



HAL
open science

La musique, vecteur d'initiation à une langue vivante étrangère des le cycle des apprentissages premiers ?

Amelie Cappelle, Morgane Lallemand

► To cite this version:

Amelie Cappelle, Morgane Lallemand. La musique, vecteur d'initiation à une langue vivante étrangère des le cycle des apprentissages premiers ?. Education. 2012. dumas-00814166

HAL Id: dumas-00814166

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00814166>

Submitted on 16 Apr 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.



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

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »
Mémoire de recherche de 2^{ème} année

Année universitaire 2011-2012

**LA MUSIQUE, VECTEUR D'INITIATION A UNE LANGUE VIVANTE
ETRANGERE DES LE CYCLE DES APPRENTISSAGES PREMIERS ?**

CAPPELLE Amélie et LALLEMAND Morgane

Directeur de mémoire : Mme DREYFUS Martine
Tuteur du mémoire : Mme DREYFUS Martine
Assesseur : Mme ALIAGA Isabelle

Soutenu en juin 2012

RESUME

Dans le contexte actuel, il est de plus en plus nécessaire de savoir s'exprimer dans une langue étrangère. Il s'agira dans ce mémoire de réfléchir aux bienfaits d'un apprentissage précoce d'une langue vivante et plus précisément d'une première sensibilisation à celle-ci dès l'école maternelle. La question sera de déterminer les supports d'enseignement les plus efficaces à utiliser avec de très jeunes élèves et, plus particulièrement, de savoir si la musique peut être un vecteur d'initiation à une langue vivante étrangère dès le cycle des apprentissages premiers. Il sera alors abordé les bénéfices pouvant être tirés par les enfants en débutant cet enseignement tôt dans leur scolarité ainsi que les apports de la musique en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce dernier point constituera le fil conducteur de ce mémoire, basé sur l'analyse d'une pratique effectuée dans une classe de maternelle lors d'un stage en responsabilité ainsi que sur l'étude de travaux de divers auteurs.

MOTS CLES

Langue : Dans le dossier *Le langage à l'école maternelle* du CNDP-CRDP, la langue est définie comme « un produit social et culturel. [...] elle constitue un système complexe régi par des régularités que l'on peut observer, objectiver. » Il s'agit d' « un système d'association et de coordination de signes ». Ces signes peuvent être phonétiques ou graphiques. Chaque langue possède un certain nombre de phonèmes, propres à chacune. Ces phonèmes sont construits sur des régularités qui « sont acquises par « imprégnation » au cours des interactions précoces ».

Langue vivante : Par opposition à la langue morte, le dictionnaire Larousse définit une langue vivante comme une « langue actuellement parlée dans une communauté linguistique ».

Enseignement / Apprentissage :

- La définition de l'enseignement se situe du point de vue de l'enseignant. Il s'agit de l'action qu'il mène, de sa « manière d'enseigner, de transmettre des connaissances » (Dictionnaire Larousse en ligne). Cela correspond à ce que le professeur met en place en vue de faire acquérir des apprentissages aux élèves.

- La définition de l'apprentissage se situe cette fois-ci du point de vue de l'élève. Il s'agit de l'« ensemble des processus de mémorisation » réalisés par l'élève en vue d'acquérir des connaissances, des savoir-faire et savoir-être. (Dictionnaire Larousse en ligne).

Apprentissage précoce : il s'agit d'un apprentissage « qui se produit avant le temps normal ou habituel ». En ce qui concerne l'apprentissage des langues vivantes, étant préconisé à partir du CP dans les programmes, le commencer à partir de la maternelle est alors considéré comme précoce.

Apprentissage ludique : il s'agit de l'acquisition de savoir réalisée par le biais de jeux ou d'activités plaisantes. Ces activités sont en général motivantes pour les élèves et s'avèrent indispensables à mettre en œuvre avec de jeunes enfants.

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Etabli par le Conseil de l'Europe en 2001, « il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificat » (Eduscol).

TABLE DES MATIERES

RESUME	1
MOTS CLES.....	2
INTRODUCTION	5
Première partie : Langue vivante et musique à l'école maternelle : quelques notions importantes.	6
I. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire : pourquoi ?	6
1) A l'école élémentaire	6
2) A l'école maternelle.....	8
3) Pourquoi privilégier un apprentissage précoce ?	9
II. La musique : un support d'apprentissage à privilégier en maternelle.....	11
1) Place de la musique à l'école maternelle	11
2) Place de la musique dans l'enseignement des langues vivantes :.....	12
a) Aspect ludique et motivationnel	12
b) Aspect phonologique	13
c) Aspect mémorisation	14
d) Aspect culturel	14
III. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle : une pratique controversée.....	15
1) Des avantages à nuancer	15
2) Le lien entre l'apprentissage d'une langue étrangère et celui du français	17
Deuxième partie : Méthodologie	20
I. Démarche adoptée pour notre recherche	20
1) Rappel de notre problématique	20
2) Recherche d'un terrain d'observation ou d'expérimentation	21
3) Organisation de notre travail de recueil de données.....	23
II. Données recueillies	24
1) Choix et découpage des séances	24
2) Transcription des séances	26
III. Modèles d'analyse	27
1) Choix du modèle.....	27
2) Description des modèles choisis.....	29

a) Le modèle SPEAKING	29
b) Le multi-agenda	31
Troisième partie : Analyse de séances	35
I. L'entrée dans la séquence : analyse de la séance initiale	35
1) Première phase de la séance : l'exercice des mots répétés	35
a) Analyse selon le modèle SPEAKING	35
b) Analyse selon le modèle du multi-agenda	42
2) Deuxième phase de la séance : l'apprentissage de la chanson	48
a) Analyse selon le modèle SPEAKING.....	48
b) Analyse selon le modèle du multi-agenda	53
3) Que retenir de cette séance ?	58
II. Conclusion de la séquence : analyse de la séance finale.....	59
1) Première phase de la séance : le rappel du lexique.....	60
a) Analyse selon le modèle SPEAKING	60
b) Analyse selon le modèle du multi-agenda	67
2) Deuxième phase de la séance : le jeu des flashcards	71
a) Analyse selon le modèle SPEAKING	71
b) Analyse selon le modèle du multi-agenda	76
3) Troisième phase de la séance : reprise finale du chant.....	79
4) Que retenir de cette séance ?	81
 CONCLUSION.....	 85
BIBLIOGRAPHIE.....	86
ANNEXES.....	88

INTRODUCTION

L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école fait l'objet de travaux de nombreux auteurs. En effet, beaucoup s'intéressent à la place qu'il occupe dans les programmes du premier degré, mais surtout à la manière dont les professeurs des écoles le mettent en œuvre. Ainsi, il s'agit d'étudier les méthodes et supports d'enseignement existants afin de pouvoir déterminer les plus efficaces. D'après Howard Gardner, les apprentissages scolaire vise sept formes d'intelligences : l'intelligence langagière, logique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle (ou sociale) et intrapersonnelle (ou intime). Le fait qu'il soit fait mention de l'intelligence musicale a retenu notre attention. En effet, il est question de « la capacité de chacun à saisir et reproduire des mélodies et des rythmes, à imiter des voix et des accents » (Cahiers Pédagogiques, novembre 2005, p. 26). Il semble donc que le développement de cette forme d'intelligence soit tout à fait approprié à l'enseignement des langues étrangères. Aussi nous paraît-il pertinent d'étudier les intérêts de l'utilisation de la musique en classe de langue vivante et de réfléchir plus spécifiquement à la problématique suivante : la musique peut-elle être un vecteur de l'initiation à une langue vivante étrangère dès le cycle des apprentissages premiers ?

Cette problématique constituera alors l'axe central de notre mémoire auquel nous réfléchirons par le biais d'un questionnaire plus précis. Est-il possible d'aborder une langue vivante dès l'école maternelle ? Pourquoi commencer si tôt et quel niveau attendre des élèves ? Quels sont les apports de la musique dans l'enseignement d'une langue étrangère et les bénéfices qu'en tirent les élèves ? Enfin, quel est le rôle du maître dans cet enseignement ? Il s'agira alors d'apporter des réponses à ces questions en nous intéressant en premier lieu aux notions importantes concernant les langues vivantes et la musique à l'école maternelle, du point de vue des textes officiels et des ouvrages de divers auteurs. Nous présenterons ensuite la méthodologie que nous avons suivie afin de finalement analyser des séances concrètes de classe alliant anglais et musique.

Première partie :

Langue vivante et musique à l'école maternelle : quelques notions importantes.

I. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire : pourquoi ?

1) A l'école élémentaire :

Un enseignant du primaire a pour obligation de conduire son enseignement dans le respect des programmes officiels établis par le ministère de l'éducation nationale. Actuellement, il faut se référer à ceux parus en 2008. Concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères, ces derniers exposent des idées différentes selon qu'il s'agisse du cycle 2 ou du cycle 3 :

Au cycle 2, les textes officiels stipulent que :

Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger. Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral. Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale.

L'apprentissage des langues vivantes s'acquiert dès le début par une pratique régulière et par un entraînement de la mémoire. Ce qui implique de développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue. Les élèves distinguent des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ; ils découvrent et acquièrent du vocabulaire relatif à la personne et à la vie quotidienne ; ils utilisent progressivement quelques énoncés mémorisés.

Pour la progression, il convient de se reporter aux programmes spécifiques à chaque langue vivante étrangère ou régionale (2008, B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008).

Pour ce qui est du cycle 3, il est dit que :

En fin de CM2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui constitue par ailleurs la référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation des acquis en langues vivantes. À partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression sont une priorité. Le vocabulaire s'enrichit et les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante : accentuation, mélodies, rythmes propres à la langue apprise. En grammaire, l'objectif visé est celui de l'utilisation de formes élémentaires : phrase simple et conjonctions de coordination. L'orthographe des mots utilisés est apprise. Les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir.

Pour la progression, il convient de se reporter aux programmes spécifiques à chaque langue vivante étrangère ou régionale (2008, B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008).

A la lecture de ces paragraphes, il apparaît que les idées développées restent très générales. En effet, il s'agit d'un bref résumé des points que l'enseignant doit aborder au sein de sa classe. Aucune précision n'est donnée concernant la manière d'atteindre les objectifs visés dans chaque cycle, les supports sur lesquels s'appuyer ou la méthode à utiliser. Le professeur des écoles étant polyvalent, il doit être capable d'enseigner diverses disciplines, mais ne peut être expert en chacune d'entre elles. C'est pourquoi dans le bulletin officiel du 5 janvier 2012, compléments des

programmes de 2008, de nouveaux éléments ont été apportés afin de préciser les compétences que doivent acquérir les élèves et, de ce fait, d'aider l'enseignant à mettre en place des activités pertinentes.

Les textes de 2012 proposent des tableaux aiguillant l'enseignant dans l'élaboration d'une progression pour l'apprentissage d'une langue vivante, qu'il peut mettre en place dans sa classe. Ceux-ci se basent sur les différentes activités langagières qui sont recommandées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en 2001. Le terme d'activité langagière renvoie à la division de l'enseignement d'une langue vivante en plusieurs domaines comportant diverses compétences à acquérir pour chaque niveau. Il existe cinq activités langagières : trois sont liées à la compréhension et à l'expression orales et deux font intervenir la lecture et l'écriture.

Au cycle 2, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait uniquement par le biais de l'oral. Il s'agit alors pour les élèves de savoir « réagir et dialoguer », « comprendre à l'oral » et « parler en continu ». Le lien à l'écrit apparaît au cycle 3. En plus de ces activités orales, les élèves sont amenés à découvrir la forme scripturale de la langue grâce à l'apparition des domaines « lire » et « écrire ».

Les tableaux proposés par ces programmes dressent la liste des capacités que doivent développer les élèves pour chaque niveau de classe. Par exemple, pour la partie « réagir et dialoguer », il peut s'agir d'être capable de saluer, se présenter, utiliser des formules de politesse élémentaires ou encore répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers. Si certains thèmes d'apprentissage se retrouvent d'année en année, la progression établie fait que le niveau de complexité de chacun est de plus en plus élevé. L'exemple du thème « reproduire un modèle oral » illustre bien cela. En effet, au CP les élèves doivent être capables de reproduire « une phrase extraite d'une comptine, d'un chant, d'une histoire », au CE1 il s'agit d'en reproduire un « court extrait ». Au CE2, il est demandé qu'ils sachent reproduire de « courtes comptines et chansons [ainsi que la] date (jour et mois) ». Au CM1, les comptines et chansons apprises sont plus longues, l'année est ajoutée à la date et de plus, les élèves doivent savoir reproduire de « très courtes annonces ». En CM2, seule la taille des annonces augmente.

Si les activités orales proposées au cycle 3 sont logiquement plus complexes qu'au cycle 2, une difficulté supplémentaire apparaît avec l'entrée dans l'étude de la langue écrite. Les élèves ont désormais à « renseigner un questionnaire », « écrire sous la dictée » ou encore « comprendre des textes courts et simples ». (B.O. n°1 du 5 janvier 2012).

Ainsi, les compléments de 2012 apportent des éléments concrets qui aident le professeur des écoles à organiser son enseignement des langues vivantes en élémentaire. L'enseignant qui devait auparavant se référer aux programmes de 2002 s'il souhaitait trouver des informations complémentaires à celles données en 2008, dispose maintenant d'un outil d'aide efficace.

2) A l'école maternelle :

Dans les programmes actuellement en vigueur, ceux de 2008 et leurs compléments de 2012, aucune référence n'est faite à l'enseignement des langues vivantes étrangères à la maternelle. La première sensibilisation est préconisée au cours préparatoire. Néanmoins, en observant les programmes de 2002, il apparaît qu'un « premier contact avec une langue étrangère ou régionale » était l'un des sept objectifs principaux du domaine « le langage au cœur des apprentissages » (B.O. Hors série du 14 février 2002).

Même s'il ne s'agissait pas d'un enseignement à proprement parlé d'une langue vivante, les élèves étaient alors sensibilisés à une autre langue que celle de l'école, qui est le français. Toutefois, cette sensibilisation n'était programmée qu'à partir de la dernière année d'école maternelle. Trois grands axes étaient alors à privilégier :

- Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles :
L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques de la langue étudiée, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations.
Il est en particulier sensibilisé aux phonèmes inconnus dans la langue française, à des traits linguistiques non pertinents en français comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes...
Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont :
 - la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ;
 - l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin
 - les jeux sur les sonorités de la langue.
- Acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés :
L'élève est conduit à pouvoir parler de lui-même ou de son environnement, à pouvoir entretenir quelques relations sociales simples et participer oralement à la vie de la classe.
Parallèlement, il découvre certaines réalités et faits culturels du ou des pays où la langue est en usage, concernant la vie d'enfants du même âge et en relation avec d'autres domaines du programme.
- Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues :
Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'événements festifs (anniversaire d'un élève, fête dans l'école...), et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée (2002, B.O. Hors série n°1 du 14 février 2002).

Ainsi, des aspects à la fois linguistiques et culturels étaient mis en avant. Malgré leur jeune âge, les élèves devaient être familiarisés avec de nouvelles sonorités par le biais de supports ludiques et adaptés à leur niveau de développement. De plus, l'approche d'une langue étrangère était un moyen

de les ouvrir à une culture différente, de se rendre compte que leur mode de vie n'est pas l'unique existant, que le monde est multiculturel.

Aujourd'hui, ces aspects ne sont plus présents dans les programmes car, bien que l'initiation à une langue étrangère ou régionale avait une place à part entière dans les programmes de l'école maternelle auparavant, désormais elle est exclue des textes officiels.

3) Pourquoi privilégier un apprentissage précoce ?

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère occupe une place grandissante dans les programmes de l'école élémentaire. La pratique d'une langue vivante étrangère est la deuxième compétence du socle commun de connaissances et de compétences des élèves. De ce fait, son enseignement a toute sa place à l'école élémentaire, au même titre que celui du français ou des mathématiques. Son absence dans les programmes de l'école maternelle peut donc induire des incompréhensions, d'autant plus que l'initiation à une langue étrangère était indiquée par les textes officiels avant 2008. Pourquoi retirer les langues vivantes des programmes de l'école maternelle malgré les différents constats et études démontrant les bénéfices de leur apprentissage dès le plus jeune âge ?

Certains auteurs se sont intéressés à la question de l'apprentissage précoce des langues vivantes et à ses avantages. Tout d'abord, l'un des arguments les plus défendus concerne la physiologie même du jeune enfant. En effet, Louis Porcher et Dominique Groux (1998, p. 86) expliquent qu'en comparaison avec des élèves plus âgés, les organes phonatoires des plus jeunes « sont beaucoup plus souples et disponibles pour maîtriser les composants fondamentaux d'une langue étrangère : rythme, prosodie, sonorité, articulations ». Cette idée est également développée par Dora François-Salsano qui affirme qu'à partir d'un certain âge, l'appareil articulatoire se raidit et ne peut plus produire certains sons. L'auteur évoque alors le « phénomène de fossilisation » (2009, p. 16) qui consiste à dire que, passé un certain seuil de développement, à force d'entendre et de produire des sons dans sa langue maternelle uniquement, l'être humain serait alors incapable de prononcer des sonorités nouvelles pour lui. Ses organes phonatoires s'adaptent en fonction de la langue qu'il parle couramment et deviennent inappropriés pour l'articulation de sons inconnus. Le cas des enfants bilingues prouve qu'en étant confronté très jeune à plusieurs langues, il est possible d'habituer son appareil articulatoire à prononcer une multitude de sons et donc de s'exprimer plus aisément dans divers langages. De plus, ce cas démontre qu'il est tout à fait possible de maîtriser plusieurs langues

même à un très jeune âge. Comme le soulignent Porcher et Groux (1998, p. 87) : « On est parfaitement capable, physiologiquement, intellectuellement et affectivement, d'apprendre une langue étrangère dès le plus jeune âge, c'est-à-dire de devenir au moins bilingue, comme le prouvent de manière péremptoire les enfants de couples linguistiquement mixtes ».

Néanmoins, François-Salsano nuance l'idée selon laquelle l'appareil articulatoire d'un adulte serait incapable d'accueillir de nouvelles sonorités en expliquant que certaines expériences montrent les capacités phonologiques de certains adultes. Ces derniers, à force d'entraînement et de pratique intensive arrivent à déjouer ce phénomène de fossilisation et à développer de nouvelles aptitudes pour prononcer des sons inhabituels.

Le second argument en faveur de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère concerne le développement psychologique des enfants. D'après Porcher et Groux, à l'école maternelle les enfants se situent dans « une phase capitale de la construction de leur personnalité affective et intellectuelle » (1998, p. 80). En effet, la structure du cerveau de l'être humain s'établit au fur et à mesure de la croissance de ce dernier. Dès la naissance, le cerveau évolue afin d'atteindre son niveau de développement adulte. En fonction de ce à quoi il est confronté, des situations qu'il vit, l'enfant construit sa personnalité, et développe ses capacités intellectuelles. Ce phénomène est qualifié de « maturation psychologique » par les auteurs. Cette idée est également évoquée par Anne-Marie Chevalier pour qui « tout ce qui va s'imprimer dans le cerveau d'un enfant d'âge préscolaire est extrêmement important » (1989, p. 10). Il s'agit alors de proposer des situations variées et suscitant la curiosité des jeunes enfants, cela afin de stimuler efficacement leur cerveau et permettre ainsi de favoriser au maximum leurs capacités futures. En commençant l'initiation à une langue étrangère dès un très jeune âge, les élèves se trouvent confrontés à une nouveauté, ce qui éveille leur intérêt. En abordant régulièrement cette nouveauté, le cerveau des élèves se familiarise avec celle-ci et conserve certains éléments utiles pour favoriser des apprentissages futurs.

De plus, François-Salsano qualifie l'école maternelle d' « école de la découverte » (2009, p. 59) du fait que les élèves y sont amenés à approcher de nouveaux domaines. La variété de ces domaines permet de générer et de satisfaire la curiosité des enfants qui est une caractéristique propre à cet âge. L'initiation à une langue vivante étrangère participe à la volonté d'ouverture vers de nouvelles cultures et donc à l'agrandissement de cette curiosité chez les élèves.

Ainsi, divers arguments en faveur de l'apprentissage précoce d'une langue vivante peuvent être soulevés d'un point de vue physiologique ou psychologique, mais toutefois il ne faut pas se méprendre dans la définition de l'objectif à atteindre. Le but n'est pas de « former de manière

précoce des enfants bilingues [mais de] préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à l'apprentissage d'une langue » (Brewster, Ellis et Girard, 1992, p. 24).

II. La musique : un support d'apprentissage à privilégier en maternelle.

1) Place de la musique à l'école maternelle :

L'observation des pratiques de classe habituelles montre que la musique est présente au quotidien à l'école maternelle. Celle-ci se manifeste lors d'activités ponctuelles ou ritualisées, par le biais de comptines, de chansons ou d'écoutes d'œuvres par exemple. Au regard des programmes du 19 juin 2008, il apparaît qu'elle est considérée comme un axe essentiel dans les enseignements en maternelle. En effet, les activités auditives et vocales constituent l'un des deux aspects à développer dans le domaine « Percevoir, sentir, imaginer, créer ». Il est stipulé que :

La voix et l'écoute sont très tôt des moyens de communication et d'expression que les enfants découvrent en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant.

Pour les activités vocales, le répertoire de comptines et de chansons est issu de la tradition orale enfantine et comporte des auteurs contemporains, il s'enrichit chaque année. Les enfants chantent pour le plaisir, en accompagnement d'autres activités ; ils apprennent à chanter en chœur. Ils inventent des chants et jouent avec leur voix, avec les bruits, avec les rythmes.

Les activités structurées d'écoute affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive. Les enfants écoutent pour le plaisir, pour reproduire, pour bouger, pour jouer... Ils apprennent à caractériser le timbre, l'intensité, la durée, la hauteur par comparaison et imitation et à qualifier ces caractéristiques. Ils écoutent des œuvres musicales variées. Ils recherchent des possibilités sonores nouvelles en utilisant des instruments. Ils maîtrisent peu à peu le rythme et le tempo (2008, B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008).

Plus précisément, les textes officiels prévoient qu'à la fin de l'école maternelle, l'enfant soit capable d' « avoir mémorisé et savoir interpréter des chants, des comptines ; écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions » (2008, B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008).

La musique est désignée comme un support pertinent à utiliser pour entraîner la mémoire et développer la maîtrise du langage chez les élèves. Elle permet de développer des compétences phonologique, syntaxique et lexicale grâce au chant, mais également d'apprendre à exprimer son point de vue par le biais de discussions ou débats qu'elle peut engendrer. En ce sens, elle fait partie intégrante du domaine « S'approprier le langage ».

De manière plus précise, Chevalier souligne les intérêts du chant à l'école maternelle. Si « chanter produit une forme de plaisir et de bien-être » (1989, p. 26), l'auteur présente également d'autres objectifs à l'utilisation du chant en classe. Premièrement, il peut viser un objectif esthétique. Il s'agit alors de chanter dans le but de produire quelque chose de beau. Ensuite, l'objectif peut être comportemental dans la mesure où il s'agit d'une activité en relation avec les autres et avec soi-même. Puis, le chant développe des capacités intellectuelles chez les élèves

puisqu'il fait appel à leurs facultés de mémorisation. Enfin, il cible des objectifs cognitifs en mettant en jeu des compétences linguistiques, telles que le développement du lexique ou de la syntaxe, ou des compétences musicales grâce aux idées de nuance, de rythme ou de tempo.

Ainsi, divers objectifs peuvent être atteints grâce au chant, ce qui justifie l'importance de sa présence à l'école dès le plus jeune âge et donc l'utilité d'un tel support dans l'initiation à une langue vivante étrangère.

2) Place de la musique dans l'enseignement des langues vivantes :

Les programmes de 2008 et leurs compléments de 2012 ne font aucune allusion à l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école maternelle. En revanche, les programmes de 2002 qui y font référence, proposent au professeur des écoles de s'appuyer sur des activités en lien avec la musique telles que « la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ; l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ; les jeux sur les sonorités de la langue » (2002, B.O. Hors série du 14 février 2002). Ainsi, dans ces programmes, les activités musicales, auditives ou vocales, occupent une place à part entière dans l'initiation à une langue étrangère.

En se basant sur les travaux de divers auteurs, il est possible de lister les différents avantages qu'apporte l'utilisation d'un support musical en classe de langue. Ces avantages se situent du point de vue de la motivation, de la prononciation, du lexique, de la mémorisation et de l'enrichissement culturel.

a) Aspect ludique et motivationnel :

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler la place centrale du jeu et des activités ludiques à l'école maternelle. En effet, vu le jeune âge des élèves il est primordial d'utiliser le jeu et de varier les activités afin d'éviter tout sentiment de lassitude. De plus, le recours à un support ludique peut être un moyen d'éviter certains blocages possibles chez les élèves en inhibant la difficulté d'une notion ou d'un apprentissage. L'initiation à une langue étrangère peut être considérée comme complexe à aborder avec de jeunes élèves du fait qu'ils soient en pleine acquisition de la langue française. Dans ce contexte, les confronter à une nouvelle langue peut poser quelques difficultés. C'est pourquoi, le recours à des supports musicaux est à favoriser. Il peut s'agir de comptines, de chansons, ou de jeux de répétition rythmés par exemple. De plus, l'association de gestes à ces activités leur ajoute une dimension plaisante. Tout cela peut être résumé par Porcher et Groux qui

affirment que « dans les cours précoces de langue, il est quasiment impératif que les élèves prennent du plaisir. En jouant à apprendre une langue étrangère, ils l'apprennent vraiment » (1998, p. 88).

L'importance de l'aspect ludique dans l'enseignement des langues étrangères est également soulignée par Claudine Gerbeau. Pour cela, elle cite un article de Claire Gillie-Guilbert qui propose divers exemples de jeux de répétition et jeux sur la langue, qu'elle appelle « vocalises ludiques » (1996, p.167) et qui permettent aux élèves de développer des capacités articulatoires tout en s'amusant.

b) Aspect phonologique :

Si la dimension ludique des activités musicales est indéniable, l'aspect motivationnel de celles-ci dans l'enseignement des langues vivantes n'est pas le seul objectif visé. Leur utilisation est également bénéfique pour faciliter la prononciation des sons nouveaux. Cette idée est soulevée par Paolo Zedda qui déplore le fait que le chant soit trop souvent utilisé pour sa dimension attrayante plutôt que pour ses bienfaits sur la prononciation. Selon lui, l'intérêt principal de l'utilisation du chant en cours de langue étrangère est le développement de compétences phonétiques. Le recours à la musique peut permettre un travail approfondi sur les sons. Il est possible grâce à lui de jouer sur le rythme ou le débit articulatoire des phrases pour s'attarder sur certains phonèmes en particulier afin de les repérer et de les accentuer. Il peut s'agir de ralentir le tempo de la musique et donc la vitesse d'articulation des mots dans le but d'aider les élèves à les prononcer correctement. En découpant les phrases, les mots ou les syllabes à l'intérieur de la chanson, la perception des sons est facilitée, ce qui en améliore la prononciation. Ainsi, comme le dit l'auteur, « la langue chantée facilite l'obtention [d'une] conscience phonétique » (2006, p. 5).

