



HAL
open science

Appliquer l'approche neurolinguistique à l'école élémentaire

Cloé Flandrin, Andréa Granger

► **To cite this version:**

Cloé Flandrin, Andréa Granger. Appliquer l'approche neurolinguistique à l'école élémentaire. Education. 2023. dumas-04414753

HAL Id: dumas-04414753

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04414753>

Submitted on 24 Jan 2024

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

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

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

Parcours : Professeur des Écoles

**Appliquer l'Approche NeuroLinguistique
à l'École Élémentaire**

La pédagogie de projet au service de l'enseignement-apprentissage des langues

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

soutenu par

Cloé Flandrin et Andréa Granger

le mercredi 07 juin 2023

en présence de la commission de soutenance composée de :

Dora François, directrice de mémoire

Célia Lamour, membre de la commission

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier notre Directrice de Mémoire, Dora François, sans qui ce travail n'aurait pas pu aboutir. Bien plus qu'une formatrice, nous avons rencontré une personne passionnée, bienveillante et à l'écoute. Nous remercions également notre enseignante en didactique des langues, Célia Lamour, qui a été d'une grande source d'inspiration pour nous.

Nous remercions nos Maîtres d'Accueil Temporaires pour cette année de Master 1 qui nous ont ouvert les portes de leurs écoles et, plus particulièrement, de leurs classes. Ces enseignantes, toutes plus passionnées les unes que les autres, nous ont permis de découvrir leurs pratiques.

Nous remercions tous les enseignants ainsi que les élèves ayant accepté de répondre à nos questionnaires.

Nous remercions Aurélien Moreau, Isabelle Granger ainsi que les personnes ayant accepté de relire notre travail.

Pour terminer, nous remercions tout notre entourage pour leur soutien sans faille.

Avant-propos

Ce mémoire est le résultat d'une rencontre entre deux étudiantes lors de leur pré-rentrée en Master 1 MEEF 1er degré. Une étudiante vient d'une licence Langues, Littératures et Civilisation Etrangère en Anglais. L'autre arrive d'une licence Sciences de la Vie et de la Terre. Lors de nombreuses discussions autour du métier de Professeur des Écoles, elles se sont rendu compte qu'elles se complétaient sur leurs différentes idées. Lorsqu'il a fallu commencer à trouver un sujet de Mémoire, chacune voulait travailler sur un thème particulier. Cloé voulait aborder l'anglais ainsi que le plaisir d'enseigner cette langue. Andréa voulait travailler sur l'apprentissage par le jeu ainsi que la pédagogie de projet. Lorsque ces deux étudiantes se sont réunies pour parler de leurs sujets au premier abord différents, elles se sont rendues compte que lier l'apprentissage de l'anglais à la pédagogie de projet était tout à fait possible. Ce mémoire est donc le fruit de nombreuses heures de recherches, de remises en questions ou encore de moments de rigolade. Lors de chaque moment compliqué pour l'une, l'autre était toujours présente pour la remotiver ce qui rend ce travail si particulier à nos yeux.

Sommaire du mémoire

Remerciements	2
Avant-propos	3
Introduction	5
Partie 1 : Les propositions de dispositifs et pratiques pour enseigner les langues vivantes aux enfants	6
Partie 2 : L'enseignement des langues vivantes du point de vue institutionnel	35
Partie 3 : Analyses des données recueillies	57
Conclusion	69
Bibliographie	71
Liste des figures, tableaux, annexes	73
Table des matières	74
Annexes	76
Mots clés	94
Résumé	94

Introduction

Nous avons forcément été confrontés au moins une fois dans notre scolarité à des phrases de type “Nous ne ferons pas anglais cette semaine car nous n’avons pas terminé le chapitre de français”. Que cela soient des créneaux d’enseignement des langues vivantes étrangères inscrits dans l’emploi du temps qui ne sont que rarement respectés, le cours d’anglais prévu en fin de journée à condition qu’il reste du temps ou encore des rituels plus que rapides. Voici ici une liste d’exemples que nous avons nous-même pu observer au cours de nos stages. De plus, les échanges que nous avons pu avoir avec nos Maîtres d’Accueil Temporaires ont joué un rôle fondamental dans le choix de notre sujet de recherche.

Ces constatations nous ont amenées vers une problématique : l’engagement des professeurs des Écoles à enseigner les langues étrangères impacte directement l’envie d’apprendre des élèves. Nous nous sommes alors demandées quelles approches et pratiques pédagogiques peuvent être mises en place dans l’enseignement des langues étrangères à l’école élémentaire afin d’assurer l’engagement des enfants ?

Afin de répondre à cette question de recherche, notre travail se divise en trois parties. Tout d’abord, nous établirons un cadre de recherche. Pour le construire, nous partirons du principe que l’oralité doit être placée au centre de l’enseignement des langues vivantes étrangères. C’est pourquoi nous nous intéresserons à l’Approche NeuroLinguistique de Germain et Netten. Dans cette dernière destinée à un public adulte, c’est la notion de pédagogie de projet qui semble la plus adaptée au public de l’école élémentaire. C’est en partant de ce principe que nous serons amenées à réfléchir sur les termes d’interdisciplinarité, de culture et de jeu dans l’enseignement des langues vivantes.

Ensuite, nous nous attellerons à l’étude des documents officiels tels que les programmes, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) ainsi que le guide pour l’enseignement des langues vivantes. Dans ceux-là, nous tenterons de faire ressortir les aspects en accord avec l’oral et la pédagogie de projet.

Enfin, nous entreprendrons l’analyse du recueil de données effectué auprès d’enseignants mais également d’élèves. Nous émettrons des hypothèses que nous tenterons de confirmer ou d’infirmer grâce aux réponses apportées par les enseignants et les élèves.

Partie 1 : Les propositions de dispositifs et pratiques pour enseigner les langues vivantes aux enfants

Introduction

Cette première partie de notre travail vise à apporter une réponse théorique à notre question de recherche. A partir d'une première hypothèse selon laquelle l'oral doit être placé au centre des apprentissages en langue vivante, nos recherches nous ont progressivement amenées à établir un cadre qui nous servira à analyser les textes institutionnels et de référence en partie 2 et notre recueil de données en partie 3.

Résumé

Le langage est au cœur de l'apprentissage d'une langue. Ces deux mots ont par ailleurs la même racine. On distingue deux types de langage différents qui sont essentiels dans l'apprentissage et, par conséquent, dans l'enseignement d'une langue vivante : le langage verbal et le langage non verbal.

Pour comprendre l'importance de placer l'oral au centre de sa pratique, il faut comprendre que le développement du langage est un enjeu important dans le développement cognitif de l'enfant dès son plus jeune âge. Le langage commence à se développer chez l'enfant dès sa naissance et même avant. On estime aujourd'hui qu'un fœtus est capable d'entendre les premiers sons vers les 5 ou 6 mois de grossesse et que son oreille sera mature entre 6 et 7 mois de grossesse.

Parmi les recherches de ces vingt dernières années en didactique des langues, deux universitaires canadiens, Claude Germain et Joan Netten ont développé l'Approche Neurolinguistique. Celle-ci place le langage et l'oral au centre de la pratique enseignante. On distingue cinq principes fondamentaux dans l'ANL (Approche NeuroLinguistique) : Les grammaires internes et externes, le cycle de la littératie, la pédagogie de projet, l'authenticité et enfin l'interaction sociale. Chacun de ces principes contribue à rendre l'apprentissage plus pertinent et efficace. Le principe de la pédagogie de projet est particulièrement compatible avec des élèves de l'école élémentaire. La pédagogie de projet peut se combiner avec plusieurs autres stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Elle permet de pratiquer l'interdisciplinarité, d'intégrer une dimension culturelle aux apprentissages, et d'envisager le jeu comme un outil pour apprendre.

1- Le langage verbal et non verbal pour enseigner l'oralité

1.1 Définition du langage

Le mot “langage” trouve son origine dans la Grèce Antique avec le terme “logos”. Ce mot vient de plusieurs disciplines ayant un point commun : le langage. Selon Ildefonse et Lallot, les spécialistes de l'époque avaient déjà établis une définition :

“faculté spécifiquement humaine permettant aux individus de produire, phonétiquement et graphiquement, et de recevoir, donc d'échanger, des messages intelligibles” (Ildefonse et Lallot, 2017)

Le terme “logos” est lié au verbe “légô” signifiant rassembler, collecter. Selon Ildefonse et Jean (2017), ce verbe connaît également une définition :

“ rassemblement d'une multiplicité quelconque, puis, par spécification, dans le domaine du langage, assemblage de mots pour énumérer, raconter, énoncer” (Ildefonse et Lallot, 2017)

Les spécialistes ont, par la suite, perfectionné la définition du mot “logos”. Platon identifie “logos” à un énoncé. La composition de ce dernier doit respecter des règles strictes. Il faut, au minimum, la combinaison d'un nom et d'un verbe. Apollonius cité par Ildefonse et Lallot apporte des précisions.

“Le logos met donc en ordre quelque chose qui relève de la pensée” (Ildefonse et Lallot, 2017)

Le langage nous permet donc d'exprimer notre pensée. Cette expression se fait dès la naissance au travers d'un langage verbal et d'un langage non verbal.

En didactique des langues, domaine dans lequel ce travail s'insère, il est possible de distinguer trois formes de langage : le langage verbal, le langage non verbal et le langage para-verbal.

D'une part, le langage verbal correspond à l'utilisation de sa voix, ou de gestes dans le cas particulier de la langue des signes, pour s'exprimer, parler. C'est l'expression linguistique, autrement dit l'association de phonèmes, de mots et de phrases, pour exprimer une idée, une pensée ou un sentiment.

D'autre part, le langage non-verbal ne fait pas appel à la voix. Aussi appelé langage corporel, cette forme du langage met en action le corps afin d'exprimer des idées ou des sentiments. Il

peut s'utiliser pour communiquer ce que le langage verbal ne peut pas, ou dans le cas où l'interlocuteur n'est pas en mesure de comprendre simplement par le langage verbal. Il peut s'agir, d'un sourire, un froncement de sourcil ou encore un hochement de la tête en signe d'approbation.

Le langage para-verbal, comme le préfixe "para" l'indique, est le langage qui vient "à côté" du langage verbal. Il l'accompagne ainsi afin de lui donner encore plus d'impacts et de sens. Les éléments du langage para-verbal sont le rythme, l'intonation, le ton etc. il peut également s'agir d'un soupir en signe d'agacement par exemple.

"L'expression de la pensée s'appuie donc sur le langage, qui lui-même implique la parole et le geste. Le geste constitue le langage non verbal : mouvements du corps, postures, mimiques, tonus musculaire, expression du visage, démarche, respiration, etc. La parole est le support du langage verbal (vocabulaire employé pour dire les choses) et du langage para-verbal (débit de parole, intonations de la voix, silences, volume sonore, scansion du discours, etc.)." (Gouchet et Morvan, 2017, p.25)

Ce qu'il faut retenir c'est que le langage verbal sera toujours accompagné du langage para-verbal alors qu'à l'inverse, le langage verbal n'est pas systématiquement utilisé avec le langage non-verbal, ce dernier se suffisant parfois à lui-même. (Gouchet et Morvan, 2017, p.25 à 43)

En didactique des langues, le langage correspond à la communication de l'homme au travers la verbalisation. Selon le dictionnaire de didactique du français :

"il se constitue en langues, au nombre de plusieurs milliers dans l'univers." (Cuq, 1990, p.147)

En ce sens, chaque langue présente dans le monde possède ses particularités. Elles sont donc toutes plus ou moins différentes. On retrouve même des variations, pour une même langue, en fonction des régions.

Lorsque l'on parle de langage verbal il est nécessaire de faire la distinction entre le langage et la lecture. Selon le dictionnaire de didactique :

"En didactique, langage s'oppose souvent à lecture, en particulier dans les situations où les apprenants sont alphabétisés dans une langue autre que leur langue maternelle. Les programmes et les méthodes prévoient alors, généralement, une initiation au

langage, pratique exclusivement orale de la langue, avant l'introduction de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture." (Cuq, 1990, p.147)

Pour simplifier, le langage et la lecture sont deux termes à bien différencier. Le premier correspond à l'expression orale d'une pensée quand l'autre caractérise le fait de verbaliser ce qui est déjà écrit. Lorsque l'on apprend une langue, le langage verbal apparaît avant la lecture et l'écriture. C'est donc ce premier qui doit être priorisé dans l'apprentissage d'une langue.

1.2 Le développement du langage chez l'enfant

Le langage verbal et en particulier le langage oral est le premier que l'enfant pratique dès sa naissance. Entre 0 et 3 ans, le langage chez le nourrisson connaît un grand développement. Certains facteurs sont déterminants dans l'acquisition du langage : l'organe phonatoire, l'oreille, l'âge et l'environnement. ¹

L'organe phonatoire permet la parole et n'est pas mature à la naissance. Ceci est dû au larynx. Il est positionné plus haut que celui de l'adulte et est incliné vers le bas et l'avant. De plus, le diamètre du larynx est beaucoup plus réduit que celui de l'adulte. Il en est de même pour la taille des cordes vocales. L'organe phonatoire va donc évoluer rapidement pendant les 6 premiers mois de vie de l'enfant avant de devenir identique à celui de l'adulte au bout de 2 ans.

L'oreille est fonctionnelle avant la naissance de l'enfant. Ceci lui permettant donc de discriminer des syllabes et de reconnaître la voix maternelle dès la naissance.

En ce qui concerne l'âge, Gaonac'h et Golder ont évoqué, en 1995, qu'à partir de 5 ans, si les enfants n'ont pas été exposés au langage, il leur sera difficile voire impossible de l'acquérir. La période sensible étant dépassée.

Tout ceci nous conduit à penser que l'environnement est un facteur impactant l'acquisition du langage. Il est très important dans le développement du langage du nourrisson dans la mesure où très peu de temps après sa naissance, il va imiter ce qui l'entoure. Il y a donc une grande nécessité d'interagir avec les enfants.

¹ Notes prises pendant le cours de Charlotte Coudronnière, première année de master 2022-2023, semestre 1

Ces 4 facteurs permettent donc un développement de la phonologie mais également du babillage. De sa naissance à ses 2 mois, le nourrisson ne communiquera qu'avec des cris, des pleurs et des phonèmes en raison du non développement total de son organe phonatoire. L'enfant produira alors des vocalisations uniquement en étant allongé et ce jusqu'à ses 5 mois.

A partir du troisième mois, le nombre de productions sonores faites par le nourrisson va considérablement augmenter. La complexité de ces sons va également augmenter. Ces derniers auront donc une valeur de communication pour le nourrisson.

Entre ses 4 mois et ses 10 mois, l'enfant va commencer à moduler certains sons ainsi qu'en varier la durée. Il va observer son entourage et l'imiter d'où l'importance de l'interaction avec son environnement. C'est pendant cette période que le tour de parole apparaît et que la phonologie est globalement maîtrisée.

Âge	Nombre de mots compris et produits
Jusqu'à 12 mois	50 mots compris Premiers mots produits
16 mois	200 mots compris 60 mots produits → Période avec le plus grand décalage entre la compréhension et la production
18 à 24 mois	4 à 10 nouveaux mots appris par jour 300 mots produits → Explosion lexicale liée à la découverte que tout ce qui existe est nommable
30 mois	450 mots produits
3 ans	Enfant intelligible par toute personne extérieure au cercle familial
4 à 5 ans	2 000 mots compris/produits
Adulte français	30 000 à 250 000 mots produits selon la catégorie socioprofessionnelle

Tableau 1 : Développement du langage

La production de mots fait suite à la compréhension. Ceci explique que, lors du développement du langage, le nombre de mots compris est toujours supérieur au nombre de mots produits. Cependant, ce développement est variable en fonction des enfants. Chacun possède son rythme. Toutes les étapes se feront dans cet ordre mais à des rythmes variables.

1.3 L'Approche NeuroLinguistique de Germain et Netten

Tout comme dans l'apprentissage d'une langue maternelle, l'oralité est l'axe à privilégier pour débiter l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Des étapes sont alors à suivre afin d'apporter un meilleur apprentissage aux élèves. C'est là tout l'enjeu du travail de Joan Netten et Claude Germain qui ont développé l'approche neurolinguistique.

A la fin des années 1990, Netten et Germain, deux universitaires canadiens, s'associent et développent une nouvelle méthode d'enseignement du français au Canada qu'ils nomment "Français Intensif". Cette méthode s'adresse à des élèves ayant un niveau correspondant à la fin du secondaire en France. Quelques années plus tard, cette méthode arrive sur le continent Asiatique, s'adressant cette fois-ci à un public adulte, et fait de nouveau ses preuves. Au fur et à mesure, le "Français Intensif" va devenir ce qui est aujourd'hui appelé, l'Approche Neurolinguistique.

Comme l'explique Germain², Netten et lui-même se sont essentiellement appuyés sur des recherches en neurosciences et sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004).

L'Approche Neurolinguistique possède 5 principes fondamentaux :

1. Deux Grammaires, interne et externe
2. Littératie et pédagogie de la phrase
3. Centration sur le sens et pédagogie de projet
4. Authenticité
5. Interaction sociale ” (Germain, 2017, p.27)

Le premier principe repose sur la distinction de Paradis entre le savoir explicite et la compétence implicite. Cette distinction s'appuie sur la base qu'il existe en linguistique deux formes de mémoires : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Dans ce sens, le savoir explicite est lié à la mémoire déclarative. L'apprenant est conscient qu'il est en train d'apprendre et il est conscient de ce qu'il connaît. Au contraire, la compétence implicite est liée à la mémoire procédurale. L'apprentissage se fait de manière implicite et l'apprenant n'en a pas conscience. On parle également d'habileté.

² dans son ouvrage *L'approche neurolinguistique (ANL) - FOIRE AUX QUESTIONS*

Selon la croyance générale, l'apprentissage d'une nouvelle langue vivante étrangère doit se faire de la manière suivante : l'apprentissage du savoir explicite puis une application de ce savoir par des exercices et, enfin, la transformation du savoir explicite en compétence implicite.

“Et si l'on inversait ?” (Germain et Netten, 2010)

Paradis a démontré d'une part, que le savoir explicite ne peut pas se transformer en compétence implicite, et d'autre part, que le savoir explicite n'apporte aucune contribution dans le développement du langage oral spontané. En partant de cette observation, Germain et Netten se sont alors demandé pourquoi ne pas inverser. Pourquoi ne pas partir de la compétence implicite pour apprendre la grammaire afin que son utilisation devienne automatique. C'est ce que proposent les deux professeurs :

“ Dans notre approche, une très grande place est accordée non pas à UNE seule grammaire, comme cela est habituellement le cas, mais à DEUX grammaires à faire acquérir/apprendre : une grammaire implicite, non consciente (pour l'oral), que nous désignons par convention comme la “grammaire interne”, et une grammaire explicite, consciente (pour l'écrit), que nous désignons par convention comme la “grammaire externe”. Comme la grammaire interne est une habileté qui ne peut faire appel qu'à des processus non conscients, implicites, elle relève de la mémoire procédurale. Par ailleurs, comme la grammaire externe consiste à un ensemble de savoirs conscients, explicites, elle relève de la mémoire déclarative.” (Germain, 2017, p.33)

Pour simplifier, la grammaire interne relève du domaine du non-conscient et correspond à l'ensemble des régularités dans la langue. La grammaire externe, quant à elle, relève du conscient et correspond aux règles formelles de la langue cible.

