

Fiche résumé sur l'action

ENSEIGNER LES LANGUES A TOUS POUR QUE CHACUN APPRENNE

Académie de Nancy-Metz

L'équipe des rédacteurs est composée de 4 personnes :

- **SCHELL Thierry**, Professeur des Ecoles, EMF :
école primaire d'application Edmond Laguerre, 55000 BAR LE DUC
Tél. 03 29 45 14 56 ; Mél ce.0550808@ac-nancy-metz.fr
- **PINCHARD Régine**, Professeur des Ecoles :
école primaire publique rue de la Chalaide 55500 STAINVILLE
Tél. 03 29 78 66 69 ; Mél ce.0550201@ac-nancy-metz.fr
- **VUILLAUME Samuel**, Professeur des Ecoles,
école primaire publique rue de l'eau 55220 TILLY SUR MEUSE
Tél. 03 29 85 23 97 ; Mél ce.0550575@ac-nancy-metz.fr
Adresse RUE DE L'EAU 55220 TILLY SUR MEUSE
- **GROS Nadège**, Professeur des Ecoles,
école primaire publique 244 rue du stade 55800 CONTRISSON
Tél. 03 29 75 62 09 ; Mél ce.0550364@ac-nancy-metz.fr

Personne contact : Paul-Eric Morillot, agrégé d'anglais, maître de conférences en anglais Paul-Eric.Morillot@lorraine.iufm.fr

IUFM de Lorraine, Place de l'École Normale, 55014 Bar Le Duc Cédex Tél. 03 29 45 09 64
Fax. 03 29 45 74 78

Classes concernées : CE2, CM1, CM2

Disciplines concernées : Anglais et allemand

Date de l'écrit : Mai 2006

Axe du PARI : n°31, didactiques disciplinaires et prise de sens des savoirs

Accompagnateurs de la recherche-innovation : Paul-Eric Morillot (MC IUFM) et Claudette Lecomte (professeur IUFM)

Résumé :

Observation vidéo du comportement des élèves lors de l'apprentissage des langues vivantes étrangères : peut-on former sans donner l'impression d'évaluer en permanence ?

L'enseignement des langues à l'école est partagé entre deux objectifs opposés: l'aisance spontanée et la rigueur. Cette étude s'intéresse à ce dualisme tel qu'il est perçu par l'élève. Elle interroge l'apprentissage à travers son regard et ses réactions. Elle renseigne en retour sur le rôle essentiel de l'enseignant lors de la mise en place des activités. Jusqu'à quel point réussissent-elles à créer un véritable besoin langagier ? Faut-il chercher celui-ci ailleurs et sous d'autres formes ? Tenter d'établir une situation de communication requiert la confiance de l'élève. Or celui-ci peut être inhibé par l'attitude de ses pairs, et par celle de l'enseignant dont la posture peut lui apparaître comme une posture d'évaluation. C'est ce que cherchent à illustrer les observations qui fondent ce travail. Des vidéos, visionnées a posteriori, interpellent le professeur sur le processus mental, qui se met en route chez le jeune élève dans un cours de langue, en particulier lors des premiers enseignements. Ce processus est souvent invisible pour l'enseignant qui, pris dans l'action, paraît pousser l'élève dans ses derniers retranchements. Il l'interrompt, fût-ce brièvement, et il lui donne alors l'impression, parfois subconsciente, qu'il est jugé alors même que l'on cherche à l'aider. La pédagogie de l'obstacle, souvent propice à la communication qu'elle stimule, doit donc être manipulée avec discrétion au risque de se retourner contre elle-même.

