



HAL
open science

Développer une compétence plurilingue en classe de langue vivante étrangère à l'école élémentaire : le lexique, au service de la promotion du plurilinguisme

Claire Zanni

► To cite this version:

Claire Zanni. Développer une compétence plurilingue en classe de langue vivante étrangère à l'école élémentaire : le lexique, au service de la promotion du plurilinguisme. Education. 2012. dumas-00781716

HAL Id: dumas-00781716

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781716v1>

Submitted on 28 Jan 2013

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.

UNIVERSITE DU MAINE

IUFM LE MANS

Mémoire Master 2 MEEF spécialité EPD

Par Claire Zanni

**Développer une compétence plurilingue en classe de langue
vivante étrangère à l'école élémentaire:
Le lexique, au service de la promotion du plurilinguisme.**

**Sous la direction de : Joëlle Aden, Isabelle Audras, Karine Benali et Catherine
Barthomeuf**

Année universitaire: 2011-2012

**« Celui qui ne connaît pas les langues étrangères
ne connaît rien de sa propre langue »**

Johann Wolfgang von Goethe

Remerciements

Je tiens à exprimer mes remerciements à mes directeurs de recherche, Joëlle Aden, Isabelle Audras, Karine Benali et Catherine Barthomeuf, dont le soutien et les conseils m'ont aidé à la concrétisation de cette recherche.

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction: | 6 |
| Première partie: Cadre théorique | 9 |
| I/ Définition des termes du sujet..... | 9 |
| A. Langue maternelle..... | 9 |
| B. Langue de l'école..... | 10 |
| C. Langue étrangère..... | 12 |
| D. Le lexique..... | 12 |
| E. La compétence plurilingue..... | 13 |
| II/ Le voyage des mots, résultat de dynamiques interactionnelles..... | 13 |
| A. Les contacts entre les langues: constat et origine..... | 13 |
| B. Les phénomènes occasionnés par ces contacts: impact sur le lexique..... | 14 |
| C. Le développement du langage en langue maternelle: le rôle de l'école dans l'enrichissement du lexique et l'impact des contacts entre les langues..... | 16 |
| III/ Les répertoires plurilingues en contexte scolaire: quelle place pour le lexique ?..... | 18 |
| A. Une école ouverte à la diversité linguistique?..... | 18 |
| B. Le lexique, au service d'une didactique intégrée des langues..... | 20 |
| C. Le répertoire plurilingue, vecteur de réflexions métalinguistiques..... | 21 |
| IV/ La place du lexique dans l'enseignement d'une Langue Vivante Étrangère à l'école primaire..... | 22 |
| A. L'évolution des approches de l'enseignement de l'anglais à l'Ecole..... | 22 |
| B. La situation actuelle: le lexique, au cœur d'un enseignement par tâche..... | 25 |
| C. L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire: quelle(s) formation(s) pour les enseignants?..... | 27 |
| V/ La place de la langue maternelle en classe de LVE..... | 29 |
| A. Répertoire plurilingue et effets de langues..... | 29 |
| B. Plurilinguisme et enfants non francophones, un avantage pour l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère en contexte scolaire?..... | 31 |
| VI/ Des outils au service du développement d'une compétence plurilingue en contexte scolaire..... | 32 |
| A. Le CECRL et ses répercussions dans l'enseignement des langues en France..... | 32 |
| B. L'éveil aux langues, une innovation pour la mise en synergie des langues..... | 34 |
| C. Le portfolio des langues, un document d'auto-positionnement..... | 35 |
| Deuxième partie: La démarche et le terrain | 36 |
| I/ Problématique et hypothèses..... | 36 |
| A. Du contexte à la problématique..... | 36 |

| | |
|--|-----------|
| B. De la problématique aux hypothèses..... | 37 |
| II/ Méthodologie de la recherche..... | 39 |
| A. Une observation participante..... | 39 |
| B. Le choix d'une séquence pédagogique. | 39 |
| C. Le contexte: l'école et la classe où s'est déroulée l'expérimentation..... | 40 |
| Troisième partie: Expérimentation et analyse de l'expérimentation..... | 41 |
| I/ Le détail des séances et leur analyse..... | 41 |
| A. Séance 1: Création d'une autobiographie langagière..... | 41 |
| B. Séance 2: Découvrir des mots transparents..... | 44 |
| C. Séance 3: Découvrir des mots qui voyagent..... | 46 |
| D. Séance 4: Percevoir des ressemblances entre les langues..... | 48 |
| E. Séance 5: Tâche finale..... | 49 |
| II/ Bilan de l'expérimentation..... | 51 |
| A. Résultat de l'expérimentation..... | 51 |
| B. Les freins au développement d'une compétence plurilingue en classe d'anglais..... | 55 |
| Conclusion: | 56 |
| Bibliographie: | 58 |
| Sitographie: | 60 |
| ANNEXES | 62 |

Introduction:

La promotion du plurilinguisme est aujourd'hui une « *priorité pour le développement de l'Europe* »¹.

L'École² est incitée à valoriser la diversité des langues et des cultures et doit « *renforcer son offre en matière d'enseignement des langues* »³.

Être professeur des écoles, c'est être capable de promouvoir cette richesse langagière et culturelle. Cette prise de conscience permet de s'interroger sur la place réelle qu'occupe cette diversité linguistique à l'École en France. Ainsi, il me semble qu'on ne peut entreprendre l'enseignement d'une langue étrangère sans s'intéresser aux contacts existants avec la langue maternelle des apprenants :

Quel rôle joue la langue maternelle en classe de langue? La langue maternelle fait-elle partie intégrante du processus d'apprentissage d'une langue étrangère? Que se passe-t-il lorsque la langue maternelle est différente du français standard, la langue de l'école?

Disposant d'une licence d'espagnol et d'un master 1 DIL-FLE, je suis aujourd'hui en master MEEF, spécialité enseignement du premier degré à l'IUFM du Mans. J'ai donc eu, plusieurs fois, l'occasion de m'interroger sur la place qu'occupait la diversité linguistique en contexte scolaire, et plus précisément en situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

L'apprentissage réflexif d'une langue inconnue, le hongrois, m'a permis de me placer en tant « qu'apprenant-observateur » et m'a donné les moyens de mesurer à quel point les liens entre langue maternelle et langue(s) étrangère(s) étaient à la fois omniprésents et étroits pour des apprenants francophones ou non. Nous sommes donc fréquemment amenés à faire appel à notre langue maternelle ou à d'autres langues connues au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Si certains utilisent leur répertoire plurilingue, c'est à dire leurs ressources en langues, de façon cloisonnée selon les contextes de communication dans lesquels ils se trouvent (au travail, à l'école, en famille, dans la rue...), d'autres établissent fréquemment des passerelles

1 D'après la délégation à la communication du ministère de l'Éducation Nationale. Le 18 avril 2002
<http://media.education.gouv.fr/file/26/2/262.pdf>

2 École avec un E majuscule désigne toutes les institutions scolaires. Pour notre dossier de recherche, nous nous intéresserons principalement à l'école élémentaire.

3 Daniel Coste, la notion de compétence plurilingue. Actes des séminaires et université d'été.
<http://www.eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>

entre les langues de manière implicite. Les contacts qu'un individu peut faire émerger entre plusieurs langues, qu'elles soient partiellement ou parfaitement maîtrisées, sont subjectifs. De ce point de vue, certains individus « rejettent » leur langue maternelle parce qu'elle dérangerait l'appropriation d'une nouvelle langue. D'autres ne l'utilisent pas, par discrétion, ou parce qu'ils peuvent avoir honte d'être différents. Cette prise de conscience permet d'attribuer une dimension sociale aux contacts possibles entre les langues. En effet, ces contacts dépendent du statut des langues, de l'importance, du prestige et des représentations qu'une personne ou une société accorde à chacune d'entre elles. A cela peut venir s'ajouter un autre facteur: lorsque des langues sont proches entre elles, c'est-à-dire qu'elles appartiennent à une même famille de langues, les contacts que l'on peut faire émerger sont plus habituels.

Il convient de préciser que des liens entre les langues peuvent souvent ne pas être perceptibles par autrui. Effectivement, si certains contacts sont identifiables en situation de communication, beaucoup peuvent être le résultat d'un raisonnement personnel d'un individu.

La société française s'est approprié des éléments linguistiques de nombreuses langues. L'exemple le plus concret des contacts entre les langues sont les emprunts lexicaux, c'est-à-dire le fait d'intégrer dans son lexique un terme d'une autre langue. Notre société a adopté une série de termes d'origine anglaise : « week-end, sandwich, fast-food »... Mais le français a emprunté aussi à d'autres langues comme l'italien « piano », à la langue arabe « bazar, au turec « divan », etc. A l'inverse, d'autres langues intègrent des termes français dans leur système linguistique.

Les emprunts peuvent être adaptés à plusieurs niveaux⁴ :

- **lexical** : Il s'agit d'insérer dans son lexique un mot ou une expression provenant d'une autre langue. Exemple : un « chewing-gum »
- **phonologique** : Dans ce cas, à des degrés différents, on adapte la prononciation du mot emprunté en fonction de sa langue maternelle. Par exemple, le mot « sweat-shirt » est fréquemment prononcé [switʃœʁt] au lieu de [swɛtʃœʁt].
- **Morphologique** : On adapte grammaticalement les termes empruntés. La pluralisation des mots empruntés en est un exemple fréquent. En italien, le pluriel de « spagetto » est « spaghetti ». En français, nous avons emprunté ce terme à l'Italien sous la forme « des spaghettis ».

4 Karine Benali UE 77 Les interactions entre l'anglais et le français.

- **sémantique** : Les mots empruntés sont parfois modifiés au niveau du sens. Ils sont souvent hérités de l'histoire et sont adaptés au niveau d'un sens spécifique. C'est le cas du mot « journey », provenant du français « journée », qui désigne un voyage durant une journée. En ce sens, les emprunts peuvent entraîner une perte de la polysémie des termes empruntés.
- **graphique** : Soit la langue emprunteuse conserve l'orthographe du mot emprunté, soit elle adapte graphiquement ce mot pour respecter ses habitudes phonologiques. C'est le cas du mot « football ». Si en français, l'orthographe du mot reste inchangée en espagnol, « football » devient « fútbol ».

En outre, il existe un autre type d'emprunt appelé « xénisme ». Le xénisme est défini comme un type d'emprunt lexical. Il s'agit de « *l'introduction de mots étrangers dans une langue donnée, sans altération de la graphie, sans les marques du genre et du nombre de la langue-hôte* ». ⁵ Des expressions telles que « Peace and love », « the end » sont des xénismes.

Ainsi, des phénomènes comme le tourisme, la mondialisation, les échanges linguistiques, ou encore l'immigration favorisent les emprunts. De ce fait, ces phénomènes attestent d'une véritable ouverture aux langues et aux cultures, et occasionnent de nombreux contacts entre les langues.

A partir de ces constatations, nous avons choisi d'orienter ce travail de recherche sur les contacts et les articulations entre la langue maternelle, la langue de l'école et/ou d'autres langues étrangères, lors de l'apprentissage/enseignement de l'anglais à l'école primaire. Plus précisément, nous souhaiterions cibler ces recherches et analyses du point de vue du professeur des écoles.

Pour notre dossier de recherche, nous nous consacrerons à l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire, puisque, actuellement, il s'agit de la langue vivante étrangère la plus enseignée en contexte scolaire.

De cette manière, il peut être intéressant de s'interroger sur les réflexions suivantes:

Dans le cas de l'enseignement de l'anglais à l'élémentaire, comment le professeur des écoles articule-t-il l'enseignement de la langue étrangère avec la langue maternelle des apprenants, puisque celle-ci est différente de la langue de l'école?

Autrement dit, puisque la promotion du plurilinguisme est une priorité européenne, comment

⁵ Définition proposée par le dictionnaire Trésor de la langue française.

l'enseignant peut-il concrètement développer une compétence plurilingue chez les élèves lors de l'enseignement d'une langue vivante étrangère?

Plus précisément, notre recherche s'orientera autour de l'acquisition du lexique, puisque celui-ci est au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement des connaissances premières d'une langue vivante: Comment le professeur des écoles peut-il faire le lien, de façon explicite, entre la diversité linguistique des élèves et les compétences lexicales à acquérir en anglais à la fin du cycle 3?

Pour débiter ce travail de recherche, nous tenterons d'apporter, dans une première partie, des informations théoriques d'un point de vue lexical concernant les contacts entre les langues, le plurilinguisme à l'école, et l'enseignement d'une langue vivante étrangère en contexte scolaire. Puis, nous présenterons, dans une deuxième partie, les démarches méthodologiques nécessaires à cette recherche. Et pour terminer, nous analyserons notre expérimentation.

Première partie: Cadre théorique.

I/ Définition des termes du sujet.

Afin d'éviter toute ambiguïté concernant les différentes expressions utilisées dans l'introduction, il convient de définir avec précision les termes suivants: langue maternelle, langue étrangère, langue de l'école, lexique et compétence plurilingue.

A. Langue maternelle.

Définir l'expression « langue maternelle » est un acte assez complexe. Il n'existe pas une définition à proprement parler de cette notion, puisque les éléments qui permettent de la définir peuvent varier selon les expériences d'un individu. Définir « langue maternelle » revient à s'interroger sur la représentation qu'en ont les individus. C'est le cas de Louise Dabène qui, après avoir mené une enquête en Touraine, prétend qu'un grand nombre de

personnes interrogées ont rencontré des difficultés à définir cette expression.⁶ De ce point de vue, expliquer cette notion mérite de s'attarder sur plusieurs critères.

Louise Dabène et Danièle Moore proposent, dans un premier temps, de réfléchir sur l'étymologie de cette expression. En ce sens, la « langue maternelle » serait liée à la langue de la mère. Mais dans certaines familles, la mère s'adresse à l'enfant dans une autre langue (langue du père, langue de lieu de résidence...). Ainsi, la langue maternelle renvoie, d'une manière plus générale, à la langue de la sphère familiale.

Ce premier critère de réflexion peut être mis en correspondance avec l'ordre d'acquisition de la langue maternelle. Ainsi, il est légitime d'associer également la langue maternelle avec la langue acquise en premier. Jean-Pierre Cuq parle de « langue première ». De ce fait, la langue maternelle serait donc la langue acquise naturellement et celle que l'on maîtriserait le mieux.

Toutefois, il n'est pas rare de rencontrer des individus pour qui la langue première n'est pas celle qu'ils utilisent le plus souvent, et donc celle qu'ils parlent couramment. La langue première est certes la langue apprise la première, mais n'est pas assurément la mieux maîtrisée.

De cette façon, la langue maternelle pourrait être aussi considérée comme « *la langue de référence* ⁷ », c'est à dire la langue à laquelle un individu s'identifiera le plus et, la plupart du temps, celle qu'il utilisera le plus souvent.

Pour notre travail de recherche, nous envisagerons la langue maternelle comme la L1, la langue acquise en premier par les élèves.

B. Langue de l'école.

L'expression « *langue de l'école* » est apparue dans les années 1970⁸. Elle est le fruit d'une prise de conscience concernant les différentes variétés du français au sein d'une société. Ainsi, la langue de l'école correspond à une langue à part entière. Il serait donc inexact de confondre la langue maternelle des élèves avec la langue de l'école. Le registre de langue⁹

6 La langue maternelle en classe de langue étrangère. p:20 Véronique Castellotti.

7 Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. p:149

8 Michèle Verdelhan. Enseigner le Français langue de scolarisation: principes et conséquences. p:3

9 On entend par registre de langue, « les variations que présente un même message au niveau de la prononciation, de la grammaire et du vocabulaire, selon la situation de communication. » Une langue « varie en fonction de la personne à qui nous nous adressons, du sujet de notre conversation et du lieu où nous nous trouvons. On distingue schématiquement trois grands registres aux frontières assez floues: familier, courant et soutenu ». http://www.grainesdepolyglottes.fr/rep-lexique/ido-5/registres_de_langue.html

utilisé à l'École et par l'École est particulier et répond à un certain nombre de normes. De plus, aujourd'hui, il est de plus en plus courant d'accueillir des enfants, issus de l'immigration ou non, dont la langue maternelle est différente de la langue de l'école.

Le français, langue de l'école, a un double statut: le français comme langue de communication où tous les apprentissages s'effectuent en français, et le français comme discipline enseignée. Le français est donc une langue apprise au sein des classes, visant l'acquisition de compétences phonologiques, graphiques, syntaxiques, orthographiques et lexicales. Ces compétences sont d'ailleurs réparties de façon progressive dans les nouveaux programmes de 2008 de l'école primaire. Le français est ainsi perçu comme une langue d'intégration et de socialisation dans un contexte scolaire. De cette façon, la langue apprise à l'école peut concerner:

- « *Des élèves dont la langue d'origine est différente de celle de l'école: parler de certains milieux sociaux.*
- *Des élèves en situation d'apprentissage du français, langue seconde.*
- *Des élèves étrangers scolarisés en France »¹⁰.*

Mais quelle variété du français s'agit-il réellement d'enseigner?

A l'école élémentaire, il s'agit de faire découvrir aux élèves les divers registres du français à travers des textes écrits, mais également par le biais de différentes situations de communication. Toutefois, la variété du français utilisée à l'école, en tant que langue de l'école, tend à donner les moyens aux élèves de prendre connaissance et de respecter, à l'écrit comme à l'oral, les normes du français dit « standard ». L'apprentissage de la langue de l'école est un processus continu et progressif pour les élèves qui débute dès l'école maternelle.

Michèle Verdelhan précise que grâce à la langue de l'école, les élèves vont s'approprier :

- *« Des connaissances sur le monde.*
- *Des connaissances sur la/les langue(s).*
- *Des modes de raisonnement, de pensée et des méthodes.*
- *Des attitudes, des comportements, des points de vue ».¹¹*

En ce sens la langue de l'école constitue non seulement une discipline à part entière, mais celle-ci est le support d'apprentissage et d'assimilation de grands domaines d'apprentissages

10 Michèle Verdelhan. Enseigner le Français Langue de Scolarisation: principes et conséquences. p:3

11 D'après l'UE 73. Cécile Gôï

scolaires. La langue de l'école est à la fois objet et outil d'apprentissage.

C. Langue étrangère

Selon J.P. Cuq, une langue étrangère pourrait se définir, de façon relative, comme « *toute langue qui n'est pas maternelle* ». Contrairement à la langue maternelle, il semble que l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite un apprentissage dit « conscient » et n'est, en aucun cas, la langue acquise la première. Une langue étrangère peut être acquise, à tout moment de la vie, en contexte homoglotte¹² ou hétéroglotte¹³, et peut s'adresser à un public captif ou non captif.

Une langue est dite « étrangère » pour différentes raisons: les différences linguistiques, l'éloignement géographique, l'écart culturel, le niveau de maîtrise, etc.

Pour ce travail de recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement aux langues vivantes étrangères enseignées à l'école élémentaire. Depuis les programmes de langues étrangères ou régionales à l'école primaire de 2002¹⁴, l'enseignement d'une langue vivante étrangère est non seulement une langue, mais aussi une discipline enseignée à part entière.

D. Le lexique

Le terme « lexique » auquel nous nous intéresserons pour notre recherche peut se définir comme « *l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu.*¹⁵ ».

Pour notre sujet de recherche, nous nous concentrerons sur le lexique en anglais pour des élèves de cycle 3. Nous visons donc l'acquisition de compétences lexicales en anglais en nous basant sur le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues.¹⁶ Autrement dit, il s'agit d'amener les apprenants à comprendre et à utiliser, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, des mots qu'ils rencontreront dans des situations de communication dans leur

12 Homoglotte: la langue est apprise dans son milieu linguistique. Ex: L'anglais en Angleterre

13 Hétéroglotte: la langue est apprise dans un milieu linguistique d'une autre langue. Ex: l'anglais en France.

14 Bulletin officiel n° 4 du 29 août 2002.

15 Jean-Pierre Cuq. Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde p:155

16 Une sous-partie est destinée au CECRL. Cf la partie: « les outils au service du développement d'une compétence plurilingue en contexte scolaire ».

environnement proche. Ainsi, l'acquisition du lexique passe par des activités en contexte et se réfère à des besoins quotidiens et familiers.

E. La compétence plurilingue.

Le CECRL définit la compétence plurilingue comme « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* ¹⁷ ». Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Culture ajoute que « *cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.* »¹⁸

En ce sens, la compétence plurilingue rassemble des connaissances et des capacités qui permettent à un individu de communiquer en puisant dans son capital langagier et culturel.

D'autre part, la compétence plurilingue peut-être envisagée comme un processus dynamique, global et évolutif.

Il convient de préciser qu'on parle de compétence plurilingue au singulier. En effet, il s'agit d'avoir une vision globale de cette compétence. Celle-ci englobe plusieurs autres compétences hétérogènes et dissymétriques. Ainsi, la compétence plurilingue n'exige pas d'avoir le même niveau de compétences dans toutes les langues. Il est question de mettre à profit la transversalité de ces compétences partielles pour, par exemple, débiter l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'intérêt de la compétence plurilingue est qu'elle n'est pas fixe et limitée. Elle peut être développée tout au long d'une vie.