Le second principe fondamental est appelé le cycle de la littératie. Dans le dictionnaire de didactique, voici comment est définie la littératie :

« En un sens restreint, la littératie désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée. [...] En un sens plus large, le champ de la littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit. » (Cuq, 1990, p.157)

Dans cette définition , on retrouve deux éléments du “cercle de la littératie” de Germain et Netten : la lecture puis l'écriture. Cependant, l'élément clé de leur principe, à savoir l'oral, est manquant.

Pour construire leur cercle de la littératie Germain et Netten se sont référés à un autre concept de la littératie :

“Suivant la conception de la littératie à laquelle nous nous référons, qui vaut autant pour la L1 que pour la LS/LE, il s’agit d’une *habileté* et non d’un savoir, puisqu’elle est définie comme une *capacité d’utilisation* de la langue [...]. Toutefois, dans le cas particulier de l’appropriation et de l’enseignement d’une LS/LE, il faut recourir à une pédagogie de la littératie spécifique à la LS/LE, qui ne peut être la même pour la LS/LE que pour la L1.

Se présentent alors deux cas de figures complémentaires: d’une part, *l’importance à accorder à l’oral* même dans des activités de lecture et d’écriture et, d’autre part, *l’ordre de présentation de l’oral et de l’écrit* (lecture et écriture)” (Germain, 2017, p.36)

Cette explication de Germain fait ressortir les trois éléments qui constituent le cercle de la littératie. On y retrouve la lecture et l’écriture mais également l’oral. On comprend ici que ce dernier va servir de support pour initier une lecture ou un travail d’écriture.

Voici comment se présente le cercle de la littératie de Germain et Netten :

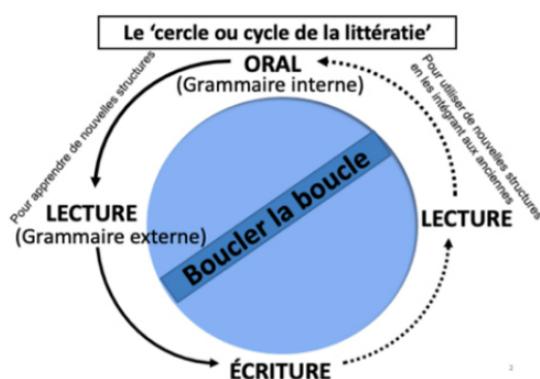


Figure 1 : le cycle ou le cercle complet de la littératie (Germain, 2017, p.37)

Ce cercle, qui commence et se termine par une phase orale, sert à enrichir la grammaire interne des apprenants d’une langue vivante étrangère.

D’après le cercle de la littératie de Germain et Netten, l’apprentissage d’une nouvelle langue vivante étrangère doit débiter par l’oral. Le professeur va engager une conversation avec ses élèves en utilisant une phrase que les élèves vont devoir réutiliser. Si cette phrase ne fait pas

encore partie du lexique acquis par les élèves, le professeur essaiera de la faire comprendre sans avoir recours à la traduction (langage paraverbal et non verbal). Des supports visuels tels que des images ou des icônes peuvent également aider à la compréhension. Ensuite, les élèves prendront à leur tour la parole pour répondre au professeur avec la phrase donnée. Ils devront la modifier pour que celle-ci soit en accord avec leur propre expérience en tant qu'enfant et élève. Cette phase permet une immersion et une familiarisation phonétique avec la langue. De plus, les élèves sont immergés dans un contexte. Cet exercice leur permet également d'acquérir une bonne prononciation ainsi qu'une mémorisation des phrases types. Pour finir la séance, dans la perspective de l'ANL, les élèves vont aussitôt réutiliser, en interaction et en petits groupes, ce qu'ils ont mémorisé. Ils vont donc pouvoir mémoriser le cadre de la situation, le sens et la phonétique. Ceci est valable pour l'enseignement auprès d'adolescents et d'adultes. Nous nous posons donc la question de la validité de ce principe auprès d'élèves de l'école élémentaire.

Toute cette phase d'apprentissage se fait uniquement à l'oral, comme lors de l'apprentissage de la langue maternelle. Il y a donc, par l'apprentissage de structures nouvelles, une construction interne de la grammaire. Le passage à l'écrit se fera uniquement lorsque la spontanéité sera atteinte. C'est-à-dire lorsque les élèves utiliseront à nouveau ses phrases ultérieurement, dans un autre contexte.

Le passage à l'écrit débute par la lecture avant l'écriture. Selon le cercle de la littératie de Germain, la lecture arrive après la première phase orale pour construire la grammaire interne mais également dans la dernière phase orale afin d'enrichir les structures grammaticales déjà apprises. On commence par la lecture afin que les apprenants comprennent comment la langue s'écrit avant d'écrire eux-même. Entre les phases de lecture se trouve une phase d'écriture. C'est pendant celle-ci qu'on va réutiliser les structures nouvellement apprises.

Comme expliqué précédemment, avant chacune de phases de lecture ou d'écriture, il est nécessaire de passer par une phase orale. Elle permet de contextualiser et d'expliquer ce qui va être lu ou écrit et favorise de cette manière, le passage à la lecture ou l'écriture.

Le troisième principe concerne la pédagogie de projet et la centration sur le sens. La grammaire interne pouvant être acquise uniquement de manière inconsciente, la pédagogie de projet apparaît comme une bonne solution. Les minis-projets proposés au cours d'une

séquence d'apprentissage ainsi que le projet final proposé en toute fin de séquence sont le résultat de cette pédagogie.

“Pour assurer le développement de la compétence implicite, explique Paradis, il est nécessaire de détourner l'attention de la forme langagière en se concentrant sur le sens des messages énoncés au moment d'accomplir une tâche ou sur la tâche à accomplir.” (Germain, 2017, p.38)

Tout ceci permet aux apprenants de se concentrer sur autre chose, sur ce qu'ils souhaitent dire et non sur la grammaire. C'est ce que Germain veut dire par “centration sur le sens”. La grammaire sera donc acquise implicitement. De plus, cette pédagogie présente deux autres avantages. D'une part, elle permet aux apprenants d'être d'autant plus impliqués que la tâche à réaliser leur plaît, augmentant ainsi leur motivation. Et, d'autre part, elle rend possible la réutilisation du vocabulaire et des structures grammaticales déjà vues auparavant en laissant la possibilité de les enrichir.

Dans la pédagogie de projet, chacune des tâches ou activités doivent être liées les unes aux autres et doivent développer des compétences servant à la réalisation du projet final. De cette manière, les apprenants seront plus impliqués dans la mesure où toutes les activités proposées leurs paraîtront utiles.

Le quatrième principe concerne l'importance d'utiliser des situations authentiques dans le but de déclencher la motivation à communiquer. Le plaisir est un facteur important dans l'apprentissage et d'autant plus pour celui d'une langue étrangère. Germain et Netten ont alors essayé de comprendre comment déclencher, chez l'apprenant, le plaisir de communiquer. C'est dans les travaux de Paradis qu'ils ont trouvé réponse.

“Selon les recherches en neurosciences, comme le rapporte Paradis, c'est le système limbique du cerveau qui évalue le désir de communiquer, c'est-à-dire le point de départ de toute communication langagière.” (Germain, 2017, p.40)

Ainsi, à partir de ce constat, ils ont établi que pour déclencher le système limbique du cerveau, il faut mettre l'apprenant dans une situation authentique de communication, c'est-à-dire une situation dans laquelle il ressentirait le besoin et le désir de communiquer. Dans ce sens, l'activation du système limbique contribue majoritairement à la prise de plaisir par l'apprenant.

Ce quatrième principe se fonde également sur un autre principe des neurosciences: le principe de transfert approprié. Germain nous explique que, d'après ce principe développé par Norman Segalowitz, l'apprentissage de la langue se fera en contexte.

“le cerveau enregistre ses données avec tout leur contexte, qu'il s'agisse d'un contexte linguistique comme la phrase ou d'un contexte extralinguistique comme les gestes, la mimique, etc.” (Germain, 2017, p.40)

De cette manière, on comprend que, la grammaire interne ne pouvant s'acquérir qu'en communiquant, ce sont les situations réelles qui vont permettre une spontanéité de la communication orale. Le contexte allant de paire avec une situation authentique de communication, aura un impact positif sur l'apprentissage des structures types de la nouvelle langue.

Selon la croyance, ce sont les exercices contrôlés, tel que l'apprentissage d'un dialogue, qui permettent cette acquisition. Or ce type d'exercice fait travailler la mémoire déclarative liée au savoir explicite et non la mémoire procédurale liée à la compétence implicite nécessaire à l'apprentissage de la grammaire interne. De plus, ces exercices offrent une perspective limitée d'intégration en situation réelle.

A l'école, si l'on souhaite s'appuyer sur l'ANL, il est préconisé de débiter par une activité de communication intégrée dans un contexte. Il faut également que l'élève puisse dire ce qu'il souhaite sans qu'on lui impose quelque chose. Ceci ne rendrait pas la situation de communication authentique. Germain illustre cela en donnant comme exemple le jeu de rôle, qui par essence, ne s'inscrit pas dans une situation authentique de communication. Le principe d'authenticité peut être appliqué avec des élèves de l'école élémentaire. Pour cela, il est nécessaire de leur donner l'opportunité de s'exprimer sur leur vécu. Il est aussi important de leur proposer des mises en situations se rapprochant le plus possible de ce qu'ils pourraient rencontrer dans la vie réelle.

Le cinquième et dernier principe repose sur l'interaction et la communication entre les pairs et, entre les pairs et l'enseignant. Toujours dans une idée de faire acquérir la grammaire interne aux apprenants, l'utilisation fréquente de la langue est recommandée. C'est pour cette raison qu'à l'école, une interaction entre les pairs mais également avec l'enseignant est préconisée dans l'ANL. Il ne s'agira pas de répéter des phrases apprises par cœur mais de

communiquer. L'enseignant aura, pendant cette phase, un rôle important. Il devra corriger les erreurs des élèves afin d'ajuster leur grammaire interne. C'est à ce moment-là qu'interviennent deux des stratégies d'enseignement de l'ANL : l'input et l'output.

L'input correspond à ce que l'enseignant donne comme modèle. Ce sont des phrases complètes qui doivent avoir du sens. Il y a donc une modélisation pour les élèves. Son utilisation en contexte réel permet à ces derniers d'en comprendre le sens. Cette démarche peut parfois s'avérer compliquée à mettre en place dans la mesure où les professeurs des écoles ne sont pas des spécialistes de la langue enseignée.

L'output consiste à adapter aux élèves les phrases authentiques modélisées dans l'input. On va donc les questionner et leur faire répéter les phrases tout en gardant le contexte. La répétition se fait d'abord en grand groupe puis en interaction avec des petits groupes d'élèves. L'interaction va permettre aux élèves de se poser des questions mutuellement et d'y répondre.

Comme pour le second principe, nous nous demandons si cette pratique est possible dans l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire. Est-il réellement possible de faire atteindre un tel niveau de communication entre pairs auprès d'élèves si jeunes ?

Il existe encore deux stratégies d'enseignement dans l'ANL : l'aisance et la précision. L'aisance revient à automatiser la grammaire interne par l'utilisation de phrases entières. L'utilisation de ces dernières permet d'acquérir des structures langagières lui permettant de se constituer sa grammaire interne.

La précision correspond à la correction des erreurs par l'enseignant dans les phrases complètes de ses élèves. Après l'apport d'une correction, l'enseignant invite son apprenant à répéter plusieurs fois la phrase correcte.

Ce qu'il faut retenir de l'ANL, c'est que c'est une approche qui place l'oral au centre de l'enseignement d'une langue étrangère. De ce fait, il semblerait que cela soit aujourd'hui l'approche la plus cohérente avec les recherches récentes en neurosciences et en didactique des langues.

L'ANL se présente comme un modèle pour enseigner les langues. Cependant, cette approche a été développée pour répondre aux besoins d'élèves bien plus âgés que ceux de l'école

élémentaire. Aussi, tous les éléments de cette approche ne peuvent être adaptés dans le premier degré. Une autre différence à prendre en compte est celle de la formation de l'enseignant. Dans l'enseignement secondaire et supérieur, les professeurs qui enseignent une langue sont des spécialistes de celles-ci. Par conséquent, ils ont reçu une formation complète en didactique. Hors, les enseignants du premier degré sont des enseignants ayant des niveaux en langues très variés. Ils ne sont formés que partiellement en didactique des langues vivantes, à raison de quelques heures dans leur cursus. Ceci nous amène donc à nous questionner sur l'adaptabilité de certains principes de l'ANL pour le premier degré. Malgré tout, parmi les cinq principes de l'ANL, le principe de la pédagogie de projet, semble pertinent sur plusieurs plans. La polyvalence des professeurs des écoles peut être un atout pour mettre en place des croisements entre les disciplines. De plus, la pédagogie de projet permet de répondre aux autres principes de l'ANL tels que l'interaction sociale et l'ancrage de l'oralité comme point central des apprentissages.

Aussi, la pédagogie de projet, permet de mettre en place diverses stratégies d'enseignements et plus particulièrement, l'interdisciplinarité, l'intégration de la culture et l'apprentissage par le jeu.

2- Pratiquer l'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est une option à prendre en compte lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue vivante étrangère, d'autant plus lorsque l'axe privilégié est l'oralité et la pédagogie de projet.

2.1 - Définitions

Afin de comprendre l'intérêt de pratiquer l'interdisciplinarité, il est essentiel de définir ce concept.

“L'interdisciplinarité désigne les échanges et les interactions entre les disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle” (Cuq, 1990, p.138)

L'interdisciplinarité vient donc de la discipline. Elle est à distinguer de plusieurs autres termes également issus du terme discipline : la pluridisciplinarité ou multidisciplinarité et la transdisciplinarité.

Il nous faut maintenant définir le terme discipline.

“Branche de la connaissance pouvant donner matière à un enseignement”
(Dictionnaire Larousse)³

Cette définition du terme discipline montre bien que c'est elle qui est à la base de tout. Elle permet donc de comprendre les définitions de plusieurs termes correspondant à différents stades d'unification de plusieurs disciplines.

Tout d'abord, la disciplinarité croisée. Elle ne correspond pas à une réelle collaboration entre disciplines comme pour l'interdisciplinarité. Ceci s'explique par le fait qu'une seule et unique discipline domine. On ne retrouve pas de communication ou de collaboration.

On trouve ensuite la pluridisciplinarité.

“coexistence de plusieurs disciplines conservant chacune leur théorie et leur méthodologie monodisciplinaire. Il s'agit donc de collaboration et d'interaction entre spécialistes de champs” (Cuq, 1990, p.138)

La pluridisciplinarité peut également être appelée multidisciplinarité. Cependant, une légère différence est à faire entre ces deux termes. La pluridisciplinarité fait intervenir plusieurs disciplines pouvant être mises en relation. La multidisciplinarité quant à elle fait également intervenir plusieurs disciplines mais il n'y a aucune relation apparente entre elles.

L'utilisation des préfixes “pluri” et “multi” est liée à la définition de ces deux termes. En ce sens, ce sont plusieurs disciplines qui s'associent, avec leurs théories et leurs méthodologies d'analyse, pour observer et analyser un nouveau domaine d'étude.

³ Dictionnaire Larousse consulté le 09/03/2023 et consultable à l'adresse suivante :
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/discipline/25818#:~:text=%EE%A0%AC%20discipline&text=1.,%3B%20mati%C3%A8re%20%3A%20Les%20disciplines%20litt%C3%A9raires.&text=2.,Se%20plier%20%C3%A0%20la%20discipline.>

Puis, on retrouve le terme de transdisciplinarité.

“désigne ce qui est emprunté à différentes sciences pour constituer un concept qui les dépasse” (Cuq, 1990, p.138)

Ici, contrairement à la pluridisciplinarité, ce sont plusieurs disciplines qui, avec leurs connaissances, leurs théories et leurs méthodologies, vont en créer des nouvelles afin de parcourir un nouveau domaine d'étude. Une nouvelle discipline est donc apparue par la coordination et la communication entre les disciplines. On parle d'unification. C'est un concept plus fort que l'interdisciplinarité, cette dernière ne permettant pas l'apparition d'une nouvelle discipline. Il est effectivement possible de discerner les méthodes et les concepts propres à chaque discipline.

L'interdisciplinarité permet de traiter un problème complexe par la réunification et l'assemblage de différents points de vue.

Il existe plusieurs types d'interdisciplinarité en fonction de l'intégration des différentes disciplines entre elles. En 1978, un groupe de chercheurs interdisciplinaire de Bielefeld a établi 4 catégories d'interdisciplinarité.

“1 - L'interdisciplinarité de disciplines voisines
2 - L'interdisciplinarité des problèmes
3 - L'interdisciplinarité des méthodes
4 - L'interdisciplinarité des concepts” (Vaideanu cité par Hainaut, 1986 , p.8)

On parle d'interdisciplinarité de disciplines voisines lorsque plusieurs de ces dernières sont très proches. Elles permettent une intervention des méthodes et des concepts de chacune. L'interdisciplinarité des problèmes quant à elle, intervient lorsqu'un problème n'est pas propre à une discipline. Du fait de sa complexité, il est nécessaire de mêler plusieurs disciplines. L'interdisciplinarité de méthodes est évoquée quand une discipline se place au service d'une autre. Enfin, l'interdisciplinarité de concepts apparaît lorsqu'un concept d'une seconde discipline vient compléter voir même remplacer celui de la discipline en question.

Les deux derniers types d'interdisciplinarité sont finalement proches de la transdisciplinarité. Ceci s'applique quand les méthodes ou les concepts empruntés à une discipline vont se voir élargis par la discipline emprunteuse.

2.2 - L'émergence de l'interdisciplinarité dans l'enseignement

A partir du XXème siècle, de nouveaux domaines d'étude comme la biochimie apparaissent. Ces domaines n'appartiennent pas à une discipline mais en concerne plusieurs. Dans le cas de biochimie, la biologie et la chimie sont concernées.

En 1973, le physicien Prigogine et la philosophe Stengers explique l'interdisciplinarité comme :

“[une] nouvelle alliance entre les sciences naturelles et les sciences humaines”
(Prigogine et Stengers (1973) cités par Hainaut, 1986, p.2)

On comprend alors que l'on utilise, pour une discipline, les méthodes d'une autre. Par exemple, les sciences humaines peuvent se servir de méthodes propres à la recherche agricole.

Depuis un siècle, des problèmes dits contemporains sont apparus tels que la famine, la menace de guerres nucléaires ou encore la dégradation de l'environnement.

“Le monde contemporain pose des problèmes où interviennent des facteurs en nombre considérables, où le social s'imbrique dans la technique, où les interactions sont abondantes, multiples et essentielles, où la précision se mêle à des larges incertitudes, où le champ de relation est hétérogène.” (Hainaut, 1986, p.3)

Aujourd'hui, nous devons trouver des solutions. Ce sont des problèmes qui ne sont pas propres à une discipline. Du fait de leur grande complexité, il y a nécessité d'une collaboration entre plusieurs disciplines.

De plus, notre siècle connaît des révolutions technologiques telles que l'apparition et la généralisation de l'informatique. Ceci pose des problèmes, inexistant auparavant, qui s'inscrivent dans plusieurs disciplines.

C'est pour cette raison que l'éducation a été modifiée avec le temps. Elle doit préparer les apprenants à résoudre ces nouveaux problèmes en leur apportant des connaissances. Il n'est plus question de simplement communiquer des savoirs sans relation avec la vie et les problèmes qu'elle pose.

