



HAL
open science

Développer la participation orale en classe d'anglais

Florian Bertossi

► **To cite this version:**

Florian Bertossi. Développer la participation orale en classe d'anglais. Education. 2015. dumas-01286938

HAL Id: dumas-01286938

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01286938>

Submitted on 11 Mar 2016

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble

Université
Joseph Fourier
GRENOBLE

upmf
Grenoble
Université Pierre-Mendès-France
Sciences sociales & humaines



Année universitaire 2014-2015

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Professeur des écoles 2e année

**Développer la participation
orale en classe d'anglais**

Présenté par Florian BERTOSSI

Mémoire encadré par Anne-Marie ANDRIEUX et Coralie PAYRE-FICOUT

Sommaire

| | |
|---|----|
| Introduction | 1 |
| Partie 1 – Cadre théorique | 2 |
| 1. L'oral dans les programmes d'hier à aujourd'hui | 2 |
| 2. Profiter de la « souplesse » de l'oreille des apprenants | 7 |
| 2.1. Une éventuelle période critique pour l'apprentissage d'une seconde langue | 7 |
| 2.2. Le français et l'anglais, deux langues différentes | 10 |
| 2.2.1 La fréquence des langues | 10 |
| 2.2.2 La phonétique | 11 |
| <i>2.2.2.1 Le système consonantique</i> | 11 |
| <i>2.2.2.2 Le système vocalique</i> | 11 |
| <i>2.2.2.3 La prosodie</i> | 12 |
| 3. Créer un climat favorable à la communication au sein de la classe | 13 |
| 3.1 La classe | 13 |
| 3.2 Les rituels | 13 |
| 3.3 L'enseignant | 14 |
| Partie 2 – Cadre méthodologique | 15 |
| 1. Le terrain d'étude | 15 |
| 2. Présentation de la procédure | 15 |
| 2.1 Résultats et analyse du questionnaire initial | 15 |
| 2.2 Formulation de la problématique | 18 |
| 2.3 Plan de séquence « Les aliments & exprimer ses goûts » | 19 |
| 2.3.1 Évaluation diagnostique | 19 |
| 2.3.2 Déroulement des séances | 20 |
| 2.3.3 Évaluation sommative | 21 |

| | |
|---|----|
| Partie 3 – Résultats et discussion | 22 |
| 1. Hypothèse 1 : varier les supports | 22 |
| 1.1 Mise en œuvre..... | 22 |
| 1.2 Données et résultats..... | 22 |
| 1.3 Analyse et discussion..... | 23 |
| 2. Hypothèse 2 : Varier les modalités de travail | 24 |
| 2.1 Mise en œuvre..... | 24 |
| 2.2 Données et résultats..... | 25 |
| 2.3 Analyse et discussion..... | 25 |
| 3. Hypothèse 3 : Donner du sens et procurer du plaisir | 27 |
| 3.1 Mise en œuvre..... | 27 |
| 3.2 Données et résultats..... | 28 |
| 3.3 Analyse et discussion..... | 29 |
| 4. Limites et perspectives | 29 |
| | |
| Conclusion | 30 |
| Bibliographie | 31 |
| Annexe | 32 |

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères ou régionales est, depuis 2002, inscrit dans les programmes de l'Éducation Nationale. Si leur apparition s'est faite bien plus tôt dans les écoles, il était d'abord question d'une sensibilisation à la langue et non d'un réel enseignement. La diversité de l'offre des langues proposées à l'école pose également problème car même si l'enseignement de l'anglais est largement répandu, les différentes cartes des langues proposées laissent aux écoles un certain choix de langues à enseigner.

Depuis l'instauration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERCL), l'enseignement des langues dans les écoles française est soumis à un cadre européen qui fournit aux concepteurs de programmes mais aussi aux enseignants des outils permettant de créer des programmations et des progressions plus précises pour les classes de langues.

L'oral est une composante importante dans l'apprentissage d'une langue vivante et les programmes en vigueur insistent fortement sur cet aspect en particulier lors des premières années de formation. Concernant la maîtrise de la langue anglaise, les idées reçues sont nombreuses dans notre pays et notamment en ce qui concerne la prononciation des locuteurs de langue maternelle française. Ces difficultés de prononciation peuvent être dues aux importantes différences qui existent entre notre langue latine et la langue germanique qu'est l'anglais.

Au regard de toutes ces informations, l'expérimentation proposée ici aura pour objectif principal de montrer en quoi le choix du dispositif didactique peut permettre d'améliorer la participation orale des élèves. Les apports théoriques et les méthodologies exposés permettront d'apporter quelques éléments de réponse à cette question.

Le cadre théorique de ce mémoire présentera un historique de la place de l'oral dans l'enseignement des langues à l'école primaire. Des apports théoriques seront également décrits quant aux différences phonologiques et phonétiques entre la langue française et la langue anglaise pour ensuite évoquer la potentielle existence d'une période dite « critique » dans l'apprentissage des langues. Ce cadre théorique sera conclu par quelques pistes de réflexion sur l'instauration d'un climat propice à la communication au sein de la classe de langue. Suite à cela, la présentation du cadre méthodologique exposera le terrain d'étude, la problématique, les hypothèses qui en découle et la structure de la séquence. Enfin, la mise en œuvre des hypothèses sera explicitée suivie d'une analyse des résultats et d'une discussion.

Partie 1 – Cadre théorique

1. L'oral dans les programmes d'hier à aujourd'hui

Pour de multiples raisons, l'enseignement des langues à l'école primaire se met en place lentement et difficilement. Pour commencer, nous pouvons faire un résumé de leur introduction à l'école.

Si les langues régionales sont enseignées à l'école depuis déjà des dizaines d'années, les langues étrangères ont fait leur apparition bien plus tard dans les établissements du primaire.

Dès 1960 est mis en place l'EPLV, l'enseignement précoce d'une langue vivante étrangère suivi cinq ans plus tard de l'EPL, enseignement précoce des langues. C'est René Haby, directeur de la pédagogie au ministère de l'Éducation Nationale, qui lance une grande expérimentation concernant les langues. Cette expérimentation concerne alors des élèves de classes très variées, allant de la maternelle aux classes élémentaires. Les langues enseignées sont également très variées tout comme les enseignants qui viennent de formations très différentes. Cet aspect de variété concerne également le volume horaire enseigné qui, n'étant pas fixé par un cadre précis, varie du simple au double en fonction des établissements. Ce manque de cadrage est remis en question par deux circulaires datant respectivement du 14 septembre 1972 et du 11 mai 1973. La première permet de définir des stades dans l'apprentissage des langues : l'école maternelle est alors le stade de la sensibilisation selon la méthode dite naturelle, les classes de CP-CE1 deviennent les classes de l'approfondissement et enfin les classes de l'actuel cycle 3 seront destinées à la structuration des savoirs. Le deuxième circulaire permet de freiner les expérimentations dans le but de fournir des résultats cohérents et qui ne seraient pas parasités par une trop grande multiplicité des cadres d'expérimentation. Les résultats de ces cours de langues feront état de certaines capacités, chez les élèves ayant suivis cette formation, en particulier en ce qui concerne la mémorisation de mots de vocabulaire, la compréhension d'éléments d'un dialogue simple ainsi que la reconnaissance de sons dans la langue cible. Concernant les points négatifs, il a été impossible

d'évaluer une éventuelle production orale des élèves. De plus, la disparité des formations décrites précédemment n'a pas permis de donner des résultats concrets quant à la réussite totale ou non de cette phase d'expérimentation. Cependant, les résultats ont été suffisamment encourageant pour poursuivre les recherches au secondaire et ont permis d'avancer vers une nouvelle phase dans l'apprentissage précoce des langues à l'école primaire.

L'année 1989 marque un réel tournant dans l'histoire des langues à l'école. En effet, c'est cette année que le gouvernement, sous le contrôle de L.Jospin, lance une nouvelle campagne d'expérimentation appelée Expérimentation Nationale Contrôlée (ENC). La première phase de ce nouveau programme de recherches va durer deux ans, elle concernera uniquement les élèves de CM2 et sera dédiée exclusivement à l'enseignement de l'anglais à raison de deux heures hebdomadaires. Si les objectifs portés par cette nouvelle expérimentation concernent l'initiation à une langue étrangère dans le but d'une poursuite de son apprentissage mais également la prise de conscience de la différence entre leur langue maternelle et la langue étrangère ou encore l'enrichissement des capacités d'audition et d'articulation, ces objectifs vont rapidement être transformés. En effet, dès la deuxième année, l'ENC prend une tournure différente et tend à se rapprocher d'un enseignement de type secondaire. Il est possible d'expliquer cette situation en prenant en compte les types d'enseignants entrant en jeu : un tiers est composé d'instituteurs cependant les deux tiers restants sont composés d'enseignants de langues du secondaire et d'intervenants extérieurs recrutés par l'Éducation Nationale. On assiste donc au fur et à mesure des mois à une divergence d'enseignement des langues avec d'une part un réel apprentissage à dominante linguistique et d'autre part une sensibilisation davantage marquée par une stratégie d'éveil à la langue. Un rapport de 1990 dirigé par l'IGEN préconise que l'enseignement des langues étrangères soit réalisé par les instituteurs or le nombre d'instituteurs formés pour dispenser ce genre d'enseignement est bien trop faible et la formation proposée n'arrive que trop lentement pour faire face à la demande. La troisième et dernière année de l'ENC tranchera avec les deux premières, d'une part dans l'orientation que l'expérimentation prendra mais également car une transition est opérée et l'on passe de l'EPLV à l'EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères). Les orientations tranchent alors pour un réel enseignement « d'initiation » souhaitant une réelle rupture avec le secondaire. Pourtant, la circulaire détaillant les démarches à suivre indique en certains points que la confusion reste encore bien présente.

