

L'apprentissage des langues vivantes étrangères auprès d'élèves en difficulté

Théo Delienne

▶ **To cite this version:**

Théo Delienne. L'apprentissage des langues vivantes étrangères auprès d'élèves en difficulté. Education. 2020. hal-02958169

HAL Id: hal-02958169
https://univ-fcomte.hal.science/hal-02958169

Submitted on 5 Oct 2020

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MASTER "Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation" Mention 1er Degré

Professeur des Écoles

L'apprentissage des langues vivantes étrangères auprès d'élèves en difficulté

Un travail réalisé par Théo DELIENNE

Sous la direction de **Madame Alice METTETAL**

Années universitaires 2018-2020

Remerciements

Je tenais premièrement à remercier ma directrice de mémoire, Alice Mettetal, pour m'avoir accordé l'opportunité de travailler sur une problématique liée à sa discipline. Sa réactivité, son expertise, ainsi que son soutien m'ont permis de construire et de guider les recherches effectuées dans les meilleures conditions possibles. Un accomplissement qui n'aurait pu voir le jour sans son aide.

Je tenais également à remercier les enseignants qui m'ont accordé de leur temps, afin de mener à bien mes investigations. Leur investissement s'est avéré précieux pour obtenir des pistes de réflexions et envisager des réponses à la problématique soulevée.

Mes parents ont été d'une grande aide dans cette recherche. Avec leur regard teinté d'expériences, j'ai pu débattre d'un sujet qui dépassait les frontières d'un simple apprentissage disciplinaire, afin d'orienter mes questionnements.

Un remerciement est également adressé aux étudiants du master MEEF, avec lesquels nous avons collaboré pendant les deux années consacrées à ce travail de recherche.

Les connaissances échangées, les divergences d'opinions, ainsi que les ouvertures à différentes approches pédagogiques, ont permis de modeler ce projet afin d'obtenir le résultat présent.

Table des matières

Remerciements **2**

Introduction **5**

Chapitre I : La place accordée aux langues vivantes étrangères à l'école élémentaire française **9**

I°) Rappel historique et évolution de l'institution 9

a°) L'introduction d'un apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école 9

b°) Évolution depuis 1989 10

II°) L'influence politique et sociale sur l'intégration des langues vivantes étrangères à l'école 11

a°) Des enjeux politiques et économiques 11

b°) Un contexte social 13

Chapitre II : Les limites auxquelles se confrontent les enseignants dans la pratique des langues étrangères et la gestion des élèves en difficulté aux cycles 2 et 3 **15**

I°) Les limites des enseignants quant à l'enseignement des langues étrangères 15

a°) La faiblesse de leur formation 15

b°) Une exposition aux langues étrangères insuffisante dans la culture française 18

II°) La gestion des élèves en difficulté à l'école primaire 20

a°) Une augmentation de leur effectif depuis 2012 20

b°) Un manque de formation des enseignants dans la gestion d'élèves en difficulté : L'exemple des élèves dyslexiques 21

III°) Des dispositifs pour encadrer les élèves en difficulté 22

a°) Le RASED 22

b°) D'autres dispositifs d'intervention auprès des élèves en difficulté 24

Chapitre III : Les bénéfices liés à un apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire **27**

III°) L'importance de la communication et de l'apprentissage des langues 27

a°) Introduction : l'âge des élèves de cycle 2 et 3, un facteur d'influence sur l'acquisition du langage 27

b°) Des avantages cognitifs 28

II°) Des exemples encourageant l'enseignement des langues vivantes étrangères 29

a°) L'Ecole active bilingue Jeannine Manuel 29

b°) L'école bilingue rue de Tanger à Paris 30

III°) Quelles solutions pourrait apporter l'apprentissage des langues vivantes étrangères, aux élèves en difficulté ? 30

a°) L'utilisation des ressources issues de la diversité culturelle des classes 30

b°) Une différence entre l'enseignement des langues étrangères et celui des autres disciplines ? 32

c°) Les approches didactiques des langues étrangères auprès des élèves en difficulté 33

d°) La pédagogie de l'erreur 36

Chapitre 4: Plan de recherche. **37**
I°) Présentation des documents de recherche et du panel 37
a°) Description du premier document : le questionnaire 37
b°) Description du second document : la grille d'évaluation comparative 39
c°) Le panel 40
II°) Les hypothèses 41
a°) Introduction 41
b°) Hypothèses envisagées 42
II°) Les résultats des deux documents de recherche 44
a°) Compte rendu de la participation du panel 44
b°) Les résultats de la grille d'évaluation 45
b°) Les résultats du questionnaire 50

Conclusion **55**

Perspectives sur la conduite professionnelle **56**

Bibliographie **57**

Sitographie **58**

Annexes **62**
I°) Questionnaire : Les différents contextes dans lesquels s'effectuent les séances de langues 62
II°) Grille d'évaluation comparative des élèves en difficulté, dans le cadre d'un cours de français et d'un cours de langues 65

Introduction

S'il arrive quotidiennement aux professeurs des écoles de se questionner sur les difficultés de certains élèves à l'école élémentaire, d'en observer les origines pour appliquer des remédiations efficaces, les solutions apportées sont souvent proches les unes des autres.
Modifier les situations d'apprentissage en proposant aux élèves en difficulté, des activités qui leur permettront de surmonter leurs obstacles. Utiliser de nouveaux outils, se confronter à de nouveaux supports pour renouveler les approches.
De nombreuses démarches de différenciation pédagogique qui demandent du temps et de l'investissement de la part des enseignants et pourraient amoindrir leur sentiment d'efficacité si elles ne s'avèrent pas concluantes.
Pour pallier à certaines problématiques de notre système éducatif, dont celles observées ci-dessus, le Ministre de l'éducation Jean-Michel Blanquer, énonce lors d'un discours à l'Assemblée nationale le 12 Février 2019, un projet pour une nouvelle École[1]:
"L'École de la Confiance, c'est cette communauté unie des adultes qui fera progresser collectivement l'École et permettra à notre société d'être plus sereine et plus heureuse". Une noble ambition qui prône la justice sociale, l'équité, le renforcement de l'accueil des élèves en situation de handicap ou encore une plus grande liberté d'expérimentation pédagogique.
Une telle École a besoin d'un pilier central pour s'édifier: la communication. Un mot originaire du latin "*communicare*" et signifie "mettre en commun". Comme l'exprime Roland Barthes: "Le langage étant un moyen de communication exclusif de l'homme, tout refus de langage est une mort".
Qu'elle soit verbale, comportementale ou virtuelle comme c'est le cas aujourd'hui, elle est primordiale aux échanges, aux débats, à l'évolution humaine.

Cependant, c'est une autre dimension de la communication qui peut s'avérer bénéfique à tout individu. Il ne s'agit plus de se focaliser sur notre langue d'enseignement en France, travaillée sous de nombreux angles, à la demande des programmes scolaires des cycles 2 et 3,

[1] Le projet de loi pour une École de la confiance. (2019, mai). Récupéré mai, 2019, de https://www.education.gouv.fr/cid140423/le-projet-de-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html

mais de se pencher sur les possibilités que nous donnent les langues vivantes étrangères. Il serait pertinent de voir si leur apprentissage peut se révéler être une aide aux élèves en difficulté à l'école élémentaire.

En effet, c'est grâce à des expériences personnelles d'études dans des pays étrangers et des témoignages issus de mon entourage, que je me suis également rendu compte de leur importance.
Leur influence sur notre épanouissement personnel grâce aux richesses des échanges culturels, sur notre perception du monde, notre rapport à "l'autre" et notre confiance en nous.
Dans mon cas, c'est la finalité d'un apprentissage d'une langue vivante étrangère qui a eu un impact sur le développement de mes capacités. J'ai pu retirer un profit conséquent de cette aptitude.

Les langues vivantes étrangères sont un outil de communication propice à la transdisciplinarité et aux échanges entre adultes et élèves. De nos jours, la diversité culturelle est importante dans les classes. Les langues étrangères pourraient puiser dans cette richesse et générer des situations motivantes pour les élèves. Faire en sorte que des temps de classe deviennent des moments de vie.
Est-ce que la diversification des disciplines peut amener à une nouvelle connaissance des élèves et de leurs capacités ?
Au début de mes études de langues, j'étais sceptique quant à l'utilité de cet apprentissage. Aux cycles des fondamentaux et de la consolidation, est-il nécessaire d'ajouter une discipline qui leur ferait apprendre de nouveaux systèmes phonologiques, grammaticaux et de nouvelles normes orthographiques ?
Les élèves et particulièrement ceux en difficulté, ne vont-ils pas subir un préjudice de cet éloignement au français, langue officielle d'enseignement ?

Une suite de questionnements qui a évolué et m'a permis de me centrer sur une problématique soulevée par ma directrice de mémoire:

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère peut-il aider un élève en difficulté au cycle 2 et 3 ?

Ainsi, à travers cet écrit, il me sera possible d'utiliser mes connaissances didactiques, mes observations personnelles et mes recherches menées dans le cadre de mon cursus précédent, en langues étrangères appliquées. Elles seront liées à mes expériences de terrain et aux savoirs apportés par le master MEEF, spécialité enseignement du premier degré, effectué à Vesoul, lors des années scolaires 2018-2020.

Si j'ai sélectionné une thématique liée à l'apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire, c'est parce que cette pratique rencontre également certaines limites. Son insertion aux cycles 2 et 3 soulève de nombreuses interrogations, dont j'ai moi-même été sujet, quant à leur pertinence et leur légitimité.

C'est cependant mon expérience dans les salles de classe, dans des groupes à double-niveau CP/CE1, CE2/CM1 et CM1/CM2 qui m'ont permis d'entrevoir certains problèmes. Tout d'abord, l'enseignement des langues étrangères n'est pas envisagé sur la durée. Le nombre d'heures dispensées en langues étrangères est généralement regroupé sur plusieurs séquences qui se suivent. Une sorte de parenthèse qui est très vite refermée sur cette discipline. C'est avec étonnement, qu'en classe de CM1/CM2, j'ai réalisé une séance d'anglais ayant interpellée de nombreux élèves. En effet, au mois de novembre, les langues n'avaient pas encore été introduites et n'étaient envisagées par l'enseignante qu'à partir du mois de janvier. Une autre enseignante, au niveau CE2/CM1 prenait en charge des séances en anglais, de l'ordre de 15 minutes, 1 fois par semaine.

Différentes manières d'incorporer les langues au quotidien des élèves, qui ont pourtant une réelle influence sur l'intérêt qu'ils peuvent leur accorder.

Cependant, il faut s'écarter de tout jugement, afin d'effectuer un réel travail de recherche qui permettrait de voir si la pratique des langues vivantes étrangères se révèlerait être un soutien aux élèves en difficulté. Cette discipline permet d'introduire de nombreux outils pédagogiques, et des situations d'apprentissage nouvelles. Les notions peuvent être amenées par une grande variété de thèmes culturels.

De nombreux chercheurs ont déjà effectué des travaux sur plusieurs années afin de prouver l'intérêt de l'initiation aux langues, à l'école élémentaire. Ainsi, les informations recueillies par l'intermédiaire de ce mémoire soulèveraient certaines pistes de réflexions.

La partie théorique de ce travail de recherche sera décomposée en 3 chapitres, eux-mêmes divisés en différentes parties et sous-parties, afin de prendre en compte les idées les plus importantes sur lesquelles repose la problématique.

Dans un premier temps, j'exposerai brièvement le cadre historique dans lequel ont été introduites les langues vivantes étrangères, ainsi que les limites liées aux enjeux politiques et au contexte social en France. Dans une deuxième partie, seront mises en évidence les limites auxquelles se confrontent les enseignants dans la pratique des langues étrangères et la gestion des élèves en difficulté aux cycles 2 et 3.

Dans une troisième partie, j'évoquerai les bénéfices d'un enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire sur les capacités des élèves en prenant appui sur certaines écoles bilingues. Les ressources qui peuvent émaner de la diversité culturelle des salles de classe en France, suivi des éventuelles solutions didactiques et pédagogiques pouvant aider les élèves en difficultés

Une quatrième partie sera consacrée à la description des méthodes de recherche mises en place, afin d'envisager des réponses à la problématique. Elle sera suivie d'une exposition des hypothèses envisagées, qui sera accompagnée des résultats obtenus, d'une conclusion et d'une ouverture concernant les nouvelles perspectives sur la conduite professionnelles que ce travail a généré.

Chapitre I : La place accordée aux langues vivantes étrangères à l'école élémentaire française

I°) Rappel historique et évolution de l'institution

a°) L'introduction d'un apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école

L'enseignement des langues vivantes étrangères est introduit pour la première fois en 1829, mais n'est pas accueillie avec une grande considération. Les maîtres étant peu formés au 19ème siècle pour cette discipline.

C'est après la seconde guerre mondiale qu'une première expérience des langues vivantes étrangères a été introduite dès l'école maternelle,[2] "dans un soucis de meilleure compréhension entre les peuples". En 1950, des premiers essais sont tentés à l'école élémentaire.

C'est en 1954 avec l'instauration de cours en français et en anglais dès la maternelle, au sein de l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel à Paris, qu'une intégration concrète des langues étrangères est réalisée.

10 ans plus tard, des échanges ont été établis entre des enseignantes de Bordeaux et de Munich, sous l'impulsion de A. Delaunay, alors Inspectrice Générale des écoles maternelles. L'objectif était clair: un enseignement précoce afin d'amener les élèves de maternelle à un bilinguisme Franco-Allemand une fois l'année de CM2 terminée. Une initiative qui s'est propagée dans toute la France, atteignant 700 classes différentes. Un essai pourtant avorté par manque d'accompagnement, de financement et d'homogénéisation des apprentissages entre les classes[3].

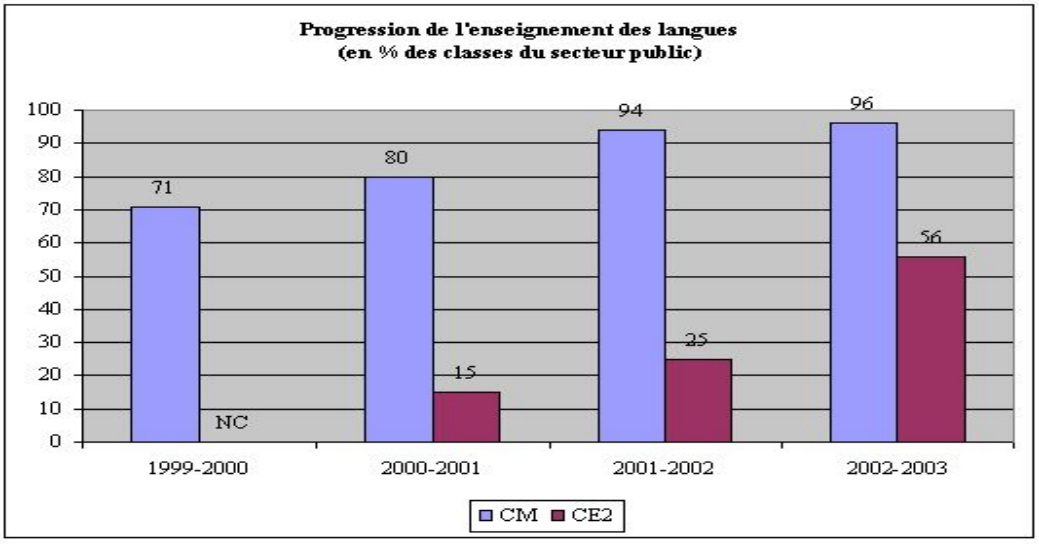
[2] GROUX Dominique, *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique,* 1996, page 130.
[3] GROUX Dominique, *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique,* 1996, page 130.

b°) Évolution depuis 1989

Après une multiplication des tentatives, c'est à partir de 1989, sous l'initiative de M. Lionel Jospin, alors ministre de l'Education nationale, qu'un enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) est programmé à partir du niveau CM2. Enseignants et intervenants sont sollicités pour répondre à ce besoin naissant, lié au renforcement des relations au sein de l'Union européenne[4].