17 CECRL p 129

18 CARAP p 9

II/ Le voyage des mots, résultat de dynamiques interactionnelles.

A. Les contacts entre les langues: constat et origine.

Des contacts entre les langues apparaissent lorsque deux ou plusieurs langues sont en interactions. Ces interactions trouvent leurs origines dans de nombreux bouleversements mondiaux: mutations politiques, changements sociaux, mouvements économiques, révolutions technologiques, etc. Parmi ces bouleversements, la création des États-Nations, les conquêtes militaires, les flux migratoires, la Mondialisation ainsi que les révolutions des Technologies de l'Information et de la Communication sont les principaux facteurs de la cohabitation et des contacts entre les langues¹⁹.

Les langues se sont côtoyées et se côtoieront dans diverses sociétés mais également dans l'esprit des locuteurs²⁰. En ce sens, ce sont les locuteurs, de par leurs interactions, qui sont acteurs des contacts entre les langues. En effet, lorsque des locuteurs de langue première différente communiquent ensemble, il est typique que leurs langues s'influencent mutuellement. D'après l'observatoire des pratiques linguistiques²¹, « *l'étude des pratiques montre (...) que les langues se mélangent dans les énoncés produits (pratique de l'alternance codique ou « code switching») et s'influencent les unes les autres.* »

Ainsi, les contacts entre les langues résultent d'échanges réciproques provoquant des modifications linguistiques dans différentes aires temporelles et géographiques. Cette situation permet la coexistence, et à plus long terme, la variation et l'évolution de diverses langues dans la plupart des pays du monde.

B. Les phénomènes occasionnés par ces contacts: impact sur le lexique.

Les contacts entre les langues peuvent occasionner de nombreux phénomènes langagiers.

19 D'après « les causes du multilinguisme », Jacques Leclerc, linguiste.

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues/3cohabitation_causes_multilng.htm

20 Langues et cité, bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, « langues en contact ». Mars 2010 numéro 16.

http://www.dglf.culture.gouv.fr/Langues_et_cite/LC16.pdf

21 Langues et cité, bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, « langues en contact ». Mars 2010 numéro 16.

http://www.dglf.culture.gouv.fr/Langues_et_cite/LC16.pdf

Ils provoquent la mutation de multiples termes et expressions propres au lexique de nombreuses langues. Henriette Walter parle de « voyage des mots »²². En effet, les mots circulent entre les pays et les continents. Henriette Walter considère les mots comme de « grands voyageurs » puisqu'ils émigrent et passent les frontières des pays.

Le voyage des mots donne lieu à des variations linguistiques significatives:

– **Le bilinguisme.**

Le bilinguisme se définit comme « *la capacité à produire des énoncés significatifs dans deux langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans d'autres langues, l'usage alterné de plusieurs langues, etc.* »²³. Il est le résultat de la mobilité des individus, des migrations politiques, économiques et religieuses ainsi que de la richesse linguistique au sein d'une même zone géographique.

– **Le « Pidgin ».**

Ce phénomène linguistique désigne le mélange de plusieurs mots issus de langues différentes utilisés lors d'une interaction entre deux ou plusieurs personnes n'ayant pas la même langue maternelle.

– **La création et la disparition de certaines langues.**

Les contacts entre les langues peuvent entraîner le développement d'une nouvelle langue lorsque des individus pratiquent le « pidgin » pour communiquer. Cette situation peut favoriser la création d'une langue à part entière. C'est le cas par exemple des langues créoles²⁴. Néanmoins, les contacts entre les langues peuvent aussi engendrer la substitution d'une langue par une autre. C'est le cas lorsqu'une langue est plus reconnue socialement qu'une autre. L'UNESCO prévoit dans les prochaines décennies l'extinction d'environ 50 % de langues autochtones²⁵.

22 Henriette Walter compte-rendu de la conférence « Le voyage des mots » du 24 octobre 2007 à l'IUFM du Limousin. <http://www.cndp.fr/crdp-limoges/Le-voyage-des-mots.html>

23 «D'après « Le bilinguisme, aujourd'hui et demain » Madame Gorouben et Benoît Virole.

24 D'après « les aménagements linguistiques dans le monde » Jacques Leclerc.

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/creole.htm>

25 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002125/212500f.pdf>

– **Les emprunts.**

C'est le plus commun des phénomènes linguistiques influencés par les contacts entre les langues. Bien que la plupart des emprunts viennent de l'anglais, il n'est plus rare d'importer des mots d'autres langues moins dominantes. C'est pourquoi, d'après l'observatoire des pratiques linguistiques²⁶, *le français parlé intègre des éléments provenant des langues indigènes, de celles de l'immigration ou de différentes langues de diffusion internationale. Les autres langues, quant à elles, intègrent des éléments provenant du français.* »

C. Le développement du langage en langue maternelle: le rôle de l'école dans l'enrichissement du lexique et l'impact des contacts entre les langues.

L'acquisition du langage par un individu est un processus en constante évolution. En effet, tout au long de sa vie, en fonction de son parcours personnel, un individu va construire ses propres capacités langagières tant au niveau de la syntaxe que du lexique. En ce qui concerne le lexique, le développement du langage, d'un point de vue quantitatif, est quotidien et très important durant l'enfance. D'un point de vue qualitatif, le perfectionnement du lexique est un processus plus progressif. Une étude sur l'apprentissage du lexique à l'école primaire affirme que *« dès quatre ans, un enfant maîtrise la structure fondamentale de sa langue maternelle : il parle de manière à peu près intelligible et comprend la fonction référentielle du langage (il associe un objet et un mot : ceci est un lit, ceci est un nounours...); il corrigera ensuite assez vite les approximations morphologiques et les inexactitudes syntaxiques, donnera à la langue d'autres enjeux pragmatiques mais le processus d'enrichissement de son vocabulaire durera toute sa vie car l'homme ne cesse jamais d'apprendre et de comprendre des mots nouveaux. Son stock lexical se modifie et se renouvelle sans cesse. »*²⁷ En ce sens, le lexique tient une place importante dans le développement du langage en langue maternelle. L'école joue un rôle décisif dans le développement du langage de chaque enfant, pour lui permettre de s'épanouir, et d'assurer sa réussite scolaire et professionnelle. C'est pourquoi, dès l'école maternelle, le développement du langage et donc le développement du capital lexical sont au cœur des apprentissages et des programmes de l'école primaire: *« L'objectif essentiel*

26 Langues et cité, bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, « langues en contact ». Mars 2010 numéro 16.

http://www.dglf.culture.gouv.fr/Langues_et_cite/LC16.pdf

27 Inspection académique du Gard. « L'apprentissage du vocabulaire à l'école primaire » Groupe départemental de maîtrise de la langue.

de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre (...). L'enfant acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé.»²⁸

A partir du CP, il est question de faire acquérir aux élèves « *quotidiennement de nouveaux mots* ²⁹ ». L'élargissement du lexique permet à chaque élève d'accroître « *sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit.* »³⁰

Au cycle 3, il s'agit de consolider les compétences acquises au cycle 2. Pour cela, « *l'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances et d'activités spécifiques notamment à partir de supports textuels intentionnellement choisis; la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots* ³¹ ».

En outre, l'École est un lieu propice aux contacts entre les langues. C'est en effet à l'école que les élèves peuvent verbaliser et partager leurs connaissances en langues. Cette diversité linguistique participe aux contacts entre les langues. En ce sens, les contacts entre les langues contribuent au développement du langage. Ils permettent aux individus de s'approprier, entre autres, de nouveaux mots et de nouvelles expressions. Ces derniers pourront être réinvestis dans différentes situations de communication. De ce point de vue, les contacts entre les langues vont donner les moyens à chaque individu d'élaborer son propre répertoire de langues. Ils permettent donc d'élargir le répertoire langagier de chaque individu et de contribuer à la construction d'une compétence plurilingue.

Ainsi, dans notre société actuelle, une majorité d'individus dispose d'une compétence plurilingue sans forcément en avoir conscience. Celle-ci peut être d'avantage développée en milieu scolaire, puisque l'école est vraisemblablement, un lieu privilégié de contacts linguistiques.

28 D'après le BO du 19 juin 2008. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. P 12

29 D'après le BO du 19 juin 2008. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. P 17

30 D'après le BO du 19 juin 2008. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. P 17

31 D'après le BO du 19 juin 2008. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. P 22

III/ Les répertoires plurilingues en contexte scolaire: quelle place pour le lexique ?

Avant de s'interroger sur la place du répertoire plurilingue à l'école primaire, il convient de définir cette notion. Pour notre recherche, nous ferons référence à la définition de Jean Claude Beacco, docteur en linguistique et Conseiller Spécial de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Ainsi dans son étude, « Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe » », Jean Claude Beacco définit le répertoire plurilingue de la manière suivante: « *Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il s'est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès la naissance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler (...) et ainsi servir de matériau pour exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît dans des traits culturels partagés et une langue d'auto identification* »³².

Jean Claude Beacco évoque toutefois la sélection d'une langue symbole par des individus ayant un répertoire linguistique semblable: « *si les répertoires linguistiques sont différents entre eux, on peut estimer que certains groupes ont un répertoire structuré de manière partiellement identique, pour des raisons historiques ou géopolitiques, et qu'en tout état de cause, ces locuteurs se constituent en communauté par la sélection qu'ils opèrent, au sein de leur répertoire, d'une langue symbole* »³³. De cette façon, certains individus ne considèrent pas ce répertoire plurilingue comme une richesse et sélectionnent ainsi leur identité linguistique.

A. Une école ouverte à la diversité linguistique?

La promotion du plurilinguisme à l'école est une priorité de Conseil de l'Europe.

32 Jean Claude Beacco. Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe »

33 Jean Claude Beacco. Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe »

Qu'entend-on réellement par le terme « plurilinguisme »?

Le plurilinguisme est un terme polysémique qui compte diverses interprétations. Nous retiendrons la définition proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Ainsi, le CECRL distingue le multilinguisme, « *la coexistence de langues différentes dans une société donnée* ³⁴ » du plurilinguisme. Le CECRL définit le plurilinguisme comme la faculté d'un individu à se construire « *une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné.* ³⁵ »

De ce point de vue, l'école, pour assurer cette mission, doit reconsidérer l'enseignement des langues à l'école. Prendre en compte la diversité linguistique en contexte scolaire nécessite de mettre en synergie les langues présentes dans l'environnement scolaire et de les mettre à profit pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

Gardons à l'esprit que les langues sont en contacts entre elles quotidiennement. Celles-ci s'influencent mutuellement, particulièrement par les emprunts. Les élèves s'influencent réciproquement par leur façon de communiquer. En ce sens, la diversité linguistique en contexte scolaire permet de participer à l'enrichissement du bagage lexical des élèves.

D'après Marie Madeleine Bertucci dans « politiques linguistiques-éducatives: propositions pour une didactique du plurilinguisme », cette mission consisterait en la mise en place « *d'un enseignement des langues réorganisé qui envisage différemment la relation entre le français et les autres langues* ». ³⁶

Autrement dit, il est question de valoriser la diversité linguistique et culturelle pour donner les moyens à chaque élève d'acquérir une « *compétence plurilingue et pluriculturelle* ».

Ainsi, cette compétence plurilingue et pluriculturelle donne accès à des compétences inégales au niveau du degré de maîtrise des langues, du type de compétences (Compréhension/ Production; Phonologie/lexique/grammaire/orthographe; écrit/oral), et de la connaissance de la culture. Ce déséquilibre n'est cependant pas négatif. Il donne la possibilité à chaque

34 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Conseil de l'Europe p :11

35 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Conseil de l'Europe p :11

36 Corblin Colette et Sauvage Jérémie. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impact sur le développement de la langue étrangère. p 145

apprenant d'utiliser ces compétences de façon coordonnée et complémentaire.

Aujourd'hui, l'École est-elle totalement ouverte au plurilinguisme?

D'un point de vue historique, même si l'École est un lieu où les langues et les cultures ont l'occasion de se rencontrer, cette institution ne s'est pas montrée réellement ouverte à la diversité culturelle et linguistique. Cet intérêt pour les langues et les cultures en contexte d'apprentissage, ne s'est pas encore généralisé. La pluralité des cultures et des langues effraie, aujourd'hui encore, beaucoup trop d'enseignants. Cette diversité se présente aussi, pour certains professeurs des écoles, comme un véritable frein à l'enseignement et à l'apprentissage des disciplines scolaires.

Toutefois, il est important de préciser que certains professeurs des écoles sont conscients de cet intérêt, et essaient de le mettre en pratique sans aide particulière, ni pédagogique, ni institutionnelle.

Daniel Coste, dans compétence plurilingue et pluriculturelle, vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, accentue cette réalité en affirmant que l'École « *est capable de rejeter, niant une réalité culturelle et linguistique non conforme à la politique linguistique nationale* »³⁷.

Dans cette situation, comment reconsidérer l'enseignement des langues à l'école si la diversité linguistique n'y est pas valorisée?

B. Le lexique, au service d'une didactique intégrée des langues.

L'enseignement des langues à l'École reste encore aujourd'hui distinct et cloisonné. Chaque langue enseignée à l'École, qu'il s'agisse de la langue de l'école ou d'une langue vivante étrangère, admet un programme propre avec une progression et des objectifs particuliers.

Pourtant, l'École est un lieu privilégié pour favoriser les contacts entre les langues. En effet, c'est dans ce lieu institutionnel que peuvent être mis en relation la langue maternelle des élèves avec la langue de l'école et la langue vivante enseignée. Pour envisager d'intégrer cette diversité linguistique, il convient de décroisonner les enseignements des langues à l'école et de prendre en compte le répertoire plurilingue des élèves dans cet enseignement. Pour cela, l'enseignant doit être capable d'accepter qu'un élève puisse faire intervenir une autre langue

³⁷ Coste Daniel. Compétence plurilingue et pluriculturelle, vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. p:23

que celle de l'école lors de l'enseignement d'une langue étrangère. Il serait question en fait de proposer une « *didactique intégrée* » des langues. D'après Michel Candelier, il s'agit « *de l'établissement de liens entre un nombre limité de langues (et de cultures), celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire classique, ou même dans un cursus visant pour les quelques langues enseignées des compétences différentes* »³⁸. La didactique intégrée des langues enseignées a pour but d'aider les apprenants à faire des liens entre les langues. L'objectif est pour eux de s'appuyer sur leur langue maternelle et sur la langue de l'école afin de s'approprier plus facilement une langue vivante étrangère. Il est question en fait, pour l'enseignant, d'assurer un enseignement coordonné des langues par la valorisation de l'héritage linguistique de ses élèves. Ainsi, la diversité linguistique existante au sein d'une école serait considérée comme un véritable outil pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. La diversité linguistique en contexte scolaire répondrait pleinement aux enjeux de la didactique intégrée, à savoir : « *rendre cohérent les divers enseignements linguistiques* »³⁹. De ce point de vue, le lexique est l'occasion idéale pour faire le lien de manière cohérente entre les différents univers linguistiques des élèves, la langue de l'école et la langue vivante étrangère enseignée. En didactique intégrée, le lexique peut servir d'accroche à la mise en synergie des langues. Il permet de visualiser concrètement les similitudes entre les langues, notamment en ce qui concerne « le lexique international »⁴⁰. Cela permet de fusionner les différents enseignements linguistiques tout en enrichissant le bagage lexical des élèves.

C. Le répertoire plurilingue, vecteur de réflexions métalinguistiques.

En contexte scolaire, les enfants ont pris l'habitude de mener des activités de manipulation et de réflexion sur le fonctionnement du système de la langue de l'école. Ces activités leur confèrent donc des compétences dites « métalinguistiques ». Les Instructions Officielles de 2002 et 2007 favorisent le réinvestissement de ces compétences dans l'acquisition d'une langue vivante étrangère. De ce point de vue, ces compétences servent d'appui pour acquérir de nouvelles compétences en langue. Le but n'est pas d'appliquer le fonctionnement de la langue de l'école sur celui de la langue étrangère, mais plutôt « *de*

38 Michel Candelier UE 47 : L'intégration curriculaire des didactiques du plurilinguisme

39 D'après Marisa Cavalli. La didactique intégrée des langues 2008 p 16

40 Ici, on définit le lexique international comme un lexique commun entre les nations.

transférer des savoir-faire d'ordre méthodologique »⁴¹. Il semblerait, d'après Véronique Castellotti, que les réflexions métalinguistiques encourageraient les élèves à reconsidérer leurs représentations de la langue étrangère et, à long terme, conduiraient les élèves à améliorer leurs compétences en langues: langue maternelle, langue de l'école et langues étrangères.

Ainsi, l'enseignant, en classe de langue étrangère, peut volontairement préparer des activités propices aux comparaisons entre la langue maternelle des élèves, la langue de l'école et la langue étrangère enseignée. Les élèves peuvent alors établir une série de constats. En ce qui concerne le lexique, l'enseignant peut mettre en place des activités métalinguistiques destinées à faire remarquer que:

- « *Des mots s'écrivent de la même façon dans plusieurs langues, mais ils se prononcent différemment. Certains ont le même sens.*
- *Des mots s'écrivent de la même façon dans plusieurs langues mais ils ont des sens différents.*
- *On peut peut dire presque le même mot dans différentes langues, en employant des phrases différentes* »⁴².

IV/ La place du lexique dans l'enseignement d'une Langue Vivante Étrangère à l'école primaire.

A. L'évolution des approches de l'enseignement de l'anglais à l'Ecole.

La mise en place d'un enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire s'est déroulée en trois temps⁴³:

- Un temps « *d'expérimentations* ».
- Un temps « *d'enseignement d'initiation* ».
- Un temps « *d'enseignement des langues étrangères* ».

Le projet d'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire date des années 1960. Plus précisément, l'expérimentation de « *l'enseignement précoce des langues* », l'EPVL, fut mis en place par René Haby, directeur de la pédagogie au ministère de l'éducation nationale, en 1965.

41 Véronique Castellotti. La langue maternelle en classe de langue étrangère. p 80

42 Frédéric Bablon. Enseigner une langue étrangère à l'école. P: 63

43 Émilie Richard. UE 217C

Lors de cette première expérimentation, aucun cadre précis n'était défini et seulement quelques écoles choisies par les recteurs y participaient. Malgré la fragilité de ce projet l'objectif était de poursuivre cette expérimentation à long terme.

En 1989, une nouvelle expérimentation est menée «*l'expérimentation nationale contrôlée*⁴⁴», aussi appelée ENC. Cette dernière est menée sur trois ans, au niveau national, à raison de 2 à 3 heures hebdomadaires. Elle concerne les élèves de CM2. Selon la circulaire du 6 mars 1989, l'objectif était de «*préparer sur les plans linguistiques, psychologiques et culturels les enfants à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège*».

En 1990, «*l'enseignement précoce des langues*» devient «*l'Enseignement d'Initiation des Langues Étrangères*»⁴⁵. L'EILE concerne alors des élèves de CM1 et CM2 mais n'est pas généralisé sur le plan national. Ce dispositif préconise la clarification des finalités et méthodologies de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire. En ce sens, la circulaire du 6 septembre 1991 recommande «*un enseignement d'initiation*» et rejette donc tout «*enseignement de sensibilisation*», qui exclurait l'efficacité des apprentissages: «*La notion de sensibilisation exclut ce qui fait l'efficacité de l'apprentissage : sa structuration en fonction d'objectifs terminaux vers lesquels on entend faire progresser les élèves par le biais d'activités convergentes bien réparties dans le temps, c'est-à-dire grâce à une stratégie comportant des étapes et des objectifs intermédiaires*».

A partir de 1995, la circulaire du 3 mai, envisage l'enseignement des langues à l'école comme «*un apprentissage disciplinaire*». Le choix des langues à enseigner est plus large: anglais, allemand, arabe, espagnol, portugais et italien. Cet enseignement pourrait débiter dès le CE1. La circulaire du 3 mai favorise des séances de 15 minutes par jours et recommande l'utilisation de supports vidéo tels que les cassettes vidéo «*Sans frontière*». L'objectif est de «*faire progresser, à tous les niveaux, la compétence en langue étrangère et préparer les jeunes à leur vie de citoyen européen en leur donnant les outils nécessaires à la communication*»⁴⁶.

Le BO du 2 juin 1998 réorganise l'enseignement des langues à l'école primaire. Ainsi, il est

44 Circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989.

45 Circulaire n° 90-070 du 26 mars 1990.

46 Circulaire n° 95- 104 du 3 mai 1995.

question de généraliser l'enseignement d'une LVE à l'école en CM2 à raison d'une heure trente hebdomadaires. Le but est de participer à la formation globale de l'apprenant en lui proposant *«des situations qui suscitent une dynamique d'apprentissage chez l'élève : essais, expérimentations, hypothèses, reformulations sont encouragés »*⁴⁷.

De cette façon, à partir de 1998-1999, on parle d'enseignement des langues vivantes en tant que discipline où l'apprentissage est reconnu comme un processus continu, progressif et perfectible. Celui-ci nécessite donc une progression adaptée au niveau des apprenants.