Outre ces points resté flous, cette circulaire préconise un apprentissage basé sur l'oral et insiste sur l'aspect intensif de l'EILE.

En 1994, le ministre Bayrou annonce la mise en place du Nouveau Contrat. L'EILE fait alors son apparition dès le CE1 et le dispositif évolue : la pratique d'une langue étrangère est rendue obligatoire à hauteur de quinze minutes par jour auxquelles une dimension relevant des techniques audiovisuelles ou informatiques doit être incluse. De ces nouvelles préconisations découlent un certain nombre de problèmes et notamment l'utilisation des techniques audiovisuelles ou informatiques dans le cas d'un établissement qui ne pourrait disposer de ce type de matériel. La durée imposée d'un quart d'heure par jour pose également problème : que faire dans un horaire si restreint ? Est-il possible de regrouper ce temps en une ou deux séances hebdomadaires ? Il est également fourni aux classes de CE1, un matériel didactique spécifique à savoir « CE1 sans frontière » destiné à l'initiation aux langues étrangères et se présentant sous formes de cassettes vidéos. Par la circulaire n°95-104 du 3 mai 1995, un nouveau paramètre entre en ligne de compte dans l'initiation aux langues étrangères car y est évoqué la notion de « transversalité des apprentissages ». À la fin de la première année de mise en place du Nouveau Contrat, des premiers constats peuvent être établis. En effet, il apparaît que la charge de compétences à acquérir pour les élèves de CE1 est bien trop importante notamment lorsqu'on connaît le peu de volume horaire consacré à la pratique de la langue. D'autre part, on note un enthousiasme général de la part des enseignants et des élèves, enthousiasme tout de même contrasté par les enseignants qui évoquent un manque de formation adaptée ou encore un problème de diversification des langues enseignées. Au point de vu des apprentissages, les enseignants notent également l'incapacité des élèves à acquérir une autonomie de la langue car ceux-ci ne réussissent qu'à retenir des éléments isolés de la langue sans pouvoir être en mesure de communiquer. De 1996 à 1998, les programmes « sans frontière » sont étendus au CE2 puis au CM1. Les principes pédagogiques restent les mêmes tout en intégrant une dimension de la langue et des situations de communication plus authentiques. La langue orale est toujours une priorité, reléguant l'écrit au second plan. Dès 1998, l'enseignement des langues entre un peu plus dans l'emploi du temps des élèves d'école élémentaire et le taux horaire recommandé passe à 1h30 par semaine. La priorité est donnée à la langue orale et en particulier à la capacité de compréhension des élèves ainsi qu'à la reconnaissance et à la reproduction des sonorités de la

langue.

Les programmes établis en 2002 évoquent une première approche des langues étrangères dès la dernière année de maternelle. En terme d'apprentissage, il sera demandé aux enseignants de créer un continuum entre la maternelle et le cours préparatoire. Si ce sont les programmes du cycle 2 qui font foi, certains aspects de la langues seront privilégiés en maternelle. Une fois de plus, c'est l'oralité de la langue qui sera mis en avant à travers « l'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles » (B.O. 2002, Hors série n°1 du 14 février). Cette éducation passera par la mémorisation de chants ou de comptines, l'imitation de rythmes différents ou encore la pratique de jeux sur les sonorités de la langues. Dès le cycle 2, l'étude d'une langue étrangère ou régionale revêt la forme d'un enseignement explicite et structuré. Si l'aspect de « l'éducation de l'oreille » cité plus haut est toujours bien présent, on y ajoute un travail sur « l'aptitude à l'écoute ». Les programmes donnent alors des instructions quant à la capacité des élèves à se rendre « actifs » lors de phases d'écoute de documents sonores. Cet aspect de la compréhension orale sera travaillée par l'audition de « récits, enregistrés ou lus, dont la compréhension est facilité par une structure répétitive et par des illustrations explicatives » (B.O. 2002, Hors série n°1 du 14 février). On demandera également aux apprenants de repérer des noms, mots ou expressions connus au sein d'un récit entendu. Apparaît également une partie concernant la production orale. À ce titre, les élèves devront, petit à petit, être en mesure de prendre la parole lors d'activités ritualisées dans un premier temps, puis lors d'évènements liées à la vie de la classe (ex : anniversaires, fêtes). L'acquisition des fonctions langagières sera travaillée par des jeux qui permettront de mettre les élèves en situation de confiance, afin que ceux-ci puissent progressivement prendre la parole de façon spontanée dans la langue cible. Au cycle 3, aux compétences auditives travaillée en cycle 2, s'ajoute une réelle construction du sens de ce qui est entendu. Concernant la partie production et interaction de la langue, les élèves de ce cycle devront non seulement reproduire des énoncés connus mais également créer de nouveaux énoncés en respectant les structures langagières apprises.

L'année 2005 est une année importante dans l'apprentissage des langues à l'école primaire. En effet, le gouvernement Fillon, décide de lancer « le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères ». Ce plan concernera tous les élèves de l'école élémentaire jusqu'au lycée et sa volonté principale sera celle de renforcer « les compétences

orales des élèves » (Circulaire N°2006-093 du 31 mai 2006) notamment en s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Publié en 2001, ce cadre entre dans les programmes de l'école élémentaire afin de fournir une base commune aux pays européens en matière d'apprentissage des langues vivantes. Au sein du CECRL, sont présents trois niveaux : le niveau A correspondant à un utilisateur élémentaire de la langue, le niveau B utilisé pour définir un utilisateur indépendant et enfin le niveau C, niveau d'un utilisateur expérimenté. Ces trois niveaux sont eux-mêmes divisés en deux niveaux distincts, on retrouve donc six niveaux allant de A1 à C2. À la fin de l'école élémentaire, les élèves doivent avoir atteint le niveau A1 qui correspond au niveau « de découverte » du CECRL, ils doivent pouvoir communiquer de façon simple avec un interlocuteur parlant lentement et distinctement tout en se montrant coopératif. Le cadre n'évoque plus de compétences comme la production orale et écrite, la compréhension orale et écrite ou encore l'interaction orale mais il propose quatre activités de communication langagières qui sont : la réception, la production, l'interaction et la médiation. L'approche actionnelle fait également son apparition dans l'enseignement des langues à l'école dans le sens où désormais on recommande de ne plus dissocier l'usage de la langue et les actions accomplies par le locuteur.

En 2006 et 2007, deux circulaires faisant mention du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères mettent l'accent sur le fait de « privilégier l'apprentissage de l'oral » (Circulaire N°2006-093 du 31 mai 2006). En effet, on retrouve dans ces documents la volonté d'axer le travail fait dans les classes élémentaires sur les compétences orales de façon à rendre les apprenants de plus en plus autonomes dans la langue apprise.

Les programmes de 2008 constituent une logique au plan de rénovation engagé en 2005 en préconisant « dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante » qui serait « conduite à l'oral » (B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008). Si l'écrit semble apparaître dès le cours élémentaire première année, les textes demandent aux enseignants de construire leurs cours en « privilégiant la compréhension orale ». Ces nouveaux programmes mentionnent également le CECRL, qui désormais fait partie intégrante de l'enseignement des langues au primaire, et rappellent le fait que les élèves de fin de cycle 3 doivent avoir acquis le niveau A1 du cadre.

Les dernières modifications aux programmes de l'école primaire, datant de 2012 et

données par le BO n°1 du 5 Janvier 2012, apportent quelques précisions quant aux progressions à suivre dans l'enseignement des langues à l'école. Ces progressions sont basées d'une part sur les programmes en vigueur et d'autre part sur le descripteur de compétences du niveau A1 du Cadre européen commun de référence. On note encore une fois la volonté de favoriser l'oral en particulier pour ce qui constitue l'entrée dans la langue au cycle 2 qui «doit être majoritairement orale, à travers des tâches simples, en compréhension, reproduction et progressivement en production. » (CECRL, Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris 2001). L'écrit n'interviendra donc que lorsque les dispositifs utilisés justifient son utilisation puis il sera de plus en plus utilisé au fur et à mesure que l'on avance au sein du cycle 3. Ceci s'explique par la difficulté pour des élèves francophones d'effectuer la transition entre la phonie et la graphie anglaise et française. Avant d'en arriver à une utilisation régulière de l'écrit, il convient que les élèves se soient appropriés un certain nombre de formes orales tant en situations de compréhension qu'en situations de production et d'interaction.

Le 3 juin 2015, est publiée la circulaire de rentrée 2015 et celle-ci évoque le cas de l'apprentissage des langues. Parmi les éléments importants, on retiendra la mise en place d'un « apprentissage d'une langue vivante dès le CP » montrant une volonté de commencer l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge.

2. Profiter de la « souplesse » de l'oreille des apprenants

2.1. Une éventuelle période critique pour l'apprentissage d'une seconde langue

Il est possible de rapprocher l'entrée de plus en plus précoce de l'apprentissage des langues à l'école de certaines études montrant qu'il existe une période dite « critique » pour l'apprentissage des langues étrangères. En effet, certains chercheurs tendent à montrer qu'au delà d'un certain âge, entre 9 et 15 ans selon les études, il ne serait plus possible d'atteindre le niveau d'un locuteur natif lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ces études montrent qu'une fois cette période critique dépassée, le cerveau humain deviendrait plus rigide et ainsi

moins disposé à entreprendre l'apprentissage d'une nouvelle langue. Passé ce stade, selon Gaonac'h lui-même s'appuyant sur les travaux de Penfield W., « l'apprentissage des langues serait plus « analytique » après cet âge, et [que] ce mode d'apprentissage ne peut avoir l'efficacité d'une méthode « directe », dont le modèle serait la méthode « maternelle » » (2006, p.10).

