose d'acquérir l'orale pour ensuite acquérir la partie écrite de la langue.

Selon vous, la trace écrite apporte-t-elle un cadre à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en classe ?

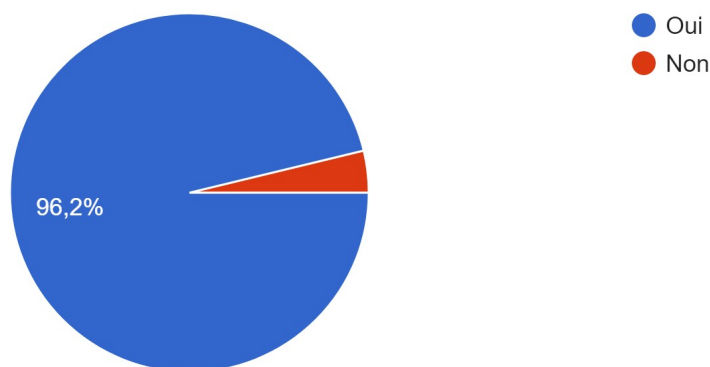


Figure 10 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 7 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.

La figure 10, quant à elle, est très claire quant à la relation qu'ont, généralement, les professeurs avec l'enseignement des langues puisqu'ils ont presque tous répondu qu'elle constituait un cadre d'apprentissage. Comme mentionné dans le questionnaire, le mot "cadre" décrit les structures linguistiques que l'élève doit apprendre à travers la trace écrite afin de les restituer dans la séance suivante. Ainsi, il constitue l'une des bases de l'apprentissage de la langue vivante étrangère.

Par conséquent, si la trace écrite constitue une aide à l'apprentissage nous pourrions nous interroger sur la fonction de cette aide auprès des élèves :

Apprenez-vous par cœur la trace écrite du cours de langue vivante étrangère ?

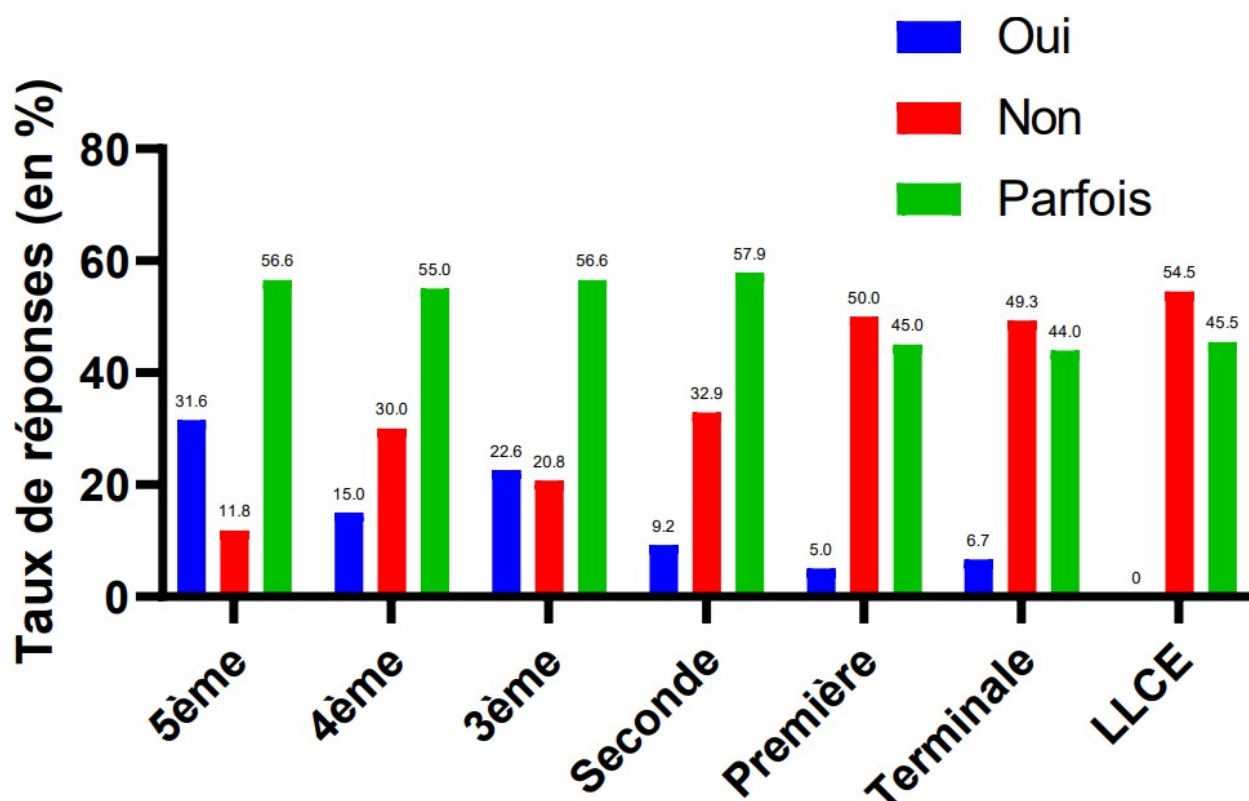


Figure 11 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 4 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Il est ainsi intéressant de voir que, comme pour la figure 9, les élèves apprennent de moins en moins la trace écrite tout au long de leur scolarité, bien qu'il y ait toujours un fort taux de réponses « parfois », qui montre une irrégularité dans l'apprentissage de la trace écrite, peut-être impulsé par un événement extérieur motivant (un examen par exemple), puisque

Il est quasiment certain que la motivation influe sur la volonté du sujet de porter son attention sur le matériel à apprendre. (Baddeley, 1993, p. 164)

Si l'apprentissage par cœur de la trace écrite est plus régulière au début de l'apprentissage de la langue cible, elle ne l'est presque plus en terminale et est inexistante, en dehors du « parfois » momentané, en LLCE : on pourrait ainsi penser que plus le niveau de langue augmente, moins il est nécessaire d'apprendre par cœur des structures qui seraient potentiellement déjà maîtrisées. Cette confusion, comme pour la figure 9, relate ainsi d'un paradoxe entre ce que préconise l'ANL et la fonction de la trace écrite en cours de LVE.

De plus, ce paradoxe est accentué par la contradiction entre la figure 11 et 12 présentée ci-dessous :

De manière générale, pensez-vous que les élèves apprennent la trace écrite copiée dans le cahier ?

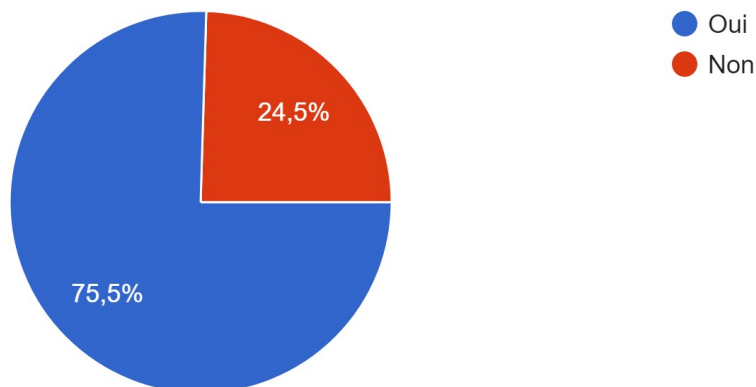


Figure 12 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 4 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.

Puisque 75,5 % des professeurs pensent que les élèves apprennent, de manière générale, leur trace écrite, quand en réalité la majorité ne l'apprennent qu'occasionnellement. Peut-être que les professeurs remarquent que les élèves n'ont pas trop de difficultés à réactiver les informations vues, lors de la séance précédente, pendant le « repaso » ou pendant une évaluation : mais une analyse plus développée pourrait être réalisée pour savoir si tous les élèves de la classe seraient en capacité de se remémorer les éléments principaux vus dans la séance antérieure.

Par conséquent, nous pourrions penser que l'apprentissage de la trace écrite pourrait être motivé davantage par les évaluations ou les « repasos », ce qui expliquerait qu'elle soit rassurante puisqu'elle guide les élèves dans leur apprentissage et les professeurs dans leur enseignement. Par exemple, à la question 6 du questionnaire pour les élèves (figure 6), une justification stipulait que :

Les traces écrites me servent de base pour mes révisions de préparation aux évaluations.

Tandis que l'un des professeurs (question 3, figure 7) affirmait que la trace écrite était indispensable car si non les élèves pensent n'avoir rien étudié.

c) La trace écrite est rassurante : elle permettrait une meilleure compréhension de la langue cible

Pour terminer, la trace écrite serait rassurante parce qu'elle permettrait aux élèves de mieux comprendre la langue cible.

En effet, selon la partie 2.1.C du cadre théorique, la mémoire déclarative est une « *mémoire explicite, accessible à la conscience* » (Jouhet, 1993, p. 24) qui permet donc de comprendre le fonctionnement linguistique de la LVE, ce qui, par conséquent, serait rassurant pour l'apprenant.

Pensez-vous que la trace écrite est un outil qui permet à l'élève de mieux comprendre la langue vivante étrangère ?

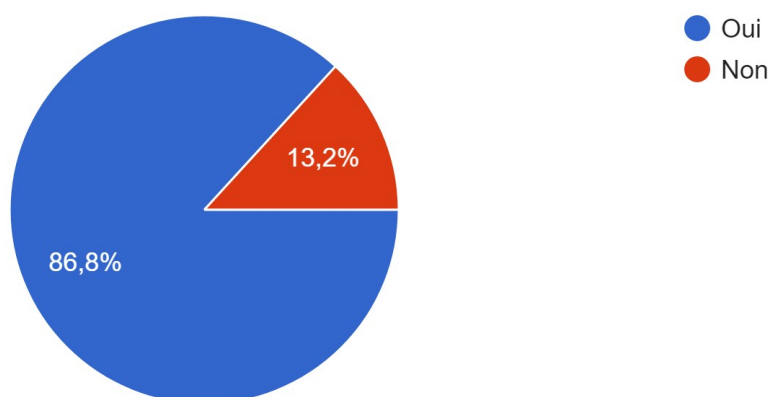


Figure 13 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 11 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.

De cette manière, 86,8 % des professeurs pensent que la trace écrite est un outil qui permet aux élèves de mieux comprendre la langue vivante étrangère. Dans l'espace de justification rattaché à cette réponse, on peut ainsi percevoir que la compréhension passe par la grammaire, comme nous pouvons le voir dans la justification proposée ci-dessous :

Apprend-on l'espagnol sans grammaire ? La grammaire, l'étude des règles de conjugaison permettent d'aller plus vite, elles sont au service de l'apprentissage.

De plus, la compréhension de la langue cible peut parfois passer par son explicitation par le biais de la comparaison avec la langue maternelle, rendant l'apprentissage de la LVE explicite :

Parfois, il est utile de comparer la langue maternelle et la langue cible afin que les élèves comprennent le fonctionnement d'une langue (pratique raisonnée de la langue).

En effet, la mémoire procédurale n'est pas sollicitée dans cet exercice alors que, selon ce que nous avons étudié dans la partie théorique :

Il existe une stricte séparation entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, localisées dans deux parties tout à fait distinctes du cerveau. (Germain et Netten, 2010, p. 10)

Cela signifie donc que l'explicitation de la langue ne permet pas son apprentissage implicite, et ne rend pas son expression spontanée et automatique. Claude Germain parle ainsi de « paradoxe grammatical » : certains peuvent expliquer le fonctionnement linguistique de la langue, sans pouvoir l'utiliser pour s'exprimer spontanément.

De plus, dans les justifications concernant la figure 13, un argument est souvent utilisé lorsqu'il s'agit de comprendre la langue cible grâce à la trace écrite. Il s'agit de prendre en compte les élèves ayant une « mémoire visuelle » :

Tous les élèves ne sont pas adeptes de l'oral, certains ont besoin de lire pour mémoriser, il faut penser à tout le monde.

Pourtant, dans la première partie du cadre théorique, nous avons vu qu'une langue avait un objectif communicationnel et sociabilisant : Jérôme Bruner montre que les enfants apprennent une langue par imitation. Par conséquent, si les élèves fondent leur apprentissage de la langue cible en la comparant à la langue maternelle, en la mémorisant grâce à la trace écrite et à son fonctionnement linguistique sans avoir acquis les codes implicites de la LVE, il y a de fortes probabilités pour que l'apprentissage de la langue cible soit le résultat d'un apprentissage parfois erroné : une faute d'orthographe dans le cahier, une mauvaise compréhension des explications linguistiques, une confusion entre l'orthographe et la phonétique peuvent être à l'origine de difficultés qui constitueraient le socle de l'apprentissage de la langue cible. En revanche, la mémoire visuelle peut-être utilisée à d'autres escient : par exemple, grâce à des images qui pourront être réutilisées pour réactiver des items et permettre à l'élève de se souvenir de ce qu'il a vu.

Comprenez vous mieux la langue vivante étrangère une fois qu'elle est écrite au tableau ?

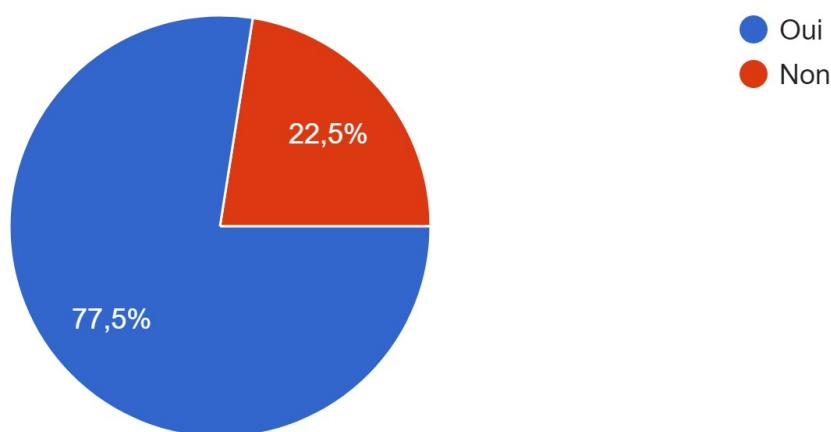


Figure 14 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 17 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Du côté des élèves, la figure 14, ci-dessus, nous montre que 22,5 % (79 élèves sur 351) des élèves ne comprennent pas davantage la LVE lorsqu'elle est écrite au tableau ; tandis que 77,5 % (272 élèves sur 351) disent mieux comprendre la LVE grâce à la trace écrite. Cela est donc tout à fait en accord avec la figure 13. La trace écrite permet aux élèves de mieux comprendre la langue cible, elle est un outil d'apprentissage.