Le BO du 29 août 2002 redéfinit le programme d'enseignement d'une langue vivante à l'école. A la fin du CM2, les apprenants devront avoir acquis le niveau A1 du CECRL. Pour cela, il est question de faire acquérir aux élèves, de cycles 2 et 3, des compétences langagières et culturelles afin de leur permettre de communiquer dans différents contextes. De ce point de vue, les activités de compréhension et d'expression orale sont privilégiées.

Les programmes actuels se réfèrent aux BO du 12 avril 2007 et du 19 juin 2008.

Ainsi, ce retour sur la mise en place de l'enseignement des LVE à l'école primaire est indispensable pour prendre conscience de la complexité du projet et, à fortiori, de la généralisation un peu tardive de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire. Des changements de point de vue en ce qui concerne les objectifs, les finalités et l'organisation de ce projet ont quelque peu fragilisé la mise en place et la propagation de la discipline langue vivante à l'école. A cela s'ajoute les différentes approches didactiques de l'enseignement des langues. En effet, depuis la mise en place de l'enseignement des langues à l'école primaire, des méthodes didactiques se sont succédé :

- Une approche communicative en articulation avec une approche notionnelle-fonctionnelle: l'enseignement d'une LVE permet aux apprenants, grâce à des jeux de rôle, d'acquérir des fonctions langagières (se présenter, donner son avis...) et des notions langagières (comparaison, temps, etc.). Cette approche tente de proposer un enseignement cohérent qui englobe aussi bien la grammaire, la culture que le lexique. Le lexique n'est pas abordé de façon thématique. Les listes de fonctions et de notions langagières se substituent aux listes de mots. Cependant, l'enseignement du lexique reste cloisonné dans les différentes notions et fonctions abordées. Le lexique a donc un

47 Circulaire n° 98-135 du 2 juin 1998.

rôle secondaire et sa place est limitée.

- Une perspective actionnelle: Ils s'agit d'entraîner les apprenants à la réalisation de tâches langagières. Les apprenants réalisent des actes de paroles afin d'envisager la LVE dans plusieurs situations. Ici, le lexique a une importance qualitative plus que quantitative. L'enseignement du lexique a lieu en fonction de besoins immédiats des élèves se rapportant à une situation de communication. Les mots nouveaux sont découverts à travers différents types de supports: visuels, sonores, textuels et audiovisuels. L'objectif est de permettre aux élèves de réinvestir continuellement le lexique appris.

L'idée d'aborder les contenus linguistiques et culturels, en répondant à des besoins de communication des apprenants, domine aujourd'hui. Néanmoins, en vérité, ces situations de communication, se rapprochant le plus possible de la réalité, sont souvent difficile à mettre en place.

B. La situation actuelle: le lexique, au cœur d'un enseignement par tâche.

Depuis la rentrée scolaire 2008, les langues vivantes sont enseignées dès le CP. Le temps consacré à cet enseignement est de 54 heures annualisées à raison d'une heure trente par semaine. Les séances doivent être courtes et fréquentes. Elles peuvent être réparties en trois séances de 30 minutes, deux séances de 45 minutes, ou bien une séance de 45 minutes et trois séances de 15 minutes tous les matins en rituels efficaces, avec la notion d'entraînement comme pour le calcul mental, les règles de grammaire/orthographe. La réactivation des savoirs est nécessaire pour valoriser leurs acquis, entraîner leur prononciation et éviter les oublis.

Les contenus enseignés se rapportent au niveau A1 du CECRL.

L'École a aujourd'hui trois objectifs prioritaires⁴⁸ en matière d'enseignement d'une langue vivante:

- *« Développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour*

48 Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Préambule commun 2007

l'apprentissage des langues vivantes et faciliter ainsi la maîtrise de la langue ».

- *« Éduquer l'oreille des élèves à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ».*
- *« Lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral ».*

Pour mener à bien l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire, il est recommandé de proposer des activités ludiques et attrayantes afin de mettre en correspondance apprentissage et motivation. Des activités langagières privilégiant la compréhension et l'expression orale visent à développer chez les apprenants certaines capacités et connaissances, notamment en termes de contenus culturels et lexicaux, de contenus syntaxiques et de contenus phonologiques. Une attention toute particulière est accordée à la perception des rythmes, de l'accentuation et de l'intonation de différents types d'énoncés. Il s'agit avant tout de permettre aux élèves de se familiariser avec la langue, d'apprendre à la comprendre et, à plus long terme, d'apprendre à l'utiliser. D'après le BO du 20 août 2007, *« c'est en exposant l'élève à la langue orale et en privilégiant la communication orale, qu'on établira les bases d'un apprentissage. Un entraînement systématique et régulier s'impose si l'on veut habituer l'oreille des jeunes enfants à entendre des sons, des rythmes et des accents nouveaux et variés ».* Une initiation à l'anglais dès le CP, de par des rituels, des activités créatives et variées pratiquées régulièrement, permet aux élèves de se familiariser avec cette langue étrangère. Ainsi, en s'appuyant sur des textes de référence⁴⁹, les professeurs des écoles assurent un apprentissage suivi⁵⁰, continu et progressif de l'anglais pour les élèves. De cette manière, les apprentissages menés à l'école primaire préparent de manière progressive et continue l'entrée au collège et donc l'acquisition du niveau A2.

Pour mieux cerner les connaissances et capacités attendues en fin de cycle 3, nous pouvons nous référer au tableau issu du préambule commun des programmes de langues étrangères pour l'école primaire de 2007.⁵¹

Pour notre dossier de recherche, nous avons jugé pertinent de cibler notre réflexion sur l'acquisition du lexique puisque celui-ci illustre particulièrement bien les contacts entre les

49 Programmes d'enseignement de l'école primaire du 18 juin 2008; CECRL; Portfolio des langues.

50 Document « bilan des acquisitions » issu des documents d'accompagnement des programmes de 2002. Cf annexes.

51 Cf en annexes p 58

langues.

De plus, les élèves auront tendance à retenir en premier des mots ou des expressions courtes. Au fur et à mesure des apprentissages, les apprenants vont enrichir leur répertoire lexical et vont s'en servir pour construire des phrases. En ce sens, l'acquisition du lexique est au cœur de l'apprentissage d'une langue étrangère: c'est en grande partie grâce au lexique que les apprenants de l'école primaire vont comprendre et utiliser une langue étrangère. Une exposition fréquente au lexique permet aux apprenants de repérer, reconnaître et réemployer des mots avec lesquels ils se sont déjà familiarisés.

A l'école primaire, il est question de transmettre aux élèves un bagage lexical⁵² concernant son environnement proche: famille, animaux, vêtements, couleurs, maison, corps, école, sport, métiers, nourriture, etc. Le CECRL préconise de mettre en relation l'acquisition du lexique avec des situations de communication particulières: se présenter, présenter quelqu'un, répondre à des questions, s'excuser, comprendre les consignes de la classe,... Une telle démarche d'apprentissage donne aux apprenants les moyens de parler de soi, de parler avec les autres ainsi que de parler des autres et de son environnement.

De ce point de vue, le lexique constitue le noyau de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue. Il est au service de la production et de la compréhension d'une langue. C'est en effet à partir du lexique que peuvent se construire toutes situations de communication. I. Courtillon, en 1989 affirme que «*Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morpho-syntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication* »⁵³ Il convient toutefois d'ajouter que le rythme, la prosodie de langue constitue également le socle de la communication dans une langue.

C. L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire: quelle(s) formation(s) pour les enseignants?

Si auparavant les textes officiels de l'Éducation Nationale invitent, sur la base du volontariat, différents types de personnels (professeurs du second degré, assistants étrangers et

52 Le Bulletin Officiel du 30 Août 2007 présente de manière précise et complète les capacités, les formulations et connaissances requises en fin de cycle 3.

53 I. Courtillon dans « l'enseignement lexical en classe de langue étrangère »

intervenants extérieurs) à intervenir dans les écoles maternelles et élémentaires, aujourd'hui l'Éducation Nationale mise sur la polyvalence des professeurs des écoles et tend donc à supprimer graduellement la présence de personnels extérieurs dans les classes. En effet, le but est de donner l'occasion au PE d'enseigner une langue vivante étrangère comme toute autre discipline scolaire.

Avec la mastérisation, la formation en langue, tout comme la formation initiale des enseignants, s'est trouvée largement modifiée. Un certificat de compétences en langue de l'enseignement supérieur de niveau 2 (CLES 2) substitue l'habilitation en langue.

Les professeurs des écoles avaient la possibilité, en fin de formation initiale ou auprès des inspections académiques pour les PE déjà en poste, de passer une habilitation en langue. Elle leur permettait d'être en conformité avec les textes officiels de l'Éducation Nationale et de bénéficier de conseils et d'outils didactiques et pédagogiques.

Réformée en 2001, l'habilitation se déroulait en deux temps:

- Un premier temps de vérification des compétences linguistiques, culturelles et des connaissances des textes officiels.
- Un second temps d'observation d'une séance de langue en classe poursuivi par un entretien avec le candidat pour mesurer ses aptitudes pédagogiques.

A terme, le CLES 2 devrait remplacer l'habilitation en langue des professeurs des écoles. Celui-ci donnerait aux étudiants une certification reconnue officiellement. Le CLES 2 s'appuie sur les compétences du CECRL. Cette certification équivaut au niveau B2 du CECRL, c'est à dire le niveau d'un « utilisateur indépendant ».

Cependant, il est nécessaire de souligner le décalage entre formation et pratique. Les futurs professeurs des écoles auront des compétences en langues, mais qu'en est-il sur le plan didactique? Et pour ce qui est des PE déjà en poste? En effet, si les jeunes professeurs des écoles ont déjà reçu une formation en langue, ce n'est pas le cas de tout les PE.

De cette façon, de nombreux PE se sont retrouvés et se retrouveront découragés et démunis face à l'enseignement d'une langue vivante étrangère dans leur classe. Dans cette situation, comment les PE peuvent se montrer volontaires et efficaces pour enseigner une langue vivante dans leur classe? Enseigner une langue vivante étrangère à l'école n'exige pas uniquement des compétences langagières. Pour susciter l'investissement des PE dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère, il faut renforcer la formation en langue au

niveau didactique et pédagogique.

En outre, il faut également se positionner du côté des apprenants. Comment pourront-ils acquérir le niveau A1 en fin de CM2 si les PE ne maîtrisent pas l'esprit du CECRL et les comportements didactiques et pédagogiques qu'il implique? Plus précisément, comment les PE pourront-ils mettre en relation l'enseignement du lexique avec les situations de communication préconisées par le CECRL? Comment faire en sorte que les PE ne limitent pas l'enseignement du lexique à enseigner des listes de mots aux élèves? Comment enseigner le lexique en LVE d'un point de vue qualitatif?

V/ La place de la langue maternelle en classe de LVE.

A. Répertoire plurilingue et effets de langues.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est évident et légitime que les apprenants auront tendance à « comparer » celle-ci avec d'autres langues connues. Ce phénomène est d'autant plus présent au début de l'apprentissage d'une langue. En effet, d'après l'analyse contrastive des linguistes Fries et Lado⁵⁴, les apprenants établiront « *des transferts* » de structures linguistiques de leur langue maternelle ou d'autres langues connues, dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère. Autrement dit, les apprenants auront l'occasion de transférer des compétences acquises en langues pour faciliter l'appropriation d'une langue étrangère. Ces transferts s'illustrent fréquemment par des erreurs de syntaxe, de vocabulaire, de prononciation, etc. La plupart du temps, ces erreurs, aussi appelées « interférences », ne perturbent pas les interactions d'un point de vue global, mais peuvent provoquer des difficultés de compréhension. Ainsi, ces transferts peuvent avoir une influence positive ou négative puisqu'ils peuvent faciliter ou bien nuire à l'acquisition d'une langue étrangère. Ces influences varient en fonction du degré de proximité des langues entre-elles. En effet, il est fréquent de constater que certains apprenants débutants, lorsqu'ils ne connaissent pas un terme en langue étrangère, utilisent des mots inventés qui sont à mi chemin entre leur langue maternelle et le stéréotype qu'ils ont d'une langue étrangère. Par exemple, en espagnol, il est courant d'entendre des apprenants ajouter un a ou un o à la fin d'un mot français: « folla » pour folle au lieu de « loca ». Ce type d'erreur pourrait être mis en

54 Véronique Castelloti. La langue en classe de langue étrangère. p:68

valeur, quelque soit la langue étrangère concernée, pour mener avec des élèves une réflexion métalinguistique centrée sur le lexique: Est-ce que tous les mots d'une même famille de langues se ressemblent?

D'autre part, il existe un autre type d'erreur qui peut être commise par les apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit des « erreurs intralinguales ». N. Öztokat les définit comme « *des erreurs qui concernent directement l'acquisition d'une langue étrangère* »⁵⁵. Elles ne sont pas dues aux transferts et aux comparaisons avec les langues connues. Elles résultent d'une méconnaissance du fonctionnement de la langue (exemple: la conjugaison).

Ces erreurs peuvent d'ailleurs être mal interprétées par les apprenants. Ils peuvent alors se dévaloriser, se décourager et même rejeter tout apprentissage d'une langue étrangère. Le rôle de l'enseignant est de les rassurer, de leur expliquer que ces erreurs sont légitimes et qu'elles sont constructives. En effet, « *l'interlangue* », un terme introduit par Henri Selinker en 1972, pourrait se caractériser comme un « *grammaire provisoire* » que l'apprenant construit, modifie et complète tout au long du processus d'apprentissage d'une langue. En ce sens, prendre conscience de l'existence de l'interlangue chez tout individu permet donc de relativiser les erreurs des apprenants.

Cette prise de conscience nous amène à nous interroger sur la réaction des enseignants face aux erreurs des apprenants: les enseignants doivent-ils systématiquement corriger les élèves ? Que doivent-ils corriger ? A quel moment ? De quelle manière ? Répondre à ces interrogations est assez délicat, mais il semble que les enseignants doivent adapter leur méthode de correction en fonction de la personnalité et du niveau de leurs apprenants. Toute correction ne doit pas décourager les apprenants. L'objectif pour l'enseignant est de montrer que les corrections qu'il apportera ne sont pas faites pour dévaloriser les élèves, mais au contraire pour les faire progresser. La correction s'inscrit dans une logique de consolidation des acquis.

Afin d'aider les enseignants à organiser leur enseignement, à développer une compétence plurilingue chez les élèves et à se questionner sur la pertinence de leur correction, les professeurs des écoles peuvent se référer à un certain nombre d'outils comme le CECRL, le

55 Füsün Şavlı Interférences lexicales entre deux langues étrangères: français et anglais. p:182

portfolio des langues, et les activités d'éveil aux langues.

B. Plurilinguisme et enfants non francophones, un avantage pour l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère en contexte scolaire?

Les contacts entre la langue maternelle d'enfants non francophones⁵⁶ et la langue de l'école reste, aujourd'hui encore, fragiles et étroits à l'école primaire, et plus particulièrement à l'école élémentaire. En effet, au fur et à mesure qu'un enfant grandit, et encore plus lorsqu'il s'agit d'un enfant immigré, il aura tendance à dissimuler sa langue maternelle. Ces derniers souffrent souvent de la dépréciation de leur langue maternelle ou familiale parce qu'elle serait un frein à l'apprentissage du français, la langue de réussite scolaire.

D'autre part, selon l'étude PISA de 2009, on constate que les enfants non francophones issus de l'immigration ont généralement un niveau scolaire en-dessous de la moyenne par rapport aux enfants autochtones. La France a un taux d'immigration relativement faible par rapport aux autres pays de l'OCDE, 13%. Notre pays présente cependant un des écarts les plus élevés en terme de niveau scolaire entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones, notamment au niveau de la lecture: *« Ces élèves ont globalement plus de mal que les autres en compréhension de l'écrit. Les nouveaux arrivants (issus de la première génération) ont deux fois plus de risques de compter parmi les élèves «peu performants». Cette inégalité est commune aux autres pays étudiés, comme la Suède par exemple, mais il semble qu'elle soit particulièrement forte en France. L'écart entre les élèves immigrés de la première génération et les autres est de 79 points – soit l'équivalent de plus d'une année d'études – contre 52 points en moyenne dans l'OCDE »*⁵⁷

Toutefois, les difficultés scolaires que peuvent rencontrer les enfants non francophones issus de l'immigration ne sont pas généralisables à tous les enfants bilingues. On comprend par bilinguisme, *« la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques (...) où les deux variétés sont considérées comme des langues indépendantes, et où ni l'une ni l'autre n'est langue standard »*⁵⁸.

Effectivement, il convient d'associer le bilinguisme et les difficultés scolaires à un autre

56 Enfants qui ne parlent pas le français.

57 Bonal Cordélia et Piquemal Marie. L'école française plus inégalitaire que les autres. Libération.07/12/2010

58 Jean-Pierre Cuq. Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde. P: 36.

facteur déterminant : le milieu socio-économique.

Dans un tel contexte, l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école donnerait les moyens aux élèves issus de l'immigration de se servir de ce répertoire langagier⁵⁹ pour exprimer et faire connaître leurs compétences en langue. En ce sens, cette situation peut devenir source de motivation et leur permettre de s'investir à nouveau dans les apprentissages.

D'une manière générale, les enfants plurilingues, tout comme les enfants issus de l'immigration, ont déjà acquis un répertoire de compétences linguistiques dans leur langue maternelle et dans la langue de l'école. Cette situation représente un véritable potentiel pour l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire puisqu'elle leur permet de comparer des systèmes linguistiques, tant au niveau syntaxique que lexical, plus ou moins proches et surtout d'en comprendre le fonctionnement.

VI/ Des outils au service du développement d'une compétence plurilingue en contexte scolaire.

A. Le CECRL et ses répercussions dans l'enseignement des langues en France.

Publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, le Cadre Européen Commun de Référence en Langue offre une série de compétences linguistiques et culturelles à acquérir au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce document de référence est valable au niveau européen et concerne huit langues: anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, italien, russe et chinois.

Parmi les compétences à acquérir, on retrouve:

- Des compétences générales : savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.
- Des compétences communicatives et langagières: compétences grammaticales, lexicales, sémantiques, phonologiques et orthographiques.

Celles-ci sont organisées de façon progressive et continue. En effet, elles sont réparties en différents « niveaux » allant de A1 à C2. Chaque niveau est divisé en deux sous-niveaux.

Le niveau A, composé du niveau introductif (A1) et intermédiaire (A2), concerne des

⁵⁹ Un répertoire langagier correspond à « l'ensemble des variétés linguistiques (...) maîtrisées par un même locuteur, à quelque degré et pour quelque usage que ce soit. » D'après le Glossaire du Centre Européen pour les Langues Vivantes.

« utilisateurs élémentaires ». Grâce à diverses situations langagières, les apprenants mobilisent des moyens linguistiques simples pour communiquer.

Le niveau B regroupe le niveau seuil et le niveau indépendant. Il s'adresse à des utilisateurs dits « indépendants ». Ces derniers sont alors capables de s'impliquer dans une discussion en utilisant leurs connaissances et leurs savoir-faire.

Le niveau C est destiné aux « utilisateurs expérimentés ». Avec le niveau C1, autonomes, les apprenants sont capables de s'adapter à tout type de situation langagière. Le niveau C2 énumère les compétences langagières dignes d'un locuteur natif.

Le CECRL met en évidence trois verbes, qui lui servent de mots-clés: « apprendre, enseigner, et évaluer ».

« Apprendre », puisque ce sont les apprenants qui sont acteurs de leur propre apprentissage. « Enseigner », parce que les enseignants accompagnent les apprenants tout au long cet apprentissage. « Évaluer » les apprenants pour eux-mêmes, pour les enseignants, pour l'institution, afin de mesurer les acquis et de remédier aux difficultés observées.

En outre, le CECRL s'articule autour de la perspective actionnelle. Plus précisément, les apprenants, acteurs de leur apprentissage, réalisent « des tâches » en rapport avec des situations authentiques. Ils sont donc amenés à mobiliser des compétences bien définies pour parvenir à communiquer. Cette approche permet donc aux apprenants de donner du sens à leurs apprentissages et favorise leur motivation.

De plus, en s'inscrivant dans un contexte européen, le CECRL promeut la diversité linguistique et culturelle. Il est donc au service du plurilinguisme.

Dans cette configuration, le CECRL est, comme son nom l'indique, un outil de référence pour tous les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère: ce dernier sert de guide et de base à tous les enseignants et apprenants d'une langue étrangère. Il donne les moyens aux enseignants de centrer l'apprentissage sur les élèves et d'organiser les contenus à enseigner de manière réfléchie et efficace. De cette manière, les apprenants ont la possibilité d'articuler leur apprentissage avec leur répertoire plurilingue. En ce sens, le CECRL est un outil qui participe à l'élaboration d'une compétence plurilingue chez les apprenants.

En outre, le CECRL détermine les objectifs à atteindre en langue étrangère en fin de cycle 3 depuis 2002. A la fin du cours moyen, les élèves doivent avoir acquis le niveau introductif du CECRL. Autrement dit, à la fin du CM2, les élèves devront être capables de mobiliser des

« *compétences de communications élémentaires* »⁶⁰.

