



HAL
open science

En quoi l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique influence-t-elle les représentations qu'ont les élèves de cette LVE ?

Coralie Braquier

► To cite this version:

Coralie Braquier. En quoi l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique influence-t-elle les représentations qu'ont les élèves de cette LVE?. Education. 2013. dumas-00861864

HAL Id: dumas-00861864

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861864>

Submitted on 13 Sep 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.

**MASTER SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
DEUXIÈME ANNEE (M2)
ANNEE 2012/2013**

En quoi l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique influence-t-elle les représentations qu'ont les élèves de cette LVE ?

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : BRAQUIER Coralie
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 2**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mme Judith BARNA
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Apprentissage des langues étrangères à l'école**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Résumé

Concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire, le Ministère de l'Education Nationale recommande, dans le Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, la mise en place de situations permettant de « rester dans l'immersion et l'authenticité de la langue ». La mise en œuvre de séances d'enseignement d'une discipline non linguistique à travers l'utilisation de la langue étrangère semble être tout à fait appropriée pour répondre à cette recommandation.

La présente recherche s'attache à étudier les effets d'un tel enseignement sur les représentations qu'ont les élèves de la langue qu'ils étudient à l'école.

Pour ce faire, une expérimentation consistant en la mise en place d'une séquence d'enseignement d'arts visuels à travers l'utilisation de l'anglais a été menée dans une classe de CP. Des entretiens collectifs ont ensuite permis de recueillir les représentations des élèves, afin d'analyser si la langue était davantage perçue par les élèves, suite à cette expérience, non comme un simple objet d'apprentissage, mais comme un réel outil de communication utilisable dans diverses situations.

Les résultats témoignent des bénéfices qui peuvent être tirés d'un tel enseignement.

Mots-clés : langues vivantes étrangères - représentations - interdisciplinarité - input - discipline non linguistique - outil de communication - situation de communication authentique.

Remerciements

Merci mille fois à Mme Vanardois de m'avoir donné la chance de mettre en place cette expérimentation dans sa classe et d'y avoir participé avec moi. Merci pour sa disponibilité et son enthousiasme durant nos séances d'intégration de l'anglais aux arts visuels.

Un grand merci également à M. Cavens pour m'avoir permis de m'entretenir avec ces élèves, et à Mme Blondel pour m'avoir chaleureusement ouvert les portes de l'école Charles de Gaulle.

Merci à tous les enfants de la classe de Mme Vanardois pour la bonne humeur, la curiosité et l'entrain dont ils ont fait preuve tout au long des séances. Merci aux élèves de M. Cavens qui m'ont confié leurs représentations de l'anglais.

Enfin, merci à Mme Barna, Mme Desmarets et Mme Antonik pour leur disponibilité et leurs précieux conseils.

Sommaire

1. Contexte de la recherche.....	4
2. Cadre théorique et problématique.....	5
2.1. Les travaux de Stephen D. Krashen.....	5
2.2. Les programmes d'enseignement bilingue	7
2.3. La polyvalence du professeur des écoles, un atout pour intégrer la langue vivante étrangère aux disciplines non linguistiques	9
2.4. Problématique	10
3. Hypothèses et objectif de la recherche	12
4. Présentation du dispositif de recueil de données	13
4.1. L'école élémentaire Charles de Gaulle de Wasquehal	14
4.2. L'expérimentation.....	15
4.3. Les focus groups	18
5. Analyse des données.....	21
5.1. Les réactions des élèves durant l'expérimentation	21
5.2. Analyse des focus groups	22
5.2.1. L'attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais	23
5.2.2. Le niveau de difficulté ressenti lors de l'apprentissage de l'anglais.....	24
5.2.3. La représentation de l'anglais en classe	26
5.2.4. Les fonctions de l'anglais.....	28
5.2.5. Le sentiment de capacité à entrer en contact avec un anglophone.....	29
5.2.6. L'utilisation de mots anglais par les élèves au cours de l'entretien	32
6. Apport de l'analyse de données pour la pratique professionnelle	34
7. Nouvelles pistes de recherche.....	36
Bibliographie générale.....	37
Annexes	38

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cinquante-quatre heures, voilà la durée annuelle accordée à l'enseignement d'une langue vivante étrangère dans les programmes en vigueur de l'école élémentaire. Le Ministère de l'Education Nationale préconise pourtant « *l'emploi et l'enrichissement constant des notions abordées, pour optimiser la réussite de l'élève* »¹, ainsi que la mise en place d'activités permettant de « *rester dans l'immersion et l'authenticité de la langue* »².

L'intégration de la langue vivante étrangère aux autres disciplines, ajoutée aux séances consacrées exclusivement à son apprentissage, semble donc être une manière de concilier efficacement ces différentes exigences. En effet, quoi de plus authentique qu'une situation de communication dans laquelle élèves et professeurs sont amenés à converser en se concentrant, non plus sur la forme, mais véritablement sur le contenu de leurs propos ? Une telle configuration permet aux élèves d'appréhender la langue étrangère dans toute son authenticité, c'est-à-dire en tant que réel outil de communication, et non pas simplement comme objet d'apprentissage. De plus, nombreux sont les chercheurs qui ont démontré l'importance d'une durée d'exposition plutôt longue et régulière à la L2 pour développer de véritables compétences langagières chez les élèves.

Cependant, l'utilisation de la langue étrangère pour l'enseignement de disciplines non linguistiques reste un fait plutôt rare dans les écoles primaires françaises et, lorsqu'on le rencontre, c'est n'est généralement pas dans le cadre de l'initiative personnelle d'un professeur des écoles, mais plutôt comme étant la spécificité d'une école à section européenne ou internationale. Or, en tant que titulaire d'une licence d'anglais, option enseignement précoce des langues, j'aimerais pouvoir partager avec les élèves mon goût pour l'apprentissage des langues étrangères, et les amener à percevoir la LVE, non comme

¹ Bulletin officiel [B.O.] n°1 du 5 janvier 2012, consulté le 06 mai 2013, [http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf]

² *Ibid.*

une discipline cloisonnée, mais comme un outil leur permettant de communiquer dans diverses situations.

Mes lectures sur le thème de l'intégration de la LVE à certaines disciplines non linguistiques m'ont conduite à remarquer que la quasi-totalité des recherches à ce sujet s'appuyait sur les résultats d'enseignements reconnus comme étant spécialisés dans l'enseignement bilingue. Or, dans la perspective de ma future pratique professionnelle, je désirais en savoir plus sur les effets produits par une telle pratique dans une classe « ordinaire », non spécialisée dans ce type d'enseignement. C'est donc dans ce contexte que s'est déroulée ma recherche.

2. CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE

2.1. Les travaux de Stephen D. Krashen

Afin de mieux comprendre l'engouement suscité par l'enseignement bilingue dans certains pays européens, il importe de s'intéresser aux travaux de Stephen D. Krashen, dont la théorie sur l'acquisition d'une langue étrangère a eu un impact considérable sur la recherche en didactique des langues à la fin du XX^{ème} siècle. Dans son livre intitulé *Principles and practice in second language acquisition*, paru en 1982, Krashen expose sa théorie selon laquelle il existerait deux processus distincts en jeu dans l'appropriation d'une L2 : l'apprentissage et l'acquisition. Selon le linguiste, le système d'acquisition d'une langue étrangère s'apparente à la façon dont un enfant acquiert sa langue maternelle. Ce processus subconscient exige une interaction régulière et naturelle dans la langue étrangère, au cours de laquelle les locuteurs sont concentrés, non pas sur la forme, mais sur le contenu de leurs propos. A la différence de l'enfant qui acquiert sa L1 naturellement, l'apprenant d'une langue étrangère dispose d'un deuxième système d'appropriation de cette langue : l'apprentissage, processus conscient au cours duquel l'élève découvre explicitement les règles, notamment grammaticales, de la langue seconde. Selon Krashen, c'est le processus d'acquisition qui est prépondérant pour atteindre une bonne maîtrise de la L2, l'apprentissage conscient n'ayant qu'un rôle assez limité lorsque les élèves sont régulièrement exposés à la langue.

Dans l'ouvrage précédemment cité, Stephen Krashen consacre un chapitre entier, intitulé « Providing input for Acquisition », à traiter de la nécessité de contacts fréquents et d'une durée assez importante avec la langue étrangère. Selon l'hypothèse formulée par le linguiste, l'apprenant progresse lorsqu'il est régulièrement exposé à un « input » compréhensible, d'un niveau « i+1 », c'est-à-dire légèrement au-dessus de son niveau actuel. Notons que l'on retrouve ici la notion de « zone proximale de développement » énoncée par Vygotski, reconnue et appliquée quotidiennement par le monde enseignant. Krashen met donc l'accent sur le rôle dominant du système d'acquisition par rapport à celui d'apprentissage dans l'appropriation d'une langue étrangère.

Cependant, dans son ouvrage *Didactique de l'anglais, objectifs et contenus de l'enseignement*, paru en 1997, le Professeur Danielle Bailly, linguiste et didacticienne des langues, donne à l'apprentissage conscient et à la réflexion sur la langue étrangère un rôle tout aussi important que celui d'une confrontation fréquente à des situations de communication authentiques. Ainsi l'auteure nous rappelle-t-elle qu'on ne peut compter en contexte institutionnel sur la seule « immersion au compte-goutte pour imprégner les élèves des régularités de la langue au point de leur permettre, comme en langue maternelle, d'induire par catégorisations naturelles et spontanées les principes de fonctionnement de cette langue »³.

Selon Bailly (1997), il est donc nécessaire de pallier à l'impossibilité de fournir aux élèves un environnement suffisamment chargé en « input » pour une véritable acquisition de la langue, en explicitant les règles grammaticales de la L2.

Par conséquent, il semble que la meilleure manière de garantir aux élèves un enseignement leur permettant de développer leurs compétences langagières de façon optimale, soit de concilier apprentissage conscient et situations de communication authentiques. Certains programmes répondant à ces exigences sont aujourd'hui largement reconnus au niveau européen. Ainsi, l'Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE), est cité par la Commission Européenne dans son plan d'action *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique* de 2003 parmi les pratiques innovantes permettant d'enrichir l'enseignement des LVE.

³ BAILLY Danielle. *Didactique de l'anglais, objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris : Nathan, 1997, p.116.

Voyons à présent comment s'organisent ces programmes d'enseignement bilingue et quelles peuvent être les retombées pour les élèves inscrits dans ces filières spécifiques.

2.2. Les programmes d'enseignement bilingue

L'EMILE, en anglais CLIL : Content and Language Integrated Learning, désigne un programme incluant l'enseignement de disciplines non-linguistiques par l'utilisation d'une langue vivante étrangère. Cet enseignement a donc un double objectif : transmettre des connaissances disciplinaires spécifiques tout en développant les compétences linguistiques des élèves. Une enquête publiée par l'unité européenne d'Eurydice, réseau d'information sur l'éducation en Europe, rappelle que les méthodes de type EMILE/CLIL ne remplacent pas le cours de langue traditionnel : « *Deux langues au moins sont utilisées pour enseigner les différentes matières du programme d'études, une langue étant la langue du programme ordinaire (généralement la langue officielle d'Etat), l'autre étant une langue cible (langue étrangère, régionale ou minoritaire et/ou autre langue officielle d'Etat), et ce en dehors des cours de langues eux-mêmes (dont la finalité n'est pas l'enseignement intégré d'un contenu et d'une langue) »⁴.*

Cette même enquête (2006) montre que le temps accordé à l'enseignement dans la langue cible et les matières concernées varient d'un pays à l'autre. Cependant, les disciplines permettant de s'appuyer fortement sur le langage non-verbal (arts visuels, EPS...), apparaissent comme étant les plus sollicitées dans l'enseignement du premier degré. A l'école primaire, le temps d'instruction en L2 peut aller de 15 minutes par jour jusqu'à couvrir 50% du programme.

Les bénéfices d'un tel enseignement sont décrits par Jean Duverger, dans son ouvrage *L'enseignement en classe bilingue*, paru en 2005. Selon l'auteur, l'utilisation régulière de la langue seconde dans un contexte de communication authentique aide indéniablement les élèves à progresser dans leur maîtrise de cette L2. De plus, l'auteur rapporte que les

⁴BAIDAK Nathalie, *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe* [en ligne], MINGUEZ Maria, OBERHEIDT Stéphanie, 2006, consulté le 20 mai 2012, [http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_fr.pdf]

évaluations nationales de français sont généralement mieux réussies par les élèves de sections bilingues. Ainsi, contrairement à ce que pourraient penser certains détracteurs de la méthode EMILE, il semble qu'un tel enseignement développe chez les enfants des compétences métalinguistiques leur permettant de mieux comprendre le fonctionnement de leur langue maternelle. Outre ces bénéfices d'ordre linguistique, Duverger (2005) insiste sur le facteur culturel en jeu dans un enseignement bilingue. Selon lui, « *utiliser une L2 à l'école pour apprendre augmente considérablement la connaissance de la manière de l'autre d'appréhender la réalité.* »⁵ Depuis de nombreuses années, tous les chercheurs s'accordent sur le fait que l'enseignement bilingue permet d'accroître considérablement l'ouverture culturelle de l'élève sur le monde ainsi que sa tolérance des différences.

Enfin, J. Duverger (2005) s'attache à décrire les retombées d'ordre cognitif d'un tel enseignement. Les élèves de ces sections seraient clairement plus motivés pour l'apprentissage des langues et développeraient différentes compétences transversales et méthodologiques, leur permettant d'appréhender plus facilement le reste du programme. Un enseignement de type EMILE aiguiserait la curiosité, mais aussi les capacités d'attention et d'écoute des élèves.

Nous l'avons vu, l'utilisation de la langue étrangère pour l'enseignement de disciplines non linguistiques constitue un atout indéniable pour l'appropriation de la L2, mais aussi pour le reste du programme de l'école primaire. Cependant, l'offre d'enseignement en sections internationales reste très limitée en France, surtout pour le premier degré. Cette rareté peut notamment s'expliquer par le fait qu'un tel projet demande une implication importante de la part de l'établissement. Les modalités d'ouverture d'une section internationale sont fixées par la note de service n° 2012-079 du 2-5-2012, parue dans le Bulletin Officiel n°18 du 3 mai 2012 du ministère de l'éducation nationale. Il y est précisé que « *l'autorisation ministérielle d'ouverture est délivrée après examen et validation du projet conjointement par la direction générale de l'enseignement scolaire et l'inspection générale de l'éducation nationale, en concertation avec la direction des relations européennes et internationales et de la coopération.* » Ainsi un tel projet nécessite la mobilisation de toute l'équipe éducative et une véritable collaboration entre enseignants linguistes et non linguistes.