“L’éducation tend naturellement à abandonner le découpage en disciplines qui constituait l’essentiel de sa structure depuis des siècles” (Hainaut, 1986, p.5)

Les problèmes que posent le monde contemporain appartiennent à plusieurs disciplines contrairement aux premiers problèmes apparus dans le monde. Il est donc nécessaire d’éduquer les élèves à partir de l’interdisciplinarité. Cette démarche interdisciplinaire leur apprendra à croiser leurs connaissances acquises dans différentes disciplines afin de résoudre des problèmes de la vie courante.

2.3 - L’interdisciplinarité dans l’enseignement actuel

L’enseignement interdisciplinaire ne correspond pas à un simple panachage des disciplines.

“L’enseignement est intimement liée à la découverte et à l’organisation du savoir” (Hainaut, 1986, p.9)

L’intégration des matières entre elles est nécessaire. En ce sens, on entend ici que les savoirs acquis à la suite d’une découverte ne peuvent s’intégrer à une seule et même discipline. Ainsi, il est plus pertinent de travailler autour d’un savoir dans plusieurs disciplines, que cela soit en simultané (faire des mathématiques en anglais) ou successivement (travailler sur une recette en cours d’anglais puis travailler la proportionnalité en mathématiques à partir de cette même recette).

Cette intégration des matières entre elles peut se faire avec le curriculum intégré. Dans le livre “Curriculum et compétences” de Jonnaert, Moussadak, Ettayebi et Defise, une définition adaptée de Jonnaert et Ettayebi (2007), pour l’enseignement, du terme curriculum a été publiée par les chercheurs de l’observatoire des réformes en éducation à Montréal.

“Un curriculum est un ensemble d’éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent l’orientation et l’opérationnalisation d’un système éducatif à travers des plans d’action pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d’un pays, d’une région ou d’une localité.” (Jonnaert, Moussadak, Ettayebi et Defise, 2009, p.17)

Le curriculum intégré permet donc de ne pas diviser les disciplines scolaires. Par exemple, un thème est donné aux élèves. Ces derniers vont travailler ce thème avec des compétences

concernant plusieurs matières. Les situations d'apprentissages proposées aux apprenants doivent avoir du sens afin de leur permettre de s'en servir pour résoudre des problèmes dans la vie réelle. Ces situations problèmes nécessitent donc de mettre en place des séquences d'enseignement interdisciplinaires.

Dans ce type d'enseignement, on place l'élève en situation réelle. Cette situation met en jeu plusieurs disciplines. On a donc là le moyen de mettre en place l'interdisciplinarité. C'est une des modalités possible mais bien d'autres le sont aussi. Ce moyen donné pour mettre en place l'interdisciplinarité implique un résultat. On parlera d'interdisciplinarité si une intégration cognitive est atteinte. Sinon, on parlera simplement de pluridisciplinarité.

Hughes cité par Hainaut propose 4 modalités d'intégration du curriculum qui se complètent.

Tout d'abord, "l'interdisciplinarité par la mise en relation des matières". Selon Hughes, c'est un ensemble tridimensionnel. Les matières sont appelées "domaines de vécu et d'apprentissage". Elles sont liées à un processus d'apprentissage mais également à un environnement pédagogique. Ensuite, on trouve "l'interdisciplinarité par des thèmes, des sujets ou des problèmes". Ici, c'est un thème, par exemple, qui va permettre une articulation des disciplines entre elles. Puis, il y a "l'interdisciplinarité dans la pensée pratique". Une discipline n'est pas intégrée à proprement parler. Au travers de situations diverses, ne répondant à aucune discipline en particulier, on va apprendre aux élèves à développer de nouvelles compétences. Ces dernières sont liées au développement d'une pensée critique. On peut prendre l'exemple de l'éducation morale et civique. Du fait de son importance, elle en est finalement devenue une discipline au fil du temps comme le montre sa présence dans les instructions officielles. Enfin, la dernière modalité concerne "l'interdisciplinarité dans les investigations de l'élève en fonction de ses propres centres d'intérêts". On va se servir des questionnements des élèves. L'interdisciplinarité est nécessaire pour pouvoir y répondre. Dans ce sens, il est difficile de se cloisonner à une discipline lorsqu'on veut répondre aux questionnements des élèves. Par exemple, lors d'un quiz de neuf un élève de CP raconte ce qu'il a fait dans le week-end. Il a cuisiné un gâteau et se demande maintenant comment est fabriquée la farine. Grâce à ce questionnement, il est possible de mettre en place du travail de compréhension de texte avec de la lecture explicative du processus de fabrication de la farine (discipline du français). On peut également travailler le protocole de fabrication de la farine dans la discipline "Questionner le monde". Enfin, il serait possible de travailler la

proportionnalité en mathématiques pour connaître la quantité de farine nécessaire pour cuisiner un gâteau pour toute la classe. (Hainaut, 1986)

A partir du début du XX^{ème} siècle, des pédagogues tels que Dewey et Kilpatrick aux Etats-Unis ou Freinet et Oury en France se sont attelés à défaire le cloisonnement des matières scolaires. Ils ont travaillé au développement d'une nouvelle pédagogie : la pédagogie de projet. Ils avaient pour objectif d'apporter une réponse au problème que pose la distance présente entre l'école et la vie. Cette distance empêche les élèves de transférer ce qu'ils apprennent d'une discipline à une autre ou à des problèmes de la vie courante.

Selon ces pédagogues, l'environnement de l'élève devient alors l'objet d'apprentissage et, sa démarche de découverte devient le moyen de conquête des connaissances. Malgré cela, l'application de cette méthode ne se fait pas de manière automatique. La croyance générale que les disciplines sont plus importantes reste. Cependant, cette pédagogie n'abandonne pas les disciplines. Elle reconnaît leur utilité. Simplement, elle veut les coordonner. (Hainaut, 1986)

Les chercheurs établissent alors une liste de 6 critères permettant de faire un choix entre la pratique de l'interdisciplinarité ou le maintien dans une discipline pour l'acquisition de connaissances :

- La place donnée à l'élève doit être en adéquation avec le résultat attendu par l'enseignant.
- Le mode d'acquisition des savoirs doit soutenir l'application de ces derniers dans des situations réelles ou dans d'autres disciplines.
- Les situations proposées par le professeur doivent motiver l'élève.
- Il est nécessaire de respecter la progression de l'apprentissage. Ceci pour éviter l'utilisation de connaissances non acquises afin d'acquérir celle voulue.
- La structuration et l'organisation des savoirs acquis est nécessaire.
- Les activités proposées doivent être simples à mettre en œuvre. (Hainaut, 1986)

L'approche interdisciplinaire n'est pas la seule à pouvoir être mise en place. Il s'agit finalement de déterminer une démarche principale. Cette détermination se fait en fonction de la manière dont l'enseignant souhaite faire accéder l'élève au savoir.

Dans le cas de l'apprentissage des langues, une approche interdisciplinaire peut être utilisée. Par exemple, dans le cadre d'une séquence sur la fête d'Halloween, on peut faire étudier différentes décorations typiques présentes dans les jardins des Américains pendant cette période de l'année. Puis, en art plastique, travailler sur les différents matériaux et procédés pour fabriquer ces décorations d'Halloween. Au cours des séances d'art, on pourrait tout à fait mettre en place des temps d'échange pendant lesquels les élèves pourraient parler en anglais de leur projet. Ainsi, on travaille à la fois un aspect culturel en anglais puis on réinvestit les connaissances nouvellement acquises dans la discipline des Arts.

D'un point de vue bien plus pragmatique, un des plus grands avantages de l'interdisciplinarité est le temps. Ce qu'on entend par là, c'est que dans l'exemple précédent, le temps consacré aux Arts ne sera aucunement sacrifié mais au contraire il sera en quelque sorte une occasion supplémentaire pour les élèves d'être au contact d'une langue étrangère. Au regard du nombre d'heures dédiées à l'enseignement des langues vivantes, il semble que l'interdisciplinarité peut s'avérer être bénéfique.

Des projets croisant les disciplines des langues vivantes et de la musique peuvent également être menés en classe. L'apprentissage de paroles dans une langue étrangère permet de travailler différentes compétences. Tout d'abord cela peut permettre de travailler sur du vocabulaire. La musique permet également de travailler des compétences rythmiques et phonologiques, qui favorisent la perception des rythmes. Il est également possible de découvrir la culture du pays en question au travers la découverte d'instruments de musique par exemple.

Ainsi, au regard des éléments apportés, l'interdisciplinarité semble être une pratique cohérente dans la perspective d'enseigner avec une pédagogie de projet. De plus, l'interdisciplinarité croisant l'enseignement d'une langue vivante et une autre discipline, favorise la pratique de l'oralité. Aussi, rappelons le, l'oralité est le point central de l'approche neurolinguistique et un élément clé de l'apprentissage des langues à l'école élémentaire.

3- L'intégration d'une dimension culturelle

Tout comme l'interdisciplinarité, l'intégration d'une dimension culturelle dans l'enseignement d'une LVE est essentielle. Cela permet de donner du sens à l'apprentissage de la LVE en question. De plus, apprendre une langue vivante c'est d'abord apprendre à parler et

communiquer dans cette langue, il y a donc un lien fort entre le langage (et l'oralité) et la culture.

Bien que l'enjeu culturel ne soit pas l'objet principal de notre travail de recherche, il nous semble tout de même important de l'évoquer.

3.1 Culture dans l'enseignement d'une langue vivante

Lorsque l'on évoque une langue, il nous est impossible de ne pas penser à la culture associée à celle-ci. Plus qu'un constat, c'est une vérité.

Afin de comprendre pourquoi et comment la culture est liée au langage, il est essentiel de définir le concept qui se cache derrière ce mot.

Le terme culture est par ailleurs un terme très complexe. Le premier élément qui permet de donner du sens à ce mot est expliqué ainsi dans le dictionnaire didactique.

“Culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est, écrit le sociologue, « la capacité de faire des différences », c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres)” (Cuq, 1990, p.63)

En d'autres termes, ce qui définit en premier lieu la culture, c'est être capable d'établir un ensemble de différences et de distinctions entre plusieurs objets.

Pour approfondir la définition de “culture”, il faut encore une fois se tourner vers le dictionnaire de la didactique du français. Celui-ci fait la distinction entre différents types de culture, dont un qui nous intéresse plus spécifiquement : la “culture langagière”. On pourrait expliquer cela comme la manière dont la langue est construite et ce que cela révèle des conceptions des personnes qui la parlent.

La culture est si intimement liée à la langue que l'on retrouve la notion de culture dans la définition du mot “langue” présente dans le dictionnaire de didactique du français.

“Les investigations de la linguistique générale et celles de la grammaire des langues particulières, tout comme celle de la sociolinguistique permettent aujourd'hui de poser deux aspects complémentaires du concept de langue, un aspect abstrait et systématique (langue = idiome) et un aspect social (langue = culture). » (Cuq, 1990, p.147)

Nous pouvons alors conclure qu'une langue est belle et bien l'expression d'une culture. En outre, si l'on s'appuie sur ce fait, il paraît évident que la culture doit tenir une place importante dans l'enseignement d'une LVE. La culture et la langue sont intimement liées. D'autre part, il n'y aurait aucun sens à apprendre une langue sans également comprendre la culture et le mode de vie de celles et ceux qui la parlent.

Malgré que le concept de culture soit désormais éclairci, une nouvelle question se pose : Quelle est la différence entre culture et représentation culturelle ? Et, dans ce sens, enseignons-nous la culture ou des représentations de celle-ci ?

3.2 La place de la culture dans l'ANL

L'Approche Neurolinguistique de Germain et Netten accorde une place à la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère. Germain fait état de ce qu'il nomme le "paradoxe culturel". Ce qu'il entend derrière ce terme c'est qu'il y a un paradoxe entre l'association quasi évidente d'une langue et de sa culture et d'un autre côté la dissociation entre une culture et une langue. Ainsi il explique :

“En tant que découpage particulier de la réalité ou en tant que *vision du monde*, “une langue est une culture, un élément constitutif de la culture. On retrouve donc la culture dans la langue. La culture n'est pas un simple ajout, un ornement : la langue est la culture et la culture est inscrite dans langue” (Germain, 2001a : 300)” (Germain, 2017, p.113)

C'est en ce sens que Germain entend que la langue est indissociable de la culture.

Cependant, il rappelle qu'il n'est pas toujours nécessaire de parler une langue pour apprendre sur la culture qui y est associée. Il donne l'exemple d'un cours qui pourrait très bien être donné en français mais dont le sujet serait la culture du Japon.

Germain propose alors de regarder l'enseignement de la culture sous un autre angle. Comme pour la grammaire on peut désormais distinguer deux formes de culture : la culture implicite et la culture explicite. Ces deux types de culture suivent le même modèle que la grammaire. La culture implicite est reliée au domaine du non-conscient et donc à la mémoire procédurale

tandis que la culture explicite est reliée au domaine du conscient et donc à la mémoire déclarative.

Germain ajoute même :

“De la même manière que le savoir déclaratif ne se transforme pas en compétence implicite et que la grammaire externe ne se transforme pas en grammaire interne, on peut dire que le savoir culturel ne se transforme pas en “compétence implicite culturelle”. (Germain, 2017, p.113)

En ce sens, il ne peut y avoir de transfert entre la culture explicite et implicite. Ce que nous apprenons d’une culture de manière anecdotique ne peut pas nous permettre de parler ou même de comprendre la langue qui est associée à cette première.

En revanche, en partant du principe que l’on peut acquérir des éléments de culture de manière implicite, nous pouvons émettre l’hypothèse qu’il peut y avoir un transfert de savoir de la culture implicite vers la culture explicite.

Il serait alors envisageable d’avoir recours à la métalinguistique et plus précisément à des activités réflexives. Celles-ci consistent à la comparaison entre la langue maternelle et la LVE que l’on veut apprendre/enseigner. Cette pratique peut tout à fait se faire à l’oral ce qui vient renforcer sa présence et son utilisation pendant les enseignements de la LVE.

Ces activités visent deux objectifs. Dans un premier temps, elles permettent de faire acquérir des savoirs grammaticaux et renforcer la grammaire interne de l’apprenant.

Puis, ces activités permettent de s’ouvrir sur la culture associée à la langue dans la mesure où la langue est le reflet de conceptions culturelles. Jessica Blasco confirme cette idée dans son mémoire :

“Les langues se construisent aussi par leur culture et permettent de mettre en lumière certains aspects culturels, que ce soit par un lexique spécifique, des tournures de phrases ou des expressions idiomatiques”. (Blasco, 2013, p.19)

En 2017, Germain rejoint le point de vue de Blasco et donne notamment un exemple pour illustrer :

“ Prenons un autre exemple, en espagnol cette fois. Comme on le sait, *Me duele la cabeza* se dit en français *J’ai mal à la tête* ou, en anglais, *I have a headache*. L’expression de la douleur est verbale en espagnol, mais nominale en français et en anglais ; le sujet de l’énoncé est la tête qui souffre dans un cas, et le sujet qui parle, dans les deux autres cas (Germain, 2001a : 299)” (Germain, 2017, p.113)

Cet exemple montre bien une différence de conception entre la langue espagnole et le français. Et, encore une fois, on en revient à notre définition initiale de culture, qui est “la capacité de faire des différences”. Autrement dit, ce sont les différences théoriques entre ces deux langues qui révèlent leur culture. On pourrait par exemple comparer l’expression du genre en français et en anglais. En anglais les mots ne sont pas genrés et, cet aspect de la langue révèle un point de vue culturel des anglophones, le fait qu’un objet ne peut pas avoir de genre. En revanche, en français les noms sont toujours genrés et les adjectifs s’accordent en fonction du genre du nom.

Comme nous l’avons déjà expliqué à plusieurs reprises, l’ANL s’adresse à un public adulte. En ce sens, ce que propose l’ANL au sujet de l’intégration d’une dimension culturelle est valable pour des adultes. En revanche, est-ce valable pour des élèves de l’école élémentaire ? De plus, à l’école élémentaire le niveau visé est le niveau A1 décrit dans le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Dans cette mesure, il semble d’autant plus difficile d’appliquer les recommandations de l’ANL.

Cependant, l’intégration d’une dimension culturelle reste compatible avec la pédagogie de projet dans la mesure où celle-ci peut contribuer à engager les élèves dans leurs apprentissages.

4- L’apprentissage par le jeu

Chez l’humain, les activités ludiques et plus particulièrement le jeu participent depuis toujours à l’apprentissage de nouveaux savoirs et compétences. En ce sens, le jeu peut également contribuer à l’apprentissage d’une langue vivante.

4.1- Les origines du jeu

Le mot “jeu” vient du latin *jocus*. Aujourd’hui, ce terme ne signifie pas “jeu” mais “plaisanterie”. Par conséquent, un autre terme était auparavant utilisé pour parler de jeu. Il s’agit du mot “*ludus*” en latin qui désignait bien le jeu mais également “école”. Ce terme correspond aujourd’hui au terme “ludique” donnant des dérivés tels que “ludothèque” par exemple.

Il est aujourd'hui difficile de donner une définition exacte du jeu. En ce sens, le débat pour définir ce terme est toujours présent du fait de la polysémie de celui-ci. Nous retiendrons ici que le jeu est identifié comme tel lorsque le joueur interprète ce qu'il fait comme un jeu.

Actuellement, le jeu apparaît comme une innovation pédagogique favorisant les apprentissages. Déjà, au 15ème siècle, le philosophe Erasme évoque l'intérêt éducatif du jeu.

“Il est nécessaire de les tromper avec des appâts séduisant puisqu'ils ne peuvent pas encore comprendre tout le fruit, tout le prestige, tout le plaisir que les études doivent leur procurer dans l'avenir” (Erasme cité par Sanchez et Romero, 2020, p.14)

Malgré le fait que l'intérêt éducatif du jeu soit évoqué, Erasme utilise le jeu comme une ruse pédagogique afin d'encourager l'apprenant à effectuer une tâche. Il évoque cela comme un moyen pour susciter de l'envie et donc créer de la motivation chez l'élève.

Il faut attendre le XIXème siècle avec Fröbel, pédagogue allemand, pour que le jeu ait une importance dans l'éducation. Cependant, cette vision est réduite aux jeunes enfants. Piaget, en 1945, confirme cette théorie en montrant que le jeu possède un grand intérêt dans le développement psychologique.

4.2- Le jeu en pédagogie

Le jeu utilisé en éducation a tout d'abord été employé comme ruse pédagogique. C'est ce qu'explique Bruckman en 1999 avec “le chocolat sur le brocolis”. Le jeu est vu comme le chocolat qui a une saveur sucrée et, la saveur amère du brocolis est comparée aux apprentissages.

En 1986, l'étude de Brousseau évoque le lien entre l'apprentissage et l'engagement de l'élève. En situation de formation classique, l'engagement de l'apprenant n'est pas automatique. En ce sens, ce dernier va chercher à déceler ce que l'enseignant attend de lui. Il ne va donc pas développer ses propres méthodes pour résoudre le problème posé.

Le jeu peut être utilisé pour éviter cette situation. Son objectif principal est de permettre un apprentissage caché. Ceci est possible du fait de la position de l'enseignant. Ce dernier peut se mettre en retrait mais également avoir une position de joueur au même titre que l'élève, sans position de supériorité. Une situation adidactique est alors créée car il n'y a pas de visibilité quant à l'intention d'enseigner.