L'année suivante, le dispositif mis en place sera appliqué aux élèves de CM1. Une expérience qui s'étalera jusqu'en 1991 et s'achèvera sur un bilan mitigé.

Les propositions des ministres de l'Education nationale se succèdent, François Bayrou privilégiant l'initiation à l'apprentissage des langues étrangères à partir de 1993. M. Claude Allègre viendra inverser cette tendance au cours de son mandat de 1997 à l'an 2000, suivi par M. Jack Lang dont l'ambition a été de généraliser la pratique à l'intégralité des classes des cycles 2 et 3[5]. Malgré les différentes visions politiques de ces hommes, ces derniers tendent à faire évoluer la qualité des apprentissages en langues vivantes étrangères et la quantité des élèves qui y ont accès. On peut ainsi visualiser grâce au graphique ci-dessous, la progression du nombre d'élèves des classes de CM1/2 et CE2 qui ont été introduits à cet apprentissage au cours de leur scolarité, de 1999 à 2003.



(Graphique issu du site www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html)

[4] BABLON Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école,* 2004, page 13.
[5] L'enseignement des langues étrangères en France,. (2019, mai). Récupéré 8 mai, 2019, de https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html

Ainsi, il semble évident que les actions gouvernementales concernant l'éducation aient abouties à une augmentation visible de l'accès aux langues étrangères à l'école primaire. Par lecture graphique, on constate qu'en 2003, 95.6% des élèves du cours moyen, à l'école publique, sont sujets à cet enseignement, lui accordant une place importante au sein des autres disciplines (les chiffres sont de 90.1% pour les élèves de ce niveau à l'école publique). Cette même année, 56% des élèves en classes de CE2 sont également, concernés. Un résultat 4 fois plus élevé que lors de l'année scolaire 2000-2001, pour ce niveau.

Alors que les langues vivantes étrangères sont durablement intégrées au système éducatif français, certaines problématiques se sont révélées au cours de son développement. Nous allons constater dans la partie suivante, l'influence politique et sociale qui est exercée sur l'insertion des langues dans les salles de classe.

II°) L'influence politique et sociale sur l'intégration des langues vivantes étrangères à l'école

a°) Des enjeux politiques et économiques

La place des langues étrangères à l'école primaire est dépendante de certains enjeux politiques[6]. La France est un pays riche en langues régionales ou minoritaires comme l'occitan, le corse, l'alsacien, le basque etc…
Sur un plan géographique, sa présence sur le continent européen lui offre une diversité culturelle et langagière exceptionnelle.
Au demeurant, l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire et très rapidement associé à l'anglais. En effet, considérée comme le premier choix parmis les langues vivantes étrangères, son apprentissage est placé en priorité, dans le système scolaire français. Les statistiques ci-dessous ne contestent pas cette affirmation.

[6] GROUX Dominique, *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique,* 1996.

Statistiques des langues enseignées dans le système éducatif français

Tableau 1 : Proportion des groupes d'élèves de l'école élémentaire selon la langue enseignée (%)

	Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais
2005-2006	13,1	82,6	0,1	2,3	1,1	0,3
2008-2009	9,0	92,2	0,0	1,8	0,3	0,1

https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/02_statistiques.pdf (Source: Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018. (2009). Récupéré 17 mai, 2019, de https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques-2018.html)

A l'échelle européenne, des chiffres similaires ressurgissent, comme le démontrent les statistiques pour l'année scolaire de 2013, publiées en 2015 par Eurostat.

Sur 17.7 millions d'élèves scolarisés dans le premier degré, lors de la rentrée de 2013, en Europe, 16.7 millions d'entre eux étudiaient l'anglais, soit 94.3%[7].

Une massification de l'enseignement des langues étrangères qui mène à une uniformisation de cette pratique[8]. Une décision liée aux enjeux politiques et économiques. Depuis 30 ans, les intérêts des politiciens pour l'enseignement des langues étrangères et principalement l'anglais à l'école primaire est orienté. L'objectif est de préparer au mieux les futurs citoyens européens au marché du travail, impacté par la mondialisation et la domination de l'anglais dans les échanges.

Une dynamique qui vient ternir l'identité des pays qui accordent autant d'importance à cette langue à l'École. Comme l'exprime Dominique Groux, dans son ouvrage *Enseigner une langue étrangère à l'école* :

"On risque d'assister au recul progressif de la langue la moins prestigieuse socialement au profit de la langue qui correspond à celle du groupe dominant sur le plan économique".

[7] Archive:Statistiques sur l'apprentissage des langues étrangères - Statistics Explained. (2016, décembre). Récupéré 8 mai, 2019, de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Archive:Statistiques_sur_l%E2%80%99apprentissage_des_langues_%C3%A9trang%C3%A8res

[8] Marielle Silhouette, M. S. (2016, 16 février). L'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation (2). Récupéré 9 mai, 2019, de https://theconversation.com/levolution-de-lenseignement-des-langues-vivantes-en-france-massification-et-uniformisation-2-54083.

b°) Un contexte social

Il existe un manque d'informations auprès des familles concernant l'apprentissage des langues vivantes étrangères, comme le laisse apparaître cette citation issue d'un article publié sur le site officiel du Sénat français:

"Affirmer le principe de la liberté de choix des familles suppose qu'en contrepartie leur décision soit éclairée par une information claire et objective sur les enjeux de l'apprentissage des différentes langues. Or, aucune campagne de sensibilisation des familles n'est mise en place au niveau national par l'éducation nationale"[9].

Le manque d'actions politiques visant à la sensibilisation, conduit à une certaine prise de distance des parents d'élèves concernant cette discipline. De ce fait, c'est le contexte social qui va influencer leurs décisions et opinions, favorisant l'émergence d'idées reçues.

Aujourd'hui, la majorité des parents d'élèves a pris conscience de l'hégémonie de la langue anglaise, dû à leur expérience de la vie active, ils comprennent la nécessité de son apprentissage par leurs enfants.

Cependant, avant même de penser à l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire, nombreux sont les individus à douter du bien fondé de cette pratique aux cycles 2 et 3. Les élèves ont déjà besoin d'acquérir les fondamentaux de notre langue d'enseignement officielle qu'est le français à partir du niveau CP. De nombreux savoirs qui seront à consolider au cours moyen. Certaines croyances s'installent sur les préjudices que pourrait avoir l'initiation à une nouvelle langue.

Ne va-t-elle pas ralentir les élèves dans leur apprentissage du français ? Ne risque-t-elle pas de créer des confusions ?

Des craintes qui ne sont pas fondées car on sous-estime très souvent les capacités des jeunes élèves. Ainsi, notre société aurait également une part de responsabilité dans la place accordée aux langues vivantes étrangères à l'école élémentaire.

[9]L'enseignement des langues étrangères en France. *Sénat.fr*. Récupérée 01, 2020, à partir de https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html

À partir des informations apportées dans ce premier chapitre, le bilan semble mitigé.

Les langues étrangères ne semblent pas indispensables, mais les élèves ont besoin de maîtriser l'anglais à la fin de leur scolarité pour s'intégrer plus facilement au marché du travail. Une vision populaire qui exclut beaucoup des avantages liés à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cependant, avant de déconstruire certaines idées reçues concernant l'apprentissage de cette dernière par des élèves de cycles 2 et 3, nous devons éclairer certains points concernant cette discipline, dans le cadre de l'École, auprès des principaux acteurs:
les élèves et les enseignants.

Chapitre II : Les limites auxquelles se confrontent les enseignants dans la pratique des langues étrangères et la gestion des élèves en difficulté aux cycles 2 et 3

I°) Les limites des enseignants quant à l'enseignement des langues étrangères

a°) La faiblesse de leur formation

Les enseignants en cycles 2 et 3 n'ont pas la même approche de cet enseignement des langues. Chacun ayant vécu des expériences et des apprentissages différents de cette discipline, au cours de leur cursus scolaire. Ainsi, certains ne rencontrent pas d'obstacles à l'introduire en classe quand d'autres sont confrontés à certaines limites de leur savoir.

En effet, selon des données recueillies par le Cnesco (Centre national d'évaluation du système scolaire) et retransmis au cours d'une conférence en association avec l'Institut français de l'éducation (Ifé-ENS de Lyon) en mars 2019, seuls 10 à 15% des enseignants du premier degré en France, sont issus d'une licence de langues vivantes.[10]

Ainsi, c'est aux centres de formations des enseignants de permettre aux étudiants de progresser, d'élever leur niveau afin d'être capable d'enseigner une langue vivante étrangère en classe.

Avec la création des IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres), en 1990 (puis école supérieure du professorat et de l'éducation depuis 2013 et finalement institut national supérieur du professorat et de l'éducation en 2019), une amélioration des formations des futurs enseignants, en langues étrangères, se veut être opérée. Des bonnes compétences sont généralement acquises en compréhension de l'écrit, en compréhension orale, et en production écrite. Les plus grandes lacunes résident dans la maîtrise de l'aspect oral de la langue.

[10] Cnesco (2019). Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse. https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/

Certains étudiants ne parviennent pas à approfondir les notions non-acquises et les écarts de niveaux restent intacts, d'autant plus que certains peuvent voir leurs capacités en langues diminuées ou dévalorisées par le choix d'une langue qui ne leur correspond pas.

En effet, les Instituts de formation des enseignants proposent à leurs étudiants jusqu'à 4 langues différentes (anglais, allemand, italien, espagnol). Cependant, certaines, par manque de moyens, n'en proposent que deux, limitant ainsi le développement du plurilinguisme des futurs enseignants. Les élèves privilégiant l'italien par exemple, peuvent en être privé au profit de l'anglais et de l'allemand.

Lors de cette même conférence du Cnesco en mars 2019, Séverine BEHRA Maître de conférences à l'Université de Lorraine, ainsi qu'à l'INSPE de l'Académie de Nancy-Metz évoque le constat suivant:

" Les étudiants de master MEEF qui ne sont pas issus de parcours de langues de spécialité, ne se sentent pas « spécialistes » d'une langue étrangère. Le choix de langue qui peut leur être proposé dans le cadre de leur formation ne leur permet pas toujours de faire un vrai choix. Ce non-choix se rabat alors sur l'anglais par vague connaissance-souvenir d'un parcours scolaire antérieur, par influence sociale et projection des demandes d'enseignement [...]"[11]

Par ailleurs, même si les centres de formations des enseignants font de leur mieux pour accorder à leurs étudiants, de meilleures conditions d'apprentissage, des difficultés persistent chez certains.

Séverine BEHRA apporte certaines informations sur ce point grâce à une étude d'opinions réalisée en 2016, sur un panel de 359 individus, au sein de l'ESPE (pas encore remplacées par les INSPE) de son académie.

En effet, au début du semestre huit du master MEEF 1er degré, 77 % des étudiants estiment qu'un bon niveau de langue est nécessaire à son apprentissage. Un résultat qui appuie l'idée que cet enseignement ne peut être effectué de manière improvisée.

[11] Behra, S. (2019, 03). QUELLES SONT LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES POUR ENSEIGNER LES LANGUES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?. Page 2 et 3. *cnesco.fr*. Récupérée 01, 2020, à partir de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Behra_MEF-v2.pdf

Malgré cette prise de conscience de la part des étudiants concernant cet enseignement, 48% n'osent pas s'exprimer dans une autre langue (18% n'expriment pas d'avis) et 52% d'entre eux estiment ne pas avoir un bon niveau en langues (19% ne s'expriment pas sur ce sujet).[12]

Ainsi, même si la formation dispensée par les INSPE permet de mettre l'accent sur l'importance d'un apprentissage des langues vivantes étrangères dans les classes, les étudiants ne se sentent pas complètement capables de mettre en place des séquences, par manque de compétences orales et d'expositions à des pratiques didactiques.

Par ailleurs, l'épreuve obligatoire de compréhension écrite et de production orale en langue étrangère, au concours de recrutement des enseignants a été retirée. Actuellement, seules les évaluations effectuées au cours du master peuvent témoigner de leurs capacités. D'autant plus que les notes obtenues sont compensées par les autres matières incluses dans la même unité d'enseignement que les langues étrangères.

Cependant, à partir de la session 2020 du concours de recrutement des professeurs des écoles, une nouveauté a été intégrée à l'épreuve orale de mise en situation professionnelle.

En effet, il est offert, pour la première fois aux candidats, la possibilité de choisir une des 4 langues proposées par les INSPE, afin d'accomplir cette épreuve.

Cette nouveauté du concours est amenée dans le cadre du rapport *"Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères"* (2018), réalisé par le journaliste Alex Taylor et l'inspectrice générale de l'éducation nationale Chantal Manes-Bonnisseau et soumis au ministre de l'éducation, Jean-Michel Blanquer.[13] Pour autant, il est nécessaire de rappeler que cet examen dispose de plusieurs autres disciplines au choix (telles que les sciences, la musique, l'histoire…). Ainsi, Il y a de fortes probabilités pour que ne choisissent les langues étrangères, que les individus qui ont de bonnes compétences dans ce domaine.

Cette proposition pourrait amener les étudiants en Master MEEF premier degré, ayant déjà un bon niveau, à une meilleure maîtrise. Elle ne permet en aucun cas d'avoir une influence sur le niveau des étudiants en difficulté, qui opteront pour une discipline qui leur correspond.

---

[12] Behra, S. (2019, 03). QUELLES SONT LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES POUR ENSEIGNER LES LANGUES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?. Page 3. *cnesco.fr*. Récupérée 01, 2020, à partir de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Behra_MEF-v2.pdf

[13] (2019, 05). Les langues vivantes étrangères, nouveau domaine proposé à la première épreuve orale du crpe. *devenirenseignant.gouv.fr*. Récupérée 01, 2020, à partir de https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid141653/epreuve-langue-crpe.html

Nous pouvons constater que la situation est identique pour les professeurs des écoles titulaires. En effet, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), démontre lors de son rapport de 2019, que 80 % des enseignants du primaire déclarent n'avoir suivi aucun stage de formation en lien avec l'enseignement des langues vivantes étrangères, au cours des 5 dernières années[14]

Non seulement la formation initiale ne parvient pas à homogénéiser les niveaux en langues vivantes étrangères des futurs enseignants, mais les titulaires n'ont pas non plus accès à des dispositifs permettant de mettre leurs compétences à jour.