Brewster, Ellis et Girard perçoivent quant-à eux un intérêt phonologique supplémentaire à l'utilisation de chansons et de comptines en langues étrangères. Celui-ci concerne la musicalité de la langue, son rythme et son accentuation. En effet, chaque langue possède des intonations qui lui sont propres. Par exemple, en comparant les langues française et anglaise, il apparaît que, si la première est construite sur des intonations de phrases descendantes, la seconde fonctionne sur des intonations ascendantes en fin de phrases ainsi que sur des variations d'accentuation qui lui donnent un aspect chantant. L'utilisation du chant comme support d'enseignement permet de se familiariser avec la musicalité de la langue. Grâce à celui-ci, les élèves développent des capacités d'écoute et habituent leurs oreilles à entendre des sonorités différentes de la langue française. Le repérage des accentuations de la langue peut-être facilité en tapant dans les mains pour marquer le rythme des phrases, comme le proposent ces trois auteurs.

c) Aspect mémorisation :

Si, comme le défend Zedda, le recours à un support musical en cours de langue facilite la prononciation et l'articulation des sons, « la répétition [est] ensuite l'outil indispensable à la mémorisation » (2006, p. 6). Il s'agit donc de passer par une première étape de maîtrise de la prononciation, puis de réutiliser régulièrement ces structures phonologiques afin de finalement les mémoriser. Mémoriser les sons est nécessaire mais il est également important de mémoriser les chansons elles-mêmes, car connaître les sons ne suffit pas pour connaître la langue. Donner de l'intérêt à l'apprentissage de ces chants permet de faciliter leur mémorisation par les élèves. Pour cela, Martine Kervran donne l'exemple de comptines anglaises enseignées aux enfants afin qu'ils les utilisent lorsqu'ils sautent à la corde. Ainsi, l'activité prend tout son sens pour les élèves qui ont alors envie de retenir la comptine afin de la réutiliser dans la cour de récréation. De plus, la répétition régulière de cette comptine dans un contexte extérieur à celui de la classe participe à sa consolidation dans la mémoire des élèves. Pour l'auteur, la mémorisation est également facilitée par l'association de gestes aux paroles. Ceux-ci permettent dans un premier temps d'apporter du sens à la chanson, de comprendre la signification de certains mots en les mimant ou les montrant par exemple. Dans un deuxième temps, grâce aux gestes, tous les élèves peuvent s'appuyer sur la forme de mémorisation qui leur correspond. L'association de mouvements à la parole est une activité favorable à l'utilisation de la mémoire auditive, visuelle et kinesthésique. Enfin, par le biais des chansons, les élèves sont amenés à aborder un lexique thématique, tel que celui des couleurs, des parties du corps ou des animaux par exemple. Le support chanté permet donc un « enrichissement lexical » des élèves, comme le soutient François-Salsano (2009, p. 144). En étant initiés à une langue étrangère dès l'école maternelle, les enfants, même s'ils ne mémorisent pas tout ce qui a été évoqué en classe, se familiarisent avec plusieurs notions. Lorsqu'ils y seront confrontés à nouveau dans leur scolarisation future, il est possible que leurs souvenirs les aident à surmonter certaines difficultés.

d) Aspect culturel :

François-Salsano développe également l'idée selon laquelle le fait d'utiliser des chansons afin d'aborder un lexique thématique peut agir en faveur d'une ouverture culturelle auprès des enfants. En traitant des thèmes de la vie quotidienne dans les chansons en langue étrangère, les élèves découvrent des coutumes d'autres pays. A ce sujet, Ludovic Gourvenec qualifie la chanson de « miroir culturel » (2008, p. 17). Celle-ci s'inscrit dans le patrimoine d'un pays, peut illustrer des habitudes qui lui sont propres ou traiter de sujets de société. A partir des chansons, l'approche culturelle s'effectue à deux niveaux, celui des paroles ou celui de la musique. Les thèmes abordés

dans les textes de certaines chansons illustrent une partie de l'histoire ou de la culture du pays. La musique, quant-à elle, reflète une facette de la culture du pays en s'appuyant sur des styles musicaux traditionnels. Cette découverte des diversités culturelles à travers des chansons est également évoquée par Anne Feat-Feunteun. Après une étude sur l'enseignement de l'anglais auprès de jeunes élèves, elle en est arrivée à la conclusion que, pour les élèves, apprendre des comptines dans une langue différente de la leur, leur permet de réaliser qu'il existe d'autres cultures. Ainsi, le recours à des chansons étrangères entraîne un phénomène d'« ouverture à l'altérité » (2008, p. 60), ce que l'auteur considère comme étant l'un des apports majeurs de la musique en classe de langue. Il est encore plus pertinent de développer cet aspect avec de très jeunes élèves car, à l'école maternelle, les enfants sont encore trop centrés sur eux-mêmes. Les initier à une langue étrangère par la musique peut être considéré comme un premier pas vers l'ethnocentrisme. L'apprentissage par la musique prend alors une dimension socioculturelle.

III. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle : une pratique controversée.

1) Des avantages à nuancer :

Comme le montrent les pages précédentes, l'enseignement des langues vivantes étrangères a toute sa place à l'école élémentaire, mais également à l'école maternelle. En effet, si le bulletin officiel de 2008 ainsi que son complément paru en janvier 2012 l'excluent entièrement des programmes du cycle des apprentissages premiers, différents arguments ont été présentés en faveur d'une initiation à une nouvelle langue dès le plus jeune âge. Le recours à la musique, et plus particulièrement au chant, constitue alors un support privilégié pour l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école maternelle. Ses avantages se situent à divers niveaux tels que celui de la motivation, de la prononciation, de la mémorisation et de l'enrichissement culturel.

Toutefois, François-Salsano soulève une question qui pourrait remettre en cause ce constat. En acceptant l'idée qu'il faille commencer l'apprentissage d'une langue vivante étrangère dès un très jeune âge, n'existe-t-il pas néanmoins d'inconvénients à vouloir débiter cette initiation trop prématurément ?

Et si un effet inverse se produisait ? Si le fait de démarrer très tôt un apprentissage intensif provoquait un épuisement ou même un désintérêt pour les langues ? (2009, p. 21)

Une des dérives possibles d'un enseignement trop précoce d'une langue étrangère serait donc l'émergence d'un effet de lassitude chez les élèves, ce qui aurait alors des effets néfastes sur les apprentissages futurs à l'école élémentaire. Il convient donc pour l'enseignant de toujours garder à

l'esprit le fait qu'en maternelle, le public auquel il s'adresse est très jeune. Les élèves sont avant tout des enfants qui ont besoin de s'amuser et de prendre du plaisir dans les activités qui leur sont proposées. Il s'agit donc d'adapter la méthode d'enseignement choisie à l'âge des élèves et de mettre en place des activités ludiques et attrayantes. Ainsi, la complexité de certains aspects de la langue et les désintérets éventuels pour celle-ci sont diminués chez les élèves, qui apprennent en s'amusant. Pour cela, le recours à la musique et aux chansons est alors tout à fait approprié.

Les avantages de l'enseignement précoce d'une langue vivante sont également reconsidérés par Daniel Gaonac'h dans les *Cahiers Pédagogiques* de novembre 2005. Dans son article, l'auteur examine les divers arguments en faveur d'une initiation à une nouvelle langue et leur apporte des nuances. Tout d'abord, concernant l'idée selon laquelle plus l'apprentissage d'une langue étrangère est commencé tôt, plus sa maîtrise est facilitée ensuite, Gaonac'h explique qu'il ne s'agit que d'une hypothèse. En effet, aucune expérience scientifique ne prouve cette théorie. Ainsi, d'après l'auteur, « le simple constat d'un effet de l'âge sur l'efficacité des apprentissages est loin d'être établi » (2005, p. 18). Des exemples démontrent qu'en bénéficiant d'une pédagogie efficace, certains adultes et adolescents sont tout à fait capables d'apprendre très rapidement une nouvelle langue, puis de la parler et la comprendre parfaitement ensuite. La bonne maîtrise d'une langue étrangère n'est donc pas réservée exclusivement aux personnes ayant commencé son apprentissage au plus jeune âge. En outre, s'il n'est exposé à la langue que durant quelques heures de classe seulement, le jeune élève ne tirera que de moindres bénéfices de cet enseignement. Par conséquent, l'acquisition de compétences en langue vivante serait due à l'efficacité de l'enseignement reçu, et non à l'âge des apprenants.

S'il se veut pertinent, cet enseignement doit donner du sens à la langue. Gaonac'h développe ainsi comme second point de vue qu'il ne suffit pas seulement de baser l'apprentissage d'une nouvelle langue sur des jeux de répétition vides de sens, ou sur de simples échanges rapides, pour que les élèves maîtrisent la langue. D'après lui, il est important de développer en classe une « approche communicative » de la langue, dans laquelle les élèves sont amenés à utiliser la langue étrangère dans un but concret (2005, p. 19). Il s'agit alors d'apprendre à s'exprimer afin de se faire comprendre et de pouvoir dialoguer avec des camarades dans une langue étrangère. Toutefois, cette « approche communicative » de la langue est complexe à aborder avec des élèves de maternelle. Ceux-ci ayant encore des difficultés à s'exprimer en français, en conséquence, mettre en place avec eux des discussions dans une langue étrangère ne sera donc pas aisé. L'un des objectifs principaux visé par l'initiation des élèves de maternelle à une langue vivante est la création d'automatismes qui pourront les aider dans leurs apprentissages futurs. Toutefois, il est primordial de ne jamais négliger leur aspect sémantique. Ces automatismes seront limités s'ils n'ont pas de sens pour les élèves.

Aussi, faut-il se demander si commencer à aborder une langue étrangère dès un très jeune âge n'est pas trop ambitieux. A quel moment les élèves sont-ils les plus aptes à être initiés à une nouvelle langue ? Cette question reste pour le moment sans réponse car, comme le soulève François-Salsano :

Il est difficile de préciser, en fonction des recherches actuelles et de façon définitive, « l'âge idéal » pour commencer une langue étrangère à l'école. (2009, p. 20)

2) Le lien entre l'apprentissage d'une langue étrangère et celui du français :

Un autre problème posé par l'initiation précoce à une nouvelle langue concerne le lien entre l'apprentissage d'une langue étrangère et celui du français. Le cycle des apprentissages premiers vise l'acquisition de la langue française par les élèves. Il s'agit de mettre en place des activités variées, dans lesquelles les enfants sont amenés à s'exprimer afin de développer un langage oral riche. En effet, le niveau de maîtrise du français diffère d'un élève à un autre selon son degré d'exposition à la langue hors du contexte scolaire. Il est important de préciser que, pour certains, la langue de l'école n'est pas celle parlée à la maison. De ce fait, le terme de « langue française » sera préféré à celui de « langue maternelle ». Néanmoins, les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français ne concernent pas uniquement les enfants non francophones. Dans tous les cas, l'action de l'enseignant de maternelle a pour but d'élargir les compétences en langue française par les élèves. Se pose alors la question de savoir si commencer une nouvelle langue à ce moment-là, alors que les enfants ne maîtrisent pas encore correctement le français, n'est pas problématique.

Ce point de vue est celui de Françoise Diaz, présenté dans l'ouvrage de Gerbeau, qui affirme que l'apprentissage d'une nouvelle langue n'est pas approprié pour de jeunes élèves. D'après elle, il est « indispensable que l'enfant possède la maîtrise suffisante de sa langue de base pour aborder une autre structure en toute sérénité » (1996, p. 154). Cette « maîtrise suffisante » s'acquiert sur le long terme, à force d'entendre et de pratiquer le français. Il est nécessaire que les enfants soient d'abord imprégnés de la langue pour bien la maîtriser ensuite. Pour l'auteur, les élèves de maternelle n'ont pas encore été suffisamment confrontés à la langue française pour pouvoir aborder convenablement une nouvelle langue. L'apprentissage d'une langue étrangère peut s'avérer difficile dans la mesure où deux langues sont apprises en même temps. De plus, cet apprentissage peut constituer un frein à la maîtrise du français, les élèves étant submergés par la multitude d'informations auxquelles ils doivent faire face. Ainsi, d'après Diaz, « les enfants de 8 à 11 ans [...] [seraient] les plus aptes à commencer l'apprentissage d'une langue » (1996, p. 154). Une initiation peut être proposée à des élèves de maternelle, mais celle-ci ne s'apparente en aucun cas à un apprentissage concret de la langue. Celui-ci ne peut être mis en place que plus tard dans la scolarité, toutefois il sera facilité par une première approche faite antérieurement.

Cependant, tous les auteurs ne soutiennent pas ces arguments en défaveur de l'enseignement précoce d'une langue étrangère à l'école maternelle. C'est le cas de Porcher et Groux qui réfutent l'idée selon laquelle l'apprentissage d'une nouvelle langue à un très jeune âge aurait des effets négatifs sur l'acquisition de la langue française. D'après eux, l'effet produit est tout à fait positif :

La confrontation avec une autre langue, en usage réel, constitue une aide à la maîtrise de la langue maternelle, dans la mesure même où l'apprenant, grâce à un tel apport, considère autrement sa propre langue et se trouve beaucoup mieux placé pour en apprécier les spécificités (1998, p. 112)

Ainsi, l'initiation à une langue étrangère permet d'établir une comparaison entre les langues et donc de découvrir les particularités de chacune. En repérant des ressemblances ou dissemblances entre la nouvelle langue apprise et le français, l'enfant, de manière plus ou moins inconsciente, analyse la langue française, comprend son mécanisme et se l'approprie plus aisément. Selon Porcher et Groux, le risque n'est pas de complexifier l'apprentissage du français en confrontant les jeunes élèves à une nouvelle langue, mais plutôt de l'affaiblir en se positionnant d'un point de vue unique. Si aucun lien n'est construit à l'école entre le français et d'autres langues, les élèves sont alors amenés à considérer que la langue française constitue la seule norme existante. Par conséquent, si la mise en lien du français avec une langue étrangère génère des effets positifs du point de vue langagier en facilitant la maîtrise de la langue française, ses bénéfices touchent également le domaine culturel. En effet, la découverte d'une langue différente de la sienne permet à l'élève d'accroître ce que Porcher et Groux nomment son « capital culturel » (1998, p. 113). Ainsi, ses auteurs démontrent qu'« une langue maternelle a [...] tout à gagner, pédagogiquement, de l'enseignement d'une autre langue » (1998, p. 113). Il est donc pertinent de débiter l'apprentissage d'une langue étrangère dès l'école maternelle et d'amener les élèves, même s'ils sont jeunes, à faire des liens avec le langage qu'ils connaissent. L'initiation ne doit pas se limiter à une simple approche rapide de la nouvelle langue. Dans tous les cas, même s'il s'agit d'être vigilant quant au niveau de complexité des notions abordées avec les élèves, l'enseignant doit viser des objectifs concrets à atteindre avec sa classe.

Ainsi, face à la question de l'effet de l'apprentissage d'une langue étrangère sur la maîtrise de la langue française, les avis s'opposent. Selon une idée défendue par certains, l'initiation à une nouvelle langue dès le cycle des apprentissages premiers aurait une incidence négative sur l'acquisition du français par les élèves. Par peur de générer de trop grandes difficultés chez les élèves, sa place à l'école maternelle est alors souvent remise en cause. Aussi est-il possible de se demander si cette conception n'est pas à l'origine de la disparition de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans les programmes de l'école maternelle depuis 2008 ? Néanmoins, à la lecture des travaux d'auteurs tels que Porcher et Groux, ainsi qu'à l'observation de divers cas concrets de classe, les arguments tenus à l'encontre d'une initiation à une langue étrangère dès la

maternelle peuvent être remis en cause. Les enfants sont en effet, tout à fait capables d'aborder une langue différente du français dès le plus jeune âge. De plus, si celle-ci est mise en place correctement par l'enseignant, l'approche d'une nouvelle langue en classe n'a pas d'incidence négative sur l'acquisition de la langue française. Son effet pourra, au contraire, être bénéfique pour les apprentissages langagiers mais aussi pour l'enrichissement culturel des jeunes élèves.

En conclusion, il apparaît que l'enseignement d'une langue vivante étrangère occupe une place importante dans les textes officiels concernant l'école élémentaire de 2008, en se basant sur le cadre européen commun de référence pour les langues. Cependant, cet enseignement n'est plus préconisé par les programmes de l'école maternelle. Cela suscite alors des interrogations, puisqu'un premier contact avec une langue étrangère ou régionale était pourtant l'un des sept objectifs visés dans le domaine du langage en 2002. De plus, les travaux de différents auteurs démontrent les intérêts de l'apprentissage précoce d'une nouvelle langue. Celui-ci est justifié sur les plans physiologique, psychologique et culturel. Face aux arguments en faveur de l'initiation à une nouvelle langue dès le plus jeune âge, se pose ensuite la question de savoir sur quel support appuyer cet enseignement. La musique, le chant et les comptines apparaissent alors comme les supports les mieux adaptés. En effet, l'utilisation de la musique, préconisée par les textes officiels, est fréquente dans les activités en maternelle. En outre, elle permet d'obtenir des résultats positifs concernant divers aspects tels que la motivation, la prononciation, la mémorisation ou encore l'enrichissement culturel des enfants. Par conséquent, si certains avantages peuvent être nuancés, si des effets négatifs sur l'acquisition du français peuvent être craints, le bilan qui en résulte reste positif. Favoriser l'apprentissage d'une nouvelle langue dès la maternelle grâce à la musique devrait donc être une pratique à développer davantage dans le système éducatif français, en prenant exemple sur ses voisins espagnols et belges, qui débute une langue étrangère dès l'âge de trois ans.

Deuxième partie :

Méthodologie

I. Démarche adoptée pour notre recherche

1) Rappel de notre problématique :

Les recherches que nous avons poursuivies pour la réalisation de ce mémoire font suite à un travail d'étude et de recherche (TER) mené antérieurement dans le cadre de notre formation au métier d'enseignant. Celui-ci se centrait sur l'enseignement de la musique comme vecteur de l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire. Ce TER était basé sur la lecture de divers ouvrages ainsi que sur l'observation de situations de classe lors de nos différents stages. A partir de cela, nous avons souhaité approfondir notre réflexion en nous centrant plus particulièrement sur l'initiation à une langue vivante dès l'école maternelle. Notre intérêt s'est porté sur ce sujet car la plupart des auteurs dont nous avons connaissance se focalisaient majoritairement sur l'école élémentaire. Or, en observant des séances d'anglais dans une classe de moyenne section de maternelle, nous avons pu constater leur efficacité. Les enfants étaient très enthousiastes lors des activités et étaient capables de réutiliser, dans la cour de récréation ou lors des séances suivantes, certaines des notions abordées en classe. Les activités menées étant principalement musicales, aussi nous sommes-nous demandées si la qualité des résultats obtenus n'était pas due au support utilisé par l'enseignant. Ainsi nous avons décidé d'axer notre questionnement autour des apports de la musique, plus particulièrement du chant, dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère en maternelle.

A la suite de cela, nous avons dégagé diverses pistes de réflexions, formant la base de nos recherches :

- Est-il possible d'aborder une langue vivante dès l'école maternelle ? Pourquoi commencer tôt ? Quel niveau d'exigence attendre des élèves ?
- Quels sont les apports de la musique dans l'enseignement d'une langue étrangère ? Quels sont les bénéfices pour les élèves ?
- Quel est le rôle du maître dans cet enseignement ?

Enfin, nous avons convenu d'une problématique plus précise pour notre mémoire : la musique, vecteur d'initiation à une langue vivante étrangère dès le cycle des apprentissages premiers ?

2) Recherche d'un terrain d'observation ou d'expérimentation :

Suite aux diverses questions que nous nous posions concernant les apports de l'utilisation de la musique comme support d'apprentissage d'une langue vivante à l'école maternelle, nous avons tout d'abord centré nos recherches sur la lecture d'ouvrages de divers auteurs s'exprimant à ce sujet. Ceux-ci traitaient entre autres de l'usage de la musique en maternelle, de l'apprentissage précoce des langues vivantes, ou encore des bénéfices du chant sur l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ils développaient des idées confortant bien souvent nos hypothèses personnelles de départ. Toutefois, il nous semblait pertinent de lier ces lectures à l'observation concrète de situations de classe afin de juger par nous-mêmes des effets de la musique sur l'enseignement d'une langue vivante. Il s'agissait alors de trouver une classe de maternelle dans laquelle nous pourrions observer ou mettre en place des séances d'initiation à une langue étrangère par le biais de chansons ou d'autres supports musicaux. Pour cela, nous disposions de deux possibilités.

La première consistait à interroger les enseignants de diverses écoles maternelles afin de savoir si l'un d'eux procédait à de telles pratiques avec sa classe, et s'il acceptait que nous venions observer quelques unes des séances mises en œuvre. A Montpellier, notre intérêt s'était porté sur une école maternelle bilingue, français-anglais, dont le site internet précisait le recours important aux chants et comptines dans les deux langues. Néanmoins, l'observation de séances d'anglais dans cette école posait quelques difficultés d'un point de vue organisationnel. Il s'agissait en effet d'obtenir les autorisations nécessaires de la part du directeur, des enseignants ainsi que des parents d'élèves pour assister aux cours et pouvoir les filmer. De plus, il était difficile de trouver, dans notre formation, un moment libre qui corresponde à un temps de classe basé sur l'enseignement de l'anglais en chanson.

La seconde possibilité était d'utiliser nos stages en responsabilité afin de construire notre propre séquence et de la mettre en place dans notre classe. Notre préférence s'est tournée vers cette deuxième option. Nous la trouvions plus pertinente car elle nous permettait de réfléchir par nous-mêmes à une séquence en termes de déroulement et d'objectifs visés. Ainsi, nous ressentirions les séances de manière plus concrète que s'il s'agissait de simples observations, sans aucune intervention de notre part. Il nous serait alors possible de nous rendre compte de manière directe des différences entre les résultats attendus chez les élèves et les résultats obtenus. De plus, en organisant et en vivant la séquence dans son intégralité, de la séance de découverte jusqu'à la séance finale, il nous serait plus simple d'observer l'évolution du niveau des élèves et d'analyser les causes des résultats obtenus. Toutefois, si cette option nous semblait la plus appropriée à notre travail de recherche, nous n'étions pas certaines de pouvoir la mettre en œuvre. En effet, la liste des écoles mises à notre disposition par notre IUFM pour les stages en responsabilité étant assez restreinte,

nous ne pouvions avoir la certitude de nous voir attribuer un stage en école maternelle. En outre, si nous disposions d'une certaine liberté dans l'organisation et la mise en œuvre de notre enseignement durant ce stage, nous devions tout de même respecter les choix et habitudes de l'enseignant titulaire que nous remplacions. Afin de respecter une certaine cohérence auprès des élèves, il aurait été absurde, par exemple, de débiter avec eux une séquence d'anglais s'ils n'avaient jamais été initiés à cette langue et si l'enseignant titulaire ne prévoyait pas de poursuivre cet enseignement avec eux par la suite. Par conséquent, le choix de notre terrain d'observation ou d'expérimentation était dépendant de l'affectation des lieux de stage en responsabilité.

Ayant toutes les deux réussi à obtenir un stage en école maternelle, notre objectif était alors de profiter de ces deux espaces pour mettre en place le plus possible de séances alliant langue vivante étrangère et musique. Des activités de chant en anglais ont donc été réalisées dans les deux classes, avec des élèves de grande et moyenne sections. Toutefois, seul un des deux terrains de stage a été choisi pour mener une séquence intégrale en anglais, dans le but d'en réaliser des analyses pour notre travail de mémoire. Il s'agit d'une classe de petite, moyenne et grande sections dans laquelle les grands ont l'habitude de vivre des séances d'anglais quotidiennes avec leur enseignante. Les élèves étant habitués à entendre et à parler anglais quotidiennement, le contexte était donc tout à fait favorable à la mise en place de notre séquence alliant chant et langue vivante. En effet, nous n'avons pas à nous confronter à l'appréhension des élèves face à un nouveau domaine d'apprentissage. De plus, l'enseignante ayant l'habitude de photographier et de filmer sa classe, les élèves n'ont pas été gênés par la caméra et ont agi de manière assez naturelle en sa présence. Enfin, l'anglais étant une langue que nous apprécions beaucoup et que nous maîtrisons grâce à nos parcours de formation antérieurs, le fait que ce soit la langue vivante choisie dans cette classe nous a permis d'élaborer facilement des activités à faire avec les élèves. Ainsi, face à tous les avantages que présentait la situation, il nous a semblé logique de choisir ce terrain pour former la base de notre travail de recherche. Néanmoins, il tient de préciser que, même si aucune séquence complète n'a été montée en langue vivante dans la deuxième classe de maternelle, des activités ponctuelles de chants en anglais ont tout de même été proposées aux élèves. Grâce à cela, nous disposions alors d'éléments nous permettant de conforter nos analyses.

3) Organisation de notre travail de recueil de données

Afin d'utiliser au mieux la situation à notre disposition, c'est-à-dire de recueillir des données pertinentes et suffisantes dont l'analyse puisse nous permettre de trouver des réponses à nos questions, il s'agit à présent de réfléchir précisément à l'organisation du travail à effectuer.

Le premier point à développer concerne la séquence proposée aux élèves. Il est en effet indispensable que celle-ci soit préparée avec précision avant d'être mise en œuvre dans la classe. Aussi est-il nécessaire de réfléchir auparavant aux objectifs visés, au déroulement des séances, au dispositif ainsi qu'au matériel utilisé, afin que la situation ne s'éloigne pas de la problématique soulevée et puisse y proposer des réponses. La séquence que nous avons imaginée porte sur le thème du corps humain. Le choix de ce thème s'est fait dans le but de donner de la cohérence aux activités proposées aux élèves, puisque ceux-ci avaient déjà pu avoir une première approche de ce vocabulaire thématique grâce à la lecture d'un album de littérature jeunesse. De plus, la séquence a pour objectif l'approfondissement de la compréhension et de la mémorisation de ce vocabulaire. Malgré la lecture réitérée de l'album et le lien fait aux images, il est apparu que les élèves n'avaient globalement pas retenu le lexique du corps humain en anglais. Il s'agit alors d'aborder ce lexique d'une nouvelle manière avec les élèves, en leur apprenant une chanson portant sur ce thème. Cette chanson, très souvent utilisée dans les cours d'anglais pour débutants, s'appelle *Head, shoulders, knees and toes*. L'objectif visé est que, dans un premier temps, les élèves mémorisent cette chanson en partie ou dans son intégralité, mais aussi qu'ils retiennent le vocabulaire des différentes parties du corps humain ainsi que leur prononciation en anglais. Pour atteindre cet objectif avec les élèves, huit séances courtes leur sont proposées. Ces séances, de quinze minutes chacune environ, sont basées sur des jeux de répétitions de mots variant par des rythmes et tonalités différents, sur du chant, ainsi que sur l'association de gestes aux paroles. Ces activités musicales ont été pensées du point de vue des élèves d'une part, dans le but de diversifier les supports d'apprentissage, mais également d'un point de vue personnel d'autre part, dans le but d'observer les effets du recours à la musique dans l'enseignement d'une langue vivante, en ce qui concerne plus particulièrement la prononciation et la mémorisation du lexique. Le repérage de points précis d'organisation et d'observation de la séquence aura pour intérêt de faciliter son analyse par la suite.

Le second point nécessitant d'être réfléchi concerne l'organisation matérielle du recueil de données. Afin de pouvoir étudier précisément l'évolution des diverses séances mises en œuvre et de pouvoir prendre du recul pour les analyser, nous avons jugé préférable de les filmer. Pour cela, nous avons pu compter sur l'aide d'une amie qui disposait d'une caméra numérique et qui a accepté de filmer pour nous les différentes séances. En observant le résultat, il ressort que la qualité de l'image

n'est pas optimale. Cependant, la bande sonore est audible. N'ayant pas de meilleur matériel à notre disposition, nous avons néanmoins décidé de filmer l'intégralité des séances avec celui-ci car, aux vues du travail que nous allions mener sur ces vidéos, la netteté de l'image n'était pas de la plus grande importance. En effet, les interactions étant perceptibles, il était alors tout à fait possible de réaliser des verbatim à partir de ces films et de faire porter notre analyse sur leurs transcriptions écrites. Les aspects suscitant le plus notre intérêt pour cette analyse, concernaient le déroulement de l'activité ainsi que la réaction des élèves, cela afin d'observer l'évolution de leur niveau de maîtrise du vocabulaire et de la prononciation au fur et à mesure des séances. Ces aspects étant observables dans les vidéos réalisées, celles-ci constituaient alors une matière pertinente sur laquelle baser notre travail de recherche.

Le recueil de données étant effectué, il s'agissait ensuite de procéder à la réalisation de verbatim des différentes séquences vidéo à notre disposition. Ce travail long et minutieux nécessite lui aussi d'être réfléchi en terme d'organisation afin de produire un résultat précis et cohérent. Pour cela, nous avons décidé des normes de transcriptions écrites qu'il nous faudrait suivre pour retranscrire à l'écrit les différents extraits vidéo. Ces normes seront précisées et explicitées par la suite. Enfin, ces transcriptions donnant lieu à une analyse de notre part, il était également nécessaire de décider d'un modèle précis à suivre afin d'organiser notre pensée. Aussi avons-nous décidé de nous baser sur les travaux de Hymes et sur son analyse de situations selon le modèle SPEAKING ainsi que sur le modèle du multi-agenda proposé par Dominique Bucheton et Yves Soulé. Les arguments expliquant ces choix seront développés dans un prochain paragraphe de ce mémoire.

II. Données recueillies

1) Choix et découpage des séances

Si toutes les séances mises en place avec les élèves de grande section ont été filmées, toutes ne l'ont pas été dans leur intégralité. Suite à des causes matérielles, l'espace disponible sur la mémoire de la caméra étant parfois insuffisant, certaines séances ont été tronquées ou divisées en plusieurs parties. Ainsi, sur la totalité des films à notre disposition, quatre d'entre eux retiennent principalement notre attention. Il s'agit de séances plus ou moins intégrales mais néanmoins intéressantes du point de vue du support d'activité présenté aux élèves, ou de leur réaction face à

celui-ci. De plus, le fait que ces séances soient espacées dans le temps leur ajoute un intérêt supplémentaire. En effet, leur comparaison permet d'observer des différences en ce qui concerne le niveau de mémorisation ou de prononciation du lexique des élèves. Toutefois, face à ces vidéos, il est nécessaire de faire un choix afin de déterminer celles que nous retiendrons pour être analysées plus précisément. Toutes n'illustrant pas les idées développées par ce travail de mémoire de la même manière, il tient donc de sélectionner celles qui, selon nous, sont les plus intéressantes à analyser et donc à inclure à notre recherche. Ainsi, notre choix s'est porté sur la première et la dernière séance, dont les transcriptions intégrales sont disponibles en annexes.

Il nous semble tout d'abord pertinent d'analyser la première séance mise en place avec les élèves de grande section de maternelle, car il s'agit de la séance durant laquelle les élèves découvrent la chanson *Head, shoulders, knees and toes* pour la première fois. Il est donc possible d'apprécier leur niveau de maîtrise du lexique de cette chanson, ainsi que leur prononciation au départ de cette séquence, afin de pouvoir les comparer à celui qu'ils ont lors de la séance finale. Ainsi, au moment d'analyser les résultats obtenus, une possible évolution pourra en être déduite. De plus, cette séance initiale ayant été filmée dans son intégralité, son analyse est d'autant plus pertinente puisqu'aucun élément de son déroulement n'est oublié.