Du point de vue du lexique, la priorité est de développer chez les élèves non seulement des connaissances lexicales qu'ils pourront utiliser dans des situations de communications élémentaires, mais il est également question de les amener à acquérir les attitudes et les capacités nécessaires à l'utilisation de ce bagage lexical.

B. L'éveil aux langues, une innovation pour la mise en synergie des langues.

L'approche d'éveil aux langues a vu le jour en Grande Bretagne au début des années 1980 par Eric Hawkins pour lutter contre les difficultés scolaires rencontrées par les élèves, à l'écrit et en langues étrangères. En 1998, le projet Evlang, coordonné par Michel Candelier, a été conduit dans quelques pays d'Europe pendant deux ans. Pour notre travail de recherche, nous retiendrons donc la définition de l'expression « *éveil aux langues* » élaborée par les partenaires européens du projet Evlang: « *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves)* »⁶¹.

L'éveil aux langues ne consiste pas à enseigner des langues mais plutôt à favoriser un travail dit « comparatif » sur les langues: langue de l'école, langues étrangères et autres langues connues.

Les activités d'éveil aux langues contribueraient donc à préparer l'apprentissage des langues. En suscitant l'intérêt et la curiosité des apprenants, ce type d'activités considère la découverte du fonctionnement de plusieurs langues d'une manière générale. D'après Michel Candelier, « *Avec l'éveil aux langues, on quitte donc (pour mieux y revenir) le terrain de l'enseignement/apprentissage d'une langue particulière et on entre, cette fois de plein pied, dans le domaine d'une éducation langagière globale* »⁶².

Le but est de faire travailler les élèves sur plusieurs langues et de développer chez les élèves différents types des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoirs-apprendre.

Ainsi, l'éveil aux langues a pour but de favoriser chez les élèves les effets suivants:

- « *Le développement des représentations et attitudes positives.*
- *Le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique et métacommunicatif*

60 Programmes des langues étrangères pour l'école primaire. Préambule commun 2007

61 Michel Candelier UE 47 : L'intégration curriculaire des didactiques du plurilinguisme

62 Michel Candelier UE 47 : L'intégration curriculaire des didactiques du plurilinguisme

- *Le développement d'une culture linguistique* »⁶³.

L'éveil aux langues donne la possibilité aux professeurs des écoles de tolérer et de valoriser concrètement la diversité linguistique au sein des classes. Les élèves allophones ont alors l'occasion de faire reconnaître leur compétence plurilingue et pluriculturelle. D'autant plus que cette innovation donne accès à la compréhension du monde dans lequel les élèves vont évoluer: familles de langues, systèmes d'écriture, numération, emprunts, proverbes... En effet, la société, dans laquelle vivent et vivront les élèves, est plurielle d'un point de vue linguistique et culturelle de par la mondialisation et les flux migratoires.

De ce point de vue, lors d'activités d'éveil aux langues, le travail sur le lexique peut être l'opportunité de travailler sur les mots transparents⁶⁴ et sur les emprunts. Ces derniers sont facilement reconnaissables d'une langue à l'autre malgré, parfois, quelques modifications graphiques ou phoniques. Cela permet aux élèves d'accéder rapidement au sens d'un message oral ou écrit. A plus long terme, les élèves auront alors les moyens de prendre conscience des « zones » de contacts entre les langues.

C. Le portfolio des langues, un document d'auto-positionnement.

Le portfolio européen des langues est un document passerelle et d'auto-positionnement mis en place par le conseil de l'Europe en 1998. Il est disponible dans tous les pays de l'Europe. Le PEL se base sur les compétences en langues évoquées dans le CECRL et s'adresse à tout type de public: captif et non captif. D'ailleurs, il existe également un document d'auto-positionnement adapté aux jeunes apprenants: « Mon premier portfolio ». Son objectif général est de promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme en donnant la possibilité aux apprenants d'y noter leurs compétences et expériences d'ordre communicatif, linguistique et/ou culturel.

D'après le Conseil de l'Europe, le PEL cherche précisément à:

- *« motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux ».*

63 Michel Candelier Séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives » Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire.

64 On considère comme mots transparents « *des termes immédiatement identifiables parce qu'ils sont identiques ou ressemblent à des mots connus en langue maternelle* » D'après Primlangues, <http://www.primlangues.education.fr/activite/mots-transparents>

- « *fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises* ». ⁶⁵

De ce point de vue, le PEL permet non seulement aux apprenants de faire l'état des lieux de leurs compétences en langues, mais également de prendre du recul par rapport à leurs expériences linguistiques et culturelles. En ce qui concerne le lexique, le portfolio des langues donne l'occasion aux élèves de structurer et valider leurs apprentissages lexicaux.

Pour cela, le PEL se compose de trois parties:

- « *Le passeport des langues* ». Il s'agit pour l'apprenant de compléter progressivement une grille de compétences linguistiques.
- « *La biographie langagière* ». L'apprenant évoque ses expériences en langues quelque soit son niveau de maîtrise.
- « *Le dossier* ». Ici, l'apprenant nous offre certaines activités illustrant ses compétences linguistiques, communicatives et/ou culturelles.

Deuxième partie: La démarche et le terrain.

I/ Problématique et hypothèses.

A. Du contexte à la problématique.

Les réflexions évoquées dans le cadre théorique ci-dessus, nous invitent à confronter les théories existantes quant à la promotion du plurilinguisme à l'Ecole avec les procédés à mettre en place pour y parvenir. Autrement dit, dans un contexte où la diversité culturelle et linguistique est omniprésente à l'école, il s'agit pour le professeur des écoles de développer, chez les élèves, des compétences transversales en langues; c'est à dire de mettre en relation les compétences en langues déjà existantes des élèves, avec l'enseignement de la langue de l'école et d'une langue vivante étrangère.

Toutefois, dans un contexte où l'enseignement de l'anglais n'a pas encore trouvé entièrement sa place au sein des classes, il se peut que les professeurs des écoles se retrouvent démunis

65 Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/?l=f&m=/main_pages/introductionf.html

face aux demandes de l'Éducation Nationale. Malgré divers outils au service du plurilinguisme à portée des enseignants, il semble que la valorisation du plurilinguisme à l'école représente encore un terrain inconnu pour un grand nombre d'enseignants. A cela s'ajoute les insuffisances en terme de formation des enseignants. Ainsi, comment développer une compétence plurilingue chez les élèves si les formations destinées à satisfaire cette mission sont inexistantes, incomplètes ou peu mises à jour?

Toutes ces constatations nous invitent à s'interroger sur une série de réflexions:

Puisque la promotion du plurilinguisme est une priorité pour le conseil de l'Europe, comment l'enseignant peut-il concrètement développer chez les élèves une compétence plurilingue lors de l'enseignement de l'anglais?

Dans un tel contexte, comment le professeur des écoles peut-il prendre en compte la diversité linguistique des élèves et répondre aux objectifs recommandés pour l'enseignement d'une langue vivante?

Pour tenter de répondre à ces réflexions générales, nous avons choisi de nous centrer sur un aspect fondamental de l'enseignement de l'anglais au cycle 3. A savoir, la découverte et l'acquisition « *d'éléments de base des champs lexicaux proposés au niveau A1* »⁶⁶

De ce point de vue, comment le professeur des écoles peut-il faire le lien, de façon explicite, entre la diversité linguistique des élèves et les compétences lexicales à acquérir en anglais à l'école élémentaire?

Pour cibler d'avantage notre étude et ainsi organiser notre expérimentation, nous nous concentrerons sur l'interrogation suivante:

Dans quelles mesures le travail sur le lexique en classe d'anglais à l'école élémentaire peut-il permettre au professeur des écoles d'accompagner le développement d'une compétence plurilingue chez les élèves?

B. De la problématique aux hypothèses.

Cette interrogation nous amène à l'hypothèse selon laquelle le travail sur la découverte et l'acquisition du lexique en anglais à l'école primaire, donnerait les moyens aux professeurs des écoles de rendre explicites les contacts entre les langues. Le CARAP présente une série de descripteurs en terme de savoir auxquels nous pouvons faire référence:

« 4. *Savoir que les langues sont en constante évolution:*

66 Programme de langues étrangères pour l'école primaire. Préambule commun. p:5

- *Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites «de parenté».*
 - *Avoir des connaissances sur les phénomènes d'emprunts d'une langue à une autre langue.*
6. *Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences:*
- *Savoir que chaque langue a un système phonétique / phonologique propre.*
 - *Connaître certaines correspondances / non-correspondances entre sa langue maternelle / la langue de l'école et d'autres langues» .⁶⁷*

En effet, le travail sur le lexique permet de rendre compte des apports et emprunts d'une langue à l'autre.

Ainsi, notre dossier de recherche s'appuiera sur les hypothèses spécifiques suivantes:

Hypothèse 1: Développer des compétences lexicales en anglais chez les élèves donne les moyens à l'enseignant d'illustrer les contacts omniprésents entre les langues grâce aux emprunts. Les apprenants ont alors l'occasion d'utiliser leur répertoire plurilingue et de verbaliser leurs connaissances en langues.

Hypothèse 2: L'enseignement du lexique en anglais permet à l'enseignant de mettre en relief les ressemblances et dissemblances entre les langues. Les apprenants peuvent alors puiser dans leur répertoire plurilingue pour comparer les langues entre elles.

Hypothèse 3: Aborder les contacts entre les langues en classe d'anglais, par le biais de la notion d'emprunts, donne les moyens à l'enseignant de mettre en place des activités métalinguistiques. En effet, les apprenants ont alors l'occasion de réfléchir sur le fonctionnement des langues et donc d'établir des constatations pour mieux se les approprier.

Hypothèse 4: Développer des compétences lexicales en anglais, en centrant son attention sur la notion d'emprunt, donne l'occasion au professeur des écoles de développer chez ses élèves une compétence plurilingue qui contribue à l'acquisition de compétences transversales. En effet, aborder la notion d'emprunt permet, comme nous venons de l'affirmer dans l'hypothèse précédente, de mettre en place des activités « métalinguistiques ». Celles-ci servent

⁶⁷ CARAP p 51,52

l'apprentissage de la langue de l'école, de la langue vivante étrangère ainsi que les autres langues connues par les élèves.

II/ Méthodologie de la recherche.

A. Une observation participante.

Le stage de pratique accompagnée du semestre 2 de M1, à l'école Roger Bouvet au Mans dans une classe de CE1, m'a permis de mettre en place des séances d'anglais, portant sur le vocabulaire du corps humain, et de tirer des premières constatations: le vocabulaire peut être un bon moyen de « briser la glace », c'est à dire d'amener progressivement les élèves à émettre des hypothèses sur les relations entre les langues. A titre d'exemple, voici l'observation qui a été la plus fréquemment formulée: « On dit foot, (le pied en anglais), parce qu'on fait du foot (du football) avec nos pieds! »

Cette première position, en tant qu'acteur et observateur, m'a semblé nécessaire et formatrice dans le sens où elle m'a permis de prendre conscience des nombreux paramètres à prendre en compte pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère. De plus, en de telles circonstances, j'ai eu l'occasion mesurer à quel point il était complexe de faire apparaître la diversité linguistique des élèves, qu'ils ont tendance à dissimuler, lors de l'enseignement d'une langue vivante.

B. Le choix d'une séquence pédagogique.

En lien avec la problématique, pour vérifier nos hypothèses de départ, nous avons donc choisi de proposer une séquence pédagogique⁶⁸ visant le développement d'une compétence plurilingue à travers le lexique des sports en anglais. Le vocabulaire des sports est, en effet, un bon exemple pour favoriser les contacts entre les langues puisque le nom de nombreux sports est empruntés à l'anglais et à d'autres langues: football, handball, judo, taekwondo... Il est question, en fait, de mettre en relief les contacts entre les langues et de guider les élèves à remarquer ces relations.

Tout au long de cette séquence pédagogique, les élèves ont donc eu l'occasion de développer

68 Cf les fiches de préparation en Annexes, à partir de la page 41.

des compétences métalinguistiques, que nous détaillerons pour chaque séance, à travers des activités d'éveil aux langues.

Chaque séance débute par une activité en anglais qui permet ensuite de mettre en place une réflexion métalinguistique. Ainsi, tout en mémorisant le lexique du sport en anglais, les élèves découvrent des mots transparents et des emprunts lexicaux pour pouvoir, au final percevoir, les contacts entre les langues.

C. Le contexte: l'école et la classe où s'est déroulée l'expérimentation.

Dans le cadre d'un stage en responsabilité, j'ai mené cette expérimentation avec une classe de cycle 3, à l'école primaire de Saint Calais⁶⁹. Nous avons donc mis en place séquence pédagogique de cinq séances avec une classe de 21 élèves de CE2⁷⁰. Cette séquence, intitulée « les mots voyageurs »⁷¹ porte sur la découverte d'emprunts lexicaux à travers le vocabulaire du sport en anglais. L'objectif de cette séquence était évidemment de développer une compétence plurilingue à partir d'activités visant l'acquisition du lexique en anglais. Plus spécifiquement, il s'agissait d'amener les élèves à prendre conscience de leur répertoire plurilingue et à le mettre au service de réflexions métalinguistiques. De cette façon, cette séquence a pour but de développer chez les élèves une double compétence:

- Une compétence lexicale en anglais: s'approprier le vocabulaire des noms de sports en anglais.
- Une compétence plurilingue: percevoir les contacts entre les langues afin d'enrichir son capital lexical.

Toutes les séances ont eu lieu le jeudi, à compter du 5 janvier 2012 et duraient environ 35 minutes à 45 minutes.

En accord avec l'enseignant titulaire que je remplaçais, les séances avaient lieu l'après midi, à partir de 15h30. J'ai eu l'occasion d'enregistrer chacune de mes séances pour me permettre de les analyser plus efficacement. Dans un souci de fiabilité, les élèves n'ont été mis au courant de cet enregistrement qu'à la fin de la séquence. Pour rassurer les parents d'élèves, il m'a semblé utile et nécessaire de préciser aux élèves les raisons pour lesquelles ils avaient été

69 Saint Calais, Sarthe. École Paul Bert.

70 Cours élémentaire deuxième année.

71 Cf Annexes

enregistrés. Dans l'analyse des séances, nous avons inclus des extraits de ces enregistrements qui étaient les plus pertinents pour notre analyse. D'autres extraits des enregistrements figurent également en annexes et sont indiqués par des notes de bas de page.

Troisième partie: Expérimentation et analyse de l'expérimentation.

I/ Le détail des séances et leur analyse.

A. Séance 1: Création d'une autobiographie langagière.

La première séance était destinée à faire créer aux élèves leur autobiographie langagière. Autrement dit, il était question de les faire réfléchir sur leurs représentations et leurs rapports aux langues. Cette première séance était en quelque sorte une séance préparatoire pour entrer dans la séquence de manière sereine. Le but était de mettre en valeur la diversité linguistique au sein de la classe afin de mettre les élèves dans de bonnes conditions d'apprentissage.

En lien avec l'enseignement de l'anglais, l'objectif était de « *développer chez les élèves les comportements et les attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes: curiosité et confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue.* »⁷²

La compétence plurilingue visée au cours de cette séance était de faire prendre conscience aux élèves de la diversité linguistique présente au sein de leur classe. C'est à dire, prendre conscience de leur propre répertoire plurilingue et de celle de tous les élèves de la classe.

De cette manière, cette séance s'est organisée autour de quatre grandes étapes⁷³:

- 1) Découverte de plusieurs langues par les bonjours plurilingues.
- 2) Découvrir et comprendre les composantes d'une autobiographie langagière.
- 3) Construire sa propre autobiographie langagière, sous forme d'une fleur des langues, grâce à un questionnaire préalablement rempli.
- 4) Découvrir et s'intéresser à la diversité linguistique présente dans la classe.

⁷² D'après le BO du 19 juin 2008. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

⁷³ Cf fiche de préparation séance 1 en annexes. p: 66

Durant cette première séance, les élèves se sont montrés dynamiques et enthousiastes. Ils ont fait part de leur curiosité et de leur motivation lors de la présentation de la séquence. Les élèves n'ont manifesté aucune gêne quant aux différentes langues entendues.

De cette façon, lors de l'écoute des bonjours plurilingues, les élèves semblent intrigués par les différences de sonorités. Ils tentent de répéter chaque bonjour et sont plutôt amusés par l'activité.⁷⁴ Cette première activité d'accroche a donné l'occasion à une élève de la classe de verbaliser son répertoire plurilingue de manière précise⁷⁵: sa langue maternelle est le roumain. Elle apporte des détails quant à l'écriture du mot bonjour dans sa langue et sur la prononciation de ce mot:

2. « *Ens: Est-ce que vous avez reconnu certains bonjours?*

- *E3: Oui moi!*

- *Ens: Denisa, tu as reconnu lequel?*

- *E3: Euh (...) Buna Ziwa!*

- *Ens: Pourquoi?*

- *E3: Parce que je dis bonjour comme ça le matin.*

- *Ens: Ha oui, parce que c'est ta langue maternelle. »*

- *E3: Ouais, mais sauf que (...) en roumain, le « buna », ça s'écrit bune (...) et sur le a, y'a le, y'a comme l'accent en chapeau là, je sais pas comment on dit.*

- *Elèves: C'est l'accent circonflexe!*

- *Ens: Hé bien, viens nous l'écrire! Viens nous l'écrire...*

- *E3: Et puis là, y'a un petit (...) voilà c'est comme ça! »*

D'autres élèves ont participé à la discussion en se référant à leur vécu⁷⁶. Ensuite, lors de la découverte des composantes d'une biographie langagière et des questionnaires à compléter, les élèves se réfèrent plus à leur expérience personnelle et semblent ne pas tenir compte des différentes langues qu'ils viennent d'entendre lors des bonjours plurilingues⁷⁷:

4. « *E4: Mon tonton, des fois il parle allemand!*

- *E6: Bah moi, j'ai déjà entendu l'espagnol alors! (...)*

- *E7: On peut écrire même si on a déjà entendu des mots qui ne sont pas au tableau?.*

- *Ens: Bien sûr! »*

74 Cf en annexes: extrait 1 des transcriptions de la séance 1 p: 69

75 Cf en annexes: extrait 2 transcriptions séance 1 p: 69

76 Cf en annexes: extrait 3 transcriptions séance 1 p: 69

77 Cf en annexes: extrait 4 transcriptions séance 1 p: 69

[...]

- « *Ens: Vous vous souvenez d'une langue que l'on a déjà entendue lorsqu'on prépare notre chorégraphie?*

- *E8: Ha oui, le...ha je ne sais plus comment ça s'appelle!*

- *E1 C'est le...le...le je sais pas quoi là...*

-*Ens: Le Hindi! »*

La réalisation de la fleur des langues a été l'activité que les élèves ont le plus appréciée pendant cette séance. Toutefois, durant cette activité, certains élèves ont été tenté d'écrire les mots qu'ils connaissaient dans d'autres langues, plutôt que d'écrire le nom des langues et de respecter le code couleur imposé. La référence aux questionnaires complétés lors de la tâche précédente a permis de donner des repères aux élèves et d'éviter ainsi cette dérégulation.

Lors de la discussion en collectif⁷⁸, qui met fin à la séance, les élèves comprennent le sens de toutes les activités précédentes. Ils prennent conscience de la diversité linguistique au sein de la classe et réalisent que les élèves qui ont une langue maternelle différente du français ne sont pas les seuls à disposer d'un répertoire plurilingue.

Après cette séance, j'ai pris un temps pour analyser les fleurs des langues réalisées par les élèves. Beaucoup d'élèves ont intégré le roumain dans leur fleur des langues. Le roumain est la langue maternelle d'une des élèves. Ils ont donc déjà été en contact avec cette langue lors de discussion informelle avec cette élève. Autrement dit, ils ont su tirer profit de cette situation pour leur propre autobiographie langagière. Les élèves ont su verbaliser leur répertoire plurilingue. Ils ne se sont pas uniquement contentés de citer le français et l'anglais.

Au terme de cette séance, il semble que les élèves ont rencontré plus de langues à l'oral qu'à l'écrit: Les pétales vertes (« langues que j'ai déjà vu écrites ») sont celles qui ont été le moins utilisées.

Une seule élève est bilingue: Denisa, l'élève qui a pour langue maternelle le roumain. Deux autres élèves sont en contact fréquent avec une autre langue que le français: Théo, le portugais et Alice, l'italien.

78 Cf en annexes: extrait 5 transcription séance 1 p: 69

B. Séance 2: Découvrir des mots transparents.

La deuxième séance⁷⁹ permet aux élèves de découvrir des mots transparents dans une chanson en anglais, intitulé « Sports song », qui servira dans les autres séances de rituel d'entrée. Cette chanson, énumère quelques noms de sports facilement identifiables par les élèves et d'autres un peu plus compliqués à repérer de par leur phonologie.

Lors de cette séance, d'une part, il s'agissait d'amener les élèves à repérer des noms de sports en anglais; et d'autre part, de reconnaître des mots transparents dans une chanson en anglais.

Du point de vue de la culture, en lien avec le préambule commun des programmes de langues étrangères pour l'école primaire, cette séance contribue aussi à la compétence «connaître des chants et comptines»⁸⁰ en anglais.