Un manque de formation auprès des principaux acteurs de l'enseignement, qui va se répercuter dans les différentes classes des cycles 2 et 3.

L'enseignement apporté va grandement dépendre de cette hétérogénéité des niveaux de savoirs. Les élèves risquent ainsi de connaître, à chaque rentrée, un nouveau professeur ayant sa propre conception de l'utilité des langues étrangères et suivre une progression très irrégulière.

b°) Une exposition aux langues étrangères insuffisante dans la culture française

les enseignants font également face à des facteurs, des habitudes culturelles qui échappent à leur portée.

Pour des élèves de cycles 2 et 3 n'ayant pas dans leur héritage culturel, une seconde langue, comme ce peut être le cas dans une famille issue de l'immigration, la seule source d'exposition à une langue étrangère se trouve à l'école. En France, les situations de bilinguisme sont rares, contrairement à des pays tels que le Luxembourg, ou la Belgique, qui sont des carrefours linguistiques et dont les compétences en ce domaine sont bien supérieures à celles des habitants de l'hexagone.

Combien de français sont restés étonnés lorsqu'ils ont été mis en situation de communication avec un touriste étranger ? Une situation courante pour des habitants de province, moins sujets au cosmopolitisme de la capitale.

[14] (2019, 03). Langues vivantes étrangères. *cnesco.fr*. Récupérée 01, 2020, à partir de https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/

D'autres pays, tels que les Pays-bas, sont moins sujets à l'entre-soi et prennent des initiatives culturelles ayant un réel impact sur l'acceptation des langues étrangères par leur population. Ainsi, les oeuvres cinématographiques anglophones sont en voix originales sous-titrées. Une action parmis tant d'autres, ayant mené les Pays-Bas à la première place du classement mondial de l'EF EPI (Education First English Proficiency Index) en 2019. La Suède, profite également de cette démarche pour favoriser l'immersion de ses habitants à l'anglais. Les jeunes écoliers suédois sont encouragés à le parler, quelles que soient les circonstances, au sein de la classe. Ainsi, les situations de communication sont diversifiées car la langue étrangère crée de nouvelles opportunités, quand la langue officielle de scolarisation a trouvé une limite.

Dans ce même classement de l'EF EPI, la Suède, le Luxembourg et la Belgique sont respectivement au 2ème, 9ème et 13ème rang mondial, lorsque la France occupe la 31ème place.[15]

Les propos issus des travaux de Dominique Delasalle, dans son ouvrage "Enseigner une langue à l'école : a-t-on les moyens de relever ce défi dans le contexte actuel ?", viennent appuyer l'impact du contexte culturel d'un pays, évoqué dans cette partie:

"Rappelons que les élèves du nord de l'Europe, connus pour leurs bons résultats aux évaluations européennes, estiment qu'au moins 30 %, de ce qu'ils savent en anglais a été acquis à l'extérieur de l'école, notamment via des films et programmes en VO à la télévision. Protection forcenée de la langue française et amélioration de la maîtrise d'une langue étrangère vont difficilement de pair."[16]

Il apparaît donc important d'habituer les français à l'introduction des langues étrangères, par l'intermédiaire de pratiques culturelles populaires. Il ne s'agit pas d'inonder la population d'anglais ou d'espagnol, mais simplement d'éviter de dénaturer des contenus d'origines étrangères, qui peuvent être source d'ouverture culturelle. Nous constatons ainsi que les langues vivantes étrangères ont une dimension bien plus vaste que le cadre scolaire que nous y accordons en France.

---

[15] EF EPI. (2019). *EF EPI Indice de compétence en anglais EF Un classement de 100 pays et régions par compétences en anglais*. Consulté à l'adresse https://www.ef.fr/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-french.pdf

[16] Delasalle, D. (2008). Enseigner une langue à l'école : a-t-on les moyens de relever ce défi dans le contexte actuel ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151(3), 373-383. doi:10.3917/ela.151.0373.

C'est après avoir abordé certaines limites importantes de l'enseignement des langues vivantes étrangères, liées à la formation des enseignants et au contexte culturel français, que sera abordée une autre problématique de ce chapitre. La gestion des élèves en difficulté aux cycles 2 et 3.

II°) La gestion des élèves en difficulté à l'école primaire

a°) Une augmentation de leur effectif depuis 2012

Les élèves en difficulté font partie intégrante de ce nouveau projet "d'École de la confiance". Prendre en compte leurs différents rythmes d'apprentissage, leurs personnalités et la relation socio-affective qu'ils entretiennent avec l'école afin d'adapter la pédagogie des apprentissages est un objectif majeur de l'enseignant.

Cependant leur nombre est en constante augmentation. Selon les derniers résultats PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves), à l'école primaire, 24% des élèves sont en décrochage en 2015, soit 2% de plus qu'en 2012 (ils sont en dessous du niveau 2 de compétences). Autre donnée inquiétante, le nombre d'élèves ayant un niveau élevé a chuté, passant de 13% en 2012 à 11% en 2015[17].

Les origines de ces difficultés ont été relativement identifiées. Un milieu socio-économique ou un secteur démographique défavorisés, une famille issue de l'immigration avec une langue parlée différente de celle utilisée à l'école, le non suivi d'un enseignement préprimaire, ou un redoublement[18]. Bien-sûr, il ne faut pas omettre les difficultés liées à des handicaps physiques tels que la dyslexie, la dyspraxie, une mauvaise expression mais également les handicaps mentaux. Ces caractéristiques sont cumulables et plus un élève y est confronté, plus il sera susceptible d'être en difficulté. Des situations compromettantes pour leur avenir, car accablés, ils perdent leur persévérance, leur motivation et leur confiance en eux. Certains vont être plus sujets à l'absentéisme, d'autres développeront un comportement de rejet face à

[17] (2016, 12). Ce que les enquêtes internationales (PISA,TIMSS) peuvent nous dire de l'état de l'école française. Récupérée 05, 2019, à partir de https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/161206_Note_PISA.pdf

[18] (2016). PISA Les élèves en difficulté POURQUOI DÉCROCHENT-ILS ET COMMENT LES AIDER À RÉUSSIR ?. Récupérée 05, 2019, à partir de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Les-eleves-en-difficulte.pdf

l'école. Ils ne ressentent pas le "bien-être" que certains de leurs camarades peuvent ressentir au sein de cette institution et vont adopter ces attitudes pour se protéger. Une lutte quotidienne pour conserver une estime de soi, dans un environnement qui ne la renforce pas.
Les enseignants essaient de tenir compte de ces cas particuliers afin de répondre à leurs besoins.

b°) Un manque de formation des enseignants dans la gestion d'élèves en difficulté : L'exemple des élèves dyslexiques

Une autre problématique se présente aux enseignants lorsqu'ils font classe. Cette fois-ci, il ne s'agit pas d'un manque de formation en langues, mais dans la gestion d'élèves en difficulté, ayant des besoins particuliers.
Pour illustrer cette partie, il est intéressant d'aborder le cas des élèves ayant des troubles du langage, tels que la dyslexie. Les enseignants continuent d'avoir des difficultés à détecter ce trouble et surtout à y remédier.
Comme le démontrent certaines données du compte rendu de l'enquête sur "l'enseignement des langues vivantes et troubles spécifiques du langage", réalisé pour la revue, *Les Langues Modernes n°2/2018 : " Troubles du langage et de la communication et enseignement des langues "*.
En effet, suite à la question ouverte "À quelle(s) difficulté(s) avez-vous été confronté.e ?", 680 enseignants du premier et second degré ont répondu.
Parmis eux, 79 individus ont directement mentionné le manque de formation, de façon explicite. (les enseignants se demandent comment discerner ce qui relève de la dyslexie et du manque de travail (ou d'autres causes pathologiques ou non), ils ne savent pas comment faire participer, aider ces élèves ou les intégrer à la classe, ils aimeraient connaître les spécificités de chaque trouble « dys » et les adaptations nécessaires…)
En ce qui concerne les formations suivies par ces enseignants, sur un panel de 774 répondants, seulement 40% d'entre eux ont effectué une formation (rappelons que ces

formations ont une visée plutôt généraliste et informative et dure la plupart du temps entre 4h et 3 jours).[19]

On constate ainsi des problèmes dans la gestion des élèves ayant des difficultés à caractère particulier. Ce manque de formation pourrait avoir des répercussions sur leur scolarité, à cause d'une mauvaise prise en charge des troubles, ou si celle-ci est instaurée tardivement.

Ainsi, il serait intéressant de recenser différents dispositifs se préoccupant des élèves en difficultés et d'identifier leur impact sur ces derniers.

III°) Des dispositifs pour encadrer les élèves en difficulté

a°) Le RASED

Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés est un dispositif éducatif mis en place en 1990, dont la mission principale est de venir en aide à ce profil d'élèves, de la maternelle au CM2, et de prévenir des problèmes d'apprentissage ou des problèmes relationnels que certains entretiennent avec l'école.

Constitué de psychologues et de professeurs des écoles spécialisés, ils aident les équipes pédagogiques des écoles à analyser les situations, à reconnaître et prendre en compte les besoins des élèves et à construire des réponses adaptées.[20]

Une recherche récente intitulée:*"Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?"* a été effectuée par Claire Bonnard, Jean-François Giret et Céline Sauvageot, issus de l'IRED (institut de recherche sur l'éducation). Dévoilée en 2017, elle se base sur le Panel primaire de 1997, réalisé par le Département de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP). Il est constitué de dix mille élèves de CP (dont 9500 ont répondu à l'enquête) à la rentrée scolaire de 1997, venant de 1570 écoles différentes.

Cette étude révèle de nombreux chiffres clés concernant les origines des élèves ou le milieu socio-économique dont ils sont issus.

---

[19] Aden, J., & Peskine, L. (2018). *Enseignement des langues vivantes et troubles spécifiques du langage*. Consulté à l'adresse file:///C:/Users/Th%C3%A9o/Downloads/cr_enquete-troubles-langage%20(2).pdf

[20] (2017, 05). Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased). *education.gouv.fr*. Récupérée 12, 2019, à partir de https://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html

Tableau 1: Caractéristiques socio-démographiques des élèves bénéficiant ou non du Rased

	Élèves bénéficiant du Rased	Élèves non bénéficiant du Rased	Ensemble des élèves (N=8869)
% Nationalité étrangère	14,2%	4,4%	5,2%
% CSP chef de famille Cadre	5,8%	17,1%	16,1%
% CSP chef de famille sans emploi	7,6%	2%	2,4%
% scolarisés dans une école relevant de l'Education Prioritaire	27,8%	10,6%	12,1%

Ainsi, on constate tout d'abord les écarts entre certains facteurs menant un élève à être intégré dans ce dispositif d'aide. Lorsqu'en moyenne, au sein d'une classe de CP, on comptabilise 5.2% d'élèves de nationalité étrangère, ceux-ci sont représentés à 14.2% au sein du RASED.
Le pourcentage d'élèves de CP étant scolarisés dans une zone d'éducation prioritaire s'élève à 12,1%. Quand on observe les statistiques des élèves introduits au RASED, on constate qu'ils sont 27.8% à être issus d'une zone d'éducation prioritaire.

Concernant les résultats de l'étude, ils s'accordent sur un impact négatif de l'intervention du RASED, sur le parcours scolaire d'un élève de ce niveau. En effet, plusieurs idées peuvent apporter des explications.
Tout d'abord, l'effet d'étiquetage d'un élève considéré en difficulté. Identifié de la sorte, l'enseignant verrait ses exigences à la baisse, conduisant à un affaiblissement de la motivation de celui-ci. Une autre explication viendrait du temps effectif d'apprentissage en classe, qui se verrait diminué par la prise en charge du RASED.[21]
Cependant, il ne faut pas être fataliste quant à l'apport que peut avoir ce type de dispositif sur la scolarité en primaire d'un élève. C'est ainsi que des solutions s'intégrant directement en classe sont amenées afin d'aider les élèves en difficulté.

[21] C, Bonnard, J. F, Giret, Céline Sauvageot. *Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?*. 2017, p2 et 3. ffhalshs-01533501f. Récupéré 12, 2019, à partir de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01533501/document

b°) D'autres dispositifs d'intervention auprès des élèves en difficulté

De nouvelles stratégies de soutien aux élèves en difficultés sont implantées au plus près d'eux. Celles-ci visent à leur encadrement, sans qu'ils aient à être exportés de la salle de classe, ou qu'ils soient identifiés comme "élève en difficulté".

Un dispositif appelé "un maître supplémentaire dans la classe", réalisé en Haute-Marne, avait pour objectif d'intégrer un second enseignant dans une même classe de cycle 3. Un dispositif privilégié dans les établissements d'éducation prioritaire, afin que les élèves peinant en français et en mathématiques, puissent avoir un adulte référent sur lequel s'appuyer, de manière plus régulière.[22]

Malgré cette initiative, les résultats n'ont pas été assez significatifs pour que l'expérimentation soit reconduite.

On peut cependant constater l'apparition d'un dispositif reprenant des caractéristiques de la tentative évoquée ci-dessus. Il s'agit du projet "Plus de maîtres que de classes" (également connu sous l'abréviation "PDMQDC"), favorisé dans les zones d'éducation prioritaire.

Mis en place depuis, la rentrée scolaire 2013-2014, un enseignant supplémentaire est affecté dans certaines de ces écoles et intervient dans une classe dont il n'a pas la gestion. Ils agissent de la maternelle au cycle 3, pendant une durée totale de 24 heures par semaines.

Selon la définition apportée par un article numérique de l'éducation nationale, sa mission est la suivante:

"Le dispositif donne la possibilité d'affecter, sur la base d'un projet pédagogique, un enseignant supplémentaire dans une école ou un groupe scolaire. Il permet ainsi de mettre en place de nouvelles modalités d'organisation pédagogique pour aider les élèves les plus en difficulté à progresser."[23]

Ainsi, les enseignants ayant cette fonction se concentrent davantage sur les besoins des élèves, afin d'adapter les contenus. Ils renouvellent les outils pédagogiques utilisés, en

---

[22] C, Bonnard, J. F, Giret, Céline Sauvageot. *Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?*. 2017, p 4. ffhalshs-01533501f. Récupéré 12, 2019, à partir de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01533501/document

[23](2014, 07). *Le dispositif "plus de maîtres que de classes" : projet et mise en oeuvre pédagogique*. education.gouv.fr. Récupérée 12, 2019, à partir de https://www.education.gouv.fr/cid81467/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes.html

favorisant le numérique et son utilisation, en rendant l'apprentissage plus motivant, tout en gardant les élèves actifs.[24]

Une attention particulière est portée sur la création de projets et le travail en collaboration, pour amener les élèves à des conflits socio-cognitifs.

Actuellement à la sixième année d'implantation, le dispositif a connu certaines réussites.

C'est le cas des élèves en classes de CP et CE1, à l'école élémentaire Joliot-Curie à Evreux, qui ont intégré ce projet à leur établissement au cours de l'année scolaire 2013/2014. L'objectif principal portait sur l'accession au premier palier de maîtrise du socle commun, au cycle 2. Suite à des auto-évaluations, ainsi qu'à une visite du groupe départemental du projet "PDCQDM" en 2016, des bénéfices ont été constatés.