Mots-clés :

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Ecole élémentaire	Indifférent	Evaluation	Langues vivantes

Ecrit sur l'action

ENSEIGNER LES LANGUES A TOUS POUR QUE CHACUN APPRENNE

Académie de Nancy-Metz

- **SCHELL Thierry**, Professeur des Ecoles, IMF :
école primaire d'application Edmond Laguerre, 55000 BAR LE DUC
- **PINCHARD Régine**, Professeur des Ecoles :
école primaire publique rue de la Chalaide 55500 STAINVILLE
- **VUILLAUME Samuel**, Professeur des Ecoles,
école primaire publique rue de l'eau 55220 TILLY SUR MEUSE
- **GROS Nadège**, Professeur des Ecoles,
école primaire publique 244 rue du stade 55800 CONTRISSON

IUFM DE LORRAINE

Site de Bar le Duc

RECHERCHE **Pôle Académique de Soutien à l'Innovation**

Document élaboré à partir de la communication au colloque du programme académique de recherche et d'innovation (PARI) 31 du 25 Mai 2005 (IUFM, Nancy)

Observation vidéo du comportement des élèves lors de l'apprentissage des langues vivantes étrangères : peut-on former sans donner l'impression d'évaluer en permanence ?

RESPONSABLES DE LA RECHERCHE

Nom, prénom	Grade, Discipline Ecole et circonscription ou Etablissement
MORILLOT, Paul-Eric	Maître de Conférences des Universités, anglais (CNU, 11è section) Formateur IUFM de Lorraine, Site de Bar le Duc
LECOMTE, Claudette	Professeur certifié bi-admissible à l'agrégation d'allemand Formateur IUFM de Lorraine, Site de Bar le Duc

EQUIPE DE RECHERCHE

DURAND, Jean-Daniel	Jeune Docteur, Formateur IUFM de Lorraine, site de Bar le Duc
BERTHELOT, Jean-Pierre	Professeur des Ecoles, Formateur IUFM de Lorraine, site de Bar le Duc
GETTLIFFE, Krista	Assistante d'anglais, IUFM de Lorraine, site de Bar le Duc
GIRARDI, Françoise	Prof. des Ecoles, IMF, faisant fonction d'IEN IEN, Stenay 55
SCHELL, Thierry	Professeur des Ecoles, IMF, Ecole Edmond Laguerre, Bar le Duc 55
PINCHARD, Régine	Professeur des Ecoles, Ecole Lisle en Rigault , Bar le Duc 55
VUILLAUME, Samuel	Professeur des Ecoles, Ecole Thilly sur Meuse , 55
STILL, Dorothée	Professeur des Ecoles, Ecole , Etain 55
GROS, née MARTIN, Nadège	Professeur des Ecoles, Ecole, Contrisson 55

Conditions de travail, démarche et évolution de la recherche

Le projet de départ, il y a 5 ans environ, envisageait l'observation de documents vidéo variés montrant des situations de classes, animées par des enseignants de catégories diverses et utilisateurs de supports et de démarches pédagogiques variés.

Confrontés aux contraintes suivantes, nous avons dû limiter nos ambitions :

- du fait de leur évolution de carrière, tous les enseignants impliqués ont quitté leur classe pour occuper des fonctions de formation,
- les nouveaux postes occupés par ces mêmes enseignants se trouvant éloignés géographiquement les uns des autres, grande fut la difficulté de multiplier les observations,
- certains se sont même éloignés de la classe pour occuper des postes à responsabilité.

En conséquence, notre recherche s'est concentrée sur deux situations filmées très différentes. Nous avons alors conçu et monté dans le cadre de la recherche PASI un DVD pédagogique qui tente de mettre en valeur deux situations contrastées :

- une situation que nous avons qualifiée de « classique » animée par une professeure des écoles,
- une situation animée par une intervenante habilitée d'origine américaine.

Au départ nous n'avions pas envisagé d'emblée de nous focaliser sur la différence de posture entre les deux enseignantes observées.

Nous nous sommes vite rendu compte que leur différence de culture pédagogique induisait chez elles une différence de conception de l'échange en classe et donc une réaction différente chez les élèves.

Notre recherche a de fait évolué. Si au départ nous avions prévu de nous intéresser davantage aux outils utilisés et à l'impact qu'ils avaient sur l'apprentissage des langues vivantes, nous avons rapidement perçu qu'il était préférable de s'intéresser aux réactions de l'élève face aux sollicitations de l'enseignant qui peuvent être ressenties par lui comme fondamentalement évaluatives.