En 2000, Fabricatore exprime les métaphores extrinsèques et intrinsèques du jeu. La métaphore extrinsèque consiste en une succession d'activités permettant des apprentissages et des activités purement ludiques. La métaphore intrinsèque quant à elle, consiste uniquement en des activités d'apprentissages. C'est cette dernière qui prime sur la métaphore extrinsèque. En ce sens, elle permet une meilleure appropriation du problème à résoudre mais laisse également l'apprenant en totale autonomie sur le choix des stratégies à adopter. De plus, l'erreur dont Astolfi, en 1997, a démontré son importance dans l'apprentissage est minimisée. Par le jeu, l'élève peut recommencer en utilisant ces erreurs.

Le jeu n'est donc plus une ruse pédagogique mais bel et bien une méthode permettant des apprentissages par la résolution de problèmes.

Par ailleurs, le jeu ne pourra être une méthode efficace dans l'apprentissage sans la présence d'un débriefing mené par l'enseignant à l'issue de l'activité. Cette phase, nécessaire dans les apprentissages, a été détaillée en 1992 par Lederman.

“un moment pour recueillir l'expérience des joueurs, les informer quant aux objectifs éducatifs et comme moyen de revenir sur l'activité réalisée pour leur permettre d'apprendre de la situation vécue” (Sanchez et Romero, 2020, p.119)

Cette phase est indispensable. Lorsqu'un élève va jouer, il va, dans un premier temps, utiliser ces conceptions erronées. En voyant qu'elles ne lui permettent pas de résoudre le problème, il va alors explorer afin de développer de nouvelles connaissances. Cependant, l'adaptation de ces nouvelles connaissances à d'autres contextes ne va pas se faire de manière automatique. Encore plus problématique, les conceptions erronées pourraient même réapparaître.

Le debriefing est donc utilisé comme une institutionnalisation pour faire évoluer les connaissances nouvellement acquises en savoirs. Ce premier est réussi lorsque 5 points sont

abordés. Le premier consiste en la répertorisation du ressenti des élèves à l'issue du jeu. Ensuite, l'enseignant doit leur permettre de conscientiser les savoirs qu'ils ont mobilisés au travers du jeu. Puis, le professeur va revenir sur les erreurs qui ont été produites ainsi que les stratégies qui ont été utilisées. Ceci permet de décontextualiser les savoirs en trouvant d'autres situations pour lesquelles ces savoirs peuvent être utilisés. Pour terminer, l'enseignant va valider tous ces savoirs afin qu'ils aient une vraie valeur auprès des élèves.

En pédagogie de projet, le jeu peut être utilisé comme un outil d'apprentissage. Prenons l'exemple d'un escape game. L'objectif de ce jeu étant de sortir de la pièce en résolvant des énigmes, il a, pour l'élève, un sens concret. Ce dernier va se lancer dans la résolution des énigmes en mobilisant des connaissances. Il y aura apprentissage si ces dernières sont celles que le professeur veut faire acquérir aux élèves.

Aussi, les jeux de mise en situation comme l'escape game sont des supports justifiés et en accord avec l'ANL. Premièrement, ils sont adéquats pour faire travailler des compétences et des savoirs acquis ou en cours d'acquisition. Deuxièmement, ils permettent de donner du sens aux apprentissages.

D'autre part, comme nous l'avons expliqué plus tôt, un des principes clés de l'ANL est le plaisir et la motivation chez l'apprenant. Le jeu permet de susciter l'intérêt de l'élève et crée de la motivation. De cette manière, il est tout à fait pertinent d'avoir recours au jeu dans l'idée d'un enseignement basé sur l'Approche Neurolinguistique et plus particulièrement sur la pédagogie de projet.

Partie 2 : L'enseignement des langues vivantes du point de vue institutionnel

Introduction

Le cadre théorique de notre travail de recherche étant désormais posé, nous allons maintenant analyser les textes institutionnels. Nous allons les mettre en parallèle avec l'approche NeuroLinguistique et plus particulièrement l'oralité et la pédagogie de projet. Notre objectif dans cette partie est de vérifier la compatibilité entre le cadre que nous avons établi et les documents institutionnels de référence en France.

Résumé

Au fil du temps, l'enseignement a grandement évolué, notamment pour répondre aux évolutions de la société. Plus spécifiquement, l'enseignement des langues vivantes a connu de nombreux changements au cours du 20ème siècle. De la méthode traditionnelle, en passant par les méthodes audio-orale, jusqu'à l'approche constructive, chacune des méthodes ou approches mises en place au cours du siècle ont laissé des traces sur l'enseignement des langues aujourd'hui.

La création de l'Union Européenne a également eu une influence sur la manière dont les langues sont enseignées à l'école. En 2001, le conseil de l'Europe s'entend pour écrire et publier un document de référence pour l'enseignement des langues dans les pays de l'UE, le CECR : Cadre Européen Commun de Référence. En 2018, ce document sera étudié à nouveau pour devenir le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence en Langue). Dans ces documents, on retrouve un certain nombre de points communs avec le principe de la pédagogie de projet développé dans l'ANL.

Les documents officiels tels que les programmes de cycle 2 et cycle 3 ou le guide pour l'enseignement des langues vivantes, sont autant de ressources et de supports sur lesquels l'enseignant peut et doit s'appuyer pour enseigner les langues vivantes. Ces documents permettent entre autres de donner un cadre aux apprentissages des élèves. Tout comme pour le CECR et le CECRL, on y retrouve des similitudes avec la pédagogie de projet. De plus, malgré la rigueur qu'ils semblent imposer, on entrevoit tout de même la possibilité de mettre en place des pratiques compatibles avec la pédagogie comme l'interdisciplinarité ou l'usage du jeu par exemple.

1 - Historique de l'enseignement des langues vivantes

Nous retrouvons des instructions officielles concernant l'enseignement des langues à partir du XIV^{ème} siècle. L'enseignement des langues vivantes se pratiquait alors comme celui des langues anciennes à partir de la méthode traditionnelle ou, autrement appelée, la méthode de grammaire traduction.

Il apparaît important de définir le terme de méthode. Cette dernière correspond à l'ensemble des procédures nécessaires à l'atteinte d'un objectif. Elle est à distinguer du terme "méthodologie" qui vient de la science des méthodes. Une méthodologie correspond à toutes les configurations possibles d'enseignement et d'apprentissage. En outre, les méthodologies vont se succéder mais ne se remplacent pas. Au contraire, elles se complètent au fur et à mesure de leur mise en place.

D'autres méthodes sont apparues après la méthode traditionnelle. On retrouve notamment les méthodes directes et actives, les méthodes audio-orales et audiovisuelles ou encore les méthodes communicatives et constructives.

1.1- Les différentes méthodes utilisées jusqu'à aujourd'hui

La méthode traditionnelle impliquait un enseignement à partir de textes d'auteurs connus, un enseignement de connaissances grammaticales et lexicales. De plus, tout était traduit dans la langue maternelle. Il y avait donc une forte comparaison entre cette dernière et la langue vivante apprise.

Au début du XX^{ème} siècle, une augmentation de la demande concernant l'apprentissage des langues étrangères émerge. C'est le début des échanges internationaux. Deux méthodes d'apprentissage des langues vivantes étrangères sont alors mises en place : la méthode directe et la méthode active.

La méthode directe consiste à utiliser le moins possible la langue maternelle. La langue étrangère s'acquiert "par imprégnation" au travers d'échanges entre les élèves et le professeur.

La méthode active a pour objectif de parler, lire et écrire dans une langue étrangère. Pour cela, il y a une réhabilitation du texte écrit permettant une analyse grammaticale déductive.

Les méthodes audio-orale et audiovisuelle apparaissent ensuite. Elles sont similaires et possèdent un objectif principal, celui de faire comprendre et parler les élèves dans un tout premier temps avant de leur apprendre à lire et écrire.

L'approche communicative qui apparaît ensuite implique un enseignement des langues étrangères selon 4 capacités : la compréhension orale et écrite mais également l'expression orale et écrite. Son objectif est de rendre l'élève capable de communiquer en langue étrangère. Pour cela, on enseigne la langue usuelle et non la langue utilisée par les grands auteurs.

Enfin, l'approche constructive a toujours pour objectif la communication. Avec cette approche, on apprend à l'élève à communiquer dans une situation réelle sans être guidé. Cet apprentissage se fait par la répétition permettant aux apprenants de découvrir et de repérer des structures de langues courantes en partant d'exemples précis. Afin de ne pas perdre ces nouvelles connaissances acquises, il est nécessaire d'avoir une réactivation. C'est pour cette raison que la progression dans les apprentissages se fait de manière spiralaire. En ce sens, des nouvelles notions peuvent être abordées tout en revoyant et donc en réactivant des notions déjà acquises.

Dans l'approche constructive l'élève est donc acteur de la construction de son savoir quand l'enseignant n'est qu'un médiateur. Mais aujourd'hui, malgré les études et les formations dispensées, la vision transmissive des connaissances par les enseignants demeure encore.

1.2- Ce qu'il reste de ces méthodes aujourd'hui

Bien que ces méthodes ne soient plus utilisées aujourd'hui, il reste néanmoins des aspects propres à chacune qui perdurent. Nous proposons de les regrouper dans le tableau ci-dessous.

Méthode ou Approche	Principes	Ce qui est toujours utilisé aujourd'hui
Traditionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement de connaissances grammaticales (textes d'auteurs connus) - Enseignement de connaissances lexicales (longues listes de vocabulaire sans contexte) - Traduction totale en langue maternelle - Pas de mise en contexte 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de système explicatif sur la structure de la langue vivante 	
Directe	<ul style="list-style-type: none"> - Faible utilisation de la langue maternelle - Apprentissage par imprégnation avec un échange professeur-élèves - Apprentissage du vocabulaire par des images et des pictogrammes - Enseignement de la grammaire par induction (utilisation d'exemples pour construire la règle) 	<ul style="list-style-type: none"> - Faible utilisation de la langue maternelle - Apprentissage par imprégnation avec un échange professeur-élèves
Active	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement de la grammaire par déduction (construction de la règle puis exercices d'application) - Utilisation de la langue maternelle pour traduire le nouveau vocabulaire - L'oral est un écrit oralisé (la conversation ne se fait plus) 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement de la grammaire par déduction (construction de la règle puis exercices d'application) - Utilisation de la langue maternelle pour traduire le nouveau vocabulaire
Audiovisuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Faire comprendre et parler avant de lire et écrire (l'oral est priorisé) - Etude de dialogues fabriqués pour une mise en situation - Faible utilisation de la langue maternelle - Répétition des bonnes réponses 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire comprendre et parler avant de lire et écrire (l'oral est priorisé) - Etude de dialogues fabriqués pour une mise en situation - Faible utilisation de la langue maternelle
Audio-orale	<ul style="list-style-type: none"> - Faire comprendre et parler avant de lire et écrire (l'oral est priorisé) - Etude de dialogues fabriqués pour une mise en situation - Faible utilisation de la langue maternelle - Répétition des bonnes réponses - Utilisation d'images et d'enregistrements sonores pour la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire comprendre et parler avant de lire et écrire (l'oral est priorisé) - Etude de dialogues fabriqués pour une mise en situation - Faible utilisation de la langue maternelle
Communicative	<ul style="list-style-type: none"> - 4 exercices distincts (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) - Enseignement de la langue usuelle - Utilisation de situation authentiques 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 exercices distincts (compréhension orale et écrite,

		expression orale et écrite) - Enseignement de la langue usuelle - Utilisation de situation authentiques
Constructive	- Communication en situation réelle sans être guidé - Découverte et repérage des structures de langue courantes - Progression spiralaire pour réactiver les savoirs - Elève constructeur de son savoir et enseignant médiateur	- Progression spiralaire pour réactiver les savoirs

Tableau 2 : Les principes de chaque méthode et ce qui est toujours utilisé aujourd'hui

2 - Le CECR et le CECRL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a connu sa première publication en 2001 sous le nom de CECR. C'est au sein de ce document que nous pouvons retrouver les correspondances aux niveaux A1 et A2 évoqués dans le programme de cycle 3.

Le CECRL possède 3 objectifs principaux. Le premier consiste en la coopération de tous les établissements en matière d'enseignement des langues vivantes étrangères, quel que soit le pays dans lequel ils se trouvent. Le second objectif consiste en une reconnaissance égale des niveaux acquis par les apprenants. Le dernier objectif, quant à lui, réside en la coordination des apprentissages afin d'offrir une égalité dans l'enseignement. Cet outil est utilisé par une très grande communauté. Il sert autant à des pays faisant partie du Conseil de l'Europe et de l'Union Européenne qu'à des pays n'en faisant pas partie.

En plus de ces objectifs, le CECRL propose, à la suite du changement de statut de l'apprenant, une modification de l'enseignement.

“Le CECR présente l'apprenant/utilisateur de langues comme un ‘acteur social’, agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage.” (CECRL, 2018, p.26)

Les programmes d'enseignements sont donc modifiés. On passe d'un apprentissage mettant en lumière uniquement ce qui n'est pas encore assimilé par l'élève à des programmes mettant en lumière les compétences de ce dernier. C'est ce qu'on appelle la perspective actionnelle. Les enseignements ont donc pour objectifs de permettre aux élèves une communication en tant qu'acteurs sociaux. Par conséquent, ces derniers sont tournés vers des activités traitant de la vie quotidienne.

De manière globale, bien que le terme de "pédagogie de projet" ne soit pas explicitement mentionné, un certain nombre d'éléments du CECR et du CECRL montrent leurs compatibilités avec cette pratique. Le modèle d'apprentissage proposé est celui qui consiste en la réalisation d'une série de tâches. Dans le CECR, il est dit :

"La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; [...] Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile."
(CECR, 2001 , Chapitre 7, p.121)

En d'autres termes, une séquence dans la perspective actionnelle doit permettre de répondre à une ou plusieurs tâches. Chacune des activités langagières de la séquence serviront à la réalisation de ce qu'on appelle la tâche finale. Ainsi, on retrouve là le concept de pédagogie de projet proposé dans l'ANL.

Dans le CECRL, on retrouve notamment en Annexe 6 de nombreux tableaux présentant des exemples plus précis de ce qui peut être mis en place en classe. Ces exemples d'activités proposés peuvent servir à l'élaboration d'une séquence avec la pédagogie de projet. Les tableaux sont composés d'une colonne avec un ou plusieurs descripteurs de niveau ainsi que de 4 colonnes correspondant aux situations possibles de l'apprenant dont une pour l'apprenant dans le cadre scolaire.

Nous pouvons distinguer quatre compétences langagières dont les compétences langagières communicatives qui se séparent en 4 pôles : la réception, la production, l'interaction, la médiation. La réception ainsi que la production peuvent être orales ou écrites. L'interaction permet le langage et rend possible l'apprentissage d'une langue vivante

étrangère. Tout comme la réception et la production, l'interaction peut être de nature orale ou écrite. La médiation demande à l'élève d'être un acteur social. Il s'agit pour lui d'expliquer, avec sa langue maternelle, un savoir qu'il possède dans une langue vivante étrangère.

Au sein du CECRL, nous pouvons distinguer six "niveaux communs de référence". Ces niveaux permettent d'établir une progression commune à tous les étudiants.

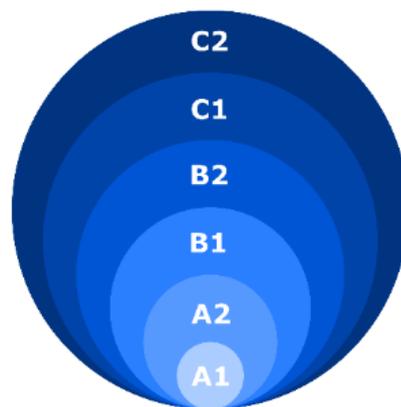


Figure 3 – Niveaux communs de référence du CECR

Figure 2 : Les niveaux communs de référence du CECRL (CECRL, 2018, p.35)

Dans les programmes de l'école primaire, et en particulier dans celui du cycle 3, ce sont les niveaux A1 et A2 qui sont visés. La subdivision en quatre pôles des compétences langagières communicatives permet de détailler ces niveaux de manière précise.

Le CECRL et l'ANL présentent largement plusieurs points communs. Tout d'abord, celui de proposer un enseignement autour d'une pédagogie de projet. D'autre part, tout comme dans l'ANL, le CECRL priorise d'abord l'apprentissage d'une langue vivante par l'oral.

3 - Les langues vivantes et la pédagogie de projet dans les instructions officielles

3.1- Les programmes de cycles 2 et 3

Dans les programmes de cycles 2 et 3, la partie consacrée aux langues vivantes s'intitule de la sorte "Langues vivantes (étrangères ou régionales)". Ceci signifie, que selon les régions, c'est une langue régionale qui peut être enseignée. Dans ce mémoire, nous allons nous focaliser sur l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

3.1.1 - Le programme de cycle 2

L'apprentissage d'une langue étrangère commence officiellement dès l'entrée au CP, c'est-à-dire à l'entrée du cycle 2. Cependant, un éveil aux langues est toujours possible dès le cycle 1.

"Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)" (Programme du cycle 2, 2020, p.23)

Au cycle 2, l'apprentissage s'effectue prioritairement à l'oral. C'est d'ailleurs ce qui est préconisé dans l'Approche Neurolinguistique de Germain et Netten. Le niveau A1 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) est le tout premier à être acquis au commencement de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Au cours des 3 années de cycle 2, nous retrouvons 4 compétences qui doivent être travaillées :

- " - Comprendre l'oral
- S'exprimer oralement en continu
- Prendre part à une conversation
- Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère ou régionale" (Programme du cycle 2, 2020, p.23)

Ces 4 compétences sont toutes reliées à au moins 2 domaines du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (SCCC).

Parmi les quatre compétences citées précédemment, la dernière fait référence à la culture et en particulier au domaine 5 du SCCC “Les représentations du monde et de l’activité humaine”. L’apprentissage d’une nouvelle langue étrangère doit permettre aux élèves d’appréhender la diversité culturelle qui existe à travers le monde. L’initiation à cette langue se fait uniquement en fonction des centres d’intérêts des élèves. Il est donc aisé de travailler sur le mode de vie des élèves étrangers ayant le même âge qu’eux. Par ailleurs, 3 thématiques ont été retenues : l’enfant, la classe et l’univers enfantin. Ceci permet de garder les centres d’intérêts des élèves aux centres des apprentissages de cette nouvelle langue.

Les 3 autres compétences sont des activités langagières. Des repères de progressivités sont détaillés. On constate une progression spiralaire des apprentissages langagiers du CP au CE2.

La compétence “comprendre l’oral” correspond à l’acceptation de ne pas tout comprendre et de faire des erreurs lors de son expression. Il est donc important de parler lentement et de manière intelligible aux élèves afin de ne pas ajouter une difficulté supplémentaire.

Compétence travaillée : Comprendre l’oral		
CP	CE1	CE2
Découverte et utilisation des consignes de classe, quelques mots familiers et expressions courantes	Compréhension d’environ 10 consignes, utilisation d’expressions et d’énoncés simples	Se présenter ou présenter quelqu’un, poser et répondre à des questions simples

Tableau 3 : Progression des apprentissages au cycle 2 pour la compétence “comprendre l’oral”

La compétence “s’exprimer oralement en continu” s’acquiert notamment par la répétition.

Compétence travaillée : S’exprimer oralement en continu		
CP	CE1	CE2
Reproduction d’un modèle notamment pour se décrire	Présentation autonome de sa personne	Reproductions multiples et début de la lecture

Tableau 4 : Progression des apprentissages au cycle 2 pour la compétence 's'exprimer oralement en continu'

La dernière compétence "prendre part à une conversation" est la plus fastidieuse à mettre en place. Cette compétence se rattache au dernier principe de l'ANL, la communication entre pairs. Il s'agit d'un des principes pour lequel nous nous interrogeons sur son adaptabilité à l'école élémentaire.