Il a ensuite été jugé intéressant d'analyser la dernière séance afin de permettre une comparaison entre l'état initial et l'état final des compétences. Ainsi, une étude de l'évolution de leurs capacités est rendue possible. Cette séance pourrait être assimilée à une évaluation sommative non officielle, car non notée, mise en place dans le but de se rendre compte de ce que les élèves ont retenu des différentes séances précédentes. Celle-ci dure plus longtemps que les autres séances du fait qu'elle repose sur l'alternance de plusieurs jeux rapides, dans le but de mettre en relief le niveau de compétence des élèves à travers diverses situations. Nous avons donc pris la décision de découper la séance en n'en sélectionnant que les moments qui nous paraissaient les plus significatifs. Il s'agit alors de l'entrée dans la séance par la remémoration du lexique, d'un extrait du jeu des flashcards dans lequel les élèves doivent reconnaître les illustrations en lien avec les mots prononcés par l'enseignante, puis, de la conclusion de la séance par le chant dans son intégralité. Les élèves n'ayant pas de difficultés notables de prononciation ou de mémorisation lors de cette dernière étape, nous n'avons donc pas jugé pertinent de transcrire cet extrait vidéo à l'écrit. Il n'aurait, en effet, s'agit que de copier les paroles de la chanson, ce qui n'aurait pas de réel intérêt concernant notre travail de recherche. Toutefois, il nous semble important d'analyser cet extrait de la séance en le comparant à la première tentative de chant des élèves, lors de la séance initiale. C'est pourquoi, même s'il n'est pas transcrit, cet extrait vidéo est inclus sur le dvd fourni en annexe de ce mémoire.

2) Transcription des séances :

La transcription à l'écrit des deux séquences vidéo choisies pour notre analyse présente les différentes interactions enregistrées entre l'enseignante et la classe et se focalise principalement sur la prononciation des mots anglais par les élèves. Celle-ci illustrant le niveau de maîtrise de la langue orale par les enfants, nous avons alors décidé d'en faire l'un des points principaux sur lequel centrer nos observations et notre analyse. L'étude de l'écart entre la prononciation attendue et celle produite par la classe permet de repérer les mots les plus difficiles à articuler ou à répéter pour les jeunes apprenants. Ainsi, grâce à ce repérage, il est ensuite possible de proposer des interprétations aux causes des problèmes rencontrés par les élèves, mais également de constater si les diverses séances proposées à la classe réussissent à palier à ces problèmes. La comparaison de l'état initial et de l'état final du niveau de compétences des élèves dans le domaine de la prononciation met alors en relief les progrès qu'ils ont pu réaliser. Afin de nous centrer sur les difficultés rencontrées par la classe et d'observer leur évolution au fil des séances, nous avons décidé d'utiliser la traduction en écriture phonétique seulement pour les mots anglais dont la prononciation proposée par certains élèves s'éloigne de celle attendue par l'enseignante. Ainsi, ceux dont la prononciation ne présente aucun écart par rapport à la norme sont correctement orthographiés et inclus dans le corps du texte. Lorsque les enfants ne réussissent pas à répéter ou à exprimer des sons de la langue anglaise, nous observons que les intonations qu'ils utilisent ressemblent à celles du français. C'est pourquoi, nous avons jugé pertinent de traduire ces sonorités grâce à l'alphabet phonétique français.

N'ayant pas réussi à trouver un modèle de conventions de transcription qui traduise à lui seul l'intégralité des éléments présents dans nos extraits vidéo, nous avons alors construit notre propre grille de normes de transcriptions à partir de deux sources que nous jugeons pertinentes. Il s'agit de l'ouvrage de Robert Vion ainsi que des conventions de transcription à la base de la banque de données Valibel, dont la liste est disponible dans un document sur internet, cité dans la bibliographie. Le tableau suivant rassemble ainsi les normes de transcription que nous avons suivies pour la rédaction de nos verbatim.

Conventions de transcriptions utilisées :

Symbole	Signification
+ ++ +++	Pause (plus ou moins longue en fonction du nombre de +)
/	Intonation montante

\	Intonation descendante
?	Intonation interrogative
!	Intonation exclamative
[- <nom de la personne qui intervient> -]	Chevauchement de paroles
MOT (en lettres majuscules)	Accentuation d'un mot ou d'une syllabe
[phonétique]	Prononciation erronée d'un mot*
main/maintenant	Amorce de morphème
Shoul-ders (tiret à l'intérieur d'un mot)	Décomposition d'un mot en syllabes
(rires) (précisions entre parenthèses)	Didascalies

*L'écriture phonétique des mots anglais mal prononcés se base sur l'alphabet phonétique français car les élèves produisent des sons communs à la langue française. Comme il a été précisé auparavant, nous ne transcrivons pas les mots en phonétique anglaise lorsqu'il n'y a pas d'écart de prononciation par rapport à la norme.

III. Modèles d'analyse

1) Choix du modèle

Afin de ne négliger aucun point essentiel dans notre analyse et de pouvoir réaliser une étude pertinente des données à notre disposition, nous avons décidé de nous aider des modèles d'analyse proposés par divers auteurs. Toutefois, ces modèles varient d'un auteur à l'autre. Les aspects sur lesquels ils portent, ainsi que les différents points mis en relief ne sont pas tous les mêmes. En effet, en fonction de la volonté de l'auteur, le modèle proposé est basé sur l'étude d'un aspect en particulier. Il s'agit alors de trouver un modèle d'analyse qui corresponde à nos axes de recherche et qui puisse s'intégrer à notre problématique. En ceci, le choix à faire est tout à fait essentiel. Grâce à lui, nous prenons parti et précisons le point de vue sur lequel nous nous positionnons.

A la lecture des travaux de divers auteurs, plusieurs possibilités s'offrent à nous pour le choix de notre modèle d'analyse. Il est possible tout d'abord de centrer nos recherches d'un point de vue interactionnel, en suivant pour cela le travail d'étude de Peter Griggs. Toutefois, les idées développées par cet auteur nous semblent trop complexes à aborder. Nous ne sommes pas certaines, après avoir lu ses ouvrages, de cerner complètement le modèle d'analyse proposé. Il s'agirait, semble-t-il, d'analyser précisément les conversations en termes d'interactions entre les divers interlocuteurs, d'observer les effets de celles-ci d'un point de vue langagier et de remplir des grilles d'analyse basées sur les compétences travaillées. Si cette approche de la langue est intéressante, elle ne correspond pas exactement au point de vue que nous cherchons à développer. Dans l'optique de répondre à notre problématique, il s'agit plutôt d'analyser les séances réalisées avec les élèves de grande section en termes de savoir enseigné, d'activités mises en place, et de support utilisé afin d'étudier leur influence sur l'évolution des compétences langagières des élèves. L'analyse des interactions entre l'enseignante et la classe serait alors trop limitée pour illustrer cette évolution.

Le deuxième modèle dont nous pourrions nous inspirer pour l'analyse de nos verbatim est celui des grilles d'analyse des séances de langue vivante, proposé dans le cadre du projet European Music Portfolio. Dans le manuel de l'enseignant (Teacher's Handbook), la figure 5 propose d'étudier la manière dont les activités musicales peuvent participer au développement d'objectifs concernant l'apprentissage de la langue. Pour cela, il s'agit d'étudier divers aspects de l'apprentissage de la langue étrangère, tels que le vocabulaire, la prononciation ou encore l'ouverture interculturelle et de les mettre en lien avec des activités musicales telles que le chant, les percussions corporelles ou encore l'écoute de musique. Ainsi, ces grilles d'études associent la musique à l'enseignement des langues étrangères en étudiant précisément le type d'activité mis en place et ses effets sur les apprentissages. Face à notre problématique s'intéressant particulièrement aux apports des supports musicaux dans l'enseignement d'une nouvelle langue, il peut être jugé pertinent de recourir à ces grilles d'analyse. Toutefois, aux vues de notre corpus de données, l'utilisation possible de ce modèle est assez limitée. En effet, les exemples d'activités proposées sont très précis et ne correspondent pas à ceux menés lors de notre séquence. Par exemple, aucune référence n'est faite à l'activité de répétition de mots sur des rythmes et tonalités variées. De plus, les objectifs langagiers visés par ces grilles sont plus adaptés à un niveau de classe supérieur qu'à celui que nous avons observé. Les activités d'écriture proposées dans le modèle ne pouvaient en aucun cas être réalisées avec les élèves de grande section. Ainsi, il est difficile d'utiliser correctement ces grilles d'analyse dans notre cas. Il est donc préférable de trouver un modèle qui s'inscrive davantage dans notre travail de recherche.

Pour cela, nous avons alors choisi, en premier lieu, de centrer notre analyse sur le modèle SPEAKING de Dell Hymes. Celui-ci s'appuie en effet sur huit points qu'il nous semble pertinent de développer dans l'analyse de nos séances, qui sont les suivants : le cadre, les participants, les intentions, les actes, la tonalité, les instruments, les normes et le type d'activité. Ces points seront explicités plus précisément par la suite. Ainsi, grâce au modèle SPEAKING de Hymes et aux huit points qu'il s'agira d'approfondir, il est possible d'étudier la situation d'enseignement à partir d'axes précis, et de s'intéresser à son fonctionnement afin de pouvoir l'analyser.

Dans un deuxième temps, nous confronterons cette analyse à un deuxième modèle, dans le but d'élargir l'étude de notre corpus. Il s'agira cette fois-ci de nous aider du multi-agenda proposé par Bucheton et Soulé pour centrer nos observations du point de vue de l'enseignante et de ses préoccupations. Le recours à ce modèle d'analyse sera donc un moyen d'apporter un éclairage supplémentaire à notre travail, en nous intéressant à l'impact des gestes professionnels de l'enseignante sur les apprentissages des élèves. Ce deuxième niveau d'analyse a donc toute sa place dans notre travail de mémoire, puisqu'il nous permet d'élargir notre réflexion et de ne pas nous focaliser uniquement sur la recherche de causes matérielles aux résultats obtenus chez les élèves. En effet, s'il est important d'étudier l'influence du support et du dispositif mis en place sur les apprentissages des élèves, il ne faut toutefois pas négliger celle des actions de l'enseignante. Le modèle du multi-agenda, que nous exposerons par la suite, constituera donc un axe essentiel de notre analyse.

2) Description des modèles choisis

a) Le modèle SPEAKING :

Ce modèle a été proposé pour la première fois par Dell Hymes en 1962 puis réarrangé et republié à plusieurs reprises avant d'être proposé dans sa version complète et définitive en 1967 dans « Models of the interaction of language and social life », dans *Journal of Social Issues*, No 59, 1967. Le mot SPEAKING est un acronyme créé à partir des initiales anglaises des huit points formant, selon Hymes, la base de toute situation de communication et dont l'étude permet d'analyser de manière concrète chacune de ces situations. Ces huit axes d'étude sont listés et décrits dans un article disponible en ligne, qui résume les idées essentielles de l'auteur de manière simplifiée et en français. Ceux-ci sont les suivants :

- SETTING : Ce premier point concerne le cadre de la situation, l'atmosphère. Il s'agit de s'y intéresser d'un point de vue physique, en étudiant le temps et le lieu dans lesquels l'action se déroule par exemple, mais également d'un point de vue psychologique en observant tous les éléments qui peuvent avoir une influence sur les acteurs de la situation, d'un point de vue cognitif ou affectif.

- PARTICIPANTS : Ce sont les personnes présentes qui participent, de manière directe ou non, à la situation de conversation. Celles qui jouent un rôle direct dans la situation sont celles qui parlent ou à qui l'on s'adresse. Celles qui jouent un rôle indirect sont celles qui ne s'expriment pas, mais dont la présence peut avoir une influence sur le déroulement de la situation ou sur la conversation se déroulant entre les autres participants. Comme il est précisé dans l'article, « pour chacun des participants, il convient de donner le plus de caractéristiques pertinentes possible du point de vue socioculturel et psychologique » (2009, <http://gallika.net/spip.php?article623>, consulté le 25 février 2012). En effet, ces informations peuvent permettre d'expliquer certains faits se déroulant lors de la situation de conversation. Par exemple, en faisant varier l'âge ou les origines sociales de chacun des participants, une même situation peut prendre des allures très différentes. De plus, il est pertinent de préciser la nature des relations entretenues par les personnes présentes car celle-ci peut également influencer sur leurs interactions.

- ENDS : Il s'agit pour ce point de s'intéresser aux intentions visées par la communication mais également au résultat obtenu, car ces deux aspects diffèrent bien souvent. Le but visé au début de la situation de communication n'est en effet pas toujours atteint à la fin de celle-ci. Par exemple, faire répéter par les élèves un mot complexe afin qu'ils le prononcent correctement n'assure pas forcément la disparition de ces difficultés de prononciation par la suite.

- ACTS : Il est question ici du contenu du message exprimé ainsi que de sa forme. Plus concrètement, le contenu se rapporte au thème abordé dans la conversation, au sujet traité, alors que la forme correspond à la manière dont le thème est abordé, au ton ou au style utilisé. Afin de rattacher cela à une situation d'enseignement par exemple, le contenu peut être lié à une notion à apprendre aux élèves alors que la forme sera la manière de la leur faire apprendre, le support utilisé.

- KEY : Ce point se rapporte à la tonalité adoptée dans la situation de communication. Il s'agit d'étudier de manière plus particulière la forme du message exprimé et donc la façon de s'exprimer ou de se comporter pour chaque participant. Il est question pour cela d'analyser le ton adopté par la personne qui s'exprime mais également sa manière d'être, qui peut tout aussi bien influencer sur le message qu'elle transmet.

- INSTRUMENTALITIES : Ce terme regroupe les instruments utilisés dans la situation de communication, d'un point de vue langagier. Il s'agit des moyens par lesquels la conversation se fait, c'est-à-dire des « canaux de la communication » et des « codes » qui leur correspondent. La parole, l'écriture ou la gestuelle sont des exemples de canaux de communication qui peuvent être utilisés par le locuteur. A chacun de ces canaux correspond un code, tel que le code linguistique par exemple, en lien avec le canal oral. Aux vues de l'abondance de canaux et de codes présents au sein d'une même situation de communication, il n'est pas possible de tous les étudier. Il s'agira alors de sélectionner les plus pertinents en fonction de la situation analysée et de la problématique soulevée.

- NORMS : Concernant ce point, deux aspects peuvent être distingués : les normes d'interaction d'une part et les normes d'interprétation d'autre part. Dans le premier cas, il s'agit d'étudier la manière dont les locuteurs interagissent entre eux, la manière dont s'organisent leurs interactions. Il est possible d'observer pour cela les interruptions de discours, les silences ou encore les chevauchements de parole, par exemple. Les normes d'interprétation, quant-à elles, se rapportent au sens du message exprimé, aux implicites des interactions qu'il est possible d'interpréter en connaissant les participants qui sont étudiés, leur mode d'action et de pensée.

- GENRE : Ce dernier point présenté par l'auteur se rapporte à la catégorisation du type d'activité proposé dans la situation de conversation étudiée. Ainsi, le langage peut être développé à travers divers genres tels que le chant, le conte ou encore l'argumentation.

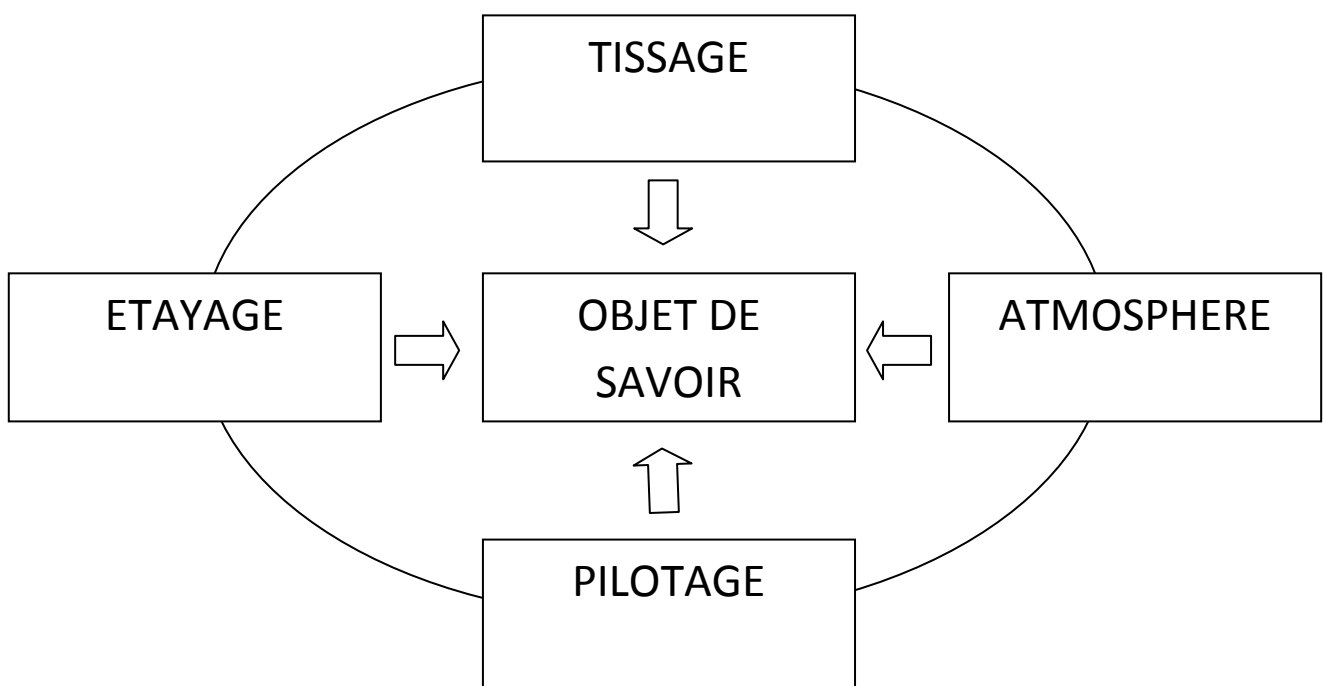
Ainsi, l'étude d'une situation de communication selon ces huit axes rend possible son analyse complète et précise. Si, d'après Hymes, toute situation est dépendante de divers facteurs implicites qui la composent, en l'analysant grâce au modèle SPEAKING, il est alors possible de prendre conscience plus facilement de ces différentes composantes et de comprendre ensuite leurs effets sur la communication. Après avoir défini les huit points formant la base de ce modèle, il s'agit de développer chacun d'entre eux pour les situations réelles dont nous disposons et ainsi d'analyser précisément notre corpus de données. Cette analyse sera proposée dans les pages suivantes.

b) Le multi-agenda :

Ce modèle, présenté par Dominique Bucheton et Yves Soulé, a été conçu à partir de travaux réalisés entre 2004 et 2007. Il s'agit donc d'un modèle assez récent et souvent utilisé de nos jours pour l'analyse de séquences filmées de classe. La plateforme internet Néopass@ction par exemple, créée par l'Institut Français de l'Education, le propose comme principal outil d'analyse vidéo à disposition des enseignants. Grâce à ce modèle, il est possible d'analyser les actions de l'enseignant

que Bucheton et Soulé nomment « gestes professionnels », ainsi que leur influence sur l'acquisition des apprentissages par les élèves. L'objectif est d'étudier ces différents gestes afin de pouvoir les interpréter. La question est de savoir pourquoi l'enseignant agit comme il le fait, quel est le but visé, quelles sont les préoccupations qui le motivent. Suite à cela, il est alors possible d'analyser les conséquences de ces gestes pour les élèves et de juger si cela les aide ou non à atteindre le savoir visé.

D'après les auteurs, « cinq préoccupations centrales constituent [...] la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe » (2009, p.32). Il s'agit du pilotage des tâches, du maintien d'un espace de travail propice aux apprentissages, du tissage entre le moment de classe présent et ceux vécus auparavant par les élèves, de l'étayage du travail réalisé et de la centration sur un apprentissage ciblé. Ces cinq points constituent la base de ce modèle du multi-agenda, qu'il s'agira de détailler plus précisément suite à sa présentation sous forme de schéma.



Schématisation du modèle du multi-agenda, d'après Bucheton et Soulé (2009, p33).

- L'objet de savoir : Il s'agit de l'apprentissage que l'enseignant souhaite voir acquérir par ses élèves. Celui-ci peut viser des savoir-faire ou des savoir-être, mais dans tous les cas il est à la base des préoccupations de l'enseignant et de la mise en œuvre de ses gestes professionnels, d'où sa position centrale dans le schéma. Face à ce point, une différence peut-être dressée entre l'objet de

savoir à enseigner et celui enseigné effectivement. L'objet de savoir à enseigner est défini par les programmes officiels et correspond à la conception que l'enseignant se fait de celui-ci. L'objet de savoir enseigné est celui qui est mis en place par l'enseignant dans la réalité. Il s'agit également des représentations que les élèves se font de ce savoir suite à l'enseignement qu'ils en ont reçu. Par conséquent, il s'agit de toujours garder en mémoire le fait que l'objet de savoir peut revêtir deux formes totalement différentes qu'il est nécessaire de distinguer au moment de l'analyse d'une situation de classe.

- L'atmosphère : Ce terme renvoie, selon les auteurs, à « l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (2009, p.34). Il est alors question pour l'enseignant d'instaurer un environnement qui soit propice aux interactions et à la prise de parole des élèves afin de leur permettre de se sentir engagés dans la situation d'apprentissage. Toutefois, un des rôles du maître est de réguler cet engagement des élèves en utilisant des éléments verbaux, tels que le rappel à l'ordre par exemple, ou des éléments para verbaux tels que le regard ou des gestes de la main. Il s'agit aussi pour lui de gérer cette atmosphère en variant les dispositifs de travail mis en place, en proposant par exemple des activités individuelles, de groupe ou en atelier, ou encore en jouant sur différentes sphères de travail comme la sphère duelle ou frontale entre autres. Ainsi, l'enseignant peut recourir à divers gestes professionnels dans le but de gérer l'atmosphère de sa classe. Il s'agira alors d'analyser ces gestes en termes de causes mais également d'effets obtenus.

- Le pilotage : Ce geste professionnel consiste à gérer les contraintes pratiques de la situation de classe. Il peut s'agir par exemple de contraintes temporelles, spatiales, matérielles ou encore organisationnelles. Le fait d'être conscient de ces contraintes et de les anticiper permet à l'enseignant de s'organiser afin de gérer le pilotage de la séance et d'être ainsi plus disponible pour sa classe. Ainsi, la disparition des contraintes participe à générer de meilleures situations d'apprentissages.

- L'étayage : D'après Bucheton et Soulé, cet axe constitue un des concepts clés à examiner lors de l'étude des gestes professionnels de l'enseignant. Cette notion d'étayage, empruntée à Bruner, est en effet essentielle. Celle-ci peut-être définie comme « toutes les formes d'aide que la maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (2009, p.36). L'enseignant peut ainsi imaginer une multitude de gestes et d'actions à mettre en œuvre avec ses élèves afin de réduire leurs difficultés et de les guider vers la réussite. Il peut s'agir, par exemple, de reformuler une consigne, de mettre les élèves en

garde face à une difficulté possible en la pointant directement, ou encore de guider les élèves vers la réponse attendue par un questionnement précis. Pour l'enseignant, la première étape consiste à repérer ou à anticiper les difficultés possibles des élèves face à des apprentissages complexes, puis à construire des stratégies afin de palier à celles-ci. Ainsi, l'analyse des gestes d'étayage proposés par l'enseignant permet d'étudier à la fois le comportement du professeur et celui de l'élève. Il est en effet possible, grâce à cette étude, de mettre en relief les points les plus problématiques pour les élèves et de constater les conséquences directes de l'aide apportée par l'enseignant sur ces difficultés. L'examen des gestes d'étayage présente donc un double intérêt, du point de vue de l'étude des stratégies de l'enseignant d'une part et du point de vue de leur pertinence d'autre part, grâce à la constatation directe des effets sur les apprentissages réalisés par les élèves.

- Le tissage : Ce dernier point formant la base du multi-agenda se rapporte aux éléments proposés par le professeur afin de créer des liens entre les diverses activités proposées en classe et donc de leur apporter de la cohérence et du sens. D'après les auteurs, les effets positifs des actions de tissage sur les apprentissages des élèves sont trop souvent mal appréciés. Mettre en lien la situation présente avec des situations vécues antérieurement permet de faciliter aux élèves l'entrée dans l'activité, mais également de les aider à remobiliser les savoirs acquis dans le passé dont ils pourront avoir besoin pour cette nouvelle activité. Ainsi, pour les élèves, le tissage permet la prise de conscience d'une continuité entre les apprentissages. Divers gestes de tissages peuvent être mis en place par l'enseignant durant une activité ou lors de la présentation d'une situation nouvelle pour la classe. Il peut s'agir, par exemple, de gestes de transition entre les différents aspects d'une notion ou alors de gestes d'entrée en matière. Dans tous les cas, ces gestes ont toute leur importance à l'école dans le but de faciliter les apprentissages des élèves. Il semble alors essentiel de ne pas omettre d'étudier cet aspect des gestes de l'enseignant lors de l'analyse de séances de classe.

Si le modèle du multi-agenda rend possible l'analyse de séquences vidéo selon l'étude du point de vue spécifique des gestes de l'enseignant, il ne faut néanmoins pas négliger ses apports quant à l'étude des gestes de l'élève également. Aussi faut-il rappeler que la mise en place de stratégies et d'actions diverses par l'enseignant se construit toujours dans le but de générer des effets sur les apprentissages des élèves. Il tient ensuite d'étudier ces effets de manière plus spécifique. Ainsi, à l'aide de ce modèle, l'analyse des vidéos réalisées lors de nos stages et des transcriptions produites à partir de celles-ci, rendra possible l'élargissement de notre point de vue, en y intégrant l'étude des effets des gestes de l'enseignant sur les apprentissages des élèves. Cela permettra alors d'approfondir les conclusions tirées grâce au modèle SPEAKING.

Troisième partie :

Analyse de séances

Les aspects méthodologiques de nos recherches ayant été clarifiés, il s'agit désormais de procéder à l'analyse concrète de nos séances. Cette analyse, puis le bilan qui en résultera, sera basée sur les modèles SPEAKING et du multi-agenda, présentés dans la partie précédente. Ainsi, l'étude de la séance initiale puis de la séance finale de notre séquence s'organisera selon ces deux modèles, qui construiront les différentes parties de notre travail.

I. L'entrée dans la séquence : analyse de la séance initiale

L'analyse de situation réelle de classe que nous souhaitons réaliser dans le cadre de ce mémoire, porte sur une première séance filmée de six minutes et trois secondes, ainsi que sur sa retranscription à l'écrit. Ces documents sont tous deux disponibles en annexes de ce dossier. Avant de débiter son analyse selon les modèles choisis, il semble nécessaire de procéder à une présentation rapide de la situation. Cette première séance s'inscrit dans une séquence d'enseignement en anglais, mise en place au début du mois de février 2012 dans l'unique classe de maternelle de l'école primaire publique de la commune de Saint Nazaire de Pézan. Toutefois, seuls les élèves de grande section ont été concernés par cette séquence, qui s'inscrit dans la continuité des activités d'initiation à l'anglais qu'ils ont pu vivre auparavant avec leur enseignante. Il s'agit ici de la séance d'entrée dans la séquence et donc de la découverte du nouvel apprentissage pour les élèves. Pour cela, deux types d'activités sont proposés aux élèves. Tout d'abord, les élèves sont amenés à répéter des mots sur des rythmes et des tonalités variés puis, dans un second temps, ils apprennent une chanson. Ainsi, ces deux activités seront étudiées séparément dans l'analyse suivante, dont elles constitueront la structure.

1) Première phase de la séance : l'exercice des mots répétés

a) Analyse selon le modèle SPEAKING :

Les huit axes sur lesquels se construit ce modèle ayant été développés précédemment, nous ne reviendrons donc pas sur leur définition dans cette partie. Nous procéderons alors directement à l'étude de la situation à notre disposition selon ces huit points.

- **SETTING** : Cette séance initiale a lieu en tout début d'après midi, après le temps méridien pendant lequel les élèves sont, pour la plupart d'entre eux, rentrés à la maison. Par conséquent, le cadre temporel n'est pas le plus propice aux apprentissages puisqu'un temps de transition est nécessaire pour que les enfants retrouvent leurs repères dans la classe, mais également leurs attitudes d'élèves. De plus, la phase de digestion n'étant pas encore terminée, les enfants peuvent éprouver quelques difficultés à être concentrés dans l'activité. Toutefois, le créneau horaire durant lequel se déroule cette séance ne possède pas uniquement des désavantages. En effet, celui-ci permet aux élèves de grande section de se retrouver en très petit groupe puisque leurs camarades de petite et moyenne sections font la sieste à ce moment-là. Ainsi, le nombre restreint d'élèves et leur rassemblement au coin regroupement contribuent à la création d'une atmosphère conviviale et rassurante pour les enfants. Dans ce contexte, il est alors plus aisé d'obtenir l'attention et la participation des élèves. A l'observation du film de cette séance, ces deux points apparaissent clairement. Les élèves sont globalement très attentifs, ils regardent et écoutent l'enseignante, mais ils sont de plus très enthousiastes et demandent souvent à participer à l'activité.