Des études en neurophysiologie ont pu montrer que le cerveau serait disponible pour certaines formes d'apprentissage jusqu'à maturation définitive de ce dernier, stade qui arrive au cours de l'adolescence. Gaonac'h émet donc l'hypothèse selon laquelle « l'immaturité du système nerveux central présenterait l'avantage que celui-ci pourrait accepter aisément l'empreinte de nouvelles habitudes » (2006, p.10). Rappelant le fait que cette période critique est la plupart du temps associée au développement du langage chez l'être humain, l'auteur continue ce raisonnement en postulant que « ces dispositions seraient utilisables non seulement pour une première langue [...] mais aussi pour une seconde langue apprise durant la période pendant laquelle ces dispositions à acquérir le langage resteraient actives » (2006, p.10)

Si des faits scientifiques prouveraient l'existence d'une période critique pour l'apprentissage des langues, on note, depuis quelques années, l'émergence de nombreuses études qui viendraient infirmer cette théorie. En effet, d'autres facteurs pourraient entrer en jeu dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère comme par exemple le contexte familial, l'expérience scolaire, la motivation des apprenants ou encore les contextes d'apprentissage de cette nouvelle langue. En 2000, Marinova-Todd effectue une comparaison de trente-cinq études ayant pour sujet la période critique. Il en ressort que seulement quatorze d'entre elles approuvent l'existence de cette théorie alors que les vingt et une autres la remettent largement en cause. Richard Johnstone, dans un article publié pour le Conseil de l'Europe, reprend l'étude de Marinova et explique que les chercheurs ayant prouvé l'existence de la période critique « ont commis trois erreurs, de l'ordre de l'interprétation, de l'attribution et de l'accentuation » (2002, p.8). En ce qui concerne l'interprétation, les données recueillies par les études montrent que malgré l'idée reçue selon laquelle un enfant apprend plus rapidement et avec plus de facilités est erronée et qu'au contraire, l'apprentissage d'une langue seconde se ferait « lentement et au prix d'efforts importants » (2002, p.9). La deuxième erreur, celle de

l'attribution, réside dans le fait d'avoir lié l'apprentissage langagier uniquement au fonctionnement du cerveau à un âge donné sans avoir pris en considération. En effet, si le rapport sera tout de même fait, la nature exacte de ce rapport ne peut être une déduction qui va de soi en regard des fonctions cérébrales des sujets bilingues précoces et bilingues tardifs. Enfin, l'erreur d'accentuation dont il est question reflète le fait que les apprenants en langue, contrairement aux locuteurs natifs, n'ont pas à leur disposition le matériel adéquat qui pourrait les amener à un niveau de langue proche du locuteur natif. Le temps imparti pour l'apprentissage, le facteur de la motivation ou encore celui du soutien lors de la formation sont des exemples de paramètres qui peuvent expliquer les différences de niveau sans pour autant prouver l'existence réelle d'une période critique.

Dans un de ses articles, David Singleton, s'appuyant sur l'avis de nombreux chercheurs dit que « Selon bon nombre de chercheurs, les phénomènes que l'on a habituellement attribués à l'âge résultent en fait d'une diversité de facteurs opérant dans des combinaisons différentes et avec des pondérations différentes selon la situation. Il n'est pas du tout exclu, et il est même très probable que la maturation biologique soit un des facteurs qui entrent en jeu. Mais que les phénomènes observés soient la manifestation de limites développementales de nature biologique spécifiquement liées à l'acquisition du langage et des langues semble de moins en moins plausible. » (2003, p.7). Nous avons donc pu voir en quoi la capacité à apprendre une nouvelle langue diminue au fil des ans, cependant elle n'en est pas moins affectée par de multiples autres facteurs.

Malgré ces conclusions remettant en cause la période critique, des données scientifiques issues de la neuropsychologie montrent que l'oreille tend petit à petit à réduire sa capacité d'écouter à notre seule langue maternelle. En effet, Daniel Gaonac'h s'appuyant sur les travaux de Guberina, évoque le fait que « les apprentissages réalisés à propos d'une langue donnée, dans le cours de la petite enfance, rendent de plus en plus difficile l'apprentissage d'une autre langue. » (2006, p.24). Pour expliquer cette hypothèse, il est possible de résonner ainsi : « l'oreille humaine est progressivement conditionnée à la structure phonologique de la langue maternelle, et ce conditionnement provoque une surdité sélective aux oppositions phonologiques existants dans les autres langues et non pertinentes dans la langue maternelle. » (2006, p.24). Partant de ce postulat, il paraît judicieux de voir quelles peuvent être les différences phonologiques entre la langue française et la langue anglaise.

2.2. Le français et l'anglais, deux langues différentes

2.2.1 La fréquence des langues

Si une langue vivante peut-être caractérisée par de nombreux paramètres, la fréquence en est un des plus concrets. En effet, grâce à des mesures audiométriques précises, il est possible de donner un étalonnage pour chaque langue. Ci-dessous, un aperçu des fréquences de sept langues différentes dont le français et l'anglais :

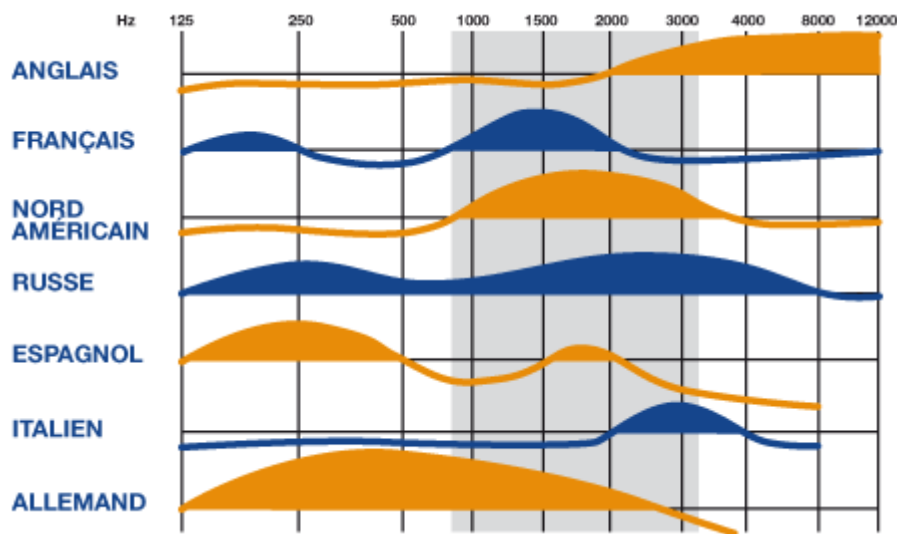


Illustration 1: illustration tirée du site www.frequences-langues.fr

En regardant l'illustration 1, on remarque rapidement que le français et l'anglais ne sont pas sur la même longueur d'ondes. Si le français se situe entre 125 et 250 Hz puis entre 1000 et 2000 Hz, l'anglais quant à lui se caractérise par des fréquences situées exclusivement au-delà de 2000 Hz et allant jusqu'à 12000 Hz.

Les recherches du docteur Thomas (1957) ont pu montrer que ces différences de fréquences sont liées aux difficultés qu'ont les locuteurs non-natifs d'une langue à, d'une part, comprendre cette langue et, d'autre part, à la produire. En effet, comprendre une langue dont on n'entend pas tous les sons paraît être une évidence car chaque son est susceptible de porter une information. En ce qui concerne la production d'une langue étrangère, le docteur Thomas déclare que « la voix ne reproduit que ce que l'oreille entend ». Au regard de cette conclusion, si l'oreille française ne peut percevoir toutes les subtilités de la langue anglaise

alors il paraît plus que probable qu'un français apprenant l'anglais s'exposera à des difficultés lors de phases de production orale.

2.2.2 La phonétique

La différence entre le français et l'anglais vient aussi des différences qu'il existe au niveau des phonèmes de chaque langue. En effet, si le français compte trente-six phonèmes, l'anglais en compte treize de plus soit quarante-neuf phonèmes au total : une multiplicité des phonèmes qui rend d'autant plus difficile la tâche des apprenants français.

2.2.2.1 Le système consonantique

Si certaines consonnes se retrouvent dans chacune des deux langues, comme les occlusives ([p]/[b], [t]/[d],[k]/[g]), les fricatives ([ch]/[j], [f]/[v]), les nasales ([m]/[n]) ou l'approximante latérale ([l]), il n'en demeure pas moins que les différences sont multiples. Une des premières différence se situe au niveau du lieu articuloire : si les consonnes [s]/[z] sont alvéolaires en anglais, elles sont pré-dorso-alvéolaire en français. De même si le [r] est post-alvéolaire en anglais, il est apico-alvéolaire en français. Comme nous l'avons vu précédemment, il y a plus de phonèmes en anglais qu'en français, il est donc logique de trouver des consonnes anglaises qui sont totalement inexistantes en français telles que [h], [w] ou encore le [θ] si spécifique à la langue anglaise et qui pose tant de problèmes aux apprenants français.

2.2.2.2 Le système vocalique

C'est dans les systèmes vocaliques que l'on retrouve le plus de différences notables entre les deux langues. Toutes les voyelles anglaises sont très différentes des voyelles françaises sur le plan articuloire, on ne retrouve donc aucun point commun lors de leur production. Si l'accentuation des voyelles n'a aucune valeur en français, elle est primordiale en anglais car elle possède une valeur phonologique distinctive et influe donc sur le sens des mots prononcés. En français, le caractère de durée n'a aucun impact sur le sens alors qu'en anglais on retrouve une forte distinction entre les voyelles longues et courtes.