Compétence travaillée : Prendre part à une conversation		
CP	CE1	CE2
Répétition de dialogues en rituels de classe	Début de dialogue	Engagement d'une conversation courte pour se présenter et répondre à des questions simples

Tableau 5 : Progression des apprentissages au cycle 2 pour la compétence "prendre part à une conversation"

3.1.2 - Le programme de cycle 3

Au cycle 3, les enjeux d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère sont différents. Il y a maintenant 5 activités langagières dans lesquelles les élèves doivent atteindre le niveau A1 du CECRL. Il est même possible que certains élèves atteignent le niveau A2. Les élèves passent donc d'un "niveau de découverte" à un "niveau intermédiaire". Comme au cycle 2, les apprentissages sont basés sur l'âge et les centres d'intérêts des élèves. C'est à partir du CM1 qu'on retrouve un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue étudiée.

On retrouve dans le programme de cycle 3, 6 compétences qui doivent être travaillées :

- Ecouter et comprendre
- Lire et comprendre
- Parler en continu
- Ecrire
- Réagir et dialoguer
- Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère ou régionale" (Programme du cycle 3, 2020, p.33)

Sur les six compétences, cinq correspondent à des activités langagières. A la différence du programme de cycle 2, les repères de progressivités ne sont pas en fonction du niveau de classe mais relatifs aux niveaux du CECRL. Aussi, au cycle 3, on veut amener les élèves à maîtriser le niveau A1 et les faire progresser vers un niveau A2.

La première compétence langagière “écouter et comprendre” consiste à la compréhension de mots voire d’une courte intervention.

Compétence travaillée : Écouter et comprendre	
Niveau A1	Niveau A2
Parole lente et distincte du locuteur	Parole claire et simple du locuteur
Supports d’écoute courts	Supports variés mais inférieurs à 1 minute
Consignes courtes et réservées au cadre scolaire	Consignes non réservées au cadre scolaire
Mots et expressions concernent l’élève	Mots et expressions concernent d’autres personnes
L’histoire que l’élève suit est simple. Il y a des aides	Le récit que l’élève suit est simple mais il y a moins d’aides

Tableau 6 : Progression des apprentissages au cycle 3 pour la compétence “écouter et comprendre”

La seconde compétence “lire et comprendre” concerne la compréhension de mots et phrases simples ou de textes courts et simples.

Compétence travaillée : Lire et comprendre	
Niveau A1	Niveau A2
Textes courts et simples	Textes courts et simples
Aides avec des visuels	Peu d’aides
L’élève comprend globalement	L’élève suit la trame de l’histoire

Tableau 7 : Progression des apprentissages au cycle 3 pour la compétence “lire et comprendre”

La compétence “parler en continu” vise une utilisation d’expressions ou de phrases simples voire la production d’un énoncé simple de la part de l’élève.

Compétence travaillée : Parler en continu	
Niveau A1	Niveau A2
Lexique en rapport avec l’environnement de l’élève	Lexique enrichi
Phrases simples avec des aides explicites	Phrases simples et reliées avec moins d’aides

Tableau 8 : Progression des apprentissages au cycle 3 pour la compétence “parler en continu”

La compétence “écrire” correspond à de la copie voire de la production.

Compétence travaillée : Écrire	
Niveau A1	Niveau A2
Lexique en rapport avec l’environnement de l’élève	Lexique enrichi
Phrases simples avec des aides explicites	Phrases simples et reliées avec moins d’aides

Tableau 9 : Progression des apprentissages au cycle 3 pour la compétence “écrire”

La dernière compétence “réagir et dialoguer” correspond à une communication simple voire une interaction avec de possibles reformulations.

Compétence travaillée : Réagir et dialoguer	
Niveau A1	Niveau A2
Lexique en rapport avec l’environnement de l’élève	Lexique enrichi
L’élève pose et répond à des questions	L’élève pose et répond à des questions en autonomie
Interaction simple avec de l’aide	Interaction simple avec moins d’aide

Tableau 10 : Progression des apprentissages au cycle 3 pour la compétence “réagir et dialoguer”

La sixième compétence à travailler au cycle 3 n'est pas une compétence langagière. Elle est liée à la culture associée à une langue étrangère. Trois axes ont été définis dans le programme afin de répartir les connaissances culturelles à acquérir :

- “- La personne et la vie quotidienne
- Des repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée
- L'imaginaire” (Programme du cycle 3, 2020, p.39)

Le programme du cycle 3 se complexifie sur trois aspects. Il introduit 3 nouveaux champs d'enseignement qui sont : le lexique, la grammaire et la phonologie.

En ce qui concerne le lexique, le programme ne donne pas de listes établies de mots et expressions que tous les élèves de France doivent connaître à la fin de leur scolarité dans le primaire. En revanche, des thèmes sont définis pour guider les enseignants. De cette manière, l'enseignant garde une certaine liberté pédagogique lui permettant de pouvoir choisir sa manière d'enseigner, les supports utilisés, l'approche des thèmes, etc. Par ailleurs, on notera que dans les thèmes à aborder, une place importante est accordée à la sensibilisation au développement durable et à l'écologie. On peut donc imaginer que cet axe peut donner lieu à de l'interdisciplinarité avec les disciplines scientifiques. Dans la même logique, du vocabulaire doit être acquis pour décrire un paysage, une biodiversité etc. Ceci peut également permettre de mettre en place de l'interdisciplinarité avec la Géographie.

Ainsi, cette liberté dans l'enseignement du lexique permet la mise en place de projets interdisciplinaires pouvant eux même s'inscrire dans une pédagogie de projet.

Ensuite, pour ce qui est relatif à la grammaire, le programme donne peu d'instructions sur les règles précises à enseigner. Ceci s'explique potentiellement par le fait qu'il est possible d'enseigner n'importe quelle langue étrangère et donc qu'il n'y a pas de règles communes à toutes les langues. Cependant, on nous donne tout de même quelques indications sur les aspects grammaticaux à enseigner.

“Avoir un contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.”
(Programme Cycle 3, 2020, p.40)

De manière générale, le programme invite à enseigner des notions relatives au groupe verbal, au groupe nominal et à la construction syntaxique d'une phrase.

Enfin, l'aspect phonologique est également un enjeu fondamental dans l'enseignement d'une langue. Le programme demande que l'élève soit capable de :

“ Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes et les courbes intonatives propres à chaque langue.”
(Programme Cycle 3, 2020, p.41)

Ainsi, l'élève devra être capable de reconnaître la langue sans nécessairement la comprendre dans son entièreté, simplement grâce aux sons, aux accents, etc. qui lui sont propres.

Par ailleurs, ce travail est inscrit dans les programmes du cycle 3 mais peut débuter dès le cycle 1 avec notamment l'éveil à une langue et ses sonorités aux travers de comptines par exemple.

Pour revenir à la phonologie dans le programme du cycle 3, elle est abordée sous 4 angles différents : les phonèmes, les accents et le rythme, l'intonation et enfin le lien phonie/graphie (c'est-à-dire l'alphabet utilisé dans la langue cible).

En conclusion, même si les programmes ne mentionnent pas explicitement la pédagogie de projet, tant les objectifs à atteindre que les axes à privilégier pour l'enseignement permettent de mettre en place une pédagogie de projet. On retrouve tout d'abord l'enjeu de mettre l'oral au centre des apprentissages ainsi qu'une compétence culturelle à développer. Les compétences langagières que l'on retrouve dans le CECRL permettent de proposer diverses activités pouvant mener à la réalisation d'une tâche finale. Enfin, un des points forts de la pédagogie de projet, rappelons-le, est l'interdisciplinarité. Aussi il est important de mentionner le fait qu'à la fin de la section langue des programmes de cycle 2 et 3, tout un paragraphe est dédié aux croisements possibles avec les autres disciplines.

3.2 - Le guide pour l'enseignement des langues vivantes : oser les langues vivantes étrangères à l'école

Ce guide, disponible sur eduscol, met à la disposition des enseignants de l'école élémentaire des ressources didactiques et pédagogiques concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères. Il se compose de 4 parties :

- "Cadrage didactique"
- "Fiche méthodologique"
- "Des rituels adaptés aux situations d'apprentissage"
- "Fiche méthodologique pour l'apprentissage du lexique"

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons plus particulièrement aux éléments de la première partie.

Ce guide rappelle la place des langues vivantes à l'école élémentaire selon les instructions officielles. Dans les programmes, il est dit que l'éveil aux langues est possible dès l'école maternelle et cela depuis l'obligation de la scolarisation à partir de 3 ans. Cependant, depuis 2013, l'enseignement d'une langue vivante étrangère est obligatoire à partir du CP. Cet enseignement doit être fait à raison de 54 heures par an soit environ 1h30 par semaine. Cette répartition correspond donc à 270 heures d'enseignement sur l'ensemble de l'école élémentaire. Le guide propose par ailleurs que le temps destiné aux langues vivantes soit réparti en plusieurs séances entre 20 et 30 minutes selon le niveau.

Ce document se veut un support sur lequel les enseignants du premier degré peuvent s'appuyer pour enseigner les langues vivantes. Il essaye de prendre en compte la diversité des situations dans lesquelles les professeurs sont face aux langues. Il fait clairement état des différences de niveaux entre les professeurs. Il y a plusieurs raisons à cela. Tout d'abord, il faut prendre en compte la différence d'expérience entre par exemple un professeur débutant et un professeur avec 30 années de carrière. Ensuite, les professeurs ont des parcours universitaires extrêmement différents, certains peuvent être spécialistes des Mathématiques alors que d'autres auront un parcours en Sciences de l'éducation, ce qui influe énormément sur leur propre niveau en langue. Enfin, tous les professeurs des écoles ne maîtrisent pas les mêmes langues.

“C’est le niveau de maîtrise du professeur dans la langue concernée ainsi que ses notions de didactique des langues qui entrent en jeu et un bon équilibre entre les deux est sans doute préférable.”(Guide pour l’enseignement des langues vivantes, p.5)

Ainsi, les niveaux des professeurs des écoles en langues étrangères varient et influent sur l’enseignement des langues vivantes. Le guide de l’enseignement recommande donc de trouver un équilibre entre le niveau de langue et les connaissances en didactique des langues.

3.2.1 - La pédagogie de projet dans le guide

Le terme “pédagogie de projet” n’est jamais utilisé comme tel dans le guide. En revanche, un premier élément nous fait comprendre que c’est la pédagogie proposée par celui-ci.

“L’approche actionnelle est privilégiée dans l’enseignement des langues vivantes.” (Guide pour l’enseignement des langues vivantes, p.5)

Par cette simple phrase, on comprend que l’approche actionnelle sera mise en avant dans le guide. Hors, nous l’avons expliqué précédemment, l’approche actionnelle également proposée par le CECRL, est une approche qui se base sur la pédagogie de projet.

La mise en œuvre de l’approche actionnelle permet de construire des situations d’apprentissage à partir de situations de communication. Cette approche incite les enseignants à mettre en place des projets contenant des tâches qui permettent d’aboutir à une tâche finale donnant lieu à de la communication. Le choix de l’approche actionnelle n’est pas anodin. Son utilisation permet de rassembler un ensemble de facteurs qui permettent de faire progresser les élèves..

“il s’agit donc pour le professeur de proposer des activités qui construisent des apprentissages, en leur donnant du sens et en créant les conditions pour que les élèves prennent goût à communiquer dans une langue étrangère, grâce à une approche adaptée à leur âge et au contexte scolaire.” (Guide pour l’enseignement des langues vivantes, p.4)

Plusieurs pistes sont données afin de faire comprendre aux enseignants ce qui permet un bon apprentissage. On retrouve par exemple le “plaisir d’apprendre et la confiance en soi”. Pour permettre ceci, le guide conseille de mettre en place des travaux de groupes et de mettre les élèves en action. Une autre piste donnée aux enseignants est la nécessité d’une “exposition et entraînements réguliers”. C’est également ce qu’on appelle le bain de langue. Il s’agit d’avoir

recours le moins possible à la langue maternelle pendant les temps d'enseignement de la langue étudiée et de communiquer uniquement dans cette dernière. Cela permet notamment de stabiliser les apprentissages de par la fréquence à laquelle les notions apprises vont être réinvesties. C'est en partie pour cela que le guide recommande des temps d'enseignement courts mais plus fréquents dans la semaine.

Voici comment le guide résume la construction d'une séquence avec une approche actionnelle :

“À chaque séquence correspond un scénario pédagogique qui comporte une série situations de communication ; ce scénario est fédéré par un projet permettant à l'élève de réinvestir les compétences et les connaissances travaillées” (Guide pour l'enseignement des langues vivantes, p.24)

Dans cette citation on retrouve le terme “projet” mais également les caractéristiques même de la pédagogie de projet. En d'autres termes, il s'agit de la mise en œuvre d'une série de tâches pour faire acquérir et réinvestir les compétences et connaissances nécessaires à la réalisation du projet en question.

3.2.2 - Oral, Interdisciplinarité, culture et jeu dans l'enseignement des langues vivantes.

L'oral doit tenir une place importante dans l'enseignement d'une langue vivante. C'est un fait que reconnaît le guide notamment en dédiant un paragraphe entier à la réponse à la question “Pourquoi privilégier l'oral à l'école?” (p.13).

“L'oral occupe une place privilégiée à l'école élémentaire.” (Guide pour l'enseignement des langues vivantes, p.13)

L'importance portée à l'oral est notamment illustrée par le fait que l'écrit n'est réellement abordé qu'au cycle 3. Ceci malgré le fait que l'enseignement des langues commence dès le début du cycle 2. Par ailleurs, au cycle 2, ce sont uniquement les trois compétences langagières de l'oral qui sont évaluées (la compréhension, l'expression et l'interaction). C'est seulement au cycle 3 que s'ajoutent les deux compétences de l'écrit. La place de l'oral est prépondérante dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Il ne faut donc pas que l'écrit soit introduit trop tôt sous peine de mettre en difficulté les élèves dans la compréhension de l'oral.

Ainsi, l'oral est au cœur de la pédagogie de projet. Bien entendu, l'oral est utilisé pour différentes raisons telles que pour l'enseignement de la grammaire, de la phonologie et du lexique. Mais, le guide propose également de faire travailler les langues et plus particulièrement l'aspect oral à travers d'autres prismes.

On retrouve notamment dans le guide plusieurs références à des projets interdisciplinaires, bien que ce terme ne soit pas explicitement utilisé.

“Plusieurs autres situations de classe peuvent également être exploitées pour renforcer l'exposition aux langues étrangères : certains rituels, les séances d'EPS, les séances d'éducation musicale, d'arts plastiques ou même de géographie, ou encore lors d'un projet pluridisciplinaire mené avec une autre classe par exemple” (Guide pour l'enseignement des langues vivantes, p.7)

En ce sens, on entend qu'il est tout à fait possible de faire acquérir des compétences spécifiques à une discipline non linguistique, tout en enseignant dans la langue étrangère étudiée.

Le prisme de la culture est également fortement présent dans ce guide dans la mise en place de la pédagogie de projet.

“Les correspondances et projets eTwinning offrent la possibilité aux enseignants et aux élèves d'entrer en contact avec des partenaires de plus de 40 pays pour mener des projets à distance.” (Guide pour l'enseignement des langues vivantes, p.20)

Les références à la plateforme eTwinning sont nombreuses mais de manière générale le guide encourage vivement la mise en place d'un projet d'échange. Ces projets ont pour but de faire travailler la compétence culturelle présentée dans le CECRL. Ils permettent également aux élèves de travailler leurs compétences langagières orales au travers de situations de communication les plus authentiques possible.

Enfin, dans le guide, il est établi à plusieurs reprises que le jeu est un moyen ou outil pédagogique pertinent dans l'apprentissage d'une langue. Il est surtout utile pour faire travailler les compétences langagières orales en permettant notamment de placer les élèves dans des situations de communication.

“ Il s'agit donc pour le professeur d'organiser des activités durant lesquelles les échanges entre pairs font sens : à partir de scripts appris en classe, les élèves sont mis en situation d'interagir pour rechercher des informations, mener des jeux de rôle ou jouer à des jeux de cartes ou de plateau.” (Guide pour l'enseignement des langues vivantes, p.17)

Le jeu permet donc de créer des situations pour faire communiquer les élèves entre eux mais en utilisant des compétences et connaissances telles que des structures de phrase bien précises. Ces jeux sont aussi des moyens pour fixer le vocabulaire et le lexique. Dans la dernière partie du guide, on trouve une sous-partie intitulée “Activités de fixations” qui comme le nom l’indique servent à fixer le vocabulaire. Chacune des activités proposées dans cette sous-partie sont des jeux.

Ainsi, le jeu fait partie intégrante de la pédagogie de projet et permet de travailler sur plusieurs aspects. Cela permet de pallier à cet obstacle que représente le milieu scolaire quand il s’agit de placer les élèves dans des situations authentiques de communications. Le jeu permet également de faire mémoriser du vocabulaire, de faire travailler des compétences pluridisciplinaires, telles que la démarche d’investigation ou de recherche avec un jeu de stratégie, ou de faire travailler sur le respect des règles par exemple.

Pour conclure cette partie sur le “guide pour l’enseignement des langues vivantes”, disponible sur eduscol, nous pouvons retenir quelques éléments importants. Tout d’abord, c’est un document accessible à l’ensemble des professeurs du premier degré et qui a été conçu et pensé pour apporter des réponses aux difficultés de ces derniers dans l’enseignement d’une langue vivante étrangère. Ce document s’appuie essentiellement sur les programmes du cycle 2 et 3 ainsi que sur le CECRL. Il propose par ailleurs de suivre une démarche pédagogique en accord avec l’approche actionnelle. On retrouve ainsi dans ce guide des principes d’enseignement en lien avec la pédagogie de projet, les différentes pratiques et outils qui peuvent y être associés tels que l’interdisciplinarité ou le jeu. D’autre part, les différents points développés dans ce guide font parfois écho aux cinq principes fondamentaux de l’ANL comme par exemple la priorité accordée à l’oral.

Nous faisons l’hypothèse que face à l’ampleur des programmes, ainsi qu’au manque de formation, les professeurs des écoles se déchargent de l’enseignement des langues. Pour les élèves, nous pensons qu’ils sont conscients des enjeux présents derrière l’apprentissage d’une langue étrangère. De plus, ce seraient ces derniers qui les engageraient dans leur apprentissage. Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous avons réalisé des questionnaires auprès des enseignants et élèves de l’école élémentaire.

Partie 3 : Analyses des données recueillies

Introduction

La troisième et dernière partie de ce mémoire est consacrée à l'analyse de notre recueil de données. Nous avons pu récolter des témoignages d'enseignants et d'élèves, à l'aide de questionnaires, au sujet de leur rapport à l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Ces analyses nous permettent de répondre aux hypothèses exprimées en fin de partie 2.

Résumé

Tout d'abord, sont présentés les profils des personnes ayant répondu aux questionnaires : des enseignants et des élèves. Nous expliquons ensuite comment nous avons construit nos questionnaires ainsi que les choix que nous avons été amenés à faire. Deux parties suivent alors : une pour l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants et, l'autre, pour l'analyse des questionnaires destinés aux élèves. Pour chacune des analyses, plusieurs axes de réflexion ont été établis. Ces analyses nous ont enfin permis de conclure en validant ou invalidant nos hypothèses de départ.

