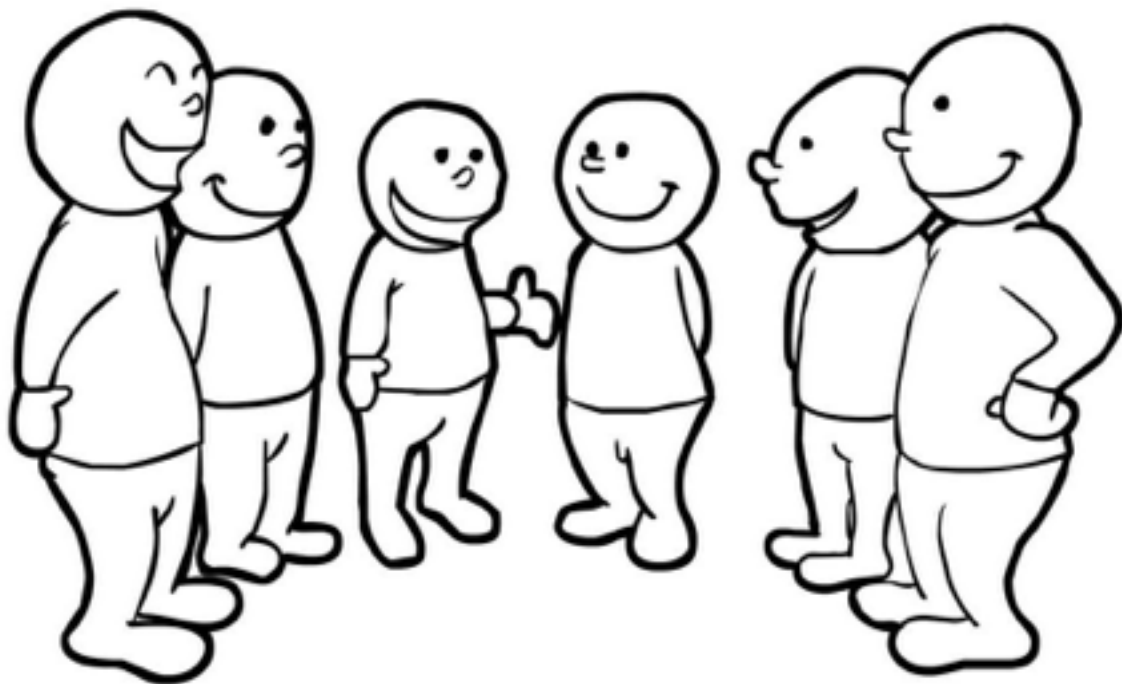


*Les langues vivantes à l'école élémentaire :
Concevoir et mettre en oeuvre des situations de
communication.*



Introduction	3
I. Cadre théorique	5
A. La communication : un fondamental au coeur de l'apprentissage des langues	5
a. Textes en vigueur	5
> Les programmes de 2015	5
> Le CECRL	5
b. Vers une définition...	7
> Qu'est-ce que la communication?	7
> Quelles compétences la communication mobilise t-elle?	7
> Les éléments constitutifs de la communication orale	8
B. Quelle conception de la formation pour faire évoluer les pratiques?	9
a. Quels dispositifs d'accompagnement envisagés? Description de la méthode.	9
b. Comment concevoir une action de formation?	10
II. Une démarche de formation	12
A. Une action de formation en présentiel	12
a. Mise en oeuvre de l'action de formation	12
> Premier temps : un temps de parole collectif afin de cerner les attentes	12
> Deuxième temps : lire ensemble le réel	12
> Troisième temps : faire connaître le prescrit	13
> Quatrième temps : partager les références	13
> Prolongements : oser les outils	14
b. Analyse des observables d'une situation de communication efficiente	14
> Premier observable : la maîtrise préalable des éléments linguistiques par les élèves	14
Qu'est ce que la compétence linguistique?	14
Comment favoriser l'acquisition de la compétence linguistique?	16
> Deuxième observable : l'attitude des élèves	16
Engager les élèves à parler sans réticence et sans crainte de se tromper.	16
Comment favoriser chez les élèves l'implication dans la tâche?	17
> Troisième observable : le temps d'activité des élèves	18
B. Un accompagnement sur le terrain	19
a. Conception de l'accompagnement	19
b. Mise en oeuvre de l'accompagnement de Géraldine	20
> Première visite : 17 novembre 2016 (une semaine avant l'animation)	20
> Deuxième visite : 19 janvier 2017	23
c. Mise en oeuvre de l'accompagnement de Stéphanie	24
C. Evaluation du dispositif de formation	26
a. Evaluation de l'action de formation	26
b. Evaluation du suivi en classe	27
Conclusion	28
Bibliographie	30

Introduction

Les langues étrangères s'affirment encore davantage, à chaque refonte des programmes de l'école élémentaire, comme étant un enseignement fondamental. Leur importance est sans cesse renforcée, comme l'indique la mise en place de l'enseignement d'une LV1 dès le CP et de la LV2 dès la cinquième à la rentrée 2016¹, ainsi que l'ouverture de sixièmes bilangues.

Le positionnement du système éducatif quant à l'enseignement des langues, est en corrélation avec l'évolution de la société vers le plurilinguisme et le multiculturalisme. En effet, les déplacements internationaux se multiplient et s'allongent, l'employabilité s'internationalise, chacun se doit d'être préparé à vivre avec les autres.

Dans ces conditions, il est important, pour l'institution, d'anticiper et de former les futurs citoyens à cette évolution. D'ores et déjà, la création des EILE (Enseignements Internationaux de Langues Etrangères) et le renforcement du dispositif ERASMUS+ permettent d'élargir l'offre et les modalités d'apprentissage des langues.

Sur le terrain, les attentes et les besoins de formation des enseignants s'accroissent. En effet, il s'agit pour certains, de mettre en place un enseignement qu'ils n'auraient pas auparavant. Si les dispositifs d'accompagnement mis en oeuvre commencent à porter leurs fruits, il est important qu'ils s'inscrivent dans la continuité et que le processus engagé se pérennise.

Impliquée dans l'enseignement des langues depuis mon entrée dans l'Education nationale, j'ai participé à de nombreux stages de formation continue, dont un en Grande-Bretagne, organisé par le CIEP². Mon attrait pour les langues m'a amenée à me former et à pratiquer très régulièrement, que ce soit lors de l'accueil d'assistants dans mon école, lors de séjours à l'étranger, ou encore lors de projets menés en classe avec des partenaires anglophones. Cette volonté de mettre mes compétences en langues au service de l'école et des élèves, m'a également permis d'enseigner dans tous les niveaux de classe, grâce à des échanges de services. Considérée comme personne ressource par mes collègues, je les ai souvent accompagnés dans la mise en oeuvre de leurs séances. Les conseillers pédagogiques de circonscription ou départementaux m'ont également sollicitée à plusieurs reprises afin d'accueillir des enseignants en stages de formation continue.

Ce sont la prise de conscience d'un réel besoin d'accompagnement des enseignants sur le terrain et le plaisir pris à le faire, qui m'ont incitée à poser ma candidature pour le poste de conseillère pédagogique départementale en langues vivantes étrangères. Ma maîtrise de l'anglais, l'expérience acquise, ainsi que la connaissance des outils numériques me permettent de mener cette mission avec conviction.

Lors de l'accompagnement d'enseignants dans la mise en oeuvre de séances d'anglais, j'ai constaté la volonté de bien faire des collègues, mais aussi le manque de confiance en leur capacité à mener cet enseignement. Corinne Marchois, formatrice en langues et auteure du livre « Enseigner les langues vivantes à l'école » confirme ce constat et en analyse les causes. « *Ces appréhensions, ressenties sur le terrain par de nombreux enseignants, témoignent de la spécificité de cette discipline (...). Seules les langues vivantes étrangères, en effet, sont à la fois l'objet d'étude et le médium par lequel cet objet est étudié*³ ». Mener une séance dans une langue étrangère peut s'avérer compliqué, même pour des personnes expertes en pédagogie.

¹ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

² Centre International d'Etudes Pédagogiques

³ MARCHOIS, Corinne et DELMOTTE, Gilles. *Enseigner les langues vivantes à l'école*. Paris : Retz, 2015. Coll. Comment faire? CRDP. p 12

L'enseignant reste, par ailleurs, imprégné par son vécu d'apprenant et ses représentations de l'apprentissage en sont faussées.

J'ai également constaté la difficulté qu'ont les enseignants à faire interagir les apprenants, alors que cette activité langagière est essentielle, non seulement à l'acquisition de savoirs, mais également à la construction de savoir-faire et de savoir-être.

Claire Tardieu, professeure des universités en didactique des langues, confirme ce constat. Dans son ouvrage « Pour enseigner les langues avec le CECRL », elle indique que même lorsque des situations d'interaction entre élèves sont menées, «*la parole circule par l'enseignant de façon explicite, lorsqu'il pose une question, donne une consigne, interroge (...), ou implicite*⁴» lorsque d'un regard, l'enfant cherche l'assentiment de l'adulte. Or, rendre l'élève autonome dans sa production orale, c'est également lui donner la possibilité de varier les interlocuteurs, de s'adapter au contexte et de prendre ainsi confiance en lui.

Ces derniers constats m'ont permis d'établir la problématique suivante :

Dans quelle mesure l'analyse des observables d'une situation de communication peut-elle influencer une pratique de classe?

Afin de valider ma problématique, je formule les hypothèses suivantes :

- 1) Un dispositif de formation permettant aux enseignants d'analyser des situations de communication pourrait initier un retour réflexif sur leur pratique et la faire évoluer.
- 2) L'évolution qui en suivrait instaurerait davantage d'interactions orales entre les élèves.

Afin d'étayer mon propos, je reviendrai, dans une première partie théorique, sur ce qu'est une situation de communication, au regard des textes en vigueur et de leur interprétation par les spécialistes de la didactique des langues. J'identifierai également, à travers diverses définitions les éléments mobilisés par cette notion. Ensuite, je m'interrogerai sur les dispositifs d'accompagnement susceptibles de permettre une modification des pratiques.

Dans une deuxième partie, je décrirai, puis analyserai les dispositifs de formation que j'ai menés, ainsi que leur influence sur les changements de pratique des enseignants.

⁴ TARDIEU, Claire. *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais*. Paris : Ellipses 2006 p78

I. Cadre théorique

A. La communication : un fondamental au coeur de l'apprentissage des langues

a. Textes en vigueur

➤ Les programmes de 2015⁵

Les programmes de 2015 font de la communication un axe prioritaire. En effet, le premier domaine présenté est celui des « langages pour penser et communiquer ». Les langues vivantes étrangères sont au coeur de cette priorité, puisque dans le volet 2, elles constituent le deuxième enseignement mentionné.

Dès l'introduction à l'enseignement des langues vivantes étrangères, l'esprit de ces nouveaux programmes est mis en avant, à travers l'affirmation de l'importance de l'oral et de la communication : « *La langue orale est la priorité. Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper.* »⁶

Au cycle 3, « *des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives, aux intérêts des élèves, contribuent à la construction de connaissances langagières.* »⁷

Même si l'expression « *situation de communication* » n'est pas expressément employée en introduction pour le cycle 2, elle est incluse dans la notion de tâche évoquée. Ce terme est extrait du CECRL; nous verrons ultérieurement ce qu'il induit.