Le système vocalique anglais comporte également des diphtongues (par exemple : [ai], [ei], ou [ɔʊ]) et des triptongues (par exemple : [aɪə], [aʊə] ou [ɔʊə]) qui sont totalement absents du système vocalique français.

L'apprenant français doit donc apprendre des nouvelles voyelles, dans un premier temps en les distinguant à l'oral puis dans un deuxième temps en travaillant l'aspect articulatoire et le positionnement de son appareil articulatoire afin de produire des sons inexistant dans sa langue maternelle.

2.2.2.3 La prosodie

Outre les différences de fréquences et de systèmes vocalique et consonantique, les langues française et anglaise possèdent de nombreuses différences au niveau de la prosodie. En premier lieu, il convient de noter, en anglais, la présence d'une accentuation du mot, absente en français, et qui varie en fonction du nombre de syllabe mais également en fonction de l'étymologie du mot. Pour cet accent de mot, l'anglais compte une accentuation dite « principale », une accentuation « secondaire » mais également l'accent « zéro » ou encore le phénomène de « Schwa ».

Au niveau de la phrase, si l'accentuation en français n'est présente que pour insister sur un mot en particulier ou sur une partie de phrase, en anglais l'accentuation au niveau de la phrase est beaucoup plus marquée notamment avec l'accentuation des mots « lexicaux » et la non accentuation des mots « grammaticaux ».

Enfin, le rythme des phrases : il est marqué en français, en particulier lors de phrases interrogatives ou exclamatives, et varie en fonction du locuteur. En anglais, les fluctuations de la voix donnent du sens à ce qui est dit de façon bien plus prononcée qu'en français.

3. Créer un climat favorable à la communication au sein de la classe

L'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas être un moment redouté par les élèves. Si certains sont à l'aise à l'oral lors de nombreux apprentissages, il est possible de constater une baisse notable de la participation orale lors des séances de langues. Conscient qu'il s'agit d'un moment plus délicat pour bon nombre d'élèves, l'enseignant se doit de créer un environnement propice à la participation et donc à la communication au sein de la classe. Nous allons voir dans cette partie quelques éléments de réponse quant à la création de ce climat favorable.

3.1 La classe

Dans le cas où la classe ne disposerait pas d'une salle dédiée à l'apprentissage des langues, il est possible de remédier à cela en créant un univers différent au sein même de la salle de classe habituelle. En effet, cela peut être fait en changeant plusieurs paramètres matériel comme par exemple la décoration de la classe : création d'affichages, aménagement d'un coin langue. Pour Fabienne Robinson, c'est « un moyen pour les élèves de s'investir dans la discipline lors de la conception de cette décoration, et de mettre en place un univers affectif rassurant. » mais aussi « un ancrage dans le réel » (2006, pp75-102). Nous verrons plus tard en quoi le fait de créer des situations concrètes permettent d'investir davantage les élèves dans l'apprentissage.

Si ce n'est pas déjà le cas, il est préférable d'aménager la disposition des tables en îlots. Ainsi, les interlocuteurs seront plus à même de se voir et donc de créer une réelle zone de contacte difficile à établir lorsque la classe est disposée en rangs. Cet aménagement permettra également aux élèves de mieux se déplacer ce qui peut, comme le souligne F.Robinson, « représenter une aide psychologique : les réticences sont souvent oubliées dans l'action » (2006, pp75-102).

3.2 Les rituels

Une bonne manière de créer un climat de confiance au sein de la classe lors de l'apprentissage d'une langue est de commencer par l'instauration de rituels avant, pendant ou

après la séance de langue. S'il ne s'agit pas réellement d'une phase de communication à proprement dite, cela peut être un bon moyen de rentrer dans la langue de façon rassurante : l'enseignant fera les premiers rituels puis laissera petit à petit la main aux élèves. Malgré son aspect répétitif, le rituel peut devenir, selon F. Robinson, une « aide à la mémorisation, et permet un travail en situation sur l'intonation et le rythme, tout en restant rassurant car les variantes sont très restreintes. » (2006, p75-102).

3.3 L'enseignant

Le but de l'enseignant lors d'une séance de langue est dans un premier temps de rassurer les élèves mais aussi et surtout de leur laisser l'opportunité de s'exprimer, de communiquer. Comme le fait remarqué F. Robinson, « trop souvent, celui-ci reste en position centrale et fait circuler la parole par lui. » (2006, p75-102). Une telle position aura tendance à centrer « l'enseignement sur le maître et non sur les apprenants » mais également à réduire le temps de parole réel des élèves. Il convient donc de trouver un autre rôle pour l'enseignant et à cela F. Robinson propose qu'il devienne « tour à tour, organisateur (il donne les consignes de chaque activité, en explicite le fonctionnement), référent linguistique (il présente le modèle imitable, organise les phases de remédiation) et médiateur (il fait circuler la parole, sollicite l'entraide et l'inter-correction) » (2006, p75-102). Nous verrons également par la suite en quoi la présence de l'enseignant peut être un réel frein à l'établissement d'une communication au sein de la classe et en particulier entre les élèves.

La langue dans laquelle s'exprime l'enseignant est également d'une importance capitale. En effet, le but des séances de langue est pour les élèves une réelle imprégnation de cette langue. Il convient donc d'effectuer ces séances au maximum dans la langue cible même si lors de phases de réflexion sur la langue l'utilisation du français peut se justifier. Cependant elle est totalement à exclure lors de phases de communications car comme le note F. Robinson, « L'utilisation du français par l'enseignant pendant les séances axées sur la communication laisse la latitude aux élèves d'en faire autant. » (2006, p75-102). Nous ne pouvons donc pas reprocher aux élèves d'utiliser le français si nous même nous l'utilisons lors d'activités de communication. Pour palier à ce problème, F. Robinson conseille aux enseignants de recourir « à des consignes simples, assorties d'une gestuelle appropriée ou d'accessoires, fonctionne parfaitement. » (2006, p75-102).

Partie 2 – Cadre méthodologique

1. Le terrain d'étude

J'ai mené la séquence de ce mémoire dans ma classe de CE1-CE2 de l'école élémentaire Belledonne du Cheylas. La classe se compose 26 élèves dont 15 CE1 (7 filles et 8 garçons) et 11 CE2 (6 filles et 5 garçons) avec des niveaux assez hétérogènes. Les élèves viennent de 2 classes différentes, une classe de CP/CE1 et une classe de CE1/CE2, ils ont tous déjà pratiqué l'anglais. Certains des élèves actuellement en CE1 ont déjà pu avoir une première approche dès la grande section de maternelle cependant leurs souvenirs sont assez flous voire inexistantes en ce qui concerne cette première approche de l'anglais. Les CE2 quant à eux se souviennent avoir appris à se présenter ainsi qu'avoir appris quelques éléments de la culture anglaise comme la fête de Noël.

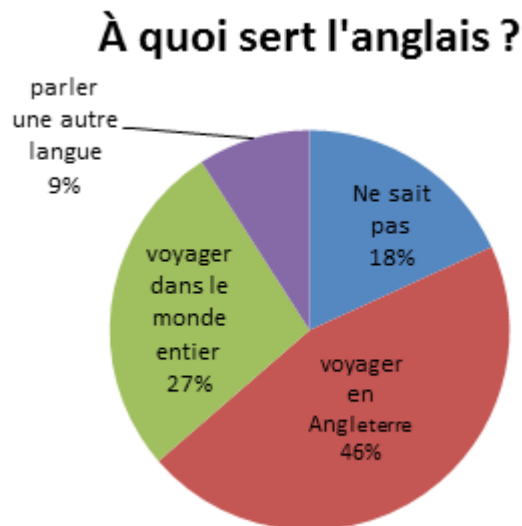
L'ambiance au sein de la classe est tout à fait sereine et le comportement de chaque élève est au service des apprentissages sauf à de rares exceptions. Lors de leurs visites, mes tuteurs ont pu noter le climat de confiance qui règne dans la classe et le fait que les élèves osent participer activement sans aucune crainte. Tous les élèves savent que les erreurs font partie de l'apprentissage et, lorsqu'un élève se trompe, aucune moquerie n'est présente de la part des autres. Si l'en est ainsi pour la plupart des temps d'apprentissage, les séances de langue sont d'une toute autre nature. En effet, il s'avère que des élèves, d'habitude très participatifs, se retrouvent comme bloqués lorsqu'il s'agit de s'exprimer en anglais. La séquence mise en place tentera alors de répondre à ce manque de participation lors des séances de langue vivante.

2. Présentation de la procédure

2.1 Résultats et analyse du questionnaire initial

Avant la mise en place de la séquence à proprement dite, j'ai identifié les élèves de la classe qui montraient une réticence particulière à la production orale en anglais. Ainsi, dix élèves se sont détachés du groupe parmi lesquels sept CE1 et trois CE2. Ces élèves se sont

ensuite vu proposer un entretien individuel avec le maître afin de répondre à un questionnaire (cf. Annexe 1) concernant leurs représentations initiales de ce qu'est l'anglais, du type d'activités qu'ils aiment ou non, ou encore des facilités et des difficultés qu'ils éprouvent lors de séances d'anglais. Certains résultats seront analysés ci-dessous et serviront de base à la problématique de ce mémoire.



Graphisme 4

pas d'une réelle utilité pour eux. On peut également comprendre que la motivation liée à une production orale puisse être très limitée.

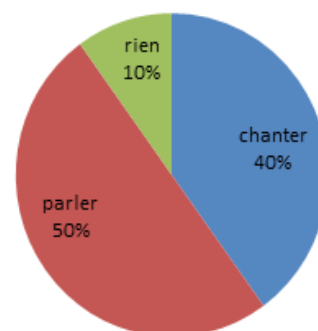
L'analyse des questionnaires a également pu montrer que 80% des élèves interrogés disent « aimer l'anglais ». On constate donc même si l'objet d'étude n'est pas une priorité pour eux, les élèves aiment étudier cette langue.