En annexe, les vidéos réalisées par l'équipe.

Questionnement liminaire

- La langue est-elle vue comme un outil, un véhicule de la pensée ou un objet d'étude ?
- Nos attentes destinées à stimuler l'élève ne lui renvoient-elles de nous qu'une image d'évaluateur permanent ? Une pédagogie constructiviste fondée sur le franchissement d'obstacles successifs ne porte-t-elle pas en germe les prémices de certaines réticences chez l'élève à s'exprimer librement et spontanément ? Ne peut-on former sans juger en situation d'apprentissage ?

Etat d'avancement de la recherche

Sommes-nous en retard pour l'apprentissage des langues ? Avons-nous davantage de difficultés à parler la langue des voisins ? A l'appréhender, à l'enseigner? Notre enseignement est-il inapproprié ou a-t-il trouvé ses limites dans notre désir, très français, de précision et de perfection ? Il est en effet souvent constaté que les pays de l'Europe du Nord, Royaume-Uni mis à part, auraient atteint un meilleur niveau de compétences. Des tests récents montrent en effet que les élèves français auraient un niveau inférieur à la moyenne en langues étrangères, alors que l'on démontre par ailleurs que les meilleurs élèves réussissent à atteindre un niveau exceptionnel dans les mêmes domaines. L'enseignement des langues réussit-il donc à toucher tout le monde dans la classe et tout au long

fonctionne qu'en situation et devrait être le reflet du processus mental de l'énonciateur. La langue enseignée l'est souvent pour elle-même, alors qu'elle pourrait être l'outil d'une activité de vraie communication. Ce qui n'exclut pas pour autant les activités linguistiques d'ordre mécanique et la pratique et l'observation raisonnées sur la langue.

L'enseignement des langues est donc tiraillé entre deux objectifs contradictoires : l'aisance, la spontanéité et la rigueur. Cette étude s'intéresse à l'apprentissage de la langue tel qu'il est perçu par l'élève à travers son regard et ses réactions. Elle renseigne en retour sur le rôle essentiel de l'enseignant lors de la mise en place des activités. Jusqu'à quel point réussissent-elles à créer un véritable besoin langagier ? Faut-il chercher celui-ci ailleurs et sous d'autres formes ? Tenter d'établir une situation de communication requiert la confiance de l'élève. Or celui-ci peut être inhibé par l'attitude de ses pairs, voire de l'enseignant dont la posture lui apparaît, semble-t-il, comme une posture d'évaluation. C'est ce que nous révèlent les vidéos d'observation qui ont fondé ce travail. Ces vidéos, visionnées a posteriori, interpellent le professeur sur le processus mental, qui se met en route chez le jeune élève dans un cours de langue, en particulier lors des premiers enseignements à l'école. Ce processus est bien souvent invisible pour l'enseignant pris dans l'action. L'enseignant pousse l'élève dans ses derniers retranchements. Il l'interrompt, brièvement ou même mentalement, et il lui donne alors l'impression d'être évalué et jugé alors même qu'il cherche à le former et à l'aider. Dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes étrangères, peut-on former sans donner l'impression d'évaluer en permanence.

N'existerait-il pas un dégradé entre ces deux polarités extrêmes ?

I. La situation classique d'apprentissage

1) Constats effectués à l'issue du visionnement de l'enregistrement d'une séance d'anglais

Les situations classiques ne sont pas forcément source d'inhibition. C'est l'attitude du professeur qui peut l'être à travers ses jugements et ses appréciations, en dépit de son désir d'encourager et de valoriser l'apprenant.

- Lors d'une situation classique d'apprentissage en langues, l'enseignant attend une réponse, la bonne réponse.
- La langue est ou devient le plus souvent un objet d'étude en soi.