- **PARTICIPANTS** : Plusieurs personnes sont présentes lors de cette séance et interagissent entre elles. Il tient donc de nous intéresser tout particulièrement à ces personnes afin d'analyser leurs caractéristiques mais aussi les relations qu'elles entretiennent entre elles, afin d'en étudier les possibles conséquences sur la conversation. Concernant l'enseignante, tout d'abord, il s'agit d'une enseignante stagiaire étant encore en formation à l'IUFM pour devenir professeur des écoles. Son niveau d'expérience est donc encore assez limité. Aussi sera-t-il nécessaire de s'interroger sur la pertinence des actions mises en place et sur les gestes professionnels de cette enseignante novice. De plus, il s'agit ici du premier jour d'intervention de l'enseignante dans la classe. Ce contexte influe donc sur les relations entretenues entre elle et les élèves. En effet, il est encore question, pour eux à ce moment-là, d'apprendre à se connaître. L'enseignante ne connaît pas encore le prénom de tous les élèves de la classe, qu'elle est en train d'acquérir. Il lui faut de plus découvrir le comportement des enfants présents face à elle. Il s'agit enfin de créer une atmosphère rassurante afin de mettre les élèves suffisamment en confiance pour qu'ils puissent participer à l'activité.

Concernant les élèves, il a été précisé précédemment que seules les grandes sections participaient à la séance, alors que le reste de la classe était au dortoir. De plus, de nombreux enfants étant absents ce jour-là, l'enseignante mène alors son activité face à un très petit groupe. Il s'agit de six élèves, dont un garçon seulement. Ainsi, la question est de savoir si cette infériorité numérique n'aurait pas des conséquences sur la participation du seul garçon présent. Si une bonne entente règne entre ces enfants qui habitent le même village et sont camarades de classe depuis trois ans, une division spatiale du groupe peut toutefois être observée, entre les filles d'un côté et le garçon de l'autre. De

plus, celui-ci se positionne également en retrait de par son activité. En effet, même s'il participe aux interventions collectives en répétant les mots et en les mimant avec le reste du groupe, à aucun moment il ne prend la parole pour intervenir seul. Aussi cet exemple montre-t-il l'influence du type de relations vécues entre les membres d'un groupe sur leurs interactions.

Enfin, même si elle n'intervient pas lors de la séance, la personne filmant l'activité peut également avoir des effets sur le comportement des élèves et de l'enseignante. La présence d'un observateur externe et de la caméra peut en effet jouer sur leur manière d'agir en les incitant à adopter des attitudes moins naturelles. A l'observation de la vidéo de la séance, il est difficile de juger si les comportements des participants sont modifiés par la présence de cette personne et de la caméra. Toutefois, il est possible de noter certains regards furtifs en direction de l'appareil, de la part des élèves.

- ENDS : Le but visé par l'enseignante dans cette première partie de la séance est de faire prononcer les mots anglais de manière correcte par les élèves et de leur permettre une première approche du sens du lexique en le liant à des gestes. L'objectif n'est pas que les élèves acquièrent une prononciation parfaite de chacun des mots, mais qu'ils soient familiarisés aux sons de la langue anglaise afin de s'approprier les bases de son articulation. Il s'agit d'approcher avec eux quelques sonorités complexes de la langue et de les aider à les exprimer en ayant recours à de nombreuses répétitions. Toutefois, malgré l'insistance sur la prononciation grâce aux répétitions, le résultat produit n'est pas celui attendu. Certains sons, inhabituels dans la langue française, posent problème aux élèves. L'exemple suivant montre la difficulté rencontrée face à la prononciation du h aspiré, car bien que l'enseignante insiste sur ce son dans ses répétitions, les élèves ne le reproduisent pas. Afin de mettre ceci en relief, la prononciation des élèves est notée en gras dans cet extrait :

37	M	head head head (prononcé rapidement)
38	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (répété rapidement)
39	M	head head head (prononcé lentement)
40	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (répété lentement)
41	M	head head head (prononcé rapidement)
42	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (répété rapidement) (rires)

En ce qui concerne la compréhension du lexique, l'objectif visé par l'enseignante est de permettre une première approche du sens des mots prononcés en les liant aux gestes. Si tous les enfants reproduisent fidèlement la gestuelle de l'enseignante, il est cependant difficile de savoir si les effets de ces gestes sur leur compréhension du lexique sont positifs. Cette séance étant la première de la

séquence, les élèves n'ont certainement pas été suffisamment exposés au vocabulaire pour le comprendre et le mémoriser. Il s'agira alors de constater leur niveau de maîtrise du lexique en fin de séquence afin de pouvoir juger de la pertinence des activités mises en œuvre.

- ACTS : Le thème abordé dans cette séance est celui du corps humain. Il s'agit de développer avec les élèves la prononciation et la mémorisation de termes appartenant au lexique des différentes parties du corps humain en anglais. Les élèves ayant déjà approché ce thème une première fois par le biais de la lecture d'un album de jeunesse, il ne s'agit donc pas d'une nouveauté pour eux. Ainsi, en étudiant une thématique qui leur est familière, les phénomènes de crainte et d'appréhension, pouvant apparaître face à l'approche d'une notion nouvelle, sont alors réduits voire annihilés. Nous observons, en effet, que tous les élèves sont actifs et participent durant l'activité. De plus, le fait que ces enfants possèdent déjà quelques connaissances sur le sujet contribue à leur implication dans la séance. En procédant à un rappel du lexique déjà connu des élèves et en faisant appel à leurs souvenirs, dès le commencement de la séance, l'enseignante les engage alors directement dans l'activité.

1	M	vous vous souvenez de l'histoire ?
2	Elèves	oui :!
3	M	alors + qu'est ce que vous avez appris/ avec cette histoire ? + à dire en anglais ?
4	Clara	à tourner la tête
5	M	la TÊTE + head + les épaules/ + shoulders/ [- Vous avez appris à dire <Clara>les épaules et les jambes-] les parties du corps humain EN ANGLAIS
6	Clara	et les jambes aussi
7	M	alors on va voir + moi je vais vous apprendre une chanson en anglais/ avec les parties du corps humain ++ d'abord un petit rappel + la TÊTE + vous l'avez appris c'est HEAD vous essayez de le dire?

L'idée développée auparavant est illustrée concrètement dans cet extrait. La réactivité de Clara face aux questions posées par l'enseignante témoigne de son implication dans l'activité. Le fait qu'elle n'attende pas d'avoir la parole pour s'exprimer peut être interprété comme un fort enthousiasme de sa part face à un thème qu'elle connaît et maîtrise partiellement. Il peut également s'agir pour elle d'une manière de mettre en avant ses connaissances afin de les montrer à l'enseignante ainsi qu'au reste de la classe. Dans tous les cas, l'exemple de Clara illustre l'idée qu'en abordant un thème déjà connu des élèves, ceux-ci sont plus facilement impliqués dans l'activité, qui possède alors plus de sens pour eux et qui les rassure.

Toutefois, une nouveauté intervient dans cette séance en ce qui concerne la forme utilisée pour aborder le thème du corps humain en anglais. Il ne s'agit plus cette fois-ci d'avoir recours à la littérature de jeunesse, mais de prendre appui sur des jeux de répétition du lexique des parties du corps humain, en variant rythmes et tonalités et en effectuant des gestes. Ainsi, l'activité revêt une forme ludique et amusante pour les élèves qui prennent alors plaisir à y participer. A l'observation de la vidéo, il est en effet possible d'entendre des rires de la part des enfants, mais aussi de l'enseignante, traduisant cet amusement. De plus, le fait qu'ils reproduisent la gestuelle avec dynamisme et qu'ils demandent à participer individuellement peut être interprété comme étant la démonstration d'un certain enthousiasme de leur part en ce qui concerne l'activité. La présentation du thème du corps humain en anglais par le biais d'un support nouveau pour les élèves participerait donc au maintien, voire au renforcement, de l'intérêt des élèves pour celui-ci.

- KEY : En ce qui concerne l'étude plus particulière de l'activité de langage et de la tonalité utilisée dans cette première phase de la séance, de nombreuses variations peuvent être notées. Les premières variations concernent le ton et le rythme utilisés lors de l'activité de répétition des mots du lexique du corps humain. Il s'agit en effet de procéder à de nombreuses répétitions d'un même terme en variant le rythme utilisé, lent ou rapide, ou encore le niveau sonore, faible ou fort. Ces variations ont pour effet de générer de l'amusement chez les élèves qui sourient beaucoup et rigolent même à certains moments. De plus, celles-ci peuvent favoriser une meilleure prononciation des sonorités les plus complexes.

19		alors maintenant pour bien ap/pour bien chanter cette chanson on va faire attention de BIEN prononcer les mots on va d'abord faire des petits jeux + alors la tête on va faire head head head! (se tape la tête et chantonne) vous pouvez faire les gestes d'accord? Je fais (se désigne) quand je fais comme ça (se désigne) c'est moi je fais comme ca (désigne les élèves) c'est à vous de le faire d'accord? + head head head (se tape sur la tête en chantonnant puis désigne la classe)
20	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (imitent les gestes de l'enseignante)
21	M	shoul/-ders\ shoul/-ders\ (chantonne et se tape sur les épaules)
22	Elèves	[saldəz] [saldəz] (imitent les gestes de l'enseignante)
23	M	knees knees knees/ (chantonne et se tape sur les genoux)
24	Elèves	knees knees knees (imitent les gestes de l'enseignante) (petits rires)
25	M	toes toes toes toes toes\ (se tape sur les orteils)
26	Elèves	toes toes toes toes toes\ (imitent les gestes de l'enseignante)
27	M	alors maintenant + en chuchotant (chuchoté) head head head (chuchoté)
28	Elèves	head head head (chuchoté)

Nous observons dans cet exemple, que si la prononciation du h aspiré est globalement problématique pour les élèves lorsqu'il s'agit pour eux de répéter le mot « head », celle-ci est facilitée lors du recours au chuchotement. Il est en effet plus aisé de percevoir le souffle produit par ce son lorsqu'il est chuchoté. Ainsi, peut-être aurait-il été nécessaire d'insister sur le chuchotement afin d'aider les élèves à percevoir et à reproduire ce son inhabituel dans la langue française. Les autres variations concernent le ton utilisé par l'enseignante dans ses questions et ses interactions avec la classe. En effet, l'intonation de ses phrases est très souvent interrogative mais les normes de transcription utilisées dans le verbatim montrent que d'autres types d'intonations interviennent également. Il s'agit parfois d'intonations montantes, d'autres fois d'intonations descendantes, certains mots sont plus accentués que d'autre. Par conséquent, les interventions sont rythmées et rendent la séance assez dynamique. Ce contexte est alors plus favorable aux interactions et donc aux apprentissages des élèves.

- **INSTRUMENTALITIES** : Il s'agit d'analyser dans cette partie les canaux utilisés dans la conversation ainsi que les codes qui leur correspondent. Le principal canal intervenant dans cette situation est celui du langage parlé puisqu'il est question ici d'interactions entre l'enseignante et les élèves, basées sur une activité de reproduction et de répétition de mots à l'oral. La maîtrise d'une langue vivante s'acquérant par la pratique et les élèves étant, dans le cas présenté ici, trop jeunes pour être familiarisés à l'aspect écrit de la langue, il semble alors tout à fait logique que le canal oral soit le plus important dans cette séance. Néanmoins, d'autres canaux peuvent également être identifiés. En effet, la gestuelle occupe elle aussi une place essentielle dans cette situation de communication puisqu'il s'agit pour l'enseignante d'associer des mouvements à chacun des mots de lexique abordés avec la classe. Grâce à ces gestes, elle accompagne les élèves dans la perception de la signification des mots qu'ils prononcent et dans la mémorisation de ces derniers. La réalisation de gestes, en lien avec un apprentissage, est en effet un moyen de développer avec les élèves leur mémoire visuelle et kinesthésique, comme nous l'avons vu précédemment dans ce mémoire. En outre, cela permet de rendre l'enseignement plus ludique et attrayant pour les enfants qui entrent ainsi plus facilement dans l'activité et peuvent par conséquent apprendre tout en s'amusant. Ainsi, dans la séance filmée, si les élèves rigolent et semblent s'amuser lorsqu'ils miment les gestes effectués par l'enseignante, tous sont impliqués dans la situation d'apprentissage et sont en train, inconsciemment, de mémoriser des gestes qu'ils réinvestiront plus tard. Enfin, le canal paralinguistique peut également être analysé dans cette première phase de l'activité. Les différentes intonations utilisées ainsi que les pauses intervenant dans le discours contribuent à le rendre plus vivant. De ce fait, l'activité est plus stimulante pour les élèves, qui interagissent et répondent

positivement à ce qui est demandé par l'enseignante. Ainsi, le code principalement utilisé dans cette situation de communication est alors le code linguistique.

- NORMES : Dans cette première phase de l'activité, les interactions entre l'enseignante et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes sont assez limitées. Il s'agit en effet d'une conversation basée sur des questions et des réponses, laissant peu de place aux interventions spontanées. La relation bâtie entre l'enseignante et les élèves est de type frontal. Celle-ci pose des questions aux élèves ou leur demande de répéter des mots avec une certaine intonation, mais dans tous les cas, les enfants doivent attendre leur tour pour intervenir. Ce dispositif et ce partage de la parole, liés à un fort guidage de l'enseignante ont pour effet de limiter les chevauchements de parole et les réponses spontanées des élèves. Ainsi, mis à part lors des toutes premières minutes de l'activité durant lesquelles l'enseignante demande aux enfants ce dont ils se souviennent suite à la lecture de l'album de jeunesse, il est difficile d'analyser les réactions et interventions des élèves puisque celles-ci se limitent à de simples répétitions de ce qui a été dit par la maîtresse. Cependant, nous remarquons que la consigne est respectée par les élèves, qui sont attentifs et reprennent les mots prononcés par l'enseignante quand cela leur est demandé. Il semble donc que cette consigne ait été suffisamment claire pour eux. Si les élèves interviennent peu lors de cette phase de la séance, quelques-unes de leurs paroles sont toutefois intéressantes à relever car elles nous renseignent de manière directe ou non sur leur ressenti et leurs émotions. En premier lieu, l'intonation exclamative utilisée dans leurs réponses peut être interprétée comme une preuve de leur enthousiasme pour l'activité. Ensuite, de par le contenu-même de leurs paroles il est possible de connaître la pensée de certains élèves en ce qui concerne l'activité. C'est le cas, par exemple, lorsque deux petites filles expriment leur point de vue en disant « c'est facile ! ».

7	M	alors on va voir + moi je vais vous apprendre une chanson en anglais/ avec les parties du corps humain ++ d'abord un petit rappel + la TÊTE + vous l'avez appris c'est HEAD vous essayez de le dire?
8	Elèves	[ɛd]
9	Mila	c'est facile!
10	M	c'est facile\ + les épaules + on dit SHOULders
11	Elèves	SHOULders!
12	M	bien\ ++ (se lève et montre ses genoux) les + genoux ici non restez assis on dit (se rassoit) knees
13	Elèves	KNEES!
14	Clara	c'est facile
15	M	facile\ et les orteils on imagine qu'on voit mes orteils + on dit toes
16	Elèves	toes!

17	Clara	c'est facile
18	M	c'est bien good/

Il tient néanmoins d'être prudent face à ces interventions et de se demander, dans le cas de Clara par exemple, s'il s'agit vraiment de son point de vue personnel ou s'il n'était pas plutôt question d'imiter sa camarade en répétant plusieurs fois la même expression qu'elle afin de se faire remarquer par l'enseignante elle-aussi. En observant cette élève et en analysant son caractère, cette deuxième proposition semble très plausible.

- GENRE : Suite à la présentation qui a été faite de cette première phase de la séance, ainsi qu'à l'analyse qui a été proposée concernant les différents points précédents, il tient maintenant de s'intéresser à la catégorie à laquelle correspond cette activité. Comme nous l'avons vu, il s'agit ici d'un exercice linguistique basé sur la décomposition de mots en syllabes et sur leur répétition. L'objectif est de développer avec les élèves la prononciation des mots importants du lexique du corps humain et de travailler ainsi sur la maîtrise de la langue. Ainsi, l'activité proposée peut être qualifiée de jeu ou d'exercice linguistique.

b) Analyse selon le modèle du multi-agenda :

Afin d'élargir notre étude de cette première phase de la séance, il s'agira maintenant de procéder à une nouvelle analyse, en s'appuyant cette fois-ci sur le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé. Il sera alors question de nous intéresser aux gestes professionnels de l'enseignante et à leur influence sur l'activité des élèves. Les cinq axes majeurs du multi-agenda ayant été préalablement abordés, ils ne seront donc pas redéfinis dans cette partie. Ceux-ci constitueront toutefois les cinq points d'étude qu'il s'agira de développer dans cette nouvelle analyse et formeront la trame organisatrice de cette sous-partie de notre mémoire.

- OBJET DE SAVOIR : Il tient de s'intéresser, en premier lieu, à l'objet de savoir visé par cette séance et plus particulièrement par cette première phase de l'activité, durant laquelle les élèves sont amenés à reproduire oralement des mots et des sons sur des rythmes et tonalités divers. Si l'objectif sous-jacent de cette activité est d'initier les élèves à un vocabulaire spécifique, qui est celui des parties du corps humain en anglais, l'objectif principal des jeux de répétitions mis en place est de familiariser les enfants avec les sonorités de la langue anglaise et leur articulation. Le but de l'enseignante n'est pas, qu'à la fin de la séquence, ces élèves de maternelle aient acquis une prononciation parfaite, digne de celle de petits anglophones. Il s'agit plutôt de les habituer à

entendre et à parler anglais afin qu'ils perçoivent la musicalité de la langue, mais également d'insister avec eux sur l'articulation des sons spécifiques, tels que le h aspiré par exemple, afin d'en faciliter la prononciation. Ainsi, l'enseignante étant consciente qu'il serait trop ambitieux d'espérer que les élèves soient bilingues à la fin de la séquence, son objectif est essentiellement d'obtenir d'eux une élocution qui, dans sa globalité, se rapproche le plus possible de celle d'anglophones. Même si ces enfants sont encore jeunes, le but est d'insister avec eux sur la prononciation anglaise, afin qu'ils acquièrent des premières bases, qui leur faciliteront les apprentissages futurs. La question est de savoir ce qui est mis en œuvre par l'enseignante afin de développer cet objet de savoir chez les élèves. Il s'agira donc d'analyser maintenant les gestes professionnels pouvant être constatés dans cette première phase de la séance, afin de se rendre compte s'ils participent ou non à l'acquisition de l'objet de savoir par les élèves.

- ATMOSPHERE : Afin de permettre aux élèves de se sentir impliqués dans la situation d'apprentissage, il est essentiel d'instaurer un environnement qui soit propice aux interactions et à la prise de parole de chacun. L'atmosphère régnant dans la classe est donc très importante et doit être prise en compte par l'enseignante qui la gère en régulant les interventions des élèves ainsi qu'en proposant des dispositifs variés. A l'observation de cette première phase de la séance filmée, il apparaît que les interventions des élèves sont fortement régulées par l'enseignante qui guide beaucoup la classe. La consigne donnée est claire pour les élèves qui la suivent parfaitement. Il s'agit pour eux d'écouter attentivement ce qui est prononcé par la maîtresse puis d'attendre le signal pour pouvoir le prononcer à leur tour. Ainsi, l'enseignante régule les interventions de la classe de manière verbale en indiquant des consignes claires concernant la prise de parole, mais également de manière para verbale en ayant recours à un geste de la main pour stipuler aux enfants lorsque c'est à leur tour de s'exprimer. De ce fait, aucun débordement n'intervient durant l'activité. Les élèves attendent leur tour puis répètent ce qu'ils ont entendu. En mettant en place ces gestes professionnels de régulation de l'atmosphère, le but visé par l'enseignante est d'obtenir l'attention de toute la classe afin que chacun puisse écouter attentivement les mots prononcés pour pouvoir les reproduire ensuite. Il s'agit également pour elle de prendre en compte le très jeune âge des élèves et donc de proposer une activité suffisamment cadrée et structurée pour qu'ils comprennent rapidement son fonctionnement. Enfin, un des buts visés est également l'implication de la totalité des enfants dans l'activité. Pour cela, elle n'interroge pas les élèves individuellement mais préfère une participation collective. De plus son regard n'est pas fixé sur un ou quelques élèves en particulier mais se tourne vers tous les élèves tout au long de l'activité. Ainsi, les effets produits sont ceux désirés par l'enseignante. Les élèves sont attentifs, ils écoutent ce qui est dit et savent à quel moment intervenir, tous participent et s'expriment de manière égale, aucun d'entre eux n'est inactif.

L'atmosphère de la classe est donc propice aux apprentissages car, si l'activité des élèves est fortement cadrée et guidée par l'enseignante, l'ambiance générale de la séance reste très positive. Les rires des enfants, pouvant être repérés à plusieurs reprises dans la vidéo, sont acceptés par l'enseignante qui rit également avec eux et instaure ainsi un climat de confiance et de bonne entente dans sa classe, qui est alors favorable aux apprentissages.

- PILOTAGE : Comme nous venons de le voir, cette première phase de la séance basée sur des jeux de répétitions, est fortement structurée et guidée par l'enseignante. Il semble que la consigne de travail soit énoncée de manière suffisamment claire puisque les élèves la comprennent et l'appliquent rapidement. De plus, par ses gestes et son regard, l'enseignante implique l'intégralité des élèves dans l'action et les aide à distinguer les moments où il s'agit d'écouter de ceux où il s'agit d'intervenir. Ainsi, les divers gestes de pilotage de l'enseignante instaurent un cadre rassurant pour les élèves qui, de par leur très jeune âge, ont alors besoin d'être guidés. Les enfants pouvant également ressentir des craintes dues au fait qu'ils rencontrent cette enseignante pour la première fois ou qu'ils soient confrontés à un apprentissage et une méthode de travail nouveaux, ce cadre structurant et rassurant s'avère alors encore plus nécessaire pour eux. Le fait que la séance soit organisée en diverses activités réfléchies par l'enseignante selon un lien logique ajoute également à son aspect structuré, qui est essentiel à la fois pour l'élève mais aussi pour l'enseignante. Toutefois, si l'activité est très structurée et suit une organisation rigoureuse, son cadre n'est pas complètement rigide. Des interventions spontanées des élèves sont en effet possibles. De plus, l'aspect temporel ne constitue pas une préoccupation particulière de l'enseignante. Celle-ci s'accorde le temps nécessaire pour répéter et faire répéter plusieurs fois les mots aux enfants, afin d'insister sur leur prononciation et de la leur rendre plus familière. Ainsi, grâce à ces différents gestes de pilotage, les élèves suivent facilement l'activité et y participent tous. Il semble en effet, à l'observation des réactions des élèves et de leurs sourires, qu'ils ne soient pas déconcertés ni troublés par cette organisation et ce fort pilotage de l'enseignante. Aucun débordement ou problème de discipline n'est constaté durant cette activité, ce qui peut être interprété comme une preuve supplémentaire de l'efficacité de ce pilotage. Néanmoins il est également possible d'expliquer ce phénomène du fait que les élèves rencontrent cette enseignante pour la première fois et peuvent donc être intimidés. Il s'agira alors de s'intéresser à leur comportement lors des séances suivantes afin d'observer si, face à une même organisation, celui-ci change ou non en apprenant à mieux connaître l'enseignante.

- ETAYAGE : Dans cette première phase de la séance, l'activité consiste à faire répéter les différents termes du lexique du corps humain, qui seront abordés dans la chanson par la suite, sur des rythmes et intonations variées. Deux objectifs sont alors visés dans cette activité. Le premier concerne le vocabulaire, qu'il s'agit d'introduire de manière amusante afin d'en faciliter la

mémorisation. Le second concerne la prononciation de ces mots et l'articulation des différentes syllabes qui les composent. La question est de savoir ce que l'enseignante met en place afin d'aider les élèves à atteindre ces deux objectifs. De plus, il s'agira d'étudier si ces processus d'étayage ont une quelconque influence sur les apprentissages des élèves.

En ce qui concerne l'introduction et la mémorisation du vocabulaire se rapportant aux parties du corps humain en anglais, le premier geste d'étayage de l'enseignante consiste à mettre chacun des termes présentés à la classe en lien avec une certaine gestuelle. En effet, il s'agit dans tous les cas de toucher la partie du corps concernée à chaque fois que celle-ci est nommée. Par exemple, en prononçant le mot « head », chacun touche sa tête, ou encore en prononçant « toes », chacun se penche pour toucher ses orteils. L'association de gestes à l'articulation des mots en anglais apporte du sens aux termes énoncés, que les élèves comprennent plus facilement en les visualisant. L'utilisation de gestes permet de ce fait d'éviter le recours systématique à la traduction de chacun des mots vers la langue française, ce qui serait long et fastidieux pour les enfants mais également pour l'enseignant. En outre, le lien à la gestuelle fait intervenir la perception visuelle mais également tactile et peut ainsi permettre aux élèves de développer leur mémoire visuelle et kinesthésique. Le recours aux variations d'intonations est un moyen quant à lui de développer leur mémoire auditive. Par exemple, la répétition du mot « toes » sur une tonalité de plus en plus descendante lui donne un effet chanté que les élèves apprécient et mémorisent plus facilement. Lors de la récréation, il arrivait parfois que certains élèves se mettent d'eux-mêmes à redire ce mot sur la même intonation que celle vue en classe. Enfin, la répétition des mots à maintes reprises constitue un autre geste d'étayage visant l'aide à la mémorisation du lexique par les élèves. Il s'agit en effet, de permettre aux enfants d'entendre et de prononcer les mots un grand nombre de fois afin qu'ils deviennent familiers pour eux et entrent peu à peu dans leur mémoire. Néanmoins, les effets de ces répétitions sur la mémorisation de la part des élèves ne sont pas perceptibles de manière immédiate car ils s'inscrivent dans le temps. Aussi est-il difficile de juger, à l'observation d'une seule séance, de l'efficacité d'un tel processus.

Les nombreuses répétitions des mots du lexique du corps humain représentent un autre geste d'étayage de l'enseignante dans le but, cette fois-ci, d'aider à la prononciation des différents sons de la langue anglaise. En faisant reproduire les mêmes mots à plusieurs reprises par les élèves, l'enseignante vise l'entraînement à l'articulation des sons complexes mais également la correction et l'amélioration des points problématiques. Les résultats obtenus, concernant une amélioration de la prononciation, ne sont toutefois pas très concluants. Dans l'extrait suivant, nous observons que, bien que les mots soient répétés de nombreuses fois, les élèves ne corrigent pas leur prononciation et répètent alors les mêmes erreurs à plusieurs reprises. C'est le cas du h aspiré de « head » qui n'est

pas prononcé à la ligne 40 ni à la ligne 42. De plus, même si leur prononciation varie d'un temps à l'autre, celle-ci ne s'améliore pas forcément. C'est le cas du mot « shoulders » que les élèves articulent différemment entre la ligne 43 et la ligne 46 mais qui, dans les deux cas, ne correspond pas à l'articulation attendue par l'enseignante :

39	M	head head head (prononcé lentement)
40	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (répété lentement)
41	M	head head head (prononcé rapidement)
42	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (répété rapidement) (rires)
43	M	shoul-ders shoul-ders (prononcé lentement)
44	Elèves	[sɔl]-[døz] [sɔl]-[døz] (répété lentement)
45	M	shoulders shoulders shoulders (prononcé rapidement)
46	Elèves	[saldəz] [saldəz] [saldəz] (répété rapidement)

Toutefois, il est possible de nuancer ces résultats négatifs en précisant à nouveau qu'il ne s'agit ici que de la première séance. Par conséquent, chaque élève n'a répété les mots qu'un nombre encore restreint de fois. Ainsi, afin de pouvoir juger de manière plus concrète des effets de cet exercice sur les acquisitions des élèves du point de vue phonologique, il tiendra d'observer les résultats en fin de séquence, après avoir reproduit cet exercice à plusieurs reprises au fur et à mesure des diverses séances. Afin d'aider les élèves à acquérir une bonne prononciation des différents termes abordés dans la chanson, l'enseignante procède également à des variations du niveau sonore sur lequel les mots sont énoncés. Ceux-ci sont en effet prononcés fortement ou doucement, dans le but de créer de l'amusement au sein de la classe, mais surtout dans celui de mettre en relief certains sons complexes, tels que le h aspiré de « head » par exemple. Nous avons vu précédemment que, lors du passage au chuchotement, les enfants percevaient alors plus facilement ce son inexistant dans la langue française et réussissaient à le reproduire alors qu'ils ne le prenaient pas en compte lors de la phase parlée. En outre, l'aide à la prononciation fournie par l'enseignante consiste également à insister sur les termes importants ou à les décomposer en syllabes afin que les enfants les entendent bien et perçoivent plus facilement les sons les composant. C'est le cas du mot « shoulders », par exemple, qui est régulièrement décomposé en deux syllabes : [ʃəʊl] et [dəz]. Les sons [əʊ] et [əz] étant inhabituels dans la langue française, le fait de les isoler dans deux syllabes distinctes permet de les mettre en relief mais également de faciliter leur articulation. Il s'agit en effet de réduire la difficulté en prononçant chacun de ces sons séparément avant de pouvoir les relier. Néanmoins, une fois de plus, les effets immédiats de cet étayage sont limités puisque, même s'ils perçoivent les deux syllabes distinctement, les élèves n'articulent pas les sons de la même manière que l'enseignante et

produisent des sonorités se rapprochant plus de la langue française que de la langue anglaise. Il s'agira donc d'observer ces conséquences sur le long terme afin de pouvoir conclure sur la pertinence ou non d'un tel étayage.