Premièrement, il y a eu une progression du nombre d'élèves atteignant ce premier palier. En CP, comme en CE1, il n'y a pas eu de maintien des niveaux établis au début de l'année scolaire[25].

On remarque également une disparition du phénomène d'étiquetage rencontré avec la structure du RASED. Les difficultés de l'élève ne sont pas externalisées et l'encadrement de ces derniers reste assuré au sein de la classe. Ainsi, il n'y a pas de répercussions sur l'estime que se portent les élèves et sur leur motivation. Par ailleurs, il y a également des améliorations concernant la communication des équipes pédagogiques et leurs connaissances didactiques. Une dynamique bénéfique, mais cependant chronophage comme l'expriment les données recueillies sur cette école élémentaire Joliot-Curie.[26]

Cependant, le dispositif fait face à une interruption programmée depuis septembre 2017. De nombreux postes sont supprimés par manque de financement. A compter de cette rentrée scolaire, la mesure de dédoublement des classes de CP est appliquée au sein des réseaux d'éducation prioritaire[27]. Celle-ci contribue à l'amélioration des résultats des élèves grâce à

[24]Ben Hamouda, L., & Jarraud, J. (2018, mars 21). *Annabelle Fiévet : L'expérience d'une maîtresse PDMQDC*. Consulté le 28 décembre 2019, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/03/21032018Article636572139601409402.aspx

[25] Leroy, S., & SABARDEIL, J. P. (s. d.). *Dispositif « plus de maîtres que de classes », (Expérimentation terminée) Ecole élémentaire Joliot-Curie*. Consulté le 12, 2019 à l'adresse https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10246.pdf

[26] Leroy, S., & SABARDEIL, J. P. (s. d.). *Dispositif « plus de maîtres que de classes », (Expérimentation terminée) Ecole élémentaire Joliot-Curie*. Consulté le 12, 2019 à l'adresse https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10246.pdf

[27]Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019, janvier). Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation. Consulté le 28 décembre 2019, à l'adresse

une réduction des effectifs en classe, afin que les enseignements dispensés soient plus personnalisés. Cette dernière étant récente et en évolution depuis deux ans, les dotations y sont privilégiées, privant le projet 'PDMQDC" de fonds.

Malgré cela, les résultats de ce dispositif permettent de mettre en évidence certains éléments. Pour favoriser la réussite d'un élève en difficulté, ces derniers devraient rester au sein de la classe pour suivre les enseignements.
Même si le projet "PDMQDC" n'est pas à la portée de toutes les classes, on constate que certaines attitudes qu'il introduit, amèneraient ce type d'élève à progresser. Un soutien plus appuyé des enseignants afin de déterminer leurs besoins. Une attention portée sur la remédiation afin de s'adapter aux différents rythmes de travail. Un renouvellement des méthodes d'enseignement, des matériels utilisés, afin de générer de la motivation, dans un cadre qui renforce la confiance en ses capacités.

Après avoir abordé la gestion des élèves en difficulté et les différents dispositifs qui ont été créés afin de les faire progresser, il serait intéressant de voir si l'enseignement d'une langue étrangère peut également contribuer à cet objectif.

https://www.education.gouv.fr/cid138289/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation.html#Presentation_de_la_mesure

Chapitre III : Les bénéfices liés à un apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire

III°) L'importance de la communication et de l'apprentissage des langues

a°) Introduction : l'âge des élèves de cycle 2 et 3, un facteur d'influence sur l'acquisition du langage

Il est primordial pour des élèves de cycles 2 et 3, de communiquer pour maîtriser les compétences langagières et linguistiques, qui leur seront indispensables pour le reste de leur existence. C'est à cette période de leur vie qu'ils seraient les plus enclins à structurer et approfondir ces aptitudes.

En effet, de nombreux spécialistes tels que Noam Chomsky, éminent professeur de linguistique américain, le linguiste et neurologue allemand Eric Heinz Lenneberg ou le psychologue suisse Jean Piaget, se sont penchés de leur côté, sur certains liens entre le développement cérébral d'un enfant et l'acquisition du langage.

Même s'il semble aujourd'hui complexe de déterminer si la théorie d'un âge critique existe[28], au regard de certaines contradictions apportées par de nouvelles études qui ont été faites sur ce sujet, il reste intéressant de se pencher sur l'impact du "facteur âge" dans l'apprentissage des langues.

[28] Gaonac'h D. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère (le point de vue de la psycholinguistique), 2006, page 19 et 20.*

b°) Des avantages cognitifs

Comme le rappelle Dominique Groux dans son ouvrage *L'enseignement précoce des langues* en se référant aux recherches de M. Swain:

"Sur le plan du développement linguistique, Swain suggère que l'acquisition simultanée de deux langues ne diffère pas fondamentalement de l'acquisition d'une seule langue et que les mêmes stratégies d'apprentissage sont mises en jeu".

Il est même reconnu qu'un enfant aurait plus de facilités qu'un adolescent ou un adulte à apprendre une nouvelle langue. Lorsque ces deux dernières catégories d'individus font preuve de réflexions métalinguistiques plus élaborées, un enfant aura des avantages sur la phonologie. Les adolescents et les adultes étant habitués à leur langue maternelle depuis plus longtemps qu'un élève de l'école élémentaire, c'est le temps d'exposition à une nouvelle langue qui va avoir une influence sur la progression de ce dernier[29] .

Daniel Gaonac'h évoque dans son ouvrage *"L'apprentissage précoce d'une langue étrangère"* que les enfants ayant été introduits tôt à un apprentissage d'une langue vivante étrangère ont plus de facilités à distinguer les caractéristiques d'un mot et celles de son référent[30].

Il y a également des effets positifs sur les capacités de segmentation lexicale de ces enfants. Ils arrivent plus facilement à isoler chacun des mots contenus dans une phrase et même à séparer ces derniers en syllabes[31]. Cela leur permettra de traiter avec plus d'aisance des mots inconnus, par la procédure d'assemblage, lors de leurs lectures. Des avantages non négligeables pour des jeunes enfants, surtout à l'entrée du Cycle 2 et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Comme le précisent les études menées par Yelland G.W, Pollard J et Mercuri A dans leur ouvrage "The metalinguistic benefits of limited contact with a second language", des résultats ont été prouvés à partir d'élèves australiens apprenant l'italien au début de l'école primaire, à un rythme, certes faible (1h par semaine pendant 6 mois), mais assez similaire au rythme des classes de primaire françaises.

---

[29] BABLON Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école,* 2004, page 34 et 35.

[30] Gaonac'h D. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère (le point de vue de la psycholinguistique), 2006, page 110 et 111.*

[31] Gaonac'h D. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère (le point de vue de la psycholinguistique), 2006, page 110 et 111.*

Ainsi, grâce à l'apprentissage d'une langue vivante, on constate une amélioration évidente en ce qui concerne les capacités de lecture en langue maternelle et plus précisément dans la reconnaissance des mots[32].

La liste des bénéfices liés à cette pratique s'allonge encore. Si l'on prend l'exemple des études effectuées par E. Peal, et W.E Lambert sur des enfants de 10 ans bilingues français-anglais et des élèves monolingues, il y aurait "une certaine supériorité intellectuelle des bilingues". Ces derniers auraient développé une plus grande créativité ainsi que des habiletés métalinguistiques[33]. Si des comparaisons de la sorte ont pu être menées à bien, c'est grâce à la création d'écoles bilingues. Les capacités des élèves qui en sortent vont servir de référence par rapport aux élèves monolingues. C'est le sujet qui sera abordé dans la partie suivante.

II°) Des exemples encourageant l'enseignement des langues vivantes étrangères

a°) L'Ecole active bilingue Jeannine Manuel

Fondée par une américaine en 1954 à Paris, elle donna son nom à cette école dont la mission principale est la "compréhension internationale".

Pour ce faire, l'école propose le bilinguisme avec l'enseignement de l'anglais dès la maternelle qui se poursuit avec un trilinguisme (allemand, italien et japonais) à l'entrée au collège. Nombreux sont les élèves étrangers (25% du public) apportant une diversité culturelle. Son autre ambition est l'adaptation aux nouvelles pratiques pédagogiques et aux possibilités proposées par le monde extérieur[34].

Leur scolarité achevée dans cet établissement, les élèves sont bilingues et se révèlent parfois plus efficaces que des anglais natifs.

Comme le rapporte Dominique Groux dans son ouvrage *L'enseignement précoce des langues étrangères* par l'intermédiaire d'une citation d'Anna Lietti : *"ce serait, en somme, une école*

[32]Gaonac'h D. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère (le point de vue de la psycholinguistique), 2006, page 109.*

[33] GROUX Dominique, *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique,* 1996, page 40.

[34] Céline Bezioua, C. B. (s.d.). Ecole Jeannine Manuel - Notre mission. Récupéré 9 mai, 2019, de https://www.ecolejeanninemanuel.org/fr/the-school/notre-mission.html

comme les autres, à cette immense différence près : même les cancres en sortiraient avec deux langues supplémentaires à leur arc".
Un argument en faveur des élèves en difficulté qui pourraient rencontrer plus d'ouvertures professionnelles, à l'avenir, grâce à l'acquisition de cette aptitude.

b°) L'école bilingue rue de Tanger à Paris

Certaines écoles en France ont choisi d'introduire les langues vivantes étrangères, non pas comme une discipline à part entière mais comme l'apprentissage de référence, autour duquel gravitent les autres matières. Les élèves de cycle 2 et 3 suivent les cours d'histoire, géographie, mathématiques et d'éducation physique et sportive en langue étrangère. Les enseignements en français représentent un total de 21 heures.
Avec un public originaire à 70% de pays étrangers, la majorité tient ses racines du continent africain. Ainsi, les élèves ciblent le bilinguisme franco-arabe (Près de la moitié des élèves inscrits) et s'éloignent des 0.1% et 0.0% d'élèves auxquels on enseigne cette langue à l'école élémentaire publique française[35]. Elle permet aux élèves issus de l'immigration de rester en contact avec leur culture et éviter de générer en eux, des difficulté liées au déracinement.

III°) Quelles solutions pourrait apporter l'apprentissage des langues vivantes étrangères, aux élèves en difficulté ?

a°) L'utilisation des ressources issues de la diversité culturelle des classes

Nous n'avons pas conscience de la confrontation qui s'opère entre la langue maternelle des migrants et celle pratiquée dans leur pays d'accueil.
Concernant la relation entre des parents ayant vécu dans leur pays d'origine et élevant des enfants nés sur le territoire français, une distance se crée.

[35]GROUX Dominique, *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique,* 1996, page 144-152.

Comme le suggère Dominique Groux: *"Certains éprouvent de la honte vis-à-vis de leurs parents qui s'expriment difficilement en français, langue du pays d'accueil par contre-coup valorisée et chargée de valeurs symboliques positives [...] Ils éprouvent du mépris pour la langue de leurs parents, pour la langue maternelle, associée aux valeurs contraires".*

Cependant, on oublie la demande de certaines familles concernant l'apprentissage des langues vivantes étrangères. En effet, certaines souhaiteraient que leurs enfants soient en contact avec leurs langues d'appartenance.

Par ailleurs, un sondage fut réalisé dans un collège de l'Académie de Versailles, par Marie-Madeleine Bertucci en 2005, sur un panel de 53 élèves de différentes classes du secondaire. Parmis eux, 21 parlent français à la maison, 29 parlent une autre langue et le français à certaines occasions, tandis que 3 autres élèves n'ont fait aucune déclaration concernant leur situation. Un plurilinguisme présent pour plus de la majorité des individus interrogés[36]. Pourtant, ces élèves ont un capital linguistique riche qu'il serait attristant de ne pas utiliser en classe[37].

En France, c'est principalement une dévalorisation de la langue arabe qui s'opère.

Celle-ci pourrait être utilisée, si cela semble pertinent, dans l'étude du français ou d'une autre langue au niveau métalinguistique[38].

Selon Frédéric Bablon : *"La langue étrangère peut être justement l'occasion qui permettra aux élèves en difficulté de se "remettre en selle", d'entrer à nouveau dans les apprentissages".*

Un argument conforté par J.F. Hamers et M. Blanc dans leur ouvrage *Bilingualité et bilinguisme*, n°129, 1984, dans lequel ils évoquent une hypothèse importante. Il semblerait que la valorisation d'une langue se répercute sur la fonction langage et facilite ainsi la valorisation de la deuxième langue.

Bien que certains élèves issus de familles de migrants, soient en difficulté, non pas à cause de ce déracinement de leur culture, mais aussi à cause d'un statut socio-économique dit de "défavorisé", les langues vivantes étrangères pourraient améliorer le climat de classe. Ces élèves se sentiraient plus concernés dans les apprentissages, si l'enseignant envisageait de

[36] Bertucci M.M., Boyer I, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue,* 2010, page 75-76.
[37] BABLON Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école,* 2004.
[38] GROUX Dominique, *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique,* 1996.

tirer profit, dans certaines séances, des éléments culturels et langagiers qui sont propres à l'identité de ces individus. Et ainsi éveiller leur curiosité intellectuelle pour ce qui est autre.[39] Ainsi, on pourrait observer un accroissement de la participation de ces derniers, lors des situations d'enseignements.

b°) Une différence entre l'enseignement des langues étrangères et celui des autres disciplines ?

L'apprentissage des langues étrangères peut être une source de nouveautés pour les élèves. Mais sont-ils capables de distinguer les différences qui s'opèrent entre une séance de langues et celle d'une autre discipline aux cycles 2 et 3 ?

C'est ce qu'une ancienne étudiante de l'IUFM de Bourgogne, Sarah Masson, a tenté d'identifier au travers de son mémoire de recherche *" Approche des perceptions des élèves vis à vis de l'apprentissage des langues étrangères (et plus particulièrement de l'anglais)"*

A partir d'un questionnaire assez bref, adressé aux élèves de cycles 2 et 3, de manière anonyme, des éléments d'information importants ont été apportés par ces derniers sur leur vision des cours de langues.

Unanimement, les élèves trouvent que les cours de langues ont:

"une approche beaucoup plus ludique et variée que les cours des autres disciplines scolaires. Il en va de même pour les supports et les situations d'apprentissage. On note un recours important à la vidéo, aux enregistrements sonores et aux albums qui permettent un apprentissage progressif et agréable."[40]

Selon d'autres réponses obtenues, il s'avère que les élèves éprouvent une certaine fierté à apprendre une nouvelle langue, surtout si cette compétence est valorisée socialement[41].

---

[39] GROUX Dominique, *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique,* 1996.