- Une situation d'apprentissage en classe ne pouvant, de fait, être authentique ; la tentation d'évaluer sans le dire est forte.
- Un certain nombre de réactions, de comportements sont observables chez les élèves ; ils sont en réserve et leur spontanéité semble inhibée.
- En général, à l'école, on cherche à transmettre des savoirs. Le domaine de l'apprentissage des langues n'y échappe pas mais on devrait plutôt chercher à transmettre un savoir-faire ancré dans l'acte de communication.
- Trop souvent, à l'oral, on s'interdit de tâtonner car la production doit être d'emblée parfaite.
- En langue, la production orale se fait dans l'instant.
- Du constat précédent, il résulte la double nécessité d'allier souplesse et rigueur.
- On est ainsi dans un processus cumulatif, où l'on avance pas à pas en cherchant à parfaire chaque étape l'une après l'autre.

Plusieurs questions émergent de ces constats :

- La langue est-elle vue comme un outil, un véhicule de la pensée ou un objet d'étude ?
- Nos attentes destinées à stimuler l'élève ne lui renvoient-elles de nous qu'une image d'évaluateur permanent ? Une pédagogie constructiviste fondée sur le franchissement d'obstacles successifs ne porte-t-elle pas en germe les prémices de certaines réticences chez l'élève à s'exprimer librement et spontanément ? Ne peut-on former sans juger en situation d'apprentissage ?

2) Analyse des attitudes perceptibles des élèves au cours de séance d'allemand

a) une entrée en matière

La classe de CM1 fait partie d'un Regroupement Pédagogique Intercommunal dispersé et, de ce fait, se voit attribuer une fréquence d'intervention particulière en enseignement des langues vivantes étrangères (ELVE) : il s'agit d'un rendez-vous hebdomadaire de 1 heure 30. Dans ce cadre, l'activité prend un caractère particulier, presque événementiel.

Chaque séance intervient après une leçon de sciences, et la transition est parfois délicate à assurer ; les enfants ont du mal à se glisser dans une activité qui paraît très artificielle.

La séance débute par des rituels (salutations, chants), parfois par un chant nouveau qui réinvestit des notions précédemment découvertes. Il est alors intéressant de noter la participation intense des enfants : ils se raccrochent aux mots porteurs de sens et sont rassurés ; ils osent alors reprendre le refrain et redemandent la même chanson en boucle. Cette étape est très importante et est souvent garante du bon déroulement de la suite : créer un climat de confiance, relativiser la place accordée à l'évaluation pour inviter les élèves à oser. Ainsi, au cours des salutations, certains se lancent spontanément et peuvent répondre à l'adulte en se renseignant sur son état d'esprit du jour « Wie geht es dir ? ».

La séance se poursuit ensuite par la mise en place des apprentissages nouveaux, ponctués de jeux et d'activités de réinvestissement des acquis. Face à l'inconnu, mis en situation de difficultés, certains semblent se désintéresser totalement de l'activité, et manifestent vivement leur sentiment d'angoisse. Il faut alors beaucoup de temps pour rétablir un climat propice au travail en établissant un contrat entre les élèves angoissés et moi. Le tout est de leur faire admettre que toute activité n'est pas automatiquement associée à une évaluation normative, contraignante et inhibitrice. La question qui se pose alors, des deux côtés, est celle des productions attendues. Enseignant et enseigné se demandent si la priorité doit être accordée à la qualité propos tenus, ou à l'audace dans la prise de parole ; la dimension écrite de la langue à ce stade restant de loin secondaire.

b) la situation où faire permet de dire

Après des séances consacrées à la découverte du vocabulaire lié au corps humain et à la qualification de ces différents membres (travail sur le corps, lotos, memory...), les élèves sont invités à dessiner un visage assez singulier (dimensions des parties du visage, couleurs) puis à le décrire aux autres de façon à ce qu'ils puissent le dessiner sur une feuille de dessin. Il convient de souligner à ce stade le refus catégorique de certains élèves de répondre à la sollicitation de l'enseignant qui souhaitait opérer un rappel des acquis linguistiques abordés lors des séances précédentes.

Et pourtant, mis en situation d'échange oral pour faire réaliser aux autres les portraits qu'ils avaient eux-mêmes dessinés, ils ont fait preuve d'une capacité à s'exprimer saisissante, révélant une parfaite connaissance des termes nécessaires. Le professeur était donc parvenu à placer les élèves dans une situation de vraie communication où ils ne se

sentait plus du tout évalués. Voici quelques exemples de phrases rudimentaires produites au cours de la séance :

- Ein Auge ist groß; ein Auge ist Klein
- Haare kurz und grün
- Das Auge groß ist blau
- Das Ohr klein ist lila.