Selon le graphisme ci-contre, 18% des élèves interrogés ne savent pas à quoi sert l'anglais. Presque la moitié des élèves pense que cela sert à voyager en Angleterre et pour un quart d'entre eux la notion de « voyage dans le monde » est évoquée. On notera donc ici le fait que les élèves ne définissent pas clairement l'utilité de l'apprentissage de l'anglais et qu'ainsi cela ne relève pas d'un besoin immédiat pour eux. Il peut donc sembler difficile pour un enseignant de capter l'attention des élèves lorsque le sujet ne relève



Graphisme 7

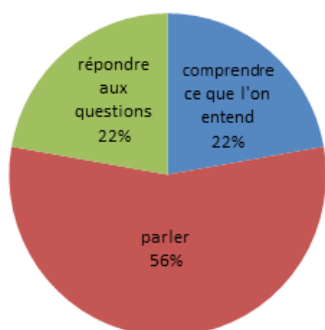
Quelles activités te déplaisent en anglais ?



Graphisme 8

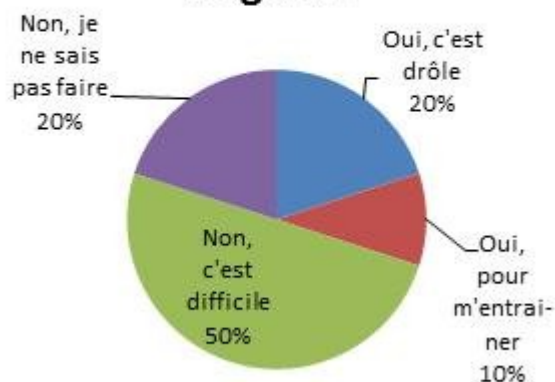
Les graphismes 7 et 8 montrent l'attrait ou la réticence des élèves à pratiquer différents types d'activités. Si l'on regarde de plus près ce qui plaît aux élèves, on constate que 77% des élèves préfèrent une activité de « réception » (31% aiment regarder des vidéos et 46% aiment écouter des chansons). Alors que seulement 23% évoquent une activité faisant appel à une production orale. On retrouve ici l'appréhension notable présente au sein de la classe quant à la production orale. Cette appréhension est aussi bien présente dans le graphisme 8 : mis à part un élève sur les dix qui dit tout apprécier en anglais, les neuf autres évoquent une activité de production orale que ce soit le simple fait de parler ou encore le fait de chanter.

Qu'est-ce qui est le plus difficile en anglais ?



Graphisme 10

Aimes-tu parler anglais ?



Graphisme 12

Le graphisme 10 montre encore une fois l'appréhension qu'ont les élèves face à la production orale : 56% déclarent trouver que l'action de « parler » est la chose la plus difficile en anglais et 22% d'entre eux évoquent le fait de « répondre aux questions ». Ce dernier élément a été par la suite retravaillé avec les élèves concernés car une demande de précision s'avérait être nécessaire. En effet, la valeur de ce critère change si l'on reconsidère la provenance de la question : l'élève éprouve-t-il des difficultés à répondre aux questions posées par le maître ou à celles posées par ces pairs ? Suite à une nouvelle discussion, il s'avère que ces élèves ne faisaient pas de distinction entre ces deux types de questions et trouvaient difficile de « répondre aux questions » qu'elles soient posées par le maître ou par leurs camarades.

Le graphisme 12 ci-dessus, est à mettre en relation avec le graphisme précédent reprenant ainsi la notion de difficulté de la production orale. Plus de deux tiers des élèves admettent ne pas aimer parler en anglais et leurs justifications se recoupent avec la réponse à la question précédente : « je n'aime pas parler en anglais parce que c'est difficile » ou encore « je n'aime pas parler en anglais car je ne sais pas faire ». Une fois de plus, un deuxième entretien aura

permis de préciser ces réponses et montrera que l'aspect « difficile » de la prise de parole réside notamment dans la prononciation hasardeuse qu'ont les élèves : « À chaque fois que je dis un mot, tu le redis mieux que moi et tu me demandes de répéter mais je n'y arrive pas comme toi ». Le manque de vocabulaire apparaît aussi comme une des difficultés majeures « Je ne ne sais jamais comment on dit les mots en anglais ».

Cette analyse des questionnaires initiaux ainsi que la mise en place d'un second entretien avec les élèves ont pu permettre d'aboutir à un questionnement raisonné en ce qui concerne la participation orale des élèves en classe d'anglais.

2.2 Formulation de la problématique

Après avoir posé le cadre théorique, nous avons pu voir que la production orale fait partie intégrante des textes officiels et ce depuis l'instauration des cours de langues à l'école primaire. Nous pouvons également attester que plus l'enseignement des langues est précoce plus l'aspect oral est prédominant dans la construction des savoirs. Nous avons également pu constater que les différences entre la langue française et la langue anglaise, tant au niveau phonétique que phonologique, constituent un réel frein à l'apprentissage. En ce qui concerne l'éventuelle période critique décrite par de nombreux chercheurs, il apparaît que celle-ci tend à être remise en question par de plus récentes recherches. Malgré l'influence de l'âge sur l'acquisition d'une nouvelle langue, de multiples paramètres seraient également à prendre en compte. Enfin, nous avons pu entrevoir quelques pistes pouvant permettre d'installer un climat de confiance au sein d'une classe de langue.

État des lieux initial : certains élèves ne participent pas en anglais alors qu'ils le font volontiers dans d'autres disciplines.

Tous ces éléments peuvent nous amener à nous demander **dans quelle mesure le choix du dispositif didactique peut-il permettre d'améliorer la participation orale des élèves ?**

Pour nous permettre de répondre à cette question, nous allons émettre différentes hypothèses auxquelles nous tenterons de répondre grâce à la mise en place d'une séquence d'anglais au sein d'une classe d'apprenants de langue maternelle française.

Hypothèse 1 : Varier les supports devrait permettre de répondre à différents profils d'élèves et donc développer la participation au sein du groupe.

Hypothèse 2 : Varier les modalités de travail devraient aider les élèves à participer davantage.

Hypothèse 3 : Choisir des activités qui donnent du sens et procurent du plaisir aux élèves devrait également améliorer leur participation orale.

2.3 Plan de séquence « Les aliments & exprimer ses goûts »

2.3.1 Évaluation diagnostique

- Lecture album : Yummy/yucky de Leslie Patricelli
- Demander aux élèves s'ils ont compris de quoi parle l'album. Ont-ils reconnu des mots ? Lesquels ?
- Annoncer le thème de la nourriture. Montrer que certains mots sont transparents.
- Demander s'ils connaissent d'autres noms d'aliments.

2.3.2 Déroulement des séances

| Plan | Séance 1 | Séance 2 | Séance 3 |
|---|---|--|---|
| Rebrassage / vérification des prérequis | <u>Se présenter</u> : Hello/good morning/good afternoon, I am / my name is ... | <u>Réécoute</u> de la chanson + chant collectif | Reprise situation <i>Pair work</i> en collectif |
| Découverte de la nouveau linguistique (lexicale ou syntaxique) | <u>Lexicale</u> : 8 mots broccoli, ice cream, donuts, juice, popcorn, pizza, banana, soup <u>Support</u> : chanson « do you like broccoli icecream ? » | <u>Syntaxique</u> : Do you like ? + Yes, I do / No, I don't <u>Lexicale</u> : Yucky ! <u>Support</u> : chanson « do you like broccoli icecream ? » | <u>Lexicale</u> : 5 mots ketchup, cornflakes, milk, jam, toast <u>Support</u> : Album « ketchup on your cornflakes » |
| Imprégnation fixation | Répétition individuelle et collective à l'aide de flashcards. | Répétition individuelle et collective à l'aide de flashcards. | Répétition individuelle et collective à l'aide de flashcards. |
| Listening / écoute active/ phase de vérification de la compréhension | Activité d'écoute active : <i>Point to dictée d'images</i> | | Lecture active de l'album : <i>reconstituer les paires entendues</i> |
| Speaking / jeu de communication / transfert | | Production orale / interaction : <i>Pair work</i> | Kim's game : collectif / binôme « What's missing » |
| Prolongements possibles : | | | |

| Plan | Séance 4 | Séance 5 |
|---|--|--|
| Rebrassage / vérification des prérequis | Bingo | Picture dictation au tableau |
| Découverte de la nouveauté linguistique (lexicale ou syntaxique) | <u>Lexicale</u> : 3 mots salt, eggs, chips <u>Syntaxique</u> : do you like ... ON your ... ? <u>Support</u> : Album « ketchup on your cornflakes » | Ø |
| Imprégnation fixation | / Chanson « rap » des aliments | |
| Listening / écoute active/ phase de vérification de la compréhension | | |
| Speaking / jeu de communication / transfert | Production orale / interaction : <i>Pair work</i> | Shopping list |
| Prolongements possibles : | | Création d'un album : sur le modèle de « <i>ketchup on your cornflakes</i> » aliments de la chanson « <i>do you like broccoli ice cream ?</i> » ou autres aliments choisis par les élèves |

2.3.3 Évaluation sommative

- « Make a survey » en collectif.
- Phase de sondage dans la cour auprès des autres élèves de l'école.
- Retour sur les résultats du sondage.

Partie 3 – Résultats et discussion

1. Hypothèse 1 : varier les supports

Hypothèse 1 : Varier les supports devrait permettre de répondre à différents profils d'élèves et donc développer la participation au sein du groupe.

1.1 Mise en œuvre

Tout au long de la séquence, j'ai tâché de proposer aux élèves une certaine variété de supports susceptibles de déclencher une participation orale plus importante.