Comprenez vous mieux la langue étrangère une fois qu'elle est écrite au tableau ?

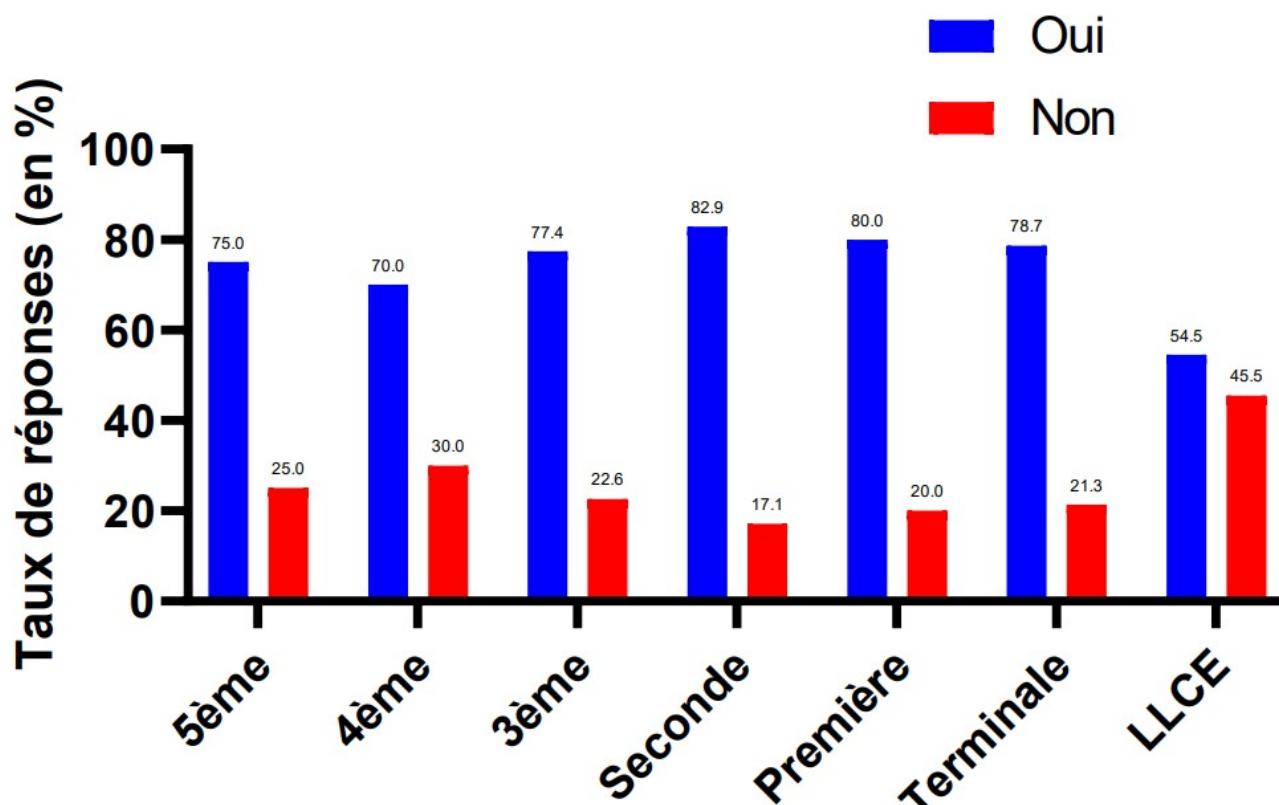


Figure 15 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 17 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Lorsque l'on observe ces résultats par classe, on remarque que cela est largement le cas pour tous les niveaux, excepté pour les spécialités LLCE, où la LVE est davantage approfondie et où les élèves ont, généralement, un meilleur niveau d'expression : dans ce cas-là, la trace écrite n'est plus autant nécessaire à la compréhension de la langue (bien que cela reste majoritairement le cas !).

Au travers des réponses reçues, il ne fait aucun doute que la trace écrite est rassurante et est l'une des bases de l'apprentissage des LVE en classe aujourd'hui. Elle est, certes, liée à la mémoire, puisque les élèves semblent l'utiliser pour réactiver les structures linguistiques, cependant, en réponse au faible nombre de séance de LVE dans le secondaire, elle est souvent utilisée comme outil d'apprentissage et de compréhension de la langue cible. L'apprentissage s'oppose ainsi aux principes de l'ANL, il se fait explicitement notamment par le biais d'explications grammaticales rassurantes.

2. L'explicitation linguistique de la langue est un outil de compréhension rassurant pour les élèves et les professeurs

La trace écrite n'est pas constituée seulement de phrases qui reprennent, par le biais de l'écrit, ce qui a été dit lors de la mise en activité, on peut également y trouver des explications grammaticales qui explicitent le fonctionnement de la langue cible. Il peut s'agir de listes de verbes à apprendre, de schéma qui expliquent les changements de terminaisons, etc.

2.1. L'explicitation linguistique aide-t-elle les élèves à comprendre la langue cible ?

Les professeurs utilisent l'explicitation grammaticale comme un outil d'enseignement de la langue cible, comme nous avons déjà pu le voir précédemment. Afin d'approfondir les recherches pour comprendre l'aspect rassurant de l'explicitation linguistique, il serait intéressant de savoir comment l'explicitation grammaticale est utilisée, à quelle fréquence et est-ce qu'elle sert vraiment un apprentissage spontané de la langue cible :

À quelle fréquence utilisez-vous la grammaire (listes de verbes, explication de la langue par le biais de termes grammaticaux, etc.) comme moyen d'enseignement concernant la LVE que vous enseignez ?

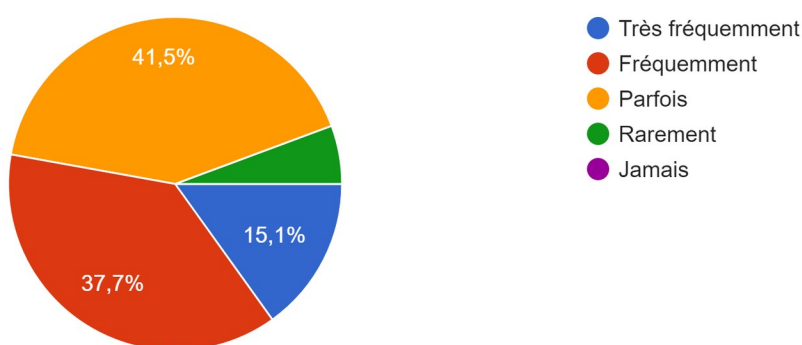


Figure 16 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 12 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.

À travers ce graphique, nous pouvons, dans un premier temps, noter que l'explicitation grammaticale – c'est-à-dire des listes de verbes que les élèves doivent apprendre ou l'utilisation de termes grammaticaux que le professeur utilise pour expliquer la langue – est toujours utilisée dans le cours de langue. On remarque en revanche que 5,7 % des professeurs (3 professeurs sur 53) utilisent rarement l'explicitation grammaticale alors que 41,5 % (soit 22 professeurs sur 52) l'utilisent de temps en temps, quand 52,8 % d'entre eux l'utilisent fréquemment et parmi ces 52,8 %, 15,1 % l'utilisent très fréquemment. Ainsi, l'explicitation dans le cours de LVE est, la

plupart du temps, un outil indispensable à l'enseignement de la langue. Cela entre ainsi en contradiction avec la partie 1.2.A de notre cadre théorique, dans laquelle nous avons vu que l'enfant reconnaissait la grammaire de la langue implicitement grâce à sa capacité à percevoir la prosodie de sa langue. De cette manière, si on apprend une langue en utilisant la mémoire déclarative, elle ne sera pas automatisée ce qui crée le paradoxe grammatical que C. Germain décrit (2.1.B). Par conséquent, c'est en se basant sur la manière première d'apprendre une langue que François Guoin développa la méthodologie directe, qui proposait d'apprendre une langue cible en classe en mettant les élèves en situation d'immersion. C'est aussi ce que propose l'ANL.

Comprenez-vous les règles grammaticales utilisées par le professeur pour expliquer le fonctionnement de la langue vivante étrangère ?

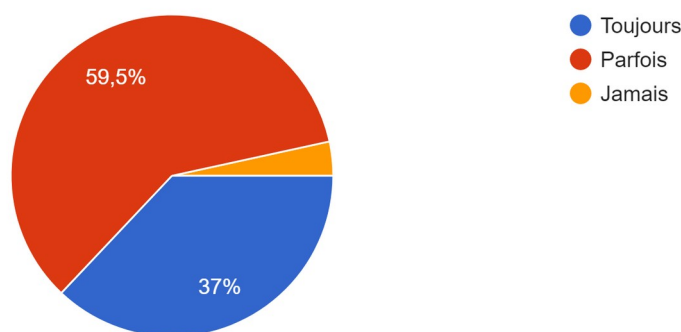


Figure 17 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 13 du questionnaire dirigé aux élèves du second degré.

Face aux explications grammaticales, il est étonnant de voir que seulement 37 %, (soit 130 sur 351) des élèves comprennent toujours les explications grammaticales utilisées par le professeur, tandis que 59,5 % (209 sur 351) ne comprennent que parfois les explications grammaticales et que 3,4 % (soit 12 sur 351) des élèves ne comprennent jamais ces explications. Ainsi, pour cette majorité d'élèves, les explications peuvent constituer une difficulté supplémentaire à l'apprentissage de la langue cible, puisqu'il faut être en capacité de les maîtriser pour pouvoir s'exprimer ce qui peut engendrer des conséquences sur l'expression orale. En effet, cela pourrait bloquer l'accès à une acquisition spontanée de la langue cible.

Pensez-vous que les élèves comprennent les termes grammaticaux utilisés lors d'une explication grammaticale de la langue vivante étrangère ?

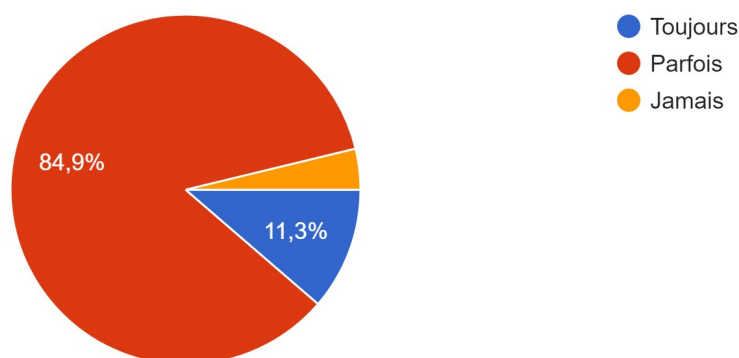


Figure 18 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 13 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.

Face à ces résultats, il est intéressant de voir ce que les professeurs de langues perçoivent dans leur classe quant aux liens entre apprentissage et explications grammaticales. Comme nous venons de le voir, la majorité des professeurs utilisent fréquemment les explications grammaticales et la majorité des élèves ne comprennent que parfois les explications données. Grâce à ce graphique, nous pouvons néanmoins percevoir que les professeurs ont conscience de cette réalité puisque seulement 11,3 % (soit 6 professeurs sur 53) pensent que les élèves comprennent les termes grammaticaux utilisés pour expliquer la langue, tandis que 3,8 % (soit 2 d'entre eux) pensent que les élèves ne comprennent jamais ces termes-là. Enfin, 85,9 % (soit 45 professeurs sur 53) pensent que les élèves comprennent seulement parfois les termes grammaticaux utilisés pour expliquer la langue. Ainsi, si les professeurs ont conscience de cette réalité, nous pourrions nous interroger sur la fonction de ces explications grammaticales et sur leurs conséquences. En effet, si cela n'est pas toujours efficace, quel serait l'objectif de cette méthode ?

Pourriez-vous comprendre la langue vivante étrangère sans l'explication de règles grammaticales ?

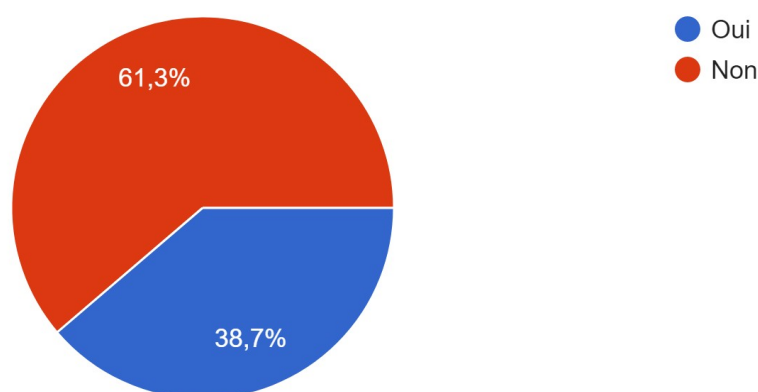


Figure 19 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 15 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Puisqu'il est nécessaire de se questionner sur la fonction de cette méthode qui n'est pas toujours efficace, il serait intéressant de s'interroger sur le rôle qu'elle joue dans l'apprentissage. Les résultats sont intéressants puisque 61,3 % des élèves (215 sur 351) disent ne pas pouvoir comprendre la langue cible sans explications de règles grammaticales, tandis que 38,7 % d'entre eux (136 sur 351) pourraient comprendre la LVE sans explications de règles grammaticales.

Pourriez-vous comprendre la langue vivante étrangère sans l'explication de règles grammaticales ?