⁵ DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Paris : Hachette, 2005, p.24.

Néanmoins, faut-il nécessairement enseigner dans une école de ce type pour faire profiter les élèves des avantages d'une exposition plus importante à la L2 ?

En effet, si l'on reprend l'hypothèse de Stephen D. Krashen (1982) selon laquelle, pour progresser dans sa maîtrise de la langue étrangère, l'apprenant doit être régulièrement mis en contact avec un « input » d'un niveau « i+1 », une question émerge : Qui mieux que le professeur des écoles connaît le niveau linguistique de ses élèves ? De plus, qui mieux que le professeur des écoles est à même d'articuler les disciplines entre elles et ainsi donner tout son sens à l'intégration de la L2 aux autres apprentissages disciplinaires ?

2.3. La polyvalence du professeur des écoles, un atout pour intégrer la langue vivante étrangère aux disciplines non linguistiques

La polyvalence du maître lui permet de donner du sens aux apprentissages en créant des liens entre eux, amenant ainsi l'élève à percevoir toute l'utilité des savoirs qui lui sont enseignés. Émerge ici la notion d'interdisciplinarité scolaire, définie par Yves Lenoir comme « *la mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et l'intégration des savoirs.* »⁶

Par la pratique de l'interdisciplinarité, les élèves apprennent à remobiliser leurs connaissances dans d'autres contextes, compétence dont ils auront besoin tout au long de leur vie, notamment pour l'utilisation d'une langue étrangère.

De plus, la polyvalence du maître lui permet d'effectuer des rapprochements entre langue vivante étrangère et disciplines permettant un appui important sur le langage non-verbal pour aider à la compréhension, ce qui représente un atout non négligeable pour apporter aux élèves le niveau « i+1 » décrit par Krashen. Selon le linguiste, “*we acquire by*

⁶ LENOIR Yves, *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences* [en ligne], 2005, consulté le 15 mai 2012, [http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/interdisciplinarite.PDF]

understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (i+1). This is done with the help of context or extra-linguistic information.”⁷

Ainsi en théorie, il semble que la polyvalence du professeur des écoles soit un avantage certain pour mettre en place une intégration de la L2 à d'autres disciplines. Cependant, on dénombre sur le terrain très peu d'initiatives de ce genre. Cela s'explique très probablement par le fait que les langues vivantes ne soient entrées que très tard dans les programmes de l'école primaire. Par conséquent, certains enseignants jugent cette discipline peu importante, tandis que d'autres souffrent d'un manque de confiance en leurs capacités à l'enseigner due à une formation en langue très peu poussée. C'est le constat que présentent Eirick Prairat et Annick Rétornaz (2002) dans leur article « La polyvalence des maîtres en France : une question en débat ». Selon leurs recherches, 52 % des professeurs des écoles en formation pensent enseigner les langues vivantes avec quelques difficultés, 36 % d'entre eux souhaiteraient même ne plus avoir à les enseigner.

Ceci m'amène à penser qu'il importe que les professeurs des écoles ayant reçu une formation plus poussée en langues n'attendent pas de faire partie d'un programme officiellement bilingue pour proposer à leurs élèves un processus d'appropriation de la L2, prenant réellement en compte les exigences permettant d'en acquérir une bonne maîtrise. Un certain nombre d'entre eux s'est déjà lancé dans l'expérience, comme en témoigne les nombreuses ressources pédagogiques déposées sur le net, notamment sur le site Primlangues du ministère de l'éducation nationale.

Cependant, alors que de nombreux chercheurs s'attellent à étudier les bénéfices d'un enseignement en contexte bilingue, pas de chiffres clés permettant de mesurer l'impact de l'initiative isolée d'un professeur des écoles sur les compétences langagières de ses élèves.

2.4. Problématique

Les questions émergeant de ces lectures sont ainsi nombreuses et variées. Il serait en effet intéressant de pouvoir décrire et mesurer les effets linguistiques, culturels et

⁷ KRASHEN Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford : Pergamon Press, 1982, p. 21.

transversaux possiblement engendrés par un tel enseignement lorsqu'il est entrepris, non pas dans le cadre d'un enseignement spécialisé, mais lorsqu'il est le fait de l'initiative personnelle d'un professeur des écoles pour sa classe (par exemple : les élèves ayant vécu ce type d'enseignement ont-ils de meilleurs résultats que les autres ? ces résultats sont-ils comparables à ceux d'élèves de sections internationales ? ...)

J'avais d'ailleurs dans un premier temps projeté d'étudier les effets à long terme d'un enseignement intégrant la langue vivante étrangère aux autres disciplines. Cependant, je décidai rapidement de laisser de côté cette idée. En effet, il aurait pour cela fallu non seulement trouver un enseignant pratiquant cette méthode, mais aussi retrouver les élèves ayant suivi son enseignement quelques années auparavant.

La nécessité de la clarté et de la faisabilité de la recherche m'amènèrent ainsi à concentrer mes recherches sur un objet d'étude mieux défini, mais aussi plus facilement abordable pour une apprentie chercheuse. Ainsi, je décidai de concentrer mes recherches sur les représentations chez les élèves de la langue étudiée en classe.

De nouvelles lectures m'ont tout d'abord permis de mieux comprendre la notion de représentation, définie ainsi par Catherine Garnier et Lucie Sauvé : « *Une représentation est un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet.* »⁸

Il est important de noter que, selon ces auteurs, « *une représentation se construit, se déconstruit, se reconstruit, se structure et évolue au cœur de l'interaction avec l'objet appréhendé, alors même que l'interaction avec l'objet est déterminée par la représentation que le sujet en construit* »⁹. Ainsi, il apparaît possible d'agir sur les représentations qu'ont les élèves de la langue vivante et de son apprentissage.

Les études menées par Danièle Moore et Véronique Castellotti (2002) révèlent que lorsqu'on interroge les jeunes apprenants sur leurs représentations de la langue vivante étrangère qu'ils étudient en classe, ceux-ci montrent qu'ils perçoivent principalement la

⁸ GARNIER Catherine, SAUVE Lucie, 1999, Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement, in *Éducation relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions*, Volume 1, Arlon, FUL, p. 66.

⁹ *Ibid.*

langue comme une discipline scolaire dépourvue de son sens premier de réel outil de communication :

« *L'apprentissage des langues reste souvent revêtu, pour les enfants, d'attributs scolaires et peu interactifs. Les élèves se mettent en scène en train d'apprendre une langue tout seul (ou assis à côté d'un autre), de face, ils se dessinent isolés au milieu d'une grande page, entourés de divers éléments du monde scolaire (table, chaise, trousse).* »¹⁰

Or, l'un des objectifs premiers de l'enseignant intégrant la langue étrangère à d'autres disciplines est de démontrer à ses élèves que la langue n'est pas seulement un objet d'apprentissage, mais bien un réel outil de communication. Cependant, il apparaît intéressant de se questionner sur l'impact véritable d'une telle pratique chez les élèves. En effet, il n'est pas rare de découvrir qu'il existe en fait un décalage entre l'objectif que nous avons visé lors de la préparation de notre enseignement et le ressenti effectif des élèves. Ainsi, ma recherche s'attachera à répondre à la question suivante : **En quoi la mise en place par un professeur des écoles, exerçant au sein d'une classe non spécialisée dans l'enseignement bilingue, de séances d'enseignement d'une discipline non linguistique en langue étrangère influence-t-elle les représentations qu'ont les élèves de cette LVE ?**

3. HYPOTHESES ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE

J'é mets l'hypothèse selon laquelle la langue sera perçue, par les élèves vivant ce type d'enseignement, comme un élément plus interactif ne se limitant pas aux séances consacrées à son apprentissage, mais permettant également d'explorer d'autres apprentissages par le biais de son usage. De plus, je postule que des élèves recevant un tel enseignement se sentiront davantage capables d'entrer en communication avec un locuteur de la langue étudiée que des élèves ne recevant pas ce type d'enseignement.

¹⁰ CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* [en ligne], 2002, consulté le 03 janvier 2013, [<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>]

Cette recherche a également pour but de pouvoir me permettre de répondre par des faits avérés aux personnes m'ayant questionnée lorsque je leur présentais mon sujet d'étude. En effet, certains m'ont fait part de leur crainte qu'un tel enseignement ne s'avère trop complexe pour des élèves de l'école primaire, qui risqueraient alors, selon eux, de percevoir l'apprentissage de l'anglais comme particulièrement difficile, voire en seraient quelque peu dégoutés.

Si les résultats de la présente recherche montrent que l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique peut s'avérer bénéfique pour les élèves, alors j'en tiendrai compte pour ma future pratique professionnelle, et je tenterai autant que possible de remettre en place ce type d'enseignement.

4. PRESENTATION DU DISPOSITIF DE RECUEIL DE DONNEES

Afin de pouvoir accéder aux représentations de la LVE chez des élèves exposés à l'intégration de cette langue à d'autres disciplines, et de pouvoir comparer ces représentations à celles d'élèves ne recevant pas ce type d'enseignement, j'ai choisi d'utiliser la méthode du focus groupe, qui sera présentée plus bas. J'avais d'abord pensé pouvoir trouver un enseignant pratiquant cette intégration de la LVE dans sa classe. La recherche aurait ainsi consisté à interroger quelques uns de ses élèves, puis ceux d'une classe où cette pratique n'aurait pas eu lieu, selon le même guide d'entretien. Cependant, après être entrée en contact avec de nombreuses écoles, je constatai que l'intégration de la langue vivante à d'autres disciplines n'était en fait pas une pratique aussi courante que je l'avais d'abord pensé.

Face à cette situation, je décidai de rechercher un enseignant acceptant d'expérimenter cette pratique dans sa classe. Il me fallait donc trouver une école acceptant de me recevoir pour mettre en place une expérimentation, suivie de deux entretiens collectifs : l'un avec des élèves ayant suivi l'expérimentation, l'autre avec des élèves de même niveau d'une classe constituant la classe témoin. J'eus la chance de recevoir rapidement l'accord de Mme Fabienne Vanardois, enseignante en CP à l'école Charles de Gaulle de Wasquehal, ainsi que de son collègue, M. Benoît Cavens, enseignant en CP-CE1 (classe témoin), et de la directrice de l'école Mme Nathalie Blondel.

4.1. L'école élémentaire Charles de Gaulle de Wasquehal

L'école élémentaire Charles de Gaulle de Wasquehal compte huit classes, ainsi qu'une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). Le nombre d'élèves s'élève à 186. La classe de CP de Mme Vanardois, dans laquelle se déroulera l'expérimentation, compte 21 élèves. La classe de M. Cavens, constituant la classe témoin, nécessaire pour la comparaison des représentations des élèves ayant ou n'ayant pas participé à des séances de disciplines non linguistiques en langue étrangère, est une classe de CP-CE1 (six élèves de niveau CP ont participé à un focus group).

Les élèves de l'école Charles de Gaulle sont issus de milieux sociaux divers. Selon les enseignants de l'école, les niveaux des élèves sont également hétérogènes. Ainsi, les résultats de la recherche ne peuvent être imputés au contexte social ou au niveau scolaire.

Une des particularités de l'école Charles de Gaulle tient au fait que, selon un dispositif mis en place par la mairie de Wasquehal, les enfants des écoles de la ville bénéficient d'un enseignement de l'anglais dès la grande section de maternelle. Les séances d'anglais sont prises en charge par des intervenants spécialisés, ce qui fait de l'anglais une discipline particulièrement cloisonnée dans l'emploi du temps. Ainsi, le fait d'intégrer l'anglais à quelques séances d'une discipline non-linguistique, en l'occurrence les arts visuels, a constitué pour les élèves une toute nouvelle expérience. Notons au passage que les élèves de Mme Vanardois et de M. Cavens sont pris en charge par la même intervenante pour les séances d'anglais. Ainsi, si les représentations des deux groupes d'élèves interviewés lors des entretiens collectifs divergent, cela ne peut être imputé au fait qu'ils ne reçoivent pas le même type d'enseignement lors des séances consacrées à l'anglais.

Pour achever la présentation de l'école Charles de Gaulle, notons l'ouverture de son équipe éducative à la diversité des pratiques pédagogiques. Cette volonté d'innovation est ainsi retranscrite dans le projet d'école : « Promouvoir les changements qui ont un impact positif sur la qualité de l'enseignement. Utiliser un large panel de méthodes pédagogiques afin d'assurer la réussite du plus grand nombre. »

4.2. L'expérimentation

Trois séances d'intégration de l'anglais aux arts visuels ont été menées durant le mois de janvier dans la classe de CP de Mme Vanardois.

Alors que je me questionnais sur la difficulté de la mise en place d'un tel enseignement avec de si jeunes apprenants, je m'aperçus en fait au fil de mes lectures que cette pratique semblait en réalité tout à fait convenir à des enfants de six / sept ans. En effet, selon Sarah Phillips (1993), « *the younger the children are, the more holistic learners they will be. [...] Younger learners respond to language according to what it does or what they can do with it, rather than treating it as an intellectual game or abstract system; [...] they respond to the meaning underlying the language used and do not worry about individual words or sentences.* »¹¹ Ainsi, du fait de caractéristiques propres à leur âge, des élèves de cours préparatoire semblent particulièrement armés face à des séances se déroulant majoritairement en langue étrangère.

J'insisterai ici sur l'emploi du mot « majoritairement ». Il ne s'agit effectivement pas de vouloir absolument mener les séances entièrement en anglais du début à la fin, au risque d'engendrer de nombreuses incompréhensions chez les élèves. De même, les élèves n'apprenant l'anglais que depuis un an et demi, et vivant ici leur première expérience d'intégration de cette LVE à une discipline non linguistique, il aurait été insensé de leur demander d'utiliser exclusivement l'anglais pour s'exprimer tout au long des séances. En effet, selon Stephen Krashen (1982), pour que l'input fourni par l'enseignant soit bénéfique pour l'apprenant, il est primordial que celui-ci soit confiant et détendu. De plus, Krashen (1982) affirme que si l'enseignant insiste trop tôt sur la production orale de l'élève ou s'il corrige systématiquement les erreurs de l'enfant lorsqu'il essaie d'utiliser la langue étrangère pour communiquer, le jeune apprenant se refermera sur lui-même et son envie d'apprendre une langue étrangère sera diminuée.