[40] Masson, S. (2005). *Approche des perceptions des élèves vis à vis de l'apprentissage des langues étrangères (et plus particulièrement de l'anglais)*. Consulté à l'adresse https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00400.pdf

[41] Masson, S. (2005). *Approche des perceptions des élèves vis à vis de l'apprentissage des langues étrangères (et plus particulièrement de l'anglais)*. Consulté à l'adresse https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00400.pdf

Ainsi, on constate que cette discipline est perçue différemment des autres à l'école.
Il semble important de perpétuer cette diversification des supports, des situations de communication, afin que les élèves conservent cette image de l'enseignement des langues. Ainsi, cette discipline restera un espace privilégié qui s'écarte des pratiques pédagogiques plus classiques, attribuées aux autres matières.
Ce qui découle de ce constat, c'est qu'une certaine motivation est générée lorsqu'on rentre dans les activités liées aux langues étrangères.
C'est un élément indispensable au sein d'une classe et particulièrement auprès des élèves en difficulté. Au quotidien, une certaine routine peut s'installer et venir affecter cette dernière. Quoi de plus naturel que d'aborder une discipline telle que les langues étrangères pour y parvenir ? Elle intègre de l'oral, de l'écrit, de la compréhension. Elle permet la découverte du monde à travers la géographie, l'histoire, les sciences et peut utiliser l'art, la musique ou l'EPS pour amener les apprentissages. Elle peut conduire à l'utilisation du jeu, à des interprétations théâtrales ou des activités amenant à la mobilité physique des élèves.
Les seules limites que peuvent rencontrer des séances de langues, sont liées aux contenus des programmes scolaires des cycles 2 et 3 et à la créativité des enseignants.

c°) Les approches didactiques des langues étrangères auprès des élèves en difficulté

En ce qui concerne les approches didactiques, il est nécessaire de ne pas s'appesantir sur un enseignement dit de "sensibilisation". En effet cette méthode est profitable aux élèves qui ont bon niveau général, mais s'avère défavorable aux élèves ayant des niveaux faibles ou moyens. Cette approche contribuerait même à renforcer les écarts qui existent entre ces différents niveaux[42].
Au cours des cycles 2 et 3, il serait également peu pertinent de se focaliser sur une méthode "grammaire et traduction" qui consiste à faire acquérir aux élèves un lexique riche, qui sera

[42] Gaonac'h D. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère (le point de vue de la psycholinguistique), 2006, page 102-103.*

accompagné de notions syntaxiques afin de construire du sens. Cette méthode se base en grande partie sur l'apprentissage par coeur, ou l'analyse grammaticale[43].
Elle pourrait conduire les élèves qui sont déjà en difficulté en français à reproduire leurs erreurs en langues vivantes étrangères. De plus, les situations d'apprentissage se focalisent peu sur la dimension de communication des langues, sur les interactions. Ainsi, la motivation des élèves risque d'en être diminuée.

Certaines méthodes semblent plus pertinentes que d'autres, si l'on souhaite rendre l'apprentissage des langues vivantes étrangères, bénéfique aux élèves en difficulté. Seront ainsi évoquées les approches les plus à même de les amener à la réussite, tout en répondant à leurs besoins.
Il y a l'approche "actionnelle". Apparue au milieu des années 2000, cette méthode s'est construite à partir des nombreuses théories sur le langage du XXème siècle, ayant conduites à l'approche "communicative". Cette dernière se centre davantage sur les situations d'énonciation et les contextes d'utilisation de la langue. Elle est utilisée dans un but pratique de résolution de problème. En effet, les objectifs de cette approche peuvent être éclairés par les propos de Nadine Bailly et Michael Cohen dans leur travail sur *"L'approche communicative"*:
" Une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Ainsi le cours de langues n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive ou le contexte de la communication est mis en valeur. De plus, les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.)".[44]

[43]Tardieu, C. *La didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, culture, méthodologie, évaluation,* 2008, page 31.
[44]Bailly, N, & Cohen, M. (2005). *L' approche communicative*. Consulté le 4 janvier 2020, à l'adresse http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

Pour en revenir à l'approche "actionnelle" évoquée précédemment, elle partage des caractéristiques communes avec l'approche "communicative". Elle porte son attention sur la communication, cependant, comme l'exprime Claire Tardieu dans son ouvrage *"La didactique des langues en 4 mots-clés"*:

"L'approche actionnelle contemporaine tente de briser les murs de la classe, de relier l'activité langagière à la vie, en proposant des tâches socialement et non plus scolairement significatives".[45]

Ainsi, les tâches proposées par cette didactique se basent sur des situations issues de la vie sociale des élèves, sur des éléments qui leur sont proches et auxquels ils s'identifient[46]. On essaiera ainsi de s'adresser au plus grand nombre d'élèves, afin que ceux en difficulté aient plus d'opportunités de prendre la parole.

Ces tâches peuvent également s'avérer propices à des créations de projets afin d'appliquer les apprentissages. Ces projets peuvent se conclure par des produits finis qui seront valorisés au sein de la classe ou exportés de celle-ci, pour être vus par des individus extérieurs. Une certaine satisfaction pour les élèves qui peut générer en eux de la motivation.

Ainsi, il est intéressant de favoriser les relations et l'intégration de ces derniers, quel que soit leurs capacités, grâce à des travaux en collaboration et à des mises en rôles.

Chaque élève ressent le besoin de communiquer. Il peut être intéressant d'introduire l'enseignement des langues vivantes étrangères de manière inconsciente[47].

Mettre les élèves dans des situations où chacun ressent le besoin de s'exprimer.

Ainsi, il serait pertinent d'utiliser des thèmes qui sont familiers des élèves en difficulté afin d'y introduire les apprentissages, au lieu d'amener les apprentissages par des notions qui leurs sont déjà abstraites au premier abord.

Les élèves rentreraient plus facilement dans l'activité car l'introduction de la séance ne s'apparenterait pas à un premier obstacle.

---

[45] Tardieu, C. *La didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, culture, méthodologie, évaluation,* 2008, page 28.

[46] Girardet, J. (2011). *Enseigner le fle selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. Présenté à XIIème Colloque pédagogique de l'alliance française de São Paulo, São Paulo, Brésil.* Consulté à l'adresse https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf

[47] BABLON Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école,* 2004, page 55.

En effet, les élèves ne s'aperçoivent pas forcément de la considération que leur porte les enseignants, au travers des activités de remédiation. Si on permet une approche culturelle grâce à l'apprentissage des langues étrangères, afin d'amener un peu de la vie personnelle des élèves au sein de la classe, on susciterait davantage d'intérêt et d'implication de leur part.

d°) La pédagogie de l'erreur

Les élèves en difficulté se sentent déjà marginalisés par leur situation. Si leurs erreurs sont soulignées par l'enseignant de manière régulière, le peu de confiance qu'ils ont quant à leurs capacités sera d'autant plus affectée. L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas soumis aux mêmes méthodes de correction que pour le français, aux cycles 2 et 3.
En effet, au cours d'une séance de français, les élèves doivent mobiliser plusieurs compétences et chacune d'entre elles pourra être soumise au jugement de l'enseignant. L'erreur est moins tolérée dans la langue maternelle.
Pour les langues étrangères, on évite de corriger les élèves sur la phonologie ou la syntaxe de manière simultanée. Lorsqu'un élève produit un énoncé, on ne perturbe pas la voie dans laquelle il s'est engagée[48]. La correction des erreurs ne se fait pas individuellement. L'enseignant en relève le plus possible à la fin d'une activité pour en discuter collectivement. Reprendre un élève sur un élément de sa production, face à la classe, affecte sa confiance. Il se sent montré du doigt. Il est pertinent de valoriser les erreurs pour ne pas créer une dynamique de découragement au sein de la classe.

Les langues sont un atout car elles ne sont pas soumises aux mêmes obligations que les matières charnières telles que les mathématiques et le français. Des objectifs importants sont à atteindre les concernant et une pression pèse sur les épaules des enseignants. Une pression ressentie par les élèves qui doivent suivre le rythme. C'est au cours de l'apprentissage des ces deux disciplines, que les notions de motivation et de confiance en-soi des élèves en difficulté diminuent. L'enseignement des langues étrangères, lui, est moins pénalisant concernant les erreurs. Il pourrait servir de point d'ancrage à ces élèves, afin qu'ils ne s'obstinent pas à penser que ce qu'ils apprennent à l'école ne leur correspond pas

[48] BABLON Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école,* 2004, page 58.

Chapitre 4: Plan de recherche.

Après avoir mis en relief différents apports théoriques, susceptibles de guider la recherche vers des éléments de réponse, concernant la problématique soulevée dans ce mémoire, un angle d'étude se doit d'être adopté pour mener à bien ce travail. En effet, il aurait fallu suivre les mêmes individus au cours de plusieurs années de leur scolarité, afin d'identifier si l'apprentissage d'une langue étrangère avait un impact réel sur leurs compétences métalinguistiques ou de lecture.

Ainsi, c'est après avoir envisagé la diversité des options disponibles, que la création de différents supports s'est avérée pertinente. Ils cibleront des critères observables sur le court terme et susceptibles d'apporter un soutien aux élèves en difficulté.

I°) Présentation des documents de recherche et du panel

a°) Description du premier document : le questionnaire

Pour commencer, un premier questionnaire a été réalisé. Celui-ci est adressé à des enseignants encadrant des classes de cycle 2 et 3.

En effet, il est intéressant avant de se pencher sur un diagnostic éventuel des aides apportées par l'apprentissage d'une langue étrangère auprès des élèves en difficulté, d'établir un contexte dans lequel ce dernier s'effectue.

Cette configuration permettra ainsi de mettre en lien les réponses qui pourraient être obtenues, avec les résultats rapportés par le second document, une grille d'évaluation comparative.

Ainsi, les questions soumises à l'échantillon de professionnels sélectionnés, sont élaborées sur plusieurs domaines.

L'un d'entre eux est à dominante géographique. Un intérêt est porté sur l'appartenance des classes étudiées à un réseau d'éducation prioritaire (REP) ou non.

Un extrait de la "Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981 : zones prioritaires", décrit la particularité des missions confiées dans ces secteurs spécifiques d'éducation :

"La création par le Gouvernement des 11 625 nouveaux emplois dans l'Éducation nationale, création qui représente de la part des pouvoirs publics un effort considérable dans une conjoncture difficile, n'a de sens que si elle s'inscrit dans une politique de lutte contre l'inégalité sociale. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé."[49]

De nos jours, alors qu'il y a une multiplication du nombre de ces réseaux d'éducation prioritaire (anciennement zones d'éducation prioritaire) en France, les classes concernées par ce dispositif peuvent s'avérer être un bon terrain d'expérimentations pour la recherche envisagée, car plus sujettes à la gestion d'élèves en difficulté.

Ainsi, on pourra déterminer s'il y a une plus forte contribution d'un apprentissage des langues, au sein d'une classe dont le nombre de ces élèves est jugé important, comme dans une classe où ils sont moins représentés.

Un autre domaine ciblé par ce premier document d'investigation, concerne la gestion de ce profil d'élèves. Par l'intermédiaire de diverses questions, on tentera d'identifier l'effectif de ces derniers au sein des classes, les différents types de difficultés qu'ils rencontrent, ainsi que les différents soutiens que leur apportent les enseignants.

Les difficultés rencontrées par un élève sont variées et nécessitent des attentions de la part de l'enseignant qui le sont tout autant. L'apprentissage d'une langue étrangère est susceptible de ne pas répondre à tous les besoins.

Si c'est le cas, les éléments de réponse qui auront été récoltés dans ce domaine du questionnaire, permettront éventuellement d'expliquer certains phénomènes observés.

Une nouvelle série d'interrogations porte sur la formation et les capacités des enseignants concernant les langues vivantes étrangères. Tout d'abord, le questionnaire permettra d'identifier le choix de la langue introduite et leur niveau dans celle-ci. Puis, la planification réalisée par les enseignants concernant cette matière, c'est-à-dire, la place qui lui est accordée

[49] Ministère de l'Éducation nationale, « Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981 : zones prioritaires », *Bulletin officiel*, 27, 9 juillet 1981.

au niveau horaire, sur une semaine. Nous essaierons d'identifier l'aisance de ces enseignants, concernant la gestion des séances de langues et leur perception des intérêts de cette pratique au sein des cycles concernés.
On a pu aborder l'existence de nombreux contrastes portant sur les compétences des enseignants et les séances réalisées dans cette matière en sont grandement influencées. Ces facteurs pourraient avoir un impact sur l'intérêt que peuvent porter les élèves en difficulté dans l'apprentissage de cette discipline.

Un dernier domaine se centre davantage sur les séances de langues en elles-mêmes.
On s'intéressera aux différentes approches didactiques adoptées par les enseignants, à la diversité des documents introduits, à la transdisciplinarité à l'utilisation de la richesse culturelle des classes, ou encore au rapport à l'échec entretenu par les élèves, lié au statut de l'erreur.
Cette section permettra de mettre en comparaison les différentes réponses des enseignants, avec les apports théoriques du chapitre trois, qui cherchent à mettre en relief d'éventuelles stratégies pouvant être bénéfiques aux élèves en difficulté.

b°) Description du second document : la grille d'évaluation comparative

La grille d'évaluation réalisée, aurait pour objectif de mettre en comparaison les comportements des élèves des cycles 2 et 3, lors d'une séance de langues vivantes étrangères avec celle d'une autre discipline: le français.
Cependant, elle ne remplace en aucun cas un vrai travail d'évaluation qui s'effectue collectivement, avec les membres du personnel éducatif d'un établissement, les professionnels spécialisés en dehors du cadre scolaire et les parents, sur une durée plus longue.
Souvent, les grilles cherchent à diagnostiquer des compétences propres à chaque matière. Cependant, il peut être intéressant dans le cadre de ce travail d'investigation, d'en réaliser une ciblant des capacités adaptables à différentes disciplines, afin de pouvoir comparer les comportements des élèves en fonction de la séance d'apprentissage qui est sélectionnée.

Dans ce document, on intègre essentiellement des critères psycho-affectifs, relationnels, émotionnels et cognitifs de base. En effet, à travers les différents apports théoriques amenés en partie 3, on cherche avant tout à intéresser les élèves en difficulté, à les inclure au groupe classe, à leur donner confiance afin d'exploiter plus efficacement leur potentiel, grâce à l'apprentissage d'une langue. On pourra ainsi observer si cet enseignement s'avère être bénéfique aux éléments cités précédemment, ou si les difficultés de ces derniers auraient besoin d'une autre approche pour être appréhendées plus efficacement.

Cette grille d'évaluation sera distribuée en deux exemplaires, remplis par chaque enseignant du panel. Une lors d'une séance de français et l'autre au cours d'une séance de langues étrangères.

Le choix du français comme outil de comparaison, au lieu d'une autre matière, réside dans les similitudes que les séances peuvent avoir au niveau des savoirs transmis, avec celles de langues (phonologie, orthographe, grammaire, conjugaison, syntaxe), mais également au niveau des compétences orales sollicitées.

Les résultats obtenus seront plus pertinents à mettre en opposition.

c°) Le panel

Le panel soumis aux documents de recherche proposés, est constitué de 25 enseignants de cycle 2 et 25 en cycle 3. Parmi ces individus, 40 exercent au sein de la région Bourgogne Franche-Comté et les 10 autres en région parisienne. Il y a 30% de ces enseignants qui font partie d'un réseau d'éducation prioritaire.

Il n'y a pas eu d'autres critères de sélection particuliers, afin d'avoir une réponse objective concernant la problématique de ce mémoire.

II°) Les hypothèses

a°) Introduction

Avant même d'analyser les résultats obtenus des questionnaires, on peut mettre en relief des hypothèses qui seraient susceptibles de faire surface.

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère peut s'avérer être une aide aux élèves en difficulté. D'après mes expériences personnelles, j'ai pu en apercevoir certains intérêts.