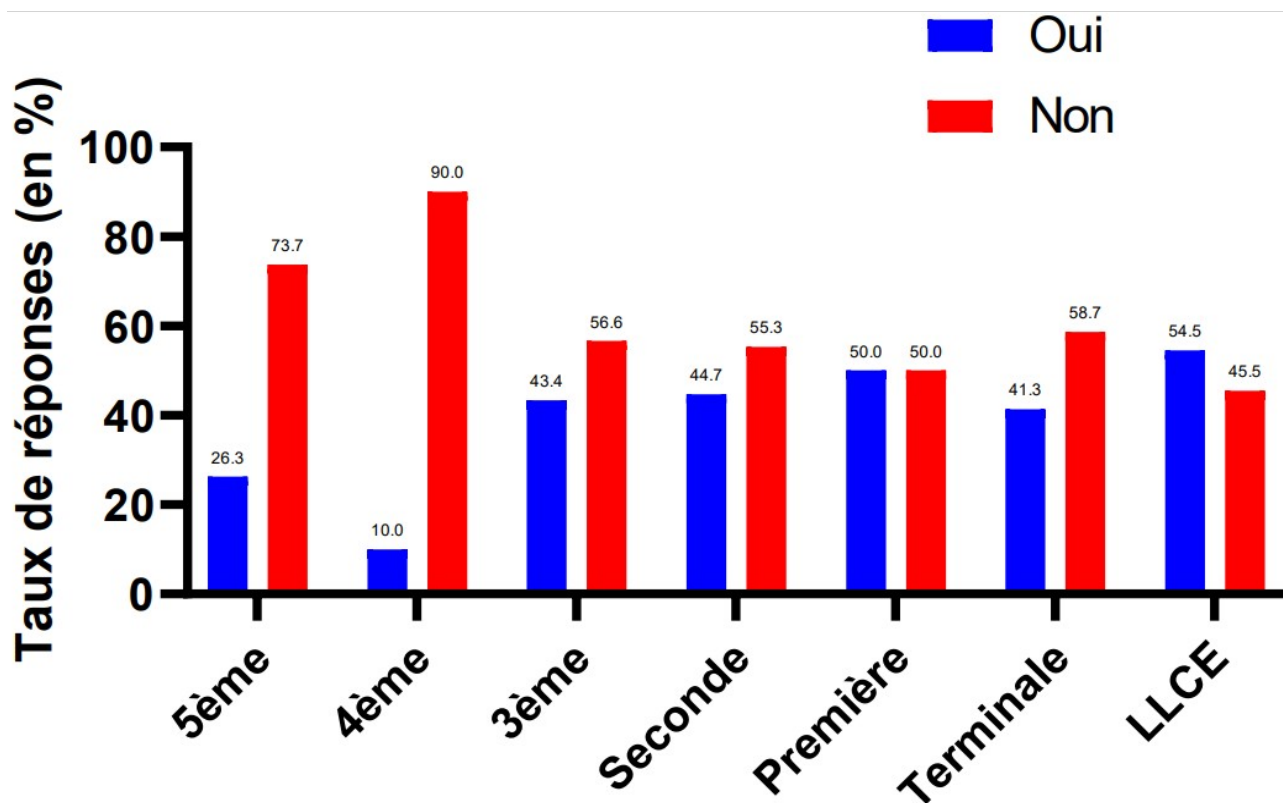


Figure 20 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 15 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Si nous analysons plus précisément ces données en regardant les résultats par classes, nous remarquons que les élèves du cycle 4 sont davantage attachés aux l'explications grammaticales pour comprendre la langue cible. Cela montre que l'enseignement de la LVE est particulièrement envisagé au travers d'explicitations linguistiques au collège, c'est-à-dire au début de l'apprentissage de la nouvelle langue. Cela est intéressant puisque les élèves consolident leurs connaissances sur cette base grammaticale explicitée, par le biais de la mémoire déclarative. Dans mes observations, j'ai, en conséquence, souvent remarqué que beaucoup d'élèves d'un niveau intermédiaire (B1) confondaient des règles grammaticales enseignées à des niveaux débutants (A1) : on remarque ainsi, assez souvent, des confusions entre « ser » y « estar », entre la première et la troisième personne du singulier et dans l'utilisation des temps de conjugaison. Ainsi, cela pourrait expliquer pourquoi les élèves du cycle terminal ont encore grandement besoin (58,7 % parmi les terminales), d'explications grammaticales. Nous pourrions donc penser qu'il s'agit d'un cercle vicieux dont il

serait difficile de s'éloigner puisque, selon C.Germain et J.Netten on entrevoit l'enseignement des LVE comme des « objets d'étude scolaire» (Germain et Netten, 2010, p. 7)

2.2. L'explicitation linguistique est-elle une aide à l'apprentissage d'une langue pour les élèves ?

a) L'explicitation grammaticale

Si les élèves ne comprennent pas toujours les explications linguistiques auxquelles ils sont habitués depuis le 5^e, ils sont pourtant encore nombreux à ne pas se sentir en mesure de comprendre une LVE sans explications grammaticales. Pourtant, cela pourrait être l'un des aspects à l'origine d'une base linguistique parfois fragile. Par conséquent, nous pourrions nous interroger sur l'efficacité qu'ont les explicitations linguistiques sur l'apprentissage des élèves.

Expliquer la langue vivante étrangère à l'aide de règles grammaticales vous aide-t-il à mieux l'apprendre ?

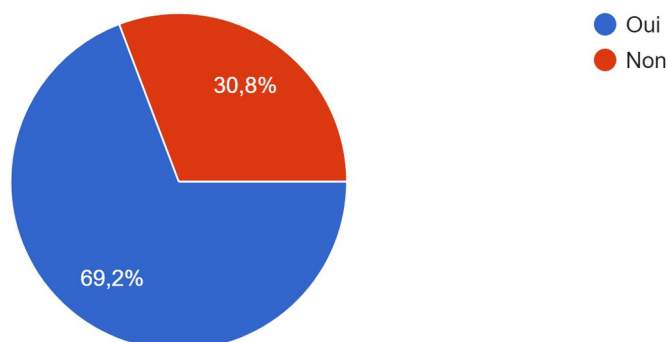


Figure 21 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 14 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

La figure présentée ci-dessus, montre que généralement les élèves apprennent mieux la LVE lorsque celle-ci est expliquée à l'aide de règles grammaticales. C'est le cas pour 69,2 % d'entre eux (243 sur 351) alors que 30,8 % (108 sur 351) des élèves sentent que les explications grammaticales ne les aident pas à mieux apprendre la langue cible. Cela est étonnant puisque si l'on regarde l'analyse de la figure 17 on remarque que 59,5 % des élèves ne comprennent que parfois les règles grammaticales utilisées par le professeur, tandis que dans la figure 19 la majorité des élèves (61,3%) disent ne pas être en mesure de comprendre la LVE sans explications grammaticales. On remarque alors un paradoxe entre les figures 18, 19 et 21 : les élèves apprennent mieux grâce à des explications grammaticales qu'ils ne comprennent que partiellement. Ainsi, la figure 19 et 21 renforcent l'idée que le schéma de triple confusion est rassurant.

Expliquer la langue vivante étrangère à l'aide de règles grammaticales vous aide-t-il à mieux l'apprendre ?

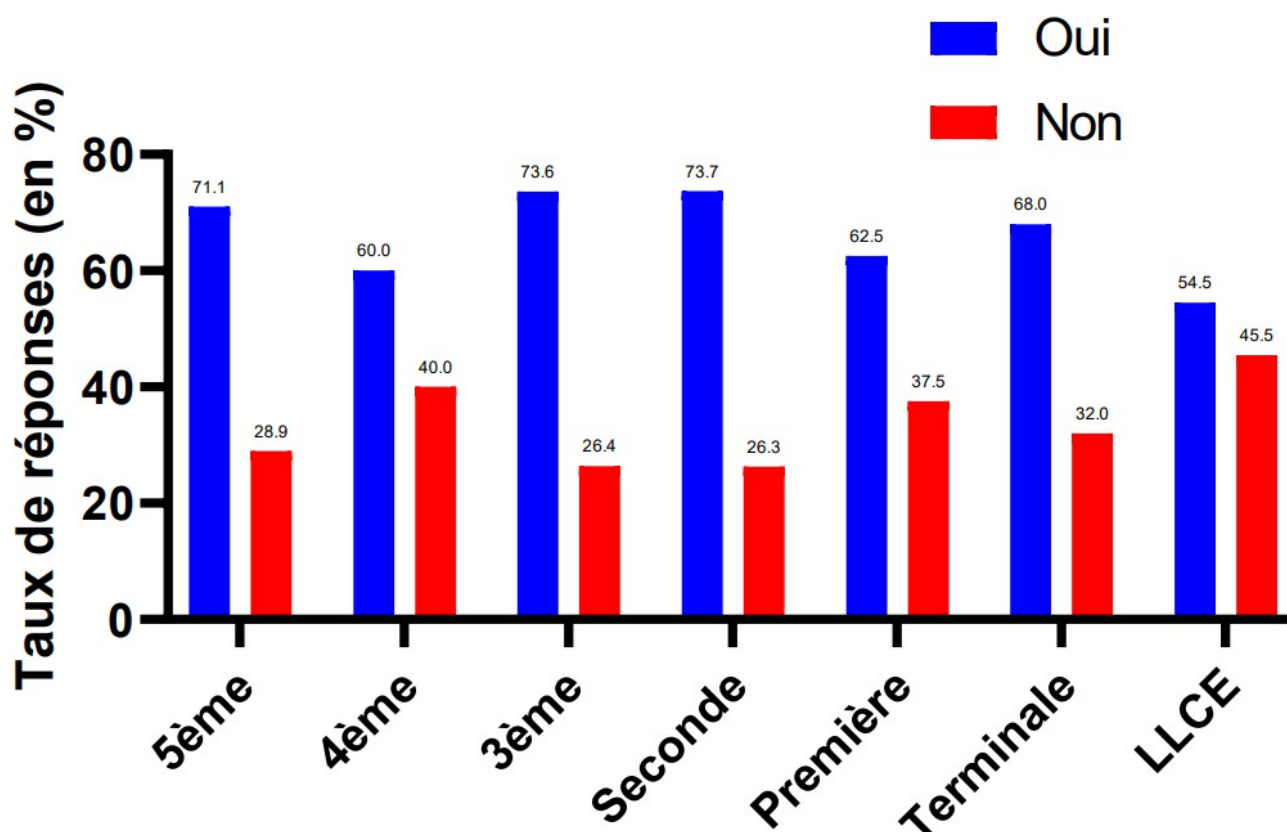


Figure 22 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 14 du questionnaire dirigé aux élèves du second degré.

Lorsque l'on s'intéresse aux résultats par niveau, on remarque que les explications grammaticales sont, majoritairement, une aide à l'apprentissage pour toutes les classes excepté en LLCE où le nombre de réponses négatives dépassent les 40 % (45,5%). Il est d'ailleurs tout à fait surprenant de voir que concernant la figure 20, 45,5 % des élèves en spécialité LLCE disaient ne pas pouvoir comprendre la LVE sans explications grammaticales alors qu'à travers cette figure, on remarque le résultat contraire ! Expliquer la langue cible via la grammaire serait donc utile pour la comprendre, mais pas pour l'apprendre : il n'y aurait donc pas de liens évidents entre compréhension et apprentissage ? Cela pourrait sembler logique : si l'on se réfère au modèle d'Atkinson-Shiffrin (partie théorique 2.2.B) on sait que la mémoire à long terme dépend de la mémoire à court terme : par conséquent, si la mémoire déclarative est sollicitée (explications grammaticales) pour que, par exemple, les élèves apprennent les terminaisons des verbes par cœur, et que ces derniers s'entraînent en pratiquant et en répétant, alors la mémoire déclarative pourrait-elle également jouer un rôle sur la mémoire procédurale ? On sait que la mémoire procédurale et la mémoire déclarative se situent dans la mémoire à long terme, on sait aussi qu'il n'y a pas de liens évidents entre ces deux mémoires : mais la mémoire déclarative pourrait permettre une pratique orale réfléchi, et donc non-spontanée, de la langue ce qui aurait pour conséquence, sur du long

terme et pour certains élèves, de nourrir la mémoire procédurale à force de pratique et donc de rendre l'expression spontanée.

b) L'explicitation lexicale

Pour terminer notre raisonnement, il serait intéressant de se pencher davantage sur l'explicitation lexicale qui constitue une part importante des explicitations linguistiques. On trouve par exemple beaucoup de mots traduits en classe de LVE et dans les traces écrites afin d'aider les élèves à accroître leur lexique.

De manière générale, pensez-vous que les élèves mémorisent plus facilement la langue vivante étrangère lorsque celle-ci est comparée au français à travers des traductions lexicales écrites et orales ?

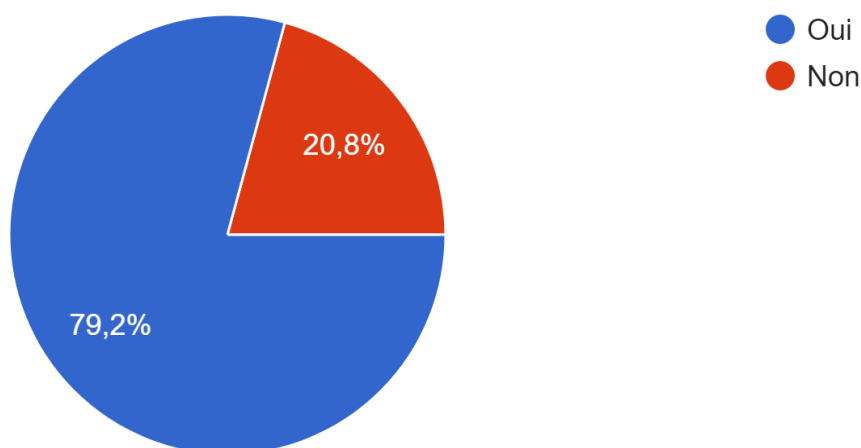


Figure 23 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 15 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du second degré.