- TISSAGE : Différents gestes de tissage sont mis en œuvre par l'enseignante durant cette première phase de la séance. Ces gestes, pouvant parfois être jugés comme anodins, sont néanmoins d'une grande importance car ils permettent de donner du sens et de la cohérence au nouvel apprentissage abordé. Dès le commencement de la séance, il s'agit pour l'enseignante de mettre en lien la nouvelle séquence qui débute avec des séances que les élèves ont vécues dans le passé.

1	M	vous vous souvenez de l'histoire ?
2	Elèves	oui :!
3	M	alors + qu'est ce que vous avez appris/ avec cette histoire ? + à dire en anglais ?
4	Clara	à tourner la tête
5	M	la TÊTE + head + les épaules/ + shoulders/ [- Vous avez appris à dire <Clara>les épaules et les jambes-] les parties du corps humain EN ANGLAIS
6	Clara	et les jambes aussi
7		alors on va voir + moi je vais vous apprendre une chanson en anglais/ avec les parties du corps humain ++ d'abord un petit rappel + la TÊTE + vous l'avez appris c'est HEAD vous essayez de le dire?

Les élèves ayant déjà abordé le lexique du corps humain en anglais par la lecture de l'album *From head to toe* d'Eric Carle, l'entrée dans la séance se fait alors par un rappel de ce qu'ils ont vu auparavant, par le biais d'un questionnement de la part de l'enseignante. Ainsi, en étant interrogés sur ce qu'ils ont lu et sur ce qu'ils ont retenu, les élèves sont amenés à se remémorer et à remobiliser des apprentissages passés. De plus, cette phase de rappel aide les élèves à entrer plus facilement dans le nouvel apprentissage. Traitant d'un thème qu'ils connaissent, les enfants sont alors intéressés par cette nouvelle activité. En rapprochant les diverses séances entre elles, une certaine cohérence est alors créée entre les différents apprentissages qui se construisent dans la continuité et non indépendamment les uns des autres. Ceci est alors bénéfique pour les élèves qui peuvent alors réinvestir ce qu'ils ont déjà appris avec leur enseignante titulaire.

En outre, le tissage a également lieu au sein même de l'activité lorsque l'enseignante indique qu'il s'agira tout d'abord d'apprendre à bien prononcer les mots dans le but de pouvoir les chanter ensuite. En expliquant aux élèves les raisons de l'exercice mis en place et en leur précisant un but concret qu'ils atteindront ensemble en fin de séquence, l'enseignante crée de l'intérêt et de la

motivation chez les élèves, qui sont alors plus facilement impliqués dans la tâche. Ainsi, même s'ils ne participent pas de manière directe aux acquisitions des élèves en ce qui concerne le lexique de la chanson, les gestes de tissages permettent la création d'un cadre favorable pour les nouveaux apprentissages.

2) Deuxième phase de la séance : l'apprentissage de la chanson

a) Analyse selon le modèle SPEAKING

Nous procéderons ici à une analyse de cette deuxième partie du verbatim, présent en annexe, en nous basant à nouveau selon les huit axes du modèle de Hymes.

- **SETTING** : Cette activité se déroulant durant la même séance d'enseignement que la précédente, le cadre est donc relativement le même. La seule différence pouvant éventuellement être relevée porte sur le fait que les enfants, ayant pratiqué une première activité avant l'apprentissage de la chanson, sont alors déjà dans une atmosphère propice aux apprentissages. Ainsi, le contexte temporel qui pouvait faire obstacle en début de séance est alors beaucoup moins présent dans la deuxième partie de celle-ci. De plus, ayant eu un premier contact avec la langue en début de séance, ils sont déjà familiarisés avec les mots qu'ils auront à utiliser et à prononcer lors du chant.

- **PARTICIPANTS** : les acteurs présents dans la situation sont les mêmes que ceux de la première activité.

- **ENDS** : S'agissant de la séance de découverte, les élèves sont confrontés à la chanson pour la première fois. De ce fait, il semble difficile de leur demander de l'apprendre dans son intégralité. Le choix de l'enseignante, annoncé clairement aux élèves, est de ne leur faire chanter, pour cette fois-ci, que la première partie de la chanson afin d'éviter de les mettre dans une position délicate face à une difficulté trop importante.

55	M	[...] alors écoutez bien ma chanson + je vais vous apprendre la première [- partie et je vous apprendrai plus tard <Clara> head head (se touche la tête)-] TOUTE la chanson en entier mais là on fait que la première partie + je vais la chanter/ + après vous la chanterez avec moi et puis après tous seuls [...]
----	---	--

Ici, l'activité chant est alors une activité de découverte, d'écoute et de première familiarisation avec les paroles qui ne pourront être maîtrisées que par la suite. Cependant, si les enfants n'ont pas à connaître et à chanter la chanson parfaitement dès la première séance, cela ne signifie pas qu'ils ne doivent pas la comprendre. En effet, l'un des objectifs principaux de la séance est que les enfants, par le biais de l'activité précédente de gestes et de répétitions, commencent à acquérir le vocabulaire thématique. Cependant, en analysant cette phase de chant, on peut se rendre compte de certains

détails pouvant remettre en cause cette compréhension du lexique. En effet, si les élèves reproduisent fidèlement les gestes proposés par l'enseignante, il est toutefois difficile de juger si cette gestuelle possède du sens pour eux ou si elle se limite à une simple répétition automatisée. L'objectif du recours aux gestes est de mettre en lien les mots prononcés avec leur signification, en montrant les différentes parties du corps énoncées oralement. En observant la vidéo, il apparaît que certains élèves se contentent de reproduire ces gestes sans chanter. Cela remet alors en cause la compréhension réelle des mots prononcés. S'ils ne chantent pas, peut être est-ce parce qu'ils ne font pas de rapprochement entre les mots et les gestes ? De plus, des élèves chantent mais ne coordonnent pas leurs gestes à leurs paroles. Ici, le constat est clair : pour ces élèves, le lien entre les mots et les gestes n'est pas encore acquis, la signification des mots n'est pas assimilée. Enfin, il apparaît que la plupart des enfants n'arrive pas à suivre l'enseignante au moment de reprendre la totalité de la première partie de la chanson. Celle-ci se rend compte très rapidement qu'elle est allée trop vite car les élèves ont beaucoup de difficultés et ont besoin d'un fort accompagnement. En effet, lorsque Clara doit chanter seule par exemple, il s'avère qu'elle ne prononce pas correctement les mots vus précédemment. Dans un premier temps, l'enseignante doit donc, dans un premier temps, reprendre la chanson avec elle.

61	M	qui est ce qui veut essayer tout seul? (Clara lève le doigt) + tu veux essayer Clara c'est ça? + reste à ta place (chuchote à Lorette)
62	Clara	(fait oui de la tête puis se place à coté de la maîtresse) [ɛd] [afənizã]
63	M	shoul + bon je le fais avec toi

Cette intervention de l'enseignante aide alors Clara à retrouver la suite logique des paroles mais n'améliore pas réellement sa manière de prononcer les mots.

64	M	[-head shoulders knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes <Clara> [ɛd] [sɔləʒ] [nizãtɔz] [ãTɔZ] [ɛd] [w
	Clara	afənizãtɔz] [nizãtɔz]-]

Ainsi, le bilan de cette activité de chant, durant la séance de découverte, s'avère mitigé. Il s'agira alors d'observer si les diverses difficultés analysées perdurent dans la suite des séances ou si elles s'annihilent au fil du temps. Il tiendra donc pour cela d'étudier le chant produit par les enfants lors de la séance finale afin de pouvoir le comparer à cette première tentative.

- ACTS : Le thème de l'activité demeure inchangé par rapport à l'activité précédente. En effet, lors d'une même séance il est préférable de n'aborder qu'un seul et unique thème afin de ne pas ajouter de difficultés supplémentaires aux apprentissages que doivent acquérir les élèves. La

séance porte donc sur les parties du corps humain. Plus précisément, les élèves découvrent la traduction anglaise de la tête, des épaules, des genoux et des orteils. La forme, quant à elle, n'est pas la même que dans la première activité. S'il s'agissait précédemment d'un jeu de répétition, un autre support est utilisé ici, celui de la chanson. De plus, l'enseignement de ce chant est mis en lien avec les gestes correspondants, déjà utilisés lors de la première phase de répétitions de mots, ce qui apporte une dimension encore plus ludique et qui constitue un vecteur d'aide à la compréhension des paroles par la classe. Pour ce qui est de l'apprentissage de la chanson par les élèves, l'enseignante procède de la façon suivante : elle chante tout d'abord seule afin de familiariser les enfants avec le chant une première fois. S'en suit alors une phase où la classe l'accompagne à plusieurs reprises, puis l'enseignante tente une première fois d'interroger une élève individuellement. L'enseignante s'apercevant alors des difficultés éprouvées par cette élève, elle décide donc de revenir avec le groupe entier sur les erreurs de prononciation. L'extrait suivant traduit cette décision de l'enseignante de modifier l'organisation prévue afin de prendre en compte les difficultés des élèves :

65	M	alors je vois que c'est un peu difficile + chut y a un mot qui est un peu difficile + les épaules/ +on dit shoul-ders [-c'est dur ? <un élève> shoul-] alors on va le découper on fait tous [ʃ]: [ʃ]:: faites [ʃ]:: [-vous savez faire ? <Elèves> [ʃ]::::-]
66	M	[au
67	Elèves	[au]
68	M	[ʃaul]
69	Elèves	[ʃaul]
70	M	shoul-ders
71	Elèves	[døz]
72	M	shoul-ders
73	Mila	[sã-døz]
74	M	shoulders shoulders (chuchoté avec des gestes rapides) vous le faites shoulders shoulders shoulders [-shoulders <une partie des élèves> [sɔldøz] [sɔldøz] [sɔldøz] <l'autre partie des élèves> [sãdøz] [sãdøz]-]

Il s'agit ici de retravailler la prononciation du mot « shoulder » avec les élèves, en décomposant tout d'abord le mot en phonèmes puis, de la même façon qu'elle l'avait travaillé lors de la première phase de la séance, en tapotant sur ses épaules tout en prononçant le mot correspondant. Suite à cela, une autre élève essaie de chanter seule mais l'essai n'étant pas concluant, l'enseignante décide de faire reprendre le chant par le groupe entier et conclut ensuite la séance. Cette structure de la leçon et les diverses modifications effectuées montre que l'enseignante, soucieuse que ses élèves

aient une prononciation correcte et ne se contentent pas de répéter approximativement ce qu'ils ont entendu, adapte son cours aux difficultés rencontrées par la classe.

- KEY : Que ce soit durant la phase chantée ou lors de l'apprentissage même du chant, il apparaît que l'enseignante porte une attention particulière à son débit de parole ainsi qu'aux intonations qu'elle adopte. En effet, elle utilise un ton encourageant ainsi que certaines expressions, telles que « allez » ou « un, deux, trois », par exemple, traduisant la volonté de motiver les élèves, de susciter leur intérêt, de les impliquer dans l'apprentissage. Lorsqu'elle s'adresse à la classe, l'enseignante parle clairement en articulant tous les mots correctement et en employant un volume sonore globalement élevé. Toutefois de nombreuses variations de ce volume peuvent être relevées, notamment lors du passage aux chuchotements. Il s'agit une fois encore de capter l'attention du groupe et de les obliger, en quelques sortes, à écouter attentivement les paroles de l'enseignante. Le fait, qu'à plusieurs reprises, l'enseignante s'adresse aux enfants sous forme de questions peut également être noté. Cela apparaît clairement dans l'extrait suivant :

75	M	on arrête (chuchoté) ++ tu veux essayer avec moi Lorette la chanson? + on va doucement? +
76	M	[-head shoulders knees and toes knees and toes <deux élèves> [ɛd] [ʃauldøz] [nizãtɔz] [nizãtɔz]-] (Lorette ne fait que les gestes) chante? [-head shoulders knees and toes knees and toes <deux élèves> [ɛd] [ʃauldøz] [nizãtɔz] [nizãtɔz -] (Lorette ne fait toujours que les gestes) + toute la classe? + vous êtes prêts? + levez vous/ pourquoi vous êtes assis? + un deux trois
77	M Elèves	[-head shoulders knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes <Elèves> head shoulders [nizãtɔz] [nizãtɔz] [ɛd] shoulders [nizãtɔz] [nizãtɔz]-]
78	M	good + alors là on a appris un/une petite partie de la chanson + on continuera DEMAIN et les autres jours de la semaine d'accord? + vous essayez de le garder dans votre tête?
79	Elèves	oui :::

Certaines de ces questions sont rhétoriques et n'appellent pas nécessairement de réponse. Il s'agit, là encore, d'un moyen d'impliquer les élèves dans l'activité. Le ton adopté par l'enseignante traduit donc, en règle générale, son désir de susciter l'intérêt et la motivation des élèves.

- INSTRUMENTALITIES : Le canal principalement utilisé lors de cette activité est celui du langage chanté. Deux codes sont alors en jeu ici, celui de la parole et celui de la musique. Durant cette phase de la séance, ces deux aspects sont étroitement liés. En effet il s'agit, pour les élèves, d'apprendre une chanson. L'enseignante alterne les moments de parole et les moments de chant

mais, dans les deux cas, le code linguistique est omniprésent, ce qui semble s'inscrire dans une certaine logique, s'agissant d'un cours de langue vivante. Le canal oral est utilisé durant les phases chantées, d'une part, mais également pour la passation des consignes et l'apport de diverses explications, d'autre part. Il occupe une place centrale dans l'activité, les informations données par l'enseignante ainsi que les interactions avec les élèves permettant de construire la séance. De plus, le fait de lier à la fois le code linguistique et le code musical, a pour fonction de permettre aux enfants de se familiariser plus facilement avec la mélodie de la langue anglaise qui est différente de celle de la langue française qu'ils ont l'habitude d'entendre à l'école ou à la maison. Cette familiarisation pourra ainsi participer à rendre plus aisément les élèves aptes à prononcer les mots de manière correcte pas la suite. Dans le cas de cette séance il apparaît que les enfants, bien qu'ayant la possibilité de se reposer sur un rythme et une tonalité induits par la chanson, éprouvent des difficultés à répéter sans erreurs ce que l'enseignante tente de leur apprendre. Il s'agira alors de s'interroger sur la pertinence du support d'enseignement utilisé et de se demander s'il n'est pas trop complexe pour les élèves. Les difficultés rencontrées tiennent-elles de ce support ou sont-elles dues au fait qu'il ne s'agisse que de la première découverte du chant ? L'étude de la phase chantée lors de la séance finale nous permettra d'observer l'évolution des compétences des élèves et donc de répondre à cette question.

57	M	head [-shoulders <Lorette> head-] knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes (chante en faisant les gestes) + vous essayez de chanter avec moi? + on va doucement
58	M	[-head shoulders knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes <Elèves> [ɛd] [saldəz] [nizãTɔZ] [nizãTɔZ] + [ɛd] [saldəz] [nizãTɔZ] [nizãTɔZ] (chantent en faisant les gestes)

L'extrait précédent fait apparaître les différents canaux présents au cours de cette activité. Il y figure le code de la parole, le code musical, s'apparentant au langage chanté, mais également la gestuelle mise en place par l'enseignante. En effet, si les élèves ne prononcent pas forcément les mots de manière correcte, le fait de réaliser les gestes appropriés, comme ils l'ont déjà effectué lors de la première activité de la séance, sera par la suite un point positif pour la compréhension du lexique que l'enseignante souhaite leur faire acquérir.

- NORMES : Pour ce qui est des normes d'interactions entre l'enseignante et les élèves lors de cette activité, elles sont peu différentes de celles énoncées pour la première partie de la séance. En effet, il s'agit toujours d'une relation de type frontal. L'enseignante chante afin de montrer aux élèves ce qu'ils devront imiter, puis leur demande de répéter et tous reprennent la chanson ensemble.

Cependant, après avoir demandé aux élèves de chanter collectivement, elle change de méthode et interroge ensuite une élève afin qu'elle chante la chanson individuellement. S'établit alors, à ce moment précis, une relation de type duel entre l'enseignante et l'élève.

61	M	qui est ce qui veut essayer tout seul? (Clara lève le doigt) + tu veux essayer Clara c'est ça? + reste à ta place (chuchote à Lorette)
62	Clara	(fait oui de la tête puis se place à coté de la maîtresse) [ɛd] [afənizã]
63	M	shoul + bon je le fais avec toi
64	M	[-head shoulders knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes <Clara> [ɛd] [sɔləʒ] [nizãtɔz] [ãTɔZ] [ɛd] [wafənizãtɔz] [nizãtɔz]-]
	Clara	

Il apparaît ici que Clara semble enthousiaste à l'idée de réaliser la tâche seule devant la classe, puisqu'elle a été volontaire, mais elle ne réussit pas à chanter la chanson avec succès pour autant. Demander à une élève de chanter la chanson seule s'avère donc être un mauvais choix de la part de l'enseignante, la tâche étant trop complexe à ce niveau de l'apprentissage. En effet, les élèves se trouvant confrontés à ce chant pour la première fois, il semble donc trop ambitieux de la part de l'enseignante d'attendre d'eux qu'ils la maîtrisent directement. Toutefois, celle-ci se rend compte rapidement de son erreur et décide alors de se contenter d'une intervention collective des élèves afin de limiter l'activité à une première familiarisation avec la mélodie et les paroles.

- GENRE : Suite à la présentation de la deuxième partie de la séance et à son analyse, il apparaît que cet exercice tient principalement de l'ordre de l'activité musicale et du genre chanté. Des retours sont faits concernant la prononciation attendue de chacun des mots du lexique abordés dans les paroles, car il semble essentiel pour l'enseignante de familiariser la classe avec les sonorités de la langue anglaise et de ne pas inculquer de notions incorrectes aux élèves lors d'une première sensibilisation à la langue. Toutefois, l'objectif principal de cette activité est que les enfants retiennent la signification des termes abordés et, si possible, le début de la chanson, ou du moins sa mélodie.

b) Analyse selon le modèle du multi-agenda

Nous poursuivons maintenant l'analyse de cette deuxième partie de séance en suivant les cinq axes majeurs du modèle du multi-agenda, comme il en a été question pour l'analyse de la

première phase de la séance, afin d'élargir notre analyse du point de vue des gestes professionnels de l'enseignante et de leur influence sur les apprentissages de la classe.

- **OBJET DE SAVOIR** : Le savoir mis en jeu lors de cette activité est la découverte de la première partie de la chanson, que les élèves devront maîtriser à la fin de la séquence. Le terme de « découverte » semble ici plus approprié que le terme d' « apprentissage ». En effet, comme pour la première partie de la séance, le but premier de l'enseignante n'est pas que les élèves connaissent parfaitement la chanson et la restitue à la manière d'anglophones. Il s'agit qu'ils se familiarisent avec elle et, dans la continuité de l'exercice de répétitions mis en place précédemment, qu'ils se familiarisent davantage avec le vocabulaire et avec la musicalité de la langue anglaise. Le fait de reprendre les mêmes gestes que ceux utilisés lors de l'activité précédente crée de la cohérence au sein de l'activité et permet aux enfants de se rendre compte qu'il s'agit du même vocabulaire que lors des jeux de répétitions. Ainsi, en plus de leur faire découvrir la chanson, cette activité a également pour objectif de faire retenir le lexique aux élèves en le leur faisant répéter de nouveau à plusieurs reprises afin qu'ils en maîtrisent également l'articulation et la mélodie. Il s'agit maintenant de nous intéresser aux gestes professionnels utilisés par l'enseignante afin d'atteindre les objectifs venant d'être précisés.

- **ATMOSPHERE** : En ce qui concerne le contexte d'apprentissage et l'ambiance de classe, il peut être noté que l'enseignante, comme durant la première partie de la séance, régule fortement les interventions des élèves. C'est elle qui parle, elle qui chante ce que les élèves devront reproduire, elle qui est au centre de l'attention de tous les élèves. De ce fait, cette relation frontale ne laisse pas une très grande place aux interactions spontanées. Les élèves attendent leur tour de parole, ici leur tour de chant, pour s'exprimer et écoutent avec une attention relativement importante ce qui est dit ou chanté par leur enseignante. Les enfants semblent donc très intéressés par ce qu'ils sont en train d'apprendre et, comme durant la première partie de la séance, respectent leur temps de parole. Il peut toutefois être relevé le fait qu'une élève en particulier paraît plus dissipée que les autres. En effet, lors de certains moments d'explication elle danse, se rapproche de l'enseignante, retourne à sa place puis recommence. L'enseignante ne la reprend pas à l'ordre car cette gesticulation ne semble pas déranger le reste du groupe. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur les raisons d'un tel comportement de cette élève. S'agit-il d'un manque d'intérêt pour l'activité ou simplement d'un besoin de mouvement et d'action de cette enfant, ne l'empêchant toutefois pas d'écouter et de participer au chant ? La réponse à cette question est difficile à formuler car, lorsqu'elle est interrogée individuellement par l'enseignante, cette élève ne chante pas les paroles mais effectue tout de même les gestes corrects, ce qui peut être interprété à la fois comme une preuve de son manque d'implication dans l'exercice mais également comme la confirmation d'une relative

attention de sa part, les gestes effectués étant ceux attendus. Enfin il est également nécessaire de souligner le fait que l'enseignante demande la participation de tous les élèves. Que ce soit pour chanter en collectif ou lorsqu'elle interroge des élèves individuellement, elle encourage tous les enfants à s'impliquer dans l'activité. Ainsi, susciter l'intérêt de chacun semble correspondre à l'une des préoccupations premières de l'enseignante, qui crée de cette manière un climat de classe propice à la prise de parole de tous.

- PILOTAGE : Comme il était le cas durant la première partie de la séance, cette deuxième phase est elle aussi fortement guidée par l'enseignante. En effet, elle adopte les mêmes gestes, le même fonctionnement de travail, que lors de l'activité de jeux de répétition effectuée précédemment. C'est elle qui décide du temps de parole de chacun et qui, par ses gestes et ses nombreuses questions adressées aux élèves, conduit la séance afin d'arriver au but visé qui est de familiariser le groupe avec le lexique étudié et, plus particulièrement ici, avec la première partie de la chanson. Une contrainte alors inexistante au début de la séance apparaît durant cette activité. Il s'agit de la contrainte temporelle. Cette activité se situant en fin de séance, il s'avère qu'elle se déroule alors sur un temps assez court. L'enseignante semble vouloir aller trop vite, sûrement par volonté de suivre l'organisation de la séance selon ce qui avait été préparé. De ce fait, face aux difficultés rencontrées par les élèves, elle se voit alors dans l'obligation de réajuster son organisation. Il s'agit alors pour elle de revenir plus en détails sur la prononciation des mots complexes vus en première partie de séance avec la décomposition de ces derniers et le jeu de rythme. L'enseignante adapte ainsi son enseignement au profil des élèves et à leurs difficultés. Elle réorganise sa séance en fonction des problèmes pouvant être rencontrés par les enfants lorsqu'ils s'expriment. Il tient alors maintenant d'étudier la manière dont l'enseignante procède pour s'adapter à ces difficultés et instaurer le contexte le plus favorable possible aux apprentissages des élèves.

- ETAYAGE : Dans cette deuxième phase de la séance, l'activité consiste à réinvestir le vocabulaire vu en début de cours en chantant une chanson. Pour cela l'enseignante utilise plus ou moins les mêmes méthodes d'enseignement qu'au début de la séance. En ce sens, son enseignement est tout à fait cohérent. Tout d'abord, les gestes effectués lors du jeu des répétitions rythmées du lexique sont ici réinvestis afin d'être réalisés durant le chant. Cette gestuelle permet de nouveau aux enfants de comprendre le sens de la chanson, bien que quelques interrogations puissent être portées à ce sujet. A l'observation du film de la séance, il apparaît que certains élèves ne font pas toujours coïncider les mots prononcés aux gestes réalisés. L'enseignante, ne remarquant pas ou ne jugeant pas nécessaire de corriger les erreurs de ce type ne reprend pas les élèves. En revanche lorsqu'elle s'aperçoit de la prononciation incorrecte des paroles, elle interrompt la phase de chant afin de retravailler sur la prononciation, point qu'elle considère alors plus essentiel à ce stade de l'apprentissage. Afin d'étudier ce point, nous observerons l'extrait suivant :

65	M	alors je vois que c'est un peu difficile + chut y a un mot qui est un peu difficile + les épaules/ +on dit shoul-ders [-c'est dur ? <un élève> shoul-] alors on va le découper on fait tous [ʃ]: [ʃ]:: faites [ʃ]:: [-vous savez faire ? <Elèves> [ʃ]:::-]
66	M	[au]
67	Elèves	[au]
68	M	[ʃaul]
69	Elèves	[ʃaul]
70	M	shoul-ders
71	Elèves	[døz]
72	M	shoul-ders
73	Mila	[sã-døz]
74	M	shoulders shoulders (chuchoté avec des gestes rapides) vous le faites shoulders shoulders shoulders [-shoulders <une partie des élèves> [sɔldøz] [sɔldøz] [sɔldøz] <l'autre partie des élèves> [sãdøz] [sãdøz]-]

L'étayage de l'enseignante consiste ici à reprendre la prononciation du mot en revenant à la méthode utilisée lors de la première partie de la séance. Il s'agit de décomposer le mot en phonèmes, en insistant explicitement sur tous les sons qui le composent puis en le découpant syllabiquement. Ensuite, il tient de le faire répéter à plusieurs reprises par les élèves tout en se tapotant la partie du corps correspondante, ici, les épaules. Le fait de reprendre ce qui a été fait lors de la première activité est un moyen d'apporter de la logique à la séance et donc d'aider les élèves à comprendre plus facilement le sens des mots énoncés. Cependant, il apparaît qu'en dépit du temps supplémentaire que l'enseignante consacre à corriger la prononciation des élèves, ces derniers éprouvent toujours des difficultés à articuler les mots correctement. La cause de cela peut être due à une méthode d'enseignement défailante ou tout simplement à un niveau de difficulté trop important pour les élèves à ce stade de l'apprentissage. La question sera d'observer par la suite si ces difficultés perdurent avec le temps afin de pouvoir en tirer des conclusions quant à la pertinence de la méthode d'enseignement choisie. Afin d'aider les élèves au maximum et de minimiser ainsi leurs difficultés, l'enseignante les accompagne à chaque fois qu'il leur est demandé de reprendre la chanson. Elle chante à un volume relativement élevé afin que tous puissent avoir un repère sonore sur lequel s'appuyer. De ce fait il est plus simple pour eux de chanter les bonnes paroles même si celles-ci sont rarement prononcées convenablement. S'agissant de la première séance de la séquence, il s'agira par la suite d'observer si, à plus long terme, les méthodes utilisées par l'enseignante s'avéreront être efficaces et si les enfants prononceront le lexique correctement ou non.

- TISSAGE : Durant cette deuxième phase de la séance, l'enseignante met en œuvre plusieurs gestes de tissage permettant de donner du sens à l'apprentissage et de rendre logique la suite des activités. Le premier geste mis en œuvre concerne tout d'abord le changement d'activité, dont voici l'extrait du verbatim correspondant :

54	Elèves	toes toes toes toes toes (répété rapidement) (rire)
55	M	c'est bien (rire) alors à partir de ça/ on va pouvoir chanter vous vous souvenez la tête c'est head + shoulders + knees et toes (montre les parties de son corps correspondantes au fur et à mesure) (certains enfants font les gestes en même temps) alors écoutez bien ma chanson + je vais vous apprendre la première [-partie et je vous apprendrai plus tard <Clara> head head (se touche la tête)-] TOUTE la chanson en entier mais là on fait que la première partie + je vais la chanter/ + après vous la chanterez avec moi et puis après tous seuls ++ alors ça fait (en chuchotant) et on fait des gestes + head shoulders knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes (chante et fait des gestes) on re/je recommence une fois vous écoutez bien ?
56	Mila	oui :::

L'enseignante commence la seconde activité en annonçant clairement aux élèves qu'ils vont maintenant chanter. Afin de lier les deux parties de la séance, un rappel de vocabulaire est fait. L'enseignante répète tout le lexique abordé préalablement en prenant soin d'énoncer les mots dans l'ordre dans lequel ils apparaîtront dans la chanson. Il est important de souligner également le fait qu'avant de commencer un nouvel apprentissage, l'enseignante prend toujours soin d'expliquer clairement aux élèves ce qu'ils vont être amenés à faire par la suite afin de donner du sens à l'activité. De cette manière, les enfants sont ensuite moins surpris lorsqu'ils se retrouvent confrontés à une nouvelle activité, comme ici le chant, car ils en ont été avertis avant.

Un autre élément de tissage peut être relevé en ce qui concerne les interactions entre les locuteurs. En effet, l'enseignante utilise beaucoup de questions. Celles-ci ne demandent pas forcément de réponses mais permettent toutefois de capter l'attention des élèves, qui se sentent alors davantage impliqués dans la leçon.