1 - Les échantillons

Le recueil de données a été effectué auprès de professeurs des écoles et d'élèves de cycles 2 et 3.

1.1 - Les enseignants

Les professeurs des écoles interrogés sont au nombre de 13 : 9 femmes et 4 hommes. 11 de ces enseignants sont titulaires au sein d'une classe et 2 sont titulaires remplaçants. Le plus jeune professeur enseigne depuis 6 ans. Le plus ancien enseigne depuis 41 ans. Parmi ces 13 professeurs, on en distingue 5 qui enseignent depuis moins de 10 ans. Chez ces professeurs, quatre sur cinq ont reçu une formation à l'enseignement des langues vivantes durant leur Master. Le dernier professeur n'a pas reçu de formation. Les professeurs qui enseignent depuis plus de 10 ans sont au nombre de 8. Ici, seulement 50% d'entre eux ont reçu une formation concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères. Contrairement aux plus jeunes enseignants, la formation n'a pas été dispensée durant le Master. Les enseignants sont soit issus de DEUG ou de Licence de langues ou bien se sont formés après le Master en formation continue ou en autodidacte. Nous pouvons donc imaginer que la formation à l'enseignement des langues vivantes au cours du Master MEEF a débuté il y a environ 10 ans. Enfin, c'est l'anglais qui est enseigné par tous ces professeurs. Cependant, un d'entre eux enseigne également l'espagnol et un autre enseigne aussi la langue des signes française.

1.2 - Les élèves

Les élèves interrogés sont au nombre de 115. On distingue 2 élèves de CP, 16 élèves de CE1, 29 élèves de CE2, 43 élèves de CM1 et 25 élèves de CM2. Parmi ces élèves, 113 disent apprendre une langue vivante étrangère. Tous disent apprendre l'anglais sauf un élève qui dit apprendre l'italien. Deux élèves n'apprennent pas de langue vivante étrangère mais nomment cependant l'anglais comme langue vivante étrangère apprise.

Les deux élèves de CP interrogés débutent tout juste l'apprentissage d'une nouvelle langue. Tous les élèves de CE1 ont débuté cet apprentissage en CP. Concernant les élèves de CE2, CM1 et CM2, l'année de début d'apprentissage diffère selon les élèves. Ceci peut s'expliquer par des professeurs n'ayant pas enseigné l'anglais pendant les années de CP et CE1 des élèves. Voici sous forme de tableau, les années de début d'apprentissage de ces élèves.

CP	CE1	CE2	Total
21	5	3	29

Tableau 11 : Année de début d'apprentissage d'une LVE pour les élèves de CE2

CP	CE1	CE2	CM1	Total
26	16	3	1	43

Tableau 12 : Année de début d'apprentissage d'une LVE pour les élèves de CM1

CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
20	5	0	0	0	25

Tableau 13 : Année de début d'apprentissage d'une LVE pour les élèves de CM2

Il ressort de ces analyses que la plupart des élèves de l'école élémentaire débutent l'apprentissage d'une langue étrangère dès le CP.

2 - La construction des questionnaires distribués aux enseignants et aux élèves

Avec nos questionnaires destinés aux enseignants mais également aux élèves, nous voulions connaître l'engagement des professeurs à enseigner les langues vivantes mais également celui des élèves à les apprendre. Avant de passer à l'analyse des questionnaires, il est important de définir ce que nous entendons par le terme "engagement". Dans le cadre de cette analyse, nous considérons l'élève engagé dans son apprentissage tout d'abord, s'il aime apprendre la langue et, ensuite, s'il semble être acteur de son apprentissage notamment au travers des activités proposées par son professeur. En ce qui concerne le professeur, on le considérera engagé s'il montre un intérêt important pour l'enseignement des langues et les ressources à sa disposition.

Afin de faciliter les réponses et en particulier celles des élèves, les réponses aux questions sont à choix multiples. Il y a donc peu de réponses libres. Ceci permet également d'obtenir une analyse plus précise.

Dans le questionnaire destiné aux enseignants, nous voulions, dans un premier temps, connaître leur profil avec notamment leur expérience en tant que professeur des écoles et le niveau de la classe dans laquelle ils enseignent. Nous voulions également savoir si ces enseignants avaient reçu une formation spécifique à l'enseignement des langues vivantes.

Par l'observation lors de nos différents stages, nous avons remarqué que le temps devant être consacré à l'enseignement des langues vivantes n'était pas respecté. Dans les programmes, cela correspond à 54h annuelle soit environ 1h30 par semaine. Nous voulions donc savoir si les enseignants interrogés réussissaient à respecter ce volume horaire et, si non, quelles étaient les difficultés rencontrées.

Nous voulions ensuite être informées de la langue enseignée par ces professeurs puisque leur choix doit être libre. Pour l'enseignement de cette langue, il nous paraissait important de connaître les supports utilisés ainsi que les activités proposées aux élèves.

Pour terminer, le CECRL est un document clé dans la construction des programmes. De plus, il détermine les niveaux et objectifs de langues. Par conséquent, nous voulions savoir si les enseignants le connaissaient et s'ils le prenaient en compte dans leur enseignement.

Pour les élèves nous avons créé un questionnaire prenant deux formes différentes. Il s'agit du même questionnaire mais un possède une forme de réponse plus ludique. Il est donc dédié aux élèves, plus jeunes, en classe de CP et CE1. La seconde forme est une forme plus classique dédiée aux élèves de CE2, CM1 et CM2.

Comme pour les enseignants, nous avons voulu connaître le profil des élèves comme leur âge ou encore la classe dans laquelle ils se trouvent. Puis, nous voulions être informés de la langue vivante étrangère qu'ils apprenaient ainsi que le moment auquel cet apprentissage a débuté. Par la suite, il nous semblait important de connaître comment les élèves apprennent cette langue. Quelles activités étaient mises en place par l'enseignant ? Mais, également ce que les élèves préféreraient faire comme activités afin d'apprendre cette langue. Pour finir, nous voulions leur laisser répondre librement à la question suivante : Est-ce que tu aimes apprendre des langues à l'école ? Pourquoi ?

3 - Analyses des questionnaires distribués aux professeurs des écoles

Nous avons choisi d'analyser 3 aspects des questionnaires concernant les professeurs d'élémentaire afin de répondre à notre hypothèse : Face à l'ampleur des programmes, ainsi qu'au manque de formation, les professeurs des écoles se déchargent de l'enseignement des

langues. Le premier aspect concerne le choix de la langue à enseigner. Ensuite, nous analyserons le temps consacré à cet enseignement. Enfin, nous aborderons les connaissances des professeurs des écoles concernant le CECRL.

3.1 - Le choix de la langue à enseigner

Le choix d'une langue vivante à enseigner est libre à chaque enseignant. Cependant, ce choix est orienté par l'offre linguistique disponible aux établissements du secondaire présents dans le secteur de l'école élémentaire. La décision de l'enseignant d'école élémentaire sur la langue à enseigner n'est donc pas complètement libre. La plupart du temps, c'est donc l'anglais qui est enseigné. Si un enseignant veut enseigner une autre langue, il pourra l'enseigner mais en parallèle de l'anglais.

Parmi les 13 professeurs des écoles ayant répondu au questionnaire, on remarque que 100% enseignent l'anglais. Environ 15% de ces professeurs, soit 2 enseignants sur 13, enseignent également une autre langue en parallèle de l'anglais. Il s'agit de l'espagnol et la langue des signes.

Ce choix, qui n'est finalement pas totalement libre, peut fortement influencer leur enseignement. Par exemple, certains peuvent ne pas se sentir légitimes d'enseigner l'anglais alors qu'eux même n'ont reçu aucune formation ou une formation de quelques heures lors de leur Master. Nous pouvons supposer que si l'enseignant avait plus de choix, il pourrait enseigner une langue qu'il maîtrise et par conséquent être plus impliqué dans l'enseignement de celle-ci.

3.2 - Le temps consacré à l'enseignement d'une LVE

Dans les programmes, le volume horaire dédié à l'enseignement des langues vivantes étrangères est de 54 heures par an soit environ 1h30 par semaine. Parmi les 13 enseignants interrogés, 46% disent ne pas respecter ce quota horaire. Les arguments avancés concernent le manque de temps ou le programme trop chargé.

“Manque de temps. Priorité au français et aux mathématiques” (enseignant interrogé)

Concernant leur enseignement, et en particulier celui de la métalinguistique, 7 enseignants sur 13 le jugent important. Cependant, des difficultés ressortent, notamment le manque de

formation. Ce dernier est présent même chez des professeurs qui enseignent depuis moins de 10 ans et qui, par conséquent, ont reçu une formation pour l'enseignement des langues vivantes étrangères au cours de leur Master.

“les élèves sont très accaparés par la prononciation et peu attentifs à ce travail”
(enseignant interrogé)

Du fait du manque de formation ainsi que du faible intérêt porté par les élèves à l'apprentissage de la métalinguistique, l'enseignement n'est pas aisé.

De manière générale, ce qui est flagrant dans les différentes réponses données par les enseignants, c'est le sentiment d'un grand manque de formation. Les enseignants ne se sentent pas toujours légitimes à enseigner certains aspects de la discipline. Ils ne se sentent pas assez outillés pour le faire.

3.3 - Les enseignants et le CECRL

Nous avons abordé le CECRL dans la partie 2. Nous voulions savoir si les enseignants avaient connaissance de ce document clé. Dans les réponses au questionnaire, il ressort que 38,5% des enseignants connaissent le CECRL alors que 61,5% ne le connaissent pas. Cependant, lorsqu'on demande à ces enseignants les fondements du CECRL que nous avons abordés dans la partie précédente, aucun ne les connaît. Il en est de même pour ceux qui connaissent tout de même le document. C'est pourtant dans ce dernier que l'approche actionnelle, qui permet la pédagogie de projet, est la plus explicitée.

Les enseignants interrogés ne prennent donc pas en compte le CECRL lorsqu'ils enseignent une langue vivante étrangère.

“[Oui,] par déduction car je me base sur un manuel” (enseignant interrogé)

Cependant, un enseignant nous dit le prendre en compte car son enseignement se base sur un manuel. Nous pouvons alors nous questionner sur le choix du manuel. Tous respectent-ils les recommandations du CECRL ? Comment aider les enseignants qui veulent utiliser un manuel pour être guidés dans leur enseignement à choisir ce dernier ?

Pourtant, malgré la non connaissance des fondements du CECRL, environ 70% des enseignants interrogés savent à quoi correspond le niveau A1 demandé en fin d'école élémentaire.

“ connaissances lexicales de base, suivre un dialogue simple” (enseignant interrogé)

“savoir se présenter, poser quelques questions ; répondre à des consignes simples” (enseignant interrogé)

Les enseignants ont donc connaissance de ce que les élèves doivent savoir faire en sortant de l'école élémentaire. Cependant, nous pensons que ce qui rend leur enseignement difficile est la difficulté à trouver les ressources et les recommandations pédagogiques pour enseigner les langues vivantes.

4 - Analyses des questionnaires distribués aux élèves

Nous avons émis deux hypothèses. Premièrement, nous pensons que les élèves sont conscients des enjeux derrière l'apprentissage de langues étrangères. Deuxièmement, nous pensons que cela influencerait positivement sur leur engagement à apprendre. Pour valider ou invalider ces deux hypothèses, nous avons décidé d'analyser deux axes des questionnaires distribués aux élèves. Dans un premier temps nous analyserons la question “Aimes-tu apprendre les langues à l'école ? et pourquoi ?” ainsi que les réponses données. Dans un deuxième temps, nous porterons notre attention sur les réponses données aux questions 6 et 7 des questionnaires élèves et qui concernent les différentes manières d'enseigner et d'apprendre les langues.

4.1 - L'intérêt des élèves pour l'apprentissage de langues vivantes étrangères

Afin de mieux comprendre les besoins pédagogiques des élèves, il est important de vérifier s'ils aiment apprendre une langue étrangère.

Sur les 115 élèves ayant répondu au questionnaire, environ 90% répondent aimer apprendre une langue étrangère. Cependant, il reste 12 élèves qui ne partagent pas ce sentiment. Cela représente environ 1 élève sur 10. Les différentes raisons évoquées par ces 12 derniers élèves sont plutôt similaires. Beaucoup décrivent les difficultés qu'ils rencontrent. On retrouve notamment la formule “c'est dur” à plusieurs reprises. On retrouve aussi le manque d'intérêt pour cet enseignement avec des phrases telles que “ça ne m'intéresse pas”. Enfin, une réponse

est particulièrement intéressante du point de vue de notre hypothèse. L'élève écrit "je trouve que ça ne sert à rien". On peut comprendre au travers de ces mots que l'élève ne perçoit pas l'intérêt et donc les enjeux qu'il peut y avoir à apprendre une langue étrangère.

Dans les cas où les élèves aiment apprendre à parler une langue étrangère, deux facteurs principaux ressortent des réponses des enfants.

D'un côté, nous regroupons 37 élèves qui semblent avoir saisi les enjeux sociaux dans l'apprentissage de langues étrangères. Cela représente 32% de la totalité des élèves et 36% des élèves qui aiment apprendre une langue étrangère. Les raisons pour lesquelles ces élèves aiment apprendre une LVE peuvent être distinguées en deux catégories se rejoignant. Quelques enfants évoquent la langue comme un moyen de communiquer, d'autres pensent que cela permet de voyager, et certains donnent ces deux raisons dans leur réponse. Bien que cela puisse être une démonstration des conceptions des élèves, on remarquera tout de même que celles-ci ne sont pas erronées. L'enseignement des langues à l'école élémentaire résulte bien d'une volonté politique de s'ouvrir sur le monde.

De l'autre côté, nous comptons 19 élèves pour qui les activités proposées par leurs enseignants sont les raisons pour lesquelles ils aiment apprendre à parler une LVE. Ces chiffres tendent à montrer que la façon d'enseigner du professeur impacte grandement l'apprentissage des élèves mais surtout leurs appréciations de ces enseignements.

En ce qui concerne les 47 réponses restantes, on considère qu'elles ne sont pas exploitables dans le cadre de cette analyse dans la mesure où elles ne sont pas assez précises.

4.2 - Les activités plébiscitées par les élèves

Pour analyser les différentes activités réalisées en classe et celles préférées par les élèves, nous avons proposé des réponses à cocher. Ce que nous remarquons assez rapidement en observant les réponses données, c'est que ce sont les activités inscrites dans l'oralité qui priment. Elles sont à la fois les activités que les élèves décrivent comme étant celles les plus utilisées par leurs professeurs, et à la fois celles qu'ils semblent préférer. Dans les questionnaires, il ressort que 108 élèves sur 115 ont coché au moins une activité orale pour les activités qu'ils préfèrent. Cela représente environ 94% des élèves, nous pouvons donc penser qu'il s'agit d'une vérité générale chez les élèves de l'école élémentaire.

Parmi les réponses, nous avons également proposé le jeu comme activité d'apprentissage. Les questionnaires révèlent que 34 élèves sur 115 aiment apprendre les langues en jouant. Ceci représente environ 29,5% des enfants. Parmi ces 34 élèves, 3 disent pourtant ne pas aimer apprendre une langue vivante étrangère.

D'une part, sur ces 34 élèves, 9 ne citent pas le jeu comme une activité mise en place par l'enseignant. Cet élément nous amène à penser que les élèves ne conçoivent pas que le jeu puisse être utilisé par leurs professeurs pour enseigner.

D'autre part, le jeu est cité comme activité mise en place par l'enseignant par 37 élèves. Cependant, sur ces 37 élèves, certains ne répondent pas que le jeu fait partie de leurs activités favorites pour apprendre.

D'après ces chiffres, on peut supposer que le jeu engage les élèves dans leurs apprentissages, même dans la mesure où ces derniers n'aiment pas apprendre une langue étrangère. En revanche, il paraît qu'un obstacle subsiste à l'enseignement des langues étrangères : la conception selon laquelle on n'apprend pas en jouant.

Enfin, on considère que plus l'élève cite d'activités, plus il est engagé. A partir de 3 activités on considère un engagement fort dans l'apprentissage. Sur les 37 élèves qui ont montré la conscience d'un enjeu social, 24 citent au moins 3 activités avec lesquelles ils aiment apprendre contre 13 élèves qui citent moins de 3 activités. Aussi, d'après ces critères, près de 65% de ces élèves montrent un engagement fort pour les langues vivantes.

5- Conclusion : confirmation ou infirmation des hypothèses

L'analyse des questionnaires des enseignants a montré un grand manque de formation y compris pour ceux qui en ont suivi une au cours de leur Master MEEF. De plus, nous ressentons un sentiment de détresse face à la tâche d'enseigner une langue qui n'est pas toujours maîtrisée. L'anglais est systématiquement enseigné dans les écoles élémentaires alors que le programme ne l'impose pas. Cependant, c'est une réalité qui peut faire obstacle à la pratique des enseignants. Près de la moitié ne respectent pas le volume horaire dédié à l'enseignement des langues vivantes. Ceci révèle un désengagement de leur part. Enfin, les professeurs ne sont pas renseignés des ressources mises à leur disposition telles que le

CECRL. Ainsi, ils passent à côté d'outils permettant de les aider à enseigner les langues vivantes et notamment la pratique de la pédagogie de projet.

En ce sens, nous pouvons valider notre hypothèse selon laquelle les professeurs des écoles se déchargent de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

L'analyse des questionnaires élèves montre une corrélation entre la conscience des enjeux sociaux et les activités plébiscitées par les élèves. Ces dernières sont majoritairement liées à l'oral et sont par conséquent des activités permettant d'apprendre à communiquer. Par ailleurs, ce phénomène va dans le sens de la pédagogie de projet dans la mesure où ce sont les activités orales qui sont priorisées dans celle-ci.

Les réponses aux questionnaires des élèves ne nous permettent donc pas de donner une réponse définitive à notre hypothèse. Cependant, bien que la majorité des élèves ne soit pas consciente des enjeux dans l'apprentissage d'une LVE, il en résulte tout de même que pour les élèves conscients des enjeux, l'implication dans les apprentissages semble plus importante.

Conclusion

Quelles approches et pratiques pédagogiques peuvent être mises en place dans l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire afin d'assurer l'engagement des enfants ?

Il semble que nous ayons désormais assez d'éléments pour répondre à notre question de recherche.

C'est avec nos recherches sur l'ANL que nous avons pris conscience que la pédagogie de projet était une pratique compatible avec l'enseignement en école élémentaire. La pédagogie de projet est une approche pédagogique qui peut se compléter avec différentes pratiques. Il est possible de mettre en place de l'interdisciplinarité permettant de faire travailler aux élèves des compétences transversales. L'intégration d'une dimension culturelle est essentielle afin que les élèves prennent conscience des enjeux sociaux présents dans l'apprentissage d'une langue vivante. Enfin, l'utilisation du jeu est pertinente dans la pédagogie de projet.

Dans les instructions officielles, nous retrouvons de nombreux éléments en accord avec la pédagogie de projet malgré le fait que cette dernière ne soit pas explicitement mise en avant. Le CECRL propose également des pistes d'enseignement par la pédagogie de projet notamment avec l'approche actionnelle. De la même manière, celle-ci n'est pas imposée. De plus, les connaissances restreintes des professeurs de ce document ne contribuent pas à ce que la pédagogie de projet soit intégrée à leur pratique.