Dans un premier temps, nous pouvons observer à travers la figure 23 que 79,2 % des professeurs (42 sur 53) pensent que les élèves mémorisent mieux la LVE lorsque celle-ci est comparée au Français grâce à des traductions. En revanche, 20,8 % d'entre eux (11 sur 53) pensent le contraire. Par conséquent, nous remarquons que la majorité des professeurs pensent que l'explicitation linguistique permet de mémoriser plus facilement la langue cible. On peut ainsi retrouver dans certaines classes des exercices de grammaire, des exercices de traductions ou encore des exercices qui proposent de remettre les mots d'une phrase dans le bon ordre. Lorsque l'on s'interroge sur l'origine de cette méthode, il est intéressant de voir qu'elle provient de la méthodologie traditionnelle qui fondait son apprentissage sur l'explicitation grammaticale et la traduction. Par conséquent, on remarque que des éléments hérités de la méthodologie traditionnelle font encore leur apparition dans les cours de langue plus d'un siècle après.

Apprenez-vous mieux u mot (ou une phrase) de la langue vivante étrangère lorsque celui-ci est traduit par le professeur ou un élève ?

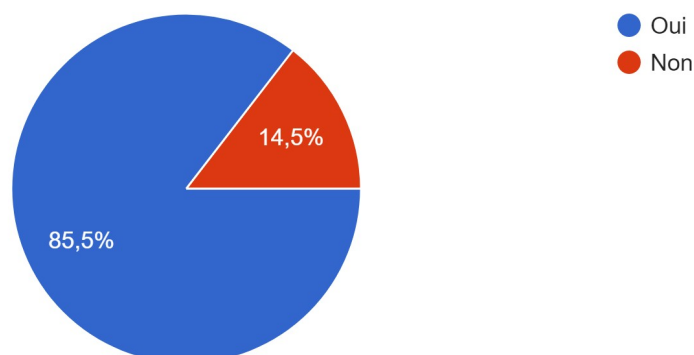


Figure 24 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 16 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Lorsque l'on interroge les élèves sur la relation entre meilleur apprentissage et traduction lexicale, on observe que 85,5 % (300 sur 351) d'entre eux ont donné une réponse positive : traduire leur permet de mieux apprendre. Mais 14,5 % (51 sur 351) des élèves ont donné une réponse négative. Ainsi, on remarque que les réponses obtenues avec la figure 24 sont en cohérence avec celles obtenues dans la figure 23 : bien qu'il n'y ait pas unanimité, les élèves se sentent généralement plus à l'aise pour apprendre la langue lorsque celle-ci est comparée à leur langue maternelle par le biais de la traduction. Il est évident que cela apporte un aspect rassurant, puisque l'élève sait concrètement à quoi fait référence un mot en langue cible. Mais cela peut parfois causer des difficultés : la compétence de communication entrevoit la langue à travers des situations socio-culturelles, qui n'existent pas toujours dans la langue maternelle de l'apprenant : les mots ne peuvent donc pas toujours être traduits, comme nous l'avons dans la partie 3.2.D du cadre théorique à travers l'exemple « sobremesa ». De ce fait, si l'on habitue trop les élèves à comparer la langue cible avec la langue maternelle, ils peuvent rencontrer des difficultés pour s'adapter à des situations socio-culturelles propre à la langue cible. On peut ainsi avoir recours à d'autres stratégies d'enseignement : des pratiques théâtrales, des supports iconographiques, et même avoir recours à la syntaxe puisque dans le cadre de « l'hypothèse d'initialisation » (cf. cadre théorique 1.2.B) nous savons qu'il est possible d'acquérir du vocabulaire dans un contexte syntaxique, c'est-à-dire que l'on peut deviner une partie du sens du mot lorsque celui-ci se situe dans une phrase contextuelle (Christophe, A. Brunet, I. 2011, p.45). Ainsi, il est possible d'utiliser le mot qui pose question dans divers exemples de phrases pour que l'élève devine sa signification.

L'explicitation linguistique de la langue dans son enseignement est rassurante pour les professeurs comme pour les élèves parce qu'elle permet une meilleure compréhension de la langue

cible et permettrait ainsi un meilleur apprentissage de cette dernière. Nous pourrions alors nous interroger sur l'aspect confusionnel dans la relation entre « compréhension » et « apprentissage ». L'apprentissage transmis par l'explicitation linguistique permet-il en réalité une communication automatisée et spontanée pour les élèves ? Permet-il aux élèves de prendre la parole de manière assurée ?

3. L'explicitation linguistique permettrait aux élèves de communiquer de manière automatisée, spontanée et assurée

Si la langue maternelle et l'explicitation grammaticale sont rassurantes, et apportent à la langue cible cette sécurité quant à sa compréhension et à son apprentissage, nous pourrions nous demander si lorsqu'il s'agit de parler réellement la langue cible – surtout lorsqu'il s'agit de la parler en dehors de tout appui linguistique explicite auparavant – l'élève est en capacité de communiquer spontanément, sans perdre ses moyens.

3.1. Le rapport émotionnel des élèves avec la participation orale.

Pensez-vous que la pratique orale de langue vivante étrangère en classe est source de motivation pour l'élève quant à l'apprentissage de cette dernière ?

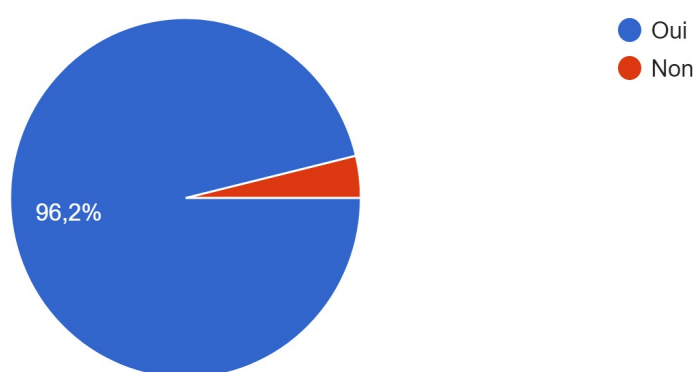


Figure 25 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 9 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.

Dans un premier temps, nous avons tenté de comprendre quelles relations les élèves ont-ils avec les activités langagières orales de la langue cible, notamment celle de l'expression. Ainsi, nous avons demandé aux professeurs s'ils pensaient que l'expression était une source de motivation pour

les élèves quant à l'apprentissage de la langue cible. La majorité d'entre eux (96,2%) ont répondu positivement et 3,8 % (soit 2 professeurs sur 53) ont répondu négativement. Si nous comparons ces réponses à celles des élèves nous remarquons que les résultats ne coïncident pas :

S'exprimer à l'oral*²⁴ en classe de langue vivante étrangère est-il une source de motivation pour vous ?

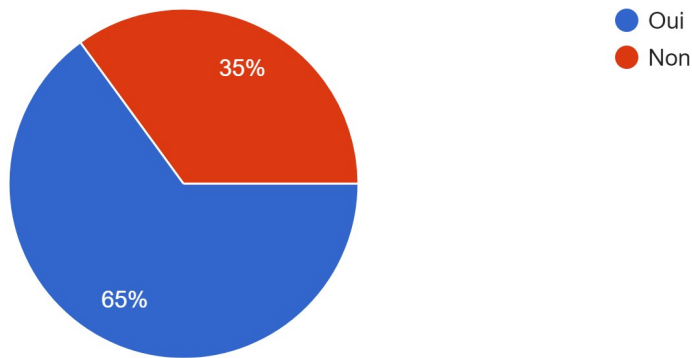


Figure 26 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 10 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

En effet, lorsqu'on interroge les élèves sur leurs relations entre motivation et expression orale, on remarque 65 % des élèves se sentent motivés par la participation orale (228 sur 351) tandis que 35 % d'entre eux (123 sur 351) ne sont pas motivés par l'expression orale.

S'exprimer à l'oral en classe de langue vivante étrangère est-il une source de motivation pour vous ?

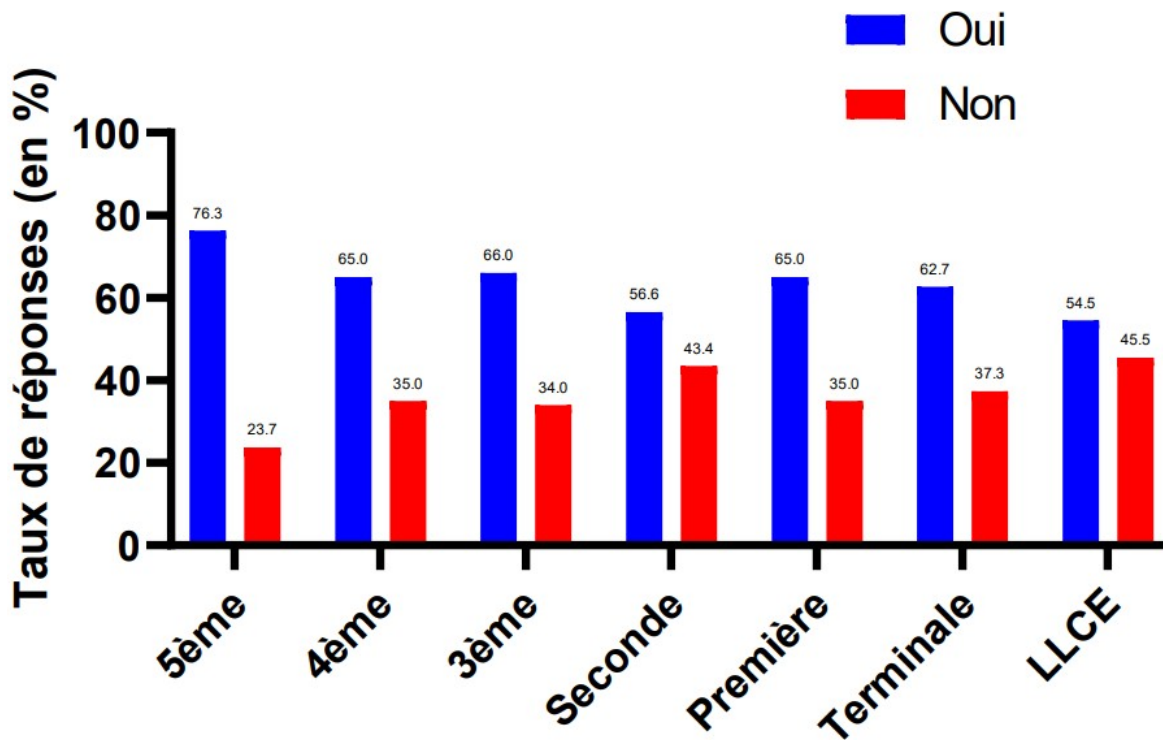


Figure 27 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 10 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

24 s'exprimer oralement dans la langue étrangère étudiée

Si l'on observe ce résultat par classe, on en remarque deux qui se démarquent par rapport au taux de réponses négatives : les classes de seconde (43,4%) et les classes de spécialités LLCE (45,5%), tandis qu'on retrouve une majorité de réponses positives dans les classes de 5^e (76,3%). Ainsi, ces résultats sont étonnants puisque c'est en 5^e que les élèves sont les plus motivés pour s'exprimer à l'oral alors qu'ils n'ont pas encore atteint un niveau d'expression intermédiaire. En revanche, dans les spécialités LLCE, le niveau visé en fin de première est le B2 et en fin de terminale, le C1. Par conséquent, nous pourrions nous demander pourquoi des élèves censés avoir un niveau d'expression suffisant ne sont pas motivés par l'expression orale ? Il est évident qu'il y aurait de nombreuses réponses psychologiques et sociales à apporter à cette question, mais dans le cadre de l'analyse de nos données, il serait intéressant de voir s'il y a un lien entre la capacité à s'exprimer spontanément et la motivation.

Comment vous sentez-vous lors de la prise de parole* en classe de langue vivante étrangère ?

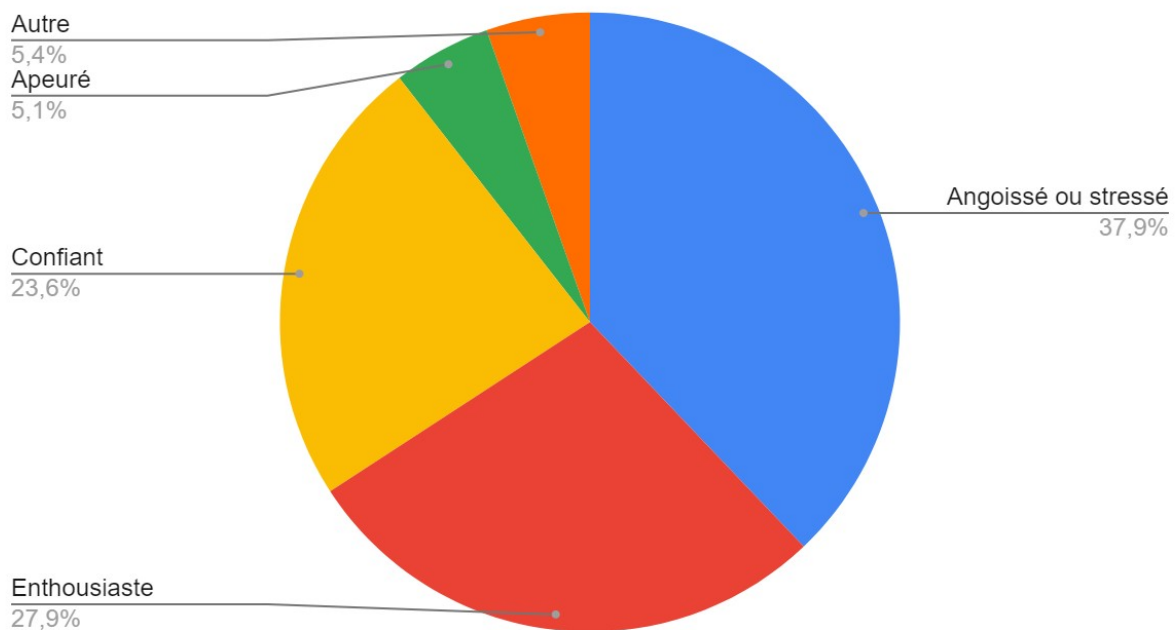


Figure 28 : Représentation des réponses de la 5^e à la terminale correspondant à la question 11 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Lorsque l'on s'intéresse aux relations émotionnelles qu'ont les élèves avec la pratique orale de la langue, on remarque qu'une grande partie d'entre eux se sentent déstabilisés face à celle-ci, ils perdent leurs moyens. En effet, 37,9 % d'entre eux sont angoissés ou stressés et 5,1 % d'entre eux sont apeurés. En revanche, 23,6 % des élèves sont confiants et 27,9 % d'entre eux sont enthousiastes. Ainsi, si l'on additionne les pourcentages des sentiments « négatifs », on obtient un résultat de 43 % sur les 351 élèves qui ont répondu. Il existe donc une réelle insécurité lorsqu'il s'agit de prendre la parole en langue cible dans la classe de LVE.