Au cours de la séance, tous les élèves ont dessiné un portrait conforme aux descriptions présentées et les élèves les ayant proposés ont réellement donné sens à ce qu'ils faisaient. On voit alors bien comment la nature même de l'activité proposée peut provoquer un changement radical dans l'attitude des élèves, et combien le fait qu'une action soit liée à ce que les élèves produisent oralement est motivant, désinhibant. De même, il apparaît que le vocabulaire pré requis était acquis, contrairement à ce que le comportement initial des élèves laissait à penser.

II. Une conception différente de l'apprentissage de la langue : une pratique de type anglo-saxonne

Un support de réflexion : la vidéo « De l'action à la raison »

Une intervenante d'origine américaine habilitée à enseigner l'anglais choisit de nous montrer ses tout premiers pas dans la classe de CE2 dans laquelle elle intervient à travers un enregistrement vidéo intitulé « De l'action à la raison ». Cet enregistrement met en parallèle l'attitude de professeurs des écoles stagiaires au cours d'une séance qu'elle mène volontairement en japonais.

Dans sa classe de CE2, l'intervenante montre bien que l'on peut réconcilier les deux pôles qui ont sous-tendu et parfois divisé l'apprentissage des langues dans l'enseignement élémentaire : « sensibilisation » et « enseignement ».

Quand on sensibilisait, moins forte était la tentation d'évaluer. La sensibilisation faisant place à l'enseignement paré de toutes ses exigences, de fait la dimension évaluative revient en force.

Pourtant, dans l'action, notre enseignante anglo-saxonne parvient à enseigner - c'est-à-dire transmettre des savoirs linguistiques - en conservant une dynamique qui occulte chez l'élève tout sentiment d'évaluation.

Il n'en va pas de même pour les stagiaires qui se sentant observés et jugés à la fois par la caméra et par leurs pairs tiennent à ne pas corrompre leur image d'enseignant : ils n'ont plus

droit à l'erreur, il en perdent toute spontanéité, même dans l'apprentissage d'une langue nouvelle.

La pratique raisonnée de la langue repose en effet sur l'appropriation spontanée de la langue par le corps en interaction avec les autres élèves de la classe.

Le professeur français qui se veut à la fois partenaire et évaluateur parseme de micro obstacles le parcours de l'élève ; ce jeu ambigu est souvent déstabilisant.

Le professeur anglo-saxon tend, quant à lui, dans un processus naturel et instinctif, à suggérer plus rapidement la réponse à l'élève. Il l'accompagne plus volontiers dans la dynamique de l'action. Il fonctionne par tâtonnement progressif : on va du « grossier » vers l'« académique » par affinement. Il permet à l'élève de pratiquer une langue plus intuitive, de type énonciatif. On est dans le cas d'une production de savoirs en action.

III. Une situation de communication et non une étude de la langue pour elle-même

1) Communication ou expression

Il n'y a de véritable communication que quand l'un des participants a de l'information que l'autre n'a pas.

Le plus souvent, l'enseignant fait rimer communication et action. L'élève fait, il construit, il dessine, il découpe et par là même construit la langue qui prend sens dans l'action. L'enseignant cherche à le placer dans une situation de besoin ; faire et dire sont associés. La situation de communication se différencie de la situation d'exercice qui constitue un entraînement à utiliser des outils qui permettront de fluidifier la communication et qui reproduit artificiellement dans un souci de gain de temps la répétitivité inhérente à la vie réelle. Mais le besoin n'étant pas vital ou immédiat pour l'élève lors d'une séance, la situation reste de fait souvent artificielle.