Les supports utilisés ont été les suivants :

- Album « Yummy, Yucky » de Leslie Patricelli
- Bande son de la chanson « Do you like broccoli ice cream ? »
- Vidéo de la chanson « Do you like broccoli ice cream ? »
- Album « Ketchup on your cornflakes ? » de Nick Sharratt
- Flashcards : aliments, pictogrammes « like/don't like »
- Flashcards agrandies des aliments
- Jeu « shopping list »

En plus de la variété des supports, l'alternance de l'utilisation de ceux-ci a été un choix mesuré dans le but de rompre une certaine monotonie du déroulement de la séquence.

1.2 Données et résultats

Le tableau suivant montre le nombre de prises de parole, en anglais, des élèves en fonction des supports utilisés lors de différentes activités. Des enregistrements ont été effectués afin d'essayer de capter au maximum les interventions des élèves. Les élèves choisis pour l'observation de ce critère l'ont été en fonction de leurs réponses au questionnaire initial : ils sont représentatifs des dix élèves ayant répondu au questionnaire.

| Élèves | Loris | Sirine | Alyssia | Noa | Matthéo | Total |
|---------------------------------------|-------|--------|---------|-----|---------|-------|
| Nombre de prises de parole en anglais | | | | | | |
| Albums | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Bande son | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 8 |
| Vidéo | 1 | 2 | 3 | 0 | 4 | 10 |
| Flashcards | 5 | 3 | 6 | 1 | 4 | 19 |
| Jeu | 6 | 4 | 5 | 1 | 1 | 17 |

1.3 Analyse et discussion

Les résultats du tableau ci-dessus nous permettent d'établir plusieurs liens entre la participation orale des élèves et le choix des supports didactiques.

Dans un premier temps, les colonnes remplies de bleu nous indiquent deux profils d'élèves totalement différents. On note que Loris (L.) a tendance à plus participer à l'oral que Noa (N.) et ce quelque soit le support utilisé. On pourrait donc imaginer que le choix du support n'a aucun effet sur la participation des élèves et que ceux-ci ont des profils auxquels une variété de supports ne pourra pas apporter de changement.

Les données surlignées en jaune comparent la participation orale des élèves en fonction de deux supports bien distincts, d'une part l'utilisation d'un album et d'autre part l'utilisation de flashcards. L'élément le plus évident lors de cette comparaison est le nombre total de prises de parole qui est de 3 lors de l'utilisation d'un album et de 19 lors de l'utilisation de flashcards. Cet écart montre bien que le choix du support peut influencer la participation orale des élèves en classe de langue.

Si l'on analyse également les données surlignées en vert, on constate que si L. a participé 4 fois lors de l'utilisation d'une bande son, N. en revanche n'a participé qu'une seule fois. On note aussi que lors de l'utilisation d'une vidéo, L. n'a participé qu'une seule fois alors qu'Alyssia (A.) a participé 4 fois. Ces différences du nombre de participations orales montrent que les élèves ont une participation plus ou moins importante en fonction des supports utilisés. Ces derniers sont déclencheurs de productions orales et celles-ci sont quantitativement différentes en fonction des supports mais aussi des élèves.

L'analyse chiffrée des prises de paroles des élèves a permis ici de valider l'hypothèse de départ, à savoir que varier les supports permet de répondre à différents profils d'élèves et donc développer la participation au sein du groupe. Toute fois, il est préférable d'émettre quelques réserves quant à la seule influence de la variété des supports sur la production orale des élèves. En effet, certains supports ayant été utilisés lors d'activités diverses et variées, il aurait été intéressant de noter le nombre de prises de paroles des élèves en fonction des supports et dans le même temps en fonction de l'activité lors de laquelle est utilisé le support.

2. Hypothèse 2 : Varier les modalités de travail

Hypothèse 2 : Varier les modalités de travail devrait aider les élèves à participer davantage.

2.1 Mise en œuvre

Les activités réalisées lors des séances d'anglais présentent des modalités de travail souvent bien différentes. Celles mises en place durant l'expérimentation sont au nombre de trois, il s'agit des modalités de travail « en groupe classe », « en groupe restreint » (de 3 à 5 élèves) et enfin « en binôme ». Chacune de ces trois modalités a été utilisée tout au long de la séquence et, comme pour l'utilisation des différents supports, de façon alternée afin de proposer aux apprenants des changements de rythmes et de manières de travailler de façon à ne pas créer de lassitude.

Ci-dessous, un listing des activités effectuées en fonction des modalités de travail :

- « groupe classe » : répétition collective des mots de vocabulaire ou des structures syntaxique / chansons « rap des aliments », « Do you like broccoli ice cream ? » / « Point to » / « Pair work » / « Bingo » / « Make a survey ».
- « groupe restreint » : « Kim's game » / « Jeu : shopping list ».
- « binôme » : « Pair work » / « Kim's game » / dictée d'images / lecture active de l'album.

2.2 Données et résultats

La méthode de recueil de données est sensiblement la même que lors du recueil précédent, il s'est agit ici de dénombrer les prises de paroles en anglais des élèves de l'échantillon choisi. Afin de réaliser l'étude en étant le plus proche possible des réalités de la classe, j'ai fait en sorte de ne pas constituer de groupes restreints ou de binômes uniquement composés d'élèves sélectionnés. En effet, dans le cas où ces élèves auraient été ensemble il est très probable que, de part leur manque de participation orale, les échanges au sein des groupes aient été très faibles.

| Élèves | Loris | Sirine | Alyssia | Noa | Matthéo | Total |
|---------------------------------------|-------|--------|---------|-----|---------|-------|
| Nombre de prises de parole en anglais | | | | | | |
| Groupe classe | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 5 |
| Groupe restreint | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 13 |
| Binôme | 5 | 2 | 3 | 2 | 5 | 17 |

2.3 Analyse et discussion

Le premier résultat que l'on peut analyser et qui ressort largement à la vue du tableau ci-dessus, est le nombre total de prises de parole en anglais en fonction des modalités de travail. On remarque alors que si ces prises de parole sont au nombre de 5 lors d'activités en groupe classe, elles sont au nombre de 17 lors d'activités en binôme. Leur quantité a donc presque triplée entre ces deux types de modalités de travail. Une telle différence peut être expliquée par la peur de se tromper devant un auditoire assez important, la classe et le maître. Pourtant, comme mentionné précédemment, cette appréhension n'est aucunement ressentie dans d'autres disciplines. On pourrait penser que le manque de vocabulaire ou de structures syntaxiques font défaut aux élèves mais dans ce cas, comment expliquer qu'ils osent parler lorsque le groupe se restreint et ce malgré leurs difficultés ?

Un élément important qui ne ressort pas explicitement dans le tableau de recueil de données est la présence du maître. J'ai pu constater tout au long de l'expérimentation que ma présence générerait un certain blocage. En effet, lors de phases de communication, d'interaction

entre les élèves, je me déplaçais de groupe en groupe afin de proposer mon aide, dans le but d'effectuer une évaluation formative ou encore dans l'optique de recueillir des enregistrements audios. Plusieurs fois lors de mon passage dans les groupes j'ai pu noter une certaine réticence des élèves à proposer une production orale et cette impression a été confirmée par un intervenant extérieur. Une de mes élèves est suivie par une AESH (Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap) et cette personne a assisté à la totalité des séances d'anglais. Après plusieurs discussions avec elle à propos des séances d'anglais, elle me confirmait le fait que ma présence « bloquait » les élèves en situation de communication. Ses propos étaient très clairs : « C'est incroyable : tout le monde s'exprime, participe et dès que tu arrives c'est la panique et plus rien ne se passe ! ». Je lui ai donc demandé des précisions afin de savoir si l'éventuelle présence de l'appareil d'enregistrement pouvait freiner les élèves mais elle m'a bien précisé que cette hypothèse n'était pas recevable car appareil ou non en main, ma présence suffisait à rompre la communication au sein du groupe ou du binôme. Une fois encore, il est difficile de comprendre pourquoi cette communication est si instable en ma présence lors de séances d'anglais alors qu'un climat de confiance est installé pour toutes les autres disciplines.

L'hypothèse de départ se vérifie donc dans le sens où certaines modalités de travail permettent une participation orale plus importante de la part d'élèves éprouvant des difficultés à prendre la parole en anglais. Cependant, si le travail en binôme tend à augmenter la confiance en soi des élèves, les conséquences sur la participation orale en groupe classe est relative. Nous n'avons pas réellement pu prouver que cette mise en confiance en binôme se répercute sur la participation orale dans son ensemble.

3. Hypothèse 3 : Donner du sens et procurer du plaisir

Hypothèse 3 : Choisir des activités qui donnent du sens et procurent du plaisir aux élèves devrait également améliorer leur participation orale.

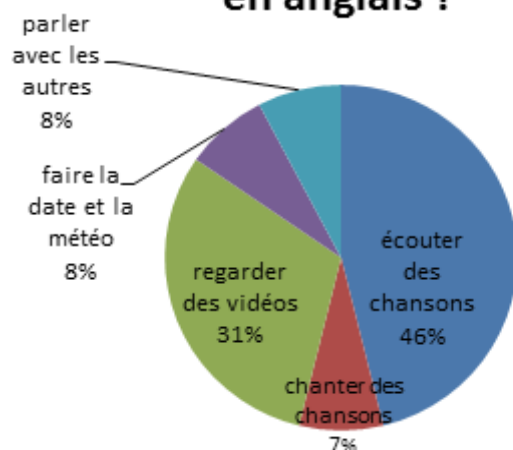
3.1 Mise en œuvre

Afin de donner du sens à cette séquence d'apprentissage, une tâche finale avait été annoncée en début de séquence à savoir « Réaliser un sondage sur les goûts des élèves de l'école ». Cette perspective a, dans un premier temps, inquiéter les élèves mais leurs inquiétudes étaient plus centrées sur la partie pratique « Comment va-t-on faire ? On ne peut pas interroger tous les élèves de l'école ? On va le faire en anglais ? ». Afin de les rassurer, j'ai dû leur expliquer qu'il s'agissait seulement de l'ultime étape de la séquence et que tout au long de celle-ci, nous allons apprendre des mots et des phrases qui nous serviront à faire ce sondage.