En effet, dans une classe à double niveau CE2/CM1 observée lors d'un stage, en première année au sein du master MEEF, des approches didactiques se sont montrées pertinentes pour faire croître la participation et l'intérêt des élèves en difficulté. Certains d'entre eux, paraissaient complètement effacés lors des apprentissages. Majoritairement en français et en mathématiques, leur estime et leur motivation se heurtaient régulièrement à la limite de leurs compétences.

La régularité de ces situations les a guidé progressivement vers un abandon quasi systématique des tâches attribuées.

Cependant, lors d'une séance d'anglais introduite par l'enseignante, faisant appel aux capacités d'interprétation théâtrale des élèves, nombreux ont été ceux qui se sont pris au jeu.

L'objectif était d'utiliser des marionnettes représentant les personnages d'un conte, et de les faire évoluer dans un décor au rythme de l'histoire. Même si la situation proposée ne se centre pas sur des faits réels, les élèves peuvent contextualiser les apprentissages et se sentir motivés dans la compréhension orale de la langue anglaise, afin de reproduire au mieux le scénario.

Une diversification des méthodes didactiques, avec de nouveaux supports, pour rendre l'enseignement plus vivant et marquant, et ainsi s'adresser autrement aux individus qui ne se sentaient plus concernés par les situations de classe habituelles, les confrontant à leurs difficultés.

Ce n'est qu'à titre d'exemple que la situation ci-dessus a été développée. Celle-ci a pu répondre aux besoins du type d'élève étudié au sein de cette recherche. Cependant, le choix

de cette dernière a été fait selon un contexte de classe particulier, selon les compétences en langues de l'enseignant ou encore les obstacles que les élèves rencontraient afin de les contourner, le temps d'une séance.

Par ailleurs, la grille d'évaluation ne fait que relever les comportements des élèves, sur des critères définis. Cette variété de leurs niveaux d'implication est influencée par les facteurs relevés dans le questionnaire adressé aux enseignants.

Afin de distinguer si l'apprentissage d'une langue étrangère peut s'avérer être une aide aux élèves en difficulté, certains paramètres devraient être prévisibles. Nous essaierons de les mettre en relief dans la partie suivante.

b°) Hypothèses envisagées

La problématique soulevée dans ce travail pourrait obtenir des résultats positifs, si l'enseignant possède en amont de bonnes compétences pédagogiques, s'il n'émet pas de réticences à transmettre les savoirs liés à cette discipline. Un niveau élevé dans la pratique de la langue n'est pas exigé, tant que ce dernier lui accorde de l'importance au sein de la classe. Ainsi, on peut suggérer que la motivation des élèves en difficulté soit liée à l'investissement de l'enseignant dans la préparation des séances.

Cependant, ces prédispositions doivent être accompagnées d'une adaptation des méthodes didactiques et pédagogiques, ainsi que des outils et supports d'apprentissages lors des séances.

Yann Algan et Thomas Ernoult, dans leur travail intitulé *"L'importance de l'investissement dans l'éducation pour la croissance"* expriment de façon globale leur rôle décisif dans l'éducation: *"Les méthodes d'enseignement influencent la façon dont les élèves conçoivent la société dans laquelle ils vivent.*[50]*"*

À une échelle plus réduite, elles pourraient avoir une incidence sur la vision qu'ont les élèves en difficulté concernant l'institution scolaire. Si les méthodes employées utilisaient la richesse culturelle des élèves afin de leur apporter un contexte susceptible de les motiver, des

[50] Algan, Y. (2012). 1. L'importance de l'investissement dans l'éducation pour la croissance. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), page 25-36. https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-25.htm

situations de communications pour répondre à des problèmes, des créations de projets ou encore une approche moins stigmatisante du statut de l'erreur, peut-être que nous pourrions observer des aides significatives.

Mais pour ce faire, l'enseignant doit également prendre en compte les différents problèmes rencontrés par les apprenants. Celui-ci doit s'intéresser à une mise en oeuvre des activités, permettant d'inclure chaque individu de la classe et de susciter leur intérêt en les rendant plus personnalisées, et donc accessibles.

C'est un domaine du premier questionnaire en relation avec la formation des enseignants au sujet des élèves en difficulté. En effet, ils doivent être capables d'identifier leurs besoins, pour adapter l'intégralité des séances, à une classe hétérogène.

Ce facteur semblerait donc déterminant dans l'affirmation d'un soutien apporté par l'apprentissage des langues étrangères.

La situation géographique d'une classe n'est pas introduite seulement à titre indicatif. En effet, dans une classe appartenant à un réseau d'éducation prioritaire, il est envisageable d'avoir un plus grand nombre d'élèves en difficulté. L'enseignant devra fournir un travail plus conséquent en amont afin de répondre à chacun de leurs besoins. Même si le comportement de ces derniers est étudié dans sa globalité, il y a plus de probabilités de se confronter à des échecs avec certains individus.

Concernant la planification, les séances courtes programmées quotidiennement, semblent pertinentes pour faire progresser les élèves en langues vivantes étrangères, afin d'apporter une régularité propice à l'ancrage des savoirs. Cependant, l'objectif est d'observer si la discipline étudiée permet de remobiliser des élèves laissés pour compte dans les autres matières. Ainsi, les séances de longue durée pourraient avoir autant d'avantages que celles plus courtes. La variété des configurations entraîne la diversification des méthodes et donc des supports proposés aux élèves. Ce critère n'aurait selon les hypothèses qu'un impact mineur sur la motivation ou la participation orale par exemple, que l'enseignement d'une langue vivante pourrait générer.

Même si les facteurs énoncés ci-dessus ont des conséquences qui peuvent être variables, on estime, au sein de ce travail de recherche, qu'ils sont indépendants les uns des autres. S'ils sont cumulés, les bienfaits de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère auprès des élèves en difficulté seraient plus enclins à faire surface.

Cependant, il suffit qu'un seul de ces éléments ne soit pas pris en compte par l'enseignant dans ses réponses au premier questionnaire, pour que l'apprentissage de cette discipline ne soit d'aucune aide.

Par ailleurs, la grille d'évaluation comparative n'est utilisée que dans le cadre d'une seule séance de français et de langues étrangères. Il se peut que les élèves ne réagissent pas comme les hypothèses le laissaient présager, car des facteurs extérieurs ont influencé son déroulement. Par exemple, un élève en difficulté faisant face à des problèmes de santé ou familiaux etc.

Malgré cela, les réponses soulevées par ce document devraient, dans l'hypothèse, révéler une augmentation de la motivation et de l'estime que se portent les élèves, si les séances prennent en compte des suggestions similaires ou identiques à celles évoquées dans la partie théorique de ce mémoire.

Il serait cependant compliqué de déterminer avec certitude les taux d'accroissement de ces différents bénéfices liés aux apprentissages d'une langue, dans cette partie. On peut simplement envisager des répercussions positives sur la participation orale, par exemple, sur leur implication dans les tâches demandées avec un niveau de fatigabilité moins important, ou leur niveau de coopération avec d'autres camarades, en comparaison à une séance de français.

II°) Les résultats des deux documents de recherche

a°) Compte rendu de la participation du panel

Après avoir évoqué certaines hypothèses, au sujet des données qui pourraient émaner des questionnaires de recherche, il est nécessaire de faire un compte rendu sur la participation de l'échantillon étudié.

Compte tenu des circonstances sanitaires paralysant de nombreuses institutions françaises depuis le 17 mars 2020, dont les écoles primaires, les questionnaires n'ont pas pu être remplis par les enseignants, en situation de classe, malgré la plus grande pertinence de cette démarche.

Ils ont été soumis à ces derniers, qui les ont réalisés sur la base de leurs différentes expériences issues de leurs séances de langues vivantes étrangères et de français, effectuées depuis la rentrée de l'année 2019.

Ainsi, sur les 50 individus sollicités, 28 d'entre eux ont pu compléter le premier questionnaire (12 en cycle 2 et 16 en cycle 3). 3 enseignants sont issus d'académies de région parisienne, 25 de Franche-Comté et 6 d'entre eux exercent dans un réseau d'éducation prioritaire. Parmi cet effectif, seuls 14 enseignants ont réussi à intégrer des éléments de réponse (9 au cycle 2 et 5 au cycle 3, dont 3 d'entre eux sont dans un réseau d'éducation prioritaire), au sein de la grille d'évaluation comparative. Avec l'éloignement des professionnels de leur salle de classe, les possibilités de témoignages ont été fortement réduites.

Même si l'établissement d'un diagnostic fiable s'avère délicat, l'analyse des données obtenues reste importante, si l'on veut espérer voir des similitudes avec les hypothèses envisagées précédemment, concernant les aides que pourrait apporter l'enseignement d'une langue vivante auprès d'élèves en difficulté des cycles concernés.

Nous allons dresser un bilan des bénéfices relevés dans la grille d'évaluation au sein d'une première partie, afin d'en discuter les origines à l'aide des données du questionnaire adressé aux enseignants dans une seconde. Les pourcentages qui seront mis en évidence, auront tous été arrondis à l'unité supérieure.

b°) Les résultats de la grille d'évaluation

Pour commencer, on peut constater des bénéfices liés à l'apprentissage d'une langue dans le domaine "Confiance / Estime de soi / Autonomie" de la grille d'évaluation.

En effet, sur les 14 participants, concernant la réalisation des activités par les élèves en difficulté en séance de langues, que ce soit au niveau de l'entrée dans des activités nouvelles ou complexes ou de leur rapidité d'exécution, 4 d'entre eux ont signalé que ces individus étaient "assez" en réussite concernant ces compétences, 3 le sont "souvent" et un seul "tout le temps". Par ailleurs, 1 enseignant a indiqué que ces élèves n'étaient "pas du tout" en réussite.

En séance de français, le constat est différent car ils sont 4 à être "assez" en réussite et seulement 2 à l'être "souvent". On observe ensuite que 3 d'entre eux considèrent que ces individus ne sont "pas du tout" rentrés dans les activités.

Ainsi, il y a un écart de motivation évident entre les activités effectuées lors d'une séance de langues et de français. Les élèves semblent davantage intéressés par les contenus de cette première discipline.

Concernant le rapport à l'échec, les données semblent également en faveur de la problématique soulevée par le mémoire. Lors des séances de langues, 9 enseignants du panel ont coché les cases "pas du tout" et "un peu", à la question "ont-ils été freinés par la peur de l'échec ?". Lors des séances de français, ils ne sont que 5 à les avoir remplies. Ainsi, les élèves semblent avoir une plus grande confiance en eux, lorsqu'il s'agit d'apprentissages liés aux langues.

La participation orale connaît également une augmentation significative puisque nous obtenons 9 enseignants ayant coché les cases "assez", "souvent" et "tout le temps", à la question ciblant l'oral. Seulement 2 d'entre eux ont signalé que les élèves en difficulté de leurs classes n'ont "pas du tout' participé.

En français, les résultats montrent un nouveau contraste. En effet, 4 professionnels ont indiqué que leurs niveaux de participation correspondaient aux choix "assez" et "souvent". La possibilité "tout le temps" n'a pas été choisie pour cette compétence orale. Ils sont 5 à considérer que les élèves en difficulté n'ont pas essayé de s'exprimer au cours de cette séance. Une nouvelle fois, nous pouvons établir une différence de motivation entre les deux disciplines, qui reste supérieure en langues.

Concernant le nombre de fois où les élèves ont sollicité les enseignants, les écarts entre les deux matières ne sont pas flagrants. Ils sont 8 à exprimer qu'ils ont été appelés pour leur venir en aide "assez", "souvent" et "tout le temps", 5 ont estimé qu'ils ont été appelés peu de fois et un seul ne l'a jamais été en langues. En français, ils sont 7 à avoir sélectionné les réponses "assez", "souvent" et "tout le temps", 3 à avoir indiqué qu'ils ont "un peu" été amenés à aider ces élèves et 4 "pas du tout".

Cependant cette demande de soutien ne doit pas être uniquement perçue comme un signe de difficulté de la part de ces individus. Au contraire, on peut penser qu'ils ont envie de s'investir dans la séance et réquisitionnent l'aide de l'enseignant pour avancer dans les activités. Ce serait le signe d'un investissement de leur part, d'une certaine motivation à poursuivre les apprentissages et non l'inverse. Comme on peut le distinguer également dans les données recueillies, si les élèves n'avaient pas du tout sollicité les enseignants pendant la

séance de langues, on aurait pu envisager ce phénomène comme un abandon de leur part, préférant rester confrontés à un obstacle, sans avoir envie de le surmonter. Or, les résultats montrent que ces cas ont été aperçus peu de fois en langues, contrairement au français.

Après avoir mis en évidence les résultats de la grille d'évaluation, concernant le domaine "Confiance / Estime de soi / Autonomie", qui sont pour l'instant en faveur d'une aide apportée par l'enseignement d'une langue, auprès d'élèves en difficulté aux cycles 2 et 3, nous allons analyser les données portant sur le second domaine de la grille : les compétences relationnelles et émotionnelles.

Tout d'abord, les compétences de collaboration qui ont été intégrées dans cette grille ont permis une nouvelle fois de récolter des informations bénéfiques à l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, lors des séances effectuées par les enseignants, approximativement 64% des individus sondés ont sélectionné les réponses "assez", "souvent" et "tout le temps", dont 57% se trouvaient dans les deux dernières catégories. Lors des séances de français, on obtient une différence significative, puisque seulement 43% des enseignants ont rempli ces trois derniers niveaux de collaboration, dont 50% se trouvaient également dans les catégories "souvent" et "tout le temps. Ainsi, on peut distinguer un intérêt plus grand dans la réalisation de tâches collectives en langues. S'ils ont plus confiance en leurs capacités, comme on a pu l'évoquer dans le domaine de la grille d'évaluation précédemment analysé, on peut en déduire que les élèves en difficulté sont moins hésitants lorsqu'ils doivent échanger leurs avis avec leurs camarades, apporter des solutions, des idées pour progresser dans les activités de groupes.

En ce qui concerne les compétences de communication, la clarté de l'expression des élèves en difficulté lors des séances, on ne distingue pas de différence flagrante. En effet, parmi les réponses à la question: "ont-ils eu du mal à exprimer leur pensée avec l'enseignant ou leurs camarades ?" 71% des enseignants ont indiqué "pas du tout" et "un peu" lors des séances de langues. En français, ce pourcentage s'élève à 79% pour les deux mêmes catégories. Ainsi, même si on constate une légère supériorité de cette dernière discipline dans la compétence de communication ciblée, on peut néanmoins affirmer que les élèves arrivent convenablement à s'exprimer lors des situations de langues vivantes étrangères, en classe.

La dernière question du deuxième domaine de la grille d'évaluation, porte sur l'émission d'avis positifs par les élèves en difficulté, concernant les séances. Au cours de l'enseignement des langues, 36% des instituteurs ont constaté que ces derniers partageaient des avis positifs "assez" et "souvent". En français, on obtient un pourcentage plus faible, de 14% dans ces deux mêmes catégories. Cette différence peut s'expliquer par la hausse de certains facteurs, mis en relief dans les paragraphes précédents, tels que l'estime de soi ou la participation des élèves en difficulté. Ainsi, mis en confiance lors des séances de langues, ils seraient plus enclins à partager des avis favorables à leur sujet.