Pourquoi avez-vous peur de prendre la parole en classe de langue vivante étrangère ?

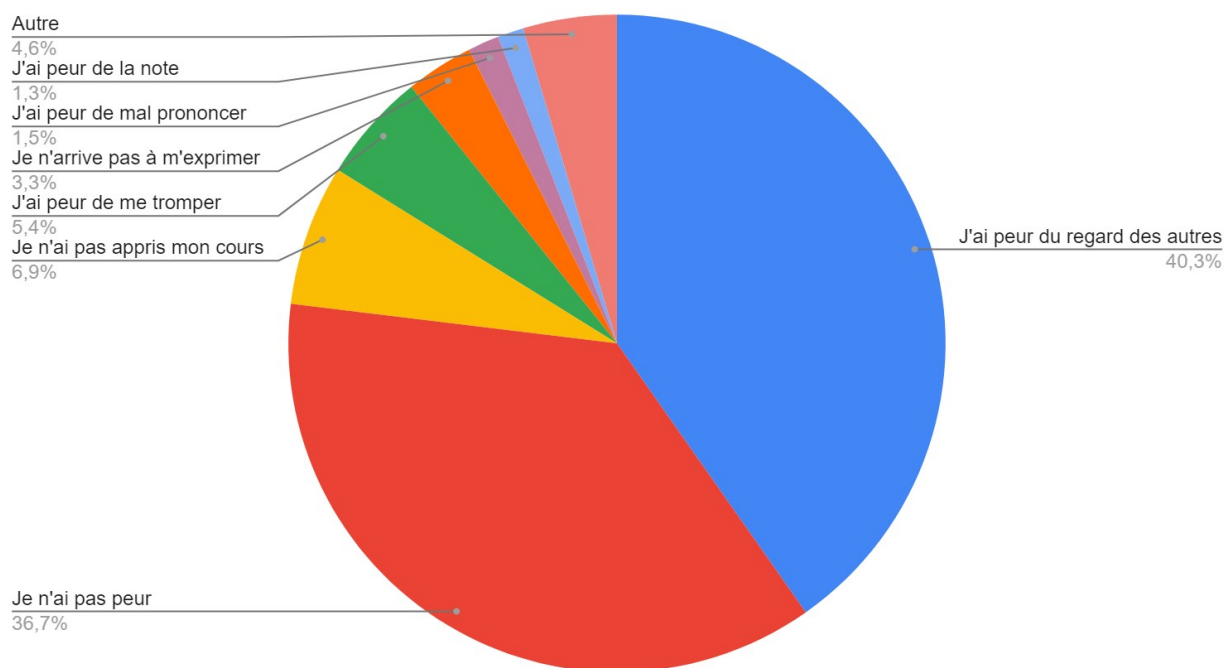


Figure 29 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 12 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

La figure 29 nous permet de nous interroger sur les raisons qui provoquent ces émotions « négatives ». Ainsi, la question 12 était une question à réponses multiples et qui comprenait une justification. De ce fait, nous avons obtenu 390 réponses. On remarque que 40,3 % des réponses montrent un lien entre l'insécurité et la peur du regard de l'autre. On remarque également d'autres données qui pourraient expliquer que pour 43 % des élèves le cours de LVE génère des émotions « négatives » : 6,9 % des réponses montrent que les élèves n'ont pas appris le cours ce qui crée une insécurité ; 5,4 % des réponses attestent qu'il existe également une peur de l'erreur ; 1,5 % des réponses montrent également une gêne en ce qui concerne la prononciation et 3,3 % des élèves disent ne pas réussir à s'exprimer ; enfin, 1,3 % des élèves ont peur que les erreurs aient des conséquences sur leurs notes. Ainsi, on remarque une majorité d'inquiétudes ressortissant à travers ce graphique et, si l'on additionne les résultats, 18,4 % de ces inquiétudes sont liées à l'aspect linguistique de la LVE.

De plus, lorsque l'on s'intéresse aux justifications apportées par les élèves dans le questionnaire, on remarque que beaucoup d'élèves disent se trouver en difficulté face au vocabulaire :

J'ai peur de ne pas avoir les mots pour m'exprimer ;

Je manque de vocabulaire et je ne peux pas parler correctement ou bien conjuguer ;

Les mots ne viennent pas dans la bonne langue.

Il est intéressant de voir qu'à travers ces justifications, on retrouve des difficultés liées à l'explicitation grammaticale par exemple, avec le fait que l'on réfléchisse dans la langue maternelle pour formuler une phrase en langue cible, ce qui ne crée pas une spontanéité et qui génère une insécurité. De plus, certains élèves se sentent bloqués parce qu'ils n'ont pas appris la trace écrite, alors que l'ANL préconise que les apprenants d'une langue cible doivent s'exprimer dans le cadre de situations authentiques qui leur permettent de parler spontanément, ce qui est source de motivation, sans avoir eu recours à l'apprentissage de la trace écrite, de manière à placer l'apprenant en tant qu'acteur social.

3.2. Impact des émotions sur la prise de parole en langue cible

Si pour 35 % des élèves, l'expression orale n'est pas une source de motivation et que 43,3 % d'entre eux ne se sentent pas à l'aise lorsqu'ils s'expriment, nous sommes alors en mesure de nous demander si cela a un impact sur la fréquence de la pratique orale de la langue cible dans le cours de LVE.

Pensez-vous que vous pratiquez suffisamment l'expression orale en classe de langue vivante étrangère ?

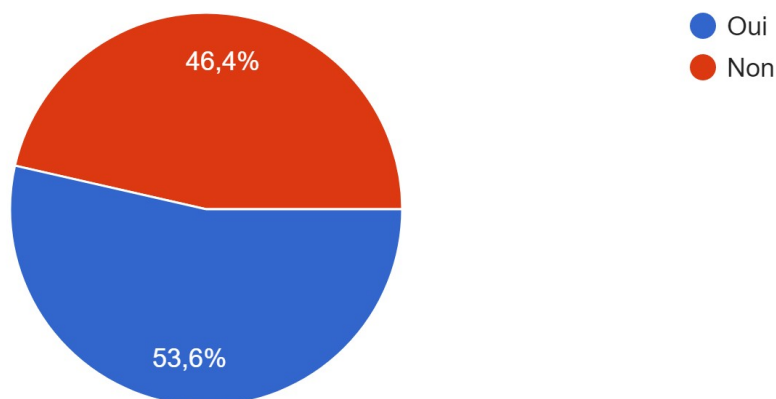


Figure 30 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 9 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Nous remarquons à travers le graphique ci-dessus, que 46,4 % (163 sur 351) des élèves pensent ne pas pratiquer suffisamment l'expression orale, alors que 53,6 % (188 sur 351) pensent pratiquer suffisamment l'oral.

Pensez-vous que vous pratiquez suffisamment l'expression orale en classe de langue vivante étrangère ?

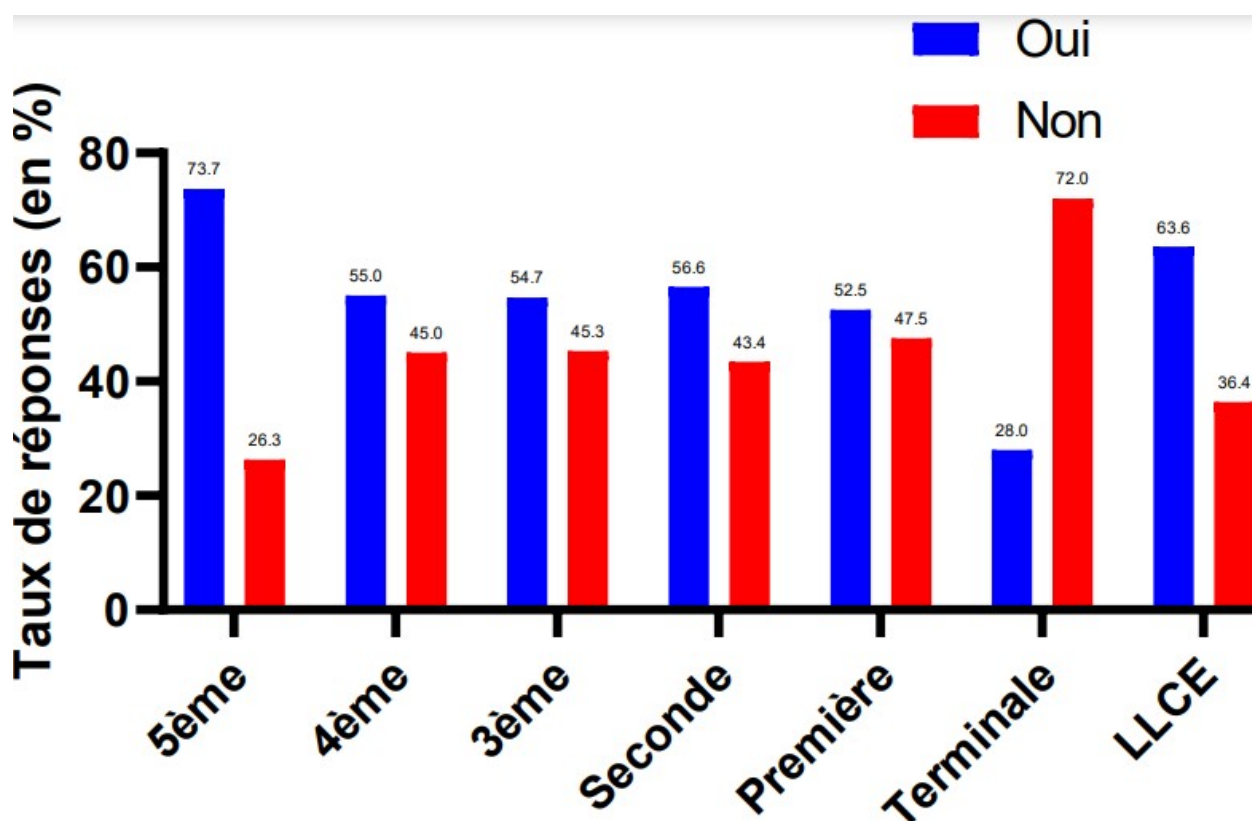


Figure 31 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 9 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Si l'on observe ces résultats en pourcentage par classe, on observe une montée croissante des résultats négatives de la 5^e à la terminale qui montre que les élèves pensent pratiquer de moins en moins suffisamment l'expression orale en langue cible au long de leur scolarité : en 5^e, on note alors un taux de 73,6 % de réponses positives contre un taux de 28 % de réponses positives en terminale. Si l'on compare ces résultats avec les résultats (en bleu) obtenus dans la figure 27, on remarque un lien entre la fréquence de prise de parole et la motivation : 76,3 % des élèves de classes de 5^e disent être motivés par le fait de s'exprimer à l'oral en langue cible alors qu'en classe de terminale, seulement 62,7 % des élèves sont motivés par l'expression orale dans le cours de LVE. Si, comme nous l'avons vu dans la partie 2.2.A du cadre théorique, la motivation est l'un des facteurs qui, selon Baddeley, « *influe sur la volonté du sujet de porter son attention sur le matériel à apprendre.* » (Baddeley, 1993, p. 164), alors il est certain que la motivation des élèves doit être prise en compte pour qu'ils apprennent la langue. Or, les résultats montrent que les élèves participent de moins en moins : est-ce une conséquence directe liée au manque de motivation ? Ainsi, d'un point de vue pédagogique, il serait intéressant de s'interroger sur les raisons qui rendent l'expression orale en langue cible démotivante. Selon le cinquième principe de l'ANL qui propose des « *recours à des stratégies interactives de communication avec les concepts d'aisance* », il serait possible pour

tous les élève de s'exprimer, en répétant des phrases complètes, notamment dans le cadre de travaux de groupes. Ainsi si l'élève est acteur social et est amené à travailler en groupe pour réaliser des tâches alors, cela serait motivant et permettrait aux élèves d'effacer peu à peu cette peur du regard de l'autre, puisqu'il s'agit d'un travail d'équipe.

De plus, nous savons grâce aux aires de Wernicke et de Broca que l'expression orale est intimement liée à la compréhension orale. Ainsi, si l'on observe à quelle fréquence la compréhension orale est employée dans le cours de LVE, on remarque qu'il y a une étroite relation entre compréhension et expression, avec des résultats presque similaires :

Pensez-vous que vous pratiquez suffisamment la compréhension orale en classe de langue vivante étrangère ?

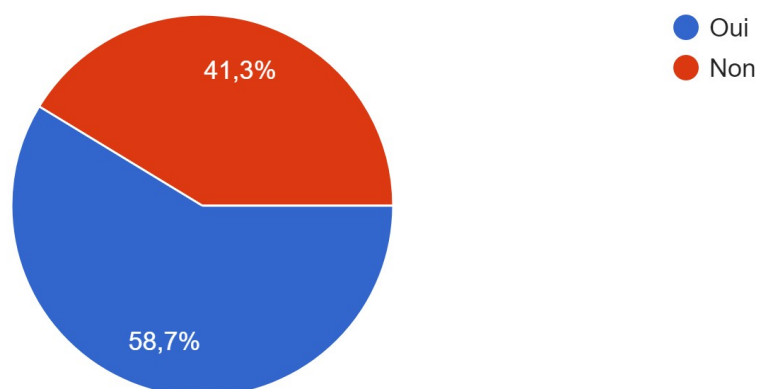


Figure 32 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 8 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

On observe en effet, que 41,3 % (145 élèves sur 351) des élèves pensent ne pas pratiquer suffisamment la compréhension orale en classe de LVE tandis que 58,7 % d'entre eux (206 élèves sur 351) estiment pratiquer suffisamment la compréhension orale en classe de LVE.