Enfin, en ce qui concerne la conclusion de l'activité, nous nous rapporterons à l'extrait suivant :

8	M	good + alors là on a appris un/une petite partie de la chanson + on continuera DEMAIN et les autres jours de la semaine d'accord? + vous essayez de le garder dans votre tête?
9	Elèves	oui :::

Pour clore la séance, il est rappelé aux élèves ce qui vient d'être fait puis il est précisé que l'apprentissage de cette séance servira de nouveau lors de la prochaine leçon. Ainsi, par le biais de phrases déclaratives ou interrogatives, les élèves se remémorent ce qui vient d'être appris et prennent conscience des raisons pour lesquelles ils ont étudié ce lexique. Les apprentissages prennent alors du sens pour les enfants qui comprennent l'importance de retenir le vocabulaire abordé lors de l'exercice présent puisqu'il sera de nouveau rencontré lors de la prochaine séance d'anglais. Le fait de savoir qu'ils devront rechanter la chanson et apprendre également la suite est, de plus, une source de motivation qui incite les élèves à vouloir mémoriser le début de cette chanson.

3) Que retenir de cette séance ?

Les deux activités composant cette séance initiale, qu'il s'agisse de l'exercice de répétition des mots du lexique sur des rythmes et tonalités variées ou de la chanson sur le thème du corps humain en anglais, contribuent ensemble à l'entrée des élèves dans la séquence et à la découverte des apprentissages ciblés. Le but n'est donc pas, lors de cette première séance, de viser la maîtrise parfaite de ces nouveaux apprentissages, mais de familiariser les élèves avec eux, en proposant une première approche à la fois lexicale et phonologique. Cette séance d'anglais étant la première mise en œuvre par l'enseignante dans cette classe, il s'agit donc pour les élèves de découvrir de nouvelles notions et de nouveaux supports d'apprentissage d'une part, mais d'autre part d'apprendre à connaître l'enseignante et sa méthode de travail. Ce double intérêt de la séance constitue alors toute sa spécialité. En outre, cette séance initiale peut être jugée comme essentielle, du fait qu'elle instaure les objectifs principaux visés dans cette séquence, qui sont la compréhension du lexique se rapportant au thème du corps humain en anglais, sa mémorisation, mais également la maîtrise de sa prononciation, dans le but de pouvoir apprendre et chanter une chanson reprenant ce vocabulaire. Ainsi, dans les activités mises en œuvre, divers éléments participent à faciliter l'accomplissement de ces objectifs. Il s'agit du support d'enseignement utilisé, de l'atmosphère de classe instaurée, ou encore de tous les moyens d'aide proposés par l'enseignante. Premièrement, le recours à des supports d'enseignement en lien avec la musique constitue une manière ludique et originale d'aborder les apprentissages. Il a été observé, dans les diverses vidéos à notre disposition, que les enfants réagissent avec enthousiasme face à ces supports. De plus, leur utilisation peut faciliter l'acquisition de la prononciation des mots du lexique par les élèves, en s'appuyant sur des rythmes et intonations variées, mais également de leur compréhension et mémorisation, grâce au lien pouvant être effectué avec des gestes. Deuxièmement, il a été observé que l'atmosphère instaurée

dans la classe lors de ces activités est propice aux apprentissages des élèves. Le fait que les enfants soient en nombre restreint et qu'ils soient mis en confiance grâce aux diverses interventions de l'enseignante et aux intonations qu'elle utilise dans ses paroles, crée un environnement rassurant et un climat détendu, favorisant les interactions dans la classe. Par conséquent, les acquisitions des élèves se trouvent facilitées. Enfin, l'étayage ainsi que les divers gestes professionnels de l'enseignante ont également des conséquences globalement positives sur les apprentissages des élèves. A l'observation des réactions des enfants lors des différentes activités de cette première séance, il semble que ceux-ci soient enthousiastes, actifs et intéressés par ce qui est mis en œuvre par l'enseignante. Les résultats de ces activités sont donc en cela très positifs. Néanmoins, quelques points sont toutefois problématiques et tiendraient alors à être améliorés. Il s'agit tout d'abord des difficultés éprouvées par les élèves en ce qui concerne l'articulation des phonèmes complexes, inexistantes dans la langue française, tels que le « h aspiré » ou encore la diphtongue [əʊ] du mot « shoulders ». Bien que l'enseignante tente de faciliter la prononciation de ces sons en variant les manières de les énoncer ou en les faisant répéter plusieurs fois par la classe, ceci ne suffit pas à palier aux difficultés rencontrées. Ensuite, d'autres difficultés sont éprouvées par les élèves lorsqu'il s'agit de chanter individuellement le début de la chanson. Il semble ici que l'enseignante veuille avancer trop rapidement et néglige le fait qu'il ne s'agisse que d'une première découverte du chant. A ce stade de la séquence, il est trop ambitieux de demander aux élèves de restituer la chanson individuellement, d'où la nécessité de les accompagner fortement. Par conséquent, si les supports proposés et les gestes de l'enseignante ont des effets positifs sur l'implication des élèves dans l'activité ainsi que sur leurs acquisitions concernant la prononciation et la mémorisation du lexique, ces effets sont toutefois limités. Il s'agira alors d'observer si le recours répété à ces supports et à ces gestes lors des séances suivantes peut favoriser les acquisitions futures des élèves, en comparant alors par la suite ce premier bilan à celui de la séance finale.

II. Conclusion de la séquence : analyse de la séance finale

Après avoir étudié la première séance dans les détails, selon les deux modèles d'analyse choisis, il tient à présent de nous intéresser à la séance finale afin de pouvoir comparer, par la suite, ces deux temps forts de la séquence. Il s'agira alors, grâce à ces deux analyses, d'observer l'évolution du niveau de connaissance des élèves, entre l'état initial et l'état final, afin de pouvoir juger de

l'efficacité ou non des supports d'enseignement utilisés ainsi que des gestes professionnels mis en œuvre. Cette séance finale, dont l'analyse suivra, se déroule lors du dernier jour de présence de l'enseignante stagiaire dans la classe et se positionne alors en conclusion de la séquence d'anglais réalisée avec les élèves de grande section. Des exercices divers sont proposés à la classe dans le but de réinvestir, mais également d'évaluer officieusement, les connaissances acquises par les élèves suite aux sept séances précédentes. Ces exercices constituent les différentes phases structurant la séance, qu'il s'agira alors d'analyser séparément à partir d'extraits vidéos et de leurs verbatim. La première phase consiste en un exercice de rappel et de remémoration du lexique se rapportant au corps humain, durant lequel l'enseignante interroge individuellement les élèves sur leurs souvenirs. Dans la deuxième phase, le réinvestissement de ce lexique s'effectue par le biais d'un jeu collectif utilisant des flashcards. Les élèves, alors divisés en deux groupes, doivent désigner l'image correspondant à la partie du corps nommée par l'enseignante afin de faire gagner un point à leur équipe. Enfin, dans la dernière phase, la classe reprend dans son intégralité le chant appris au fil des séances précédentes. Cette dernière phase étant rapide et n'ayant pas été jugée pertinente à retranscrire sous forme de verbatim du fait de son aspect répétitif, son analyse sera donc moins détaillée que celle des deux phases précédentes. Néanmoins, l'apprentissage du chant intégral étant le but premier de cette séquence d'enseignement, il s'agira alors de ne pas négliger ce moment clé de la séquence grâce auquel il est alors possible de procéder à un bilan des apprentissages finaux des élèves. Ainsi, si les diverses activités proposées dans cette dernière séance sont moins axées sur la musique que celles des séances précédentes, celles-ci nous permettent toutefois d'évaluer les effets des activités musicales mises en place sur les acquisitions des élèves en langue anglaise et s'inclut alors entièrement dans notre problématique.

1) Première phase de la séance : le rappel du lexique

a) Analyse selon le modèle SPEAKING :

Afin de procéder à l'analyse complète de cette première phase de la séance, il s'agira de la confronter en premier lieu aux huit axes d'étude du modèle SPEAKING de Hymes.

- **SETTING** : Le cadre temporel de cette séance finale est identique à celui de la première séance détaillée précédemment, mais également à celui de l'intégralité des séances proposées au fil de la séquence. En effet, l'activité d'anglais correspond à une activité quotidienne, ritualisée, se déroulant tous les jours pendant dix à quinze minutes après le temps méridien. Le cadre spatial demeure également inchangé puisqu'il s'agit alors chaque jour, pour les élèves de grande section,

de se rassembler au coin regroupement vers le tableau. Ainsi, les activités peuvent se dérouler dans une atmosphère conviviale, voire intimiste, qui participe à la sérénité et à l'enthousiasme des élèves. En outre, le fait d'avoir institué la séance d'anglais comme un rituel quotidien et d'avoir habitué les grandes sections à son dispositif et à son organisation amplifie le sentiment de sérénité ressenti par les élèves et l'enseignante, en créant un cadre connu et donc rassurant pour chacun. Cette séance d'anglais étant la huitième que l'enseignante propose à la classe et se construisant sur le même cadre que tous les séances précédentes, les élèves sont alors familiarisés avec le dispositif et entrent ainsi très rapidement dans l'activité. Ceci s'observe dans le premier extrait vidéo, dans lequel il apparaît que, dès le début, les enfants sont très actifs. Ils lèvent le doigt pour participer, donnent des réponses aux questions demandées, ou encore reproduisent la gestuelle apprise dans les séances passées. Ainsi, le cadre de cette activité participe à la création d'un certain enthousiasme chez les élèves qui est alors bénéfique pour les apprentissages.

- PARTICIPANTS : Il tient une fois de plus de nous intéresser aux divers individus présents lors de cette séance, afin d'étudier les conséquences possibles des relations construites entre eux sur la situation d'apprentissage. Premièrement, en ce qui concerne l'enseignante, il s'agit de la même personne que dans la séance analysée précédemment. Ayant pu vivre sept séances auparavant avec les mêmes élèves de grande section maternelle, il n'est donc plus question ici pour elle de découvrir le groupe face à elle. Suite aux nombreuses journées passées dans cette classe, elle connaît maintenant le prénom ainsi que le caractère de chacun. De plus, au fil des exercices proposés chaque jour, il a été possible pour cette enseignante de juger ceux qui étaient les plus pertinents à mettre en place avec ces élèves et donc de procéder à des modifications et améliorations de sa séquence afin qu'elle soit adaptée au groupe face à elle. L'atmosphère est donc tout à fait différente de celle de la première séance vidéo observée, dans laquelle il était surtout primordial de mettre les élèves en confiance. Ici, il est possible d'observer une bonne entente entre l'enseignante et les enfants qui dialoguent facilement, les moments de silence étant inexistant dans cette phase de la séance. Les sentiments de gêne ou d'anxiété, pouvant être présents au début de la séance initiale, ont fait place à une atmosphère de classe agréable, se traduisant par l'élévation du niveau sonore. Cette augmentation du bruit dans la classe, par rapport à la première vidéo analysée, peut également trouver une explication du fait de la différence du nombre d'élèves présents dans ces deux extraits filmés. En effet, suite au retour des élèves absents les séances précédentes, le nouveau groupe se compose à présent de onze élèves, dont trois garçons et huit filles. La question de l'infériorité numérique des garçons ne semble toutefois pas poser de problème cette fois-ci. Les trois ne montrent aucun signe de gêne face à cette situation et interviennent régulièrement. En ce qui concerne Robin, qui était le seul garçon présent lors de la première séance et dont nous avons

analysé la position en retrait dans l'activité, son comportement est tout à fait différent cette fois-ci. Assis sur le même banc que d'autres élèves, il semble alors mieux intégré au groupe. Son comportement est moins timide, il demande à participer en levant le doigt et s'exprime plusieurs fois. Nous observons alors qu'une bonne entente semble régner au sein du groupe. Les élèves s'écoutent et respectent la prise de parole de chacun. Ils respectent également l'enseignante en écoutant ce qu'elle leur dit et en s'asseyant lorsqu'elle le demande. De plus, si certains enfants sont plus timides et s'expriment moins que d'autres, tous sont globalement autant actifs les uns que les autres. Les élèves sont tous très impliqués dans la situation et lèvent le doigt pour demander à participer, même s'ils ne connaissent pas forcément la réponse à la question posée.

En ce qui concerne la présence de l'adulte filmant la séance, il apparaît, au visionnage de la vidéo, qu'elle soit complètement acceptée par les enfants et par l'enseignante qui ne la regardent pas et semblent agir de manière naturelle. Les huit séances ayant été filmées, chacun est donc habitué à la présence de la caméra. Ainsi, les comportements observés ne semblent pas être influencés par l'appareil et peuvent donc être analysés plus facilement.

- ENDS : Comme nous l'avons vu précédemment, cette première phase de la séance vise la réactivation du vocabulaire thématique du corps humain en anglais. Le but est que les élèves soient capables de se souvenir de ce qu'ils ont appris lors des séances précédentes pour nommer correctement en anglais la partie du corps désignée en français par l'enseignante. Afin de pouvoir évaluer plus concrètement le niveau de chacun en ce qui concerne la maîtrise du vocabulaire, les élèves sont interrogés individuellement. Le résultat obtenu est globalement très positif. Il semble en effet que les élèves aient réussi à mémoriser l'ensemble des mots appris au fil des séances. Si certains des élèves interrogés par l'enseignante éprouvent des difficultés à répondre, en questionnant le reste de la classe, il y a toujours au moins un élève qui est capable d'apporter la bonne réponse. Dans tous les cas, l'enseignante n'apporte jamais elle-même la réponse correcte attendue et laisse l'opportunité au reste du groupe de chercher à corriger son camarade. L'extrait suivant illustre cette idée et montre un exemple de recherche collective de la bonne réponse :

4	M	toes! [- on répète <Elèves> toes toes toes-] toes on s'assoit pour le moment + assis sur les bancs (brouhaha) ++ plus compliqué: + les yeux qui se souvient des yeux? Clara?
5	Clara B	knees
6	M	nan! Ibtissem tu te souviens? + Vas-y?
7	Ibtissem	oh je sais plus (brouhaha)
8	M	tu sais plus? Clara?
9	Clara A	eyes

10	M	eyes!
11	Enzo	c'est c'que j'allais dire!
12	M	[- eyes vous répétez? <Naïs> Ah c'est c'que j'allais dire-]
13	Elèves	eyes!
14	M	[- eyes! <Elèves> eyes!-] et maintenant mes oreilles qui se souvient des oreilles? Robin?
15	Robin	ears!

A l'observation du verbatim de la première phase de la séance étudiée, il apparaît que les deux termes posant le plus de problèmes aux enfants sont « eyes » et « nose ». Pour le premier, la difficulté de mémorisation est possiblement due au fait que ce terme n'a été introduit par l'enseignante qu'à partir de la cinquième séance. S'agissant d'un apprentissage encore récent, il semble alors compréhensible que certains élèves ne l'aient pas encore retenu. En ce qui concerne « nose », la principale difficulté rencontrée par les élèves est due à sa ressemblance avec le mot « toes », du point de vue phonétique. En effet, lors de leur articulation, seul le phonème initial varie. Par conséquent, des erreurs de confusion entre les deux termes peuvent intervenir chez les élèves. Néanmoins, ces erreurs montrent que les élèves sont en voie d'acquisition du vocabulaire, car même s'ils ne se souviennent pas du mot correct, ils se remémorent tout de même ses sonorités. De plus, cette confusion peut être rectifiée en ayant recours à un moyen mnémotechnique qui consiste à rapprocher le mot « nose » de sa traduction française et à se souvenir que, comme le mot « nez », « nose » commence par le son [n].

Si l'objectif principal de cet exercice vise la mémorisation du lexique, il semble toutefois important de nous intéresser également au point de vue de la prononciation des élèves. En effet, même si l'enseignante n'insiste pas sur les aspects phonétiques des mots énoncés lors de cette activité, l'acquisition d'une bonne prononciation est néanmoins l'un des objectifs prioritaires de la séquence. Ainsi, il nous paraît essentiel de ne pas négliger cet axe et d'utiliser la vidéo et le verbatim à notre disposition afin d'observer les résultats du travail mené sur la prononciation tout au long des séances. A l'observation du verbatim de cet extrait vidéo, nous notons qu'aucun des mots de lexique prononcés par les élèves n'a été retranscrit en écriture phonétique. Ayant précisé, suite aux conventions de transcription utilisées, que le recours à l'écriture phonétique ne concernerait que les mots anglais dont la prononciation ne correspond pas à la norme, cela signifie alors que les élèves s'appliquent tous à prononcer correctement les mots dans la langue anglaise. Ce constat est alors très positif et peut être interprété comme une preuve de la pertinence des activités mises en place ainsi que des supports d'enseignement liés à la musique.

- ACTS : Le thème abordé dans cette première phase de la séance reste inchangé. S’agissant de la dernière séance d’anglais mise en œuvre par l’enseignante dans cette classe, il tient alors de l’inscrire dans la continuité des sept séances précédentes et de traiter une ultime fois du lexique des différentes parties du corps humain. Au cours des diverses activités proposées les jours précédents, les élèves ont pu aborder ce lexique à travers des supports variés et majoritairement en lien avec la musique. Des exercices de répétitions rythmés, de jeu sur les tonalités et intonations, ou encore de chant en lien avec une gestuelle ont ainsi pu être proposés à la classe. Dans cette phase de la séance, il n’est pas question de support musical. Il s’agit en effet d’une simple phase rapide de rappel du vocabulaire, basé sur une activité de questions-réponses entre l’enseignante et les élèves. Cet exercice permet alors d’évaluer la capacité des élèves à réinvestir ce qu’ils ont appris grâce à des supports musicaux, dans un contexte plus classique. Le résultat est positif et démontre qu’il est alors erroné de penser que l’enseignement d’une langue vivante par le biais de la musique limite les apprentissages au domaine musical et qu’il est ensuite impossible de les investir dans un autre contexte. Le fait que les élèves soient ici capables de se remémorer les différents termes appris, sans avoir recours à un support musical, prouverait donc que ces termes ont du sens pour eux, même sans musique. Une nuance peut toutefois être apportée à cette conclusion du fait que, s’ils n’ont pas de support musical pour les aider, les élèves bénéficient néanmoins de l’appui des gestes pour faciliter leur mémorisation. La question est de savoir si sans l’aide des gestes réalisés par l’enseignante les élèves seraient tout de même capables de se remémorer les différents termes appris en anglais et de répondre correctement aux interrogations de la maîtresse.

- KEY : Dans cette phase de la séance, il s’agit pour l’enseignante de questionner les élèves sur leurs souvenirs concernant le vocabulaire du corps humain en anglais. De ce fait, il n’est pas surprenant d’observer que la majorité des interventions de l’enseignante reposent sur des intonations interrogatives. Ainsi, le questionnement et le ton utilisé par l’enseignante invitent les élèves à participer à l’activité et à intervenir régulièrement. Une atmosphère bienveillante est instaurée par l’utilisation d’expressions encourageant et félicitant les élèves, basées sur des intonations exclamatives. Ces interventions encourageantes et motivantes de la part de l’enseignante sont visibles dans l’extrait suivant et notées en gras.

27	M	non toes [-c'est les orteilles <Clara A> je sais!-] et le nez c'est presque pareil + Clara?
28	Clara A	nose!
29	M	nose! [-très bien! <des élèves> nose!-] on répète?
30	M et Elèves	nose!
31	Elèves	nose nose

32	M	très très bien!
33	Elyne	maîtresse t'as les lèvres un ptit/un ptit peu violettes

Grâce à celles-ci, les élèves se sentent alors valorisés et participent ainsi plus facilement à la conversation. Le ton utilisé par l'enseignante est donc très important afin d'impliquer les élèves dans la situation d'apprentissage. De plus, les intonations choisies influencent également les réponses des élèves. Nous observons qu'en règle générale, lorsque l'enseignante s'exprime sur une tonalité exclamative, les élèves répondent sur la même tonalité et si certains mots sont accentués, les élèves les accentuent également. Ainsi, les intonations des élèves sont très dépendantes de celles de l'enseignante qui doit alors réfléchir au choix du ton appliqué dans ses phrases. En ce qui concerne le ton utilisé par les élèves dans leurs interventions spontanées, nous notons que celui-ci est principalement exclamatif. Aussi cela peut-il être interprété comme la preuve de l'enthousiasme des élèves pour l'activité ou peut-être d'une certaine fierté de leur part lorsqu'ils savent qu'ils apportent une réponse correcte à la question posée.

- **INSTRUMENTALITIES** : Le canal majoritairement mis en jeu dans cette situation est le canal linguistique. Il s'agit en effet d'un exercice dans lequel les participants s'expriment à l'oral dans une conversation basée sur des questions posées par l'enseignante auxquelles les élèves apportent des réponses. Si la situation ne peut être qualifiée de discussion car les interventions de chacun ne sont pas toutes spontanées, celle-ci se rapproche toutefois plus du registre de la conversation que la première situation analysée, dans laquelle il n'était question que de simples répétitions de mots. Les enfants peuvent intervenir ici plus librement. Si les interactions sont induites par les questions de l'enseignante, les élèves ont néanmoins la possibilité d'exprimer leur opinion et leurs pensées. Les autres canaux intervenants dans cette situation concernent la gestuelle ainsi que tous les éléments paralinguistiques tels que les pauses brèves à l'intérieur du discours ou encore les variations d'intonations ou l'accentuation de certains mots particuliers. En ce qui concerne le code utilisé, il s'agit alors du code linguistique. Les diverses interventions des participants sont exprimées soit en français, soit en anglais, selon s'il est question de poser une question concernant le vocabulaire thématique du corps humain, ou de nommer les différents organes abordés lors des séances précédentes.

- **NORMS** : Comme nous venons de le voir, si la conversation est guidée par les questions posées par l'enseignante, dans cette première phase de la séance finale, les élèves ont toutefois la possibilité de s'exprimer assez librement. Ainsi, la majorité d'entre eux est assez active durant l'exercice et participe à la conversation. De ce fait, il est possible de noter la présence de quelques

chevauchements de paroles, donnant un certain dynamisme à la conversation. Cette situation est alors intéressante car elle permet l'apparition d'interventions spontanées de la part des élèves, qu'il s'agira alors d'interpréter afin d'obtenir des indices sur leurs ressentis. Par exemple, dans l'extrait suivant, deux élèves interviennent spontanément, sans avoir demandé la parole au préalable, et expriment des points de vue totalement différents. L'analyse de ces interventions orales peut alors constituer un moyen d'appréhender ce que ressentent les élèves face à cette situation d'apprentissage.

31	Elèves	nose nose
32	M	très très bien!
33	Elyne	maîtresse t'as les lèvres un ptit/un ptit peu violettes
34	M	un petit peu violettes parce qu'elles ont mal mes lèvres c'est pour ça comme ma gorge elle a très mal alors on parle pas très fort aujourd'hui (chuchoté) alors c'est très bien on se lève? + (les élèves se lèvent) Lorette tu retournes à ta place/ + merci/
35	Clara A	head (commence à chanter)
36	M	on va faire
37	Clara A	la chanson
38	M	non pas la chanson tout de suite on se réentraîne pour le vocabulaire mais c'est très bien que vous connaissiez je parle + vous répétez

Dans le cas d'Elyne, tout d'abord, il s'agit d'une intervention isolée du reste de la conversation, qui ne se rapproche en rien des notions abordées dans la séquence ou du support de travail. Le fait qu'elle note que les lèvres de l'enseignante soient de couleur violette et qu'elle en fasse part oralement peut être interprété comme une perte de concentration soudaine face à l'apparition d'un phénomène qui attire son attention, mais il peut également s'agir d'une marque de désintérêt pour l'activité ou de lassitude face à un exercice trop long, trop ennuyeux, voire trop complexe. Aussi faut-il se demander si ces sentiments sont réellement vécus par cette élève et s'ils sont isolés ou ressentis par d'autres de ses camarades. Il serait alors nécessaire de revoir l'organisation, ainsi que le contenu de l'activité afin d'éviter de tels ressentis chez les élèves. Cependant, l'intervention de Clara A permet d'être plus optimiste quant à la manière dont l'activité est vécue par les enfants. Le fait que cette élève commence à fredonner le chant appris lors des séances précédentes, alors que l'enseignante ne l'a pas demandé, peut être interprété comme un signe d'enthousiasme pour ce support d'apprentissage, voire pour la séquence elle-même. La question est de savoir si les autres élèves de la classe ressentent le même enthousiasme face au chant, ce qu'il s'agira d'analyser lors de l'étude de la phase chantée de cette séance.

- GENRE : Enfin, en ce qui concerne le genre pouvant être attribué à la conversation se déroulant dans cette première phase de la séance, il s'agit ici d'une conversation du type questions-réponses mise en place par l'enseignante dans le but de procéder au rappel du lexique du corps humain abordé lors des séances précédentes. Toutefois, si la conversation est fortement guidée par le questionnement de l'enseignante, des interventions spontanées des élèves sont également possibles, ce qui participe à la création d'un certain dynamisme et d'une atmosphère détendue.

b) Analyse selon le modèle du multi-agenda :

Cette première phase de la séance ayant été soumise à un premier modèle d'analyse, il s'agira à présent d'élargir notre étude en procédant à son analyse selon le modèle du multi-agenda, en développant chacun des cinq grands axes formant sa structure.

- OBJET DE SAVOIR : Afin de pouvoir analyser la séance en termes de gestes professionnels de l'enseignante, il est tout d'abord nécessaire de nous intéresser aux objets de savoir visés dans cette activité, afin de pouvoir juger de l'efficacité de ces gestes dans l'acquisition de ces savoirs. Comme il a été développé durant son analyse à partir du modèle SPEAKING, l'objectif premier de cette première phase de la séance vise la mémorisation du lexique. L'enseignante propose ici aux élèves une activité de rappel des différents termes appris les jours précédents. Le but est de pouvoir évaluer officieusement le niveau de maîtrise de ce vocabulaire par chacun, en procédant à un réinvestissement du lexique du corps humain dans un contexte conversationnel classique, ne se reposant pas sur un support chanté ou musical. Cette séance étant la dernière de la séquence menée dans cette classe, il s'agit alors pour l'enseignante de conclure par un bilan des notions abordées au cours des sept jours précédents. Le but visé est que les élèves soient capables de nommer en anglais chacune des diverses parties du corps humain apprises avec l'enseignante en associant des gestes à la parole. De plus, l'objectif sous-jacent de cette activité consiste également à obtenir des élèves une prononciation correcte de chacun des termes énoncés à l'oral. L'acquisition d'une prononciation se rapprochant le plus possible de celle d'anglophones étant l'un des objectifs principaux visés tout au long des diverses séances, cet objectif reste présent dans cet exercice de remémoration du lexique, même si l'enseignante insiste moins sur l'articulation des mots prononcés par les élèves que sur leur mémorisation. Chacun prononçant les mots de vocabulaire dans un anglais correct, l'enseignante se contente alors de demander à la classe de répéter quelques fois ces mots et d'accentuer certains sons plus complexes. Ainsi, l'objet de savoir de cette séance vise des compétences concernant à la fois la mémorisation, mais aussi la prononciation des mots du lexique du corps humain en anglais.

- **ATMOSPHERE** : A l'observation de la vidéo du premier extrait de cette séance finale, il apparaît que l'atmosphère de la classe est tout à fait propice aux interactions et à la prise de parole de chacun, ce qui est alors très bénéfique pour les apprentissages. Si la conversation menée entre l'enseignante et le groupe d'élèves face à elle est fortement régulée par les questions posées, il est toutefois possible de noter des interventions spontanées de la part des participants. Un certain dynamisme est visible chez les élèves qui sont impliqués dans l'activité et sont désireux de participer à l'exercice. Beaucoup semblent en effet assez enthousiastes pour répondre aux questions de l'enseignante et lèvent le doigt pour demander la parole. La possibilité de prise de parole individuelle face au groupe est un élément important puisqu'il permet, pour l'élève orateur, de développer des compétences langagières telles que l'articulation ou la clarté de son propos afin de se faire entendre et comprendre par les autres. De plus, cela permet au reste de la classe de développer des compétences sociales liées à l'écoute et au respect de la prise de parole de ses camarades. Le dispositif de cet exercice, permettant aux élèves de s'exprimer individuellement à l'oral, est alors favorable à l'acquisition d'apprentissages fondamentaux par les élèves. En outre, il permet à l'enseignante de pouvoir juger du niveau de chacun en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire et de repérer plus facilement les élèves éprouvant des difficultés, ce qui est plus complexe lors des interventions collectives. Les variations des modalités de prise de parole, intervenant au sein même de l'exercice, participent également à la création d'un climat propice aux interactions de chacun. En effet, le passage d'une intervention individuelle, lors des réponses données à la maîtresse, à une intervention collective, lors de la répétition de la bonne réponse par le groupe, rend la conversation dynamique et permet alors à tous les élèves, y-compris les plus timides, d'y prendre part. De plus, le fait que l'enseignante s'exprime sur un ton rassurant et ne blâme pas les élèves qui apportent des réponses erronées met les élèves en confiance et encourage leur prise de parole. En aucun cas la bonne réponse n'est apportée par l'enseignante qui pousse les élèves à la rechercher collectivement. Ainsi, l'exercice peut s'apparenter à un jeu de devinette dans lequel il s'agit de retrouver le bon mot désigné par l'enseignante. Cette forme ludique favorise ainsi les interventions des élèves qui s'amuse à rechercher la bonne réponse en donnant des propositions multiples. En conclusion, le climat créé par l'enseignante dans cet exercice, grâce à la variation des modalités de parole et à la mise en confiance des élèves, est favorable aux interactions et à l'expression orale de chacun. Il est ainsi possible pour l'enseignante d'évaluer les compétences des élèves concernant la maîtrise du lexique et de sa prononciation, objectifs clés de la séquence.