Ainsi, la production orale en langue étrangère des élèves n'a en aucun cas été forcée, et le français n'a pas été banni de ces trois séances. Il a été utilisé par Mme Vanardois et moi-même lorsqu'une idée importante, et trop complexe pour être comprise par les enfants dans la langue étrangère, devait être présentée. En effet, rappelons que l'enseignement d'une

¹¹ PHILLIPS Sarah. *Young Learners*, Oxford : Oxford University Press, 1993, p. 5.

discipline non-linguistique au moyen de la LVE ne doit pas s'effectuer au détriment de cette discipline¹². Le français a bien sûr également été utilisé par les enfants, le but étant simplement de s'exprimer en anglais quand cela leur était possible (réinvestissement des capacités et connaissances acquises lors des séances d'anglais conduites par l'intervenant en langue : lexique du matériel de classe, des nombres et couleurs, place de l'adjectif couleur, adjectifs décrivant la taille, utilisation des formules de politesse).

C'est d'ailleurs notamment l'étude de la progression adoptée par l'intervenant en langue qui m'a amenée à choisir les arts visuels pour cette expérimentation. En effet, les connaissances acquises par les enfants jusque là se prêtaient particulièrement à l'intégration de l'anglais à cette discipline. De plus, la pratique des arts visuels représente un moyen permettant aux apprenants à profil d'apprentissage plutôt kinesthésique de s'approprier la langue dans un contexte différent, leur convenant peut-être plus spécialement. En outre, les arts visuels s'avèrent être une discipline offrant de nombreuses possibilités d'accompagner ses propos de gestes, afin d'aider à la compréhension. C'est cet appui sur la communication non-verbale qui put notamment permettre aux élèves de comprendre le contenu des séances. En effet, selon Gisela Langé, chargée des recherches sur l'enseignement des langues étrangères pour le Ministère de l'Education en Italie, « *learners with any level of linguistic competence can be taught through the foreign language the subjects of disciplines in which non-verbal communication, visual and graphic materials are used to clarify and integrate content presented verbally.* »¹³ Ainsi, tout au long de ces trois séances, Mme Vanardois et moi-même avons veillé à accompagner nos paroles de mimiques expressives, d'exemples concrets et de démonstrations.

Une fois le choix de la discipline effectué, il me fallait trouver le sujet de la séquence à mener. Afin de donner du sens à l'enseignement des arts visuels au moyen de la langue anglaise, mon choix se tourna vers des artistes du monde anglophone, et plus

¹² Rappel effectué par Do Coyle dans son article *Content and Language Integrated Learning: Motivating learners and teachers*, 2006, consulté le 03 janvier 2013, [<http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>]

¹³ LANGE Gisella, *Teaching Through a Foreign Language : A guide for teachers and schools to using Foreign Language in Content Teaching* [en ligne], PAVESI M., BERTOCHI D., HOFMANNOVA M., KAZIANKA M., 2001, consulté le 12 avril 2012, [<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>]

particulièrement vers certaines figures emblématiques du Pop Art américain, art riche en couleurs et en sujets susceptibles d'intéresser les enfants. Le thème de la séquence fut celui de la représentation de la nourriture dans le Pop Art américain.

Dans les années 1960, le monde est en pleine croissance économique. On assiste au développement des supermarchés et des slogans publicitaires destinés à vendre des produits toujours plus nombreux. Les artistes du Pop Art s'emparent des objets de cette société de consommation naissante pour en faire de véritables œuvres d'art et ainsi changer le regard du spectateur sur ces objets qui l'entourent au quotidien. C'est ainsi que la « junk food » américaine fit son entrée dans les musées. C'est cet événement qui constituera l'apport culturel de la séquence.

L'étude du tableau d'Andy Warhol, intitulé *Green Coca Cola Bottles* (1962), ainsi que celle du tableau de Wayne Thiebaud, *Boston Cremes* (1962), mais aussi les sculptures démesurées de Claes Oldenburg, *Floor Burger* (1962) et *Dropped Cone* (2001), permirent d'aborder avec les enfants des éléments représentatifs de cet art américain (cf. annexe 1).

Afin de donner encore plus de sens à l'utilisation de l'anglais au cours de cette séquence, je décidai de mettre en place une trame. Au début de la première séance, je présentai aux enfants une marionnette prénommée Jack. Jack est un dragon qui ne parle qu'anglais. Il fut présent tout au long des trois séances. Pour lui permettre de comprendre ce qui allait se passer durant ces séances, Mme Vanardois et moi-même nous exprimions principalement en anglais. Il était également demandé aux élèves de tenter de s'exprimer en anglais lorsque cela leur était possible.

La raison de ma venue dans la classe avec Jack fut présentée comme étant la suivante : « Jack passe son temps à manger. Il se goinfre d'aliments gras ou très sucrés mauvais pour la santé. J'ai pensé à une solution pour l'aider, mais j'ai pour cela besoin de jeunes artistes. » La mission des enfants consistait à créer des œuvres représentant la nourriture qu'ils aiment, le but étant que rien qu'à la vue de ces nombreux aliments, Jack se sente rassasié. Ainsi, l'esprit d'abondance du Pop Art fut respecté, sans qu'il soit pour cela nécessaire de présenter aux enfants des termes complexes comme celui de « consumption society ».

La suite de la première séance consista pour les élèves à réaliser un premier jet par la technique du dessin, dans le but de faire émerger certains procédés et idées. Cette phase

correspond à la phase de sollicitation, nécessaire à toute séquence d'arts visuels afin d'assurer un véritable apprentissage socio-constructiviste, c'est-à-dire qui place véritablement les élèves en situation de recherche.

Suite à ces premières réalisations, les œuvres précédemment citées furent présentées aux élèves, afin d'effectuer des rapprochements avec leurs propres dessins, mais aussi de présenter de nouveaux procédés d'artistes. Cette phase de description des dessins et des œuvres d'art fut l'occasion de réinvestir le vocabulaire connu des enfants (couleurs, nombres, et adjectifs décrivant la taille).

Lors des deux séances suivantes, deux ateliers furent mis en place selon les procédés d'artistes découverts lors de la première séance. Un atelier consistait à exploiter la technique de multiplication de l'objet par gravure sur polystyrène et impression à l'encre (reprise du procédé de multiplication de l'objet de Warhol et Thiebaud). Dans le second atelier, il s'agissait de fabriquer des bonbons géants à l'aide de papier journal froissé emballé dans du papier décoré par les enfants (reprise du procédé d'augmentation de la taille de l'objet d'Oldenburg).

A la fin de la troisième séance, la réaction de Jack face aux œuvres réunies des élèves permit d'évaluer l'impact de leur travail sur la gourmandise du dragon : celui-ci n'avait enfin plus faim, il était rassasié rien qu'à la vue des œuvres réalisées par les élèves !

(Pour la description détaillée des séances, se reporter à l'annexe 2)

4.3. Les focus groups

Suite à ces trois séances d'arts visuels au moyen de la LVE, un focus groupe fut mené avec six des élèves (trois filles et trois garçons) de la classe de Mme Vanardois ayant participé à ces séances. Afin de pouvoir comparer les réponses de ces élèves à celles d'élèves n'ayant pas vécu l'intégration de langue étrangère à une discipline non-linguistique, un autre focus groupe fut mené avec six des élèves de CP de la classe de M. Cavens (trois filles et trois garçons), selon le même guide d'entretien (cf. annexe 3). Les douze élèves interrogés étaient des élèves de niveaux hétérogènes, mais tous étaient selon

leurs professeurs de « bons parleurs », afin que les échanges soient particulièrement riches, notamment en termes d'explicitation de leurs choix par les élèves.

L'utilisation d'entretiens collectifs présente l'avantage, selon V. Berry et N. Roucous, de « *permettre aux enfants de débattre entre eux, de se répondre et d'avoir ainsi une certaine indépendance à l'égard des adultes interviewers* »¹⁴. Alors qu'un entretien individuel face à un adulte pourrait s'avérer intimidant pour l'enfant, le fait d'être réunis en petits groupes permet aux élèves de se sentir plus en confiance.

De plus, du fait du jeune âge des élèves interrogés, les questions posées aux élèves étaient accompagnées le plus possible d'éléments ludiques et visuels, afin de maintenir leur attention et leur désir de s'exprimer.

Les entretiens débutèrent par une présentation aux élèves des raisons pour lesquelles j'allais leur poser différentes questions (« Je fais des études pour devenir professeur comme Mme Vanardois / M. Cavens, et je m'intéresse beaucoup à l'apprentissage de l'anglais. Je vais donc vous poser différentes questions pour savoir ce que vous pensez de cette langue. »). Au cours de cette présentation, je m'attachais à rassurer les élèves sur le fait qu'il ne s'agissait en aucun cas d'une évaluation, mais bien d'une aide qu'ils m'apportaient en acceptant de répondre à mes questions (garantie de l'anonymat et remerciements). Ces entretiens collectifs furent enregistrés.

Cinq thématiques composent ces entretiens collectifs (cf. annexe 3)

Les deux premières questions s'attachent à vérifier que le goût pour l'apprentissage de l'anglais n'a pas été entaché par l'expérience vécue par les élèves en arts visuels. En effet, nombreuses sont les personnes à exprimer de la méfiance à l'égard de la conduite d'une discipline non-linguistique en langue étrangère, affirmant que cela s'avère trop difficile pour de jeunes élèves de niveau primaire. Par conséquent, les enfants purent tout d'abord choisir entre cinq visages exprimant des émotions différentes, afin de montrer leurs sentiments envers la langue anglaise. Ensuite, les élèves définirent la position qu'ils

¹⁴ BERRY Vincent, ROUSCOUS Nathalie, *La société de consommation enfantine. L'exemple des ludaliments* [en ligne], 2010, consulté le 04 janvier 2013, [http://cepe.univ-poitiers.fr/tl_files/CepeArts/Recherche/colloques/ActesFunFood2010/PDF/p30.pdf]

attribuaient à l'anglais sur le « chemin de la difficulté ». Les enfants furent amenés à expliciter leurs choix.

La seconde partie de l'entretien est destinée à recueillir les représentations qu'ont les élèves de l'utilisation de l'anglais en classe. Pour cela, je proposai aux enfants de faire un dessin représentant ce qu'ils font en anglais à l'école. Cette méthode d'expression par le dessin est empruntée à V. Castellotti et D. Moore (2002). Cette phase a pour but de rendre compte de la vision qu'ont les élèves de la langue, notamment pour l'un des groupes après avoir vécu son intégration aux arts visuels : il s'agit d'observer s'ils la considèrent comme un pur objet d'apprentissage, ou si certains montrent qu'elle peut être utilisée pour d'autres disciplines. Les enfants sont amenés à décrire et à expliquer aux autres membres du groupe leurs dessins.

La troisième partie du focus group consiste en une sorte de brainstorming, qui consiste à faire émerger toutes les idées des enfants quant aux fonctions de l'anglais, les différentes situations dans lesquelles cette langue peut être utilisée.

Enfin, les élèves furent amenés à imaginer qu'un jeune garçon anglais allait bientôt emménager en France et s'inscrire à l'école Charles de Gaulle. Pour cela, je leur présentai une vidéo d'un jeune élève présentant sa vie à l'école en Angleterre, afin qu'ils puissent se représenter plus facilement ce qu'ils avaient à imaginer. Puis, je leur demanderai de me décrire la façon dont, selon eux, se déroulerait l'intégration de ce jeune garçon dans la classe (pensaient-ils qu'il serait possible de communiquer avec cet élève ? Comment ?...). Cette phase est destinée à analyser le sentiment de capacité des élèves à entrer en contact avec un locuteur anglophone, l'un des objectifs de l'enseignement des arts visuels en anglais étant de donner confiance aux élèves en leurs capacités de compréhension en langue étrangère.

Pour conclure, je laissai la possibilité aux enfants d'ajouter des remarques, d'autres idées sur ce qu'ils pensaient de l'anglais qui leur viendraient à l'esprit.

5. ANALYSE DES DONNÉES

5.1. Les réactions des élèves durant l'expérimentation

N'ayant pas eu la possibilité de filmer les séances dédiées à l'expérimentation, je notais après chaque séance les éléments marquants que j'avais pu observer. Ainsi avant de procéder à l'analyse des entretiens, je tiens à partager quelques unes des ces informations, qui constituent selon moi une amorce importante aux réponses accordées par les élèves lors des focus groups.

Tout d'abord, dès les premières minutes de la séquence, je pus sentir un réel enthousiasme chez les élèves. Ils étaient très attentifs, et la présentation de Jack permit de passer doucement du français à l'anglais. Je ne notai aucune réticence des élèves face à l'annonce du fait que la séquence devrait se dérouler majoritairement en anglais. Ils semblaient au contraire amusés par cette particularité, et c'est ainsi tout à fait naturellement qu'ils se mirent à s'adresser à la marionnette en anglais (hello, my name is...).

De plus, alors que j'avais prévu de n'interroger que quelques élèves qui se porteraient volontaires pour présenter aux autres leurs premières réalisations en utilisant le lexique des couleurs, de la taille, des nombres en anglais, je fus surprise de voir toutes les mains se lever pour venir au tableau. Ainsi, tous les élèves vinrent s'exprimer sur leurs premiers dessins, et tentèrent d'en dire un maximum en anglais, soutenus par mes relances et encouragements (et ceux de Jack...).

La participation des élèves fut également très importante tout au long des deux séances suivantes, et leur enthousiasme était toujours palpable.

Alors que je m'attendais à ce que les élèves me demandent régulièrement de reformuler les consignes en français parce qu'ils n'auraient pas compris ce que j'attendais d'eux lorsque la consigne était en anglais, je fus étonnée du naturel avec lequel se déroulèrent les séances. Les gestes et les exemples visuels semblaient permettre à tous de suivre les consignes sans accro.

Lors de la deuxième séance, Mme Vanardois et moi avons installé au fond de la salle un coin destiné à encrer les plaques de polystyrène des élèves. J'appelais ces derniers au fur et mesure que des places se libéraient dans ce coin. Se produisit alors une scène que je

n'aurais pas crue possible avant cette expérimentation : alors que j'appelais la première élève pour qu'elle vienne encrer son morceau de polystyrène, celle-ci se leva en tenant d'une main le polystyrène et de l'autre sa feuille de papier. Je lui dis alors « don't take your sheet of paper, all you need is your piece of Styrofoam ». Je me souviens avoir pensé, au même moment que je prononçais ces mots, que j'allais évidemment devoir réexpliquer cela en français. Quelle ne fut pas ma surprise quand je vis l'élève reposer immédiatement sa feuille et venir vers moi, juste avec sa plaque de polystyrène ! J'avais à peine accompagné mes paroles d'un pointage de ces deux éléments (que j'avais auparavant présentés aux élèves, qui avait donc eu une première occasion de rencontrer ce vocabulaire), et l'élève avait compris ma demande.

Cette scène est représentative du comportement qu'adoptèrent les élèves tout au long de l'expérimentation : ils se montrèrent curieux et impliqués dans le projet qui leur était proposé, et ni Mme Vanardois ni moi ne relevâmes de signes de réticence face à l'utilisation de la langue anglaise lors de ces séances.