Pensez-vous que vous pratiquez suffisamment la compréhension orale en classe de langue vivante étrangère ?

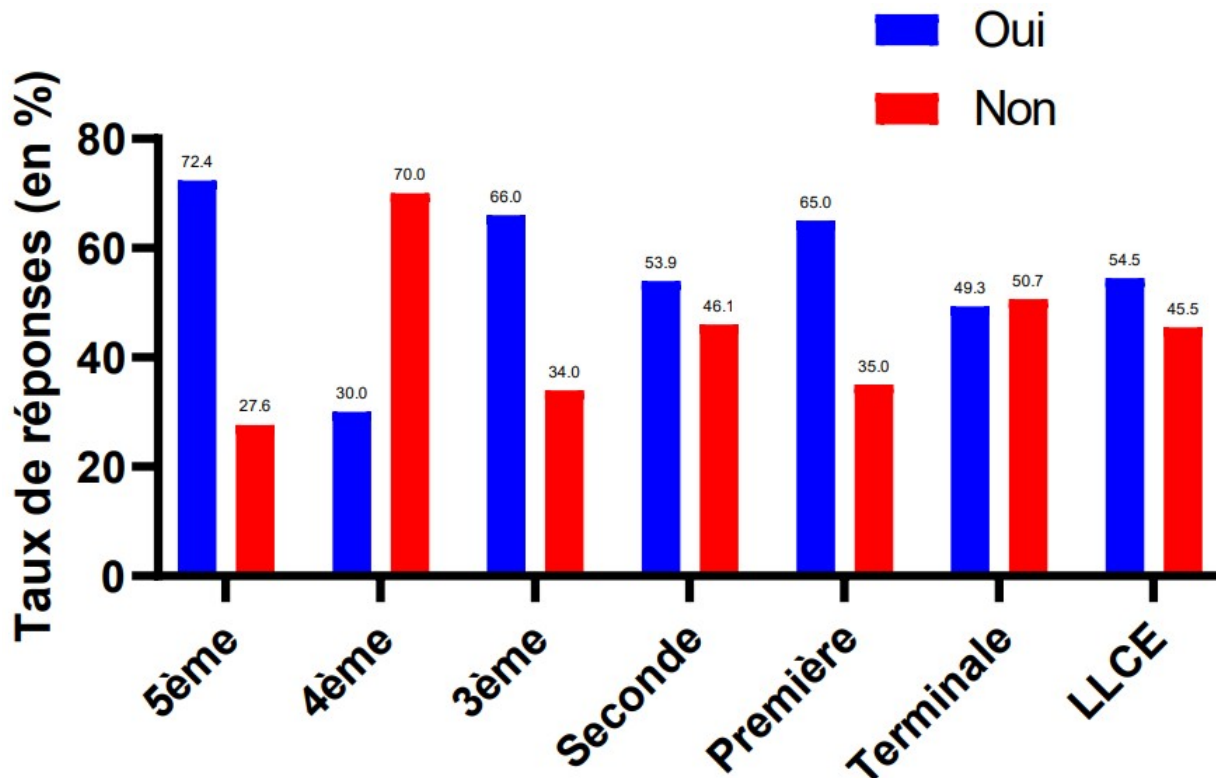


Figure 33 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 8 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Si l'on observe ces réponses en pourcentage par classe, on remarque également que le taux de réponses négatives augmente entre la 5^e (27,5 %) et la terminale (50,7 %), avec néanmoins un taux de réponses négatives très élevé en 4^e (70 %). Ainsi, on remarque des incohérences concernant le fait que la compréhension orale de langue cible en nourrit l'expression orale. Par exemple, les élèves de 4^e, dans la figure présentée ci-dessus, sont seulement 30 % à penser pratiquer suffisamment la compréhension orale alors que si l'on observe la figure 30, ils sont 55 % à penser pratiquer suffisamment l'expression orale. Ainsi, les élèves de 4^e, qui ont répondu à notre questionnaire, seraient plus nombreux à pratiquer l'expression orale par rapport à la compréhension orale. Nous pourrions alors être en mesure de nous demander sur quoi se fonde l'expression orale si elle n'est pas nourrie par la compréhension orale, comment serait-il possible d'acquérir la langue cible sans avoir eu recours au processus d'imitation que permet la compréhension orale ?

3.3. Les conséquences du schéma de triple confusion sur l'expression orale en langue cible

Après avoir vu que la trace écrite et l'explicitation linguistique rassuraient les élèves et les enseignants dans leur apprentissage, et que pour presque la moitié des élèves l'expression et la compréhension orale en classe de LVE étaient moindre, nous pourrions finalement nous interroger sur les résultats de ces méthodes concernant l'expression orale de la langue cible.

Avez-vous tendance à oublier ce que vous avez appris de la langue vivante étrangère après l'évaluation finale ?

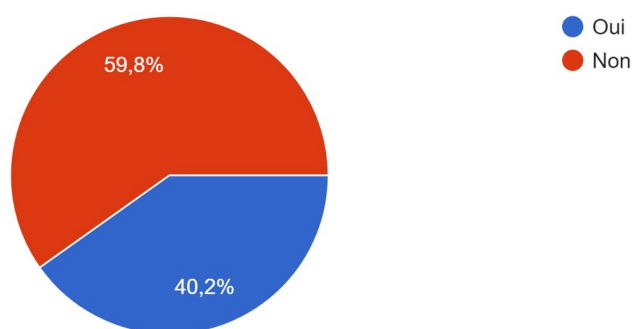


Figure 34 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 7 du questionnaire dirigé aux élèves du second degré.

De cette manière, nous pouvons d'abord nous interroger sur l'efficacité de l'apprentissage de la langue cible sur du long terme. Ainsi, grâce à la figure ci-dessus, nous observons que 59,8 % des élèves (210 sur 351) ont répondu avoir tendance à se souvenir de ce qu'ils avaient appris de la LVE après l'évaluation, tandis que 40,2 % (141 sur 351) ont tendance à oublier ce qu'ils ont appris en LVE après l'évaluation finale. Il est ainsi intéressant de voir qu'une majorité d'élèves arrive à se souvenir de ce qu'ils ont appris lors des séances de LVE par le biais du schéma de triple confusion. Néanmoins, ils sont encore nombreux à ne pas s'en souvenir après l'examen.

Avez-vous tendance à oublier ce que vous avez appris de la langue vivante étrangère après l'évaluation finale ?

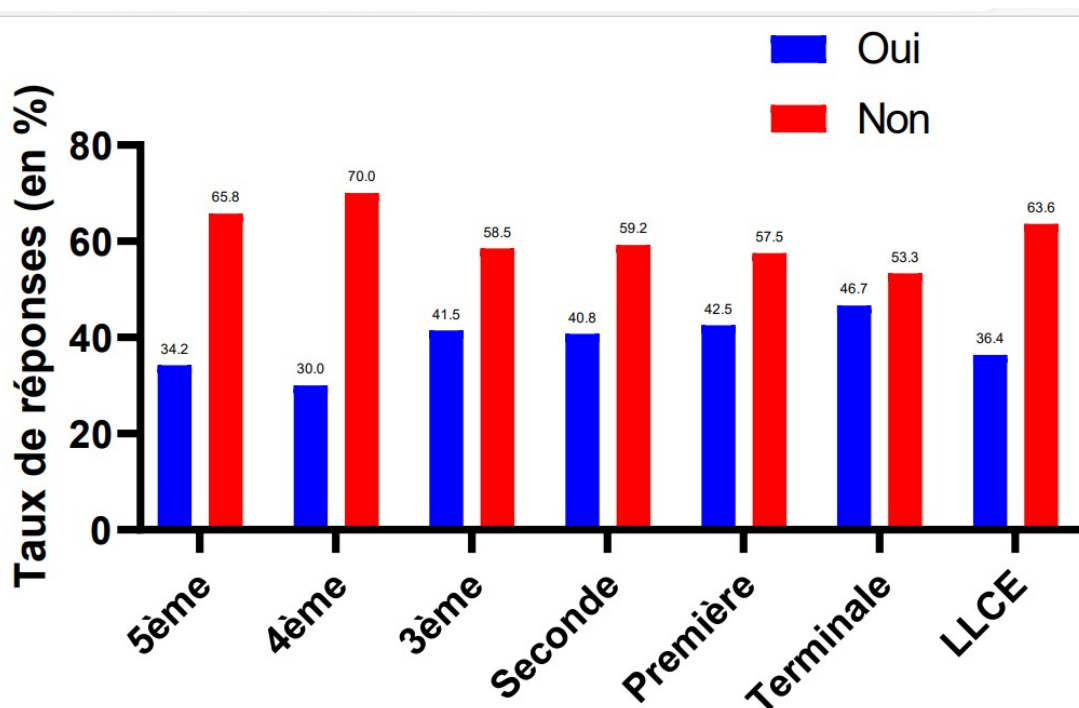


Figure 35 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 7 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Si l'on analyse ces chiffres par classe, on remarque une légère hausse du taux d'oubli de la langue après l'examen final de la 5^e (34,2 % de réponses positives) à la 3^e (41,5 % de réponses positives) et de la seconde (40,8 % de réponses positives) à la terminale (46,7 % de réponses positives), puis cela est davantage visible entre la 5^e et la terminale. La classe de terminale est celle qui présente le plus fort taux d'oubli (46,7 %). Ainsi, en terminale presque la moitié des élèves oublie la langue cible après l'évaluation. Si l'on compare ces résultats avec la figure 31 qui montre que 72 % des élèves de terminale pensent ne pas pratiquer suffisamment l'expression orale en langue cible, alors cela pourrait être l'une des explications nous permettant de comprendre pourquoi la classe de terminale est celle qui présente le plus fort taux d'oubli, car la langue s'intègre dans la mémoire grâce à l'expression orale qui nourrit la mémoire procédurale qui est elle-même une mémoire à long terme. Ainsi, plus on pratique l'orale, plus on a de chance d'automatiser la pratique de la langue, et de s'en souvenir sur du long terme.

Seriez-vous capable de parler la langue vivante étrangère spontanément sans avoir eu recours à l'apprentissage de la trace écrite ?

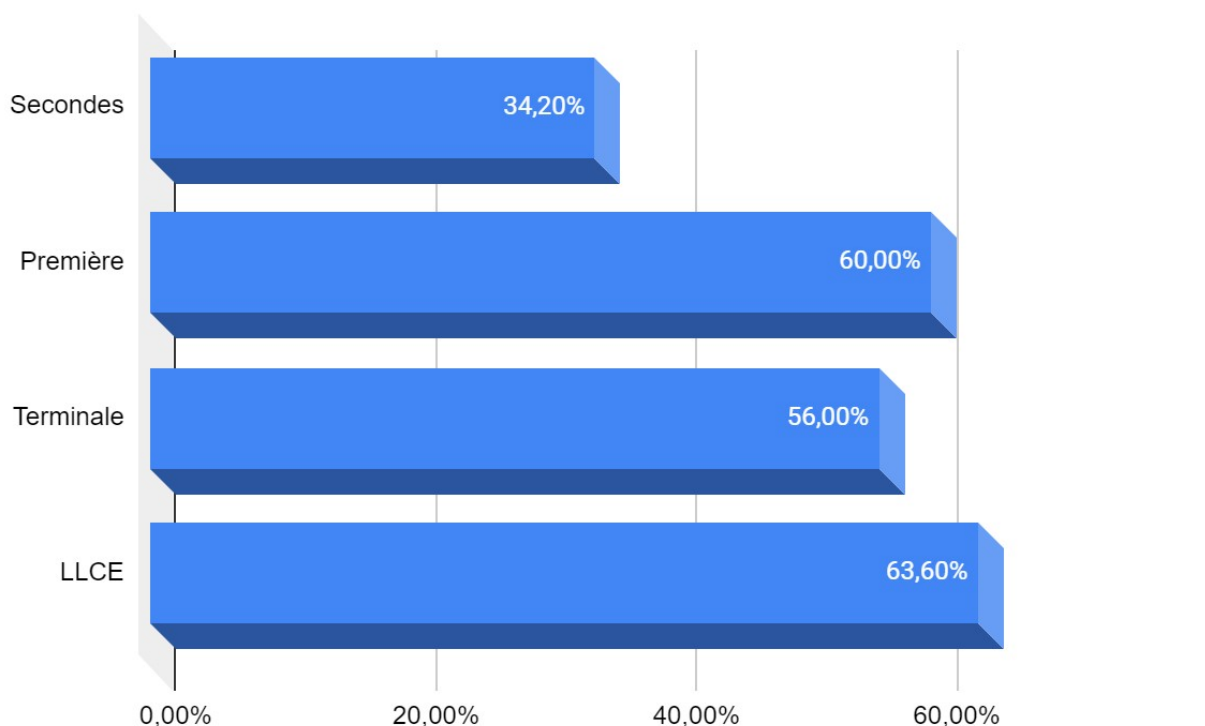


Figure 36 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 5 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.

Par conséquent, il est intéressant de s'interroger sur la capacité qu'ont les élèves à parler la langue cible spontanément. Le graphique présenté ci-dessus se limite aux résultats du cycle seconde et terminale, puisque les élèves du cycle 4 atteignent un niveau A2 seulement à la fin de la 3^e. Si l'on se fie aux résultats les plus bas, on observe ainsi qu'en secondes seulement 34,20 % des élèves se sentent en capacité de parler la langue cible spontanément ; en terminale, ce chiffre représente 56 %. Il est alors étonnant de comparer ces résultats avec la première où nous observons un pourcentage de 60 %, alors que cette classe consolide un niveau A2+ et que les classes de terminale sont en cours d'acquisition du niveau B1. Pour terminer, c'est en spécialité LLCE que nous retrouvons le chiffre le plus haut 63,60 % des élèves se disent être en capacité de parler la langue cible spontanément. Ces résultats restent malgré tout faibles, lorsque l'on sait qu'en première LLCE les élèves ont un niveau B2 et qu'en terminale LLCE ils se dirigent, théoriquement, vers un niveau avancé (C1) ! De cette manière, on remarque malgré tout qu'il y a beaucoup de difficultés à pouvoir s'exprimer spontanément, ce qui confirme les dires de Germain et Netten quant à une LVE enseignée comme s'il s'agissait d'un « *objet d'étude* » : en-dehors de la classe, les élèves parviennent-ils à être des acteurs sociaux dans la langue cible ? Si l'approche actionnelle propose d'enseigner la langue en contexte grâce à des documents authentiques et culturels, il reste malgré tout difficile pour beaucoup d'élèves, de pouvoir s'exprimer spontanément en langue cible. Cela

montre les failles des méthodes fondées sur le schéma de triple confusion. Évidemment, cela rassure et fonctionne d'une certaine façon, mais pas pour tous, elle peut aussi creuser des difficultés pour les élèves allophones ou qui ne se sentent pas en confiance avec les explications grammaticales.