Pour autant les activités de communication fondées sur le déficit d'information peuvent également être perçues comme autant d'obstacles et de jugements implicites. Une telle pédagogie peut s'avérer perverse, elle peut devenir génératrice de bloSe.ântur II

Enseigner une langue c'est enseigner un savoir-faire intimement lié à un besoin véritable, un affect, plus qu'un savoir. Par conséquent, si le déficit d'information est nécessaire il n'est pas suffisant. Il manquera toujours la notion de besoin. La classe ne peut être, par nature, un lieu de communication authentique ; les activités proposées ne parviennent que rarement à impliquer totalement l'élève. Pour être authentiques, ces activités ne doivent pas forcément répondre à un réalisme de façade. La « vraie » authenticité se situe dans le sens même de l'action réalisée.

Certains jeux ou jeux de rôle génèrent une nouvelle réalité certes virtuelle mais où l'action sur laquelle s'appuie l'échange linguistique implique pleinement l'élève. Des joueurs de Monopoly vont s'approprier la situation virtuelle en la vivant comme une situation réelle sans méconnaître pour autant son artificialité. Il en va de même pour les jeux de rôle qui bien qu'appartenant à l'univers du faire-semblant vont permettre à l'acteur de faire vivre un scénario qui n'est ni construit a priori ni figé mais qui évolue au gré des interactivités langagières. Les structures linguistiques et les choix énonciatifs qui en découlent s'imposent plus naturellement et plus spontanément à l'élève. De ce fait l'enseignant perd son statut d'évaluateur permanent. Ses interventions ne sont plus un frein à la communication et favorisent même les relances : il adopte alors une posture de souffleur.

Faire de la grammaire d'énonciation, construire la grammaire en situation de l'utiliser, en contexte, fondée sur des intentions du locuteur se révèle plus riche d'enseignement que de faire de la grammaire descriptive. L'organisation des mots dans la phrase répond plus à un choix imposé ou induit par le contexte d'énonciation qu'à une règle de fonctionnement interne à la phrase.

Si l'on s'intéresse de près à l'apprentissage d'une langue maternelle, les études ont prouvé que l'enfant acquiert ou plutôt construit sa langue en procédant par tâtonnements, par essais et erreurs. C'est ici que la théorie du feed-back trouve tout son intérêt : ne pas reprendre l'enfant - au risque de lui ôter l'envie de communiquer - mais lui proposer une formulation correcte très proche de la structure erronée. Cet acte intentionnel de l'adulte permettra à l'enfant de se reprendre de manière intuitive et automatisée. Il convient d'exposer fréquemment les élèves à un volume linguistique conséquent. L'exposition répétée à la langue permet à l'élève d'intérioriser les structures langagières et de développer en lui l'intuition des choix accompagnée par le professeur. On reconnaît que « reprendre » un élève est extrêmement déstabilisant pour lui et pourtant cette pratique est tellement ancrée dans nos habitudes qu'elle perdure. Ne peut-on pas s'inspirer du « feed-back » pour l'apprentissage des langues vivantes ?

On pourrait arguer que si l'enseignant à conscience de l'erreur, c'est qu'il a évalué les propos de l'élève. Certes, mais dans ce cas, l'évaluation n'est plus sommative, on ne condamne plus l'élève mais on le guide pour l'amener à poursuivre ses essais et petit à petit à corriger ses erreurs. Par ailleurs, l'élève n'aura pas conscience d'avoir été repris car la reprise se fait au sein même de la conversation, on ne fait plus une parenthèse didactique mais on poursuit tout naturellement le discours. L'image que l'élève a de lui-même en tant qu'apprenant n'est plus mise à mal ; la communication peut suivre son cours et l'élève n'aura plus peur d'oser.

Car avant l'évaluation par le maître la première personne qui évalue l'apprenant c'est l'apprenant lui-même.

Faut-il alors rejeter d'un revers de manche toutes les pratiques et activités orales systématiques visant une appropriation des structures grammaticales ou des blocs fonctionnels qui intègrent grammaire et lexique ?

Si vivre dans le pays offre cette opportunité de pouvoir sans relâche répéter les structures et le lexique en contexte et en situation authentique, il est clair que la classe ne le permet pas.

Il est donc indispensable de conserver ces pratiques mécaniques en veillant toutefois autant que faire se peut à les contextualiser.