Au cycle 3, l'expression « *situation de communication* » est employée à plusieurs reprises, rappelant aux enseignants qu'il est important de mener ce type d'activités lors d'une séance de langues.

Ce terme est également mentionné dans la rubrique « *activités culturelles et linguistiques* ». Cela confirme la nécessité de « *confronter l'élève à des genres et des situations de communication variés, en s'appuyant sur ce qu'il connaît.* »

Si la communication et les interactions entre élèves sont des éléments essentiels de l'enseignement des langues, il est important de donner des informations sur ce qu'impliquent ces situations de communication et sur la façon de les mener.

Pour obtenir des indications quant à leur mise en oeuvre, je me référerai au Cadre Européen Commun de Référence, document cadre en la matière.

➤ Le CECRL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est l'outil qui a servi de « cadre » pour concevoir les programmes d'enseignement des langues. Ce document constitue donc une ressource essentielle pour comprendre la philosophie de cet enseignement et éclairer les nouveaux programmes. Il préconise une démarche d'apprentissage « *de type actionnel, en*

⁵ op.cit.note 1

⁶ ibid Cycle 2 p 29

⁷ ibid Cycle 3 p 126

ce qu'(il) considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) »⁸. Cette évolution permet à l'apprenant, non plus de simuler un contexte dans lequel il s'exprime en langue cible, mais d'agir dans un contexte social, dans lequel la langue est un outil nécessaire à la réalisation de la tâche à accomplir.

En effet, avec la mise en oeuvre du CECRL, l'enseignement des langues a évolué d'une approche communicative à une perspective actionnelle, dans laquelle la tâche a une place centrale. Les didacticiens se sont beaucoup interrogés sur l'interprétation de cette notion et sur les évolutions qu'elle entraîne.

J'envisagerai donc d'identifier ce qu'impliquent la réalisation d'une tâche et la démarche actionnelle en didactique des langues, à travers l'analyse qu'en font trois spécialistes de la discipline.

Si Francis Goullier, Inspecteur Général de l'Education Nationale, fait une lecture communicative du texte européen, Christian Puren, professeur émérite et didacticien des langues, affirme que cette évolution marque une rupture importante. Claire Bourguignon, quant à elle, est plus nuancée et intègre des tâches communicatives et finales dans une séquence, qu'elle nomme « l'unité-action ».

Ainsi, d'après Francis Goullier dans « Les outils du conseil de l'Europe en classe de langues⁹ », la démarche de projet est la forme la plus aboutie de démarche actionnelle. Néanmoins, les tâches communicatives doivent avoir une place centrale dans l'enseignement des langues et doivent concerner tous les actes pédagogiques. Pour ce dernier, cette évolution « ne représente pas une orientation fondamentalement différente dans la dynamique de l'enseignement des langues depuis plusieurs années »¹⁰.

En revanche, Christian Puren¹¹, affirme que la perspective actionnelle est en rupture avec la démarche communicative. Il détermine trois axes à cette rupture.

- Celui de la tâche privilégiée : la démarche communicative privilégie les tâches langagières (dont les tâches communicatives), alors que le texte européen insiste sur le fait que les tâches ne sont pas que langagières.
- Celui de l'agir de référence : on est passé d'un acte de parole (parler avec l'autre pour s'entraîner à la langue) à un « agir sur l'autre par la langue »¹².
- Celui de l'exercice de référence : le CECRL considère les apprenants comme de véritables acteurs sociaux, dans le temps et dans l'espace de la classe. Par opposition, la démarche précédente était dans la simulation et demandait à l'apprenant de faire comme s'il était en train de communiquer en société.

L'auteur différencie l'agir d'apprentissage (la tâche), dont le résultat est uniquement scolaire, de l'agir d'usage (l'action) qui implique l'élève dans un véritable projet. Le fait que la compétence de communication inclue, entre autres, une composante linguistique n'implique pas qu'une tâche linguistique soit communicative. Au contraire, une tâche communicative doit intégrer les autres composantes (pragmatique et sociolinguistique) pour pouvoir être qualifiée de telle.

Christian Puren parle également d'approche co-actionnelle en ce que les apprenants co-agissent, collaborent, s'entraident mutuellement pour mieux progresser collectivement dans leur apprentissage. Ils partagent, au cours d'activités et de tâches collectives, les mêmes objectifs et ont recours pour communiquer, à des outils collaboratifs.

⁸ Cadre européen commun de référence pour les langues p 15 Ed. DIDIER, 2001

⁹ GOULLIER, F. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. (2006) Paris: Didier.

¹⁰ *ibid* p 28

¹¹ PUREN, Christian. Conférence « *Le CECRL entre approche communicative et perspective actionnelle* ». 25 novembre 2014

¹² *ibid*

Enfin, Claire Bourguignon¹³, se situe entre ces deux conceptions et parle de démarche « communic'actionnelle », dans laquelle l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont concomitants : c'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage et c'est à travers la réalisation d'activités communicatives que se fait l'action.

L'enseignant propose à l'apprenant un scénario (macro-tâche ou tâche finale), afin d'orienter l'apprentissage et par là-même, lui donner du sens. L'action est basée sur une série de tâches communicatives (ou micro-tâches) qui sont toutes reliées les unes aux autres. Dans « l'unité d'action », ce qui prime c'est le déroulement de la mission qui mènera l'apprenant à la réalisation du produit final.

Après avoir envisagé le cadre institutionnel et défini ce qu'implique une tâche, il convient à présent de réfléchir à ce qu'est la communication et plus précisément, une situation de communication.

b. Vers une définition...

> Qu'est-ce que la communication?

Un des synonymes qui vient à l'esprit, lorsque l'on pense au mot « communiquer » est « parler ». Or, le terme communiquer, du latin *communicare*, signifiant « être en relation avec », implique bien plus que le langage oral. En effet, il se détermine par le fait d' « être en relation avec quelqu'un »¹⁴, peu importe le médium, « d'échanger des informations en parlant et en se faisant des signes »¹⁵. On identifie donc, au-delà de l'aspect linguistique, un aspect sociolinguistique essentiel au regard des définitions envisagées.

Dans le cadre des séances de langues, la communication va donc servir à entrer en relation avec autrui (l'enseignant, un ou plusieurs pairs, un correspondant ...) pour échanger des informations. Une des finalités ultimes pouvant être l'échange avec des natifs, dans le cadre d'un partenariat, une visioconférence ou tout autre projet nécessitant de communiquer dans la langue cible.

> Quelles compétences la communication mobilise t-elle?

Dans l'approche communicative, la compétence de communication est définie comme « la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations de communication variées¹⁶ ». Seul l'aspect linguistique est alors considéré, dans ses divers aspects : le lexique, la grammaire, la phonologie, l'orthographe.

Le CECRL apporte une nouvelle approche en ce qu'il introduit des composantes autres que linguistiques : les composantes pragmatique et sociolinguistique. En effet, si la tâche n'est plus seulement linguistique, la palette des compétences mobilisées s'élargit également.

« Ainsi, le découpage terminologique du CECRL met en évidence que le curseur de l'action pédagogique a été déplacé de façon lisible vers l'objectif européen. Ainsi, l'enseignant doit permettre de multiplier les échanges linguistiques, de faciliter leur mobilité et surtout de

¹³ BOURGUIGNON, Claire. *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Clés et conseils. Paris : Delagrave 2014 Coll Pédagogie et formation

¹⁴ Dictionnaire hachette 2016

¹⁵ Dictionnaire le Robert junior 2016

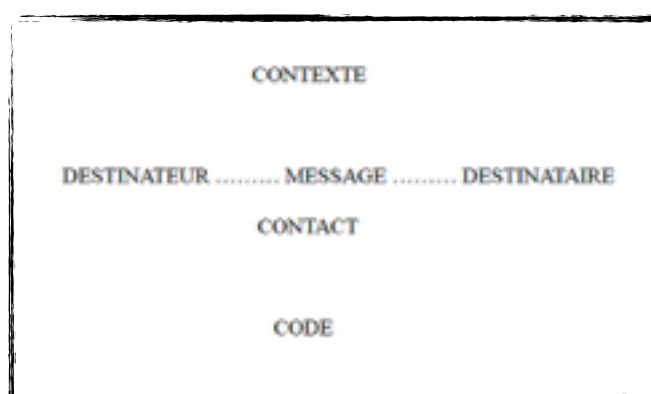
¹⁶ BACHMAN L.-F. *Fundamental Considerations in language testing*, Oxford University Press, 1990. Cité dans : *la didactique des langues en 4 mots clés : Communication, culture, méthodologie évaluation*. Tardieu, C. Ellipses, 2008 p25

favoriser la coopération entre les individus. [...] Il faut savoir communiquer, certes, mais cela doit servir un projet plus vaste qui tourne le dialogue entre les individus vers une coopération entre les peuples d'Europe. Chacun sera ainsi à même de se nourrir de la différence de l'autre. »¹⁷

Pour identifier les variables qui interviennent dans une situation de communication, j'analyserai les facteurs constitutifs de tout acte de communication verbale, tels que les décrit Roman Jakobson, linguiste russe du XX^{ème} siècle.

➤ Les éléments constitutifs de la communication orale

Roman Jakobson définit six éléments impliqués dans tout acte de communication. Ces différents facteurs inaliénables de la communication verbale peuvent être schématiquement représentés comme suit¹⁸.



Le destinataire et le destinataire échangent un message. Trois éléments viennent interférer dans ce message :

- Le code, doit être commun afin de se comprendre. Dans le cas de l'enseignement des langues, ce code pourra être gestuel, écrit ou oral.
- Le contexte, permet de donner du sens à la situation. A l'expression « Habille-toi ! », il pourra être associé plusieurs significations en fonction du contexte. Si l'on sort de la douche, si l'on s'apprête à aller travailler ou si l'on vient de se lever, le sens donné à l'injonction sera différent. En classe, le contexte sera peu varié. Néanmoins, il appartiendra à l'enseignant de créer des situations où le contexte de classe prendra tout son sens pour la tâche à réaliser (mise en oeuvre d'une correspondance, engagement dans un projet interdisciplinaire, jeux de société...).
- Un contact, une connexion entre le(s) destinataire(s) et le(s) destinataire(s) est nécessaire. Ce contact pourra être direct ou par média interposé, dans le cadre d'une visioconférence, d'un écrit ou d'une communication téléphonique.

Fort de tous ces éléments, lors de la mise en oeuvre de situations de communication en classe de langue, l'enseignant peut faire varier les curseurs, afin de rendre les situations vécues plus efficaces. De même, comme le préconisent les textes, il garde à l'esprit que ces situations sont au coeur des apprentissages et qu'elles ne mobilisent pas uniquement des savoirs. Elles permettent également de développer des savoir-faire et des savoir-être, à travers la réalisation de tâches, nécessitant une communication en langue cible.

¹⁷ JULIÉ, K. et PERROT L. *Enseigner l'anglais ed.* Hachette éducation p 63

¹⁸ JAKOBSON, R., "*Linguistique et poétique* » 2003 collection de poche Reprise n°5 Éditions de Minuit

Ayant tous ces éléments à l'esprit, il convient à présent de réfléchir aux dispositifs de formation qui permettront aux enseignants d'interpréter, de s'approprier et de réinvestir les apports didactiques présentés, afin d'améliorer les interactions entre élèves dans le cadre de l'enseignement des langues.