5.2. Analyse des focus groups

Les deux entretiens collectifs se sont déroulés le vendredi 25 janvier 2013 à l'école Charles de Gaulle de Wasquehal, et ont chacun duré environ 30 min. J'ai pris quelques notes durant ces focus groups afin de garder en mémoire certains gestes des enfants, ainsi que leurs choix lorsqu'il s'agissait pour eux de me montrer une image. Ces entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone. Leur transcription est disponible en intégralité en annexe 4.






Dans le but de préserver l'anonymat des élèves, ces derniers sont désignés par E (pour élève), suivi d'un chiffre. Le C est utilisé pour marquer mes prises de parole.






Afin de procéder à l'analyse de ces focus groups, je reprendrai dans un premier temps un à un les thèmes abordés au cours des entretiens dans le but d'effectuer des comparaisons entre les réponses données par les deux groupes d'élèves, puis je m'attacherai à analyser plus précisément un élément que je n'avais pas prévu : l'utilisation de mots anglais par les élèves au cours de l'entretien.

5.2.1. L'attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais

La première question de l'entretien était destinée à voir si le fait d'avoir vécu des séances d'une discipline non linguistique, en l'occurrence ici les arts visuels, en anglais, avait ou non rendu les élèves plus réticents à son apprentissage. En effet, lorsque j'expliquais autour de moi l'expérimentation que je désirais mettre en place, nombreux sont ceux qui me disaient qu'ils pensaient que cela « pourrait dégoûter les élèves de l'anglais », parce qu'ils « ne comprendraient pas tout », ou car ils vivraient « trop » de moments en anglais.

Je présentai donc aux élèves cinq visages allant du plus au moins content, et je leur demandai de choisir le visage représentant leurs sentiments pour l'anglais. Voici les choix des élèves :

<u>Elèves de M. Cavens</u> (classe « témoin »)	
<i>Visages proposés</i>	<i>Nombre d'élèves ayant choisi ce visage</i>
	2/6
	0/6
	2/6
	1/6
	1/6

<u>Elèves de Mme Vanardois</u> (classe dans laquelle ont été mises en place les séances d'arts visuels en anglais)	
<i>Visages proposés</i>	<i>Nombre d'élèves ayant choisi ce visage</i>
	6/6
	0/6
	0/6
	0/6
	0/6

Les choix des élèves montrent nettement que leur goût pour l'anglais n'a pas été entaché par l'intégration de la LVE aux séances d'arts visuels. Au contraire, alors que les élèves interrogés de la classe de Mme Vanardois ont tous choisi le visage le plus content pour exprimer leurs sentiments face à l'anglais, les choix des élèves de la classe de M. Cavens s'échelonnent du visage le moins content au plus content. On note par exemple deux réponses opposées :

E4 : *Moi je déteste parler en anglais.* / E6 : *Parce que j'adore l'anglais.*

Cependant, la réponse donnée par E1 nous rappelle l'importance des facteurs affectifs chez des enfants de cet âge. En effet, lorsque je demande à E1 d'expliquer pourquoi il n'aime pas l'anglais, celui-ci me répond : « Parce qu'il y a toujours quelqu'un qui est puni ».

Ainsi nous pouvons nous demander si les réponses données par les élèves de Mme Vanardois ne sont pas influencées par le fait que ce soit moi qui dirige l'entretien. En effet, étant donné que les élèves ont été amenés à passer trois séances d'arts visuels à mes côtés et qu'ils se sont très vite montrés proches de moi, nous sommes en droit de nous demander s'ils ont choisi le visage le plus souriant pour me faire plaisir, ou si cela démontre effectivement leur goût pour la langue.

De plus, il aurait été intéressant de savoir si cette attitude positive à l'égard de l'anglais l'était déjà avant l'expérimentation, ou si ces choix témoignent d'une évolution dans l'intérêt que les élèves portent à la LVE. Pour cela, peut-être aurait-il été plus judicieux de conduire une première phase d'entretien avant l'expérimentation, afin de savoir par la suite si les représentations des mêmes élèves avaient évolué.

Néanmoins, les réponses obtenues permettent tout de même de penser que l'intégration de la LVE à une discipline non linguistique de l'école primaire n'entraîne pas de « dégoût » pour cette langue. Au contraire, il semble qu'un tel enseignement entretienne, voire développe, l'intérêt des élèves pour la LVE.

5.2.2. Le niveau de difficulté ressenti lors de l'apprentissage de l'anglais

L'objectif de la deuxième question de l'entretien était de contrôler si l'intégration de l'anglais aux arts visuels entraînait ou non une représentation de la langue chez les élèves ayant vécu l'expérience comme étant un apprentissage plus difficile que chez les élèves n'ayant pas participé à ces séances interdisciplinaires.

Le tableau suivant présente les choix des élèves lorsque je leur demandai de se placer sur « le chemin de la difficulté ».

<u>Elèves de M. Cavens</u> (classe « témoin »)	
<i>Niveaux de difficulté</i>	<i>Nombre d'élèves ayant choisi ce niveau</i>
Très facile (bleu)	0/6
Plutôt facile (vert)	3/6
Moyen (jaune)	0/6
Plutôt difficile (orange)	0/6
Très difficile (rouge)	3/6

<u>Elèves de Mme Vanardois</u> (classe dans laquelle ont été mises en place les séances d'arts visuels en anglais)	
<i>Niveaux de difficulté</i>	<i>Nombre d'élèves ayant choisi ce niveau</i>
Très facile (bleu)	2/6
Plutôt facile (vert)	2/6
Moyen (jaune)	1/6
Plutôt difficile (orange)	0/6
Très difficile (rouge)	1/6

Les choix des élèves permettent d'infirmer l'hypothèse selon laquelle la conduite de séances d'arts visuels en anglais amènerait les élèves à voir la LVE comme une discipline plus difficile que dans le cadre où cet apprentissage ne se déroule que lors de séances qui lui sont spécifiquement destinées.

Au contraire, les élèves ayant vécu l'expérimentation sont même moins nombreux à considérer l'anglais comme étant « très difficile », et deux d'entre eux le considèrent même comme étant « très facile ».

Notons que deux des trois élèves à avoir répondu « très difficile » sont également les élèves ayant choisi le visage le moins content pour représenter leurs sentiments vis-à-vis de l'anglais. Il semble ainsi qu'il y ait un lien entre leur goût pour la langue et le niveau de difficulté ressenti, comme le montre cette réponse d'E1 lorsque je lui demandai de m'expliquer ce qu'il trouvait difficile dans l'apprentissage de l'anglais : « Parce que j'aime pas ». Ce lien fut également visible lorsque, après qu'un élève m'a demandé où je me placerais personnellement sur le chemin de la difficulté, E4 répondit avant que je n'aie le temps de dire quoi que ce soit : « Elle préfère l'anglais donc euh... », en montrant la zone bleue. Pour lui il était donc évident que si j'aimais l'anglais, je devais trouver que c'était très facile.

A l'inverse, certains élèves de la classe de Mme Vanardois marquèrent d'eux-mêmes la distinction entre goût pour l'anglais et difficulté ressentie lors de son apprentissage, comme le montre la remarque d'E7 dans l'extrait suivant :

C : Et toi tu le mets où ?

E10 : Facile. Parce qu'on apprend...

E9 : Plein de choses !

E7 : Nan c'est quand on est content. Sinon ça peut être dur mais c'est bien.

Lorsque E11, qui avait participé à l'expérimentation, plaça le personnage dans le rouge et qu'elle m'expliqua pourquoi, je pris la décision de lui demander si elle avait ressenti la même difficulté durant les séances d'arts visuels :

C : D'accord, (à E5) et toi tu l'as mis en rouge. Tu trouves ça très très difficile ? Tu sais expliquer pourquoi ?

E11 : Bin quand elle dit des choses on doit le faire. Mais elle nous dit à chacun son tour alors si je sais pas trop eh ben elle m'interroge et je sais pas.

C : D'accord. Et quand on a parlé avec Jack t'as trouvé ça très très difficile ?

E11 : Pas trop.

Ainsi je pus vérifier que la difficulté imputée à l'anglais ne l'était pas à cause des séances menées durant l'expérimentation.

5.2.3. La représentation de l'anglais en classe

Suite à ces deux premières questions, je demandai aux enfants de se représenter en train de faire de l'anglais à l'école, afin de voir s'ils étendaient ou non leurs représentations de la langue à d'autres circonstances que celles des séances spécifiquement dédiées à l'apprentissage de la LVE.

Cinq des six élèves de M. Cavens se sont dessinés dans la salle de classe avec l'intervenante en anglais. Un élève n'a rien dessiné, n'ayant pas d'idée. Deux dessins représentent les élèves en train de jouer à un jeu avec un dé qui donne différentes humeurs, et qui permet d'interroger les enfants sur leur humeur du moment. Les trois autres dessins

représentent les élèves sur les bancs en train « d'écouter l'anglais » (E3). Deux exemples de ces dessins sont disponibles en annexe 5.

Quant aux élèves de Mme Vanardois, trois d'entre eux se sont représentés en classe avec l'intervenante : deux élèves ont dessiné une séance durant laquelle ils avaient travaillé sur les bonhommes de neige en anglais, et une élève s'est représentée en train de regarder dans son cahier d'anglais pour voir si elle avait des bonnes notes.

Jusqu'ici les dessins des deux groupes sont donc assez semblables. Ils représentent l'anglais en tant que discipline à part entière, et pour la plupart dans des situations ludiques.

Cependant, les trois autres dessins des élèves de la classe de Mme Vanardois diffèrent des précédents. En effet, E10 s'y est représenté avec Fabienne, son enseignante, et non avec l'intervenante. Voici l'échange qui eût lieu lorsque E10 me présenta son dessin :

E10 : *ça c'est moi avec Fabienne.*

C : *Tu fais de l'anglais parfois avec Fabienne ?*

E10 : *Nan, mais si...*

E9 : *Elle dit euh... d'aller à sa place, thank you, euh...*

E7 : *Sit down aussi*

E10 : *Elle dit des mots en anglais.*

Nous pouvons ainsi noter que l'enseignante en charge de la classe dans laquelle se déroula l'expérimentation a joué un rôle important, en renforçant encore davantage l'utilisation de l'anglais au quotidien, en dehors des séances avec l'intervenante. L'anglais est donc ici représenté comme une discipline non cloisonnée, contrairement à ce qui apparaît dans les dessins des élèves de la classe témoin, n'ayant pas participé à l'expérimentation. Le dessin de E10 montre que, pour lui, l'anglais n'est pas qu'une discipline scolaire, mais que c'est véritablement un outil de communication qui peut être utilisé lors d'actes quotidiens.

E8 s'est quant à lui représenté lors de la troisième séance d'arts visuels en anglais, quand nous fabriquions des bonbons géants en papier. L'interdisciplinarité a donc été

comprise : l'anglais fait l'objet d'un apprentissage spécifique, mais il peut également être un outil pour d'autres apprentissages, comme ici en arts visuels.

Enfin, l'un des dessins, celui de E12, est particulièrement révélateur de cette représentation de l'anglais en tant qu'outil de communication qui a pu émerger, ou être renforcée, chez les élèves ayant vécu les séances d'arts visuels en anglais. En effet, lorsque je vis le dessin d'une addition sur la feuille que me montrait E12, et que je lui demandai de m'expliquer son dessin, voici ce qu'elle me dit :

E12 : *En fait je suis en train de faire de l'anglais.*

C : *Et tu fais quoi alors tu nous expliques ?*

E12 : *Ben je fais des mathématiques.*

C : *Tu fais des mathématiques en anglais ? C'est possible ça ?*

E12 : *(fait oui de la tête).*

C : *Et vous en faites parfois des mathématiques en anglais ?*

E12 : *Non.*

C : *Mais tu penses que c'est possible ?*

E12 : *Oui.*

Il semble que la séquence, dont l'objectif principal était de montrer aux enfants que l'anglais pouvait être utilisé pour faire autre chose que de l'anglais pour lui-même, mais qu'il pouvait permettre de communiquer dans bien d'autres situations, ait porté ses fruits. L'élève transfère ici ce qu'elle a découvert à travers l'expérimentation à d'autres situations de son quotidien d'élève.

5.2.4. Les fonctions de l'anglais

Après avoir recueilli les représentations qu'avaient les élèves de l'anglais à l'école, je leur proposai d'établir la liste de tout ce qu'il était possible de faire avec cette LVE, de façon plus générale.

Le tableau suivant présente les listes obtenues grâce aux échanges avec et entre les élèves.

<i>Elèves de M. Cavens</i>	<i>Elèves de Mme Vanardois</i>
<p>Avec l'anglais, on peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - apprendre l'anglais - parler anglais avec son frère - aller dans d'autres pays - faire du travail avec les couleurs qu'on dit en anglais - apprendre à faire des bonhommes de neige - faire des jeux 	<p>Avec l'anglais, on peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dire plein de choses en anglais - écrire en anglais - apprendre les couleurs et les dire - compter - dire des mots gentils - s'exercer, apprendre en anglais - devenir maître d'anglais - aller en Angleterre, et en Chine

Contrairement aux questions abordées précédemment, il n'existe pas ici de contraste marquant entre les réponses données par les deux groupes d'élèves.

Les listes font principalement état d'activités se déroulant lors des séances d'anglais avec l'intervenante. De plus, on retrouve chez les deux groupes interrogés la notion de voyage facilité par la connaissance de la langue anglaise. La représentation de la LVE comme moyen de communiquer à l'étranger est donc présente chez les élèves ayant vécu l'expérimentation, tout comme chez les élèves de la classe témoin.

Cette phase de l'entretien ne démontre donc pas de divergence de représentations quant aux fonctions de la LVE chez les deux groupes d'élèves, contrairement à l'analyse précédemment effectuée sur les dessins des enfants. Ceci m'amène à me questionner sur les raisons qui font que les élèves ont clairement montré dans leurs dessins que l'anglais n'était pas, selon eux, une discipline cloisonnée, mais que cela n'apparaît plus lors de l'élaboration de la liste des fonctions de l'anglais. Peut-être la question était-elle mal posée, bien que reformulée à différentes reprises. Ou peut-être cela révèle-t-il que le fait de percevoir l'anglais comme étant également un outil de communication dans d'autres situations que les séances d'anglais en elles-mêmes n'est encore que plus ou moins conscient chez les enfants. Ils l'expriment dans leurs dessins, mais ne le verbalisent pas automatiquement. Peut-être est-ce donc un signe que leurs représentations de la LVE sont en train d'évoluer, et que ce processus n'est pas achevé.