- **PILOTAGE** : Si, comme nous l'avons analysé précédemment, les actions de chacun sont plus libres dans cet extrait que lors des séances précédentes, il est toutefois possible d'observer des gestes de pilotage de la part de l'enseignante qui guide l'activité et reste garante de son bon

déroulement. Les gestes de pilotage sont en effet essentiels afin de permettre la mise en place de conditions favorables aux apprentissages de chacun. Ainsi, des interventions spontanées sont acceptées de la part des élèves, mais l'enseignante régule les interactions en leur demandant de lever le doigt avant d'intervenir et en choisissant à qui elle donne la parole. Si l'activité semble ainsi moins cadrée par l'enseignante que les précédentes, cela est sans doute dû au fait qu'il s'agisse de la séance finale et que les élèves aient maintenant l'habitude de travailler avec elle. Ils connaissent alors ses exigences, sa méthode de travail, ainsi que son niveau de tolérance du bruit dans la classe. De ce fait, s'il avait pu être noté que les élèves semblaient intimidés, à l'observation de la première séance filmée, l'ambiance régnant dans la classe, en étudiant cette nouvelle vidéo, est différente. Le niveau sonore est en effet plus élevé, des chevauchements de paroles et moments de brouhaha rendent difficile la compréhension de certaines paroles, de plus les enfants sont plus dynamiques et actifs, même en étant assis sur les bancs. Cependant, chacun écoute ses camarades et respecte les règles en levant le doigt pour demander la parole. Le pilotage de l'enseignante consiste alors majoritairement à instaurer des règles de discipline et de bonne conduite et à les faire respecter afin que l'exercice se déroule dans de bonnes conditions. S'il est important d'accorder quelques libertés aux élèves afin qu'ils puissent s'exprimer plus facilement, il est tout aussi important d'instaurer un cadre permettant de réguler ces libertés afin que celles-ci ne nuisent pas aux apprentissages. Ainsi, l'enseignante instaure une certaine discipline dans la classe en procédant à des rappels à l'ordre, lorsqu'elle demande aux élèves de rester assis par exemple, ou en jouant avec son regard pour interpeler les élèves perturbateurs. Les interventions inattendues, telles que celle d'Elyne qui évoque soudainement la couleur de ses lèvres, sont prises en compte par l'enseignante puis rapidement mises de côté afin de recentrer l'attention des élèves sur l'activité et le savoir visé. Enfin, le pilotage mis en place par l'enseignante consiste également à bâtir la situation de conversation sur une structure régulière afin de créer une certaine cohérence et de faciliter ainsi la prise de parole des élèves. L'extrait suivant illustre l'organisation choisie par l'enseignante :

9	Clara A	eyes
10	M	eyes!
11	Enzo	c'est c'que j'allais dire!
12	M	[- eyes vous répétez? <Naïs> Ah c'est c'que j'allais dire-]
13	Elèves	eyes!
14	M	[- eyes! <Elèves> eyes!-] et maintenant mes oreilles qui se souvient des oreilles? Robin?
15	Robin	ears!
16	M	EARS très bien Robin ea:rs! (brouhaha) [- vous répétez? <Robin> j'ai gagné un point!-]

17	Elèves	ears
18	M	ears! + la/ bouche Mila tu te souviens de la bouche?
19	Mila	mouth!
20	M	mouth! très bien Mila on répète?

A chaque fois, il s'agit tout d'abord pour elle d'interroger un élève individuellement afin qu'il se remémore le terme appris et le prononce correctement à l'oral, puis de demander ensuite au groupe entier de répéter ce terme afin de bien l'articuler et de le mémoriser.

- ETAYAGE : Comme nous l'avons rappelé à plusieurs reprises, il s'agit dans cette première phase de la séance finale de procéder à un rappel rapide du lexique du corps humain en anglais. Grâce à cette activité, l'enseignante peut alors juger du niveau de maîtrise de chacun concernant la mémorisation et la prononciation du vocabulaire et repérer ainsi les difficultés éprouvées par les élèves afin de pouvoir y palier. Par conséquent, le but n'étant pas d'aider les élèves à acquérir des connaissances mais de les évaluer, les gestes d'étayage de l'enseignante sont moins fréquents que lors des séances précédentes. De plus, les notions abordées dans cet exercice n'étant pas nouvelles pour les élèves, celles-ci sont globalement assez bien maîtrisées par le groupe qui ne nécessite donc pas une aide importante de la part de leur enseignante. Toutefois, il est possible d'observer quelques gestes d'étayage instaurés par l'enseignante afin d'aider les élèves à trouver les bonnes réponses aux questions posées et donc à se souvenir du vocabulaire appris et de sa prononciation. Tout d'abord, lorsque l'enseignante s'aperçoit que les élèves sont en difficultés pour répondre à ses questions, l'enseignante leur fournit alors parfois des indices afin de les aiguiller vers la bonne réponse. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un élève se méprend en nommant le nez « toes » et qu'elle explique alors à la classe qu'il s'agit des orteils, mais que « le nez c'est presque pareil ». Par cette intervention, l'enseignante ne donne pas directement la bonne réponse à la classe, qu'elle laisse réfléchir par elle-même, mais elle la guide fortement vers celle-ci. De plus, de manière plus indirecte, les intonations choisies et les expressions utilisées afin de féliciter les enfants peuvent également être considérés comme un geste d'étayage de l'enseignante qui, grâce à eux met les élèves en confiance et les pousse alors à rechercher les réponses aux questions posées. En ce qui concerne la remémoration du vocabulaire, celle-ci peut également être facilitée par le fait que l'enseignante utilise à nouveau les gestes employés lors des séances précédentes. En instaurant un lien direct avec les apprentissages passés, ces gestes sont alors un moyen d'aider les élèves à se souvenir plus rapidement du lexique en faisant fonctionner leur mémoire visuelle et kinesthésique. Enfin, en ce qui concerne la prononciation, bien que celle-ci ne soit pas travaillée avec précision par l'enseignante dans cette phase de la séance, le fait que les mots importants soient accentués puis

répétés par l'ensemble des élèves constitue néanmoins une manière de les aider à améliorer leur articulation.

- **TISSAGE** : La séance analysée ici étant la conclusion de toute la séquence, il semble donc logique que celle-ci soit en lien avec les diverses séances précédentes. De ce fait, les gestes de tissage de l'enseignante consistent à réinvestir les apprentissages abordés les jours antérieurs et à réutiliser les mêmes supports d'enseignement afin de mettre en place une certaine cohérence entre les séances et de faciliter alors la remémoration des notions abordées dans le passé. Ainsi, dans ses questions, l'enseignante s'applique à respecter l'ordre d'apparition des différents mots dans la chanson. Grâce à cela, elle met en lien l'exercice présent avec le chant connu des élèves, ce qui facilite alors leur compréhension de l'activité mais également leur capacité à se souvenir du vocabulaire. De plus, le recours aux mêmes gestes que ceux utilisés durant les diverses séances constitue un geste de tissage supplémentaire participant à la cohérence de la séquence.

Enfin, l'un des objectifs annoncés aux élèves dans la séance initiale était de maîtriser le vocabulaire thématique du corps humain en anglais pour pouvoir ensuite apprendre une chanson le reprenant. Ainsi, cette séance finale respecte alors cet objectif dont elle est l'aboutissement et donne ainsi tout son sens à la séquence menée durant huit jours, puisque les enfants s'aperçoivent qu'ils sont maintenant capables de nommer les différentes parties du corps humain correctement en anglais.

2) Deuxième phase de la séance : le jeu des flashcards

a) Analyse selon le modèle SPEAKING :

Dans un premier temps, il s'agira d'analyser la deuxième partie de la séance selon les huit axes du modèle SPEAKING.

- **SETTING** : L'activité filmée, dont il est question ici, s'inscrit dans la continuité de la première partie de la séance analysée précédemment. De ce fait, le cadre temporel est le même. La séance d'anglais est un rituel qui a été instauré par l'enseignante stagiaire et cette deuxième activité se déroule toujours après le temps méridien. Durant la deuxième partie de la séance, les élèves sont tout aussi enthousiastes que lors de la phase de rappel analysée précédemment et témoignent d'une réelle envie de participer à l'activité.

- **PARTICIPANTS** : Les personnes présentes lors de cet extrait sont les mêmes que lors du début de la séance.

- **ENDS** : L'activité peut être qualifiée comme étant une sorte d'évaluation par le jeu des

connaissances acquises par les élèves. Pour l'enseignante, l'objectif principal de la séance est de vérifier si les enfants ont retenu les notions abordées lors des sept leçons précédentes. Si, au début du cours, il s'agissait d'observer si les élèves étaient capables de nommer les parties du corps correspondant à ce que montrait l'enseignante, cette activité de jeu consiste maintenant à vérifier que les élèves soient capables de les reconnaître lorsqu'ils les entendent. Ici ce n'est donc pas la prononciation qui est évaluée mais bien la compréhension du lexique. Il n'est pas demandé aux élèves de s'exprimer mais seulement d'écouter la partie du corps humain nommée en anglais par l'enseignante et de désigner ensuite sur le tableau la flashcard correspondant à ce qui vient d'être énoncé. Par conséquent, le but de l'activité n'est donc plus de savoir nommer mais plutôt de savoir reconnaître le lexique appris et utilisé tout au long de la séquence, lors d'interactions directes ou lors des phases de chant. L'exercice est le suivant : la classe est divisée en deux équipes. Deux élèves, un membre de chaque équipe, s'affrontent au tableau. Il s'agit d'écouter attentivement ce qui est dit par l'enseignante afin d'entendre la partie du corps qui est nommée en anglais, puis d'être le plus rapide à montrer la bonne flashcard qui est accrochée au tableau. L'extrait vidéo étudié ne représente pas l'intégralité de l'activité. En effet, il ne montre que l'intervention de quatre élèves seulement. Toutefois leur comportement est assez représentatif de celui de l'ensemble de la classe. Il apparaît alors que s'il est possible que certains élèves se trompent parfois, la bonne réponse est généralement donnée de manière relativement rapide.

L'objectif de la séquence semble donc atteint. Dans la première activité, les élèves se sont montrés capables de faire appel à leurs souvenirs pour nommer les parties du corps humain en anglais, ce qui était alors très encourageant. En observant à présent qu'ils arrivent, dans cette phase de jeu, à montrer les flashcards attendues, leur maîtrise de la compréhension du vocabulaire ne fait alors plus aucun doute.

- ACTS : Le thème traité lors de cette deuxième partie de séance est évidemment le même qu'au début de celle-ci, et le même que celui qui a été abordé lors de toutes les séances qui ont précédé, à savoir le corps humain.

Néanmoins, en ce qui concerne la forme du savoir abordé, celle-ci a changé. Il s'agit ici d'un jeu de compétition entre deux équipes, basé sur l'utilisation d'images. Cette activité de jeu a déjà été rencontrée par les élèves lors d'autres séances non analysées. Le fait que le contexte soit une situation de compétition est une source de motivation pour les élèves. En effet, tous désirent avoir la bonne réponse afin de faire gagner leur équipe et sont alors très impliqués dans la tâche. Ainsi, ayant déjà rencontré ce jeu précédemment, ils connaissent son déroulement et ont développé ce désir de gagner depuis plusieurs séances. Il est alors possible que le jeu, en plus du support musical

auquel l'enseignante a recours durant la séquence, tiennent un rôle capital dans la mémorisation du lexique par les enfants.

Cette activité apporte également une réponse au questionnement présent lors de la première partie de la séance. Nous soupçonnons le fait qu'en donnant un repère visuel par le biais de la gestuelle, l'enseignante aide fortement les élèves à retrouver et dire le bon terme de vocabulaire. La modalité d'évaluation différente mise en place ici permet de se rendre compte que la réussite des élèves n'est pas forcément dépendante de l'accomplissement de gestes. En effet, aucun geste n'est réalisé ni par l'enseignante, ni par les élèves dans cette phase de la séance. Les mots sont simplement prononcés par l'enseignante et les enfants ont pour unique tâche de toucher la flashcard, accrochée au tableau, correspondant à ce qu'ils viennent d'entendre. Il semble alors que les élèves aient bien acquis le vocabulaire en question. Toutefois, si la réalisation de geste et l'activité chant ne semblent plus nécessaires à ce moment-là, elles ont sans doute été des outils favorables à cette mémorisation du lexique de la part des élèves.

- KEY : Lors de cette deuxième partie de séance, l'enseignante, comme lors de toutes les séances précédentes, adopte un ton qui peut être qualifié d'encourageant, que ce soit par les mots employés ou la manière dont ceux-ci sont prononcés. Les intonations exclamatives utilisées lorsqu'elle nomme les parties du corps à retrouver, incitent inconsciemment les élèves à être vifs et rapides dans l'exercice. Toutefois, cette vivacité et ce dynamisme des élèves ne signifient pas qu'ils agissent sans réfléchir. En effet, à l'observation de la vidéo, il apparaît que les enfants, pour la majorité d'entre eux, s'appliquent et prennent le temps de la réflexion avant de répondre. Il n'est alors pas question ici de désigner une carte au hasard pour être le plus rapide sans réfléchir à la signification du mot, ce qui aurait pu être une des stratégies mises en place par certains. Le fait que les élèves soient capables de désigner la bonne image à plusieurs reprises annule de fait la possibilité qu'il s'agisse ici de simple hasard. De plus il apparaît de manière visible que les enfants se sentent impliqués dans l'exercice.

35	M	Naïs et [-Ibtissem <Elyne> Ibtissem!-] + on regarde bien les images ++
36	Elyne	allez Ibtissem (chuchoté)
37	M	eye eye (Naïs montre la bonne carte) good/ Naïs! (brouhaha) [-one point to the orange <Ibtissem> mais j'ai dit elle est forte-]

Dans cet extrait, l'enthousiasme des élèves pendant cette activité apparaît clairement. Ils désirent voir leur équipe gagner. Cet enthousiasme et cette envie se traduisent par beaucoup d'interactions entre les élèves d'un point de vue secondaire, prenant par exemple la forme d'encouragements, comme, dans cet extrait vidéo, lorsque Elyne encourage son amie en disant « allez Ibtissem ». Il peut

également s'agir d'expressions de satisfaction ou de déception des enfants lorsqu'ils regagnent leur place après avoir ou non remporté un point. Cela crée donc une atmosphère conviviale et plus détendue que lors de l'activité précédente. Un bruit ambiant, n'étant pas présent dans la première phase de l'activité analysée précédemment, peut alors être entendu dans cette vidéo.

- INSTRUMENTALITIES : Le canal linguistique est une fois de plus le plus présent lors de cette activité. En effet n'ayant aucun recours à l'écrit, et s'agissant d'un cours de langue vivante, le code de la parole est nécessairement le plus utilisé. Toutefois, il est possible de noter également, dans cette activité, le recours au code visuel. En effet, l'activité ayant pour support des flashcards représentant des parties du corps et le but étant de mettre en lien un mot demandé et son image, ces deux codes sont alors étroitement liés. En ce qui concerne le code de la parole, il ne s'agit, cette fois encore, pas d'une réelle situation de discussion. Néanmoins, certaines interactions peuvent être observées entre l'enseignante et la classe. Certaines sont visibles dans l'extrait suivant :

19	M	les épaules Mila
20	Mila	[sɔnø] [sɔnø]
21	Clara A	shoulders!
22	Tomaso	shoulders!
23	Mila	[ʃauldøz]
24	M	shoulders et les orteils? + Enzo?

Au début de l'exercice, durant la présentation des flashcards, l'enseignante interroge les élèves un à un sur le nom des différentes parties du corps représentées sur chacune d'elles. Cet extrait montre bien que les élèves, familiarisés avec la notion étudiée, puisqu'il s'agit de la huitième séance, prennent plus de libertés que durant la première séance. Ils semblent fiers de montrer à l'enseignante, ainsi qu'à leurs camarades, qu'ils connaissent le vocabulaire et savent s'exprimer en anglais. Ils se permettent ainsi de répondre aux questions de l'enseignante même quand celles-ci ne leur sont pas adressées. Les interventions des enfants deviennent donc plus spontanées au fur et à mesure du déroulement de la séquence.

- NORMS : Comme il l'a déjà été évoqué, cette partie de la séance est entièrement guidée par l'enseignante et par les questions qu'elle pose. C'est elle qui décide quelle partie du corps les élèves doivent montrer et qui choisit les élèves devant s'affronter au tableau. Il est alors possible

pour elle d'adapter le niveau de complexité du terme énoncé en fonction du niveau de maîtrise du vocabulaire des élèves interrogés. De plus, par les nombreux moments de silence qu'elle utilise, c'est également elle qui rythme à la séance. Les élèves l'écoutent alors attentivement car ils sont curieux de savoir ce que leur maîtresse va dire. La première partie de l'activité consiste en un nouveau rappel de vocabulaire et dans le même temps, en une familiarisation avec le matériel des flashcards. La relation enseignante-élève reste frontale durant ce début d'activité. Puis, le jeu commence.

29	M	maintenant ++ Clara + et Lorette (Clara et Lorette vont au tableau) ++ on enlève ça ++ ready?
30	Enzo	allez!
31	M	[-on regarde bien les images <Ibtissem> regardez les cartes on regarde pas la maîtresse-] + nose! + nose!
32	Mila	allez Clara! Clara!
33	M	(Clara montre la bonne carte) bien Clara\ One point to the yellow! + [-nose\ <Clara> j'te l'avais dis je serai première-]
34	Clara	pour battre + Lorette

Dans cet extrait de transcription, de nombreux temps de silence sont visibles, notamment lors des interventions de l'enseignante. Cette façon de s'exprimer a pour conséquence de créer du suspense et ainsi de positionner le niveau d'attention des élèves à son maximum. Ils attendent dans un premier temps de savoir lesquels d'entre eux vont devoir s'opposer, puis attendent dans un second temps que l'enseignante nomme une partie du corps humain en anglais pour pouvoir la comprendre et la rechercher rapidement sur la tableau. Ainsi, au plus les élèves sont attentifs, au plus ils sont aptes à réagir rapidement et à donner la bonne réponse. Les élèves devant désigner la carte sont très concentrés, mais ceux restés assis sur les bancs le sont tout autant. En effet, le camarade au tableau faisant partie de leur équipe, ils se sentent alors fortement impliqués dans l'exercice et sont attentifs à ne pas venir entraver la victoire de leur ami en faisant du bruit par exemple. Toutefois, cette implication provoque de nombreux chevauchements de paroles car les élèves se permettent alors d'émettre des remarques et commentaires personnels face à la victoire ou à la défaite de leur camarade.

- GENRE : La catégorie d'activité dans laquelle cette seconde partie de la séance peut être classée semble claire. Il s'agit de la catégorie du jeu. En effet, si l'activité consiste au départ à

identifier et nommer les flashcards collectivement, afin de rappeler le vocabulaire déjà revu une première fois en début de séance et de familiariser à nouveau les enfants avec le matériel dans le but de les mettre en confiance, la deuxième partie de l'exercice constitue un pur moment de jeu. Les élèves se sentent alors en compétition contre l'équipe adverse et participe avec envie à la séance car ils sont désireux de remporter le jeu. Ce genre d'activité est source de motivation pour les enfants, ce qui facilite alors leurs apprentissages.

b) Analyse selon le modèle du multi-agenda :

De la même manière dont nous avons procédé depuis le début des ces analyses vidéo, il s'agira maintenant d'étudier cette partie de la séance en nous appuyant sur le modèle du multi-agenda et sur les cinq axes qui le composent.

- **OBJET DE SAVOIR** : L'objectif visé ici est identique à celui énoncé dans l'analyse de la première partie de séance. Il s'agit de la mémorisation du lexique et de son réinvestissement dans un nouveau contexte. Cette activité est, comme expliqué dans son analyse d'après le modèle SPEAKING, une sorte d'évaluation des savoirs acquis par les élèves. En cela, cette séance peut être qualifiée de bilan. Si, au début du cours, les élèves étaient amenés à nommer en anglais les parties du corps que l'enseignante leur désignait, leur tâche est désormais de reconnaître le mot qu'elle prononce afin de montrer l'image qui lui correspond, le plus rapidement possible et sans erreur. La modalité d'évaluation change donc dans cette deuxième partie de séance. Dans un premier temps, il s'agissait de s'assurer de la bonne prononciation des termes par les élèves, à présent il est question de s'intéresser à la maîtrise du vocabulaire dans un contexte nouveau.

- **ATMOSPHERE** : Dans la continuité du début de la séance, l'activité se déroule dans un climat ludique, propice à la participation de tous les élèves puisqu'il s'agit d'une activité de jeu. Il est alors possible d'observer la naissance d'un esprit d'équipe qui n'était jusqu'alors jamais présent. Un sentiment de solidarité se crée entre les élèves membres d'une même équipe, ce qui donne lieu à de nombreux encouragements. La situation est donc source de motivation et tous ont le désir de bien faire, de gagner et donc de réussir. Toutefois, l'aspect compétitif de l'activité peut soulever une question. En effet, ce contexte de jeu nécessitant un gagnant, il induit donc qu'il y ait également un perdant. Cela ne risque-t-il pas d'avoir des effets négatifs sur les élèves ? Les élèves les moins à l'aise dans l'activité, ne réussissant pas à donner la bonne réponse, ne se sentent-ils pas alors inférieurs ?

35	M	Naïs et [-Ibtissem <Elyne> Ibtissem!-] + on regarde bien les images ++
36	Elyne	allez Ibtissem (chuchoté)
37	M	eye eye (Naïs montre la bonne carte) good/ Naïs! (brouhaha) [-one point to the orange <Ibtissem> mais j'ai dit elle est forte-]

Dans cet extrait, Ibtissem n'a pas fait gagner de point à son équipe et se justifie en disant qu'elle savait dès le départ que Naïs était plus forte qu'elle. Cette élève s'est donc apparemment rendue au tableau dans un état d'esprit pessimiste. Le contexte de jeu qui semble, dans un premier temps, créer une atmosphère détendue s'avère alors être à double tranchant. Tous les élèves ne vivent pas la séance de la même manière. Cet esprit de compétition, induit par la présence d'équipe et de vainqueur, a pour effet la naissance d'un sentiment de déception chez les perdants. Aussi aurait-il été nécessaire d'insister plus précisément avec la classe sur le fait qu'il ne s'agisse ici que d'un jeu, dont l'objectif est de réinvestir des connaissances plutôt que de désigner un vainqueur. L'activité semble toutefois un moyen pertinent pour évaluer l'acquisition du vocabulaire par les élèves à la fin de cette séquence puisque l'enseignante, choisissant elle-même les binômes à interroger et les mots à demander selon les enfants concernés, peut se rendre compte des savoirs assimilés par chacun d'entre eux.

- PILOTAGE : Il peut être observé dans cette vidéo que l'enseignante a recours à divers gestes professionnels durant l'activité afin de placer les élèves dans la situation la plus favorable aux apprentissages. La mise en œuvre de cette deuxième partie de la séance est en effet tout à fait propice à la réussite des élèves. Tout d'abord, un rappel du lexique est à nouveau réalisé en liant les flashcards à leur signification. De ce fait, les enfants sont une nouvelle fois familiarisés avec celles-ci. Il tient également de préciser qu'il s'agit d'un rappel de la signification de chaque image, car cette activité a déjà été menée lors de séances précédentes. Le fait de revenir sur ces significations est un moyen d'éviter toute appréhension qui pourrait être ressentie par les élèves quant à la reconnaissance des images et, de ce fait, de limiter les confusions possibles entre les cartes. Cette phase permet également à l'enseignante d'évaluer une nouvelle fois la maîtrise du lexique par les élèves puisque c'est elle qui désigne qui doit alors nommer individuellement la partie du corps qui est représentée sur l'image. L'enseignante répète ensuite la bonne réponse afin que les enfants puissent entendre à nouveau la prononciation correcte et identifier chaque carte avant de passer à la phase même du jeu. Pour ce qui est de cette phase, il apparaît comme nécessaire de noter une nouvelle fois que les équipes ont été constituées par l'enseignante, qui choisit également les élèves qui s'affrontent en binômes. De plus, c'est elle qui décide également de la partie du corps sur

laquelle interroger les élèves. Ainsi, l'activité est fortement guidée et réfléchie par l'enseignante qui ne laisse rien au hasard.

Enfin, durant l'activité, afin de rendre le cours efficace et pour que tous puissent participer à un niveau égal, l'enseignante régule constamment le tour de parole.

11	Mila	(la maîtresse montre la carte de la bouche) MOUth!
12	M	on lève le doigt! + Naïs?
13	Naïs	mouth

Dans ce court extrait de transcription, l'enseignante reprend une élève, Mila, lorsque celle-ci se permet de répondre sans avoir été interrogée. En lui demandant de lever le doigt avant de s'exprimer, l'enseignante reprecise les règles de classe devant être suivies par tous. Il est important pour l'enseignante d'interroger ici les élèves un par un, afin de pouvoir se rendre compte des difficultés vécues par certains d'entre eux. De cette manière, en étant raisonnablement stricte sur le temps de parole, il est plus facile de se rendre compte des savoirs de chacun et de ce que chaque enfant a précisément retenu du vocabulaire rencontré depuis maintenant huit séances.

- ETAYAGE : Cette partie de séance n'a pas été filmée dans son intégralité. Il s'agit d'un extrait court dans lequel peu de gestes d'étayage peuvent être relevés. Dans la continuité du début de la séance, l'enseignante est toujours dans un état d'esprit d'évaluation du lexique retenu par les élèves. De ce fait, l'aide qu'elle leur apporte est très limitée. Cela ne l'empêche toutefois pas de leur faire part de quelques conseils.

29	M	maintenant ++ Clara + et Lorette (Clara et Lorette vont au tableau) ++ on enlève ça ++ ready?
30	Enzo	allez!
32	M	[-on regarde bien les images <Ibtissem> regardez les cartes on regarde pas la maîtresse-] + nose! + nose!

Ici l'enseignante met les élèves en conditions en leur signalant et en leur rappelant à plusieurs reprises de regarder attentivement où sont placées chacune des flashcards sur le tableau. De cette façon, les enfants pourront être plus rapides pour montrer la partie du corps correspondante lorsque

celle-ci sera annoncée. Il s'agit donc ici plus d'un conseil que d'un réel geste d'étayage de la part de l'enseignante, même si celui-ci peut être considéré comme un processus partiel d'aide.

Si les élèves ne sont que très faiblement aiguillés durant la phase de jeu, le rappel du vocabulaire effectué en début d'activité constitue quant-à lui une aide non négligeable. Celui-ci permet, comme nous l'avons vu, de rendre claire la signification de chacune des flashcards pour les élèves et de faire entrer ces derniers plus facilement dans l'activité. Toutefois, le but de la séance étant, pour l'enseignante, de vérifier les connaissances des élèves, il semble alors logique et justifié de n'aider les élèves que faiblement, contrairement à ce qui était fait lors des séances précédentes, afin de pouvoir juger de l'état de leurs connaissances d'un point de vue individuel.

- TISSAGE : En ce qui concerne ce geste professionnel, très peu d'éléments peuvent être analysés ici. L'activité est poursuivie dans la logique de la séance et de la séquence mais peu de liens apparaissent explicitement durant cette partie de la leçon. Le jeu ayant déjà été rencontré par les élèves précédemment, cela apparaît alors comme le seul lien implicite entre les différentes séances, même si une nouvelle phase de familiarisation avec les flashcards a tout de même lieu au début de l'activité. Ainsi, si les gestes de tissage s'avéraient importants lors des séances précédentes, celle-ci étant l'ultime de la séquence et les enfants étant alors fortement habitués à l'organisation des activités ainsi qu'aux savoirs abordés, il apparaît alors qu'ils soient ici moins essentiels.

3) Troisième phase de la séance : reprise finale du chant

Cette dernière phase de la séance étant assez brève et répétitive, celle-ci n'a donc pas été retranscrite à l'écrit. Ne disposant pas d'une quantité suffisamment importante d'éléments pour pouvoir procéder à son analyse selon les deux modèles de références utilisés précédemment, nous nous contenterons alors d'étudier ici les quelques points jugés essentiels à observer dans cet exercice. Néanmoins, bien qu'il s'agisse d'un moment de classe très court, son importance dans la séance ainsi que dans l'intégralité de la séquence n'est pourtant pas des moindres. Cette reprise du chant dans son intégralité par les élèves étant l'un des principaux objectifs de départ, son observation en fin de séquence peut alors être considérée comme un moyen de procéder au bilan des compétences et connaissances acquises par les élèves.

L'un des premiers éléments notables, à l'observation de l'extrait filmé de ce moment de la séance, concerne l'enthousiasme des enfants. Ceux-ci sont en effet fortement impliqués dans

l'activité. Tous sont debout, ils chantent fort, bougent beaucoup, réalisent les gestes demandés avec dynamisme et rapidité. Certains sourires peuvent également être repérés sur les visages. Ainsi, l'enthousiasme pour l'activité chantée, évoqué précédemment, apparaît ici clairement, les élèves semblant prendre du plaisir lors de cet exercice.