B. Quelle conception de la formation pour faire évoluer les pratiques?

a. Quels dispositifs d'accompagnement envisagés? Description de la méthode.

La formation continue est un moyen privilégié pour accroître les compétences professionnelles des enseignants et devient un moteur pour leur évolution professionnelle¹⁹.

Convaincue que la formation est essentielle pour que les enseignants parviennent à analyser objectivement leur pratique et la fasse évoluer, j'envisage deux dispositifs d'accompagnement.

Le premier concerne seize personnes volontairement inscrites à l'animation pédagogique intitulée : « Mettre en oeuvre des situations de communication en classe de langues. »

Ce premier dispositif se décompose ainsi :

- Un questionnaire est envoyé aux enseignants²⁰. Il recueille leurs représentations quant à la mise en oeuvre de l'enseignement des langues dans leur classe et plus particulièrement de situations de communication.
- Une animation pédagogique de trois heures, amène à réfléchir sur les éléments nécessaires à la mise en oeuvre de situations de communication efficaces.
- Un questionnaire ultérieur à l'animation permet d'interroger les enseignants sur les réinvestissements opérés, suite à ce temps de formation.

Le deuxième accompagnement concerne le suivi en classe de deux enseignantes, l'une, expérimentée et peu à l'aise en anglais, l'autre, ayant un bon niveau de langue mais peu d'expérience en classe. Cet accompagnement est couplé au dispositif précédent.

- Préalablement au temps de formation en présentiel, une observation dans la classe de ces deux enseignantes est menée. Elle est suivie d'un entretien permettant d'identifier les représentations initiales et les difficultés des enseignantes, volontaires pour expérimenter cette action de formation.
- Une observation dans leur classe, postérieure à l'animation pédagogique, permet de mesurer le réinvestissement de l'action de formation à laquelle les enseignantes ont participé. Il permet également d'échanger et de proposer des pistes pour aller plus loin.

Les deux accompagnements ne seront pas détaillés à l'identique.

Le suivi de l'enseignante expérimentée a permis de cibler précisément la problématique : l'aide à la mise en oeuvre de situations de communication en classe de langues.

L'accompagnement de l'enseignante débutante a mis à jour des difficultés plus globales, nécessitant un accompagnement plus transversal sur la gestion du groupe, la passation des consignes, l'anticipation des difficultés à travers les outils de préparation de classe et le temps d'activité réel des élèves. Compte tenu du nombre croissant de professeurs des écoles stagiaires dans le département de l'Essonne, cet accompagnement est néanmoins pertinent, et

¹⁹ ARPIN, L. et CAPRA, L. *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*, Montréal, Chenelière éducation p 38

²⁰ Voir annexe 1

justifie l'analyse des difficultés de la jeune collègue, ainsi que des freins à l'atteinte des axes de progrès ciblés d'une séance à l'autre.

Les hypothèses retenues pour répondre à la problématique soulevée sont les suivantes :

1) Un dispositif de formation permettant aux enseignants d'analyser des situations de communication leur permet d'initier un retour réflexif sur leur pratique.

Pour vérifier cette hypothèse, je m'intéresserai, à l'évolution de la posture de l'enseignant et à la qualité de son analyse de la séance menée en classe, lors d'un entretien consécutif à cette séance.

2) Ce retour réflexif permet de faire évoluer les pratiques de l'enseignant afin d'améliorer les interactions orales entre les élèves.

Pour vérifier cette hypothèse, je porterai mon attention sur l'évolution du temps et de la qualité de la parole des élèves, ainsi qu'à leur implication dans les tâches proposées.

Pour l'ensemble des participants à l'animation pédagogique, j'analyserai l'évolution de la posture des enseignants et l'évolution des interactions entre élèves, à travers le retour d'un questionnaire qu'ils auront complété.

Pour Géraldine et Stéphanie, la vérification des hypothèses se fera à partir d'éléments observés en classe et débattus, afin d'engager le retour réflexif des deux enseignantes accompagnées.

Le dispositif de formation ayant été envisagé, il convient à présent d'analyser les éléments qui permettraient de le mener à bien. S'agissant de ma première expérience de mise en oeuvre d'un tel dispositif, je me suis appuyée sur un document proposé par l'Institut Français de l'Education pour le concevoir.

b. Comment concevoir une action de formation?

Ce document, intitulé « Accompagner les formateurs dans la mise en place de formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves »²¹ indique qu'il existe trois dimensions indissociables dans la formation.

- La première dimension est conservatoire. Elle permet de transmettre le métier, les expériences vécues, les réponses jugées efficaces aux problèmes rencontrés, tel un devoir de mémoire.
- La deuxième dimension est laboratoire. Elle permet aux enseignants d'expérimenter de nouveaux outils, afin de modifier leurs connaissances et leurs conceptions.
- La troisième est observatoire. Il s'agit de mieux comprendre le travail de l'enseignant pour mieux intervenir.

Il est donc important, lors de la conception de l'action de formation, de veiller à ce que ces trois aspects de l'enseignement soient pris en compte.

C'est, d'ailleurs, grâce à la conscience de ces trois dimensions que l'Ifé a envisagé cinq directions pour la formation continue:

- Lire ensemble le réel, c'est à dire analyser les pratiques de chacun, en s'appuyant sur l'expérience concrète des formés.
- Faire connaître le prescrit, ce que demandent les textes et ce qu'implique leur interprétation afin de les comparer aux représentations des enseignants et ne pas rester sur des idées préconçues.

²¹ Ifé, ENS de Lyon . *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs,*

- Partager des références, découper le réel pour tenter de le comprendre.
- Oser les outils, pour aider les professionnels à travailler.
- Accompagner dans la durée, car il ne suffit pas d'expliquer pour transformer. En effet, « si l'on veut assurer le réinvestissement des apprentissages réalisés lors des formations, on ne peut dissocier l'accompagnement de la formation. Ce soutien permet aux enseignants



d'amorcer ou de poursuivre des changements, de modifier leur manière de faire et de les rendre conscients de leurs gestes pédagogiques auprès de leurs élèves »²².

Ce dernier aspect, « accompagner dans la durée », est une piste de réflexion retenue par Lucie Arpin et Louise Capra, qui proposent d'«*enraciner son accompagnement dans l'expérience pratique des enseignants*»²³ car ces derniers n'ont pas toujours une connaissance explicite de leurs actions. « *Il peut exister un écart entre ce (que l'enseignant) pense faire et ce qu'il fait réellement, entre ce qu'il dit faire et ce qu'il fait, et son agir n'est pas toujours conforme aux valeurs qu'il croit véhiculer* »²⁴.

En accompagnant l'enseignant, le formateur l'aide à prendre conscience de façon objective du déroulé de la séance, et facilite l'analyse réflexive du vécu. C'est pourquoi, lors de la formation sur la mise en oeuvre des situations de communication, j'ai également souhaité accompagner deux enseignantes volontaires, de profils différents, afin de voir dans quelle mesure cet accompagnement les aidait à analyser et à modifier leurs pratiques.

C'est en tenant compte du cadre décrit par l'Ifé, que j'ai envisagé l'animation en présentiel de trois heures et le suivi des deux enseignantes volontaires.

Au préalable, j'ai questionné les enseignants participants sur leur conception de l'enseignement des langues, et notamment, l'importance qu'ils donnaient à chacune des composantes de la compétence communicative. L'analyse de leur réponse est révélatrice de la manière dont ils abordent les situations de communication. J'en déduis qu'il sera important de définir avec eux les compétences visées par ces situations afin qu'ils en perçoivent davantage les enjeux.

²² ARPIN, L. et CAPRA, L. *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*, Montréal, Chenelière éducation P XIV

²³ ibid p 17

²⁴ ibid P 18

II. Une démarche de formation

A. Une action de formation en présentiel

a. Mise en oeuvre de l'action de formation

L'action de formation de trois heures, à destination des enseignants de l'école élémentaire, se décompose en quatre temps. Un temps de parole, permet aux enseignants d'exprimer à nouveau leurs difficultés. Ensuite, un temps d'activité collective permet de vivre une démarche pédagogique, puis d'analyser la pertinence des situations de communication vécues, leur transposition en classe et les variantes possibles des tâches proposées. Un apport didactique est proposé aux participants, afin d'apporter un éclairage supplémentaire sur les textes en vigueur. Enfin, des supports réinvestissables en l'état sont également mis à disposition. Toutes ces étapes correspondent aux directions décrites par l'Ifé dans son document d'aide à la conception des temps de formation.

➤ Premier temps : un temps de parole collectif afin de cerner les attentes

Ce temps de parole permet aux enseignants d'exprimer leurs interrogations et les difficultés dans la mise en oeuvre d'interactions orales en classe. A l'issue de l'animation, ils souhaitent :

- Pouvoir permettre à tous les élèves de parler simultanément lors d'un échange entre pairs.
- Avoir des pistes, des idées pour mettre en place des situations pertinentes.
- Savoir élaborer des séances structurées durant lesquelles les élèves s'expriment et sont actifs.
- Sortir des situations fastidieuses de répétition.
- Surmonter les difficultés liées aux contraintes matérielles : l'enseignement d'une langue nécessite un gros travail de préparation matérielle (impression et plastification de flashcards, de jeux, et autres supports) et les enseignants n'ont pas toujours le temps ni les ressources nécessaires à la constitution de ce matériel.

➤ Deuxième temps : lire ensemble le réel

Après l'expression des attentes de chacun, je mets les enseignants en activité, afin de leur faire vivre une démarche, transposable à la classe. Je souhaite ainsi leur montrer que l'on peut permettre à tous les élèves de parler simultanément, même si le niveau sonore est plus élevé qu'habituellement. Cela leur apporte également des pistes et des idées pour mettre en place des situations pertinentes. Parallèlement, cela permet de faire connaissance de façon conviviale et de mettre les participants en confiance afin qu'ils s'expriment ensuite lors des temps d'échange collectifs.

Il s'agit d'activités variées se pratiquant en classe ou dans un lieu autre (le couloir, la cour de récréation, le gymnase), de jeux de communication, des activités théâtrales, ou des jeux plus sportifs. Je sollicite alors diverses activités langagières (parler en interaction, en continu, écouter/lire et comprendre). Les groupes se font et se défont de façon aléatoire, imposée ou choisie. Les participants sont très actifs, puis moins, parlent fort puis chuchotent. Ils travaillent en binômes, en équipes, s'affrontent, collaborent²⁵.

²⁵ Voir Annexe 2 Descriptif des jeux vécus durant l'animation

Le but de ces activités est de faire vivre des situations variées, afin de partir de l'expérience concrète des enseignants et leur donner des références communes permettant la compréhension et l'analyse. J'espère également leur faire prendre conscience qu'avec peu de lexique, une bonne préparation et des outils ciblés, il est possible de mener des activités simples en langue cible, même avec des connaissances linguistiques basiques. C'est pourquoi, durant l'animation, je m'attache à proposer des outils et des supports informatiques²⁶ permettant d'exposer les élèves à une langue authentique et à un modèle phonologique correct.

Je permets ensuite aux enseignants d'envisager ensemble, grâce à un Padlet (outil permettant l'écriture collaborative simultanée sur un même support) projeté, les freins à la mise en oeuvre de situations de communication en classe de langue²⁷.