Pour cela, la séance s'est organisée autour de trois grands temps:

- Une phase de découverte de la chanson.
- Une phase de repérage des noms de sports en anglais. Pour cette phase, l'enseignant a mis en place une grille à cocher.
- Un temps de discussion autour des mots transparents compris dans la chanson.

Ici, sous forme de débat, il est question d'amener les élèves à prendre conscience qu'ils existent des mots dans une langue étrangère que l'on peut comprendre de par leur ressemblances avec des mots d'une autre langue. Puis, à la fin de la séance, il convient de reformuler les constats des élèves et d'introduire le terme « mots transparents ».

Durant cette séance, les élèves se sont montrés actifs. Dans un premier temps, les élèves semblent intrigués par l'enveloppe contenant le CD de la chanson. Ils manifestent leur envie de l'écouter.

Après une première écoute de la chanson, ils émettent facilement des hypothèses quant à son contenu. Après deux écoutes, les hypothèses sont centrées sur des mots que des élèves pensent avoir entendu ou sur ce à quoi leur fait penser la mélodie⁸¹. Les élèves n'hésitent pas à débattre ensemble des mots qu'ils ont reconnus. Toutefois, ils semblent ne pas avoir l'habitude de pratiquer des activités d'écoute en anglais. Malgré tout, ils parviennent à reconnaître beaucoup

79 Cf fiche de préparation séance 2 annexes. p: 72

80 Préambule commun. Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. 30 aout 2007 p:7

81 Cf en annexes: extrait 1 transcriptions séance 2 p: 75

de noms de sports. Ils ont pris conscience que certains mots sont empruntés à l'anglais. Ils savent expliquer, avec leurs mots, pourquoi ils comprennent le sens de ces mots anglais sans les avoir appris précédemment:⁸²

2. « *Ens: Alors, est-ce-que vous comprenez les mots qu'on a cochés dans le tableau?*

- *E15: Pas trop (...)*

-*E6: Moi, je les comprends un petit peu (...)*

- *E14: Moi j'en connais plusieurs moi.*

- *Ens: Qu'est-ce que c'est comme mots?*

- *E8: C'est des noms de sports! »*

[...]

« *Elèves: Ha oui, il y en a plein dans la chanson!*

- *Ens: Typhen?*

- *E8: C'est des noms de sports.*

- *Ens: Ce sont des noms de sports, oui. Comment sais-tu que ce sont des noms de sports?*

- *E8: Ben, parce que Rugby, c'est un sport, et puis basketball aussi...*

- *Ens: Oui, mais là les mots, ils sont écrits en anglais, comment tu les connais ces mots?*

- *E1: Ben ça commence pareil! C'est comme foot, on connaît, basket on connaît, et puis rugby, c'est le même mot!*

- *Ens: Mais pourquoi vous les connaissez ces mots?*

-*Elèves: Ben parce que c'est pareil!*

- *E16: Ben parce que des fois, ben, football on connaît parce que on le dit en français, mais en fait c'est anglais!*

- *Ens: Ha oui, c'est très intéressant ce que vient de dire Lisa. Répète plus fort Lisa pour que tout le monde entende.*

- *E16: Des fois on dit des mots en anglais...*

- *E1: Ah oui comme « cowboy »*

- *E17: Oui, comme chewing-gum*

- *E6: Ou comme hot-dog!*

- *E18: Football!*

82 Cf en annexes: extrait 2 transcriptions séance 2 p: 75

- *Ens: Oui, effectivement ce sont des mots que l'on comprend parce qu'on les utilise en français. Regardez dans le tableau.*

- *E6: Ils font partie de la langue du français. »*

En effet, non seulement ils font part de ce constat en citant les noms de sports entendus dans la chanson. Mais, ils vont plus loin dans leur réflexion en citant d'autres anglicismes qu'ils connaissent. De plus, les élèves à la fin de cette séance ont remarqué que la langue française avait adapté ces anglicismes dans son vocabulaire⁸³: football/foot ; basketball/basket.

C. Séance 3: Découvrir des mots qui voyagent.

Lors de la séance 3⁸⁴, les élèves sont amenés à nommer des noms de sports en anglais tout en abordant la notion d'emprunts. Le support déclencheur d'activités est toujours le même: la chanson « sport song ». A partir de cette chanson, les élèves ont eu l'occasion de réinvestir le lexique appris lors de la séance précédente. Puis, d'autres noms de sports sont introduits dans le but de faire réfléchir les élèves sur la provenance de ces noms. Cette activité se déroule d'abord par un moment de recherche en groupe, puis par une mise en commun collective qui donne lieu, pour terminer, à une synthèse collective où le terme « emprunt » est donné aux élèves.

Pour cela, la séance est divisée en trois grands temps:

- Un temps de réactivation des savoirs et de réinvestissement des remarques proposées lors de la séance précédente. La réactivation des savoirs est mise en place par la chanson en anglais et grâce à un jeu de flashcards.
- Un temps de découverte d'emprunts lexicaux en rapport avec des noms de sports.
- Un temps de réflexion quant à la provenance des mots découverts dans le temps précédent.

Ici, on attend des élèves qu'ils émettent des hypothèses sur l'origine des noms de sports découverts et d'être capable de justifier leur choix. Pour cela, l'enseignant organise ce temps sous forme d'un exercice d'appariement avec d'un côté les noms de sports écrits et de l'autre le nom des langues d'origine.

83 Cf en annexes: extrait 3 transcriptions séance 2 p: 75

84 Cf fiche de préparation séance 3 en annexes p: 79

Durant cette séance 3, on peut noter une bonne participation de la part des élèves tant au niveau quantitatif que qualitatif. D'un point de vue général, les élèves parviennent maintenant rapidement à repérer des noms de sports dans la chanson. Ils ne rencontrent aucune difficulté particulière à les citer, ni à les répéter. Toutefois, pour les noms de sports comme « swimming » et « cycling », les élèves se basent sur leur vécu ou sur la formation du mot pour en déduire le sens⁸⁵.

Cependant, il semble que les emprunts lexicaux qui ne proviennent pas de l'Anglais, semblent moins être un phénomène évident pour les élèves.

Lors de la réactivation des savoirs, les élèves parviennent facilement à reformuler la synthèse de la séance précédente. De plus, ils font déjà allusion à la notion d'emprunts en utilisant leurs propres mots pour l'évoquer⁸⁶. Lorsqu'on leur demande de citer des noms de sports en anglais, ils citent des anglicismes: ex football.

Pendant l'exercice d'appariement, les élèves se réfèrent à leur représentations pour trouver l'origine des noms de sports empruntés à d'autres langues que l'anglais⁸⁷.

Au terme de ces trois premières séances, la familiarisation avec la notion d'emprunt semble fragile. Seuls certains élèves parviennent à verbaliser ce phénomène⁸⁸:

4. *« Ens: Tous les noms de sports qu'on a vu, pourquoi on les connaît tous? Ce ne sont pas des noms français.*
 - E8: *Parce qu'on pratique ces sports.*
 - Ens: *Oui...*
 - E17: *Parce qu'il y a des gens qui en font.*
 - Ens: *Oui...*
 - E6: *Ben parce que y'en a qui prennent des noms d'autres sports dans d'autres pays pour heu (...)*
 - Ens: *Oui très bien, nous en France on « prend » des noms d'autres pays pour les utiliser dans sa langue. »*

Néanmoins, les élèves utilisent désormais leurs connaissances en langues, leur vécu et leur capital culturel pour justifier leur choix⁸⁹.

85 Cf en annexes: extrait 1 transcriptions séance 3 p: 87

86 Cf en annexes: extrait 2 transcriptions séance 3 p: 87

87 Cf en annexes: extrait 3 transcriptions séance 3 p: 87

88 Cf en annexes: extrait 4 transcriptions séance 3 p: 87

89 Cf en annexes: extrait 5 transcriptions séance 3 p: 87

D. Séance 4: Percevoir des ressemblances entre les langues.

La séance 4⁹⁰ est destinée à faire reconnaître aux élèves, à l'écoute et par l'écrit, l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes. En effet, il s'agit de les amener, tout en mémorisant des noms de sport en anglais, à comprendre que certains noms de sports se prononcent et s'écrivent presque de la même façon que dans d'autres langues; d'autres non.

Ainsi, la séance est organisée en trois temps:

- Un temps de réactivation des savoirs et de rappel des constats établis lors des séances précédentes.

La chanson est proposée en rituel d'entrée pour que les élèves puissent se remémorer la prononciation des noms de sports. Puis, sous forme d'un jeu de flashcards, les élèves auront l'occasion de réinvestir les noms de sports abordés tout au long de la séquence.

- Un temps de verbalisation par les élèves de leurs représentations quant aux ressemblances entre les langues. Pour guider l'activité, la question suivante leur est posée: A votre avis, est-ce que si un élève russe venait dans notre classe et qu'on lui demande de dire foot dans sa langue, il le dirait comme nous? Pourquoi? La vérification de leurs hypothèses a lieu dans le temps suivant.
- Un temps de recherche de ressemblances et dissemblances entre les langues par le biais d'une activité ludique: un jeu de recherche d'intrus. Les élèves doivent écouter plusieurs fois le même mot dans différentes langues, puis trouver quel est l'intrus, en étant capables de justifier leur choix. Trois séries de mots leur sont proposées. Celles-ci se rapportent aux noms de sports suivants: football, basketball et volleyball.

Lors de cette séance, tout en étant guidés, on attend des élèves qu'ils parviennent, à l'oral, à mettre en évidence des ressemblances et des dissemblances entre les langues.

Lors de la séance 4, les élèves sont familiarisés avec les rituels d'entrée. Ils s'expriment en anglais, en réinvestissant leurs connaissances. Ils n'éprouvent d'ailleurs aucune difficulté à réinvestir le lexique du sport. Toutefois, certaines difficultés se font sentir au niveau de la prononciation des sports en anglais. Les élèves ont tendance à les prononcer en se référant à la phonologie du français puisque la plupart des noms de sports étudiés sont des anglicismes.

90 Cf fiche de préparation séance 4 en annexes p: 90

Dans leurs représentations, les élèves semblent penser que les anglicismes sont utilisés uniquement en français⁹¹.

D'autre part, l'élève qui a une langue maternelle différente du français et les élèves qui sont en contact fréquemment avec d'autres langues verbalisent plus naturellement leur répertoire plurilingue. Les autres élèves se servent de leurs connaissances en anglais pour participer à l'activité⁹².

Au début de l'activité portant sur les intrus, la majorité des élèves est influencée par l'écriture des mots pour choisir leur intrus. Les graphèmes russes ont conduit plusieurs élèves à entourer le mot football en russe même si sa prononciation ressemble au mot anglais. Puis en discutant avec d'autres élèves, ils se mettent d'accord sur le bon intrus⁹³. Petit à petit lors de la mise en commun, les élèves mènent une réflexion autour de la prononciation des mots. Leurs remarques sont pertinentes et permettent de tirer les conclusions souhaitées. A savoir, percevoir des ressemblances et dissemblances entre les langues⁹⁴.

Au terme de cette séance, les élèves donnent du sens à la séquence. Ils s'expriment sur l'utilité de comparer les langues entre elles. Au cours de cette séance, les élèves ont mené une réflexion plus approfondie grâce à l'écoute d'exemples concrets. Ils leur ont permis de mettre un terme à leurs représentations initiales concernant les emprunts.

E. Séance 5: Tâche finale

La séance 5⁹⁵ est la dernière de la séquence. Il s'agit de mettre en place la réalisation de la tâche finale. Les élèves devront réinvestir le lexique acquis tout au long de la séquence dans un but précis. L'objectif de cette séance est donc d'amener les élèves à réécrire une comptine à partir d'un modèle connu. Pour cela, les élèves devront mobiliser la compétence suivante: Réinvestir le lexique des sports en anglais dans une comptine en utilisant des emprunts.

Pour mener à bien cette séance, l'enseignant aura pris le soin de reprendre régulièrement, au cours des semaines précédentes, la comptine connue par les élèves. Celle-ci se compose des jours de la semaine en anglais, où chaque noms de début de phrase, sauf le jeudi, commence

91 Cf en annexes: extrait 1 transcriptions séance 4 p: 93

92 Cf en annexes: extrait 2 transcriptions séance 4 p: 93

93 Cf en annexes: extrait 3 transcriptions séance 4 p: 93

94 Cf en annexes: extrait 4 transcriptions séance 4 p: 93

95 Cf fiche de préparation séance 5 en annexes p: 97

par la même lettre que le jour de la semaine concerné:

«**M**oney on **m**onday,
Tea on **t**uesday,
Work on **w**ednesday,
Nothing on **t**hursday,
Fish on **f**riday,
Star on **s**aturday,
Sun on **s**unday. »

De cette manière, la séance s'organise autour de trois grandes étapes:

- Une première phase destinée à réactiver les savoirs acquis tout au long de la séquence. Lors de cette phase, l'enseignant en profite pour réintroduire la comptine des jours de la semaine aux élèves.
- Une phase collective où, après avoir présenté le but de cette séance aux élèves, ces derniers devront repérer le principe de la comptine. Puis, l'enseignant demande aux élèves de citer des noms de sports commençant par les mêmes lettres des jours de la semaine. Les noms de sports cités seront affichés au tableau ainsi que tous les autres noms de sports.
- Une phase de travail en groupe où les élèves réécrivent leur comptine et la présente ensuite oralement aux autres groupes.

Ainsi, lors de cette séance, on attend des élèves qu'ils réinvestissent les compétences développées tout au long de la séquence.

Au terme de cette séquence, les élèves savent nommer tous les noms de sports étudiés. Ils sont à l'aise avec les rituels d'entrée et prennent plaisir à communiquer en anglais. De plus en plus d'élèves répondent spontanément en anglais aux questions qu'on leur pose. Ils prononcent maintenant les noms de sports en essayant de respecter la phonétique de l'anglais.

En ce qui concerne la réalisation de la tâche finale, les élèves ont pris plaisir à récréer une comptine connue. J'ai pu percevoir une certaine agitation positive durant cette séance lors de l'écoute des enregistrements.

Durant l'étude la comptine, certains élèves verbalisent spontanément leur répertoire plurilingue. Ils ont tout de suite repéré les phonèmes similaires entre chaque mot en début de

phrase et les jours de la semaine correspondants⁹⁶. Les élèves sont enthousiastes à l'idée de réinvestir leurs connaissances dans une comptine. Ils apprécient l'idée de revisiter une comptine déjà connue.

A l'aide des flashcards et en s'appuyant sur leurs connaissances, les élèves retrouvent rapidement des noms de sports commençant par la même lettre que les jours de la semaine. Ils coopèrent ensemble pour parvenir à cette tâche. Cette séance permet de valider l'objectif général de la séquence. A la fin de cette séance, les élèves sont fiers de leur production. Ils veulent les afficher dans la classe.

Il apparaît que le plaisir que les élèves rencontrent à réaliser une activité de création ne leur donne pas conscience de l'activité plurilingue qu'ils sont en train de réaliser avec aisance. De cette manière, les élèves semblent avoir intégré le travail métalinguistique; ils réutilisent leur compétence plurilingue naturellement.

II/ Bilan de l'expérimentation

A. Résultat de l'expérimentation.

L'analyse des séances une par une dans la partie précédente permet maintenant de faire le bilan de cette expérimentation en se centrant sur notre problématique, qui rappelons-le, est la suivante: **Dans quelles mesures le travail sur le lexique en classe d'anglais à l'école élémentaire, peut-il permettre au professeur des écoles d'accompagner le développement d'une compétence plurilingue chez les élèves?**

Tout au long de notre recherche et de notre expérimentation, nous avons pu constater à diverses reprises qu'en classe d'anglais à l'école primaire, le lexique peut servir d'élément déclencheur d'activités visant à développer chez les élèves une compétence plurilingue.

En effet, le lexique, permet à l'enseignant de recueillir, dans un premier temps, les représentations initiales des élèves quant à leurs connaissances en langues et quant à la diversité linguistique au sein d'une classe. Avec celui-ci, les élèves parviennent à verbaliser et prendre conscience de leurs ressources plurilingues. De part sa graphie et sa phonologie, le

96 Cf en annexes: extrait 1 transcriptions séance 5 p: 100

lexique fait directement écho aux ressources plurilingues des élèves.

De plus, lors d'activité d'écoute de documents authentiques portant sur l'acquisition du lexique, l'enseignant à l'occasion d'amener les élèves à réfléchir sur les correspondances de certains mots anglais avec d'autres langues. Ce qui conduit les élèves à remarquer des ressemblances entre les langues au niveau de la construction des mots; à découvrir et à comprendre que certains mots sont empruntés à d'autres langues et à remarquer certaines adaptations phonologiques de mots d'origine étrangère. Ainsi, le professeur des écoles, en se centrant sur la compétence lexicale en anglais peut en profiter pour prolonger les apprentissages et mettre en place des activités d'éveil aux langues. Les élèves ont ainsi la possibilité de repérer, bien que partiellement, le fonctionnement des langues enseignées à l'école primaire: l'anglais et le français, langue de l'école. De cette façon, l'enseignement du lexique en anglais peut être un bon support pour l'enseignant afin de mettre en place des activités métalinguistiques concernant la langue de l'école, la langue étrangère enseignée à l'école et d'autres langues connues par les élèves : ressemblances et différences entre les langues, formation des mots, phonologie... Les élèves ont alors les moyens se rendre compte du fonctionnement des langues par le biais d'exemples concrets.

Aussi, l'étude du lexique en anglais permet de soulever avec les élèves des réflexions concernant l'utilisation de mots empruntés à d'autres langues. Le travail sur les emprunts permet notamment à l'enseignant de permettre aux élèves d'utiliser leurs représentations des langues, leurs connaissances en langues, leur vécu et leur capital culturel pour évoquer des phénomènes de contacts entre les langues. Par exemple, durant notre séquence, les élèves ont pris conscience que les anglicismes ne sont pas uniquement utilisés en français. Ils ont remarqué que certains mots, qui ont une prononciation proche, pouvaient avoir une écriture totalement différente.

En outre, pour aider les élèves à prendre conscience de leur compétence plurilingue, l'enseignant peut mettre en place, en fin de séquence, des activités de création à partir d'apprentissage du lexique en anglais. Cela lui permet de mesurer d'une part: si les élèves réinvestissent le lexique appris en anglais. D'autre part, cela lui permet de prendre conscience également si les élèves réinvestissent spontanément le travail métalinguistique réalisé lors des séances précédentes. Autrement dit, les activités de création, en tâche finale, permettent à la fois d'évaluer les acquis des élèves d'un point de vue institutionnel, puis de mesurer si les élèves ont intégré les réflexions plurilingues mises en place tout au long de la séquence.

D'un autre point de vue, nous avons pu remarquer qu'enseigner le lexique en anglais permet au professeur des écoles de contribuer à des apprentissages non seulement plurilingues mais également interdisciplinaires:

- Concernant les langues comme nous l'avons précédemment évoqué. En ce sens, porter son attention sur le lexique donne la possibilité de mener concrètement une observation réfléchie des langues. Ces observations, une fois mise en relation, contribuent à la construction d'une compétence unique et à l'élargissement des capacités de communication des élèves.

Rappelons que la capacité à communiquer est une compétence indispensable pour l'apprentissage des autres disciplines scolaires. La maîtrise de la langue ne peut être effective que si les élèves en comprennent le fonctionnement. De ce point de vue, aborder le lexique en anglais, en faisant le lien avec le lexique d'autres langues, dont en particulier la langue de l'école et la langue maternelle des élèves, contribue au développement du langage chez les élèves.

Ici, il s'agit pour les élèves de percevoir les contacts entre les langues impliquant des emprunts à d'autres langues. Ces derniers sont abondants dans la langue de l'école et dans le français en général. L'apprentissage du lexique en anglais permet de développer une compétence plurilingue parce que celui-ci est le reflet et source première des contacts entre les langues. Avoir une compétence plurilingue donne des possibilités de réflexions métalinguistiques sur sa langue maternelle, sur la langue de l'école et sur les langues en général. Cela permet une meilleure compréhension du fonctionnement des langues.

- Concernant la capacité méta-cognitive des élèves. En effet, notre expérimentation a permis de constater que les activités plurilingues proposées, à partir de l'étude du lexique en anglais, ont donné les moyens à chaque élève de prendre conscience des exigences pour réaliser une tâche; les activités leur ont donc permis d'apprendre à expliciter leur(s) stratégie(s) utilisées pour leur réalisation. Ainsi, aborder le lexique en classe d'anglais en se centrant sur les contacts entre les langues permet au professeur des écoles d'amener les élèves à prendre conscience et à expliciter la démarche de la pensée pour réaliser une tâche.

Plus précisément, cette situation rend les élèves capables de déterminer leurs

représentations initiales d'une notion, d'un événement et/ou d'un phénomène. Elle permet également aux élèves d'identifier les étapes nécessaires à la réalisation d'une tâche, et de réinvestir leur acquis dans d'autres contextes; à savoir, ici, dans diverses situations de communication de la vie scolaire et sociale des élèves.