A travers l'analyse des recueils de données, nous nous sommes également rendu compte qu'il existe un enjeu important : la formation des professeurs des écoles à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Pouvons-nous imaginer une formation plus spécifique à la pédagogie de projet ? Pendant le Master ? En formation continue ? Avec des constellations ?

Du point de vue des élèves, ceux qui sont conscients des enjeux sociaux semblent montrer plus d'intérêt pour l'apprentissage d'une langue vivante. La pédagogie de projet pourrait donc permettre de faire émerger une appétence pour les langues étrangères dans la mesure où celle-ci met en avant les aspects communicatifs et culturels d'une langue étrangère.

Bibliographie

Les auteurs

- Carsac, J. (s. d.). La place de la culture dans l'enseignement d'une langue vivante, et plus précisément de l'anglais, à l'école primaire.
- Claude, G. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) : Foire aux questions*. Longueuil, Québec: Myosotis Presse.
- Dasen, V. (2015). Achille et Ajax : Quand l'agôn s'allie à l'alea. *Revue du MAUSS*, 46(2), 81-98. Paris: La Découverte.
- Éric, S. (2020). *Apprendre en jouant*. Mythes et réalités. Paris: Éditions Retz.
- Gouchet, A., & Morvan, J. (2017). Chapitre 2. Langages. *Construire la communication thérapeutique avec l'hypnose*, Psychothérapies (p. 25-43). Paris: Dunod.
- Ildefonse, F., & Lallot, J. (2017). Grec logos : Premières approches philosophiques et grammaticales de l'énoncé. *Langages*, 205(1), 73-86. Paris: Armand Colin.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). Chapitre 2. Curriculum : Une clarification conceptuelle. *Curriculum et compétences*, Perspectives en éducation et formation (p. 35-58). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Marie-Françoise, N.-C. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- Pères, L. (s. d.). L'évolution des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est-elle en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement ?

Sitographie

- « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : Le scénario d'apprentissage-action », par Claire Bourguignon—Association des Professeurs de Langues Vivantes. (s. d.). . Consulté janvier 9, 2023, à l'adresse <https://www.aplv-languesmodernes.org/?article865>
- Cadre européen commun de référence – Livre + DVD – Didier FLE. (s. d.). . Consulté mai 4, 2023, à l'adresse <https://didierfle.com/produit/cadre-europeen-commun-de-referance-livre-dvd/>
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). (s. d.). *Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse—Direction générale de l'enseignement scolaire*. Consulté avril 11, 2023, à l'adresse

<https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté mai 5, 2023, à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer (volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs)*. Consulté mai 5, 2023, à l'adresse <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire. (s. d.). *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*. Consulté janvier 9, 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo47/MENE2234752C.htm>

Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères. (s. d.). *Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse—Direction générale de l'enseignement scolaire*. Consulté janvier 11, 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees>

Histoire et évolution des méthodologies. (s. d.). . Consulté mai 4, 2023, à l'adresse http://staff.univ-batna2.dz/abdessemed_nadjiba/classes/histoire-et-%C3%A9volution-des-m%C3%A9thodologies

J'enseigne au cycle 2. (s. d.). *Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse—Direction générale de l'enseignement scolaire*. Consulté mai 4, 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

J'enseigne au cycle 3. (s. d.). *Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse—Direction générale de l'enseignement scolaire*. Consulté mai 4, 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

Larousse, É. (s. d.). Définitions : Discipline - Dictionnaire de français Larousse. Consulté mai 4, 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/discipline/25818>

Les langues vivantes étrangères et régionales. (s. d.). *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*. Consulté janvier 11, 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>

L'interdisciplinarité dans l'enseignement général—PDF Free Download. (s. d.). . Consulté mars 15, 2023, à l'adresse <https://docplayer.fr/423148-L-interdisciplinarite-dans-l-enseignement-general.html>

Liste des figures, tableaux, annexes

Figure 1 : le cycle ou le cercle complet de la littératie (Germain, 2017, p.37)	14
Figure 2 : Les niveaux communs de référence du CECRL (CECRL, 2018, p.35)	42
Tableau 1 : Développement du langage	11
Tableau 2 : Les principes de chaque méthode et ce qui est toujours utilisé aujourd'hui	40
Tableau 3 : Progression des apprentissages au cycle 2 pour la compétence "comprendre l'oral"	44
Tableau 4 : Progression des apprentissages au cycle 2 pour la compétence "s'exprimer oralement en continu"	45
Tableau 5 : Progression des apprentissages au cycle 2 pour la compétence "prendre part à une conversation"	45
Tableau 6 : Progression des apprentissages au cycle 3 pour la compétence "écouter et comprendre"	46
Tableau 7 : Progression des apprentissages au cycle 3 pour la compétence "lire et comprendre"	47
Tableau 8 : Progression des apprentissages au cycle 3 pour la compétence "parler en continu"	47
Tableau 9 : Progression des apprentissages au cycle 3 pour la compétence "écrire"	48
Tableau 10 : Progression des apprentissages au cycle 3 pour la compétence "réagir et dialoguer"	48
Tableau 11 : Année de début d'apprentissage d'une LVE pour les élèves de CE2	60
Tableau 12 : Année de début d'apprentissage d'une LVE pour les élèves de CM1	60
Tableau 13 : Année de début d'apprentissage d'une LVE pour les élèves de CM2	60
Annexe 1 : Questionnaire distribué aux enseignants de l'école élémentaire	77
Annexe 2 : Réponses au questionnaire distribué aux enseignants de l'école élémentaire	80
Annexe 3 : Questionnaire à diffuser aux élèves de CP et CE1	84
Annexe 4 : Réponses au questionnaire distribué aux élèves de CP et CE1	86
Annexe 5 : Questionnaire à diffuser aux élèves de CE2, CM1, CM2	88
Annexe 6 : Réponses au questionnaire distribué aux élèves de CE2, CM1 et CM2	90

Table des matières

Remerciements	2
Avant-propos	3
Introduction	5
Partie 1 : Les propositions de dispositifs et pratiques pour enseigner les langues vivantes aux enfants	6
1- Le langage verbal et non verbal pour enseigner l'oralité	8
1.1 Définition du langage	8
1.2 Le développement du langage chez l'enfant	10
1.3 L'Approche NeuroLinguistique de Germain et Netten	12
2- Pratiquer l'interdisciplinarité	19
2.1 - Définitions	19
2.2 - L'émergence de l'interdisciplinarité dans l'enseignement	22
2.3 - L'interdisciplinarité dans l'enseignement actuel	23
3- L'intégration d'une dimension culturelle	26
3.2 La place de la culture dans l'ANL	28
4- L'apprentissage par le jeu	30
4.1- Les origines du jeu	30
4.2- Le jeu en pédagogie	31
Partie 2 : L'enseignement des langues vivantes du point de vue institutionnel	35
1 - Historique de l'enseignement des langues vivantes	37
1.1- Les différentes méthodes utilisées jusqu'à aujourd'hui	37
1.2- Ce qu'il reste de ces méthodes aujourd'hui	38
2 - Le CECR et le CECRL	40
3 - Les langues vivantes et la pédagogie de projet dans les instructions officielles	43
3.1- Les programmes de cycles 2 et 3	43
3.1.1 - Le programme de cycle 2	43
3.1.2 - Le programme de cycle 3	45
3.2.1 - La pédagogie de projet dans le guide	52
3.2.2 - Oral, Interdisciplinarité, culture et jeu dans l'enseignement des langues vivantes.	53
Partie 3 : Analyses des données recueillies	57
1 - Les échantillons	59
1.1 - Les enseignants	59
1.2 - Les élèves	59
2 - La construction des questionnaires distribués aux enseignants et aux élèves	60
3 - Analyses des questionnaires distribués aux professeurs des écoles	61
3.1 - Le choix de la langue à enseigner	62
3.2 - Le temps consacré à l'enseignement d'une LVE	62
3.3 - Les enseignants et le CECRL	63
4 - Analyses des questionnaires distribués aux élèves	64

4.1 - L'intérêt des élèves pour l'apprentissage de langues vivantes étrangères	64
4.2 - Les activités plébiscitées par les élèves	65
5- Conclusion : confirmation ou infirmation des hypothèses	66
Conclusion	69
Bibliographie	71
Liste des figures, tableaux, annexes	73
Table des matières	74
Annexes	76
Mots clés	94
Résumé	94

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire distribué aux enseignants de l'école élémentaire

Questionnaire à diffuser aux enseignants (titulaires et remplaçants) de l'école élémentaire (peut-être maternelle)

Question 1 : Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Question 2 : Avez-vous reçu une formation concernant l'enseignement des LVE ?

- Oui
- Non

Si oui, quand ?

- Pendant le master
- Après le master en formation continue
- Après le master, en autodidacte

Question 3 : Genre

- Féminin
- Masculin
- Autre

Question 4 : Quel est votre poste actuel ? Entourez s'il vous plaît le/les niveau(x).

- Cycle 2 (CP-CE1-CE2)
- Cycle 3 (CM1-CM2)
- Titulaire remplaçant (CP-CE1-CE2-CM1-CM2)

Dans les instructions officielles, 54 heures par an sont dédiées à l'enseignement des langues vivantes soit environ 1h30 par semaine pouvant être répartie comme le professeur le souhaite.

Question 5 : Dans vos classes, pouvez-vous respecter ce temps annuellement ?

- Oui
- Non

Si non, pourquoi ?
.....

Question 6 : Quelle(s) LV est/sont enseignée(s) dans votre / vos classes ?

- Anglais
- Espagnol
- Allemand
- Italien
- Autre (précisez) :

Question 7 : Quels sont les supports utilisés ?

- Textes
- Audios
- Images
- Vidéos
- Manuels scolaires
- Autre (précisez) :

Question 8 : Privilégiez-vous une/des activité(s) pour enseigner les langues ?

- Oui
- Non

Si oui, la/lesquelle(s) ?

.....

.....

.....

.....

Question 9: Jugez-vous important un travail de métalinguistique avec vos élèves ?

- Oui
- Non

Si oui, avez-vous des difficultés à le faire ?

.....

Question 10 : Connaissez vous le CECRL ?

- Oui
- Non

Question 11 : Connaissez vous des points précis du CECRL ?

- Oui
- Non

Si oui, le/lesquel(s) ?

.....

.....

Question 12 : Le prenez-vous en compte pour construire vos séances / séquences ?

- Oui
- Non

Question 13 : Selon vous, à quoi correspond le niveau A1 attendu à la fin de l'école élémentaire ?

.....

.....

.....

.....

Question 14 : Accepteriez-vous d'être recontacté pour d'éventuelles précisions et/ou autres questions ?

- Oui
- Non

Si oui, à quelles coordonnées ?

**Merci du temps accordé !
Andréa & Cloé**

Annexe 2 : Réponses au questionnaire distribué aux enseignants de l'école élémentaire

Nous avons répertorié les réponses à ce questionnaire dans le tableau ci-dessous.

Questionnaire	1		2	3
n°				
1	8 ans	Oui	Pendant le master	F
2	6 ans	Non	////////////////////////////////////	F
3	6 ans	Oui	Pendant le master	M
4	18 ans	Non	////////////////////////////////////	M
5	9 ans	Oui	Pendant le master	M
6	23 ans	Non	////////////////////////////////////	F
7	31 ans	Non	////////////////////////////////////	F
8	41 ans	Non	////////////////////////////////////	M
9	25 ans	Oui	Après autodidacte	F
10	8 ans	Oui	Pendant le master	F
11	19 ans	Oui	DEUG + licence LCE Anglais	F
12	20 ans	Oui	Maîtrise LLCE	F
13	23 ans	Oui	Après le master, en formation continue	F

4	
C2 : CE2 ; C3 : CM1	Non
C2 : CE2 ; C3 : CM2	Oui

Remplaçant	Oui
------------	-----

C3 : CM1-CM2	Non
--------------	-----

Remplaçant	Oui
------------	-----

C2	Non 3/4h à 1h
----	---------------

C2	Non
----	-----

C3	Oui
----	-----

C3	Oui
----	-----

C2 : CE1	Non
----------	-----

C2 : CE2 / C3 : CM1	Non
---------------------	-----

C3	Oui
----	-----

C2 : CE2 / C3 : CM1	Oui
---------------------	-----

5

"Difficile, l'anglais est souvent le créneau qui saute, peut-être parce que je ne suis pas sûre de moi"

"Le programme est trop chargé"

"trop d'enseignements disciplinaires et investissement dans les projets"

"manque de temps"

"par manque de temps. Nous faisons en général 2 séances de 30 à 40 minutes/semaine"

"Manque de temps. Priorité au français et aux mathématiques. Cependant, tous les matins, les rituels sont en anglais"

"Rituels tous les matins + 2 créneaux dans l'emploi du temps"

6	7	
Anglais ; Espagnol	Textes ; Audios	Oui
Anglais ; langue des signes	Textes ; Audios ; Images ; Vidéos ; Manuels scolaires	Non
Anglais	Audios ; Images ; Vidéos	Oui
Anglais	Audios ; Images	Oui
Anglais	Textes ; Audios ; Images ; Vidéos ; Manuels scolaires	Non
Anglais	Audios ; Images ; Mimes/jeux	Non
Anglais	Audios ; Vidéos	Non
Anglais	Textes ; Images	Oui
Anglais	Textes ; Audios ; Images ; Vidéos	Non
Anglais	Audios ; Images ; Vidéos ; Albums littérature jeunesse anglophone	Non
Anglais	Textes (album de la méthode) ; Audios ; Images ; Vidéos	////
Anglais	Textes ; Audios ; Images ; Vidéos ; Albums ; Jeux	Oui
Anglais	Textes ; Audio ; Images ; Vidéos	Oui

8	
"Travail autour d'un album"	Oui
////////////////	Oui
"j'utilise beaucoup de chansons et de petits jeux pour pouvoir faire parler les élèves"	Oui
"Utilisation de flashcards ; situations d'échanges à l'oral"	Oui
	////////
	Oui
	//////
Rituels météo 2 fois par jour	Non
	Oui
	////////
"Etant en mesure de leur parler en anglais, je privilégie l'oral, en essayant de parler peu en français pendant le temps consacré à l'anglais"	///
"Les jeux / la lecture d'albums (avec audio)"	Non
Chansons, vidéos, jeux	Oui

9	10
"Manque de formation, pourquoi pas des constellations"	Non
"Non car j'apprécie cela"	Oui
"Je trouve l'anglais assez difficile à enseigner au vu du faible enseignement que l'on reçoit ou du peu de support proposé par l'éducation"	Oui
"Je ne la pratique pas par manque de formation et de temps"	Non
	Oui
"Ca dépend"	Non
	Non
////////	Non
"les élèves sont très accaparés par la prononciation et peu attentif à ce travail"	Non
	Oui
///	Non
///	Oui
///	Non

11		12		13	
Non	//////////		Non		//////////
Non	//////////	Oui "par déduction car je me base sur un manuel"			"S'exprimer clairement sur soi (âge, nom, ...) se décrire, décrire des objets (couleur, forme) avoir des bases de grammaire (there is / there are)"
Non	//////////		Non		"un élève doit connaître les rudiments à l'oral (se présenter, s'orienter...) pour pouvoir communiquer avec un étranger"
Non	//////////		Non		"Le minimum requis avant l'entrée au collège - très difficile à atteindre par ailleurs"
Non	////////		Non		"connaissances lexicales de base suivre un dialogue simple"
Non	////////		Non		"courtes phrases (présentation, communication) à reconnaître/dire Connaissances lexicales écoute de conversations simples connaissances culturelles propres à la langue enseignée"
////	////		//////////		"Savoir se présenter, poser quelques questions ; Répondre à des consignes simples"
Non	////		Non		//////////
Non			Non		"?"
Non	////		Non		////////
Non	////		Non		////
Non	///		Non		"se présenter / présenter quelqu'un comprendre des mots familiers (expressions) + les dire poser des questions et y répondre"
///	///		///		comprendre quelques structures de phrases et du vocabulaire du quotidien Etre capable de produire un court échange Lire et écrire de courtes phrases

Annexe 3 : Questionnaire à diffuser aux élèves de CP et CE1

Questionnaire à diffuser à des élèves de CP et CE1 sur les cours de LVE qu'ils vivent

Question 1 : J'ai ans

Question 2 : Je suis :

- Une fille
- Un garçon
- Autre

Je me dessine

Question 3 : Je suis en

- CP
- CE1

Question 4 : Est-ce que j'apprends une autre langue que le français à l'école

- Oui
- Non

Entoure celle(s) que tu apprends

				
Anglais	Espagnol	Allemand	Italien	Une autre langue Je dessine le drapeau

Question 5 : J'apprends cette langue depuis combien de temps ?

- 1 an
- 2 ans

Question 6 : Comment la maîtresse nous apprend cette langue ? Entoure

						
en lisant	en parlant	en écoutant	en écrivant	en chantant	en jouant	en regardant des vidéos

Question 7 : Quelles activités je préfère faire pour apprendre cette langue ? Entoure

						
regarder des vidéos	lire des texte	parler cette langue	écouter	chanter	jouer	écrire des textes

Question 8 : Est-ce que j'aime apprendre des langues à l'école ?

- Oui 
- Non 

Pourquoi ?

**Merci du temps que tu nous a accordé !
Andréa & Cloé**

Annexe 4 : Réponses au questionnaire distribué aux élèves de CP et CE1

Nous avons répertorié les réponses à ce questionnaire dans le tableau ci-dessous.

Questionnaire n°	1	2	3		4	5
1	6 ans	F	CP	Oui	Anglais	1 an
2	6 ans	F	CP	Oui	Anglais	1 an
3	8 ans	G	CE1	Oui	Anglais	2 ans
4	8 ans	G	CE1	Non	Anglais	2 ans
5	8 ans	F	CE1	Oui	Italien	2 ans
6	7 ans	G	CE1	Oui	Anglais	2 ans
7	7 ans	G	CE1	Oui	Anglais	2 ans
8	7 ans	G	CE1	Oui	Anglais	2 ans
9	7 ans	F	CE1	Oui	Anglais	2 ans
10	8 ans	F	CE1	Oui	Anglais	2 ans
11	8 ans	G	CE1	Oui	Anglais	2 ans
12	7 ans	F	CE1	Oui	Anglais	2 ans
13	7 ans	G	CE1	Oui	Anglais	2 ans
14	8 ans	G	CE1	Oui	Anglais	2 ans
15	7 ans	F	CE1	Oui	Anglais	2 ans
16	8 ans	G	CE1	Oui	Anglais	2 ans
17	7 ans	G	CE1	Oui	Anglais	1 an
18	7 ans	G	CE1	Oui	Anglais	1 an

6	7	
Parler ; Ecouter ; Chanter ; Vidéos	Chanter	Oui
Parler ; Ecouter ; Chanter ; Vidéos	Chanter	Oui
Ecouter ; Vidéos	Vidéos	Oui
Ecrire	Vidéos	Oui
Ecouter	Ecouter	Oui
Lire ; Vidéos	Vidéos ; Lire	Oui
Parler ; Ecouter ; Vidéos	Vidéos	Oui
Lire ; Ecouter ; Vidéos	Vidéos ; Lire ; Ecouter	Oui
Parler ; Ecouter ; Ecrire	Parler ; Ecouter ; Ecrire	Non
Parler ; Ecouter	Vidéos ; Lire ; Ecouter ; Chanter ; Ecrire	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire	Parler ; Ecouter	Oui
Chanter	Vidéos	Oui
Ecouter ; Vidéos	Vidéos	Non
Ecouter ; Vidéos	Vidéos	Oui
Parler	Jouer	Oui
Ecouter	Parler ; Ecouter	Oui
Lire ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer	Vidéos ; Parler ; Ecouter ; Chanter ; Jouer ; Ecrire	Oui
Ecouter	Parler ; Ecouter	Oui

8

"Parce qu'on aime les chansons en anglais"

"Parce qu'on aime bien les chansons en anglais"

"Parce que c'est à la mode"

"J'aime faire de l'anglais"

"Parce que j'aime"

"Parce que j'ai regardé des vidéos"

"J'aime cette langue parce que dans presque tous les pays on la parle"

"Car j'en fais des voyages"

"Parce que c'est facile"

"Parce que si il y a une langue inconnue je parle de cette langue"

////

"Parce que ça fait apprendre"

"Parce que c'est intéressant"

"C'est amusant parce que ça rigole"

"J'aime parce que j'en parle"

"On parle de cette langue"

"J'aime l'anglais"

"Parce que j'ai envie de parler cette langue"

Annexe 5 : Questionnaire à diffuser aux élèves de CE2, CM1, CM2

Questionnaire à diffuser à des élèves du CE2 au CM2 sur les cours de LVE qu'ils vivent

Question 1 : Quel âge as-tu ?