5.2.5. Le sentiment de capacité à entrer en contact avec un anglophone

Pour finir, je projetai aux élèves une vidéo montrant un petit garçon anglais de leur âge présentant sa vie à l'école en Angleterre. Puis je leur demandai d'imaginer que ce petit

garçon allait déménager à Wasquehal et qu'il serait inscrit dans leur classe. Les élèves devaient me dire comment ils pensaient que cela se passerait avec ce petit garçon anglophone. Allaient-ils pouvoir parler avec lui, jouer avec lui ?

Une sorte de petit débat émergea au sein des deux groupes d'élèves interrogés. On peut noter une légère différence entre le nombre d'élèves se sentant capables de jouer avec le nouveau venu. Dans la classe de M. Cavens, trois élèves pensaient qu'ils ne pourraient pas jouer avec lui et les trois autres pensaient qu'ils pourraient. Dans la classe de Mme Vanardois, deux élèves pensaient qu'ils ne pourraient pas jouer avec lui, et les quatre autres pensaient qu'ils pourraient.

On retrouve un même argument chez les deux groupes pour avancer l'idée qu'il sera possible de jouer avec lui : celui des gestes pour se faire comprendre, comme en témoignent les extraits suivants :

Elèves de la classe de M. Cavens :

E6 : *Et en plus il connaît pas nos jeux et nous on les connaît et si on a envie de jouer bin...*

C : *Vous allez pas savoir lui expliquer ?*

E6 : *Ouais.*

E1 : *Bin sinon on fait des gestes pour qu'il comprend comment faire.*

Elèves de la classe de Mme Vanardois :

E9 : *En fait si on veut... on sait pas dire euh... si on veut jouer au loup glacé ou alors au loup touche-touche avec lui, et si on joue au loup touche-touche eh ben il comprend pas, on sait pas dire en anglais ça.*

E7 : *Ben déjà on peut faire « touché ! » (en mimant le geste)*

L'idée d'utiliser les gestes pour se faire comprendre quand on ne dispose pas des mots pour l'expliquer verbalement est donc présente chez les deux groupes, qu'ils aient participé aux séances d'arts visuels en anglais ou non. Les données recueillies ici ne nous permettent donc pas de conclure que l'expérimentation a influé sur les représentations des élèves de ce côté.

Cependant, il semble que certains élèves du groupe ayant vécu l'expérimentation soient plus confiants dans leurs capacités à communiquer en langue étrangère que les élèves de la classe témoin. En effet, les élèves du groupe témoin axent rapidement leurs propos sur la barrière de la langue et la nécessité qui en découle pour le petit garçon anglais d'apprendre le français :

E2 : *ça sera dur pour lui parce que il est anglais donc il parle anglais. Et ce sera dur pour lui de parler en français.*

E3 : *ça va être difficile parce que nous on parle français et lui il parle anglais.*

C : *Est-ce que vous pensez que vous vous allez pouvoir parler anglais avec lui ?*

E5 : *Euh... Un peu ouais.*

E1 : *Et sinon on lui apprend à parler en français.*

Or nous allons voir dans l'extrait suivant que le sentiment de capacité à parler anglais avec le nouvel arrivant exprimé timidement par E5 semble plus affirmé chez les élèves ayant participé aux séances d'intégration de l'anglais aux arts visuels :

C : *Est-ce que tu crois que vous allez pouvoir lui parler ?*

E7 : *Oui !*

[...]

C : *Et donc vous deux vous pensez que vous n'allez pas pouvoir jouer avec lui ?*

E11 : *Ben ouais parce qu'il parle anglais. Si on doit dire un deux euh...*

E7 : *Ben on dit one two three four !*

[...]

E12 : *On peut jouer parce que on apprend l'anglais avec Cafrine et puis on va savoir l'anglais, et puis après lui dire des mots en français et puis après comme ça il va apprendre.*

Ici E11 semble se rendre compte tout en parlant qu'elle dispose en fait du lexique lui permettant de compter en anglais. Elle est d'ailleurs coupée par E7 qui montre qu'il est possible dans ce cas de s'exprimer en anglais, comme s'il s'agissait pour elle d'une évidence.

Les propos tenus par E12 sont également plus nuancés que ceux des élèves du groupe témoin. En effet, alors que ces derniers en viennent très rapidement à dire qu'il sera nécessaire pour le nouveau venu d'apprendre le français, E12 quant à elle pense qu'un compromis sera possible : les élèves français pourraient parler anglais, mais aussi français afin que le nouvel élève apprennent lui aussi la langue de ses camarades.

Ainsi les élèves ayant vécu l'expérimentation semblent plus confiants dans leurs capacités à entrer en contact avec un anglophone, mais le fait d'avoir participé à des séances d'arts visuels en anglais n'est pas mentionné dans leurs argumentations. Ainsi, nous ne pouvons savoir si cette confiance en eux doit être imputée au fait que les élèves des deux groupes interrogés ont tout simplement des personnalités différentes, ou si la séquence mise en place au sein de la classe de Mme Vanardois a véritablement joué un rôle dans les propos tenus par les enfants.

Ceci m'amène une fois de plus à penser qu'il aurait été intéressant de conduire une première phase d'entretien avant l'expérimentation, afin de savoir par la suite si les représentations des mêmes élèves avaient évolué.

Néanmoins, un fait auquel je ne m'attendais pas semble plus clairement identifiable comme dépendant de l'expérimentation vécue par les élèves. Il s'agit de la production de mots anglais par certains enfants durant l'entretien.

5.2.6. L'utilisation de mots anglais par les élèves au cours de l'entretien

On relève chez les deux groupes d'élèves interrogés l'utilisation de mots anglais. Chacun des groupes a en effet expliqué à plusieurs reprises comment se déroulaient les séances d'anglais avec l'intervenante, et a utilisé des mots anglais à titre d'exemples.

Extrait de l'entretien réalisé avec les élèves de la classe de M. Cavens :

C : Et qu'est-ce que c'est le jeu avec le dé ?

E1 : Bin en fait y a des têtes contentes et des têtes pas contentes. Après elle dit euh...

E2 : How are you

E1 : How are you. Après nous on doit reprendre, on doit dire en anglais euh...

E2 : Par exemple si c'est tombé sur content et bin on dit happy. Et puis elle nous dit « is it true ? » et puis...

Extrait de l'entretien réalisé avec les élèves de la classe de Mme Vanardois :

E4 : *On peut apprendre des couleurs en anglais.*

E3 : *Comme euh... brown, blue...*

E6 : *On peut dire les couleurs en anglais.*

E3 : *On peut compter en anglais.*

E1 : *One, two, three, four, five*

Cependant, l'utilisation de mots anglais ne s'arrête pas là chez les élèves ayant participé aux séances d'arts visuels en anglais. En effet, ces derniers ont utilisé à plusieurs reprises l'anglais pour décrire les images utilisées durant l'entretien ou pour communiquer avec moi. Ainsi alors que je distribuais les images de visages aux élèves pour la première partie de l'entretien, ceux-ci se mirent naturellement à nommer en anglais les humeurs représentées sur les visages :

C : *Alors je vais vous poser une première question. Je vais vous donner des bonhommes. Vous pouvez les étaler devant vous. Vous en avez cinq chacun.*

E7 : *Y a des happy.*

E8 : *Y a des sad.*

De plus, alors que j'étais en train de chercher dans ma pochette le matériel nécessaire à la seconde partie du focus group, E7 se pencha vers moi et me lança en souriant : « hello ! ».

Ensuite, lorsque je demandai aux élèves à quoi pouvait bien correspondre la zone bleue du chemin de la difficulté (en m'attendant à ce qu'ils me répondent que cela voulait dire « facile »), deux d'entre eux me répondirent en chœur : « Blue ! ».

En outre, lorsque je distribuais les feuilles qui serviraient de supports aux dessins des élèves, E3 me dit tout naturellement « Thank you ! ».

Enfin, notons cette réplique qu'émit E1 alors qu'elle se dessinait :

E1 : (en train de dessiner) *La tête... le corps, le body, ça ça s'appelle le body* (en montrant son dessin).

Ce phénomène n'est présent que dans l'entretien effectué avec les élèves ayant participé à l'expérimentation, et non avec les élèves de la classe témoin.

Cette utilisation « naturelle » de l'anglais pourrait être imputée au fait que la personne ayant mené les séances d'arts en anglais est la même que celle ayant mené l'entretien. En effet, les enfants avaient pris l'habitude de parler anglais avec moi, et c'est peut-être pour cela qu'ils utilisent ici plusieurs mots et expressions en anglais. Cependant, durant les séances d'arts visuels, les élèves étaient amenés à s'exprimer en anglais le plus souvent possible dans le but d'être compris par Jack, la marionnette. Jack n'étant pas présent lors de l'entretien, les élèves n'avaient pas de raison de croire qu'ils devaient tenter d'utiliser leurs connaissances en langue étrangère pour répondre aux questions qui leur étaient posées. Il est donc vraisemblable que les élèves utilisent ici tout simplement l'anglais de façon « naturelle » et pour s'amuser. La séquence proposée en arts visuels semble donc avoir développé chez les élèves une utilisation libre et ludique de l'anglais en dehors du contexte des séances spécifiquement destinées à l'apprentissage de la LVE.

6. APPORT DE L'ANALYSE DE DONNEES POUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Les résultats nous montrent que les élèves ayant participé aux séances d'arts visuels en anglais semblent davantage conscients de leurs capacités en langue étrangère et davantage enclins à les utiliser dans des situations externes aux séances d'anglais à proprement parler. De plus, leurs dessins suggèrent qu'ils semblent avoir pris conscience que l'anglais n'était pas simplement une discipline parmi d'autres, mais qu'il s'agissait d'un outil de communication.

L'hypothèse selon laquelle la langue serait perçue, par les élèves vivant l'intégration de l'anglais à une discipline non linguistique, comme un élément plus interactif ne se limitant pas aux séances consacrées à son apprentissage, mais permettant également d'explorer d'autres apprentissages par le biais de son usage peut donc être validée. Notons cependant que cette représentation de l'anglais transparait principalement dans leurs dessins, et moins dans leur discours. Il semble donc que leurs représentations de la langue soit en cours d'évolution.

La seconde hypothèse, avançant l'idée que des élèves recevant un tel enseignement se sentiraient davantage capables d'entrer en communication avec un locuteur de la langue étudiée que des élèves ne recevant pas ce type d'enseignement, reste quant à elle quelque peu en suspens. En effet, les données recueillies ne témoignent que d'une légère différence à ce sujet entre les deux groupes interrogés, et ne permettent pas réellement de valider ou d'invalider l'hypothèse de départ.

La recherche menée comporte donc des limites, mais elle a le mérite de contrer clairement les discours de ceux qui pensaient qu'une telle intégration de la LVE à une discipline non linguistique pourrait engendrer chez les élèves un rejet de cette langue étrangère et exacerber le sentiment de difficulté ressenti lors de son apprentissage. En effet, les élèves ayant participé à l'expérimentation semblent avoir une attitude plus positive à l'égard de l'anglais, et semblent même trouver son apprentissage moins difficile que les élèves de la classe témoin.

Ainsi, les résultats de cette recherche m'engagent à affirmer que je reconduirai ce type d'enseignement interdisciplinaire lors de ma future pratique professionnelle. J'ai pu constater, tout au long de la séquence d'arts visuels menée dans la classe de Mme Vanardois, que le fait d'utiliser l'anglais n'entachait ni la compréhension des consignes, ni l'appropriation des procédés d'artistes découverts. Le fait de mener une telle séance en anglais ne constitue donc pas une entrave aux apprentissages de la discipline non linguistique.

Cependant, j'ai pu me rendre compte que la mise en place d'un tel enseignement n'était pas chose aisée. Il est en effet nécessaire de trouver les mots justes permettant d'atteindre les objectifs visés dans la discipline non linguistique, et ce tout en prenant en compte le niveau linguistique des élèves. L'éthique du professeur des écoles veut en effet que l'on ne privilégie pas une discipline au dépend d'une autre. De plus, pour que cette démarche ait du sens, il faut également que le lien entre la LVE enseignée et la discipline non linguistique soit « logique ». En effet, ici le mouvement artistique à la base de notre séquence était celui du Pop Art américain, mais il aurait selon moi semblé quelque peu absurde de présenter aux élèves des œuvres de Monet en anglais.

Par conséquent, je pense que je ne mettrais pas en place de telles séquences de façon systématique tout au long de l'année en y dédiant une discipline spécifique. Je tenterais plutôt de reconduire l'expérience régulièrement dans l'année, selon le lien pouvant être

établi avec d'autres disciplines permettant de s'appuyer sur les gestes au cours de l'année. En effet, cette recherche nous montre qu'une simple séquence de trois séances a déjà un impact sur les représentations qu'ont les élèves de l'anglais. Ces derniers semblent particulièrement ouverts à son apprentissage ainsi qu'à son utilisation dans diverses situations.

Or, donner le goût de l'apprentissage des langues étrangères, l'envie et le sentiment de capacité à pouvoir les utiliser au quotidien, voilà l'un de mes objectifs principaux, et il semble que l'intégration de la LVE à des séances de disciplines non linguistiques me permettent de m'en approcher de façon considérable.

7. NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

La recherche menée ici permet donc d'affirmer que la mise en place de séquences d'une discipline non linguistique à travers l'utilisation de la LVE peut influencer sur les représentations qu'ont les élèves de cette langue étrangère. Cette dernière est ainsi davantage perçue comme un outil de communication et non comme un simple objet d'apprentissage, et son utilisation en semble facilitée.

De nombreuses questions émergent à présent et mériteraient d'être traitées lors de futures recherches. En effet, nous sommes en droit de nous demander si l'âge des élèves est ou non un facteur déterminant dans l'évolution de leurs représentations. Il pourrait ainsi être intéressant de conduire le même type de recherche avec une méthodologie semblable à celle présentée ici, afin de comparer les résultats obtenus dans deux classes d'âges différentes. Peut-être des élèves de fin de cycle 3 par exemple se montreraient-ils moins enclins à utiliser l'anglais en dehors des séances spécifiquement consacrées à son apprentissage que nos tout jeunes élèves de cours préparatoire.

De plus, s'il apparaît dans nos résultats qu'un tel enseignement peut permettre de faire évoluer les représentations des élèves en ce qui concerne la langue étrangère, il pourrait être intéressant d'étudier cet impact sur le long terme. Les bénéfices qui semblent avoir été tirés de cette expérimentation seront-ils encore visibles dans quelques années ?

Bibliographie générale

BAIDAK Nathalie, *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe* [en ligne], MINGUEZ Maria, OBERHEIDT Stéphanie, 2006, consulté le 20 mai 2012, [http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_fr.pdf]

BAILLY Danielle. *Didactique de l'anglais : objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris : Nathan, 1997, 288 p.