- Concernant des savoir-faire interdisciplinaires. Notre expérimentation a donné la possibilité aux élèves d'enrichir leur capacité à analyser des faits de langues, à émettre des hypothèses et à justifier leurs choix. De cette façon, nous pouvons affirmer que mettre en place des activités plurilingues à l'école primaire concernant le lexique permet au professeur des écoles d'aider les élèves la construction de compétences interdisciplinaires des élèves telles que la réflexion analytique et la faculté à argumenter. Notons que les nouveaux programmes de l'enseignement de 2008 préconisent que le cycle 3 doit permettre aux élèves d' « *expliciter un raisonnement* » et de « *présenter des arguments* ». ⁹⁷

- Concernant la vie de classe. Notre expérimentation nous a permis de remarquer que, tout au long de la séquence pédagogique, les élèves ont également appris à travailler en groupe, à accepter les représentations, les expériences, les connaissances, les arguments et les points de vue de leurs camarades. En ce sens, l'analyse du lexique, par des activités d'éveil aux langues, permet aussi au professeur des écoles d'amener les élèves à s'adapter à la vie en collectivité, à coopérer et à respecter la diversité au sein d'un groupe qu'elle soit linguistique, culturelle, spirituelle et/ou intellectuelle.

Ainsi, nous pouvons donc prétendre que le travail sur le lexique en classe d'anglais, à travers la notion d'emprunts lexicaux, permet à l'enseignant de développer une compétence plurilingue chez les élèves parce que ce phénomène linguistique contribue à l'enrichissement du capital lexical des élèves de façon globale et transversale. Les situations pédagogiques mises en place par l'enseignant donnent d'ailleurs les moyens aux élèves de s'approprier ce bagage lexical, d'en connaître les particularités et d'apprendre à le réinvestir dans diverses situations de communication.

97 D'après le BO du 19 juin 2008. p: 21

B. Les freins au développement d'une compétence plurilingue en classe d'anglais.

Nous avons vu précédemment que le lexique en classe d'anglais pouvait servir de pilier au développement de compétences plurielles, dont en particulier à la construction d'une compétence plurilingue.

Néanmoins, il convient de préciser que pour participer à la construction d'une compétence plurilingue, l'enseignant doit accepter le fait que celle-ci soit une compétence partielle qui induit des compétences transversales, hétérogènes et provisoires puisqu'elles sont en constante évolution.

De plus, développer ce genre de compétence en milieu scolaire est un travail de longue haleine, couteux en temps et compliqué à mettre en place. En effet, la plupart des disciplines scolaires sont enseignées de manière cloisonnée parce qu'elles doivent répondre à des compétences précises et qu'elles doivent être réparties scrupuleusement dans un emploi du temps qui répond à des volumes horaires préconisés par les programmes de l'enseignement en vigueur.

A cela s'ajoute le fait que pour construire une réflexion métalinguistique avec des élèves, beaucoup de ressources cognitives doivent être mobilisées simultanément: concentration, attention, raisonnement, décision, langage, ect. Il y a donc risque de « surcharge cognitive », ce qui deviendrait peu avantageux pour le développement d'une compétence plurilingue.

En outre, le manque de formations des enseignants pour l'enseignement d'une langue étrangère, d'une part, et de formations pour la mise en synergie des langues d'autre part, peut venir à l'encontre de la promotion du plurilinguisme à l'école primaire. D'autant plus que, les outils au service du plurilinguisme sur lesquels nous nous sommes intéressés dans la partie théorique sont certes de précieux outils pour mettre en place des activités plurilingues en classe, mais celles-ci sont difficilement intégrables dans des séquences d'enseignement disciplinaires comme l'entendent les programmes de l'enseignement à l'école primaire. Cela a d'ailleurs été ma plus grande difficulté au cours de la mise en place de notre expérimentation. Il était en effet complexe d'intégrer des activités d'éveil aux langues permettant d'établir des réflexions métalinguistiques sur le lexique en classe d'anglais, tout en respectant à la fois les programmes d'enseignement de l'école primaire, le préambule commun de l'enseignement des langues étrangères de 2007, le CECRL et les descripteurs du CARAP.

Conclusion:

En conclusion, au cours de ce travail de recherche et d'expérimentation, notre ambition était de s'interroger sur le développement d'une compétence plurilingue à l'école primaire en concentrant notre attention sur le lexique. Notre investigation, nos expériences en classe ainsi que nos analyses ont prouvé que celui-ci était vecteur de compétences plurielles de par son observation, sa manipulation, et son analyse. Les séances proposées ont permis aux élèves de construire des réflexions sur les contacts entre les langues, mais aussi, bien que partiellement, sur le fonctionnement de certaines d'entre-elles.

Toutefois, nos observations et nos constatations ont mis également en évidence que le plurilinguisme ne faisait pas encore partie intégrante des missions de l'école primaire, ce qui peut constituer un obstacle évident pour développer une compétence plurilingue en contexte scolaire. Ce constat est alors regrettable dans le sens où, comme nous l'avons démontré ici, le lexique comme objet d'apprentissage, et plus largement l'observation réflexive des langues, peut permettre de devenir un réel outil d'apprentissage transversal.

Pour approfondir encore plus notre recherche, il aurait bien évidemment été plus confortable de disposer de plus de temps et de réaliser cette expérimentation avec une classe tout au long d'une année entière. Malgré tout, l'enthousiasme et la curiosité qu'ont manifestés les élèves participant à cette expérimentation m'encouragent à reproduire cette expérience. Je tenterai alors de valoriser la qualité, plus que la quantité, des réflexions plurilingues et plurielles des élèves.

D'autre part, j'ai pris conscience durant ces deux années d'exploration qu'il est également possible de développer une compétence plurilingue chez de jeunes élèves de cycles 1 et 2. Cette prise de conscience pourrait alors nous amener à réfléchir sur l'impact des activités plurilingues sur l'acquisition du langage en maternelle.

Bibliographie:

Ouvrages théoriques :

- BABLON Frédéric. 2004 « Enseigner une langue étrangère à l'école ». Hachette éducation. pp: 36-54 ; 62-65.
- CASTELLOTTI Véronique. 2001 « La langue maternelle en classe de langue étrangère ». *Didactique des langues étrangères*. CLE international pp: 12-27; 48-60; 68-95.
- CORBLIN Colette et SAUVAGE Jérémi. 2010 « L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impact sur le développement de la langue étrangère ». L'Harmattan pp:145-150.
- CUQ Jean Pierre.2003 « Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde ». CLE international pp 149-152
- Cadre européen commun de référence pour les langues.2001 Conseil de l'Europe. Didier.
- Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Centre européen pour les langues vivantes. Version 2, juillet 2007.
- DABENE Louise. 1987 « Langue maternelle, langue étrangère: quelques réflexions » dans *Les langues modernes*. pp 91-95
- GENOUVRIER Émile. 1972 « Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français. » pp 46-50.
- MOORE Danièle. 2006 « Plurilinguisme et école ». *Langue et apprentissage des langues*. Didier . pp 21, 43, 149-151, 173-179, 192-207, 222-228

- VERDELHAN Michèle. 2002 « Enseigner le Français langue de scolarisation: principes et conséquences ». Intervention au CASNAV de Toulouse.

Textes officiels de l'Éducation nationale:

- Bulletin officiel hors série n° 4 du 24 août 2002.
- Circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989. BO n° 11 du 16 mars 1989.
- Circulaire n° 90-070 du 26 mars 1990. BO n° 14 du 5 avril 1990.
- Circulaire n° 91-246 du 6 septembre 1991. BO n°32 du 19 septembre 1991.
- Circulaire n° 95-104 du 3 mai 1995. BO n° 19 du 11 mai 1995.
- Circulaire n° 98-105 du 11 mai 1998. BO n° 27 du 2 juillet 1998.
- Document d'accompagnement des programmes de 2002.
- Programme d'enseignement de l'école primaire. BO hors série n°3 du 19 juin 2008.
- Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. BO hors série n°8 du 30 août 2007.

Études et recherches:

- BEACCO Jean. 2005 « Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe ». *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistiques à l'éducation plurilingue.*
- BERTUCCI Marie-Madeleine. 2008 « Proposition pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire ».
- BROHY Claudine, REZGUI Sonia, CAVALLI Marisa. 2008 « La didactique intégrée des langues: expériences et applications ». *Babylonia.*
- CANAT Claudie, CELLIER Micheline, DUMAZER-BONNET Sylvie, ELBAZ-ROUSSEAU Carole, LORDANOFF Frédérique, PIERA Anne, ZANETTI Gérard. 2008
« La maîtrise du vocabulaire à l'école primaire ». Inspection académique du Gard,

groupe départemental de maîtrise de la langue.

- CAVALLI Marisa, COSTE Danièle, CRISAN Alexandru et VAN DE VEN Piet-Hein. 2009. « L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet ».
- COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève. Version révisée 2009. « Compétence plurilingue et pluriculturelle ».
- DEYRICH Marie-Christine, OLIVE Suzanne « Quelle(s) articulation(s) entre le Français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? »
- GOROUBEN Annette, VIROLE Benoît. « Le bilinguisme, aujourd'hui et demain ». *Acte de la journée d'étude du 23 novembre 2003*. Groupe d'Études et de Recherches sur la Surdité.
- Synthèse  tude PISA 2009. OCDE

Articles:

- BONAL Cord lia, PIQUEMAL Marie. 07/12/2010 « L' cole française plus inégalitaire que les autres ». Libération.
- FUSUN  avlı. 2009 « Interférences lexicales entre deux langues étrangères: Français et Anglais ». *Synergies Turquie n 2*. pp: 179-184.

Sitographie:

<http://www.aplv-languesmodernes.org/>

<http://www.cairn.info>

<http://www.cndp.fr>

<http://www.coe.int/DefaultFR.asp>

<http://www.dglf.culture.gouv.fr>

<http://www.education.gouv.fr/>

<http://eduscol.education.fr/>

<http://www.inrp.fr/inrp>

<http://media.education.gouv.fr>

<http://www.primlangues.education.fr>

<http://www.sudoc.abes.fr>

<http://www.tlfq.ulaval.ca>

ANNEXES

Sommaire des annexes

| | |
|---|-------|
| Tableau récapitulatif du niveau A1 | p 63 |
| Bilan des acquisitions programmes d'accompagnement des programmes de 2002 | p 64 |
| Séance 1 | p 66 |
| Matériel séance 1 | p 68 |
| Transcriptions séance 1 | p 69 |
| Séance 2 | p 72 |
| Matériel séance 2 | p 74 |
| Transcriptions séance 2 | p 75 |
| Séance 3 | p 79 |
| Matériel séance 3 | p 81 |
| Transcriptions séance 3 | p 87 |
| Séance 4 | p 90 |
| Matériel séance 4 | p 92 |
| Transcriptions séance 4 | p 93 |
| Séance 5 | p 97 |
| Matériel séance 5 | p 99 |
| Transcriptions séance 5 | p 100 |

Niveau A1: utilisateur élémentaire

| A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte) | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Activités langagières | Capacités | Connaissances | | |
| | | Culture et lexique | Grammaire | Phonologie |
| | <i>Si les termes sont simples et les expressions élémentaires, l'élève sera capable de :</i> | <p><i>Posséder :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - un choix élémentaire de mots isolés et d'expressions simples pour des informations sur soi, les besoins quotidiens, son environnement - quelques éléments culturels | <ul style="list-style-type: none"> - Avoir un contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé - Reconnaître quelques faits de langue | <p><i>Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes, et les courbes intonatives propres à chaque langue</i></p> |
| Comprendre, réagir et parler en interaction orale | <ul style="list-style-type: none"> - communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire : <ul style="list-style-type: none"> • se présenter ; présenter quelqu'un ; demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé • répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats.) • épeler des mots familiers | <p>Contenus culturels et lexicaux par exemple :</p> <p>La personne Le corps humain, les vêtements Sensations, goûts et sentiments</p> | <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> - le verbe : son accord avec le sujet - l'expression du temps : présent, passé, futur - le complément <p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> - le nom et le pronom - le genre et le nombre - les articles - les possessifs - les démonstratifs - les principales prépositions - l'adjectif qualificatif : sa place, son accord <p>La phrase Type et forme de phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> • déclarative • interrogative • exclamative • impérative • affirmative • négative | <p>Phonèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> - percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à chaque langue <p>Accents et rythme</p> <ul style="list-style-type: none"> - percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier - repérer et respecter l'accent tonique <p>Intonation</p> <ul style="list-style-type: none"> - percevoir et restituer les schémas intonatifs : l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés <p>Lien phonie/graphie</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'alphabet (selon les langues) |
| Comprendre à l'oral | <ul style="list-style-type: none"> - comprendre les consignes de classe - comprendre des mots familiers et des expressions très courantes le concernant, lui, sa famille, son environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement - suivre des instructions courtes et simples - suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées | <p>La vie quotidienne Les usages dans les relations entre personnes La maison Les animaux familiers Les habitudes alimentaires Les rythmes et les activités de la journée : famille, école, loisirs Quelques métiers Les couleurs et les nombres</p> | | |
| Parler en continu | <ul style="list-style-type: none"> - reproduire un modèle oral - utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire, décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires - lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition - raconter une histoire courte et stéréotypée | <p>L'environnement géographique et culturel Ville et campagne Quelques villes et pays : leur situation géographique Les drapeaux et monnaies Les fêtes et coutumes Des personnages, monuments et oeuvres célèbres Chants et comptines Contes et légendes : littérature enfantine</p> | | |
| Lire | <ul style="list-style-type: none"> - comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations) - se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel | | | |
| Ecrire | <ul style="list-style-type: none"> - copier des mots isolés et des textes courts - écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles - renseigner un questionnaire - produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même, sur des personnages réels ou imaginaires - écrire sous la dictée des expressions connues | | | |

Bilan des acquisitions programmes d'accompagnement des programmes de 2002:

| DÉS INFORMATIONS ME CONCERNANT | | | LEXIQUE | DÉS INFORMATIONS CONCERNANT LES AUTRES | | | | |
|--|---|---|----------------------|---|--|---|---|---|
| <p>Je peux dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ mon nom ☞ mon âge ☞ où j'habite ☞ mon numéro de téléphone ☞ où je me trouve ☞ d'où je viens ☞ où je vais <p>Je peux parler de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ ce que j'aime ☞ ce que je n'aime pas ☞ ce que je veux ☞ ce que je préfère ☞ mes sensations ☞ mes sentiments ☞ ce que j'ai ☞ ce que je sais faire ☞ ce que je fais ☞ ce que je ferai ☞ ce que j'ai fait ☞ ce que je peux faire ☞ ce que je dois faire ☞ exprimer mon opinion | ☹ | ☺ | ☺ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ma famille <input type="checkbox"/> les animaux <input type="checkbox"/> la nourriture <input type="checkbox"/> la maison <input type="checkbox"/> le corps <input type="checkbox"/> les vêtements <input type="checkbox"/> la couleur <input type="checkbox"/> les sensations <input type="checkbox"/> les sentiments <input type="checkbox"/> ma journée <input type="checkbox"/> mon école <input type="checkbox"/> ma classe <input type="checkbox"/> les nombres <input type="checkbox"/> les jeux | <p>Je peux parler de ma famille :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ de mes parents ☞ de mes grands-parents <ul style="list-style-type: none"> • donner : ☞ leur prénom ☞ leur âge <ul style="list-style-type: none"> • dire : ☞ ce qu'ils font ☞ ce qu'ils aiment ☞ les décrire succinctement (taille, cheveux, yeux) <p>Je peux parler de mon animal, d'un camarade, d'un personnage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • donner : ☞ son nom ☞ son âge ☞ le décrire succinctement <ul style="list-style-type: none"> • dire : ☞ ce qu'il mange ☞ ce qu'il aime/n'aime pas ☞ ce qu'il fait/va faire/a fait ☞ ce qu'il sait faire ☞ où il se trouve ☞ où il va | ☹ | ☺ | ☺ |
| DÉS JEUX QUE JE PARTAGE | | | DÉS HISTOIRES | | | | | |
| <p>Les jeux auxquels je participe en classe sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●..... ●●..... ●●..... | ☹ | ☺ | ☺ | <p>Si j'écoute une histoire simple, je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ retrouver des mots connus ☞ la raconter ensuite brièvement en français en expliquant comment j'ai compris l'histoire, les expressions ou les mots qui m'ont aidés. | ☹ | ☺ | ☺ | |

| CIVILITÉS | | | LEXIQUE | CONTENUS CULTURELS | | |
|--|---|---|---|--|---|---|
| <p>Je sais dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ bonjour/au revoir ☞ demander poliment ☞ m'excuser ☞ demander de l'aide ☞ remercier ☞ féliciter ☞ apprécier ☞ exprimer des vœux ☞ demander la permission ☞ attirer l'attention (d'un camarade, du maître) ☞ présenter un camarade, quelqu'un de ma famille ☞ dire que c'est permis ☞ dire que c'est interdit ☞ proposer quelque chose à un camarade | ☹ | ☺ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> les rythmes quotidiens <input type="checkbox"/> les salutations <input type="checkbox"/> la vie affective <input type="checkbox"/> les gens <input type="checkbox"/> la ville <input type="checkbox"/> la nature <input type="checkbox"/> les fêtes <input type="checkbox"/> les pays <input type="checkbox"/> le calendrier | <p>J'ai des notions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ les relations entre les personnes ☞ la famille/l'école ☞ les habitudes alimentaires <p>L'environnement culturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ la ville ☞ les fêtes ☞ les traditions ☞ des personnages célèbres ☞ un monument <p>Je connais :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ le titre d'un conte ☞ le personnage d'un conte ☞ quelques chansons ☞ une comptine/un poème <p>J'ai des notions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ des monuments ☞ la géographie ☞ l'histoire ☞ le gouvernement | ☹ | ☺ |
| DÉS INFORMATIONS QUE J'ESSAIE D'OBTENIR | | | LEXIQUE | UN PEU D'ÉCRIT | | |
| <p>Je peux demander à quelqu'un :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ son nom ☞ son âge ☞ son adresse ☞ sa famille ☞ ses animaux ☞ ce qu'il aime ☞ ce qu'il préfère ☞ ce qu'il n'aime pas ☞ ce qu'il possède ☞ ce qu'il fait ☞ ce qu'il va faire ☞ ce qu'il a fait ☞ ce qu'il sait faire ☞ ce qu'il voudrait faire/avoir ☞ le temps qu'il a fait ☞ le temps qu'il fera | ☹ | ☺ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> le sport <input type="checkbox"/> les loisirs <input type="checkbox"/> les fêtes <input type="checkbox"/> le calendrier <input type="checkbox"/> la nature <input type="checkbox"/> les métiers <input type="checkbox"/> les boutiques | <p>Je peux lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ une carte d'anniversaire ☞ une carte de vœux ☞ une carte de vacances ☞ un mèl ☞ le titre d'un conte que j'ai étudié en classe ☞ le titre d'une chanson que j'ai apprise <p>Je peux écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ une carte d'anniversaire ☞ une carte de vœux ☞ une carte de vacances ☞ un mèl | ☹ | ☺ |

| | | |
|---|---|--------------------------|
| Séance n° 1 | Séquence: Découvrir des mots voyageurs | Date: 05/01/2012 |
| École: Paul Bert, Saint Calais CE2 | | Durée: 35 minutes |

| |
|--|
| Objectifs: Créer son autobiographie langagière. |
| Compétence développée en anglais: Développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes: curiosité et confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue. |
| Compétence plurilingue développée: Prendre conscience de la diversité linguistique au sein de la classe. |
| Support d'activité: « Bonjour » en plusieurs langues. |
| Matériel utilisé: Un questionnaire, une grande affiche, du papier cartonné coloré. |

| Tâches | Action de l'enseignant | Tâche de l'élève. | Modalité de travail |
|--|---|---|--|
| <p>Mise en condition.</p> <p>10 minutes</p> | <p>L'enseignant demande aux élèves comment ils disent bonjour le matin à leur parents.</p> <p>Puis, il fait écouter plusieurs bonjours dans diverses langues: (les différents bonjours sont également écrits au tableau).</p> <p>Les élèves ont-ils reconnu certains bonjours? En connaissent-ils d'autres? Dans quelles langues? Ont-ils déjà vu écrit certains mots affichés au tableau.</p> | <p>Réagir aux questions et participer à la discussion.</p> | <p>Collectivement</p> |
| <p>1ere tâche</p> <p>5 minutes</p> | <p>Introduire un questionnaire en ayant pris le soin de mettre en place un code couleur (pour la fleur des langues): langue que je parle; langue que j'ai déjà entendue; langues que je comprends un peu; langue que j'ai déjà vu écrite.</p> | <p>Compléter le questionnaire en respectant le code couleur.</p> | <p>Situation de recherche individuelle</p> |
| <p>2ème tâche</p> <p>10 minutes</p> | <p>Introduire l'activité et l'illustrer en montrant un exemple de fleur des langues.</p> <p><u>Consigne:</u> Vous allez construire votre propre fleur des langues. Vous devez reprendre le nom des langues que vous avez inscrites dans votre fiche-élève et les écrire dans les pétales. Écrivez un seul nom de langue par pétale en respectant le code couleur.</p> <p>→ Préciser aux élèves qu'ils peuvent avoir plusieurs pétales de la même couleur.</p> | <p>Chaque élève reçoit un cœur de fleur où il inscrit son prénom et complète des pétales de différentes couleurs.</p> | <p>Individuellement</p> |

| | | | |
|---------------------------------------|---|---|-----------------|
| | | | |
| 3ème tâche <i>5 minutes</i> | Assemblage et collage des pétales sur le cœur de la fleur. | | |
| 4ème tâche <i>5 minutes</i> | Afficher les fleurs des langues au tableau et recueillir les réactions des élèves: Quelles langues figurent sur les pétales? Qu'est ce qui vous surprend le plus? Le moins? | Découvrir et s'intéresser aux langues de la classe. | Collectivement. |
| Trace écrite de fin de séance | Affiche des fleurs des langues dans la classe | | |

Matériel séance 1:

- Questionnaire élève:

Prénom: _____

La ou les langues que je parle:

La ou les langues que j'ai déjà entendue(s):

La ou les langues que je comprends:

La ou les langues que j'ai déjà vue(s) écrite(s):

Transcriptions Séance 1

Code transcription:

Ens: Enseignants

Elèves : paroles d'élèves simultanées.