Question 2 : Tu es :

- Une fille
- Un garçon
- Autre

Question 3 : En quelle classe es-tu ?

Question 4 : Est-ce que tu apprends une autre langue que le français à l'école

- Oui
- Non

Si oui, laquelle ?

- Anglais
- Espagnol
- Allemand
- Italien
- Autre, laquelle :

Question 5 : Depuis combien de temps apprends-tu cette langue ?

.....

Question 6 : Comment apprends-tu cette langue ?

- En lisant
- En parlant
- En écoutant
- En écrivant
- En chantant
- En jouant
- En regardant des vidéos

Question 7 : Quelles activités préfères-tu faire pour apprendre cette langue ?

- Regarder des vidéos
- Lire des textes
- Parler dans cette langue
- Ecouter
- Chanter
- Jouer
- Ecrire des textes

Question 8 : Est-ce que tu aimes apprendre des langues à l'école ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

**Merci du temps que tu nous a accordé !
Andréa & Cloé**

Annexe 6 : Réponses au questionnaire distribué aux élèves de CE2, CM1 et CM2

Nous avons répertorié les réponses à ce questionnaire dans le tableau ci-dessous.

Questionnaire n°	1	2	3		4	5
1	9 ans	A	CM1	Oui	Anglais	2 ans
2	8 ans	A	CE2	Oui	Anglais	3 ans
3	8 ans	G	CE2	Oui	Anglais	3 ans
4	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans
5	8 ans	G	CE2	Oui	Anglais	1 an
6	9 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
7	8 ans	G	CE2	Oui	Anglais	2 ans
8	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	2 ans
9	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans
10	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans
11	8 ans	G	////	Non	Anglais	3 ans
12	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans
13	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	2 ans
14	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
15	8 ans	G	CE2	Oui	Anglais	3 ans
16	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	2 ans
17	8 ans	A	CE2	Oui	Anglais	////
18	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	2 ans
19	11 ans	F	CM2	Oui	Anglais	5 ans
20	10 ans	G	CM2	Oui	Anglais	4 ans
21	11 ans	G	CM2	Oui	Anglais	4 ans
22	10 ans	F	CM2	Oui	Anglais	6 ans
23	10 ans	F	CM2	Oui	Anglais	6 ans
24	10 ans	F	CM2	Oui	Anglais	6 ans
25	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	5 ans
26	10 ans	F	CM2	Oui	Anglais	5 ans
27	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	3 ans
28	10 ans	G	CM1	Oui	Anglais	3 ans
29	9 ans	G	CE2	Oui	Anglais	3 ans
30	9 ans	F	CE2	Oui	Anglais	2 ans
31	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
32	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	1 an
33	9 ans	F	CE2	Oui	Anglais	1 an

34	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
35	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
36	7 ans	G	CE2	Oui	Anglais	4 ans
37	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
38	9 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
39	8 ans	G	CE2	Oui	Anglais	3 ans
40	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
41	10 ans	F	CM1	Oui	Anglais	3 ans
42	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans
43	10 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans
44	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	4 ans
45	10 ans	F	CM1	Oui	Anglais	4 ans
46	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	4 ans
47	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans
48	10 ans	F	CM1	Oui	Anglais	4 ans
49	10 ans	G	CM1	Oui	Anglais	3 ans
50	10 ans	F	CM1	Oui	Anglais	4 ans
51	10 ans	F	CM1	Oui	Anglais	4 ans
52	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	3 ans
53	11 ans	G	CM2	Oui	Anglais	5 ans
54	11 ans	G	CM2	Oui	Anglais	5 ans
55	10 ans	G	CM2	Oui	Anglais	5 ans
56	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	4 ans
57	10 ans	F	CM2	Oui	Anglais	5 ans
58	10 ans	F	CM2	Oui	Anglais	5 ans
59	11 ans	G	CM2	Oui	Anglais	4 ans
60	10 ans	G	CM2	Oui	Anglais	5 ans
61	10 ans	F	CM2	Oui	Anglais	4 ans
62	10 ans	F	CM2	Oui	Anglais	5 ans
63	10 ans	F	CM2	Oui	Anglais	5 ans
64	11 ans	F	CM2	Oui	Anglais	5 ans
65	10 ans	G	CM1	Oui	Anglais	2 ans
66	10 ans	G	CM2	Oui	Anglais	5 ans
67	10 ans	G	CM1	Oui	Anglais	3 ans
68	10 ans	G	CM2	Oui	Anglais	5 ans
69	11 ans	F	CM2	Oui	Anglais	5 ans
70	10 ans	G	CM2	Oui	Anglais	5 ans
71	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	3 ans
72	11 ans	F	CM2	Oui	Anglais	6 ans
73	10 ans	G	CM2	Oui	Anglais	5 ans
74	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	3 ans
75	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	3 ans
76	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans
77	9 ans	G	CE2	Oui	Anglais	3 ans
78	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	3 ans
79	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans
80	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	////
81	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
82	9 ans	G	CE2	Oui	Anglais	3 ans
83	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
84	10 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans
85	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	1 ans
86	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	3 ans
87	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	3 ans
88	8 ans	F	CE2	Oui	Anglais	3 ans
89	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	4 ans
90	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	3 ans
91	8 ans	G	CE2	Oui	Anglais	3 ans
92	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	3 ans
93	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	3 ans
94	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	3 ans
95	9 ans	F	CM1	Oui	Anglais	4 ans
96	9 ans	G	CM1	Oui	Anglais	5 ans
97	10 ans	G	CM1	Oui	Anglais	4 ans

6	7	
Parler	Parler dans cette langue	Oui
Lire ; Ecouter	Lire ; Parler	Oui
Lire	Lire	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Chanter ; Vidéos	Ecouter ; Chanter	Oui/Non
Parler ; Chanter	Chanter	Oui/Non
Parler ; Ecouter ; Jouer	Parler cette langue	Oui
Ecouter	Ecouter	Oui
Chanter	Chanter	Oui
Parler ; Ecouter ; Chanter	Parler dans cette langue ; Ecouter ; Chanter	Oui
Parler ; Ecouter ; Chanter	Parler dans cette langue ; Ecouter	Non
Parler ; Ecouter ; Chanter ; Vidéos	Vidéos ; Parler dans cette langue ; Ecouter ; Chanter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Vidéos	Vidéos ; Lire ; Parler dans cette langue ; Ecouter	Oui/Non
Lire ; Parler ; Ecouter	Lire ; Ecouter ; Jouer	Oui
Lire ; Ecouter ; Chanter ; Jouer	Lire ; Parler dans cette langue ; Jouer	Oui
Ecouter	Lire	Oui
Parler ; Ecouter ; Vidéos	Vidéos ; Parler dans cette langue ; Ecouter ; Chanter	Oui
Parler ; Ecouter ; Chanter	Parler dans cette langue ; Ecouter ; Chanter	Oui
Lire ; Parler ; Ecrivain	Vidéos ; Ecouter ; Jouer	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Parler dans cette langue ; Ecouter ; Chanter ; Jouer	Oui
Lire ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Parler dans cette langue	Oui
Parler	Parler dans cette langue	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire	Lire ; Parler dans cette langue ; Ecouter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire	Parler dans cette langue ; Ecole	Non
Lire	Lire	Oui
Parler ; Ecouter	Chanter	Oui
Parler ; Ecouter	Parler dans cette langue	Non
Lire ; Ecouter ; Chanter ; Vidéos	Vidéos ; Lire ; Ecouter ; Chanter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Lire ; Ecouter ; Chanter ; Jouer	Oui/Non
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Parler dans cette langue ; Chanter ; Jouer	Oui
Parler ; Ecouter ; Chanter ; Vidéos	Parler dans cette langue ; Ecouter ; Chanter	Oui
Parler ; Ecouter ; Chanter ; Jouer	Ecouter	Non
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Vidéos	Ecouter	Oui
Parler ; Ecouter	Parler dans cette langue ; Ecouter	Oui

Ecouter ; Chanter	Lire ; Parler dans cette langue ; Chanter ; Jouer	Oui
Parler	Lire	Oui
Lire ; Parler ; Chanter	Ecouter	Oui
Lire ; Ecrire ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Parler dans cette langue ; Chanter ; Jouer	Oui
Ecouter	Ecrire	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Vidéos	Ecrire	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Chanter	Chanter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire	Parler dans cette langue ; Ecouter ; Chanter	Oui
Parler ; Ecrire ; Chanter	Parler dans cette langue	Oui
Parler ; Ecouter ; Chanter ; Vidéos	Vidéos ; Ecouter ; Chanter	Non
Lire ; Parler ; Jouer	Jouer	Oui
Parler ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Chanter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Vidéos	Vidéos ; Parler dans cette langue ; Chanter	Oui
Parler ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Parler dans cette langue ; Jouer	Oui
Parler ; Ecrire ; Chanter ; Jouer	Chanter	Oui
Parler ; Ecouter	Ecouter ; Chanter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter	Vidéos ; Parler dans cette langue	Oui
Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Lire ; Ecouter ; Chanter ; Jouer	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter	Lire ; Parler dans cette langue ; Ecouter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Jouer	Parler dans cette langue ; Jouer	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire	Lire ; Parler dans cette langue ; Ecouter ; Ecrire	Oui
Lire ; Ecouter ; Ecrire ; Vidéos	Vidéos ; Ecouter	Non
Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Vidéos	Ecouter ; Chanter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer	Parler dans cette langue ; Chanter ; Jouer	Oui
Ecouter ; Ecrire	Vidéos ; Ecouter ; Jouer	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Vidéos	Vidéos ; Ecouter ; Jouer	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire	Vidéos ; Parler dans cette langue ; Ecouter ; Jouer	Non
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Jouer	Lire ; Parler dans cette langue ; Ecouter ; Chanter ; Jouer ; Ecrire	Oui
Parler ; Ecouter ; Ecrire	Ecouter	Oui
Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Vidéos	Parler dans cette langue ; Chanter ; Ecrire	Oui
Parler ; Ecouter	Parler dans cette langue ; Chanter ; Jouer	Oui
Ecouter ; Ecrire	Parler dans cette langue ; Ecouter ; Ecrire	Oui
Lire ; Ecouter ; Ecrire ; Vidéos	Vidéos ; Ecouter ; Ecrire	Oui
Lire ; Vidéos	Vidéos ; Lire ; Parler dans cette langue	Oui
Parler ; Ecouter ; Jouer	Parler dans cette langue ; Ecouter ; Jouer	Oui

Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Vidéos	Parler dans cette langue ; Ecouter ; Chanter	Oui
Parler ; Ecouter ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Ecouter ; Jouer	Oui
Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer	Ecouter ; Jouer	Oui
Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Parler dans cette langue ; Ecouter ; Chanter ; Ecrire	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Jouer	Parler dans cette langue ; Ecouter ; Jouer	Oui
Parler ; Ecouter ; Ecrire	Vidéos ; Parler dans cette langue ; Ecouter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer	Ecouter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Lire ; Parler ; Ecouter ; Chanter ; Jouer ; Ecrire	Oui
Ecouter ; Jouer	Jouer	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos	Oui
Parler ; Ecouter ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Ecouter ; Chanter ; Jouer	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Lire ; Parler ; Ecouter ; Chanter ; Jouer	Oui
Ecouter ; Chanter ; Jouer ; Vidéo	Jouer	Oui
Parler ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Jouer	Non
Ecouter ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Parler	Oui
Lire ; Ecrire ; Chanter	Ecouter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Chanter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Parler ; Chanter ; Jouer	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Jouer	Oui
Lire ; Ecouter ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Vidéos ; Chanter	Oui
Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Vidéos	Vidéos ; Parler	Oui
Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Vidéos	Vidéos ; Parler ; Ecouter	Oui
Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Vidéos	Lire ; Parler ; Ecouter ; Chanter	Oui
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Jouer	Non
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Jouer ; Vidéos	Parler	Oui
Lire ; Parler ; Chanter ; Vidéos	Vidéos	Oui
Ecouter ; Chanter ; Jouer ; Vidéo	Vidéos ; Jouer	Oui
Ecouter	Ecouter	Non
Lire ; Parler ; Ecouter ; Ecrire ; Chanter ; Vidéos	Vidéos ; Ecouter ; Chanter	Oui

8

"Parce que j'aimes bien"
"Parce que sa cert quand on va dans dotre pays"
"Parce-que on pouras parlais anglais"
"Parce que on regarde en écoutent"
"Par ce que on peu apprendre"
////////////////////
"Pour apprendre des langues"
"Parce que on chante"
////////////////////
"Parce que défois c'est très dur et que je n'y arrive pas"
"Par se que on apran des chose"
"Parseque j'aime bien sinon s'est ennuiieu par fois"
"Parce que en EPS joue avec les couleurs"
"On fai des jue et on li osi"
"Pour pouvoir parler â tous le monde"
"Au moins, tu peux parler plusieurs langue"
"Comme sa je peu aller en Angletair"
"Pa se que ser drol"
"Car j'apprends plus"
"Car si on vas en angletaire on pourras parler dans leur langue et parce-que c'est amusant"
"Pour apprendre plus de chose"
"Parce-qu'on fait autre chose en Anglais"
"car je ne comprend pas bien ce que la maitresse dit et sa m'enerve"
"si je vais dans un pays étranger cela pourra me servir"
"Ca ne m'intéresse pas"
"pour aller voyager après"
"Pour se cultiver"
"Parce que je pourrais aller parler dans pleins de pays vu que l'angletter avais colonisé des pays"
"Parce que sa mamuse"
"Par-ceque je ne comprend pas trop"
"Pour parler a tout le monde"
"On apprant et sa pairmaie de parler anglais"

"Parce que je peux voyager"
"Parcequ'e on apprend"
"Par-ce que je pourrais aller dans dotre pays"
"Parce que j'aime apprendre"
"Pour mieux apprendre"
"Parce que c'est d'apprendre des nouvelles choses !"
"C'est bien pour parler anglais pour aller dans d'otre pays"
"Car s'est amusant et ca me fait apprendre des chose"
"Parce que ont apprend comment d'autre pays parle"
"Par ce que l'aglais m'enui"
"Parce que défois je aime sa"
"Parce que ont n'en orra beusoin dans notre vie"
"Parce que sa pourra nous servire plus tard"
"Cela nous permets de voyager"
"Parce-que c'es amusant"
"Parce que je veux découvrir de nouvelle lang"
"Car on pourra faire des chose quand on sera plus grand"
"Pour mes études et quand j'irais dans ce pays"
"Parce que quand je serai grand je pourrais aller dans d'autres pays et je pourrais parler leurs langues"
"Parce que on apprend une autre langue que le français"
"Parce que si un jour je rencontre des étrangers je pourrais leur parler"
"Parce que c'est compliqué"
"Parce que j'adore les langues étrangères"
"Parce-que ça nous apprendre d'autres langues et c'est intéressant"
"Parce-que comme ça si ont croise une personne avec une autre langue et qui nous parle, on sait quoi répondre"
"Parce que j'aime apprendre des novuels langues"
"Parce-que je arrive pas et je trouve que sa sêre à rien !"
"Car sa apprend beaucoup de choses et sa saire à voyager"
"Parce-que je trouve ça bien et aussi après je pourrais aller dans ce pays"
"Parce que j'adore l'anglais et puis on découvre"
"Parce que ça nous fait découvrir une autre langue"
"Parce que comme ça si ta prent tout les langues, je pourra aller dans toute les pays"
"Parce-que comme ça si on veut aller en Angleter, on saura l'anglais"
"Car j'aime parler d'autres langues"
"Pour pouvoir parler dans d'autres pays"
"J'aime apprendre d'autres langues"
"Parce que on apprend bien, on joue, on écoute"
"Parce que ça nous fait découvrir d'autres langues et on apprend plein de mots"
"Car on le fait à plusieurs"
"Parce que j'aime bien apprendre en classe"
"Parce que c'est bien et comme ça si on part dans un autre pays on peur parler cette langue"
"Parce-que c'est trop bien d'apprendre autres langues"
"Car quand on sera plus grand on ira surment dans d'autre pays"
"Parce que je ne connais pas trop cette langue"
"Car c'est interessant"
"Parce que c'est important"
"Parce que ducou je conaicerai cette langue et ducou je pourrais aller dans ce pays"
"Ba au moïn car si ont va dans sin pays étranger et ba sa serre a ça"
"Pasque c'est dure"
"Car j'aime bien apprendre dotre lange"
"Parce qu'elle est rigolote"
"Parce que après on peut allé au Eta-Unis"
"Parce que ses bien d'apprendre d'ôte choses"
"Parce que j'aime bien les jeux quont fait"
"Parce que j'aime parler anglais"
"Parce que c'est interesente"
"Parce que sinon je ne pourrai pas voyager dès que je serai plus grand car je ne serai pas parler anglais"
"Car j'aime bien étudier d'autre langue"
"Car c'est dur"
"Car on apprend des nouveaux mots"
"Parce que on apprend a parlé autrement"
"Car sa permet de savoir parler une autre langue"
"Parce que je vais reste en France"
"On pourra comprendre"

Mots clés

Approche NeuroLinguistique / Pédagogie de projet / Interdisciplinarité / Jeu / Engagement

Résumé

La pédagogie de projet émerge au début du XXème siècle grâce au travail de Dewey et Kilpatrick. En France, ce sont Freinet et Oury qui se rapprochent le plus de la pédagogie de projet avec la pédagogie institutionnelle. Bien que cette approche ne soit pas si récente, elle est toujours d'actualité notamment dans l'Approche NeuroLinguistique de Germain et Netten. Malgré qu'elle soit recommandée indirectement dans les instructions officielles, la pédagogie de projet est rarement mise en place par les professeurs de l'école élémentaire. Ce travail vise à mettre en avant les modalités de mise en place d'une pédagogie de projet et ses impacts positifs sur l'engagement des élèves de l'école élémentaire dans leur apprentissage.

The project method appeared in the beginning of the 20th century thanks to Dewey and Kilpatrick works. In France, Freinet and Oury came up with a similar method, "la pédagogie institutionnelle". Although this method is not that recent, it is still current in the Neurolinguistic Approach developed by Germain and Netten. Even if it is indirectly recommended in the french official instructions, the project method is rarely used by teachers of primary school. This whole work aims at putting the modalities of the project method on show, and their positive impacts on primary school pupils' learning engagement.