Un retour réflexif sur les activités vécues, avec grille d'observation²⁸, permet d'en envisager la pertinence au regard des critères retenus, mais également de réfléchir à des modalités d'adaptation à un public ciblé, ou à des possibilités d'évolution. Cela invite également les enseignants à considérer les éléments qui permettent à la situation de fonctionner.

Je présenterai, dans une partie II.A.b., ces éléments observables retenus et expliquerai les difficultés exprimées par les enseignants.

➤ Troisième temps : faire connaître le prescrit

Afin d'aider les participants à connaître la demande de l'institution sur ces situations de communication, je propose dans un troisième temps, un moment plus didactique. « *Cela passe par une traduction, une reformulation de ce qui est demandé dans les textes, dans les programmes, pour que les professionnels puissent discuter de ce que ça leur demande, de ce qu'ils n'arrivent pas (encore) à faire* »²⁹...

J'apporte les connaissances, avec l'appui d'un document video-projeté, sur les définitions, les textes en vigueur et les compétences nécessaires à la mise en place de ces situations de communication³⁰.

➤ Quatrième temps : partager les références

Ce quatrième temps permet de catégoriser, de façon collective, les difficultés énoncées et de trouver des pistes, des outils, afin de les surmonter. Pour cela, nous repartons des facteurs de la communication décrits par Roman Jakobson, afin de regrouper les difficultés par domaines : difficultés liées au contact, au message, au destinataire et au contexte. Les différents points de vue permettent ensuite de débattre de la pertinence des solutions proposées. Les enseignants échangent également sur leurs pratiques de classe.

Ce temps d'analyse est important car il replace les activités dans leur contexte de classe. Les enseignants identifient les variables sur lesquelles ils vont pouvoir agir.

Cet apport théorique, ainsi que l'analyse qui en suit, permettent de « *mettre des mots sur les choses, de découper le réel pour tenter de le comprendre* »³¹, mais également de cerner plus efficacement les éléments pédagogiques indispensables au fonctionnement de la situation de communication. Les enseignants peuvent alors enrichir les pistes déjà proposées lors du premier temps d'analyse.

²⁶ Acapelavox, Audiolingua, British Council, tinytap, English dictionary ...

²⁷ Voir Annexe 4 Padlet Quelles difficultés rencontrez-vous dans la mise en place de situations de communication?

²⁸ Voir Annexe 5 Grille d'analyse de la situation de communication

²⁹ ifé, ENS de Lyon *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs.*

³⁰ Voir Annexe 3 Apports théoriques de l'animation

³¹ op.cit. note 28

Pour clore cette partie consacrée aux apports théoriques, un bilan sous forme de jeu sur tablettes est mené, afin de rebrasser les apports didactiques essentiels abordés (Application Kahoot).

➤ Prolongements : oser les outils

Plusieurs enseignants avaient exprimé leur manque d'idées pour faire interagir les élèves. Ils avaient également insisté sur le côté chronophage de l'élaboration de supports de jeux.

« On raille souvent les demandes des formés à disposer d'outils maniables, utilisables, testables... Nous pensons au contraire que c'est une demande légitime. On ne peut pas demander aux enseignants d'inventer leurs outils, même si tout professionnel qui utilise un outil qui lui est proposé va le tordre, le mettre à sa main »³².

C'est pourquoi, à l'issue du moment de formation, je transmets aux participants :

- La description des situations vécues, mentionnant les consignes à donner en anglais, les variables possibles pour faire évoluer ces activités et les adapter à d'autres publics, à d'autres objectifs, à d'autres tâches, que ceux envisagés durant le moment de formation³³. Je leur envoie par message électronique le matériel à imprimer et à plastifier, pour mener ces activités en classe.
- La grille d'analyse des situations de communication utilisée, qui leur permettra également de cerner la pertinence de leurs propres séances de langues³⁴.
- Une liste de sites académiques, fournissant des descriptifs complets de situations de communication intéressantes, des supports prêts à être intégrés dans des séances³⁵.

b. Analyse des observables d'une situation de communication efficiente

Le questionnaire retourné préalablement à l'action de formation, ainsi que les remarques formulées lors des échanges du présentiel, me permettent d'établir les représentations et les préoccupations des enseignants présents. J'envisage ainsi une manière de les aider à effectuer un retour réflexif sur les situations de communication mises en oeuvre dans leur classe, en ciblant des observables essentiels à la réussite de la situation d'interaction mise en place. La liste de ces éléments n'est pas exhaustive, mais vise à cibler des points facilement identifiables afin de permettre une analyse objective de la situation mise en oeuvre.

➤ **Premier observable : la maîtrise préalable des éléments linguistiques par les élèves**

Le CECRL différencie les compétences générales individuelles (savoir, savoir-être et savoir-faire) et les compétences à communiquer langagièrement (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

Parmi les compétences à faire acquérir aux élèves dans un but de communication, la compétence linguistique est la plus travaillée par les élèves car c'est celle dont les enseignants sont les plus conscients.

Qu'est ce que la compétence linguistique?

³² ibid

³³ Annexe 6

³⁴ Annexe 5

³⁵ Annexe 7

Elle comprend les compétences lexicale, phonologique, grammaticale, et orthographique.

La composante lexicale est souvent la préoccupation première des enseignants qui cherchent à mobiliser les élèves vers une accumulation de mots et de structures. En effet, plus de la moitié des enseignants présents à l'animation indiquent, dans le questionnaire préalable, que ces composantes représentent plus de 60% du temps alloué à la séance de langues.

Si effectivement, l'apprentissage du lexique et des structures est nécessaire à la production et à la réception orale (et écrite en cycle 3), il n'est pas suffisant. Il convient également de veiller à réinvestir le vocabulaire dans un contexte différent, au travers de la mise en oeuvre de situations de communication et de la réalisation de tâches plus ou moins complexes. Il convient également de mettre en place une véritable stratégie de l'écoute afin d'entraîner les élèves à la compréhension orale de documents authentiques. En effet, la communication orale fait appel alternativement à la production et à la réception. Les deux activités langagières doivent donc également faire l'objet d'un apprentissage méthodique.

La composante phonologique de la langue reste une préoccupation très importante des enseignants, voire, pour certains, la plus importante (pour près de 40% des enseignants présents), même si le temps consacré à cet apprentissage n'est pas toujours important.

Cependant, près de 70% des personnes présentes expriment leur difficulté à mettre en place cet apprentissage, que ce soit pour des raisons linguistiques ou pédagogiques, voire les deux.

Si un accent non authentique ne permet pas toujours de montrer aux élèves un modèle oral phonologiquement correct, des outils multiples sont à disposition des enseignants, grâce à des enregistrements audio ou vidéo de natifs (je leur propose donc d'utiliser les banques de ressources audio telles qu' « Audio lingua » sur le site de l'académie de Versailles, ou sur le podcast « Strolling through English » de l'académie de Créteil).

Le manque de confiance de certains enseignants en leurs compétences à utiliser la langue cible freine la mise en oeuvre d'un apprentissage de la phonologie. Néanmoins, ce frein est également pédagogique : la non connaissance des outils à leur disposition et un manque de méthodologie pour l'enseignement de cet aspect de la langue.

Par ailleurs, pour fournir, un modèle oral acceptable, j'invite les enseignants les moins à l'aise à utiliser des synthétiseurs vocaux (je leur propose l'utilisation d'acapela-box ou google traduction), ainsi que des dictionnaires en ligne indiquant la prononciation.

La composante grammaticale fait partie de l'enseignement des langues. Ainsi, les programmes de 2015 mettent l'accent sur la mise en place d'une grammaire comparée, d'abord de façon implicite puis par substitution et enfin par comparaison. « *Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples* »³⁶. Or, durant l'action de formation, seuls deux enseignants sur les seize présents indiquent aborder les éléments grammaticaux.

La composante orthographique est la dernière préoccupation des enseignants présents, qui semblent avoir compris que l'aspect orthographique ne vient qu'une fois l'aspect phonologique maîtrisé. Pour autant, l'écrit peut servir d'aide à la mémorisation car certains élèves ont une mémoire davantage visuelle. D'ailleurs, les programmes maintiennent la

³⁶ op.cit. note 2 Cycle 2 p 34

nécessité de mémoriser l'orthographe des mots et des structures abordées (« *écrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été mémorisées* »³⁷).

Lors des conseils école-collège auxquels j'ai participé, ce point a été soulevé. En effet, les exigences orthographiques sont beaucoup plus importantes au collège qu'à l'école élémentaire, ce qui place les élèves dans une situation de rupture. Si les professeurs du secondaire ont reconnu leurs exigences fortes, ceux du primaire à l'inverse ont admis en avoir peu et ne pas évaluer l'écrit, dans sa composante orthographique. Une concertation a alors permis d'harmoniser les exigences de chacun afin d'enseigner les langues vivantes dans la continuité.

Comment favoriser l'acquisition de la compétence linguistique?

Il est important d'outiller les élèves, en amont de la situation de communication, afin qu'ils soient autonomes dans leur production langagière.

La maîtrise de la compétence linguistique (à l'exception de la composante orthographique) par les apprenants, est donc un préalable à la situation de communication orale.

Afin de favoriser l'acquisition des éléments linguistiques abordés, il est essentiel de mener la séance selon une structure rigoureusement organisée. En effet, il est important que le déroulement de la séance place les élèves en situation de réception d'abord, de répétition, puis de production de moins en moins guidée, et enfin en interaction. Par ailleurs, n'introduire l'écrit que lorsque la maîtrise des éléments phonologiques est acquise, (à partir de la deuxième ou troisième séance et uniquement au cycle 3), permet aux apprenants de ne pas avoir une lecture « francisée » du lexique rencontré.

Le déroulement de la séquence permet, grâce à un cadre ritualisé et rassurant pour l'élève, d'acquérir, entre autres, les éléments linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche finale. Néanmoins, si l'apprenant n'est pas parvenu à mémoriser ce dont il a besoin, il doit être en mesure de demander en langue cible, l'information manquante à son interlocuteur, grâce à des structures langagières mémorisées, ou à des outils disponibles dans le cahier ou sur les affichages de classe du coin langues vivantes.

La maîtrise des structures langagières par les élèves, au moment de l'interaction, est donc un observable auquel l'enseignant devra être vigilant pour analyser l'efficacité de la situation de communication mise en oeuvre.

La maîtrise des éléments linguistiques est un outillage nécessaire, mais non suffisant. Lors de la réalisation de la tâche (finale ou communicative) par les élèves, ces derniers mobilisent également les autres compétences à communiquer langagièrement (sociolinguistique et pragmatique), mais également des compétences plus générales (savoir-faire ou savoir-être).

> Deuxième observable : l'attitude des élèves

Engager les élèves à parler sans réticence et sans crainte de se tromper.

Ainsi, la maîtrise des éléments linguistiques favorise la confiance de l'apprenant en sa capacité à communiquer. Il existe néanmoins d'autres compétences qui doivent faire également l'objet d'un apprentissage rigoureux.

En effet, il convient de développer des savoir-être pour permettre aux apprenants de parler sans inhibitions, d'oser aller vers l'autre sans peur du jugement ni de la stigmatisation. Les programmes de 2015 insistent, d'ailleurs, sur cet aspect en précisant que l'élève doit

³⁷ ibid Cycle 3 p 127

« parler sans réticence et sans crainte de se tromper »³⁸. Différer la correction des erreurs linguistiques en aval, permet de ne pas stigmatiser l'élève ni le mettre mal à l'aise. Cela permet également de ne pas interrompre la situation de communication en cours, sous réserve, néanmoins, que cela ne nuise pas à la compréhension.