E1: élève 1

E2: élève 2

OUI: en parlant fort.

(...): blancs, silences, hésitations

[...]: coupure dans la transcription.

xxx: inaudible

Rire: gestes, attitudes des élèves

Extrait n°1:

1. « Elèves: *rire*
 - E1: Akwaba!
 - Ens: pourquoi vous riez?
 - E1: C'est sa voix un petit peu (...)
 - Ens: Oui c'est sa voix(...)
 - E1: C'est différent du français!
 - Ens: Ah oui c'est différent du français, alors ça fait bizarre. (...)
 - E2: Oui et puis aussi c'est pas prononcé pareil! « wa. »

Extrait n°2:

2. « Ens: Est-ce que vous avez reconnu certains bonjours?
 - E3: Oui moi!
 - Ens: Denisa, tu as reconnu lequel?
 - E3: Euh (...) Buna Ziwa!
 - Ens: Pourquoi?

- E3: Parce que je dis bonjour comme ça le matin.
- Ens: Ha oui, parce que c'est ta langue maternelle. »
- E3: Ouais, mais sauf que (...) en roumain, le « buna », ça s'écrit bune(...)et sur le a, y'a le, y'a comme l'accent en chapeau là, je sais pas comment on dit.
- Elèves: C'est l'accent circonflexe!
- Ens: Hé bien, viens nous l'écrire! Viens nous l'écrire...
- E3: Et puis là, y'a un petit (...) voilà c'est comme ça! »

Extrait n°3:

3. « Ens: Est-ce que vous avez reconnu d'autres bonjours?»
 - Elèves : Non (...)
 - E4: Hummm (...)Moi, j'ai reconnu bonjour!(...)
 - Ens: Il y en a un qui est facile (...)
 - E5: « Bonjou ».
 - Ens: « Bonjou »
 - E4: Ça ressemble!
 - E1 Mon père des fois, il dit « bonjou! »

Extrait n°4:

4. « E4: Mon tonton, des fois il parle allemand!
 - E6: Bah moi, j'ai déjà entendu l'espagnol alors! »
 - [...]
 - E7: On peut écrire même si on a déjà entendu des mots qui ne sont pas au tableau?.
 - Ens: Bien sûr! »
 - [...]
 - «Ens: Vous vous souvenez d'une langue que l'on a déjà entendue lorsqu'on prépare notre chorégraphie?
 - E8: Ha oui, le...ha je ne sais plus comment ça s'appelle!
 - E1 C'est le...le...le je sais pas quoi là...
 - Ens: Le Hindi! »

Extrait n°5:

5. « Ens: Les pétales correspondent à des langues. Si on regarde les pétales, qu'est-ce qu'on peut dire dans la classe?
- E9: Il y a plusieurs langues!
 - Ens: Voilà, il y a différentes langues.
 - Ens: Cela vous surprend? Est-ce que vous pensiez que dans la classe, vous étiez en contact avec autant de langues?
 - Elèves: NON!
 - Ens: On se rend compte de quoi lorsqu'on regarde les fleurs?
 - E10: On connaît beaucoup de langues en fait!
- [...]
- Ens: On a fait notre autobiographie de langue. Qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire? Une autobiographie, c'est lorsqu'on parle de sa vie.
 - E11: On a mis sur nos pétales toutes les langues qu'on a déjà vues ou entendues.
 - Ens: Oui, très bien! Même si on ne connaît que quelques mots dans une langue, ou que l'on a seulement entendu une langue sans la comprendre, on en a déjà rencontrées plusieurs. »

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Séance n° 2 | Séquence: Découvrir des mots voyageurs | Date: 12/01/2012 |
| École: Paul Bert – Saint Calais CE2 | | Durée: 35 minutes |

| | |
|--|--|
| Objectifs: Découvrir des mots transparents. | |
| Compétence développée en anglais: Repérer des noms de sports dans une chanson. | |
| Compétences langagières: | |
| Lexique: Lexique du sport: baseball, basketball, football, tennis, rugby, badminton. | Culture: Connaître une chanson en anglais |
| Activité langagière entraînée: Comprendre à l'oral | |
| Compétence plurilingue développée: Reconnaître des mots transparents dans une chanson en anglais. | |
| Support d'activité: Chanson « sport song » Peter Weatherall | |
| Matériel utilisé: parole de la chanson, une grille à cocher par élève. | |

| Tâches | Action de l'enseignant | Tâche des élèves | Modalité de travail |
|---|---|--|----------------------------|
| Rituel d'entrée <i>2 minutes</i> | Saluer et demander la date en anglais | Répondre en anglais | Collectivement |
| Mise en condition. <i>5 minutes</i> | L'enseignant apporte un paquet de la poste pour la classe. Le déballer et le présenter aux élèves. (L'enveloppe contient le CD de la chanson sport song) | Réagir: « qu'est-ce que c'est? » On va écouter le CD? » | Collectivement |
| 1ere tâche <i>3 minutes</i> | Faire écouter le CD aux élèves. | Développer une écoute attentive | Collectivement |
| 2ème tâche <i>5 minutes</i> | Interroger les élèves sur le thème de la chanson, s'ils ont reconnu des mots, s'ils ont compris des mots. (Multiplier les écoutes si besoin) | Réagir et participer à la discussion. | Collectivement |
| 3ème tâche <i>5 minutes</i> | Chaque élève reçoit une grille à cocher, où figure plusieurs noms de sports | Repérer des noms de sports en anglais et compléter une grille. | Individuellement |

| | | | |
|--|--|--|----------------|
| | en anglais. | | |
| | <u>Consigne:</u> « Listen and tick ✓ if you heard the word or cross x if you don't heard the word. » | | |
| 4ème tâche <i>10 minutes</i> | Pendant la correction, demander aux élèves s'ils comprennent les mots de la grille. Puis, leur demander pourquoi ils les comprennent? Amener les élèves à remarquer les correspondances français-anglais: foot/football; basket/basketball; volley/volleyball, etc... | Prendre conscience que certains mots anglais ressemblent à certains mots français. | Collectivement |
| Trace écrite de fin de séance | | Coller les paroles de la chanson dans le cahier d'anglais. | |
| Rituel de fin de séance <i>1 minutes</i> | Saluer et prendre congé en anglais | Répondre en anglais | Collectivement |

Matériel séance 2:

- Grille à cocher

Listen and tick √ if you heard the word or cross X if you don't heard the word.

| N a m e s | Rugby | Handball | Baseball | Badminton | Table tennis | Soccer | Basketball | Skiing | Volleyball | Cycling | Tennis | Football | Swimming |
|-----------------------|-------|----------|----------|-----------|-----------------|--------|------------|--------|------------|---------|--------|----------|----------|
| √ or X | | | | | | | | | | | | | |

- Paroles de la chanson

Sport song

What sport do you do?
 What sport do you play?
 What sport do you do?
 What sport do you play?
 Rugby, baseball, badminton,
 Volleyball and tennis,
 Basketball, swimming, cycling,
 Soccer and table tennis.

What sport do you do?
 What sport do you play?
 What sport do you do?
 What sport do you play?
 Rugby, baseball, badminton,
 Volleyball and tennis,
 Basketball, swimming, cycling,

Soccer and table tennis.
 They are many sports for you to play.
 What sport do you do?
 What sport do you play?
 What sport do you do?
 What sport do you play?
 Rugby, baseball, badminton,
 Volleyball and tennis,
 Basketball, swimming, cycling,
 Soccer and table tennis.
 They are many sports for you to play.
 What sport do you do?
 What sport do you play?

Peter Weatherall

Transcriptions séances 2

Code transcription:

Ens: Enseignants

Elèves : paroles d'élèves simultanées.

E1: élève 1

E2: élève 2

OUI: en parlant fort.

(...): blancs, silences, hésitations

[...]: coupure dans la transcription.

xxx: inaudible

Rire: gestes, attitudes des élèves.

Extrait n°1:

1. « Ens: « Alors, vous avez compris quelque chose dans la chanson?
 - Elèves: OUI
 - Ens: Alors, Hugo, de quoi parle cette chanson?
 - E1: Heu, des sports j'crois!
 - Ens: Vous êtes d'accord avec Hugo?
 - Elèves: NON
 - E10: Moi, je sais pas.
 - Ens: Pourquoi, tu penses qu'on parle de sport Hugo?
 - E1: Parce qu'il y avait basketball, y'avait (...)
 - Ens: Ah oui, tu as reconnu le mot basketball.
 - Est-ce que vous avez reconnu des mots dans la chanson?
 - E6: Oui, j'en ai reconnu (...)
 - Ens: Lesquels?
 - E6: Heu (...), je ne sais plus.
 - Ens: Marvyn?
 - E7: le mot « coeur »

- Ens: Vous avez entendu ce mot?
- Elèves: NON
- Ens: On la réécouterà pour vérifier. Peut-être hein, qu'il y a ce mot.
- Ens: Julia?
- E12: Moi, moi pour moi ça parlait de Noël!
- Ens: Pourquoi tu penses que ça parlait de Noël?
- E12 : Parce qu'en fait, il y avait des personnes, moi j'avais compris que ça parlait de Noël sur des passages, sur des passages où y'avait un mot que je n'arriverai pas à dire.
- Ens: D'accord, hé bien tu feras attention tout à l'heure quand on réécouterà la chanson. Tu essaieras de le mémoriser.
- E12: D'accord.
- E13: J'ai entendu « you » mais par contre je ne sais pas ce que ça veut dire.
[...]
- Ens: Les autres, Hugo, il a entendu « basketball », vous n'avez rien entendu comme mot?
- E8: Ha si, j'ai entendu « play »!
- Ens: Ha oui, « play ». Mais qu'est-ce que ça veut dire « play »?
- E1: Heu, « jouer » je crois!
- Ens: Oui très bien. Bon, on la réécoute un autre fois. Essayez de reconnaître des mots.
[...]
- Ens: Alors, vous avez reconnu des mots? Théo?
- E3: je crois que ça parle d'anniversaire, parce que j'ai entendu « ten » à un moment.
- E1: Non, c'était play!
- Ens: Hugo, tout à l'heure, il nous a dit qu'il avait entendu basketball. Est-ce-que vous l'avez entendu?
- Elèves: OUI
- Ens: Est-ce-que vous avez entendu d'autres mots? Zoé?
- E13: Heu...un truc dans le genre de « tennis ».
- Ens: Oui « tennis ». Vous l'avez entendu?
- Elève: OUI
- Ens: Alors, vous pensez qu'elle parle de quoi cette chanson?

- E4 Ben des sports!!!!

- Ens: Hé oui! »

Extrait n°2:

2. « Ens: Alors, est-ce-que vous comprenez les mots qu'on a coché dans le tableau?

- E15: Pas trop (...)

- E6: Moi, je les comprends un petit peu (...)

- E14: Moi j'en connais plusieurs moi.

- Ens: Qu'est-ce que c'est comme mots?

- E8: C'est des noms de sports!

[...]

- Elèves: Ha oui, il y en a plein dans la chanson!

- Ens: Typhen?

- E8: C'est des noms de sports.

- Ens: Ce sont des noms de sports, oui. Comment sais-tu que ce sont des noms de sports?

- E8: Ben, parce que Rugby, c'est un sport, et puis basketball aussi...

- Ens: Oui, mais là les mots, ils sont écrits en anglais, comment tu les connais ces mots?

- E1: Ben ça commence pareil! C'est comme foot, on connaît, basket on connaît, et puis rugby, c'est le même mot!

- Ens: Mais pourquoi vous les connaissez ces mots?

- Elèves: Ben parce que c'est pareil!

- E16: Ben parce que des fois, ben, football on connaît parce que on le dit en français, mais en fait c'est anglais!

- Ens: Ha oui, c'est très intéressant ce que vient de dire Lisa. Répète plus fort Lisa pour que tout le monde entende.

- E16: Des fois on dit des mots en anglais...

- E1: Ah oui comme « cowboy »

- E17: Oui, comme chewing-gum

- E6: Ou comme hot-dog!

- E18: Football!
- Ens: Oui, effectivement ce sont des mots que l'on comprend tous parce qu'on les utilise en français. Regardez dans le tableau.
- E6: Ils font partie de la langue du français. »

Extrait n°3:

3. « Ens: Nous en français, on dit : « on va jouer au football? »
 - E1: Non, on dit, on va jouer au foot!
 - Ens: on va jouer au basketball?
 - Elèves: au « BASKET»!!!!
 - Ens: Qu'est-ce qui change alors?
 - E17: Ben la fin!
 - Elèves: La fin!
 - E13: C'est ball!
 - E8: Ils disent ball à la fin, pas nous! Pourtant on sait que ça veut dire « balle .»

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Séance n° 3 | Séquence: Découvrir des mots voyageurs | Date: 19/01/2012 |
| École: Paul Bert – Saint Calais CE2 | | Durée: 35 minutes |

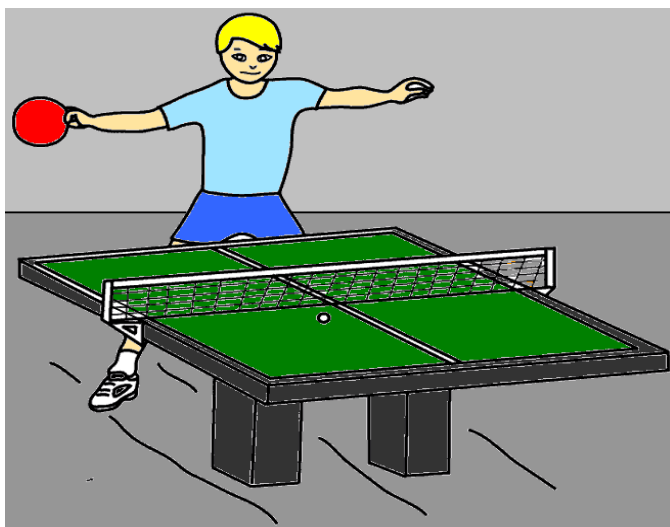
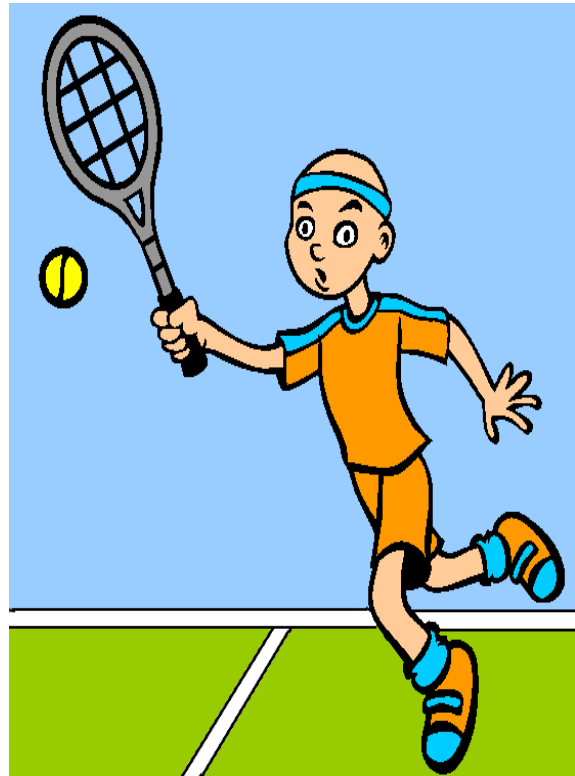
| | |
|---|--|
| Objectifs: Découvrir des mots qui « voyagent ». | |
| Compétence développée en anglais: Nommer des sports en anglais. | |
| Compétences langagières: | |
| Lexique: Lexique du sport: judo, salsa, handball, taekwondo, ski. | Culture: Connaître une chanson en anglais |
| Activité langagière entraînée: Comprendre, réagir et parler en interaction orale. | |
| Compétence plurilingue développée: Découvrir la notion d'emprunt. | |
| Support d'activité: Chanson « sport song » Peter Weatherall | |
| Matériel utilisé: Flashcards, wordcards, carte du monde, une fiche exercice, un imagier des sports pour la classe. | |

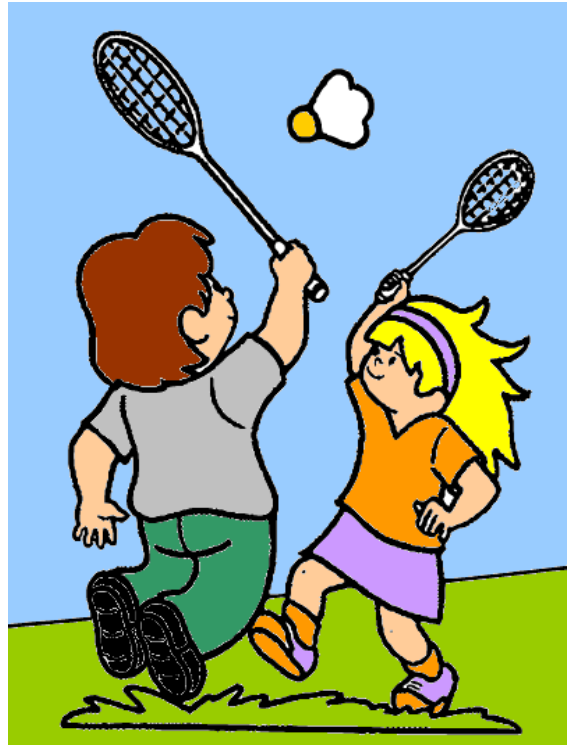
| Tâches | Action de l'enseignant | Tâche des élèves | Modalité de travail |
|--|--|---|----------------------------|
| Rituel d'entrée <i>2 minutes</i> | Saluer et demander la date en anglais | Répondre en anglais | Collectivement |
| Rebrassage <i>5 minutes</i> | Faire écouter la chanson. Demander aux élèves de citer des noms de sports présents dans la chanson. Les faire répéter. → <i>Utiliser Flashcards + wordcards.</i> | Développer une écoute attentive et répéter un modèle orale. | Collectivement |
| 1ere tâche <i>5 minutes</i> | Demander aux élèves s'ils connaissent d'autres noms de sports en anglais. | Nommer des sports en utilisant des mots transparents. | Collectivement |
| 2ème tâche <i>5 minutes</i> | Montrer des flashcards aux élèves (judo, handball, salsa, football...) et faire répéter les mots. Interroger les élèves sur les pays d'origine de ces sports: Utiliser carte du monde pour illustrer le | Réagir et participer. | Collectivement. |

| | | | |
|---|--|---|---|
| voyage des mots. | | | |
| 3ème tâche <i>5 minutes</i> | Présenter l'activité aux élèves. <u>Consigne:</u> Par groupes de 4, réfléchissez ensemble et assemblez différents noms de sports à leur langue d'origine. | Émettre des hypothèses en groupes sur l'origine de noms de sports. | Situation recherche Par groupes de 4 |
| 4ème tâche <i>10 minutes</i> | Mettre en place une discussion pour amener les élèves à discuter sur la provenance des mots et réfléchir sur la notion d'emprunt. | Les élèves font part de leurs hypothèses et justifient leurs choix. | Synthèse Collectivement |
| Trace écrite de fin de séance | Exercice d'appariement et un imagier grand format des sports. | | |
| Rituel de fin de séance <i>1 minute</i> | Saluer et prendre congé en anglais | Répondre en anglais | Collectivement |

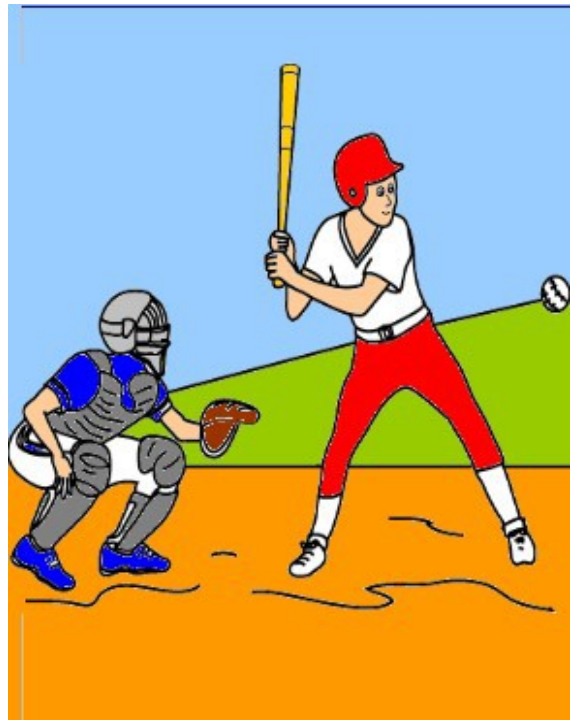
Matériel séance 3:

- Flashcards: (utilisables tout au long de la séquence). *Ces flashcards ont été proposé au format A4 en classe.*









- Wordcards: (utilisables tout au long de la séquence). Ces wordcards ont été proposé aux élèves en grand format.