BERRY Vincent, ROUSCOUS Nathalie, *La société de consommation enfantine. L'exemple des ludoadiments* [en ligne], 2010, consulté le 04 janvier 2013, [http://cepe.univ-poitiers.fr/tl_files/CepeArts/Recherche/colloques/ActesFunFood2010/PDF/p30.pdf]

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* [en ligne], 2002, consulté le 03 janvier 2013, [<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>]

COYLE Do, *Content and Language Integrated Learning: Motivating learners and teachers* [en ligne], 2006, consulté le 03 janvier 2013, [<http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcogle.pdf>]

DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Paris : Hachette, 2005, 139 p.

GARNIER Catherine, SAUVE Lucie, Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement, in *Éducation relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions*, Volume 1, Arlon, FUL, 1999, pp. 65-77.

KRASHEN Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford : Pergamon Press, 1982, 202 p.

LANGE Gisella, *Teaching Through a Foreign Language : A guide for teachers and schools to using Foreign Language in Content Teaching* [en ligne], PAVESI M., BERTOCHI D., HOFMANNOVA M., KAZIANKA M., 2001, consulté le 12 avril 2012, [<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>]

LENOIR Yves, *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences* [en ligne], 2005, consulté le 15 mai 2012, [http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/interdisciplinarite.PDF]

PHILLIPS Sarah. *Young Learners*, Oxford : Oxford University Press, 1993, 188 p.

PRAIRAT Eirick, RETORNAZ Annick, 2002, La polyvalence des maîtres en France : une question en débat, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 3, pp. 587-615.

Textes officiels

Bulletin officiel [B.O.] hors-série n°3 du 19 juin 2008, consulté le 06 mai 2013 [<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>]

Bulletin officiel [B.O.] n°1 du 5 janvier 2012, consulté le 06 mai 2013, [http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf]

ANNEXES

Annexe 1 : Œuvres étudiées durant la première séance

Annexe 2 : Fiches de préparation des trois séances d'intégration de l'anglais aux arts visuels

Annexe 3 : Guide thématique des entretiens collectifs

Annexe 4 : Transcription des focus groups réalisés le 25/01/13 à l'école Charles de Gaulle de Wasquehal

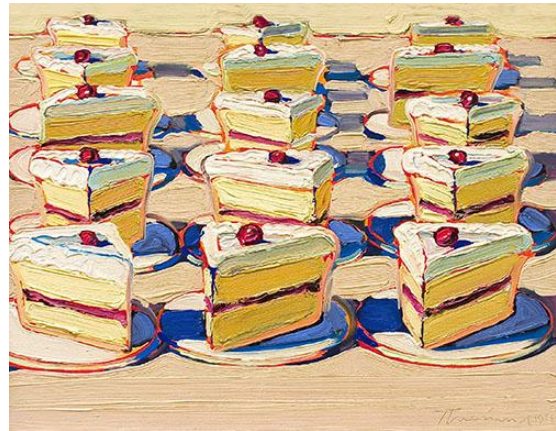
Annexe 5 : Quelques dessins d'élèves représentant leurs visions de l'anglais à l'école, réalisés au cours des entretiens collectifs

Annexe 1

Œuvres étudiées durant la première séance



Green Coca Cola Bottles, Andy Warhol, 1962, sérigraphie sur toile, 209.55 x 144.78 cm, Whitney Museum of American Art, New York.



Boston Cremes, Wayne Thiebaud, 1962, Huile sur toile, 35.56 cm x 45.72 cm, Crocker Art Museum, Sacramento.



Floor Burger, Claes Oldenburg, 1962, sculpture, 132.1 x 213.4 cm, Art Gallery of Ontario, Toronto.



Dropped Cone, Claes Oldenburg, 2001, sculpture, 1210 x 580 cm, Neumarkt Galerie, Cologne.

ANNEXE 2

Fiche de préparation séance 1

Objectif : Sensibiliser à la démarche des artistes du Pop Art américain

Compétences : Connaître des démarches et procédés d'artistes / Utiliser ses connaissances et capacités en langue étrangère pour décrire son travail et des œuvres d'artistes.

Phases	Durée	Matériel	Organisation	Activités	Rôle du maître	Rôle de l'élève
I	10 min	Marionnette	Classe entière	Sollicitation des élèves, présentation de la situation-problème.	<p>- Explication de la raison de ma venue (en français) : mon ami Jack passe son temps à manger. Il se goinfre d'aliments gras ou très sucrés mauvais pour la santé. J'ai pensé à une solution pour l'aider, mais j'ai pour cela besoin de jeunes artistes. Pour m'aider, j'aurais besoin que les enfants fassent des dessins de la nourriture qu'ils aiment, le but étant que rien qu'à la vue de ces nombreux aliments, Jack. se sente rassasié. Jack ne parle qu'anglais. Pour lui permettre de nous comprendre, nous allons essayer de nous exprimer un maximum en anglais.</p> <p>- présentation aux élèves de Jack en anglais (hello, my name is Jack...) + how are you children ? + rencontre de Jack et des enfants (what's your name ?)</p> <p>- Saynète : "Jack, what's in your</p>	<p>- réponse en anglais aux salutations et questions de Jack. = réinvestissement de la capacité à savoir se présenter.</p> <p>- essai de réponses yes/no aux questions de Jack.</p>

2	15 min	Feuilles blanches A4, feutres, crayons	Travail individuel	Premières réalisations des élèves	<p>bag?" (candies, potato chips, cookies...) Jack to children : "do you like it?" (introduction d'une structure non connue des élèves.) Maître aux élèves : Do you think that kind of food is good for your health? (avec gestes et mimes)</p> <p>- "So Jack need to stop eating like this". Consigne (déjà abordée en français au début de la séance) : « To help Jack, draw a picture of your favorite food. » (+ mimes)</p> <p>- le maître circule dans la classe pour aider les élèves en panne d'inspiration</p> <p>- « Let's look at your drawings. Who wants to show us his/her drawing and talk about it?"</p> <p>- "What did you draw? What colors did you use?"</p> <p>- "All together, show your drawings to Jack" (+ mimes) Commentaires en anglais de Jack (it's beautiful, it looks tasty, yummy yummy, I want to eat it...)</p> <p>- "Jack, are you still hungry?" J: I feel less hungry, but I still feel like eating candies and cakes and hamburgers... "How are we gonna do?"</p> <p>-Peut-être pourrions-nous observer</p>	<p>- Essai de réponses yes/no à la question de l'enseignant.</p> <p>- les élèves dessinent leur aliment préféré afin d'aider Jack, le but étant qu'à la vue de tout ces dessins, Jack ait l'impression d'avoir mangé et n'ait donc plus faim.</p>
3	15 min	Dessins des élèves, marionnette	Classe entière	Mise en commun des réalisations des élèves	<p>- explication (en français) ce qu'ils ont dessiné, essai de réponse en anglais pour exprimer les couleurs utilisées (réinvestissement d'un lexique connu).</p> <p>- lèvent leurs dessins pour le montrer à la marionnette.</p> <p>- propositions en français des élèves</p>	

Fiche de préparation des séances 2 et 3

Après une introduction en anglais avec la marionnette (salutations et demandes de nouvelles) auxquelles les élèves sont invités à répondre en anglais, rappel en français des raisons de l'utilisation de l'anglais durant ces deux séances (faciliter la compréhension de Jack qui restera parmi nous tout au long de ces deux séances + nous allons nous inspirer des procédés utilisés par des artistes américains, par conséquent pour retrouver l'atmosphère de leurs ateliers, plongeons-nous dans leur langue.) Puis séparation de la classe en deux groupes égaux (un enseignant par groupe).

Atelier 1 : Gravure sur polystyrène extrudé pour impression répétée à l'encre

Objectif : Réinvestir les constats effectués sur les premières réalisations et sur les œuvres de W. Thiebaud et A. Warhol pour engager une nouvelle création à l'aide du procédé d'impression après gravure du support.

Compétences : Graver et imprimer pour répéter plusieurs fois un même motif / Utiliser ses connaissances et capacités en langue étrangère pour demander le matériel nécessaire et décrire son travail.

Phases	Durée	Matériel	Organisation	Activités	Rôle du maître	Rôle de l'élève
1	10 min	Crayons gris, feuilles blanches (10 x 15 cm), Images d'aliments pour élèves en panne d'inspiration.	Demi-classe Tables en ronde.	Création du motif à imprimer	-Présentation de l'atelier (accompagnée de gestes): "We are going to draw our favorite food on a sheet of paper. Then we are going to transfer this drawing on styrofoam. Finally we will ink it in order to multiply our drawings." Vérification constante de la bonne compréhension des élèves. Si nécessaire, retour au français pour clarification. -Consigne : "First, show me your pencil. Now show me a sheet of paper. Okay, now with your pencil, draw something you like eating, on your sheet of paper." (Si difficultés à trouver un sujet,	-Réinvestissement du lexique du matériel de classe. Réponse aux premières demandes en montrant l'objet désiré. Puis choix d'un aliment et dessin sur feuille.

2	15 min	Dessins des élèves, plaques de polystyrène extrudé (10 x 15 cm), crayons gris, dessin de l'enseignant préparé avant la séance.		Gravure du motif sur le support en polystyrène	<p>proposer des exemples : I like eating hamburgers. Do you like hamburgers ? What do you like ? Le lexique des aliments n'étant pas connu, des réponses en français sont attendues. On pourra également proposer des exemples visuels.</p> <p>Consigne : "Now you are going to place your drawings on a piece of Styrofoam to transfer your picture by drawing over the lines". Tout au long de l'expression de la consigne, l'enseignant effectue une démonstration pour accompagner ses propos (avec un dessin préparé auparavant).</p> <p>"Then remove the sheet of paper and carve the lines by pressing down with your pencil" (+ démonstration) L'enseignant aide les enfants en difficulté.</p>	<p>Les élèves transfèrent leurs dessins sur le polystyrène en appuyant légèrement avec leurs crayons gris en repassant sur les contours de leurs dessins.</p> <p>Gravure plus profonde des traits dans le polystyrène à l'aide du crayon.</p>
3	15 min	Plaques de polystyrène extrudé gravées, encres de différentes couleurs, feuilles blanches 24 x 32 cm, carton pour étaler l'encre.		Application de l'encre sur le support pour impression	<p>Consigne : "Now we are going to roller our designs with ink. You have to choose one color. What color do you want?"</p> <p>"Place your piece of styrofoam on the top of the sheet of paper and press with the back of your hand. Then peel away the piece of styrofoam to reveal your design." (+ démonstration) L'enseignant aide les enfants en difficulté.</p>	<p>-Choix de la couleur exprimé en anglais si possible. Puis application au rouleau de l'encre sur le polystyrène.</p> <p>-impression sur feuille. Opération répétée quatre fois.</p>

Atelier 2 : Création de bonbons géants en papier

Objectif : Réinvestir les constats effectués sur les premières réalisations et sur les œuvres de Claes Oldenburg pour engager une nouvelle création à l'aide du procédé d'augmentation de la taille d'un aliment par la sculpture.

Compétences : Froisser du papier journal pour l'emballer dans du papier décoré de façon attrayante / Utiliser ses connaissances et capacités en langue étrangère pour demander le matériel nécessaire et décrire son travail.


Phases	Durée	Matériel	Organisation	Activités	Rôle du maître	Rôle de l'élève
1	20 min	Grandes feuilles de papier blanc, Feutres, crayons de couleur, craies grasses	Demi-classe, Tables en ronde	Décoration du papier	Présentation de l'atelier : « We are going to make big candies (bonbon à montrer si nécessaire pour appuyer les explications). They have to look like real candies, so the wrapping paper must be beautiful and colorful.” Consigne : “First, apply color to the paper. You can use colored pencils felt pens, and crayons.”	Les élèves décorent le papier qui servira d'emballage aux faux bonbons. Au cours de cette phase, l'enseignant circule auprès des élèves et leur demande le nom des couleurs utilisées. La réponse est attendue en anglais.
2	7 min	Journaux, scotch		Papier journal froissé	Consigne : “Now we are going to make the false candies with newsprint. Crumple it in order to make a ball.” (+ démonstration)	Les élèves froissent plusieurs feuilles de papier journal pour en faire une boule.
3	10 min	Elastiques, bolduc, scotch		Emballage	Consigne : “Use your decorated sheet of paper to wrap your candy. Tie the stumps of it with rubber bands or scotch tape and gift ribbon.” L'enseignant aide les élèves.	Les enfants emballent le papier journal dans le papier décoré. Ils peuvent ensuite ajouter de nouveaux éléments décoratifs au papier s'ils le désirent.

Suite à ces deux ateliers, les réalisations des élèves seront présentées à Jack la marionnette. Les enfants seront invités à parler de leurs œuvres (what does it represent ? What about the colors ?), et Jack commentera le travail des enfants (it's amazing, well done, congratulations, the candies look real...). Jack aura pu observer tellement d'aliments divers et variés à travers toutes ces représentations qu'il aura l'impression d'avoir le ventre plein et n'aura plus faim. Il remerciera donc les élèves en anglais.

Annexe 3

Guide thématique - entretiens collectifs

Introduction : présentation des raisons de l'entretien, précisions sur l'enregistrement et quant au fait qu'il ne s'agit en aucun cas d'une évaluation, garantie de l'anonymat, remerciements.

Thèmes abordés	Questions / Relances
L'attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais.	Choisissez le visage qui correspond le plus à ce que vous ressentez pour montrer ce que vous pensez de l'anglais. 5 visages au choix : Très content 😄 - Content - 😊 Timide 😊 Pas très content 😞 Vraiment pas content 😞 Pourquoi as-tu choisi ce visage ? Qu'est-ce qui te plaît / ne te plaît pas dans l'anglais ?
La difficulté ressentie lors de l'apprentissage de l'anglais	Placez-vous sur le « chemin de la difficulté » (donner des exemples pour aider à comprendre) pour me montrer si l'anglais c'est pour vous très facile (bleu), plutôt facile (vert), moyen (jaune), plutôt difficile (orange), ou très difficile (rouge) :  Que trouvez-vous facile / difficile ?
La représentation de l'anglais en classe	Faites un dessin vous représentant en train de faire de l'anglais à l'école. Montre ton dessin au groupe. Dans quelle situation t'es-tu précisément dessiné ? Sur ton dessin, qu'es-tu en train de faire ?
Les fonctions de l'anglais	Selon vous, que peut-on faire avec l'anglais ? (écriture sur une affiche de toutes les idées données par les enfants afin de pouvoir énumérer avec eux tout ce qui a été dit, et ainsi relancer).
Le sentiment de capacité à entrer en contact avec un anglophone	Présentation d'un extrait de vidéo [http://www.youtube.com/watch?v=ejc--LybbKo] Imaginez que ce petit garçon anglais va déménager en France et venir s'inscrire à l'école Charles de Gaulle. Comment pensez-vous que son intégration dans votre classe va se dérouler ? Pensez-vous qu'il sera possible de communiquer avec lui ? Comment ?...