En ce qui concerne le fait de procurer du plaisir aux élèves, j'ai fait en sorte de leur proposer des supports et des situations tout aussi variés que ludiques. Nous avons déjà pu voir les différents supports utilisés ainsi que les modalités de travail et nous pouvons ici citer quelques situations pouvant susciter l'enthousiasme des élèves. Les jeux tels que le Bingo, le Kim's game ou le « shopping list » ont été trois situations qui ont stimulé les élèves. Lors de chacune de ces activités, tous les élèves étaient motivés et semblaient être enclins à la participation.

Il est également possible de mettre en relation le questionnaire initial et la notion de plaisir éprouvé par les élèves durant les séances d'anglais. En effet, le graphisme ci-dessous nous donne un aperçu de ce qu'aime faire les élèves pendant les séances de langue :

Quelles activités aimes-tu en anglais ?



Graphisme 7

Avant la séquence, les élèves mentionnaient le fait de regarder des vidéos, d'écouter et de chanter des chansons comme des activités qu'ils aiment faire en anglais.

3.2 Données et résultats

Le tableau suivant, déjà utilisé lors de l'étude de l'hypothèse 1, peut nous indiquer quelques valeurs intéressantes quant à la notion de plaisir chez les apprenants :

| Élèves | Loris | Sirine | Alyssia | Noa | Matthéo | Total |
|---------------------------------------|-------|--------|---------|-----|---------|-------|
| Nombre de prises de parole en anglais | | | | | | |
| Albums | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Bande son | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 8 |
| Vidéo | 1 | 2 | 3 | 0 | 4 | 10 |
| Flashcards | 5 | 3 | 6 | 1 | 4 | 19 |
| Jeu | 6 | 4 | 5 | 1 | 1 | 17 |

En recoupant les données récoltées dans la colonne « total » et le graphisme précédent, on remarque que malgré l'attrance des élèves envers les chansons et les vidéos, ce ne sont pas ces supports qui donnent le résultat le plus important en terme de prises de parole en anglais : seulement 8 prises de parole concernent l'écoute de bande son ou le fait de visionner des vidéos alors qu'à elles seules, les flashcards comptabilisent 19 prises de parole.

3.3 Analyse et discussion

Enfin, la phase de sondage au sein de l'école, pendant deux récréations, n'a pas pu faire l'objet d'un recueil concret de données et je dispose seulement de mon point de vu en tant qu'enseignant de la classe mais également des impressions des autres enseignants de l'école présents pendant cette activité. Il en ressort que tous les élèves sans exception ont joué le jeu, aussi bien les sondeurs que les sondés. Les autres enseignants ont été étonnés de voir l'implication des élèves dans cette tâche mais également la nature et la qualité des productions orales entendues.

4. Limites et perspectives

Suite à l'analyse des résultats décrits précédemment, certaines limites quant à l'étude menée peuvent être énoncées. Même si les données recueillies présentent des indicateurs concernant l'affirmation des hypothèses de départ, une des limites qui apparaît peut être le lien étroit qui existe entre les critères mesurés. En effet, nous avons montré que la variation de supports, de modalités de travail ainsi que le fait de donner du sens aux activités et de procurer du plaisir aux élèves peuvent améliorer la participation orale. Cependant, ces critères sont tous liés les uns aux autres et le recueil de données ne précise pas quels sont réellement les contextes. Pour donner un exemple, l'utilisation de tel ou tel support peut profiter à la production orale dans une modalité de travail particulière mais elle peut aussi être un frein dans une autre modalité de travail. Il serait profitable de mesurer l'influence de chaque critère dans des situations différentes : on peut imaginer créer des situations lors desquelles chaque support serait utilisé dans chacune des modalités de travail. L'utilisation d'une vidéo ou d'une chanson ferait alors l'objet d'étude de modalités de travail en binôme, en groupe restreint mais également en groupe classe. Ainsi, les résultats seraient bien plus précis et les conclusions apparaîtraient sans doute plus clairement et de façon plus objective.

Pour aller plus loin, je me pencherais davantage sur la position de l'enseignant et sur l'impact de sa présence ou de son absence lors des phases de communication au sein de la classe. Je tâcherais de comprendre pourquoi les élèves sont tout à fait prompts à prendre la parole devant l'enseignant lors de séances dans toutes les disciplines mis à part l'anglais. Cette étude ne pourrait avoir lieu que dans des conditions similaires auxquelles j'ai été confronté.

Conclusion

L'expérimentation qui a été mise en place dans le cadre de ce mémoire a permis de me questionner sur l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire et plus particulièrement à la participation orale des élèves.

Le contexte de la classe dans laquelle je suis en stage a été un facteur déterminant en ce qui concerne le choix de cette étude. En effet, dès les premières séances d'anglais, j'ai été frappé par le manque de participation orale de mes élèves qui, d'ordinaire, participent de façon importante. J'ai donc émis certaines hypothèses selon lesquelles le fait de faire varier les supports et les modalités de travail pourraient faciliter la participation des élèves. Il a aussi été question lors de cette réflexion de voir en quoi la volonté de donner du sens aux apprentissages sans oublier la notion de plaisir pouvaient aussi être un facteur de motivation à la participation orale. Comme je l'ai décrit précédemment, cette étude comporte quelques limites notamment en ce qui concerne le recueil de données ou l'interprétation des résultats pouvant être plus ou moins subjectifs.

La mise en place d'une nouvelle séquence faisant appel à des supports plus variés, à des modalités de travail différentes et proposant une autre tâche finale pourrait permettre de préciser les résultats obtenus lors de cette expérimentation.

Bibliographie

Documents officiels :

CONSEIL DE L'EUROPE C.E. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, B.O. Hors série n°1 du 14 février 2002

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Enseignement des langues vivantes. Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Circulaire N°2006-093 du 31 mai 2006

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Cycle des apprentissages fondamentaux. Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. B.O. n°1 du 5 Janvier 2012

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Circulaire de rentrée 2015. Circulaire N°2015-085 du 3 juin 2015

Documents internet

JOHNSTONE, R. (2002). À propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques. Repéré à : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneFR.pdf>

SINGLETON, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires, Acquisition et interaction en langue étrangère. Repéré à <http://aile.revues.org/2163>

Ouvrages

GAONACH, D. (2006). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère - Le point de vue de la psycholinguistique. coll. Profession enseignant, Paris : Hachette éducation

ROBINSON, F. (2006). Créer un climat favorable à la communication au sein de la classe. In C. TARDIEU (Ed.), Se former pour enseigner les langues à l'école primaire – le cas de l'anglais, (pp75-102). Paris : Ellipses.

Article

MARINOVA-TODD, S. F., MARSHALL, D. B. & SNOW, C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. TESOL Quarterly, 34, 1, 9-31.

Albums

PATRICELLI, L. (2011). Yummy Yucky. Somerville : Candlewick Press

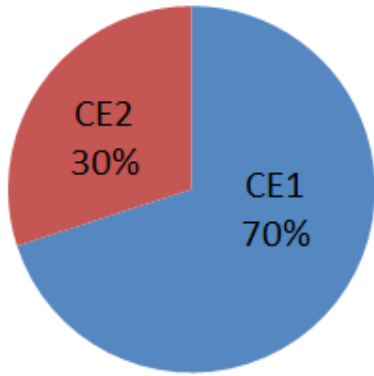
SHARRATT, N. (2006). Ketchup on your cornflakes. New-York : Scholastic

ANNEXES

Annexe 1

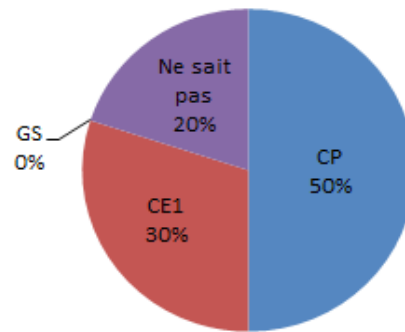
Résultats complets du questionnaire initial

Répartition des élèves



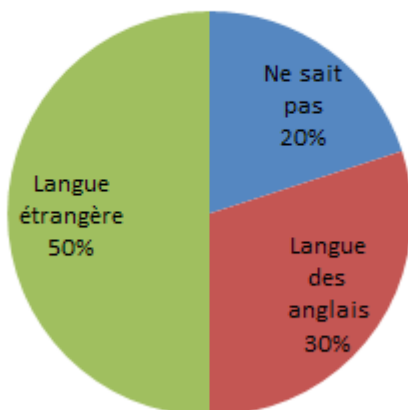
Graphisme 1

Premier contact avec l'anglais



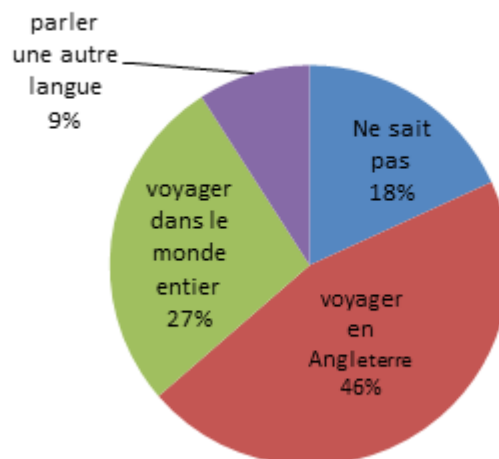
Graphisme 2

Qu'est-ce que l'anglais ?