2) Expression au service de la communication

Par expression, nous entendons essentiellement une phase au cours de laquelle il n'y a pas un échange réel mais simplement une prise de parole individuelle. A ce stade, la dimension pragmatique du langage n'intervient que partiellement. Subsiste l'aspect kinesthésique : communiquer, c'est associer le geste à la parole.

L'émetteur expose un énoncé sans attendre de retour. Au lieu d'être un moteur discret de l'échange, le récepteur se pose alors en tant qu'évaluateur. Dès lors, on se situe plus dans le domaine de l'exercice plutôt que dans le domaine du communicationnel.

Au niveau de la classe, ce sont toutes ces activités de répétition qui n'ont en aucun cas pour finalité d'atteindre des objectifs communicationnels mais qui visent d'autres points tels que l'aspect phonologique et la mémorisation de structures. On retrouve ces moments d'expression minimum dans des situations très contraintes. Par ces activités d'expression on espère que l'élève se dotera des outils nécessaires pour communiquer.

Outils qui sécuriseront l'enfant car il ne faut pas oublier que prendre la parole, tenter de communiquer, c'est se mettre en danger par rapport au professeur et aux pairs. Il s'appuie

alors sur les structures mises en place lors des séances précédentes. Ces séances – souvent considérées comme fastidieuses, systématiques, mécaniques – s'avèrent donc essentielles puisqu'elles apportent les ingrédients nécessaires à une congruence communicative.

3) Vers quel type de communication ?

Le processus d'apprentissage se faisant par une approche globale pour aller vers un affinement il ne faut pas d'emblée viser une maîtrise complète sur le plan qualitatif ou le laisser penser à l'élève malgré soi.

Souvent, dès le premier pas, l'enseignant souhaite faire accéder les élèves à une langue trop précise, trop aboutie, trop académique sans passer par les phases de décantation ; ce qui conduit à renforcer l'inhibition des élèves. On oscille sans cesse entre deux pôles : celui de la langue dans l'action et dans l'authenticité et celui de la langue vue comme objet d'étude. Or bien souvent quand on se situe volontairement du côté du premier notre regard scolaire plus formel par nature nous amène à revenir de fait vers le second ; et l'élève le ressent.

Bibliographie

Adamczewski, Henri. *Caroline grammairienne en herbe: ou comment les enfants apprennent leur langue maternelle*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1995.

Astolfi, J.P. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 1997.

Bogaards, Paul. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Collection Langues et Apprentissage des Langues. Paris : CREDIF-Hatier/ Didier, 1988.

Dickason, Renée, ed. *Enseigner la Civilisation des Pays anglophones: Définitions, Méthodes, Expériences*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1997.

Dobson, Julia. « The Notional Syllabus: Theory and Practice. » *English Teaching Forum* (April 1979), 2-9.

Gardner, Howard. Propos recueillis par Martha Zuber et Jacques Lecomte. « La conception standard de l'intelligence est fautive. » *Sciences Humaines*. (N°4 Février 1997), 35-37.

Gaonac'h, Daniel. *Théories d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue Etrangère*. Collection Langues et Apprentissage des Langues. Paris : CREDIF-Hatier, 1991.

George, Christian. *Apprendre par l'Action*. Psychologie d'Aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France, 1983.

Ghiglione, Rodolphe. « Il y a tout de même quelqu'un qui parle. » *Sciences Humaines* (n°4, Mars 1991), 28-29.

Joly, André et Dairine O'Kelly. « De la psychomécanique du langage à la systématique énonciative. » in *Les théories de la grammaire anglaise en France*. Paris : Hachette Supérieur, 1993. 33-62.

Moirand, Sophie. *Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère*. Collection Références. Paris : Hachette F.L.E., 1990.

Widdowson, H.G. *Une Approche Communicative de l'Enseignement des Langues*. Collection Langues et Apprentissage des Langues. Paris : CREDIF-Hatier, 1981.

Winnykamen, Fayda. *Apprendre en Imitant*. Psychologie d'Aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France, 1990.