Pensez-vous qu'avec moins de traces écrites, il y aurait moins de participation orale en classe de langue vivante étrangère ?

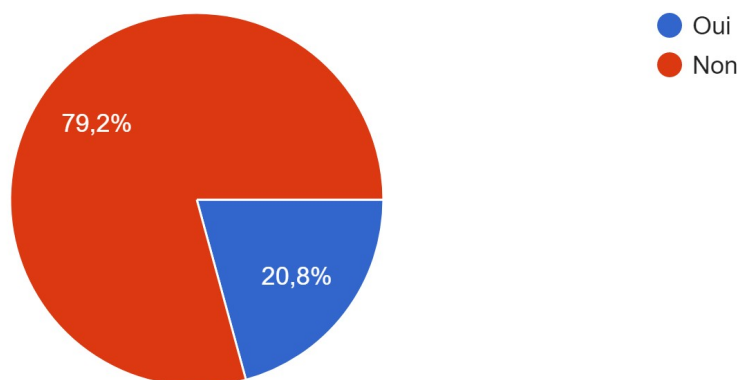


Figure 37 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 10 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.

Néanmoins, dans le cadre de l'analyse de nos données, un dernier résultat troublant est à prendre en compte. Si, comme nous l'avons vu, l'explicitation linguistique et la trace écrites sont rassurants pour les professeurs, puisqu'ils sont une majorité à l'utiliser fréquemment, nous retrouvons néanmoins dans la figure présentée ci-dessus, des résultats surprenants : 79,2 % des professeurs (42 sur 53) pensent que les élèves ne participeraient pas moins à l'orale sans traces écrites. Pourtant, comme nous l'avons vu dans la question 4 (figure 12) 75,5 % des professeurs pensent que les élèves apprennent la trace écrite copiée dans le cahier ; dans la question 11 (figure 13) 86,8 % d'entre eux ont répondu que la trace écrite était un outil permettant à l'élève de mieux comprendre la langue cible ; enfin, nous pouvons observer dans la figure 7 (question 3) que 67,9 % des enseignants, pensent que la trace écrite est indispensable lors des premiers cours de LVE. Par conséquent, les résultats exposés ci-dessus constituent un énorme paradoxe : si la majorité des professeurs pensent que la trace écrite n'est pas indispensable à la participation orale, pourquoi continue-t-elle d'être au cœur du cours de langue vivante étrangère ?

8. Discussion :

1. Interprétation des données

L'hypothèse suivante : « Le schéma de « triple confusion », employé dans les cours de LVE comme méthode d'enseignement et d'apprentissage serait rassurant pour les élèves du secondaire comme pour les enseignants et ne permettrait pas l'acquisition spontanée et automatisée d'une langue cible », nous a permis de nous rendre compte de l'aspect rassurant du schéma de triple confusion qui, pour rappel, selon Germain et Netten génère une confusion dans l'ordre d'acquisition des savoirs : l'apprentissage explicite de la langue cible ne permet pas de l'acquérir de manière implicite puisque la communication est une habileté. Ainsi, dans les cours de langues, la LVE se transmet grâce aux explicitations linguistiques et grâce à la trace écrite. Je me suis donc interrogée sur l'efficacité de ce schéma de triple confusion qui ne place pas les interactions orales spontanées, en langue cible, au cœur de la séance puisque celle-ci se base sur les traces écrites apprises au long de la scolarité et sur l'explicitation linguistique qui fondent le socle de connaissances sur lequel les élèves se basent pour acquérir la langue cible. De cette manière, des nouvelles questions de recherche plus précises sont apparues au cours de l'élaboration de l'hypothèse : de quelle manière le schéma de triple confusion, décrit par Germain et Netten, est-il rassurant pour les élèves et les professeurs de langue vivante étrangères ? Permet-il une acquisition plus automatisée et spontanée des langues vivantes étrangères ?. Ces questions de recherche avait pour objectif de nous aider à comprendre pourquoi ce schéma de triple confusion persiste. Nous avons donc émis l'hypothèse qu'il était rassurant pour les élèves et les professeurs, mais qu'il ne permettait pas une acquisition spontanée et automatisée de la langue cible.

Par conséquent, si l'on se penche sur l'aspect de l'apprentissage de la langue cible (figure 4 et 5), on remarque qu'une majorité de résultats montre que les élèves apprennent davantage la langue cible grâce aux activités langagières orales (compréhension puis expression) : cela est tout à fait en accord avec le principe du schéma de la littératie proposé par l'ANL qui préconise que les activités de compréhensions doivent précéder les activités d'expression, puis que l'oral doit précéder l'écrit. Néanmoins, on remarque dans la figure 5 un taux de pourcentage très élevé des activités langagières écrites comme méthode d'apprentissage (43,9 % des élèves) ce qui montre que dans le cours de langue, les activités langagières écrites sont presque aussi importantes que les activités langagières orales ! Si l'on se réfère à la figure 6 et 7, il est très clair que la trace écrite rassure les élèves et les professeurs : elle permet de mémoriser, de comprendre la langue cible, et de guider les élèves dans leur apprentissage. On remarque ainsi qu'elle constitue un objet d'étude et

pas seulement un objet qui permet la réactivation des items. Par exemple, la majorité des professeurs pensent qu'elle est indispensable lors des premières séances d'enseignement des langues tandis que les élèves n'ont aucune connaissance de cette dernière. Le schéma de triple confusion est fixé dès le début de l'apprentissage : il permettrait un apprentissage plus rapide de la langue cible (figure 8), il constituerait une aide à l'apprentissage (figure 9), et serait un cadre à l'apprentissage (figure 10). Pour terminer, il est intéressant de remarquer que la trace écrite est également un objet de compréhension de la langue cible : si les élèves ne comprennent pas pendant la mise en activité alors ils peuvent se référer au bilan de cette dernière, exposée dans la trace écrite (figure 13 et 14).

De plus, dans le schéma de triple confusion, on parle d'explicitation de la langue cible, il est évident que cela passe par la grammaire et la traduction. Par conséquent, on remarque que l'explicitation grammaticale est, à différents niveaux, toujours utilisée dans le cours de LVE comme un outil d'enseignement (figure 16), tandis que seulement 37 % des élèves disent toujours comprendre les explications grammaticales (figure 17). Cependant, un paradoxe apparaît et nous permet de remarquer l'aspect rassurant de l'explicitation linguistique : 61,3 % des élèves disent ne pas pouvoir comprendre la LVE sans explications grammaticales (figure 19) ; 69,2 % d'entre eux disent que cela les aide à apprendre la langue cible (figure 21) et 85,5 % des élèves apprennent mieux la langue cible lorsque celle-ci est traduite en français. Ainsi, l'explicitation linguistique rassure, car elle permet de mieux comprendre et, donnerait l'illusion de pouvoir mieux apprendre la langue cible.

Par conséquent, il est intéressant de constater que pour 65 % des élèves l'expression orale en langue cible constitue une source de motivation (figure 25), mais pour certains élèves cela constitue un frein : 43,3 % d'entre eux ne se sentent pas à l'aise lorsqu'ils s'expriment (figure 27), ils ont peur du regard de l'autre, ils rencontrent des difficultés dans la matière, etc. De cette manière, presque la moitié des élèves (46,4 %, figure 29) disent ne pas pratiquer suffisamment l'expression orale en cours de langue tandis que 41,3 % d'entre eux (figure 31) disent ne pas pratiquer suffisamment l'expression orale en classe de LVE. Cela influe donc sur la capacité des élèves à pouvoir s'exprimer en langue cible spontanément (figure 35) puisqu'en cycle terminal presque la moitié des élèves ne se sentent pas capable de parler la langue spontanément.

Il ne fait ainsi aucun doute que le schéma de triple confusion rassure les enseignants de LVE qui n'ont que 2 h 30 de cours par semaine (en LVB) pour enseigner la langue, mais aussi les élèves qui sont habitués à ce schéma depuis la 5^e, on remarque d'ailleurs que c'est en 5^e et en 4^e qu'on observe les résultats les plus élevés qui stipulent que les élèves ne pourraient pas comprendre la langue cible sans explications grammaticales (figure 20). Par conséquent, ce schéma introduit dès

le début de l'apprentissage, rassure les élèves tout au long de leur scolarité puisqu'il constitue la base de leur apprentissage de la langue. Cela pourrait ainsi être l'une des raisons qui pourrait expliquer pourquoi beaucoup d'élèves ne se sentent pas à l'aise lorsqu'il s'agit de participer à l'oral. Cependant, l'ANL propose de mettre en place une stratégie interactive de communication : les élèves apprendraient la langue à l'oral et grâce à des travaux de groupe, de ce fait, plus ils seraient habitués à s'exprimer en langue cible, moins cela constituerait un complexe. En effet, grâce aux travaux de groupe, les élèves apprendraient à s'entraider et développeraient leur bienveillance puisque chacun des élèves serait contraint de s'exprimer en langue cible. Or, on remarque qu'avec des méthodes basées sur le schéma de triple confusion, les élèves n'osent pas s'exprimer, car ils n'en ont pas l'habitude, ce qui ne nourrit pas l'acquisition d'une langue cible de manière implicite rendant l'expression spontanée et automatisée.

2. Contraintes et limites de l'interprétation

Cependant, les réponses reçues au travers de ce questionnaire présentent quelques limites. D'abord, les questionnaires ont été organisés en trois parties dans le but de comparer les résultats des élèves avec celui des enseignants. Néanmoins, dans l'élaboration de mes questionnaires, j'ai commis quelques erreurs qui, par conséquent, ne permettent pas de prendre en compte les résultats dans leurs totalités : dans la figure 11, qui concernant les élèves, j'ai proposé trois réponses possibles : « oui », « non », « parfois » alors que pour la figure 12, qui concerne les professeurs et qui s'articule avec la figure 11, j'ai proposé seulement deux possibilités de réponses « oui » et « non ». Ainsi, il est difficile d'établir une comparaison correcte entre ces deux figures ! J'ai réitéré la même erreur avec les figures 22 et 23 où j'ai créé une confusion entre les termes « apprentissage » et « mémorisation », donc les réponses n'avaient pas tout à fait le même sens.

De plus, en dehors des erreurs perçues dans le questionnaire, les réponses constituaient beaucoup de paradoxes et étaient nombreuses. Ainsi, il était parfois difficile d'interpréter les résultats puisque certains se contredisaient : on remarque donc, en effet, que le schéma de triple confusion ne permet pas l'acquisition spontanée et automatisée de la langue cible pour beaucoup d'élèves, mais les résultats montrent, malgré tout, qu'une majorité d'élèves (figure 36) se sent capable de parler la langue cible spontanément. Ainsi, on remarque malgré tout que les méthodes fondées sur le schéma de triple confusion, selon notre questionnaire, donnent des résultats positifs pour un peu plus de la moitié des élèves !

Néanmoins, une dernière problématique se pose : les questionnaires s'adressaient à plus d'une cinquantaine d'établissements de la région des Pays de La Loire, mais j'ignore d'où les réponses proviennent exactement. Je ne suis donc pas en mesure, en dehors des résultats obtenus, de dire que les professeurs et les élèves qui ont répondu à mes questions utilisent une méthode basée sur le schéma de triple confusion. Ainsi, si certains élèves sont en capacité de parler la langue spontanément, s'agit-il d'élèves qui apprennent la langue grâce au schéma de triple confusion ? C'est pour cela qu'une seconde hypothèse expérimentale aurait été idéale afin d'avoir un réel aperçu sur les conséquences du schéma de triple confusion pour évaluer la capacité des élèves à s'exprimer spontanément. Mais c'est une expérience qui, selon moi, doit se baser sur des chiffres quantitatifs, il ne serait pas objectif d'évaluer la capacité qu'ont deux ou trois élèves à pouvoir s'exprimer spontanément. Il aurait ainsi été intéressant de proposer à plus d'une dizaine d'élèves, au moins, de terminale et d'établissements différents, une évaluation sur leur capacité à s'exprimer spontanément (groupe contrôle). Pour aller plus loin, il aurait été pertinent de comparer ces résultats avec des élèves apprenant une langue cible grâce à l'ANL (groupe expérimental) et ayant eu autant d'heures d'enseignement de la LVE que le groupe contrôle.