Avant l'animation pédagogique menée, les professeurs des écoles interrogés avaient surtout en tête la compétence linguistique, oubliant les autres compétences, plus transversales. Ceci explique que parfois, ils interrompent l'élève pendant une interaction et le font répéter jusqu'à ce qu'il produise un oral correct. Or, cela instaure de la crainte chez l'enfant. De plus, cette situation met fin à la communication pour atteindre l'objectif linguistique visé, au détriment des objectifs qui visent la confiance en soi. J'insiste alors sur l'importance des outils numériques qui permettent d'individualiser l'apprentissage et de ne pas stigmatiser l'élève.

Par ailleurs, la maîtrise des compétences sociolinguistique et pragmatique va également donner confiance aux élèves en leur capacité à communiquer.

En effet, la compétence sociolinguistique, dont l'objectif est de sensibiliser les élèves aux différents usages, permet à ces derniers d'adapter leur discours à leur interlocuteur. Cette compétence vise la connaissance de codes socioculturels et s'inscrit donc dans le domaine culturel tel que le décrivent les programmes de 2015.

Même s'il n'existe pas de descripteurs de la compétence pragmatique pour le niveau A1 (attendu à la fin du cycle 3), l'enseignant entraîne les élèves à structurer leur production par l'utilisation de connecteurs simples. Cette compétence peut d'ailleurs être travaillée de façon transversale, puisqu'écrire une lettre à des correspondants américains fait appel aux mêmes compétences pragmatiques que s'ils écrivaient à des correspondants français (structure de la lettre, modèles de salutations...). Cela permet également de respecter l'esprit des programmes qui invitent à l'interdisciplinarité, à travers des projets d'apprentissages portés par la motivation.

Comment favoriser chez les élèves l'implication dans la tâche?

Un des éléments observables, pour déterminer l'efficacité de la situation mise en oeuvre, est le maintien des élèves dans l'activité.

C'est une question abordée par les enseignants, qui se demandent « comment s'assurer que tous les groupes sont en situation de communication effective et qu'ils ne profitent pas de ce moment pour bavarder? »

La cause de la difficulté évoquée est, d'après les enseignants présents, le nombre d'élèves par classe. Certes, c'est un facteur non facilitant, mais que l'enseignant peut pallier en évoluant vers une posture de « lâcher-prise » plus importante. Il peut alors circuler dans la classe, observer, recadrer, étayer, afin de maintenir les élèves dans la tâche. Il peut également profiter de ce moment, où les élèves communiquent, pour évaluer, en laissant le groupe fonctionner de façon autonome dans le collectif. J'invite donc les enseignants présents à tenter un basculement de posture, afin de permettre une individualisation de l'évaluation, au rythme de chacun. Ici encore, je leur propose d'utiliser les outils numériques pour garder trace des productions orales des élèves, qu'ils pourront éventuellement mettre sur un espace numérique de travail dédié.

Néanmoins, en réponse à certains enseignants présentant une posture de contrôle plus ancrée et refusant le bruit intrinsèque à la communication simultanée de vingt élèves, je propose la mise en place d'ateliers. Ceux-ci permettent de proposer des tâches différentes : certains seront centrés sur des activités ne nécessitant pas de production orale, d'autres seront

³⁸ ibid. p 29

en interaction entre pairs. L'enseignant n'interviendra alors que sur la moitié des élèves. Cette organisation minimise également le bruit et l'agitation. Aux enseignants équipés d'outils informatiques, je propose, lors de ces ateliers autonomes, de travailler la mémorisation du lexique et des structures sur des applications telles que Tinytap, Bitsboard, quizzlet (sur tablettes) ou learning apps (sur ordinateur). La compréhension orale peut également être travaillée à ce moment de la séance, en baladodiffusion ou sur des sites comme celui du British Council. Enfin, les ressources Eduscol sont également une aide efficace pour comprendre la mise en oeuvre de séances de langues et trouver des exemples d'activités à mener en classe.

Enfin, pour maintenir l'élève dans la tâche, je propose aux enseignants d'utiliser des locaux différents (un couloir, un préau, la cour de récréation), et d'utiliser la langue dans une Discipline Non Linguistique (DNL), comme l'éducation physique et sportive. Cela permet de mettre les élèves en mouvement et de canaliser leur énergie. C'est ce qu'ont vécu les enseignants lors de l'animation : les activités ont été menées dans divers lieux de l'école et certaines peuvent être réinvesties dans une DNL. Les enseignants prennent alors conscience qu'un couloir ou un préau, peuvent engager les élèves dans une autre dynamique et permettre une sollicitation de l'intelligence kinesthésique, plus large que dans un espace exigü.

Pour maintenir les élèves dans la tâche, le manque de motivation de certains à utiliser la langue cible ou la facilité à utiliser le français, est une difficulté exprimée à plusieurs reprises par les enseignants lors de l'action de formation. Effectivement, les enfants disposent déjà d'une langue de communication qu'ils maîtrisent (le français ou langue de scolarisation) et c'est assez artificiel de communiquer dans une autre. L'enseignant doit donc créer un contexte porteur de motivation pour les élèves. La réponse à cette préoccupation sera à rechercher dans la mise en place d'une démarche actionnelle³⁹.

Prendre conscience que les compétences à atteindre et les tâches à réaliser, lors de la situation de communication, ne sont pas que linguistiques, est un préalable important de la mise en oeuvre de ces situations, et de leur analyse. L'attitude des élèves, qui doivent oser prendre la parole « *sans réticence et sans crainte de se tromper*⁴⁰ », maintenir leurs efforts pour rester dans la tâche et parler en langue cible, sont des éléments observables auxquels l'enseignant doit être attentif lors de son analyse de la séance vécue. Pour cela, un climat d'écoute et de confiance est un préalable nécessaire.

➤ **Troisième observable : le temps d'activité des élèves**

Plusieurs enseignants présents lors de l'action de formation ont identifié le nombre d'élèves comme la première difficulté qui s'impose à eux lors de la mise en place d'une situation de communication. Ils n'accordent alors que quelques minutes de temps de parole à chacun sur une séance de langue. Cette problématique a d'ailleurs été soulevée à trois moments différents : en réponse aux attentes liées à l'animation, lors de la mise en activité, puis lors du recensement des difficultés de mise en oeuvre dans la classe.

A ce constat, j'ajouterai l'omniprésence de l'enseignant déjà évoquée. Les situations de communication passent trop souvent par l'adulte, qui distribue la parole, valide ou reste l'unique interlocuteur.

³⁹ op.cit. note 9

⁴⁰ op.cit. note 7 Cycle 2 p 29

Il est possible, finalement, de déplacer la difficulté. N'est-ce pas plutôt la « posture d'étayage » de l'enseignant qui reste à un niveau de « contrôle »⁴¹ élevé, qui va poser problème, et non réellement le nombre d'élèves à interagir ?

En refusant que les interactions lui échappent, l'enseignant ne s'adresse qu'à un seul élève à la fois, et distribue la parole. Il prend alors conscience que beaucoup sont inactifs lorsqu'il communique avec l'un d'entre eux, justifiant cet état par le nombre. Or, un changement de posture vers le « lâcher-prise⁴² » permet aux apprenants de parler de façon concomitante et non plus alternative. Les élèves s'approprient la parole, qui n'est plus distribuée par l'adulte, et maximisent ainsi leur temps de production orale.

Le retour sur les jeux vécus permet aux enseignants d'exprimer qu'il est possible de mener ces situations d'interaction en groupe classe, même si cela augmente le niveau sonore, et que le temps d'activité de l'élève est un observable primordial à considérer.

Le souci constant de l'enseignant doit être de maximiser ce temps d'activité et notamment, le temps de production orale en continue ou en interaction.

Ainsi, le troisième élément observable de la qualité de la situation de communication menée, est le temps d'activité réel de l'élève. En effet, la parole qui circule par l'enseignant empêche d'optimiser le temps d'activité des apprenants. Par essence, les interactions entre élèves doivent augmenter le temps de parole de ces derniers. Néanmoins, peuvent se greffer sur cette situation des contraintes liées au matériel ou à la passation des consignes, qui vont venir amputer le temps de parole potentiel. Un travail de préparation rigoureux et un cadrage méthodique de la situation, permettent de limiter l'impact de ces éléments qui peuvent empêcher une situation de communication de fonctionner et l'atteinte de l'objectif ciblé.

B. Un accompagnement sur le terrain

Parallèlement à cette animation pédagogique, je mène un accompagnement sur le terrain de deux enseignantes. Cela permet de répondre aux besoins de formation de ces enseignantes et de les *accompagner dans la durée*⁴³.

a. Conception de l'accompagnement

Pour plus de la moitié des enseignants interrogés, l'horaire consacré aux langues est égal ou inférieur à une heure, alors que les programmes indiquent 1h30 (54 heures annuelles). Les raisons invoquées à ce manquement sont, dans l'ordre d'importance : le manque de temps (de préparation ou dans la classe), d'aisance dans la langue et de connaissances didactiques.

Je constate, par ailleurs, pour près de la moitié d'entre eux, un manque évident de confiance en leur capacité à enseigner. Ils ne se reconnaissent aucun point fort alors que parallèlement, à la question, « Quels sont vos points faibles? », ces mêmes enseignants en nomment plusieurs. Un accompagnement bienveillant devrait permettre à ces enseignants de prendre conscience de leurs nombreux atouts et les rassurer sur leur capacité à mener un enseignement de qualité. Cette prise de confiance, associée aux connaissances didactiques, pédagogiques et analytiques, construites lors de l'action de formation à laquelle ils ont participé, pourrait permettre aux enseignants de mener plus sereinement des situations de communication en langues.

⁴¹BUCHETON, D. *Les postures enseignantes* conférence mise en ligne sur le site néopass@ction

⁴² ibid

⁴³ ibid

b. Mise en oeuvre de l'accompagnement de Géraldine

Géraldine, enseignante depuis 19 ans, ne dispense un enseignement des langues que depuis peu car son parcours professionnel s'est déroulé essentiellement à l'école maternelle et en cycle 2, lorsque l'enseignement d'une langue vivante n'y était pas encore obligatoire. Elle enseigne dans une classe de CE1 depuis l'année dernière et exprime son manque de confiance en elle et son besoin d'accompagnement. Dans l'attente de ma visite, qui aura lieu la semaine précédant l'action de formation en présentiel, je lui conseille la lecture d'un ouvrage didactique récent et très concret⁴⁴, afin de l'aider à comprendre les principes de cet enseignement. Je lui indique également quelques pré-requis indispensables à la conception d'une séquence de langues : la structure d'une séance, les différentes activités langagières à envisager, la nécessité de mettre en place des situations de communication et d'utiliser des documents authentiques. Je l'invite, enfin, à consulter les ressources mises en ligne sur le site Eduscol, qui l'aideront à comprendre et à mettre en oeuvre cet enseignement.