Pour conclure le bilan des résultats du document de recherche, nous allons aborder le dernier domaine de questionnements : les compétences cognitives des élèves en difficulté.

À la question "ont-ils fait preuve de créativité ?", 57% des enseignants ont indiqué que leurs élèves l'ont été "assez", "souvent" et "tout le temps", lors des séances de langues. C'est un avantage pour l'apprentissage de celles-ci. En effet, lors des séances de français, 36% des instituteurs ont positionné leurs élèves dans ces trois mêmes niveaux d'évaluation.

Ce résultat peut être mis en relation avec les études effectuées par E. Peal et W.E Lambert, montrant une plus grande créativité chez des élèves bilingues franco-anglais de 10 ans. Celles-ci ont été mises en avant dans la sous-partie "avantages cognitifs" du chapitre trois de la partie théorique.

Concernant l'intérêt porté par les élèves sur les outils introduits lors des différentes séances, l'avantage se porte une nouvelle fois sur les langues. En effet, 79% des enseignants ont indiqué les réponses "assez", "souvent" et "tout le temps". En français, le taux obtenu n'est que de 43% sur ces trois catégories. On constate ainsi un intérêt plus grand pour les documents utilisés en langues par les élèves. Ces derniers semblent avoir aimé interagir avec. C'est un élément non négligeable qui influence considérablement l'investissement physique et psychologique des individus en difficulté dans le processus d'apprentissage.

Pour identifier si cet intérêt est bien réel, il est pertinent d'analyser les résultats des questions suivantes, portant sur l'attention des élèves étudiés lors des séances.

À la question 'Les élèves ont-ils été attentifs aux consignes énoncées par l'enseignant ?", ce sont 64% de ces derniers qui ont sélectionné les niveaux "assez", "souvent" et "tout le temps". En français, le taux baisse à 43%. On peut dans un premier temps démontrer que les

différents contenus des séances de langues (tels que le matériel utilisé par exemple), seraient davantage efficaces pour capter leur attention.
Cette affirmation serait renforcée par les résultats concernant la question du niveau de distraction des élèves en difficulté, qui serait plus faible en anglais, avec 43% d'enseignants qui estiment qu'ils ne l'étaient "pas du tout", "un peu" ou "assez". En français, le pourcentage sur ces trois mêmes niveaux est de 29%.

Concernant le niveau de fatigabilité mentale des élèves, les résultats obtenus sont une nouvelle fois en lien avec les différentes observations relevées précédemment. Il n'est pas étonnant de voir les élèves en activité plus longtemps lors des séances de langues, si celles-ci génèrent en eux plus de motivation dans les apprentissages, dans le travail collectif ou l'utilisation des outils pédagogiques. Ainsi 64% des enseignants ont observé que leurs élèves en difficulté n'avaient pas révélé un niveau de fatigabilité fort pendant la séance de langue (64% des réponses ont été rencontrées dans les niveaux "pas du tout", "un peu" et "assez"). En français, les résultats obtenus sur ces trois mêmes niveaux affichent 36%, montrant ainsi une plus forte fatigabilité des élèves dans cette discipline.

Pour conclure le bilan des résultats de ce premier document d'investigation, il reste une dernière question, concernant la perception de l'utilité qu'ont les élèves de ces deux disciplines. Ce sont 57% des enseignants qui considèrent que leurs élèves en difficulté perçoivent un intérêt dans l'apprentissage d'une langue étrangère "assez", "souvent" et "tout le temps". En comparaison, sur ces trois mêmes choix, on obtient 79% en français. Ainsi, on constate par la présence beaucoup plus discrète de la pratique des langues étrangères en classe, que nombreux sont les individus qui n'en perçoivent pas l'utilité en comparaison du français. Même si ces derniers se révèlent plus investis lors de leur apprentissage, il semblerait que leur importance soit moins visible. Néanmoins, les aides qu'elles parviennent à fournir ne sont pas négligeables, malgré ce résultat.

Ainsi, après avoir analysé les nombreuses réponses issues de cette grille d'évaluation, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que l'enseignement d'une langue étrangère peut se révéler être une aide aux élèves en difficulté des cycles 2 et 3.

Cependant, il peut être pertinent de révéler certaines données issues du second questionnaire de recherche, afin d'envisager des explications aux résultats obtenus précédemment.

b°) Les résultats du questionnaire

Pour définir les contextes dans lesquels s'effectuent les séances de langues, il faut mettre en avant les différentes réponses apportées par les questions sur les élèves en difficulté.
Dans les 6 classes appartenant à un réseau d'éducation prioritaire, il y a une moyenne de 5,3 élèves en difficulté, contre 2,5 au sein d'une classe n'en faisant pas partie. Les enseignants ont réalisé de nombreux commentaires afin de définir ces difficultés rencontrées.
Ainsi, nous retrouvons souvent deux profils distincts. Les élèves en retraits, hésitants et peu confiants. Ils sont considérés comme "lents", compliqués à connaître, à motiver et à mettre au travail.
Il y a également un second profil, celui de l'élève réfractaire. Souvent perçu comme un perturbateur, il se laisse facilement dissiper, reste hermétique à l'envie de participer aux séances. Il est peu concentré et a du mal à s'accoutumer à des règles imposées par le cadre scolaire.
Seuls 3 élèves ont été identifiés comme étant atteints de troubles dys, cependant ils font partie des classes dont les enseignants n'ont pas rempli la grille d'évaluation. De plus, leur nombre est trop faible pour identifier si l'apprentissage d'une langue leur serait véritablement bénéfique.
Parmi les enseignants, 68% d'entre eux se sentent aptes à la gestion de ces difficultés, même si 82% du panel estime qu'une formation dans ce domaine leur serait utile. Ce pourcentage permet de déceler chez eux une réelle volonté d'agir, bien qu'ils aient d'autres méthodes pour soutenir ces élèves. En effet, ils sont nombreux à faire usage de remédiations dans les disciplines qui font obstacle à ces individus, ils adaptent les contenus des séances et les supports utilisés par exemple. Ainsi, même si ces résultats pourraient être supérieurs afin d'être d'un meilleur soutien pour les élèves en difficulté, il semblerait que ces capacités à les connaître et à identifier leurs besoins, soit un facteur d'influence sur l'obtention de bénéfices à l'apprentissage d'une langue vivante, auprès de ces derniers et ce même s'ils sont nombreux au sein de la classe.

Par la suite, on constate d'après les résultats obtenus que l'hégémonie de l'anglais est bien présente au sein des classes. En effet 100% des enseignants pratiquent cette langue dans leurs écoles respectives. Peut-être pourrions-nous envisager ce résultat comme une conséquence de la formation des enseignants, qui propose principalement l'anglais dans son cursus. D'autant plus qu'à la question "Seriez-vous capables de proposer un apprentissage d'une langue étrangère autre que l'anglais ?", seulement 20% du panel estime être compétent dans l'enseignement d'autres langues, telles que l'espagnol ou l'allemand.
Cependant cet élément ne semble pas problématique à l'obtention d'un soutien des élèves en difficulté par l'apprentissage d'une langue. D'autant plus qu'aux cycles 2 et 3, il s'agit de la première introduction des élèves à l'une d'elles. Connaissant l'importance de l'anglais dans le contexte économique actuel, il est logique de commencer par son enseignement, avant de proposer une nouvelle langue à partir du niveau collège.
Le plus important reste de mettre en relief les données qui vont suivre.

Parmi les 28 enseignants ayant collaboré au premier questionnaire de recherche, 78% d'entre eux se considèrent "à l'aise" dans la réalisation des séances d'anglais.
Au sein de cet effectif, 50% pensent avoir un bon niveau général dans cette langue.
On peut donc supposer à partir de ces résultats, que les aides apportées par cet apprentissage ne reposent pas intégralement sur les savoirs dont les maîtres et maîtresses sont dotés, même si 75% d'entre eux seraient disposés à suivre une formation pour améliorer leurs compétences. Celles-ci sont générées en grande partie par leur aisance dans la création et la gestion des séances.
Par ailleurs, comme nous l'avions suggéré dans les hypothèses, d'autres facteurs devraient être susceptibles d'expliquer les résultats obtenus.
On constate que les méthodes didactiques utilisées lors des séances de langues ont un rôle important. En effet, sur l'effectif des 28 enseignants, 68% d'entre eux ciblent avant tout le développement des compétences linguistiques à travers des situations de communication diverses. C'est surtout à partir du cycle 3 que les élèves sont plus souvent soumis à des méthodes visant un apprentissage par coeur d'éléments grammaticaux et syntaxiques, selon les réponses obtenues.

Concernant la diversité des outils pédagogiques et des documents utilisés lors des séances de langues, ils sont plus diversifiés que dans les autres disciplines. En effet, 75% des enseignants estiment introduire une plus grande variété de ces derniers au sein de cette matière, plutôt que dans les autres. Pour 46% du panel, une grande partie de leurs documents provient de manuels scolaires. Si les supports issus de ces livres sont variés et motivants, il ne devrait pas y avoir d'impact négatif sur les bénéfices apportés par l'enseignement d'une langue. Cependant les documents authentiques sont favorisés car ils peuvent plus facilement permettre aux élèves de contextualiser les apprentissages afin de les lier à des besoins de communication réels et utiles.

Cette diversification des outils et documents introduits aux élèves peut s'expliquer par la variété des compétences nécessaires à l'acquisition d'une nouvelle langue. Ils ont besoin d'être mis en contact avec des supports audios, vidéos, des images, des gestes, des histoires et d'autres encore, afin de mémoriser et réinvestir les connaissances liées à cette discipline. C'est la prise en compte de toutes ces dimensions qui apporte une richesse aux séances.

On peut donc envisager ces résultats comme susceptibles d'être l'une des origines de ces facteurs bénéfiques de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, auprès des élèves en difficulté (plus grand investissement personnel, davantage de collaboration, de communication, de prise de parole et de créativité).

Ensuite, nous pouvons expliquer la peur de l'échec de ces élèves qui est plus faible en anglais qu'en français. En effet, 57% des enseignants pensent valoriser davantage leurs efforts et productions lors des séances de langues, par rapport aux autres disciplines. Cependant, le résultat est un peu moins élevé que ce que les hypothèses suggéraient. En effet ce facteur aurait un impact important sur l'estime et la confiance que se portent les élèves. Peut-être que l'apparition des bénéfices relevés dans la grille d'évaluation sont dus en majorité aux méthodes didactiques et pédagogiques employées. On pourrait envisager que valoriser les efforts d'un élève en difficulté, au lieu de stigmatiser ses erreurs, améliorerait nettement le soutien apporté lors des séances de langues.

Par ailleurs, on constate que cet enseignement est favorable à la transdisciplinarité puisque 71% des enseignants estiment intégrer des savoirs propres à d'autres matières lors de leurs séances de langues. Majoritairement, les réponses indiquent la présence de géographie, d'histoire (questionner le monde au cycle 2), mais encore d'éducation civique, de musique ou

d'histoire des arts. Compte tenu de la richesse des contenus abordés, il est cependant surprenant de constater que les pédagogies de projets restent peu envisagées par les enseignants lors des séquences de langues. En effet, seul 43% du panel estime en introduire plus souvent dans cette matière que dans les autres.

Ainsi, même si 60% des enseignants trouvent que les activités proposées à leurs élèves font appel à leur créativité et que les résultats de la grille d'évaluation sont en adéquation avec cette affirmation, cela semble être une stimulation à court terme. En effet, la réalisation de projets permettrait de construire les apprentissages en collaboration avec les élèves, sur une durée plus longue. En plus de développer plus profondément leur créativité, les élèves pourraient donner un sens concret aux enseignements d'une langue. Ils verraient l'utilité de mettre à profit les connaissances issues d'une séquence d'anglais, afin de compléter une tâche finale telle qu'un projet d'échange à distance par exemple. Ce manque d'intérêt concernant l'utilité de la pratique d'une langue étrangère peut s'expliquer par un autre facteur. En effet, seulement 21% des enseignants parviennent à tirer profit de la richesse culturelle de leurs élèves, afin d'ancrer les connaissances dans des situations qui leur sont proches, réelles. Si cette dimension était plus largement prise en compte, peut-être pourrions-nous obtenir de meilleurs résultats que ceux analysés dans la dernière partie des données de la grille d'évaluation.

Ce constat peut être renforcé par la faible utilisation en classe de documents en langues étrangères dans les autres disciplines (ex: une vidéo simple avec des sous-titres courts, dans laquelle les individus parlent anglais, lors d'une séance de géographie au cycle 3). Seulement 7% des enseignants sont parvenus à en introduire dans des situations de classe qui n'étaient pas liées aux langues. C'est une exposition à la diversité linguistique assez réduite que l'on a pu évoquer dans la partie théorique. C'est en prenant cette habitude en classe que les élèves pourraient comprendre l'intérêt de l'apprentissage de l'anglais. Ils doivent réaliser que celui-ci n'est pas réservé qu'aux séances de langues, et qu'il s'emploie pour communiquer de façon globale.

Malgré cela, on peut comprendre que les langues soient perçues comme une grande source d'intérêt par les instituteurs à l'école primaire. Ces derniers sont 79% à estimer que leur apprentissage est pertinent à partir du CP et 71% pensent que les savoirs et contenus liés à cette discipline peuvent être profitables aux autres matières. C'est sans doute cet état d'esprit

qui peut être facteur d'investissement de la part des enseignants et ainsi, motiver les élèves en difficulté afin que ce soit à leur tour d'en percevoir l'utilité.
Parmi les commentaires obtenus concernant les apports de cet apprentissage dans les autres matières, certains enseignants évoquent l'ouverture culturelle des élèves, les connaissances géographiques, l'étude de nouveaux mots qui renforce les compétences métalinguistiques, ou encore le développement des compétences en communication des élèves. Comme nous l'avions exprimé dans la partie théorique de ce travail, c'est en s'exprimant oralement qu'on structure sa pensée et qu'on approfondit des aptitudes langagières qui nous suivront le reste de notre vie.

Il nous reste un autre élément à exposer afin d'éclaircir une dernière hypothèse. Il s'agissait de l'éventuelle influence de la planification des séances choisie par l'enseignant. On constate que 71% du panel privilégie les séances d'une durée de 45 minutes. D'autres ont choisi un format plus court, de 15 minutes, quotidiennement. Même si l'acquisition d'une nouvelle langue se fait de manière régulière selon les apports théoriques, on peut observer que le choix de situations plus espacées sur la semaine se révèle également bénéfique. En effet, ce sont les documents et méthodes pédagogiques qui vont rythmer la séance. Qu'elle soit de longue ou de courte durée, elle doit adapter son contenu aux objectifs visés et aux élèves en difficulté afin de les intéresser.

Pour finir, on peut également affirmer, selon les résultats obtenus que l'accumulation des facteurs énoncés précédemment est source de soutien auprès des élèves en difficulté. En effet, si un enseignant utilise de nombreux supports et documents, favorise les situations de communication à l'apprentissage par coeur de vocabulaire, est à l'aise dans la gestion des séances de langues et des élèves en difficulté, alors les bénéfices de cet enseignement seront plus visibles que s'il était réalisé par un enseignant prenant en compte ces mêmes éléments, mais n'étant pas apte à subvenir aux besoins de ces élèves, par exemple. Ils sont également indépendants les uns des autres car chacun détient une influence plus ou moins importante selon les données recueillies.