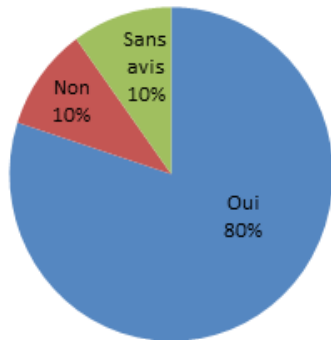
Graphisme 3

À quoi sert l'anglais ?



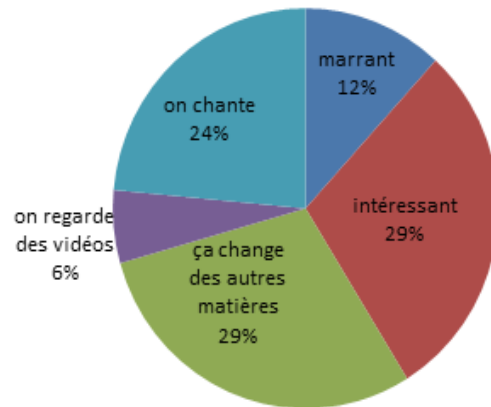
Graphisme 4

Est-ce que tu aimes l'anglais ?



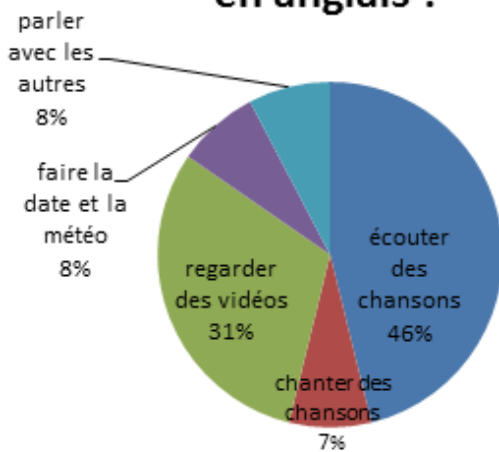
Graphisme 5

Pourquoi aimes-tu l'anglais ?



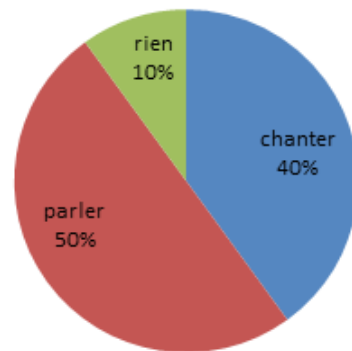
Graphisme 6

Quelles activités aimes-tu en anglais ?



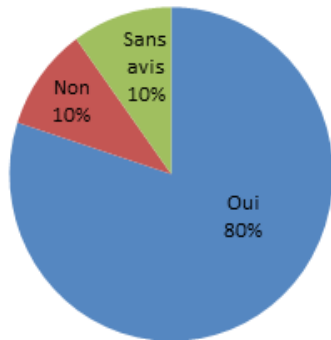
Graphisme 7

Quelles activités te déplaisent en anglais ?



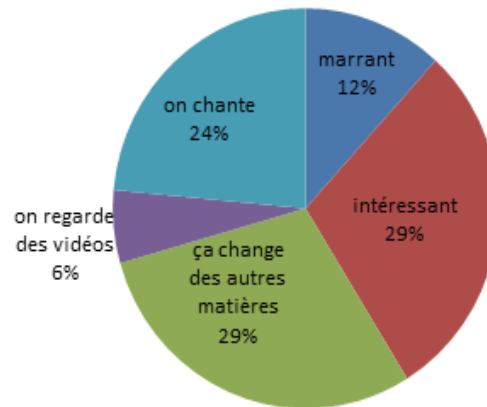
Graphisme 8

Est-ce que tu aimes l'anglais ?



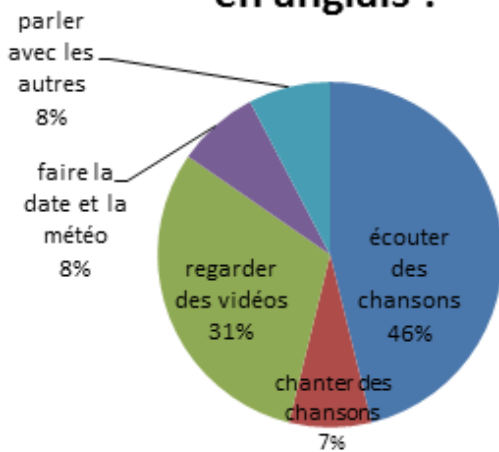
Graphisme 5

Pourquoi aimes-tu l'anglais ?



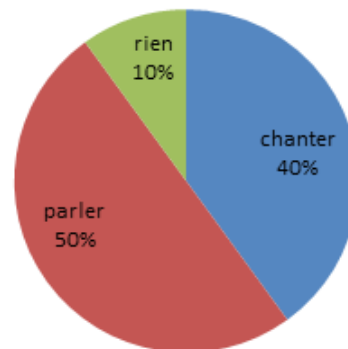
Graphisme 6

Quelles activités aimes-tu en anglais ?



Graphisme 7

Quelles activités te déplaisent en anglais ?



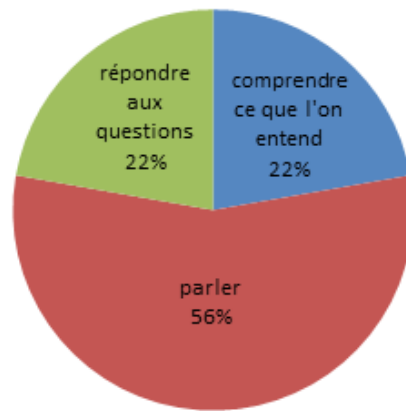
Graphisme 8

Qu'est-ce qui est le plus facile en anglais ?



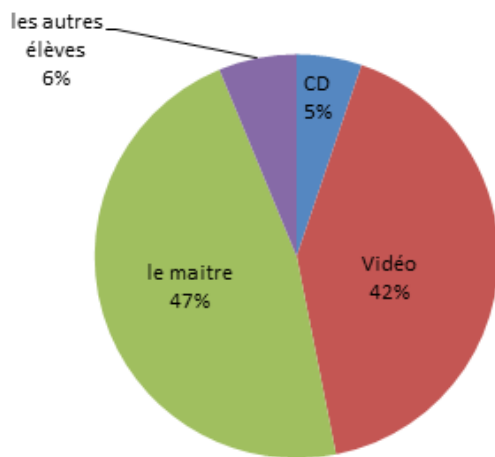
Graphisme 9

Qu'est-ce qui est le plus difficile en anglais ?



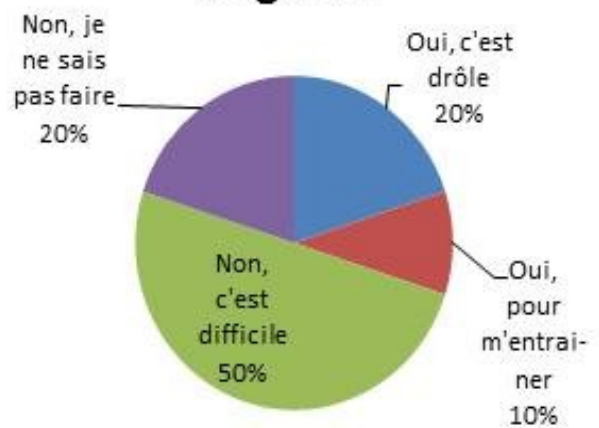
Graphisme 10

Que préfères-tu écouter ?



Graphisme 11

Aimes-tu parler anglais ?



Graphisme 12

RESUME

L'enseignement des langues a mis du temps à trouver sa place au sein de l'école primaire française. Longtemps cela n'aura été qu'une sensibilisation mais les langues sont maintenant devenues l'objet d'un réel enseignement. Dans les programmes actuels, on peut noter le caractère prépondérant de l'oral et notamment lors de l'entrée dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Le contexte de cette expérimentation a été l'élément déclencheur de la recherche. En effet, dans une classe où un climat de confiance est notablement installé, où les échanges entre tous les acteurs de la classe, qu'ils soient élèves ou enseignants, sont nombreux, il est apparu que lors des séances d'anglais, la production orale était fortement réduite. Une question s'est alors posée : en quoi le choix des dispositifs didactiques permet-il une meilleure participation orale ? Pour tenter de répondre à cette question, la séquence mise en place a fait intervenir des supports variés. Différentes modalités de travail et leur impact sur la participation orale ont été étudiées. Enfin, la notion de plaisir ainsi que la volonté de donner du sens aux apprentissages ont également été au cœur de la réflexion.

The languages teaching took time to find its place within the French primary school. For a long time it will have been only a raising awareness but now languages became the object of a real teaching. In the current programs, we can note the dominating character of the oral in particular during the first times of learning a new language.

The context of this experiment was the trigger of the search. Indeed, in a class where a reliable climate is strikingly settled, where the exchanges between all the actors of the class, where they are pupils or teachers, are many, it seemed that during the sessions of English, the oral production is strongly reduced. A question then settled : How the choice of the didactic devices allows a better oral participation ? To answer this question, the sequence brought in varied supports. Various working methods and their impact on the oral participation were studied. Finally, the notion of pleasure and the will to give meaning to the learnings were also a central point of the reflection.

MOTS-CLES : Enseignement des langues / cycle 2 / cycle 3 / CE1 / CE2 / support didactique / modalité de travail / phonétique / phonologie