Pour terminer : Avez-vous d'autres choses à dire sur ce que vous pensez de l'anglais ?
Remerciements.

Annexe 4

Transcription des focus groups réalisés le 25/01/13 à l'école Charles de Gaulle de Wasquehal.

Entretien n°1 : élèves de M. Cavens

(Six élèves de CP : trois garçons et trois filles)

C : Alors moi je m'appelle Coralie. Je fais des études, je vais à l'école, pour devenir professeur comme M. Cavens. Et ce qui m'intéresse beaucoup à l'école c'est l'anglais. Donc j'ai besoin de vous pour savoir ce que vous pensez de cette langue. Donc je vais vous poser différentes questions, on va parler ensemble et je vais enregistrer ce que vous me dites, parce que pour moi ce que vous allez dire c'est très important, donc c'est pour bien m'en souvenir. Vous inquiétez pas, c'est pas du tout une évaluation hein. Là en fait vous m'aidez. Ok ?

Tous : Oui.

C : Donc on va commencer. Je vais vous donner des visages.

E1 : Ok.

C : Donc chacun prend un visage de chaque. Vous les alignez devant vous. Vous allez en choisir un. Vous allez choisir celui qui représente ce que vous pensez de l'anglais.

E1 : Ok.

C : Par exemple moi j'aime pas aller au ski alors je prends celui-là (visage pas content), par contre j'adore les bonbons alors je prends celui-là pour les bonbons (visage heureux). Donc vous vous faites pareil mais pour l'anglais. Alors vous en choisissez un et après on va expliquer pourquoi vous avez choisi celui-là.

E5 : (en hésitant sur le choix du visage) En fait c'est bien.

C : Alors on va commencer par E2 ?

E2 : Moi j'ai fait une petite bouche qui sourit parce que... parce que j'aime un petit peu.

E1 : Moi j'ai fait euh...

C : C'est lequel celui-là ? Il est pas très content.

E3 : T'aimes pas beaucoup l'anglais ?

E2 : C'est parce que t'aimes pas parler en anglais ?

E4 : Moi je déteste parler en anglais.

C : Toi tu détestes E4 ? T'as pris lequel ? Montre aux autres. Ah t'as pris celui qui est pas content du tout.

E1 : Moi j'aime pas l'anglais parce que j'aime pas parler anglais.

C : Tu sais expliquer pourquoi ?

E1 : Parce qu'y a toujours quelqu'un qui est puni. Celui qui est le plus puni c'est Sofian.

C : Et toi tu nous montres celui que t'as choisi ?

E5 : Celui qui est un petit peu content. J'aime bien apprendre l'anglais, mais ce que j'aime pas c'est que... on peut parler français et quand on parle anglais c'est trop dur.

C (à E6) : Alors toi t'as pris celui qui est super content. Pourquoi t'as pris celui-là ? Tu nous explique ?

E6 : Parce que j'adore l'anglais et quand on parle ça me donne euh... que je suis joyeuse.

E3 : Moi j'ai pris celui qui est très content parce que j'adore l'anglais et quand je parle anglais ça me fait... on dirait que je suis en Angleterre.

C : Et t'aimerais bien aller en Angleterre ?

Tous : On va y aller !

E4 : En juin, vendredi.

E3 : Le 7 juin.

C : Bin vous êtes tous contents d'y aller apparemment. Même ceux qui n'aiment pas l'anglais vous êtes contents d'aller en Angleterre.

E1 : Bah en même temps on va pas parler anglais.

E4 : Et si on se perd y a personne qui va parler français pour nous.

C : Alors comment vous feriez ?

E3 : Bin nous on demande à Cafrine comme ça après on s'en souvient et si on est perdus on dit les mots qu'il faut.

C : Bon mais à mon avis vous n'allez pas vous perdre hein. Alors maintenant qu'on a tout dit sur les bonhommes, on va passer à autre chose. Alors ça c'est le chemin de la difficulté.

E1 : Ok

C : Ici bleu à votre avis c'est ?

E1 : Bien

E4 : Très bien

C : Très facile. Ensuite (en montrant les autres couleurs), là c'est facile, là c'est moyen, là c'est difficile, et là

E2 : Très très difficile

C : Et ça (en présentant le bonhomme) c'est vous

(rires des élèves)

C : On va faire chacun son tour. Vous allez placer le bonhomme, donc vous, par rapport à l'anglais en fait. Vous me montrez si vous trouvez que c'est très facile, facile, moyen, difficile ou très difficile. Vas-y E2. Donc toi tu penses que c'est ?

E2 : Un p'tit peu facile.

C : Tu sais expliquer un peu ?

E2 : Parce que elle nous dit des mots qu'on a juste à retenir dans notre tête.

C : Alors et toi tu trouves que c'est ?

E1 : Très difficile.

C : Pourquoi tu trouves que c'est très difficile ?

E1 : Parce que j'aime pas et...

E5 : Bah ouais aussi c'est dur. Parce que on n'est pas anglais on est français nous.

C : E5 tu trouves que c'est ?

E5 : Très difficile !

C : Pourquoi ?

E5 : Parce que on n'est pas anglais et aussi...

E1 : Bah justement en même temps on apprend c'est normal.

E5 : Oui mais on apprend et on n'oublie !

E1 : Bah comme euh... hello... hello tu oublies pas.

E5 : Ouais blue ou... ou sinon euh... c'est plus difficile que le français.

C : D'accord. On va écouter E6. Vas-y explique-nous. Alors toi tu trouves que c'est un peu facile.

E2 : Comme moi !

E6 : J'arrive pas à expliquer.

E3 : Moi je trouve que c'est un petit peu facile.

C : Tu sais expliquer pourquoi ?

E3 : Non.

C : D'accord. Alors toi tu trouves que c'est ?

E4 : Très difficile.

E2 : C'est drôle tous les garçons disent très difficile. Toutes les filles disent un petit peu facile.

C : C'est vrai ça.

E1 : Et toi tu fais quoi ?

C : Moi je fais quoi ? Ah bin moi je vais le mettre après.

E4 : Elle préfère l'anglais donc euh...

C : Bin oui mais c'est pas parce que t'aimes bien que tu trouves ça facile. (A E4) Alors tu nous expliques ?

E4 : Parce que j'aimes pas parler anglais.

C : D'accord. Alors moi je vais le mettre là (dans le moyen). Moi j'adore l'anglais, mais parfois je trouve que c'est pas facile.

E6 : Ouais c'est vrai des fois y a des travaux qui sont un petit peu difficiles.

C : Alors maintenant vous allez devoir vous dessiner en train de faire de l'anglais.

E5 : On peut commencer ?

C : Oui oui tu peux commencer.

(Les élèves dessinent).

C : On va commencer par E1. Tu m'expliques ton dessin ? Tu peux montrer aux autres.

E1 : Bin moi j'ai dessiné quand... quand j'étais en train de lancer le dé.

C : Vous faites des jeux en anglais ?

E2 : Oui.

C : Et qu'est-ce que c'est le jeu avec le dé ?

E1 : Bin en fait y a des têtes contentes et des têtes pas contentes. Après elle dit euh...

E2 : How are you

E1 : How are you. Après nous on doit reprendre, on doit dire en anglais euh...

E2 : Par exemple si c'est tombé sur content et bin on dit happy. Et puis elle nous dit « is it true ? » et puis...

E1 : Nous on doit répondre.

E2 : Yes ou no.

C : Ok. Et toi tu nous montres ?

E3 : (montre son dessin aux autres) On était sur le banc en train d'écouter l'anglais.

E2 : Moi c'est quand je suis en train de lancer le dé et que les autres ils regardent. Là je suis en train de me lever pour le prendre.

C : Merci. (A E5, qui n'a pas terminé son dessin) : Tu nous expliques. Qu'est-ce que t'as commencé à faire ?

E5 : Un banc là, et une chaise euh... une table.

C : Et toi t'es où ? Tu t'es pas dessiné encore.

E5 : Bin nan.

C : C'était quoi ? Qu'est-ce que vous étiez en train de faire ?

E5 : Je sais pas. On était sur les bancs.

C : Ok. E6 ?

E6 : On était sur les bancs en train de... d'écouter Cafrine dire les choses.

C : D'accord. Et E4 qu'est-ce que tu aurais dessiné ? (E4 n'a rien dessiné).

E4 : Rien. J'ai pas d'idées.

C : Bon. Je vais prendre vos dessins on va faire autre chose. Alors je vais écrire ce que vous allez me dire. Vous allez me dire tout ce qu'on peut faire avec l'anglais.

E1 : D'accord.

E4 : ça sert à apprendre l'anglais.

C : L'anglais ça sert juste à apprendre l'anglais ?

E4 : Non, ça sert aussi à parler anglais avec mon frère parce que il arrête pas de parler anglais. Il est en 5^{ème}. Il apprend aussi le chinois.

E2 : Moi je trouve que c'est bien l'anglais parce que on apprend une nouvelle langue.

C : Et qu'est-ce qu'on peut faire avec cette nouvelle langue ? A quoi ça sert d'apprendre une nouvelle langue en fait ?

E2 : Pour aller dans des autres pays.

E4 : Peut-être mon frère il va aller en Chine.

E3 : Et aussi apprendre l'anglais ça sert à faire des travaux avec les couleurs qu'on dit en anglais.

C : Donc c'est pour faire du travail c'est ça ?

E3 : Oui. En anglais.

C : Est-ce que vous avez d'autres idées ?

E3 : Souvent avec Cafrine on lance le dé. Et puis ensuite Cafrine dès que on tombe par exemple sur deux et bin...

E2 : C'est le nez

E6 : Ouais et Cafrine et bin elle... elle dessine le nez pour faire un bonhomme de neige parce que souvent y a quelques enfants qui savent pas faire les bonhommes de neige et donc elle apprend.

C : Et donc on peut dire que ça sert à quoi l'anglais ?

E1 : A apprendre à faire des bonhommes de neige.

C : Je vais relire tout ce qu'on a déjà dit pour voir si y a pas quelque chose d'autre qu'on a oublié : ça sert à apprendre l'anglais, ça sert à parler anglais avec son frère, ça sert pour aller dans des autres pays, ça sert pour faire du travail en anglais, et pour apprendre à faire des bonhommes de neige.

E1 : Et aussi pour faire des jeux.

C : On a tout dit ?

Tous : Oui.

C : D'accord. Alors maintenant je vais vous montrer un petit extrait de vidéo. Donc ça c'est une école en Angleterre. Les enfants arrivent à l'école. Vous avez vu ils ont des uniformes. Et là on voit un petit garçon qui montre son école.

E1 : Ils sont tous habillés pareil.

E4 : C'est ce qu'il nous avait dit Monsieur Benoît.

C : Donc ça c'est l'école. Ils sont en classe. Donc le petit garçon il ne parle qu'anglais.

E1 : Il parle pas français.

C : Maintenant on va imaginer que ce petit garçon, il va venir habiter à Wasquehal. On imagine qu'il déménage avec ses parents. Il va aller à quelle école ?

E1 : Charles de Gaulle !

C : Oui. Donc il vient à l'école Charles de Gaulle, donc on imagine. Vous allez me dire comment vous pensez que ça va se passer avec lui. Il vient dans votre classe.

E2 : ça sera dur pour lui parce que il est anglais donc il parle anglais. Et ce sera dur pour lui de parler en français.

E3 : ça va être difficile parce que nous on parle français et lui il parle anglais.

C : Est-ce que vous pensez que vous vous allez pouvoir parler anglais avec lui ?

E5 : Euh... Un peu ouais.

E1 : Et sinon on lui apprend à parler en français.

C : Mais vous vous savez déjà parler un petit peu anglais. Lui il sait pas du tout parler français.

E4 : Bin il va être dans la classe de Cafrine.

C : Ah mais on imagine qu'il vient dans votre classe à vous. Est-ce que par exemple à la récréation vous allez savoir jouer avec lui ?

(bruits de fond, hésitation)

C : Alors qui dit non ? (trois élèves lèvent la main). Et qui dit oui ? (trois élèves lèvent la main). Alors vous expliquez moi pourquoi vous pensez que vous n'allez pas pouvoir jouer avec lui.

E3 : Parce que on a des copains et des copines et nous on est français et lui il est anglais, alors il va pas pouvoir beaucoup jouer avec nous.

E6 : Et en plus il connaît pas nos jeux et nous on les connaît et si on a envie de jouer bin...

C : Vous allez pas savoir lui expliquer ?

E6 : Ouais.

E1 : Bin sinon on fait des gestes pour qu'il comprend comment faire.

C : Est que vous avez d'autres choses à dire sur l'anglais ? On a tout dit ?

Tous : Oui.

C : Alors on va retourner en classe. Merci beaucoup à vous tous parce que vous m'avez bien aidée.

Entretien élèves de Mme Vanardois

(Six élèves de CP : trois garçons et trois filles)

C : Alors moi vous le savez je fais des études, pour devenir maîtresse comme Fabienne, c'est pour ça que je suis venue dans votre classe. Et puis vous savez que ce qui m'intéresse beaucoup à l'école c'est l'anglais. Donc j'ai besoin de vous pour savoir ce que vous pensez de l'anglais. Donc on va parler tous ensemble. Je vais vous poser plusieurs questions et je vais enregistrer ce que vous me dites pour pouvoir m'en souvenir parce que pour moi vos réponses sont très importantes. Et ne vous inquiétez pas, c'est pas du tout une évaluation. On va juste parler ensemble et ce que vous allez me dire ça va beaucoup m'aider. Ça va ?

Tous : Oui.

C : Alors je vais vous poser une première question. Je vais vous donner des bonhommes. Vous pouvez les étaler devant vous. Vous en avez cinq chacun.

E7 : Y a des happy.

E8 : Y a des sad.

E9 : Y a des contents, y a happy, et puis après y a encore happy.

C : Very happy. Alors vous allez en choisir un pour montrer ce que vous pensez de l'anglais. D'accord ? Donc par exemple, je vous fais un exemple. Moi le ski j'aime pas, donc je prends celui-là (bonhomme pas content). Il est comment celui-là ?

Tous : Sad !

C : Oui. Par contre moi Jack je l'aime bien, alors je prends celui-là. C'est quoi ?

E7 : Happy !

C : D'accord. Alors vous vous le faites, mais vous choisissez pour l'anglais, ce que vous pensez de l'anglais. Vous en choisissez un.

E10 : Happy !

C : Alors pourquoi happy ?