Du point de vue des apprentissages maintenant, le premier point concerne la prononciation des mots de la chanson par les élèves. En comparaison avec celle entendue dans la première vidéo, l'articulation présente des différents mots et sons anglais se rapproche beaucoup plus de celle d'anglophones. Alors qu'initialement l'enseignante était dans l'obligation d'accompagner les élèves en chantant avec eux, son intervention est ici très faible. En effet, bien qu'elle chante une première fois la chanson avec la classe, sa voix est presque inaudible à l'écoute de la vidéo. La classe chante plus fort qu'elle et ne semble ainsi pas avoir besoin de son aide. C'est pourquoi l'enseignante peut se permettre ensuite de n'accomplir que les gestes et de demander aux enfants de reprendre seuls le chant. Le résultat est globalement positif, les élèves réussissant à chanter la plus grande partie des paroles sans l'aide de l'enseignante et en respectant une prononciation tout à fait correcte et compréhensible. Certains mots complexes, difficiles à articuler par les enfants au départ de la séquence, ne posent à présent plus aucun problème. C'est le cas de « shoulders » par exemple qui est cette fois-ci prononcé selon une intonation anglaise. Si la dernière partie du chant est toutefois plus hésitante, il s'agit surtout de difficultés liées à la mémorisation des paroles plutôt qu'à l'articulation des mots. En effet, les élèves prononcent « eyes », « ears », « mouth » et « nose » dans un anglais correct mais ne semblent pas encore maîtriser parfaitement leur ordre d'apparition dans la chanson, d'où la naissance d'une intonation hésitante. Cette dernière partie du chant n'ayant été abordée que quelques séances auparavant seulement, ces hésitations de la part des élèves semblent alors logiques et pourront sans doute se voir réduites dans le futur, en continuant à reprendre cette chanson régulièrement avec la classe.

En ce qui concerne la gestuelle reproduite par les élèves en lien avec les paroles de la chanson, celle-ci est globalement correcte et suivie par l'ensemble de la classe. Les enfants sont en effet tous très dynamiques dans leurs gestes. Néanmoins, il est possible de noter quelques éléments plus négatifs. En effet, à l'observation de la vidéo, il apparaît que certains élèves ne s'appliquent pas à coordonner leurs gestes à leur parole et ne respectent pas l'ordre établi. Il semble alors que ces élèves ne comprennent pas la signification de leurs actes et vivent l'exercice seulement comme un jeu. La question est donc de réfléchir aux conséquences de telles réactions sur les apprentissages et de se demander s'il est utile que les élèves accomplissent les gestes même s'ils n'ont aucun sens pour eux. De plus, ces problèmes de coordination entre le geste et la parole sont accentués lorsque les élèves éprouvent des difficultés à se souvenir des paroles dans la dernière partie de la chanson. Nous observons alors des gestes confus de la part d'un grand nombre d'entre eux, qui essaie de

suivre l'ordre établi en s'appuyant sur les gestes réalisés par l'enseignante, mais qui se perd rapidement. Jugeant ce passage de la chanson trop complexe, un élève décide de ne plus effectuer les gestes à ce moment là et se met alors à danser. Se posent donc des interrogations quant à la pertinence du recours aux gestes dans cette chanson. S'ils peuvent s'avérer être utiles du point de vue de l'aide à la mémorisation fournie ainsi que pour rendre l'activité ludique et attractive, ils peuvent toutefois la rendre plus complexe pour certains, la surcharge d'informations à retenir ainsi que la difficile coordination entre gestes et paroles pouvant poser problème pour des élèves de maternelle.

Cependant, le bilan pouvant être retenu de cette activité est globalement positif. Les élèves réussissent majoritairement à chanter seuls, en se remémorant le lexique et en respectant une prononciation tout à fait correcte. Un sentiment de fierté est alors ressenti par la classe à la fin de l'activité, instauré par des félicitations de la part de l'enseignante et se traduisant par des sourires et des applaudissements chez les élèves.

4) Que retenir de cette séance ?

Qu'il s'agisse des activités de rappel du lexique, de jeu de réinvestissement du vocabulaire ou du chant, le bilan général de cette dernière séance, du point de vue des apprentissages, est globalement positif.

En ce qui concerne la mémorisation du lexique, tout d'abord, les deux premières activités montrent que les élèves ont retenu les différents termes se rapportant au lexique du corps humain en anglais et qu'ils sont capables de les réinvestir dans un contexte autre que celui du chant ou de la musique. Les gestes d'étayage de l'enseignante étant très limités durant les deux phases de réinvestissement du vocabulaire, lors de l'exercice de rappel ou lors du jeu des flashcards, il est alors possible d'analyser de manière plus concrète les capacités de chacun à se remémorer le lexique et à ainsi être capable de nommer ou de désigner les différentes parties du corps humain en anglais, par lui-même. De plus, la dernière phase de la séance montre qu'en plus d'avoir mémorisé les divers termes, les élèves ont retenu la chanson apprise au fil des séances. Le fait qu'ils soient capables de la chanter dans son intégralité, et pratiquement sans aide de l'enseignante, atteste de leur maîtrise des paroles et de la mélodie. Les élèves ont alors acquis des connaissances au fur et à mesure des séances, qu'ils sont capables de réinvestir en cette fin de séquence.

L'acquisition d'une bonne maîtrise de la prononciation de chacun des termes appris tout au long des activités constituant également l'un des objectifs principaux de cette séquence, divers exercices

ayant été mis en place durant les huit séances afin de l'atteindre, il semble alors nécessaire de ne pas négliger ce point dans l'analyse de cette séance. Le but n'étant pas, lors des trois activités proposées, de travailler à nouveau l'articulation des mots anglais mais d'évaluer leur maîtrise par les élèves, l'enseignante n'insiste donc pas sur ce point ici. Toutefois, les diverses interventions des élèves montrent qu'ils ont maintenant acquis une bonne prononciation des mots anglais qui, même si elle n'est pas parfaite, se rapproche de celle d'anglophones du point de vue des sonorités produites. Comme nous l'avons vu précédemment, même les mots les plus complexes, difficiles à articuler par les enfants au départ de la séquence du fait de la présence de phonèmes alors inconnus pour eux, sont à présent énoncés correctement. C'est le cas par exemple du mot « shoulders » qui est prononcé correctement aussi bien lors de la phase chantée que lors des phases précédentes de rappels du vocabulaire. Il semble alors que les supports d'enseignement utilisés ainsi que les gestes de l'enseignante aient eu une influence positive sur les apprentissages des élèves.

Néanmoins, cette dernière séance laisse apparaître un point problématique, en ce qui concerne la production de gestes en lien avec les mots énoncés oralement dans la chanson. En effet, s'ils facilitent la mémorisation du vocabulaire et participent à tisser des liens entre les diverses activités, il a toutefois été constaté dans cette séance que, bien souvent, les élèves les appliquent sans avoir conscience de leur signification. Par conséquent, la réalisation de gestes en correspondance avec des paroles peut constituer une difficulté pour certains élèves. Cependant, cela participe tout de même à rendre l'activité ludique et à rendre les enfants enthousiastes et actifs dans l'exercice. Ce dernier point constitue l'un des éléments notables de cette dernière séance. Il est en effet constaté que les élèves sont très dynamiques et semblent prendre du plaisir. Ainsi, les élèves apprennent en s'amusant, ce qui était l'un des principaux objectifs visés par l'utilisation de supports musicaux dans cette séquence.

En conclusion, la séquence mise en œuvre dans cette classe de grande section avait pour objectif principal l'apprentissage d'une chanson en anglais. Pour cela, il s'agissait de développer divers objectifs sous-jacents tels que la compréhension et la mémorisation du lexique abordé dans les paroles, ainsi que l'acquisition d'une prononciation correcte de ces mots. Comme nous l'avons vu, le but n'était pas que ces jeunes élèves acquièrent un niveau d'anglais digne de celui de petits anglophones, mais qu'ils soient familiarisés avec la langue et ses sonorités. Suite à l'analyse des séances initiale et finale de cette séquence et à la comparaison des comportements des élèves lors ces deux moments clés, un bilan positif peut être dressé. Il semble en effet que les objectifs visés aient été atteints au terme des huit séances.

En ce qui concerne le vocabulaire tout d'abord, nous avons pu observer que celui-ci est

globalement su et mémorisé par les élèves en fin de séquence. Du point de vue de la compréhension des termes, la comparaison des deux analyses réalisées révèle une forte amélioration des acquisitions des élèves à ce sujet. En effet, si le fait que les élèves ne distinguent pas les mots lorsqu'ils les prononcent dans la première séance prouve qu'ils n'ont pas conscience de leur signification, ils sont ensuite capables, lors de la dernière séance, de nommer ou désigner correctement en anglais chacune des parties du corps individuellement. Ainsi, les mots de vocabulaire abordés lors des séances précédentes semblent compris et mémorisés à la fin.

En nous intéressant à la prononciation des mots faite par les élèves, des progrès sont également observables entre le début et la fin de la séquence d'enseignement. En effet, il a été observé qu'au départ des apprentissages, les élèves éprouvaient quelques difficultés pour articuler certains phonèmes complexes, inexistantes dans la langue française, tels que le « h aspiré » ou encore la diphtongue [əʊ] du mot « shoulders ». Lors de la dernière séance, ces phonèmes sont correctement articulés par la plus grande majorité des enfants, qui n'éprouvent finalement plus de difficultés à prononcer les mots du lexique appris au fil des diverses séances. Même en l'absence du support chanté, les élèves sont tout à fait capables, à la fin de la séquence, de nommer les différentes parties du corps humain dans un anglais correct.

Concernant la chanson maintenant, les progrès accomplis par les élèves entre le début et la fin de la séquence sont considérables. En effet, alors que les élèves découvraient les paroles ainsi que la mélodie lors de la séance initiale et étaient alors incapables de chanter sans l'aide de l'enseignante, au terme des huit séances, ils sont alors suffisamment compétents pour agir seuls. Si la dernière partie du chant est encore hésitante du fait que les enfants y aient été confrontés un nombre encore assez restreint de fois, le groupe est toutefois capable de se remémorer l'ordre des paroles ainsi que la mélodie et les gestes. De plus, chacun s'applique à articuler les mots correctement. Le bilan est donc très positif.

En outre, un autre point positif peut être dressé en conclusion de cette séquence en ce qui concerne l'implication des élèves dans les activités. En effet, dès le début de la séquence, même s'ils sont encore un peu timides, les élèves sont très impliqués et dynamiques lors des diverses activités proposées par l'enseignante. A la fin de la séquence, leur enthousiasme ne se trouve pas diminué. Les élèves éprouvent du plaisir lors des divers exercices effectués et l'expriment par leurs rires et leur forte participation. Ainsi, il semble alors que les activités ludiques proposées, basées sur des supports musicaux, participent à la création d'un environnement propice aux apprentissages de tous. De plus, il a été constaté dans les analyses précédentes que le recours à des supports d'enseignement musicaux ne constitue pas un frein aux apprentissages des élèves, qui sont ensuite tout à fait capables de réinvestir les savoirs acquis dans un contexte non musical.

Nous retiendrons donc que, si quelques problèmes peuvent toutefois être mentionnés en ce

qui concerne la réalisation de gestes en lien avec les paroles prononcées, sans doute trop complexe pour de si jeunes enfants, les objectifs initiaux sont globalement atteints en fin de séquence. Aussi est-il possible d'en tirer des conclusions quant à la pertinence des actions de l'enseignante mais surtout des supports d'enseignement utilisés. Ce bilan positif sur l'évolution des acquisitions des élèves semble prouver en effet que le recours à des supports musicaux est approprié à l'enseignement d'une langue vivante et favorable aux apprentissages.

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire, des réponses ont été apportées aux questions soulevées dès notre introduction. Ainsi, nous avons vu qu'il est tout à fait possible d'aborder une langue vivante dès l'école maternelle et qu'il est en effet pertinent de débiter tôt son apprentissage, malgré les divergences de points de vue des auteurs s'exprimant sur le sujet. Les ouvrages étudiés ainsi que les analyses de séances réalisées ont démontré que les objectifs visés ne doivent pas être trop ambitieux. Dans tous les cas, il s'agit plus d'une initiation à la langue que d'un réel apprentissage de celle-ci. De ce fait, le recours à des supports d'enseignement musicaux s'avère bénéfique pour faciliter les acquisitions des élèves en ce qui concerne la prononciation, la mémorisation ou encore l'ouverture culturelle. De plus, l'usage de la musique apporte une dimension ludique à l'enseignement et le rend motivant pour les enfants. Ces réponses ont été développées tout au long de notre travail de recherche s'appuyant sur divers écrits ainsi que sur l'étude d'une séquence d'anglais menée dans une classe de maternelle lors du premier stage en responsabilité. Celle-ci étant composée de huit séances, nous avons décidé de sélectionner les deux plus pertinentes afin de les analyser. Le bilan de ces analyses montre les progrès notables des élèves entre les séances initiales et finales. Ainsi en avons-nous tiré la conclusion que le recours à des supports musicaux dans l'enseignement d'une langue vivante en maternelle était bénéfique et donc justifié.

Il tient toutefois d'apporter une nuance à ceci, dans la mesure où la séquence a été menée sur un temps court. Par conséquent, certains points ont été abordés trop rapidement et ne sont donc pas encore bien maîtrisés par les élèves lors de la dernière séance. Des séances supplémentaires auraient sans doute permis de palier aux difficultés persistantes. Aussi aurait-il été intéressant d'aller observer à plusieurs reprises une classe de l'école bilingue dont nous avons connaissance afin de pouvoir juger sur le long terme de la pertinence des activités menées.

Enfin, en concluant ce mémoire, nous nous trouvons face à une nouvelle interrogation. En effet, si sur le moment les élèves semblent avoir acquis des connaissances en anglais, la question est de savoir si cela pourra leur être utile dans la suite de leur scolarité ?

BIBLIOGRAPHIE

Documents officiels :

- Centre National de Documentation Pédagogique. (2011). *Le langage à l'école maternelle*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Bulletin officiel hors série n°1 du 14 février 2002*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2008) *Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008*.
- Ministère de l'Education Nationale (2012). *Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012*.

Ouvrages :

- Brewster, J., Ellis, G. et Girard, D. (1992). *Bridging the GAP : guide de l'anglais précoce*. Penguin Books.
- Chevalier, A.-M. (1989). *L'Expression musicale*. Armand Colin.
- François-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. Harmattan.
- Gerbeau, C. (1996). *Des langues vivantes à l'école primaire*. F. Nathan.
- Kervran, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Masson & Armand Colin Editeurs.
- Porcher, L. et Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Presses universitaires de France.
- Vion, R. (1992). *La Communication Verbale*. Hachette.

Articles :

- Bucheton, D et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Education et didactique*, vol 3, n°3, 29-48.
- Feat-Feunteun, A. (2008). Musique et chanson du monde : apprendre à écouter en anglais, *Les langues modernes : dossier paroles et musique*, 4/2008, 52-60.
- Gaonac'h, D. (2005). A quoi peut servir l'enseignement précoce d'une langue étrangère ?, *Cahiers Pédagogiques (437) Des langues bien vivantes*, 18-20.

- Gourvenec, L. (2008). Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue, *Les langues modernes : dossier paroles et musique*, 4/2008, 15-24.

Documents en ligne :

- Bachy, S., Dister, A., Francard, M., Geron, G., Giroul, V., Hambye, P., Simon, A.-C. et Wilmet, R. (2004). *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL*. [consulté le 17 mars 2012]. Disponible sur le Web : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF
- Education and Culture Lifelong Learning Programme COMENIUS. (2009-2011). *European Music Portfolio*. [consulté le 20 février 2012]. Disponible sur le Web : <http://www.emportfolio.eu/emp/>
- Institut Français de l'Education. *Le multi-agenda*. [consulté le 25 février 2012]. Disponible sur le Web : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>
- Larousse, dictionnaire en ligne. [consulté le 20 mai 2012]. Disponible sur le Web : <http://www.larousse.fr/>
- *Le modèle SPEAKING de Hymes*. (2009). [consulté le 25 février 2012]. Disponible sur le Web : <http://gallika.net/spip.php?article623>
- Zedda, P. (2005). La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique, *Les cahiers de l'Acedle*, 2. [consulté le 7 avril 2012] Disponible sur le Web : http://acedle.org/IMG/pdf/P-Zedda_cah2.pdf

ANNEXES

DOCUMENT ANNEXE 1

Verbatim de la première séance

Séance de découverte du lexique et de la chanson.

La séance est transcrite dans son intégralité.

N° rep	locuteurs	Répliques
1	M	vous vous souvenez de l'histoire ?
2	Elèves	oui :!
3	M	alors + qu'est ce que vous avez appris/ avec cette histoire ? + à dire en anglais ?
4	Clara	à tourner la tête
5	M	la TÊTE + head + les épaules/ + shoulders/ [- Vous avez appris à dire <Clara>les épaules et les jambes-] les parties du corps humain EN ANGLAIS
6	Clara	et les jambes aussi
7		alors on va voir + moi je vais vous apprendre une chanson en anglais/ avec les parties du corps humain ++ d'abord un petit rappel + la TÊTE + vous l'avez appris c'est HEAD vous essayez de le dire?
8	Elèves	[ɛd]
9	Mila	c'est facile!
10	M	c'est facile\ + les épaules + on dit SHOULders
11	Elèves	SHOULders!
12	M	bien\ ++ (se lève et montre ses genoux) les + genoux ici non restez assis on dit (se rassoit) knees
13	Elèves	KNEES!
14	Clara	c'est facile
15	M	facile\ et les orteils on imagine qu'on voit mes orteils + on dit toes
16	Elèves	toes!
17	Clara	c'est facile
18	M	c'est bien good/
19		alors maintenant pour bien ap/pour bien chanter cette chanson on va faire attention de BIEN prononcer les mots on va d'abord faire des petits jeux + alors la tête on va faire head head head! (se tape la tête et chantonne) vous pouvez faire les gestes d'accord? Je fais (se désigne) quand je fais comme ça (se désigne) c'est moi je fais comme ca (désigne les élèves) c'est à vous de le faire d'accord? + head head head (se tape sur la tête en chantonnant puis désigne la classe)
20	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (imitent les gestes de l'enseignante)

21	M	shoul/-ders\ shoul/-ders\ (chantonne et se tape sur les épaules)
22	Elèves	[saldəz] [saldəz] (imitent les gestes de l'enseignante)
23	M	knees knees knees/ (chantonne et se tape sur les genoux)
24	Elèves	knees knees knees (imitent les gestes de l'enseignante) (petits rires)
25	M	toes toes toes toes toes\ (se tape sur les orteils)
26	Elèves	toes toes toes toes toes\ (imitent les gestes de l'enseignante)
27	M	alors maintenant + en chuchotant (chuchoté) head head head (chuchoté)
28	Elèves	head head head (chuchoté)
29	M	shoul-ders shoul-ders (chuchoté)
30	Elèves	[səl]-[døz] [səl]-[døz] (chuchoté)
31	M	knees knees knees (chuchoté)
32	Elèves	knees knees knees (chuchoté)
33	M	toes toes toes toes toes (chuchoté)
34	Elèves	toes toes toes toes toes (chuchoté)
35	M	on se lève (chuchoté) (les élèves se lèvent) on va faire de plus en plus vite (chuchoté) d'abord tout doucement head head head (prononcé lentement)
36	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (répété lentement)
37	M	head head head (prononcé rapidement)
38	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (répété rapidement)
39	M	head head head (prononcé lentement)
40	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (répété lentement)
41	M	head head head (prononcé rapidement)
42	Elèves	[ɛd] [ɛd] [ɛd] (répété rapidement) (rires)
43	M	shoul-ders shoul-ders (prononcé lentement)
44	Elèves	[səl]-[døz] [səl]-[døz] (répété lentement)
45	M	shoulders shoulders shoulders (prononcé rapidement)
46	Elèves	[saldəz] [saldəz] [saldəz] (répété rapidement)
47	M	knees knees knees/(prononcé lentement)
48	Elèves	knees knees knees/ (répété lentement)
49	M	knees knees knees (prononcé rapidement)
50	Elèves	knees knees knees (répété rapidement) (rire)
51	M	et maintenant toes toes toes toes/ (prononcé lentement)
52	Elèves	toes toes toes toes/ (répété lentement)
53	M	toes toes toes toes toes (prononcé rapidement)
54	Elèves	toes toes toes toes toes (répété rapidement) (rires)
55	M	c'est bien (rire) alors à partir de ça/ on va pouvoir chanter vous vous souvenez la tête c'est head + shoulders + knees et toes (montre les parties

		de son corps correspondantes au fur et à mesure) (certains enfants font les gestes en même temps) alors écoutez bien ma chanson + je vais vous apprendre la première [-partie et je vous apprendrai plus tard <Clara> head head (se touche la tête)-] TOUTE la chanson en entier mais là on fait que la première partie + je vais la chanter/ + après vous la chanterez avec moi et puis après tous seuls ++ alors ça fait (en chuchotant) et on fait des gestes + head shoulders knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes (chante et fait des gestes) on re/je recommence une fois vous écoutez bien ?
56	Mila	oui :::
57	M	head [-shoulders <Lorette> head-] knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes (chante en faisant les gestes) + vous essayez de chanter avec moi? + on va doucement
58	M	[-head shoulders knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes <Elèves> [ɛd] [saldəz] [nizãTɔ̃Z] [nizãTɔ̃Z] + [ɛd] [saldəz] [nizãTɔ̃Z] [nizãTɔ̃Z] (chantent en faisant les gestes)
59	M	allez encore une fois
60	M Elèves	[-head shoulders knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes <Elèves> [ɛd] [saldəz] [nizãTɔ̃Z] [nizãTɔ̃Z] + [ɛd] [saldəz] [nizãTɔ̃Z] [nizãTɔ̃Z] (chantent en faisant les gestes)
61	M	qui est ce qui veut essayer tout seul? (Clara lève le doigt) + tu veux essayer Clara c'est ça? + reste à ta place (chuchote à Lorette)
62	Clara	(fait oui de la tête puis se place à coté de la maîtresse) [ɛd] [aʃənizã]
63	M	shoul + bon je le fais avec toi
64	M Clara	[-head shoulders knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes <Clara> [ɛd] [sɔlɔz] [nizãtɔz] [ãTɔ̃Z] [ɛd] [w aʃənizãtɔz] [nizãtɔz]-]
65	M	alors je vois que c'est un peu difficile + chut y a un mot qui est un peu difficile + les épaules/ +on dit shoul-ders [-c'est dur ? <un élève> shoul-] alors on va le découper on fait tous [ʃ]: [ʃ]::: faites [ʃ]::: [-vous savez faire ? <Elèves> [ʃ]:::-]
66	M	[au]
67	Elèves	[au]
68	M	[ʃaul]
69	Elèves	[ʃaul]
70	M	shoul-ders
71	Elèves	[døz]
72	M	shoul-ders
73	Mila	[sã-døz]
74	M	shoulders shoulders (chuchoté avec des gestes rapides) vous le faites

		shoulders shoulders shoulders [-shoulders <une partie des élèves> [sɔldøz] [sɔldøz] [sɔldøz] <l'autre partie des élèves> [sãdøz] [sãdøz]-]
75	M	on arrête (chuchoté) ++ tu veux essayer avec moi Lorette la chanson? + on va doucement? +
76	M	[-head shoulders knees and toes knees and toes <deux élèves> [ɛd] [ʃauldøz] [nizãtɔz] [nizãtɔz]-] (Lorette ne fait que les gestes) chante? [-head shoulders knees and toes knees and toes <deux élèves> [ɛd] [ʃauldøz] [nizãtɔz] [nizãtɔz -] (Lorette ne fait toujours que les gestes) + toute la classe? + vous êtes prêts? + levez vous/ pourquoi vous êtes assis? + un deux trois
77	M Elèves	[-head shoulders knees and toes knees and toes + head shoulders knees and toes knees and toes <Elèves> head shoulders [nizãtɔz] [nizãtɔz] [ɛd] shoulders [nizãtɔz] [nizãTɔZ]-]
78	M	good + alors là on a appris un/une petite partie de la chanson + on continuera DEMAIN et les autres jours de la semaine d'accord? + vous essayez de le garder dans votre tête?
79	Elèves	oui :::

DOCUMENT ANNEXE 2

Verbatim de la dernière séance (a)

Réinvestissement du vocabulaire

Phase de remémoration.

Il s'agit ici d'un extrait de la séance.

1	Ibtissem	TOES
2	M	Naïs
3	Naïs	toes!
4	M	toes! [- on répète <Elèves> toes toes toes-] toes on s'assoit pour le moment + assis sur les bancs (brouhaha) ++ plus compliqué: + les yeu:x qui se souvient des yeu:x? Clara?
5	Clara B	knees
6	M	nan! Ibtissem tu te souviens? + Vas-y?
7	Ibtissem	oh je sais plus (brouhaha)
8	M	tu sais plus? Clara?
9	Clara A	eyes
10	M	eyes!
11	Enzo	c'est c'que j'allais dire!
12	M	[- eyes vous répétez? <Naïs> Ah c'est c'que j'allais dire-]
13	Elèves	eyes!
14	M	[- eyes! <Elèves> eyes!-] et maintenant mes oreilles qui se souvient des oreilles? Robin?
15	Robin	ears!
16	M	EARS très bien Robin ea:rs! (brouhaha) [-vous répétez? <Robin> j'ai gagné un point!-]
17	Elèves	ears
18	M	ears! + la/ bouche Mila tu te souviens de la bouche?
19	Mila	mouth!
20	M	mouth! très bien Mila on répète?
21	Elèves	mouth! mouth!
22	Un élève	toes (chuchoté)
23	M	très bien + et le dernier c'était le NEZ!
24	Un élève	toes toes
25	M	qui se souvient du nez? [-Lorette? <Clara A> moi!-]

26	Lorette	[-Toes <un élève> nose!-]
27	M	non toes [-c'est les orteils <Clara A> je sais!-] et le nez c'est presque pareil + Clara?
28	Clara A	nose!
29	M	nose! [-très bien! <des élèves> nose!-] on répète?
30	M et Elèves	nose!
31	Elèves	nose nose
32	M	très très bien!
33	Elyne	maîtresse t'as les lèvres un ptit/un ptit peu violettes
34	M	un petit peu violettes parce qu'elles ont mal mes lèvres c'est pour ça comme ma gorge elle a très mal alors on parle pas très fort aujourd'hui (chuchoté) alors c'est très bien on se lève? + (les élèves se lèvent) Lorette tu retournes à ta place/ + merci/
35	Clara A	head (commence à chanter)
36	M	on va faire
37	Clara A	la chanson
38	M	non pas la chanson tout de suite on se réentraîne pour le vocabulaire mais c'est très bien que vous connaissiez je parle + vous répétez

DOCUMENT ANNEXE 3

Dernière séance (b)

Réinvestissement du vocabulaire. Phase de jeu.

Des flashcards sont affichées au tableau. Les élèves sont répartis en deux équipes.

Un joueur de chaque équipe vient au tableau désigner la carte nommée en anglais par l'enseignante. Le plus rapide fait gagner un point à son équipe.

Il s'agit ici d'un extrait de la séance.

1	M	(montre la carte du genou) knees\
2	Elèves	knees
3	Elève 1	(la maîtresse montre la carte de l'oeil) shoul
4	M	Robin
5	Robin	eyes
6	M	eyes + (montre la carte de la tête) Clara
7	Clara	head
8	M	head! (montre la carte du nez) Ibtissem
9	Ibtissem	toes!
10	M	[- Non <Clara> NOse!-] nose!
11	Mila	(la maîtresse montre la carte de la bouche) MOUth!
12	M	on lève le doigt! + Naïs?
13	Naïs	mouth
14	M	mouth\ + l'oreille qui se souvient de l'oreille? + tu t'en souviens? + Lorette? + tu te souviens de l'oreille?
15	Clara A	RoBIN Lorette
16	Lorette	[iz]
17	M	ears!
18	Elèves	[-ears! <M> ears!-] ears!
19	M	les épaules Mila
20	Mila	[sɔnø] [sɔnø]
21	Clara A	shoulders!
22	Tomaso	shoulders!
23	Mila	[ʃauldøz]
24	M	shoulders et les orteils? + Enzo?
25	Enzo	toes!
26	M	toes!

27	Clara	toes toes toes toes toes\ (sur l'intonation de la séance 1)
28	Un autre élève	toes toes toes toes toes \ (brouhaha)
29	M	maintenant ++ Clara + et Lorette (Clara et Lorette vont au tableau) ++ on enlève ça ++ ready?
30	Enzo	allez!
31	M	[-on regarde bien les images <Ibtissem> regardez les cartes on regarde pas la maîtresse-] + nose! + nose!
32	Mila	allez Clara! Clara!
33	M	(Clara montre la bonne carte) bien Clara\ One point to the yellow! + [-nose\ <Clara> j'te l'avais dis je serai première-]
34	Clara	pour battre + Lorette
35	M	Naïs et [-Ibtissem <Elyne> Ibtissem!-] + on regarde bien les images ++
36	Elyne	allez Ibtissem (chuchoté)
37	M	eye eye (Naïs montre la bonne carte) good/ Naïs! (brouhaha) [-one point to the orange <Ibtissem> mais j'ai dit elle est forte-]