➤ Première visite : 17 novembre 2016 (une semaine avant l'animation)

A mon arrivée dans sa classe, l'enseignante m'indique que l'ouvrage conseillé lui a été très utile, notamment pour comprendre finement la structure de la séance de langues, ce que mon observation permet de confirmer. Ses attentes, quant à cet accompagnement, sont multiples. Elle doute beaucoup, bien qu'elle tente d'avoir une analyse réflexive en s'aidant d'ouvrages didactiques. Elle s'appuie d'ailleurs sur une méthode⁴⁵, qu'elle adapte à son niveau de maîtrise et à celui de ses élèves. Géraldine souhaite être rassurée quant au fait qu'elle se trouve, selon ses termes, « sur le bon chemin ». Elle m'indique également être en demande de formation sur l'utilisation des outils numériques à sa disposition, dont elle « se sert trop peu ». Enfin, elle précise qu'elle « manque d'idées pour faire interagir les élèves ». Je la rassure sur ce dernier point car l'animation pédagogique à laquelle elle va participer devrait lui fournir les pistes qu'elle recherche.

Contrairement à ce qu'elle avait exprimé dans le questionnaire préalablement retourné, l'enseignante fait preuve d'un certain nombre de compétences. Les difficultés qu'elle a exprimées avant ma visite sont en décalage avec mon constat et montrent à quel point Géraldine manque de confiance en elle. Sa relation aux élèves est excellente, elle s'inscrit dans une perspective actionnelle, met les élèves en interaction, les activités observées sont variées et le lexique adapté. Par ailleurs, l'enseignante mène la séance presque entièrement en anglais. Si la langue cible est parfois hésitante, l'enseignante revient au français de façon pertinente, pour donner des consignes compliquées.

Je commence donc l'entretien en la rassurant sur la qualité de son enseignement et en lui faisant prendre conscience qu'elle peut s'appuyer sur ses acquis afin d'affiner sa démarche.

L'entretien consécutif à l'observation porte sur plusieurs axes. Le premier est l'utilisation de documents audio, pour travailler la compréhension orale et permettre aux élèves d'écouter des accents authentiques. Je lui indique des sites académiques qui mettent à disposition des enseignants, des enregistrements de natifs. Le deuxième point abordé porte sur l'utilisation de l'outil numérique en classe de langues. L'école dispose de tablettes interactives, que Géraldine n'utilise pas. Je lui propose donc de réaliser des projets impliquant les outils numériques et l'aide à maîtriser les logiciels achetés par l'école. Le dernier point porte sur la mise en oeuvre

⁴⁴ MARCHOIS, Corinne et DELMOTTE, Gilles. *Enseigner les langues vivantes à l'école*. Paris : Retz, 2015. Coll. Comment faire? CRDP.

⁴⁵ CHOQUET C., THIEFFRY A. *Découvrir l'anglais avec des albums de jeunesse* Outils pour les cycles Paris 2013 Sceren

des situations de communication, car les situations observées sont pertinentes mais perfectibles.

En effet, Géraldine propose plusieurs situations de communication durant la séance. Ces activités s'inscrivent dans une séance structurée (rituels de rebrassage - présentation de la nouvelle notion - compréhension - mémorisation - emploi en interaction - bilan - rituel de clôture), mais des freins viennent empêcher l'atteinte de l'objectif.

- Lors de la première situation de communication, durant le rituel de rebrassage, l'enseignante distribue la parole afin qu'un élève en salue un autre en se déplaçant dans la classe. L'activité prend du temps (sept minutes) et ne met que dix élèves en activité. Par ailleurs, le rebrassage des éléments linguistiques à réinvestir se fait après la situation de communication, ce qui met les élèves sollicités en difficulté. L'objectif de rebrassage n'est pas atteint car peu d'élèves disposent du lexique nécessaire et peu sont en activité.
- La deuxième situation de communication est mise en oeuvre durant la phase de mémorisation. Un élève doit retrouver l'animal nommé parmi les flashcards retournées au tableau. L'enseignante interroge consécutivement sept élèves, qui se lèvent et retournent la carte correspondant à l'animal indiqué. Cette tâche dure six minutes et ne met que sept élèves en activité. Ceux qui se déplacent ne verbalisent pas l'animal identifié et se contentent de retourner la carte. L'objectif de mémorisation n'est pas atteint du fait du manque d'activité de beaucoup et du défaut d'oralisation (par l'élève sollicité et par l'ensemble de la classe) du lexique abordé.
- La troisième situation de communication, menée durant la phase mémorisation, est un jeu de bingo. Une seule planche est donnée pour deux élèves. L'enseignante nomme des animaux et les apprenants, alternativement, placent leur jeton sur l'animal nommé. La moitié de la classe n'est donc pas en activité car le matériel n'est pas adapté, de plus, aucun élève n'est amené à verbaliser le lexique abordé, l'objectif n'est donc que partiellement atteint.
- La dernière situation de communication, durant la phase de production en interaction, consiste à placer les cartes dont le nom est oralisé par un des deux élèves sur des cases numérotées de 1 à 6. Les enfants sont récepteurs et producteurs en alternance. Si la situation est pertinente (car elle sollicite plusieurs activités langagières et met tous les élèves en activité), elle semble trop facile pour beaucoup et mériterait d'être adaptée. Par exemple, l'enseignante aurait pu choisir de faire placer les cartes dans un ordre choisi, et non dans un ordre croissant, obligeant l'élève à identifier le nombre et l'animal nommé.

Sur trois des quatre situations, l'enseignante reste sur une posture d'étayage dite «de contrôle » en ce que les interactions se passent uniquement entre elle et un/les élève(s). La difficulté liée à ce dispositif, est que pendant cet échange, les autres sont inactifs, et cela durant presque la moitié de la séance.

Lors des situations de communication mises en oeuvre, il convient d'être attentif au temps de parole des élèves, qui doit être maximal et de veiller à ce que chacun puisse avoir un rôle différent. Cela permet de solliciter plusieurs activités langagières et d'habituer l'élève à mettre en oeuvre des stratégies pour parvenir à la réalisation de la tâche.

Lors de l'entretien, je commence par valoriser le fait que l'enseignante mène des situations de communication variées, adaptées aux élèves et qui s'inscrivent réellement dans le cadre d'une démarche actionnelle en ce qu'elles mettent les élèves en situation de réaliser des tâches simples. L'enseignante me confirme, par ailleurs, que la tâche finale sera la réalisation d'un nouveau jeu qui reprendra les caractéristiques de ceux qui auront été abordés. Elle m'indique qu'elle est également engagée dans un échange avec une école des Highland, dans le cadre d'un projet académique visant à mettre en place un partenariat pérenne entre des

écoles écossaises et françaises. Elle me demande des conseils pour mener cette correspondance. Je lui donne quelques pistes pour utiliser, à cet effet, les iPads dont l'école est dotée.

J'invite Géraldine à prendre conscience qu'un de ses soucis constants doit être le temps de parole des élèves. Le rôle de l'enseignante durant ces interactions, est également important. Je lui demande de revivre chronologiquement la séance, à partir de sa fiche de préparation, en s'attachant à l'observation d'un élève en particulier dont elle identifiera le temps de production orale. Cela fait réagir immédiatement Géraldine qui indique que l'élève n'a pas parlé de la séance, si ce n'est lors du rituel de transition (chant) et du jeu en binôme. D'elle-même, elle constate que certaines modalités de travail mériteraient d'être adaptées. Je lui demande alors d'envisager comment elle aurait pu adapter chaque activité, pour que cet élève maximise son temps de parole à chaque étape. Elle constate que, pour que les élèves puissent produire oralement un maximum, elle-même doit accepter d'être moins présente et éviter autant que possible la sollicitation d'un seul élève. Je la guide pour lui faire envisager d'autres modalités afin d'engager le groupe et non plus l'individualité (répétition chorale, par groupe, sollicitation des élèves par plusieurs autres.)...

Parallèlement l'enseignante prend d'elle-même conscience que si l'on s'interroge sur le temps de parole de chacun, il est évident que pour l'augmenter, il aurait fallu que tous aient le matériel de jeu à leur disposition. En m'appuyant sur son expérience de la maternelle, je lui propose d'envisager une modalité de travail en atelier permettant de minimiser la quantité de matériel nécessaire. Les tablettes numériques sont également un bon outil pour permettre une différenciation ciblée. Je lui montre comment, grâce aux applications *appareil photo* et *Book Créator*, elle peut créer rapidement un atelier complètement autonome reprenant le jeu qu'elle avait organisé. Si elle souhaite donner à entendre un accent authentique grâce à ces exercices créés très facilement, l'assistante présente dans l'école une journée par semaine peut prêter sa voix aux enregistrements. En effet, si l'assistant de langues « *intervient en priorité auprès des élèves, (il) peut, de façon ponctuelle, assister le professeur des écoles en dehors du temps dédié aux élèves* »⁴⁶. Cette activité pourrait également évoluer vers la création, par les élèves eux-mêmes, d'un livre numérique, afin qu'ils s'investissent dans la réalisation d'une tâche complexe et interdisciplinaire.

Je l'invite ensuite à réfléchir au rôle et à la place du rebrassage par rapport aux situations de communication mises en oeuvre. Je l'amène à prendre conscience que les phases collectives de mémorisation doivent être menées en amont de la situation de communication afin d'outiller les apprenants préalablement à la réalisation de la tâche.

J'insiste également sur l'importance de l'oral. J'invite Géraldine à réfléchir à l'objectif ciblé dans la deuxième activité. Elle indique qu'il s'agissait de mémoriser le lexique abordé. Je lui demande alors de verbaliser les conditions favorables à la mémorisation et d'analyser si l'objectif a été atteint. Elle constate que celui-ci n'est pas complètement atteint, mais ne sait pas comment elle aurait pu procéder. Je lui propose alors d'autres déroulements possibles. L'élève indique oralement le nom de la carte retournée, puis l'enseignante répète elle-même afin de donner un modèle oral répété par le groupe. Cette activité aurait pu également être reprise en binôme, afin de solliciter diverses activités langagières et maximiser le temps d'activité des apprenants.

Enfin, j'explique également à Géraldine comment mettre en place un portfolio qu'elle complète à chaque séance lors de l'observation menée durant ces activités. Je lui fournis l'adresse de quelques sites académiques proposant des outils pertinents à cet effet. Je l'invite

⁴⁶ Programme des assistants de langues vivantes étrangères, circulaire n° 2016-080 du 17-5-2016

également à ne pas se limiter à l'accumulation de lexique et à habituer les élèves à utiliser des phrases complètes, et à rebrasser des structures plus complexes.

Les axes de travail pour la visite suivante sont donc :

- Maximiser le temps d'activité des élèves à chaque étape de la séance.
- Laisser, autant que faire se peut, la parole circuler entre les élèves, sans qu'elle passe par l'intermédiaire de l'enseignante.
- Travailler par ateliers en utilisant les outils numériques à disposition.

➤ Deuxième visite : 19 janvier 2017

Géraldine me demande de décaler ma venue car elle souhaitait avoir le temps de réinvestir les conseils donnés. J'ai donc déplacé de deux semaines l'accompagnement prévu. En effet, « *modifier sa pratique requiert du temps et des efforts(...). Les compétences acquises risquent de décroître temporairement lors de l'apprentissage d'un nouveau savoir-faire. L'enseignant est alors anxieux (...). il juge sévèrement et accepte mal l'échec*⁴⁷. C'est pourquoi je lui laisse davantage de temps.