Toute cette attention portée par l'enseignant sur les nombreux éléments caractéristiques d'une séance de langue, pourra se révéler être une aide aux élèves en difficulté. Même si d'autres

facteurs, tels que l'ajout d'un professeur spécialisé en langues (en reprenant le principe du dispositif "Plus de maîtres que de classes") pourraient se révéler avantageux, il est important de mettre en relief les bénéfices observables lors d'une séance standard.

Celle-ci n'a pas forcément besoin de grands moyens financiers pour s'avérer efficace. Peut-être que c'est au cours de ces situations d'apprentissages que les élèves en difficulté pourront délivrer une part de leur potentiel, de façon plus naturelle qu'au sein d'un dispositif spécialisé, souvent stigmatisant.

Conclusion

C'est à la suite de nombreux questionnements, d'hypothèses et d'évaluations d'angles de recherches pertinents, que nous pouvons estimer que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère s'avère être une aide aux élèves en difficulté des cycles 2 et 3. Même s'il ne s'agit que d'une première approche, les bénéfices qui ont pu être observés sont importants au développement des capacités de ces derniers. Cet enseignement ne s'avère pas être préjudiciable aux individus étudiés, à cause de son éloignement au français, comme nous l'avions suggéré dans l'introduction de ce mémoire. Malgré cela, les avantages relevés ne vont pas influencer directement leurs résultats scolaires en général. S'ils rencontrent des obstacles dans les autres matières, ce sont les activités de remédiation, le soutien de l'enseignant, des parents et l'accompagnement de ces élèves par l'ensemble de l'équipe pédagogique qui restent des mesures à privilégier dans l'immédiat.

Cependant, c'est grâce à des séances de langues qu'on pourrait remettre ces élèves en confiance et leur donner de l'intérêt à suivre des enseignements qui ne sollicitaient plus leur attention. Il faut reprendre l'apprentissage à la source. Faire en sorte que les élèves en difficulté retrouvent l'envie et la curiosité nécessaire afin de prendre du plaisir à venir à l'école.

Étant donné les informations fournies par les deux documents de recherche de ce mémoire, qui mettent en avant des aides apportées par l'enseignement des langues, une question peut se révéler intéressante.

En effet, nous avons surtout mis en avant les avantages liés à la séance de langue, tels que les méthodes didactiques et pédagogiques, les outils, le nombre d'interactions entre les élèves, etc. Ce sont ces éléments qui leur apportent de la nouveauté et une certaine envie de s'investir, peut-être plus que les savoirs propres à la discipline. Ainsi, on pourrait se demander : "est-ce la langue étrangère en elle-même ou les éléments cités précédemment qui lui confèrent ces avantages ?"

S'il s'avère que ce n'est pas la discipline qui sollicite l'attention des élèves, mais les différentes stratégies mises en place afin de l'aborder, il faudrait mettre cette observation en perspective, afin de renouveller les autres matières scolaires et les rendre plus attrayantes.

Perspectives sur la conduite professionnelle

Ce travail de recherche s'est avéré pertinent dans le remodelage de ma perception concernant l'enseignement. Dans un premier temps, il m'a permis d'apercevoir les possibilités apportées par une discipline qui peut souvent être négligée.

Les nombreux échanges avec les professionnels de l'éducation ont été d'une grande richesse. Ces dernier m'ont permis de m'ouvrir à de nombreuses possibilités concernant la construction des séances disciplinaires et les différentes gestions des élèves en difficulté.

Les résultats obtenus par l'intermédiaire de ce travail me permettront d'accorder plus de considération à de nombreux éléments constitutifs de l'enseignement.

Ces derniers peuvent être un soutien aux élèves en difficulté, mais également aux élèves en réussite, afin que ces derniers ne soient pas atteints par l'ennui à leur tour. C'est par cet intermédiaire qu'on pourra moderniser les situations de classe et créer un contexte plus familier à cette nouvelle génération d'écoliers.

A travers l'étude de l'impact de l'apprentissage des langues étrangères aux cycles 2 et 3, j'ai pu développer mes connaissances théoriques concernant la gestion de l'hétérogénéité d'une classe. Une compétence importante pour mener les élèves à atteindre leurs objectifs à leur rythme.

Bibliographie

Bablon, F. (2004) *Enseigner une langue étrangère à l'école.* (Paris: Hachette éducation)

Groux, D. (1996) *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique.* (Lyon: Chronique Sociale)

Gaonac'h D. (2006) *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère (le point de vue de la psycholinguistique).* (Paris: Hachette éducation)

Bertucci M.M., Boyer I (2010). *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue.* (Paris: L'Harmattan)

Delasalle, D. (2008). *Enseigner une langue à l'école : a-t-on les moyens de relever ce défi dans le contexte actuel ?*. Éla. Études de linguistique appliquée, 151(3), 373-383. doi:10.3917/ela.151.0373.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, culture, méthodologie, évaluation.* (Paris: Ellipses).

Galligani, S.,Wachs, S., Weber, C. (2013). *Ecole et langues. Des difficultés en contextes.* (Paris: Riveneuve).

Keymeulen, R. (2018) *Vaincre les difficultés scolaires (utilisez les intelligences multiples).* (Belgique, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur).

Dueck, M. (2016). *Mieux évaluer et motiver ses élèves.* Trad. de l'anglais par Chenelière Éducation. (Canada: Chenelière Éducation).

Sitographie

1 - Le projet de loi pour une École de la confiance. (2019, mai). Récupéré 8 mai, 2019, de https://www.education.gouv.fr/cid140423/le-projet-de-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html

5 - L'enseignement des langues étrangères en France,. (2019). Récupéré 10 mai, 2019, de https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018. (2009). Récupéré 17 mai, 2019, de https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques-2018.html

7 - Archive:Statistiques sur l'apprentissage des langues étrangères - Statistics Explained. (2016, décembre). Récupéré 8 mai, 2019, de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Archive:Statistiques_sur_l%E2%80%99apprentissage_des_langues_%C3%A9trang%C3%A8res

8 - Marielle Silhouette, M. S. (2016, 16 février). L'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation (2). Récupéré 9 mai, 2019, de https://theconversation.com/levolution-de-lenseignement-des-langues-vivantes-en-france-massification-et-uniformisation-2-54083.

9 - L'enseignement des langues étrangères en France. *Sénat.fr*. Récupérée 01, 2020, à partir de https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html

10 - Cnesco (2019). Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse. https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/

11/12 - Behra, S. (2019, 03). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ?. Page 2 et 3. *cnesco.fr*. Récupérée 01, 2020, à partir de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Behra_MEF-v2.pdf

13 - (2019, 05). Les langues vivantes étrangères, nouveau domaine proposé à la première épreuve orale du crpe. *devenirenseignant.gouv.fr*. Récupérée 01, 2020, à partir de https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid141653/epreuve-langue-crpe.html

14 - (2019, 03). Langues vivantes étrangères. *cnesco.fr*. Récupérée 01, 2020, à partir de https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/

15 - EF EPI. (2019). *EF EPI Indice de compétence en anglais EF Un classement de 100 pays et régions par compétences en anglais*. Consulté à l'adresse https://www.ef.fr/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-french.pdf

17 - CNESCO. (2016, 12). Ce que les enquêtes internationales (PISA,TIMSS) peuvent nous dire de l'état de l'école française. Récupérée 05, 2019, à partir de https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/161206_Note_PISA.pdf

18 - OCDE. (2016). PISA Les élèves en difficulté, pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir ?. Récupérée 05, 2019, à partir de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Les-eleves-en-difficulte.pdf

19 - Aden, J., & Peskine, L. (2018). *Enseignement des langues vivantes et troubles spécifiques du langage*. Consulté à l'adresse file:///C:/Users/Th%C3%A9o/Downloads/cr_enquete-troubles-langage%20(2).pdf

20 - (2017, 05). Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased). *education.gouv.fr*. Récupérée 12, 2019, à partir de https://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html

22/21 - C, Bonnard, J. F, Giret, Céline Sauvageot. *Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?*. 2017, 16 p. ffhalshs-01533501f. Récupéré 12, 2019, à partir de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01533501/document

23 - (2014, 07). *Le dispositif "plus de maîtres que de classes" : projet et mise en oeuvre pédagogique*. education.gouv.fr. Récupérée 12, 2019, à partir de https://www.education.gouv.fr/cid81467/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes.html

24 - Ben Hamouda, L., & Jarraud, J. (2018, mars 21). *Annabelle Fiévet : L'expérience d'une maîtresse PDMQDC*. Consulté le 28 décembre 2019, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/03/21032018Article636572139601409402.aspx

25/26 - Leroy, S., & SABARDEIL, J. P. (s. d.). *Dispositif « plus de maîtres que de classes », (Expérimentation terminée) Ecole élémentaire Joliot-Curie*. Consulté le 12, 2019 à l'adresse https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10246.pdf

27 - Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019, janvier). Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation. Consulté le 28 décembre 2019, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/cid138289/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation.html#Presentation_de_la_mesure

34 - Céline Bezioua, C. B. (s.d.). Ecole Jeannine Manuel - Notre mission. Récupéré 9 mai, 2019, de https://www.ecolejeanninemanuel.org/fr/the-school/notre-mission.html

40/41 - Masson, S. (2005). *Approche des perceptions des élèves vis à vis de l'apprentissage des langues étrangères (et plus particulièrement de l'anglais)*. Consulté à l'adresse https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00400.pdf

44 - Bailly, N, & Cohen, M. (2005). L' approche communicative. Consulté le 4 janvier 2020, à l'adresse http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

46 - Girardet, J. (2011). *Enseigner le fle selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques.* Présenté à XIIème Colloque pédagogique de l'alliance française de São Paulo, São Paulo, Brésil. Consulté à l'adresse https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf

49 - Ministère de l'Éducation nationale, « Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981 : zones prioritaires », *Bulletin officiel*, 27, 9 juillet 1981. https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/reperes_historiques/81-238.pdf

50 - Algan, Y. (2012). 1. L'importance de l'investissement dans l'éducation pour la croissance. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 25-36. Consulté le 20 avril 2020, à l'adresse https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-25.htm

51 - Egron, B. (s. d.). Observer et évaluer l'élève en difficulté d'apprentissage pour connaître ses besoins. Consulté le 20 avril 2020, à l'adresse http://www.ash91.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/39/2015/06/Observer_evaluer_eleve_diff_apprentissage-2.pdf

Annexes

I°) Questionnaire : Les différents contextes dans lesquels s'effectuent les séances de langues

Questions	Commentaires
Votre école fait-elle partie d'un réseau d'éducation prioritaire ?	
Combien d'élèves, jugés en difficulté scolaire sont présents au sein de votre classe ?	
Pourriez-vous identifier les différents types de difficultés ?	
Pensez-vous avoir un manque de formation dans la gestion des élèves en difficulté ?	
Comment arrivez-vous à subvenir aux besoins de ces élèves ?	
Pensez-vous qu'une formation dans leur gestion vous serait utile ?	
Quelle langue vivante étrangère enseignez-vous au sein de votre classe ?	
Seriez-vous capable d'enseigner une autre langue que celle	

évoquée précédemment ? Si oui laquelle ?	
Comment planifiez-vous vos séances de langues vivantes étrangères sur l'année scolaire ?	
Quelle est la durée de vos séances ?	
Avez-vous des difficultés à enseigner une langue vivante étrangère ?	
Quel niveau de langue considérez-vous avoir ?	
Effectuer une formation pour mieux les enseigner vous intéresserait ?	
Pensez-vous que l'apprentissage d'une langue à partir du CP soit pertinent ?	
Estimez-vous que certaines connaissances acquises lors des séances de langues peuvent être utiles à d'autres matières ? Si oui, lesquelles ?	
La démarche didactique de vos séances de langue favorise-elle l'apprentissage par coeur de vocabulaire, d'éléments grammaticaux et syntaxiques ? Favorise-elle plutôt les situations de communication variées et la volonté d'exprimer un message dans une autre langue ?	
Vous arrive-t-il de vous intéresser aux différentes origines culturelles de vos élèves, afin de les réinvestir lors des séances de langues ?	
Portez-vous une attention particulière à la transdisciplinarité lors de ces mêmes séances ? Si oui, quelles sont les autres matières abordées en séances de langues ?	

Est-ce que vous introduisez plus de pédagogies de projet dans vos séquences de langues que dans les autres ? Si oui, quels projets ?	
Faites-vous appel à la créativité des élèves lors des activités liées aux langues ?	
Quels outils et documents utilisez-vous lors de la séance de langues (tbi, polycopiés, livres, documents audios, vidéos, jeux…)?	
Introduisez-vous plus d'outils et documents en langues que dans les autres séances ?	
Les documents utilisés sont-ils issus de sources authentiques et variées ? Ou exclusivement prélevés de manuels scolaires ?	
Introduisez-vous des documents en langues étrangères dans d'autres séances disciplinaires ?	
En séance de langues, pensez-vous accorder plus de valeur aux différents efforts des élèves en difficulté plutôt qu'aux erreurs qu'ils peuvent commettre, contrairement à une autre discipline ?	

II°) Grille d'évaluation comparative des élèves en difficulté, dans le cadre d'un cours de français et d'un cours de langues[51]

	Les élèves en difficulté	Pas du tout	Un peu	Assez	Souvent	Tout le temps	Observations/ remarques
Domaine Confiance / Estime de soi / Autonomie	Les élèves sont-ils entrés facilement dans des activités nouvelles ou difficiles ?						
	Les ont-ils réalisées rapidement ?						
	Au contraire, ont-ils été freinés par une peur de l'échec ?						
	Ont-ils participé oralement ?						
	Ont-ils régulièrement fait appel à l'aide de l'enseignant ?						
Domaine relationnel / émotionnel	Les élèves ont-ils coopéré plus facilement avec d'autres camarades ?						
	L'attribution de rôles a-t-elle permis aux élèves en difficulté de						

[51] Egron, B. (s. d.). Observer et évaluer l'élève en difficulté d'apprentissage pour connaître ses besoins. http://www.ash91.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/39/2015/06/Observer_evaluer_eleve_diff_apprentissage-2.pdf

	réaliser les tâches avec leurs camarades ?						
	Ont-ils eu du mal à exprimer leur pensée, avec l'enseignant ou leurs camarades ?						
	Arrive-t-il aux élèves d'émettre des avis positifs lors de la séance ?						
Domaine fonctionnement cognitif	Ont-ils fait preuve de créativité ?						
	Ont-ils été motivés par les outils et contenus utilisés lors de la séance ?						
	Les élèves ont-ils été attentifs aux consignes énoncées par l'enseignant ?						
	Ont-ils eu un fort niveau de fatigabilité mentale lors des activités ?						
	Ont-ils facilement cédé à différentes distractions ?						
	Peuvent-ils donner un sens aux savoirs qui leurs sont apportés en séances de langues ? Une utilité concrète ?						