E10 : Parce que c'est bien.

C : Tu sais expliquer ce que t'aimes bien dans l'anglais ?

E10 : Je sais pas. J'aime tout.

C : D'accord, merci E4. Et toi ?

E7 : Bin en fait l'anglais ça permet de parler anglais et euh... apprendre les couleurs en anglais et...

C : Donc t'as choisi lequel ?

E7 : Happy.

C : (à E11) Et toi happy aussi. Alors tu sais dire pourquoi ?

E11 : Parce que c'est bien on peut apprendre plein de choses en anglais.

C : D'accord. Et toi ?

E12 : J'aime bien l'anglais parce que on peut apprendre beaucoup de choses et puis aussi les couleurs qu'on sait pas on peut aussi apprendre.

C : D'accord, merci. Et toi tu as pris quoi ?

E8 : Happy.

C : Happy. Tu sais expliquer pourquoi ?

E8 : (fait non de la tête).

C : Ok. Et toi ?

E9 : Happy.

E7 : Tout le monde happy !

E9 : Parce que en fait au moins quand on sera grand on pourra parler anglais et des fois on pourra y aller dans le pays d'Angleterre.

C : D'accord, merci. Alors je vais reprendre les bonhommes. Je vais vous poser une autre question. Alors... (cherche le matériel)...

E7 : Hello !

C : Hello !

C : Alors ça y est je l'ai. C'est ça. C'est le chemin de la difficulté. Alors à votre avis bleu c'est quoi ?

E7 et E9 : Blue !

C : Alors oui (rires), mais sinon là bleu c'est pour dire que c'est très facile. Vert c'est pour dire quand c'est facile. Jaune c'est quand c'est moyen. Orange c'est quand c'est difficile. Et rouge du coup c'est quand c'est ?

Tous : dur !

C : Très difficile. Et ça c'est vous (en montrant le bonhomme).

(rires des élèves)

C : Donc je vais vous le passer chacun votre tour. Et vous allez le placer pour me montrer, encore une fois, ce que vous pensez de l'anglais. Donc je refais l'exemple. Le ski de tout à l'heure je trouve ça difficile. Donc je le mets là (rouge). Et par contre la danse si je trouve ça facile je le mets là (vert). Alors pour l'anglais toi tu le mets où ?

E9 : Bah je trouve que c'est pas très très très facile (jaune) parce qu'on s'en souvient pas de trop ce qu'elle a dit et qu'elle répète.

C : D'accord. Merci. Et toi tu le mets où ?

E10 : Facile. Parce qu'on apprend...

E9 : Plein de choses !

E7 : Nan c'est quand on est content. Sinon ça peut être dur mais c'est bien.

C : Oui tu peux trouver que quelque chose est difficile mais tu peux bien aimer.

E7 : (met le bonhomme dans le vert) Parce que c'est moyen dur. Parce qu'on apprend les couleurs et si on s'en souvient plus on peut demander.

C : D'accord, (à E11) et toi tu l'as mis en rouge. Tu trouves ça très très difficile ? Tu sais expliquer pourquoi ?

E11 : Bin quand elle dit des choses on doit le faire. Mais elle nous dit à chacun son tour alors si je sais pas trop eh ben elle m'interroge et je sais pas.

C : D'accord. Et quand on a parlé avec Jack t'as trouvé ça très très difficile ?

E11 : Pas trop.

C : D'accord. Et toi ?

E12 : (met le bonhomme dans le bleu). Je sais pas expliquer pourquoi.

C : Ok, et toi ?

E10 : (met le bonhomme dans le bleu).

C : Très facile aussi. Et tu sais expliquer pourquoi ?

E10 : Non.

C : Ok. Alors maintenant une autre question. Vous allez vous dessiner.

E7 : Nous dessiner ?

C : Mais pas un autoportrait. On fait un dessin pour montrer ce qu'on fait en anglais à l'école. Donc vous vous dessiner en train de faire de l'anglais, dans la situation que vous voulez. (donne les feuilles)

E9 : Thank you !

C : You're welcome.

E7 : (en train de dessiner) La tête... le corps, le body, ça ça s'appelle le body (en montrant son dessin).

C : Alors on va écouter le premier.

E9 : J'ai fait un bonhomme de neige avec Cafrine.

C : Parce que vous avez travaillé sur les bonhommes de neige en anglais ?

E9 : Oui, on a une chanson sur les bonhommes de neige. On a même deux chansons. J'ai dessiné ça parce que j'aimais bien l'anglais.

C : Ok. Et toi ?

E10 : ça c'est moi avec Fabienne.

C : Tu fais de l'anglais parfois avec Fabienne ?

E10 : Nan, mais si...

E9 : Elle dit euh... d'aller à sa place, thank you, euh...

E7 : Sit down aussi

E9 : Elle dit des mots en anglais.

C : Elle dit des mots en anglais parfois pendant la classe. D'accord, et toi ?

E7 : Elle est dehors parce que elle doit faire un bonhomme de neige pour Cafrine.

C : Et elle le fait en anglais ?

E7 : Oui.

C : Ok, et toi tu nous expliques ce que t'as fait ?

E11 : Ben moi j'ai dessiné moi et Cafrine. Elle m'a donné un cahier d'anglais et j'ai regardé pour voir si j'avais des bonnes notes.

C : D'accord, et toi ?

E12 : En fait je suis en train de faire de l'anglais.

C : Et tu fais quoi alors tu nous expliques ?

E12 : Ben je fais des mathématiques.

C : Tu fais des mathématiques en anglais ? C'est possible ça ?

E12 : (fait oui de la tête).

C : Et vous en faites parfois des mathématiques en anglais ?

E12 : Non.

C : Mais tu penses que c'est possible ?

E12 : Oui.

C : D'accord. Et toi alors ?

E8 : C'est quand on a fait des bonbons.

C : Ah, et c'est qui là ?

E8 : C'est toi.

C : Ok ! C'est vrai c'était en anglais. Alors je vais prendre vos dessins comme ça je m'en souviendrai. Et maintenant on va passer à une autre question. On va faire une liste. Je vais écrire ce que vous me dites. On va faire une liste de tout ce qu'on peut faire en anglais. Alors dites moi ce qu'on peut faire avec l'anglais.

E7 : On peut faire n'importe quoi.

C : C'est-à-dire...

E7 : En fait on peut dire... on lève le doigt et puis après on peut dire... yellow, six boys...

C : On peut dire plein de choses en anglais.

E7 : Oui.

C : D'accord donc je note ça.

E7 : On peut écrire en anglais.

E10 : On peut apprendre des couleurs en anglais.

E9 : Comme euh... brown, blue...

E12: On peut dire les couleurs en anglais.

E9 : On peut compter en anglais.

E7 : One, two, three, four, five

E11: On peut aussi euh... dire des mots gentils en anglais.

C : Après, à quoi ça sert l'anglais ?

E7 : ça sert à s'exercer, s'améliorer en anglais.

E10 : On peut apprendre en anglais. On peut apprendre des mots et aussi compter en anglais.

C : Alors on a dit on peut dire plein de choses en anglais, on peut écrire en anglais, on peut apprendre les couleurs et les dire. On peut compter. On peut dire des mots gentils. On peut s'exercer, apprendre en anglais. D'autres idées ? A quoi ça peut servir d'apprendre l'anglais à l'école ?

E10 : A comprendre l'anglais.

E7 : On peut devenir maître d'anglais. On peut aller en Angleterre... et en Chine.

C : Ok, on a rien oublié c'est bon ?

Tous : Oui.

C : Alors je vais poser ça et je vais vous montrer autre chose. Je vais vous montrer une petite vidéo. (lance la vidéo). C'est une école en Angleterre. Là les enfants arrivent à l'école. On va voir un petit garçon...

E7 : qui va parler en anglais

C : Oui. Voilà là ils arrivent à l'école. Voilà et là c'est le petit garçon et il va nous montrer son école. Vous avez vu là ils apprennent à lire comme vous. En quelle langue ?

Tous : En anglais !

C : Là ils sont à la cantine, là ils vont en récréation... Et ce petit garçon maintenant on va imaginer qu'il va déménager. Donc il déménage et il vient habiter à Wasquehal. Et alors dans quelle école il va venir ?

E9 : Dans cette école !

C : Dans cette école. Donc on imagine que ce petit garçon il va venir dans votre classe. Et alors on va imaginer comment ça se passerait s'il venait dans la classe avec vous, si c'était un élève ici.

E7 : On disait un enfant ici, eh ben on le mettait derrière la porte et puis après il arrivait dans l'école et puis après il disait euh hello euh...

C : Ah oui il va dire hello parce que lui il parle pas français, il parle que anglais.

E11 : Ben il va devoir parler anglais et si on sait pas eh ben on pourra pas lui parler.

C : Est-ce que tu crois que vous allez pouvoir lui parler ?

E7 : Oui !

E11 : Mais c'est que Fabienne comme y a un enfant qui fait anglais, un enfant, et y a des enfants qui fait français eh ben elle pourra parler deux sortes de langues.

C : Ah lui va peut-être falloir qu'il apprenne un peu le français. Mais est-ce que vous pensez que par exemple à la récréation vous allez pouvoir jouer avec lui ?

E11 : Nan

E7 et E9 : Oui !

C : Alors qui dit oui ? Levez le doigt ceux qui pensent que vous allez pouvoir jouer avec lui. Vous êtes quatre. Et donc vous deux vous pensez que vous n'allez pas pouvoir jouer avec lui ?

E11 : Ben ouais parce qu'il parle anglais. Si on doit dire un deux euh...

E7 : Ben on dit one two three four !

C : Alors toi tu penses que tu peux jouer avec lui ?

E7 : Oui. On peut apprendre des choses avec lui. On va lui parler en ang... en français. On pourra lui apprendre.

E12 : On peut jouer parce que on apprend l'anglais avec Cafrine et puis on va savoir l'anglais, et puis après lui dire des mots en français et puis après comme ça il va apprendre.

E9 : En fait si on veut... on sait pas dire euh... si on veut jouer au loup glacé ou alors au loup touche-touche avec lui, et si on joue au loup touche-touche eh ben il comprend pas, on sait pas dire en anglais ça.

E7 : Ben déjà on peut faire « touché ! » (mime le geste)

E9 : Oui. Et est-ce que tu pourrais, on pourrait colorier maintenant ?

C : Ben on va rentrer en classe plutôt si on a tout dit. Est-ce que vous voulez dire encore des choses sur l'anglais ?

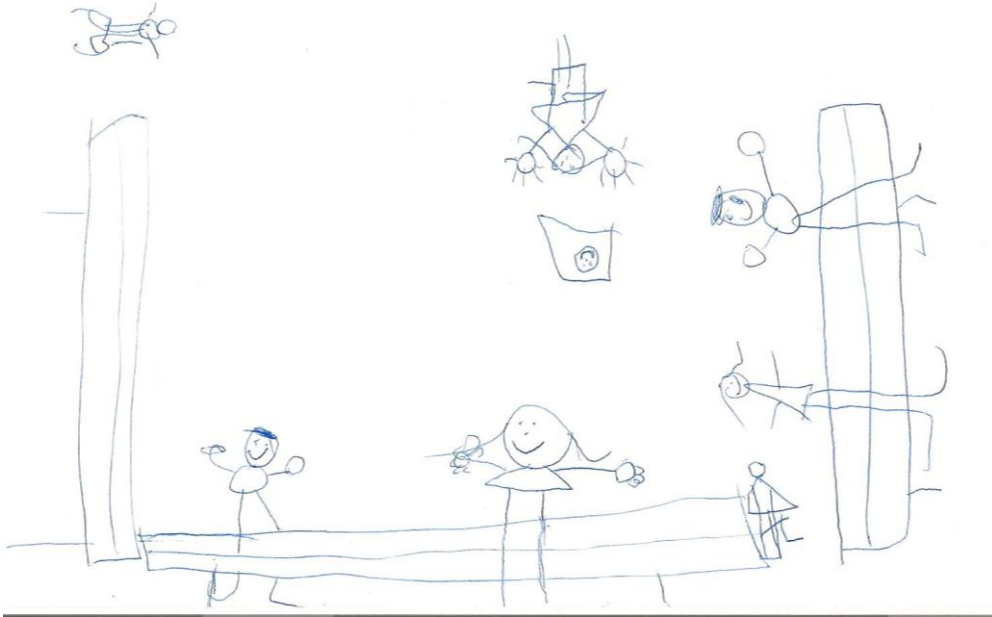
Tous : Non.

C : Ok donc merci beaucoup pour votre aide.

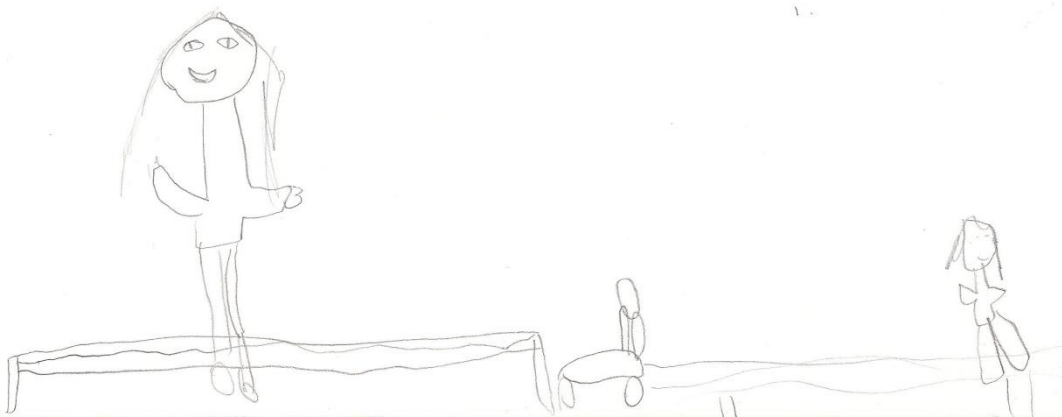
Annexe 5

Quelques dessins d'élèves représentant leurs visions de l'anglais à l'école, réalisés au cours des entretiens collectifs

Réalisations d'élèves de la classe de M. Cavens (classe témoin) :



Dessin de E1. (« Bin moi j'ai dessiné quand... quand j'étais en train de lancer le dé »)



Dessin de E3. (On était sur le banc en train d'écouter l'anglais)

Exemples de réalisations d'élèves de la classe de Mme Vanardois (classe ayant participé aux séances d'intégration de l'anglais aux arts visuels)



Dessin de E12 (E12 : *En fait je suis en train de faire de l'anglais.*
C : *Et tu fais quoi alors tu nous expliques ?*
E12 : *Ben je fais des mathématiques.*)



Dessin de E8 (« *C'est quand on a fait des bonbons.* »)