Avant d'entrer en classe, elle m'explique qu'elle essaie de garder à l'esprit, lors de la conception de ses séances, les points que nous avons abordés lors de la visite précédente, et que cela lui est très utile. Elle m'indique par ailleurs qu'elle se sent « sur la bonne voie » et commence à prendre confiance en son enseignement.

La séance observée fait preuve de la qualité de ce réinvestissement. Les situations de communication menées, même si elles peuvent encore être améliorées, sont pertinentes et diversifiées.

- Première situation de communication, lors du rituel de rebrassage. Sur un principe proche de celui observé lors de la première visite, Géraldine donne des cartes aux élèves afin qu'ils saluent leurs camarades et leur demandent comment ils vont. L'évolution est importante : les cartes à distribuer sont plus nombreuses. De plus, elle les donne simultanément à plusieurs élèves et ne gère plus les interactions. Ces derniers se lèvent pour interagir dès qu'un autre leur a donné la carte indiquant la question à poser. L'activité dure cinq minutes et tous les élèves ont été sollicités plusieurs fois. De plus, des activités de rebrassage menées en amont ont permis aux apprenants de disposer du lexique nécessaire à cette activité.
- Deux ateliers sont ensuite organisés, afin de minimiser le matériel nécessaire.
 - Le premier est similaire à un jeu observé lors de la première séance : les élèves doivent mettre dans l'ordre indiqué les couleurs oralisées par leur camarade. Tous les élèves sont mis au travail et les activités langagières alternent.
 - Le deuxième consiste à identifier le camarade qui dispose des quatre jetons de la même couleur que les siens. Il apparaît, lors de cette deuxième situation plus complexe, que le lexique n'est pas suffisamment installé pour permettre le réinvestissement. En effet, le nombre de couleurs est important pour une première séance, même si pour certains élèves, ce thème a déjà été abordé en CP. De plus, la phase de mémorisation n'a pas été assez longue pour permettre l'acquisition du vocabulaire. Géraldine s'en rend compte immédiatement mais continue néanmoins l'activité en aidant les élèves les moins autonomes. Elle est beaucoup sollicitée par les enfants qui, finalement, interagissent également en français. Il eut fallu arrêter, à ce moment de la séance, la situation de

⁴⁷ ARPIN, L. et CAPRA, L. *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*, Montréal, Chenelière éducation p 6

communication, car les élèves n'étaient pas outillés pour la mener à bien. Un rebrassage du lexique abordé était nécessaire.

Durant l'entretien, Géraldine identifie rapidement les points positifs de son enseignement, ainsi que les situations qui ont posé problème. Le temps d'activité des élèves est optimal. Les contacts mis en place sont variés : parfois choisis, parfois imposés. Les rôles alternent : les élèves sont meneurs de jeu, producteurs et récepteurs, selon le moment de l'activité. Plusieurs tâches sont présentes : trouver son binôme, reproduire la suite demandée par son camarade avec des cartes de couleurs différentes, dire et montrer la bonne couleur...

Certes, les situations de communication menées n'ont pas toutes fonctionné, mais l'enseignante est parvenue à identifier les obstacles à l'atteinte de l'objectif. Je lui conseille à ce propos d'interrompre la situation de communication lorsque les élèves ne sont pas suffisamment outillés pour la mener à bien. Cela les rassure et évite qu'ils ne tentent de communiquer en français pour réaliser la tâche.

Géraldine propose un enseignement fondé sur des éléments culturels à travers la lecture d'albums. Les activités menées sont en lien avec l'album « *Brown bear, brown bear* ⁴⁸ ». Elle m'indique que le projet final est la réalisation d'un livre construit sur la même trame que celui étudié. Je l'amène, alors, à réfléchir à la place de l'écrit en cycle 2 et lui propose d'utiliser les tablettes numériques, pour que les élèves s'enregistrent et créent une version audio du projet initial, grâce à l'application « *book creator* ».

Outre le numérique, l'autre point abordé est la différenciation. En effet, Géraldine constate, lors de l'entretien, que le lexique étudié n'est pas tout à fait acquis et ne permet pas le réinvestissement en contexte élargi. Effectivement, le temps de répétition à des fins de mémorisation était un peu court et aurait nécessité d'être prolongé. Cependant, la réactivité de certains, qui avaient déjà abordé les couleurs l'an passé, donnait l'impression que le lexique était acquis, lors du temps de mémorisation.

Se pose donc la question de l'évaluation : en validant les compétences lors des situations de communication, l'enseignante, se rend à même de proposer une différenciation ciblée lors de la séance suivante. Ainsi, aux élèves ayant acquis le lexique abordé, elle pourra proposer un lexique plus riche et des activités plus complexes. Aux autres, elle proposera un temps de mémorisation plus long et individualisé. Je montre alors à Géraldine en quoi *Bitsboard* est l'application idéale pour permettre aux élèves de s'enregistrer lors de la répétition du lexique abordé et d'en vérifier la mémorisation grâce à de multiples jeux variés et attractifs.

Ce deuxième point constitue l'autre axe de progrès à envisager : utiliser un portfolio pour valider l'acquisition du lexique et des compétences abordées, afin de mettre en oeuvre une différenciation pédagogique efficace.

c. Mise en oeuvre de l'accompagnement de Stéphanie

Ma première visite dans la classe de Stéphanie (NT2) me permet de constater des difficultés plus transversales, notamment sur la gestion du groupe, la passation des consignes et le temps d'activité réel des élèves. Stéphanie s'appuie sur des outils de préparation qui ne permettent pas l'anticipation de la gestion du temps, des difficultés prévisibles ni des réactions des apprenants. Le suivi proposé, s'il a comme support l'enseignement d'une langue vivante, vise donc avant tout, à aider Stéphanie à mener sa classe sereinement, à créer un environnement propice aux apprentissages et à l'outiller pour organiser son enseignement afin

⁴⁸ MARTIN, B., & CARLE, E. *Brown bear, brown bear*. 1984. Puffin books.

qu'elle puisse se consacrer pleinement à l'accompagnement de ses élèves lors du déroulement de la séance.

Lors de la première visite dans la classe de Stéphanie, nous avons ciblé les trois axes de progrès.

1) La structuration d'une séance. Nous analysons ensemble quelles sont les étapes de la mémorisation et les critères d'acquisition des structures langagières abordées. J'essaie de lui faire élargir sa réflexion pour la guider vers la production autonome en interaction. Enfin, je l'amène à comprendre la nécessité d'une préparation rigoureuse. A cet effet, je lui propose des documents expliquant la structure d'une séance de langue, ainsi que des exemples de fiches de préparation de séance et de séquence. Elle peut ainsi se rendre compte de la réflexion attendue et de la nécessité de s'approprier des outils de préparation de classe qui lui conviennent, sur lesquels elle pourra s'appuyer.

Ma deuxième visite me permet de constater que la séance menée est plus structurée, et devrait, en théorie, permettre l'acquisition des notions abordées. Or, mon constat sur le terrain est tout autre car d'autres freins viennent perturber l'apprentissage.

2) Comment mettre les élèves en activité ? J'amène Stéphanie à réfléchir au temps de production orale de ses élèves, et plus largement à leur temps d'activité. La sollicitation d'un seul élève ainsi qu'un enseignement très magistral, minimise le temps réel d'activité des apprenants. La jeune collègue parvient à identifier cette difficulté, mais indique qu'elle n'arrive pas à mettre en oeuvre une autre modalité d'enseignement.

A mon retour dans la classe, je constate que l'enseignante a compris la nécessité de mettre en oeuvre des interactions entre élèves. Cependant, celles-ci ne sont pas efficaces pour plusieurs raisons :

- La phase de rebrassage est inefficace du fait de la sollicitation d'un seul élève, de l'absence de répétitions et du manque d'autorité de l'enseignante qui ne parvient pas à mobiliser le groupe. Stéphanie constate que les élèves ne sont pas tous en activité, mais ne parvient pas opérer un basculement de posture. Je la rassure car elle a commencé à évoluer en proposant des situations d'interactions entre élèves. Je lui propose alors plusieurs activités qu'elle aurait pu mener, afin d'impliquer le groupe. Je l'amène également à réfléchir à l'attitude des élèves au moment de la passation des consignes, qui sont agités et peu disponibles. Nous envisageons ensemble plusieurs pistes pour remobiliser le groupe.
- Les élèves n'ayant pas été autorisés à se lever, la situation d'interaction prend fin rapidement, faute de nouvel interlocuteur et les élèves s'agitent.
- L'écrit présent sur les cartes distribuées fait appel à l'activité langagière « lire ». Outre la lecture « francisée » que cela entraîne, la présence de l'écrit n'engage pas les élèves à la mémorisation.

3) Limitier l'usage du français. J'invite Stéphanie à limiter l'usage du français car elle traduit tout ce qu'elle dit et n'engage donc pas les élèves à une écoute attentive. Je lui explique qu'en faisant des phrases courtes et en utilisant le code gestuel elle se fera comprendre des élèves et pourra parler en anglais uniquement.

Lors de ma deuxième visite, je constate que Stéphanie mène sa séance complètement en anglais. Elle a donc pris conscience du besoin d'exposer les élèves à la langue cible. Cependant, le lexique utilisé est complexe et la jeune collègue a encore besoin d'aide et de temps pour ajuster sa passation de consignes dans une langue simple, accompagnée d'une gestuelle explicite.

C. Evaluation du dispositif de formation

a. Evaluation de l'action de formation

Mon bilan de l'animation pédagogique est nuancé. Les enseignants ont semblé intéressés par les situations proposées et se sont montrés impliqués lors des moments plus théoriques. Cependant, le temps d'apports didactiques était globalement trop magistral. Les notions théoriques étaient très fournies, au détriment de l'analyse des situations. Il était primordial, pour les enseignants, de vivre ces situations, de les analyser, mais également, d'échanger et de débattre lors de ce retour réflexif, ce qui n'a été fait que trop brièvement. Si cette formation était à refaire, cet apport trop théorique serait amené à évoluer.

Le retour des enseignants sur l'intérêt qu'ils ont porté aux différents temps proposés durant l'animation, a confirmé cette impression. Aucun n'a identifié les apports théoriques comme ayant permis de modifier leurs pratiques. Ils ont par contre confirmé l'importance des situations vécues et des échanges entre pairs. Le formateur doit alors privilégier le temps de pratique et amener progressivement les apports didactiques.

Lors des animations pédagogiques menées par la suite, notamment celles concernant « les jeux en classe de langues », j'ai réinvesti ces constats et fait des liens directement entre la pratique et la théorie, pour laisser un vrai temps de manipulation et d'analyse des situations vécues mais également montrer la nécessité des connaissances théoriques lors de l'analyse.

J'ai aussi laissé une grande place à la recherche et à la manipulation, tout en essayant d'apporter aux enseignants une réflexion sur le réinvestissement du matériel dans de multiples situations. En effet, la contrainte matérielle étant, avec la gestion du nombre, le souci le plus exprimé durant l'action de formation.