Conclusion :

En conclusion, j'ai tenté tout au long de mes recherches de comprendre comment les élèves étaient amenés à acquérir une langue cible à l'école. Ainsi, je suis partie du principe que, comme pour l'acquisition de la langue maternelle, la langue cible pouvait s'acquérir essentiellement par le biais de la pratique orale, de manière implicite et dans un but communicationnel. Je me suis ainsi intéressée au fonctionnement de la mémoire, ce qui m'a permis de découvrir que la mémoire à court terme joue un rôle fondamental sur la mémoire à long terme : les structures linguistiques trouvent d'abord leur place dans la mémoire sensorielle (aire de Wernicke), donc grâce à la compréhension orale ; puis, elles s'intègrent dans la mémoire grâce à la pratique et à la réactivation (aire de Broca) ; ainsi, ces structures linguistiques s'automatisent et trouvent leur place dans la mémoire procédurale (mémoire à long terme). En prenant en compte tous les aspects qui permettent à l'apprenant de mémoriser la langue cible et de pouvoir l'utiliser pour s'exprimer spontanément, je me suis ensuite intéressée aux différentes méthodologies de l'enseignement des langues pour en comprendre leur efficacité et leurs failles. Nous avons donc pu remarquer que la méthodologie traditionnelle ne permettait pas aux élèves de pouvoir s'exprimer spontanément, puisqu'elle proposait des activités essentiellement basées sur l'écrit et sur l'explicitation linguistiques. En revanche, la méthodologie directe a permis de mettre l'accent sur l'importance de la pratique orale en cours de langue et, en ce

sens, a révolutionné toutes les méthodologies précédentes. Mais des trace de la méthodologie traditionnelle persistent encore dans les différentes méthodologies de l'enseignement des langues. Cette nécessité d'explicitier la langue pour mieux la comprendre et l'apprendre, s'éloigne ainsi des principes de l'acquisition "naturelle" d'une langue cible, et la transforme en un "objet d'étude" (Germain et Netten, 2010, p. 7). Par conséquent, lors de mes observations, j'ai pu remarquer que beaucoup d'élèves consolidaient l'apprentissage d'une langue sur des bases parfois confuses et fragiles : par exemple, en confondant des aspects linguistiques de la langue qui devraient être acquis lors d'un niveau débutant. En comparaison, des résultats de recherches apportés par C. Germain et J.Netten sur les méthodes appliquées en ANL, m'ont convaincus que le schéma de triple confusion appliqué en tant que méthode d'enseignement en LVE, était à l'origine de ces bases fragiles sur lesquelles les élèves continuent leur processus d'acquisition de la langue cible, créant ainsi beaucoup de difficultés, dont celle de ne pas être en capacité de s'exprimer spontanément.

Par conséquent, j'ai décidé d'élaborer mon hypothèse sur ce schéma de triple confusion pour en connaître les résultats et comprendre les raisons qui font que ce dernier persiste. J'ai donc découvert que l'explicitation linguistique et la trace écrite rassurent les élèves, autant que les enseignants de LVE, parce qu'elles rendent la langue cible plus accessible en sens, ce qui rassure lors de la phase d'apprentissage et d'enseignement. Néanmoins, beaucoup d'élèves ne sentent pas qu'ils pratiquent suffisamment les activités langagières orales, ce qui crée par la suite des appréhensions lorsqu'il s'agit de s'exprimer. Par conséquent, 40 % des élèves en classe de première et 44% des élèves en classe de terminale, ne se sentent pas capables de s'exprimer spontanément sans avoir eu recours à la trace écrite, après plus de cinq ans d'études de la langue cible. En outre, pour approfondir cette analyse, il aurait été intéressant de mener une hypothèse expérimentale entre un groupe expérimental constitué de classes de terminale étudiants la langue cible grâce à l'ANL, et un groupe contrôle constitué de classes de terminale étudiants la langue cible grâce à des méthodes basées sur le schéma de triple confusion. Nous aurions ainsi pu comprendre davantage dans quelles mesures les interactions orales en cours de LVE permettent un enseignement implicite de la langue cible, générant, chez les élèves, une expression spontanée et automatisée en langue cible.

Bibliographie :

Alvarez, G. (1981). Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français. *Québec français*, (42), 33-35. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1981-n42-qf1204588/57148ac.pdf>. [consulté le 18/03/2022].

Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Presses universitaires de Grenoble.

Bijeljac Ranka et Breton Roland : *Du langage aux langues*, Gallimard, 1997.

Bruner, J.S. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. [Nouv.éd.] Paris : Retz.

Christophe, A. Brunet, I. . (05/2011). Comment les bébés apprennent-ils leur langue maternelle ?. *Pour la Science*, n°403, 42-60.

Durkheim, E., Halbwachs, M. et Dubet, F. (2014). *L'évolution pédagogique en France* (3^e éd., vol. 1). Quadrige.

Germain, C. Liang, M. et Ricordel, I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *OpenEdition Journals*. <https://doi.org/10.4000/rdlc.288>. [consulté le 08/05/2022].

Germain, C et Netten, J. (2010, juillet). La didactique des langues : relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogiques. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/269077258_La_didactique_des_langues_les_relations_entre_les_plans_psychologique_linguistique_et_pedagogique. [consulté le 28/12/21].

Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ?. *OpenEdition Journals*, 26 (2), 12-22. [https://journals.openedition.org/apliut/1973#:~:text=Est%20d%C3%A9finie%20comme%20t%C3%A2che%20toute,\(CECRL%202001%20%3A%2016\)](https://journals.openedition.org/apliut/1973#:~:text=Est%20d%C3%A9finie%20comme%20t%C3%A2che%20toute,(CECRL%202001%20%3A%2016)). [consulté le 13/04/2022].

Jouhet, P. (1993). *Mémoire et conscience*. Presses Universitaires de France.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan. https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf. [consulté le 01/03/2022].

Rodríguez Seara, A. (2001). L' évolution des méthodologies dans l' enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu' à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián*.https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf. [consulté le 15/03/2022].

Saydi, T. (2015, 29 septembre). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, (8), 13-28.<https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>. [consulté le 13/04/2022].

Index des figures

Figure 1 : Représentation des réponses de la 5 ^e à la terminale correspondant à la question 1 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	50
Figure 2 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 1 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	51
Figure 3 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 2 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	52
Figure 4 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 5 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	52
Figure 5 : Représentation des réponses de la 5 ^e à la terminale correspondant à la question 2 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	53
Figure 6 : Représentation des réponses de la 5 ^e à la terminale correspondant à la question 6 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	54
Figure 7 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 3 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	56
Figure 8 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 6 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	57
Figure 9 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 3 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	59
Figure 10 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 7 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	60
Figure 11 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 4 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	61
Figure 12 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 4 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	62
Figure 13 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 11 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	63
Figure 14 : Représentation des réponses de la 5 ^e à la terminale correspondant à la question 17 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	64
Figure 15 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 17 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	65
Figure 16 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 12 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	66
Figure 17 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 13 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	67
Figure 18 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 13 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	68
Figure 19 : Représentation des réponses de la 5 ^e à la terminale correspondant à la question 15 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	68
Figure 20 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 15 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	69
Figure 21 : Représentation des réponses de la 5 ^e à la terminale correspondant à la question 14 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	70
Figure 22 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 14 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	71
Figure 23 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 15 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	72
Figure 24 : Représentation des réponses de la 5 ^e à la terminale correspondant à la question 16 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	73
Figure 25 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 9 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	74

Figure 26 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 10 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	75
Figure 27 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 10 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	75
Figure 28 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 11 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	76
Figure 29 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 12 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	77
Figure 30 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 9 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	78
Figure 31 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 9 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	79
Figure 32 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 8 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	80
Figure 33 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 8 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	81
Figure 34 : Représentation des réponses de la 5e à la terminale correspondant à la question 7 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	82
Figure 35 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 7 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	83
Figure 36 : Représentation des réponses par classe correspondant à la question 5 du questionnaire dirigé aux élèves du seconde degré.....	84
Figure 37 : Représentation des réponses des enseignants de LVE correspondant à la question 10 du questionnaire dirigé aux enseignants de LVE du seconde degré.....	85

Annexes :

Annexe A : Questionnaire 1, pour les élèves de la 5^e à la Terminale :

1. Relation entre élèves, mémoire et trace écrite.	
Question 1. (choix unique)	En quelle classe êtes-vous ? <ul style="list-style-type: none">• 6^e• 5^e• 4^e• 3^e• Seconde• Première• Terminale• Première ou terminale en spécialité LLCE
Question 2. (choix multiples)	En classe de langue vivante étrangère, comment apprenez-vous la langue ? <ul style="list-style-type: none">• Grâce à l'écoute• Grâce à l'écriture• Grâce à la lecture• Autre manière (préciser) :
Question 3. (choix unique)	Pensez-vous que la trace écrite (par exemple : dans votre cahier ou au tableau) vous aide à apprendre la langue vivante étrangère ? <ul style="list-style-type: none">• Oui• Non
Question 4. (choix unique)	Apprenez-vous par cœur la trace écrite du cours de langue vivante étrangère ? <ul style="list-style-type: none">• Oui• Non• Parfois
Question 5. (choix unique)	Seriez-vous capable de parler la langue vivante étrangère spontanément sans avoir eu recours à l'apprentissage de la trace écrite ? <ul style="list-style-type: none">• Oui• non

<p>Question 6. (choix unique + justification).</p>	<p>Comment percevez-vous la trace écrite ? (Pourquoi?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La trace écrite me rassure • La trace écrite me déstabilise • Autre : <p>pourquoi ? :</p>
---------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Question 7. (choix unique)</p>	<p>Avez-vous tendance à oublier ce que vous avez appris de la langue vivante étrangère après l'évaluation finale ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • oui • non
----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Rapport émotionnels élèves / pratique orale.

<p>Question 8. (Choix unique)</p>	<p>Pensez-vous que vous pratiquez suffisamment la compréhension orale en classe de langue vivante étrangère ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
----------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Question 9. (choix unique)</p>	<p>Pensez-vous que vous pratiquez suffisamment l'expression orale* en classe de langue vivante étrangère ?</p> <p style="text-align: center;">*s'exprimer oralement dans la langue étrangère étudiée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
----------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Question 10. (choix unique)</p>	<p>S'exprimer à l'oral* en classe de langue vivante étrangère est-il une source de motivation pour vous ?</p> <p style="text-align: center;">*s'exprimer oralement dans la langue étrangère étudiée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
-----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Question 11. (choix multiples)</p>	<p>Comment vous sentez-vous lors de la prise de parole* en classe de langue vivante étrangère ?</p> <p style="text-align: center;">*s'exprimer oralement dans la langue étrangère étudiée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enthousiaste • Passif • Angoissé • Apeuré • Autre :
--------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Question 12. (choix multiples)	Pourquoi avez-vous peur de prendre la parole* en classe de langue vivante étrangère ? *s'exprimer oralement dans la langue étrangère étudiée <ul style="list-style-type: none"> • Je n'ai pas peur • Parce que je n'ai pas appris mon cours • Parce que j'ai peur du regard de l'autre • Autre :
3. Explicitation grammaticale = outil de compréhension rassurant.	
Question 13. (Choix unique)	Comprenez-vous les règles grammaticales utilisées par le professeur pour expliquer le fonctionnement de la langue vivante étrangère ? <ul style="list-style-type: none"> • Toujours • Parfois • Jamais
Question 14. (choix unique)	Expliquer la langue vivante étrangère à l'aide de règles grammaticales vous aide-t-il à mieux l'apprendre ? <ul style="list-style-type: none"> • oui • non
Question 15. (choix unique)	Pourriez-vous comprendre la langue vivante étrangère sans l'explication de règles grammaticales ? <ul style="list-style-type: none"> • oui • non
Question 16. (Choix unique)	Apprenez-vous mieux un mot (ou une phrase) de la langue vivante étrangère lorsque celui-ci est traduit en français par le professeur ou un élève ? <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
Question 17. (Choix unique)	Comprenez-vous mieux la langue vivante étrangère une fois qu'elle est écrite au tableau ? <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non

Annexe B : Questionnaire 2, pour les enseignants de LV2

1. Relation entre élèves, mémoire et trace écrite	
Question 1. (choix unique)	<p>Quelle langue vivante étrangère enseignez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anglais • Espagnol • Allemand • Autre :
Question 2. (choix multiples)	<p>A quels niveaux enseignez vous la langue vivante étrangère ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5ème • 4ème • 3ème • Seconde • Première • Terminale • Première ou Terminale LLCE
Question 3. (choix unique + justification)	<p>Selon vous, la trace écrite (au tableau et dans les cahiers) du cours de langue vivante étrangère est-elle indispensable lors des premières séances d’enseignement concernant un niveau débutant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non <p>Pourquoi ?</p>
Question 4. (choix unique)	<p>De manière générale, pensez-vous que les élèves apprennent la trace écrite copiée dans le cahier ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
Question 5. (choix unique)	<p>Selon vous, qu’est-ce qui contribue le mieux à l’apprentissage d’une langue vivante étrangère en classe sur du long terme ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage de la trace écrite (au tableau et la prise de note dans le cahier) • La pratique orale (expression et compréhension orale). • Autre :
Question 6.	<p>Selon vous, la trace écrite permet-elle un enseignement-</p>

(choix unique + justification).	<p>apprentissage plus rapide de la langue vivante étrangère à l'école ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non <p>pourquoi ? :</p>
---------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Question 7. (choix unique)</p>	<p>Selon vous, la trace écrite apporte-t-elle un cadre* à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en classe ?</p> <p>*Ici le "cadre" décrit les structures linguistiques que l'élève doit apprendre à travers la trace écrite afin de les restituer dans le cours suivant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • oui • non
----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Rapport émotionnel dans la pratique orale de la langue

<p>Question 8. (choix unique)</p>	<p>Pensez-vous que la pratique orale de la langue vivante étrangère en classe est source de motivation pour l'élève quant à l'apprentissage de cette dernière ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Question 9. (choix unique)</p>	<p>Pensez-vous qu'avec moins de traces écrites, il y aurait moins de participation orale en classe de langue vivante étrangère ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
----------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Question 10. (choix unique)</p>	<p>Pensez-vous que la trace écrite est un outil qui permet à l'élève de mieux comprendre la langue vivante étrangère ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
-----------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. explicitation grammaticale

<p>Question 11. (choix unique)</p>	<p>À quelle fréquence utilisez-vous la grammaire (listes de verbes, explication de la langue par le biais de termes grammaticaux, etc.) comme moyen d'enseignement concernant la langue étrangère vivante que vous enseignez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Très fréquemment • Fréquemment
-----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Parfois • Rarement • Jamais
Question 12. (Choix unique)	<p>Pensez-vous que les élèves comprennent les termes grammaticaux utilisés lors d'une explication grammaticale de la langue vivante étrangère ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toujours • Parfois • Jamais
Question 13. (choix unique)	<p>De manière générale, pensez-vous que les élèves apprennent mieux grâce aux explications grammaticales de la langue vivante étrangère ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • non
Question 14. (choix unique)	<p>De manière générale, pensez-vous que les élèves mémorisent plus facilement la langue vivante étrangère lorsque celle-ci est comparée au français à travers des traductions lexicales écrites et orales ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • oui • non