Basketball

Tennis

Table tennis

Football

Badminton

Rugby

Baseball

Cycling

Marathon

Swimming

Twirling

Ski

Water polo

Salsa

Volleyball

Taekwondo

- Exercice d'appariement

Consigne: Par groupes de 4, réfléchissez ensemble et assemblez différents noms de sports à leur langue d'origine.

FOOTBALL

JUDO

SALSA

HANDBALL

TAEKWONDO

SKI

JAPONAIS

ALLEMAND

COREEN

ANGLAIS

NORVEGIEN

ESPAGNOL

Transcriptions séance 3

Code transcription:

Ens: Enseignants

Elèves : paroles d'élèves simultanées.

E1: élève 1

E2: élève 2

OUI: en parlant fort.

(...): blancs, silences, hésitations

[...]: coupure dans la transcription.

xxx: inaudible

Rire: gestes, attitudes des élèves.

Extrait n°1 :

1. « Ens: Cycling. Qu'est-ce que ça veut dire?
 - E1: Cyclisme!
 - Ens: Ha oui, pourquoi tu penses ça?
 - E1: Heu (...) je sais pas! Ça ressemble! J'ai déjà entendu le mot « cycling » en anglais.
 - E16: Ben ça commence un peu pareil (...). »

Extrait n°2:

2. «E8: La semaine dernière on avait écouté une chanson anglais avec des noms de sports.
 - Ens: Ha oui, et les noms de sports, ils étaient écrits en quelles langues?
 - E11 En anglais, mais y'a des mots qu'on connaît en français.
 - Ens: Comment on les connaît?
 - Elèves: ben parce que (...)

- Ens: Lisa.
- E16: Ben parce qu'en France, des fois, on utilise des mots en anglais.
- E15: Ha oui comme football. »

Extrait n°3:

3. « Ens: De quel sport s'agit-il?
 - E9: Le judo.
 - Ens: Oui très bien. A votre avis, de quel pays vient ce sport?
 - E6: C'est chinois.
 - Ens: Ha peut-être (...)
 - E11: Mais non, c'est japonais!
 - Ens: Ha oui, pourquoi tu penses que c'est japonais le judo?
 - E11: Je sais pas, quand on dit judo, ça me fait penser au Japon! »
 - [...]
 - Ens: La salsa!
 - Elèves: HA OUI
 - Ens: ça vous fait penser au français le mot « salsa? »
 - Elèves: Non (...)
 - Ens: ça vous fait penser à une autre langue?
 - Elèves : OUI
 - Ens: Laquelle?
 - E12: A l'espagnol!
 - Elèves: HA OUI
 - Ens: Pourquoi vous dites « ha oui »?
 - E17: Parce que le mot m'a fait pensé à ce pays! »

Extrait n°4:

4. « Ens: Tous les noms de sports qu'on a vu, pourquoi on les connait tous? Ce ne sont pas des noms français.

- E8: Parce qu'on pratique ces sports.
- Ens: Oui...
- E17: Parce qu'il y a des gens qui en font.
- Ens: Oui...
- E6: Ben parce que y'en a qui prennent des noms d'autres sports dans d'autres pays pour heu (...)
- Ens: Oui très bien, nous en France on « prend » des noms d'autres pays pour les utiliser dans sa langue. »

Extrait n°5:

5. « E13: Football c'est anglais, parce que « foot » en anglais ça veut dire pied et « ball » ça veut dire balle.
[...]
- Ens: Judo...
- E12: Heu (...)Japonais!
- Ens: Êtes-vous d'accord?
- Elèves: OUI
- Ens: Alors Sara, pourquoi penses-tu que judo est un mot japonais?
- E12: Ben parce que pour dire bonjour au début au judo, on fait comme ça (*en reproduisant le geste*). Au japon, ils font comme ça pour dire bonjour.
- E20: Et les japonais, ils font toujours des sports de combat!
[...]
- E6: Salsa c'est espagnol, parce que dans un film j'avais vu que, heu (...) en Espagne, ils dansaient la salsa.
- E12: Moi, quand j'ai été en Espagne, et bah j'avais vu la même robe de salsa!
[...]
- E18: Moi je dis que «handball; c'est allemand parce que ma sœur, l'autre jour, elle devait apprendre des sports en allemand et y'avait handball! Je l'ai déjà entendu le dire le mot en allemand! »

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Séance n° 4 | Séquence: Découvrir des mots voyageurs | Date: 26/01/2012 |
| École: Paul Bert – Saint Calais CE2 | | Durée: 35 minutes |

| | |
|---|---|
| Objectifs: Reconnaître à l'écoute et par l'écrit l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes. | |
| Compétence développée en anglais: Mémoriser des noms de sports en anglais. | |
| Compétences langagières: | |
| Lexique: Lexique du sport: swimming, Soccer, waterpolo, twirling, marathon. | Culture: Connaître une chanson en anglais. |
| Activité langagière entraînée: Comprendre, réagir et parler en interaction orale. | |
| Compétence plurilingue développée: certains noms de sports se prononcent et s'écrivent presque de la même façon. D'autres non. | |
| Support d'activité: Chanson « sport song » Peter Weatherall | |
| Matériel utilisé: flashcards, wordcards, une fiche intrus par élèves, une carte du monde. | |

| Tâches | Action de l'enseignant | Tâche des élèves | Modalité de travail |
|--|---|--|----------------------------|
| Rituel d'entrée <i>2 minutes</i> | Saluer et demander la date en anglais. | Répondre en anglais | Collectivement |
| Rebrassage <i>5 minutes</i> | Faire écouter la chanson Jeu de flashcards. | Chanter la chanson. Mémoriser le lexique du sport. | Collectivement |
| 1ere tâche <i>5 minutes</i> | Montrer une flashcard aux élèves et leur demander : « A votre avis, est-ce que si un élève russe venait dans notre classe et qu'on lui demande de dire foot dans sa langue, il le dirait comme nous? Pourquoi? » | Verbaliser ses représentations initiales sur les diversités linguistiques. | Collectivement |
| 2ème tâche <i>5 minutes</i> | Annoncer le jeu: interdiction de parler en français. Demander aux élèves s'ils savent dire foot dans une autre langue? | Verbaliser son répertoire plurilingue. | Collectivement. |
| 3ème tâche | Jeu intrus. | Repérer un mot différent | Situation recherche |

| | | | |
|--|--|--|----------------------------|
| <i>10 minutes</i> | Présenter l'activité puis leur donner la consigne suivante: « Vous allez entendre 4 mots dans plusieurs langues. Dans ces mots, il y a un intrus. Cochez-le.» <i>Pour faciliter la compréhension, il est préférable d'accompagner les élèves pour la première série de mot.</i> | parmi une série de mots. | Individuellement |
| 4ème tâche <i>10 minutes</i> | A chaque série de mots, lors de la vérification des intrus avec les élèves, leur demander pourquoi ils ont choisi ce mot, pourquoi ils pensent qu'il est différent des autres. <i>Si besoin, faire une deuxième écoute en faisant un arrêt après chaque langue et leur demander si c'est pareil qu'en français? Ce qui change, etc.</i> | Mettre en évidence les ressemblances et dissemblances entre les langues. | Synthèse Collectivement |
| Trace écrite de fin de séance | Tableau comparatif grand format des noms de sports dans plusieurs langues | | |
| Rituel de fin de séance | Saluer et prendre congé en anglais | Répondre en anglais | Collectivement |

Matériel séance 4:

- Fiche-intrus:

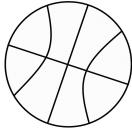
Chasse l'intrus!

Série 1:



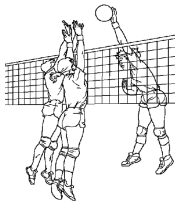
| | | | |
|----------------|--------------|------------------|------------------|
| Anglais | Russe | Portugais | Américain |
| Football | футбол | Futebol | Soccer |

Série 2:



| | | | |
|----------------|-----------------|---------------|-----------------|
| Anglais | Espagnol | Russe | Allemand |
| Basketball | Baloncesto | баскетбольный | Basketball |

Série 3:



| | | | |
|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Anglais | Allemand | Italien | Espagnol |
| Volleyball | Volleyball | Pallavolo | Voleibol |

Transcriptions séance 4

Code transcription:

Ens: Enseignants

Elèves : paroles d'élèves simultanées.

E1: élève 1

E2: élève 2

OUI: en parlant fort.

(...): blancs, silences, hésitations

[...]: coupure dans la transcription.

xxx: inaudible

Rire: gestes, attitudes des élèves.

Extrait n°1:

1. « Ens: A votre avis, si un enfant russe venait dans notre classe et qu'on lui demandait de dire foot dans sa langue, il le dirait comme nous?
 - Elèves: NON!
 - Ens: Pourquoi vous pensez ça? Benjamin?
 - E19: Parce qu'il l' dira pas en anglais...
 - Ens: Ha oui, il le dirait dans quelle langue alors?
 - E19 Heu...ben dans sa langue.
 - Ens: En russe alors?
 - E19: Oui! »

Extrait n°2:

2. « Ens: Est-ce que vous savez dire foot dans une autre langue?
 - E8: « football »; c'est anglais. Foot c'est français.
 - E12 « football » en anglais aussi.
 - Ens: Est-ce que quelqu'un sait dire foot dans une autre langue que l'anglais?
 - E20: « calcio » en italien.

- Ens: D'accord! (...) En portugais Théo?
- E4: Heu (...) non désolé!
- Elèves: DENISA!
- E3: « Fotbal » Je crois (...) c'est en roumain.
- E4: Ha moi je sais plus comment on dit.
- E1: Ça ressemble. Y'a que la fin qui change. »

Extrait n°3:

3. « Ens: Lisa tu as trouvé quel intrus toi?
 - E16: En russe.
 - Ens: Ha oui, et pourquoi?
 - E16: Ben parce que c'est le même mot. Mais l'écriture est bizarre!
 - Ens: Toi, Lisa, tu as entouré le mot russe parce que l'écriture est différente?
 - E16: Oui...
 - E6: Non, mais on entend presque pareil (...) C'est pas en russe l'intrus. C'est en américain!
 - Ens: Pourquoi, tu penses que c'est « en américain »?
 - E6: Ben parce que, il se prononce pas pareil que les autres et puis ça commence pas pareil...
 - [...]
 - Ens: Je vous fais réécouter la première série, vous allez voir que les trois premiers mots sont différents du premier...essayez de trouver pourquoi...
 - [...]
 - E19 : Ha oui...
 - Ens: Alors qu'est-ce que vous avez repéré? Julia?
 - E12: Ben en fait, que, il s'prononce pas pareil parce que c'est l'intrus...
 - Ens: Ha oui le dernier tu dis que c'est l'intrus parce qu'il ne se prononce pas pareil.
 - E12: Les autres mots, c'est les mêmes.
 - E20: Ça commence pareil en fait!
 - Ens: Ha oui, au niveau de la prononciation, est-ce que c'est la même chose?

- E1: Oui...
- Ens: Exactement?
- E6: C'est presque pareil (...) ça change un peu de son. »

Extrait n°4:

4. « E13: C'est « balloncesto » l'intrus!
- Ens: Pourquoi?
 - E13 : Ben parce qu'en fait, ça se termine par [sto] alors que les autres pas...
 - Ens: Alors toi tu trouves que la fin du mot change?
 - E13: Oui!
 - Ens: D'accord...
 - [...]
 - E8: Ils sont pareils les trois autres mots sauf l'espagnol:
 - Ens: Pareil? Qu'est-ce qui est pareil?
 - E6: Le sens...
 - Ens: Le sens oui, mais quoi d'autre?
 - E1: On entend tout le temps « basket ».
 - [...]
 - Ens: Denisa qu'est-ce-que tu as trouvé comme intrus pour la dernière série?
 - E3: La pallavolo!
 - Ens: Pourquoi?
 - E3: Ça commence pas pareil et puis on dirait que c'est pas du tout pareil!
 - [...]
 - Ens: Alors qu'est-ce qu'on a remarqué en faisant cette activité?
 - E8: Y'a des mots presque pareils que dans notre langue.
 - Ens: Qu'est-ce-que tu veux dire quand tu dis «presque pareil »?
 - E8: Ben y'a des choses qui se ressemblent.
 - Ens: Quelles choses?
 - E8: Ben les sons!
 - E14: Par contre « soccer », « baloncesto », « pallavolo », c'est pas du tout pareil!

- Ens: Est-ce que dans toutes les langues tout les mots se ressemblent?
- Elèves: NON!
- E12: Y'en a qui se ressemblent un peu...
- E4: Ben y'a des mots quand ils se ressemblent, on peut comprendre qu'est-ce qu'ils veulent dire. Des fois ils sont mélangés avec d'autres mots et ça commence pareil.
- Ens: Ça peut nous aider à quoi?
- E4: A les situer un p'tit peu...
- E6: Oui, comme ça si on va dans un autre pays, comme ça, ça pourra nous aider!
- Ens: Nous aider à quoi?
- E6: Ben à parler!
- E4: Et à comprendre des mots.
- E12: Et même que y'a certains mots ça s'écrit pareil et ça se prononce pas tout à fait pareil!
- Ens: Ça nous empêche de comprendre?
- Elèves: NON!
- E21: On arrive à comprendre quand même. »

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Séance n° 5 | Séquence: Découvrir des mots voyageurs | Date: 02/02/2012 |
| École: Paul Bert – Saint Calais CE2 | | Durée: 35 minutes |

| | |
|--|--|
| Objectifs: Tâche finale: réécrire une comptine à partir d'un modèle connu. | |
| Compétence développée: Réinvestir le lexique du sport en anglais dans une comptine en utilisant des emprunts lexicaux. | |
| Compétences langagières: | |
| Lexique: Lexique du sport | Culture: Connaître une chanson en anglais |
| Activité langagière entraînée: Comprendre, réagir et parler en interaction orale. | |
| Support d'activité: Comptine « money on monday » | |
| Matériel utilisé: une affiche de la comptine originale, flashcards, wordcards, une fiche poème par groupe, une affiche. | |

| Tâches | Action de l'enseignant | Tâche des élèves | Modalité de travail |
|--|--|--|----------------------------|
| Rituel d'entrée <i>2 minutes</i> | Saluer et demander la date en anglais. | Répondre en anglais | Collectivement |
| Rebrassage <i>5 minutes</i> | Faire écouter la chanson | Chanter la chanson. | Collectivement |
| 1ere tâche <i>5 minutes</i> | Afficher la comptine au tableau et la dire aux élèves. (comptine connu par les élèves) → <i>Insister sur les phonèmes en début de mots.</i> « M oney on m onday, T ea on t uesday, W ork on w ednesday, Nothing on t hursday, F ish on f riday, S tar on s unday, S un on s unday. » Mettre en évidence les phonèmes similaires. | Remarquer que chaque mot en début de phrase commence par la même lettre que le jour de la semaine correspondant. | Collectivement |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>2ème tâche <i>5 minutes</i></p> | <p>Annoncer l'activité aux élèves: « Nous allons réécrire ce poème. Pour cela, nous allons remplacer les noms au début de chaque phrase par des noms de sport. »</p> | <p>Nommer des noms de sports en respectant la contrainte énoncée par l'enseignant.</p> | <p>Collectivement.</p> |
| <p>Demander aux élèves de citer des noms de sports commençant par la lettre... M, T, S, W, F</p> <p>→ Sélectionner et afficher des flashcards et wordcards au tableau pour amener les élèves à utiliser des emprunts.</p> | | | |
| <p>3ème tâche <i>10 minutes</i></p> | <p>Lancer l'activité: <u>Consigne:</u> « Par groupes de 4, réécrivez le poème en utilisant des noms de sports. Le sport que vous choisissez doit commencer par la même lettre que le jour de la semaine. »</p> | <p>Compléter un poème connu en utilisant des noms de sports.</p> | <p>Situation recherche par groupes</p> |
| <p>4ème tâche <i>10 minutes</i></p> | <p>Nommer un rapporteur</p> | <p>Chaque rapporteur lit le poème de son groupe.</p> | <p>Mise en commun</p> |
| <p>Trace écrite de fin de séance</p> | | <p>Affichage des poèmes dans la classe</p> | |
| <p>Rituel de fin de séance</p> | <p>Saluer et prendre congé en anglais</p> | <p>Répondre en anglais</p> | <p>Collectivement</p> |

Matériel séance 5:

- Fiche comptine à compléter par groupe:

Consigne: Par groupes de 4, réécrivez le poème en utilisant des noms de sport. Le sport que vous choisissez doit commencer par la même lettre que le jour de la semaine.

_____ on monday

_____ on tuesday

_____ on wednesday

_____ on thursday

_____ on friday

_____ on saturday

_____ on sunday

Transcription séance 5

Code transcription:

Ens: Enseignants

Elèves : paroles d'élèves simultanées.

E1: élève 1

E2: élève 2

OUI: en parlant fort.

(...): blancs, silences, hésitations

[...]: coupure dans la transcription.

xxx: inaudible

Rire: gestes, attitudes des élèves.

Extrait n°1:

1. « E4: « Ha ce mot, il existe aussi en portugais, on dit aussi un mot [fj] »
[...]
- Ens: Que remarque t-on?
- Elèves: HA OUI!
- E6: Ha oui, à toutes les phrases, y'a quelque chose pareil.
- E21: A la fin, il n'y a que des « y ».
- Ens: Ha oui, à la fin on retrouve « day » à chaque fois, on avait déjà fait cette remarque. Qu'est-ce qu'on remarque d'autre?
- E1: Dans le jour et dans le nom, ça commence pareil!
- Elèves: HA OUI!
- E8: A part dans « thursday »!
- Ens: Ok, alors on va reprendre et on va voir...
[...]
- Elèves: Ha oui « Money » et « monday » y'a le « M »
[...]

Résumé: Notre présent travail de recherche propose une réflexion sur la promotion du plurilinguisme en milieu scolaire. Dans un contexte où la diversité linguistique et culturelle est omniprésente à l'Ecole, nous nous sommes interrogés sur le développement d'une compétence plurilingue à l'école élémentaire en classe de langue étrangère. En nous appuyant sur des recherches théoriques et sur des pratiques de classe, nous avons cherché à démontrer comment un travail sur le lexique, en anglais, pouvait permettre aux professeurs des écoles de développer chez les élèves des compétences transversales en langues; c'est à dire de mettre en relation les compétences en langues déjà existantes des élèves, avec l'enseignement de la langue de l'école et d'une langue vivante étrangère. Plus précisément, nos investigations nous ont conduit à mettre en place une séquence pédagogique avec une classe de cycle 3 destinée à sensibiliser les élèves aux voyages des mots: en s'appuyant sur la découverte et l'acquisition du lexique des noms de sports en anglais, le professeur des écoles peut ainsi rendre explicites les contacts et les apports entre les langues. L'analyse de cette expérimentation a mis en évidence une réelle prise de conscience des élèves quant aux liens entre les langues. Les constats établis par les élèves leur ont permis, non seulement de mieux comprendre le fonctionnement des langues et de construire des réflexions métalinguistiques, mais également d'enrichir leur capital lexical de façon globale et transversale.

Mots clés: *lexique, compétence plurilingue, voyage des mots, contacts entre les langues, réflexion métalinguistique*

Abstract: Our research work gives thoughts about the promotion of multilingualism at School. Because nowadays linguistic and cultural diversity is omnipresent at School, we wondered about the development of a multilingual skill in foreign language lesson at Elementary School. Relying on theoretical researches and on class practice, we tried to demonstrate how a work on English lexicon gives to the teachers the possibility of developing pupils' cross disciplinary language skills ; that is to say drawing relationships between what pupils are already able to do and the teaching of school tongue and a foreign tongue. To be more precise, our researches made us set up a teaching sequence in a class of the French "cycle 3" (8-9-10 year-old pupils) in order to introduce pupils to the words' travels : relying on the discovery and the acquisition of sports' names in English, the teacher can underline the links and contributions between languages. This experience analysis has highlighted a real taking of consciousness of pupils on the existing links between languages. Findings provided by pupils allow them not only to better understand the functioning of languages and build metalinguistic reflections, but also to improve globally and transversely their lexical resources.

Key-Words: *lexicon, multilingual skill, words' travel, links between languages, metalinguistic reflection*