Parmi les neuf enseignants ayant répondu au questionnaire final, six indiquent avoir modifié leurs pratiques à la suite de cette action de formation. Selon eux, les élèves interagissent davantage et les activités proposées sont plus variées. Pour ces enseignants, le critère d'observation lié à la quantité d'interactions entre élèves semble atteint. Cela ne garantit pas pour autant une réelle modification de la qualité de ces interactions. Ce n'est pas parce que l'enseignant fait interagir les élèves que l'objectif est atteint. De multiples freins peuvent faire échec à la situation : la gestion approximative du groupe, des outils inappropriés, une appréciation faussée du temps, une mémorisation inefficace. Il n'est pas évident pour l'enseignant de constater avec objectivité que la modification des pratiques est réellement efficace. Il m'est donc difficile d'évaluer la portée de cette animation pédagogique, puisque même si les participants m'indiquent avoir changé de posture, je ne peux affirmer que cela soit suffisant. En tout état de cause, une évolution a été initiée chez ces enseignants, ce qui est déjà positif.

Pour les autres enseignants, la raison évoquée à ce statu-quo, est le manque de temps pour repenser leur enseignement et pour se pencher sérieusement sur les documents fournis. Un dernier participant se justifie par le petit niveau de classe qui ne permettrait pas un réinvestissement immédiat des situations vécues. Sa réponse m'amène à m'interroger sur la bonne compréhension, par les participants, des activités vécues et leur exploitation en classe. Cette enseignante aurait peut-être besoin d'un accompagnement au plus près de sa pratique.

Ces constats des participants, quand à l'évolution de leur posture et de leurs pratiques m'amènent à m'interroger sur la pertinence de ce format de trois heures en présentiel. Un format de deux fois deux (ou trois) heures en présentiel me paraît, à présent, plus pertinent que celui choisi initialement. Il permettrait la réalisation d'une séance en classe, que les enseignants pourraient ensuite analyser entre pairs. D'ailleurs, la vidéo trouverait ici tout son sens :

demander aux enseignants de filmer leur séance, dont ils analyseraient ensuite un extrait ciblé, par petits groupes, lors du deuxième présentiel. Cette autoconfrontation croisée, rejoint la nécessité de « lire ensemble le réel ⁴⁹» et se ferait ainsi au plus près des pratiques des participants. La contrainte imposée amènerait les enseignants à prendre le temps de réinvestir les différentes propositions. Si ces derniers refusent de se voir en classe, l'utilisation des séances filmées mises en ligne sur Eduscol, ainsi que celles de la banque de séances didactiques, pourraient très bien jouer ce rôle. Cela permettrait également d'identifier les gestes qui font échec à l'objectif ciblé et d'envisager un basculement de posture. Par ailleurs, la participation de plusieurs enseignants au sein d'un même groupe scolaire permettrait d'engager une réflexion collective, en parallèle d'un travail sur les programmation de cycle ou d'école.

Une formation hybride me paraît également très adaptée à l'appropriation de gestes professionnels, engageant des interactions efficaces entre élèves. En effet, les apports théoriques, ainsi que des vidéos de situations de classe, peuvent tout à fait être consultés et analysés en distanciel. Les enseignants peuvent ensuite échanger sur les constats et l'analyse lors du présentiel. C'est d'ailleurs le parti pris lors de la conception d'une formation M@gistère sur «l'utilisation des outils numériques en classe de langues », à laquelle je participe, qui apparaîtra dans le plan de formation pour l'année scolaire 2017-2018.

Une action de formation unique en présentiel a une portée limitée. Son analyse se limite à ce que les participants parviennent à identifier, à exprimer, à conscientiser. Un accompagnement sur le terrain a une portée beaucoup plus efficace, en ce qu'il implique les participants de façon bien supérieure et permet une analyse réflexive plus objective.

b. Evaluation du suivi en classe

Les modalités de cet accompagnement ont amené Géraldine à analyser de manière objective son enseignement et à améliorer la quantité et la qualité des interactions entre élèves. Néanmoins, je suis bien consciente que c'est avant tout son expérience et la qualité de son analyse réflexive qui lui ont permis de réinvestir les conseils donnés.

Ainsi, lors de l'accompagnement de la jeune collègue NT2 (Stéphanie), je constate que l'évolution de la posture et les modifications des pratiques prennent beaucoup plus de temps et que le besoin d'étayage est plus fort. En effet, son analyse réflexive est moins efficace et d'autres difficultés telles que la gestion du groupe ou l'appréciation du temps d'activité réel des élèves font que d'une visite à l'autre, les conseils donnés et appliqués font apparaître de nouveaux axes de progrès. Après deux visites en classe et une animation en présentiel de trois heures, l'enseignement des langues que mène Stéphanie n'est pas encore pleinement efficient. Elle a besoin de poursuivre l'accompagnement de proximité et de plus de temps pour assimiler les conseils donnés et les réinvestir. Cet apprentissage par essai-erreur, sous le regard bienveillant du formateur, lui permettra de construire des gestes professionnels plus assurés et plus efficaces.

⁴⁹ Jifé, ENS de Lyon. *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs*

Conclusion

Ce mémoire m'a amenée à me demander « **dans quelle mesure l'analyse des observables d'une situation de communication peut influencer une pratique de classe** ».

Cette analyse des observables a été mise en oeuvre tout au long de ce dispositif : lors du temps en présentiel, mais également lors des entretiens consécutifs aux visites en classe.

Ma première hypothèse était qu'un dispositif de formation permettant aux enseignants d'analyser des situations de communication leur permettait d'initier un retour réflexif sur leur pratique. Pour vérifier cette hypothèse, je me suis intéressée à l'évolution de la posture de l'enseignant, et à la qualité de son analyse de la séance menée.

L'accompagnement des deux enseignantes est très différent. L'expérience et la qualité de sa réflexion ont permis à Géraldine d'initier rapidement une analyse fine et efficace. Pour Stéphanie, peu expérimentée et plus en difficulté à mener, de manière générale, son enseignement, ce retour réflexif est moins efficace. La gestion de classe et l'instauration d'un climat favorable aux apprentissages constituent des éléments de formation indispensables.

De ces constats, je conclus que l'importance de cette initiation réflexive dépend avant tout du niveau préalable de l'analyse de l'enseignant. Le formateur doit se placer dans la « zone proximale de développement » de la personne accompagnée s'il veut se montrer accessible dans ses remarques et ses propositions. En effet, « *travailler avec l'enseignant à développer une conscience réfléchie de sa pratique suppose pour l'accompagnant de la flexibilité, afin d'être en mesure d'adapter ses démarches au cheminement des personnes et de se préoccuper de façon constante de la valorisation du savoir enseignant par la mise en mots de ses actions au quotidien* ». ⁵⁰

Ma seconde hypothèse était que ce retour réflexif permettait de faire évoluer les pratiques de l'enseignant afin d'améliorer les interactions orales entre les élèves.

Pour vérifier cette hypothèse, je me suis intéressée à l'évolution du temps et de la qualité de la parole des élèves, ainsi qu'à leur implication dans les tâches proposées.

Cette deuxième hypothèse est également confirmée, mais nuancée en fonction de la capacité du formé à entendre, comprendre et réinvestir les conseils donnés, ainsi que de sa capacité et de sa volonté d'initier le retour réflexif nécessaire à la modification de ses pratiques.

Les interactions des élèves, dans la classe de Géraldine, sont plus nombreuses, les activités menées sont plus variées. Les tâches demandées étaient déjà de qualité, Géraldine s'inscrivant dans une perspective actionnelle. Néanmoins, elles permettent à présent aux élèves d'être tous en activité, difficulté que la première visite avait pointée. Pour Stéphanie, la mise en interaction des élèves est amorcée et leur temps d'activité a augmenté, même si les situations ne sont pas pleinement efficaces. L'accompagnement de ces deux personnes se prolonge afin de leur permettre de poursuivre les modifications de pratiques engagées.

Je suis plus réservée, quant à la validation de ces hypothèses, sur le simple dispositif en présentiel. La difficulté à réinvestir des conseils moins personnalisés, à corriger des postures dont l'enseignant n'a pas conscience et à dégager du temps pour une analyse réflexive objective de sa pratique, sont autant de freins qui empêchent le réinvestissement immédiat de cette action de formation. Mais changer de posture demande du temps.

L'apparition de la plateforme M@gistère et des formations hybrides apporte un nouveau souffle et de nouvelles perspectives à la formation continue. Pour les enseignants, c'est un outil permettant de travailler à son rythme. Pour les formateurs, c'est une banque de ressources

⁵⁰ ARPIN, L. et CAPRA, L. *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*, Montréal, Chenelière éducation p 18

mutualisées, donnant accès à des outils construits et pertinents, et ouvrant de nouvelles perspectives pour la formation.

Un module de six heures sur cette plateforme, alternant distanciel et présentiel, serait le dispositif adapté pour faire revivre l'action de formation décrite ici. Elle permettrait d'apporter les éléments théoriques nécessaires à la compréhension des situations, l'analyse au plus près du vécu des enseignants grâce à des extraits de séances filmées et à un réinvestissement rendu nécessaire par un suivi en présentiel et des échanges entre pairs. Elle pourrait également s'accompagner d'un suivi en classe afin de rester au plus près des besoins de chacun et d'aider les enseignants à modifier leur pratique.

En tout état de cause, le travail de réflexion nécessaire à la rédaction de ce mémoire, m'a permis d'appréhender de façon plus efficace mes nouvelles fonctions de conseillère pédagogique départementale en langues vivantes. Réciproquement, mes nouvelles fonctions ont nourri cette analyse et surtout, elles m'ont convaincue de l'utilité de cette réflexion ainsi que du chemin qui reste à parcourir dans les classes pour que tous nos élèves parviennent, un jour, à communiquer en toute confiance dans notre nouvelle société plurilingue et multiculturelle.

Sources institutionnelles

- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).
- Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001, Ed. DIDIER,
- Circulaire n° 2016-080 du 17-5-2016. Programme des assistants de langues vivantes étrangères.
- Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale n° 2013-086 juillet 2013. Les enseignements à tirer des résultats des élèves de troisième lors de l'étude européenne réalisée en 2011 sur les compétences en langues étrangères
- Ressources pour les langues vivantes aux cycles 2, 3 et 4 : eduscol.education.fr

Ouvrages lus ou consultés

- TARDIEU, Claire. *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais*. Paris : Ellipses 2006
- MARCHOIS, Corinne et DELMOTE, Gilles. *Enseigner les langues vivantes à l'école*. Paris : Retz, 2015 .Coll. Comment faire? CRDP.
- GOULLIER, F. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. (2006) Paris: Didier.
- BOURGUIGNON, Claire. *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Clés et conseils. Paris : Delagrave 2014 Coll Pédagogie et formation
- JULIÉ, K. et Perrot L. *Enseigner l'anglais* ed. Hachette éducation
- TARDIEU, C. *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie évaluation..* Ellipses, 2008
- ARPIN, L. et CAPRA, L. *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*, Montréal, Chenelière éducation p 38
- Dictionnaire hachette 2016
- Dictionnaire le Robert junior 2016
- Roman Jakobson, "Linguistique et poétique" 2003 collection de poche Reprise n°5 Éditions de Minuit

Sources Internet

- PUREN, Christian. Conférence « *Le CECRL entre approche communicative et perspective actionnelle* ». 25 novembre 2014
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Ifé, ENS de Lyon . *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs*
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/concevoir-des-formationen-un-livret-ressource-pour-les-formateurs>
- Bucheton, D. *Les postures enseignantes* conférence mise en ligne sur le site néopass@ction
<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>