



**HAL**  
open science

# L'initiation à une langue étrangère au cycle 1 : le cas de l'anglais

Chloé Gosset

► **To cite this version:**

Chloé Gosset. L'initiation à une langue étrangère au cycle 1 : le cas de l'anglais. Education. 2014. dumas-01305115

**HAL Id: dumas-01305115**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01305115>**

Submitted on 21 Sep 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.

Copyright



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie d'Orléans-Tours



# UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

*ESPE Centre Val de Loire*

**MÉMOIRE d'initiation à la recherche** présenté par :

**Chloé GOSSET**

soutenu le : 2 juillet 2014

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,  
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Langue vivante étrangère, Anglais

**L'initiation à une langue étrangère au cycle 1 : le cas de  
l'anglais**

**Mémoire dirigé par :**

**Françoise WOLF-MANDROUX** Formatrice à l'IUFM Centre Val de Loire, Université  
d'Orléans, année universitaire 2011-2012

**Sylvie MARÉCHAL** Formatrice à l'ESPE Centre Val de Loire, Université  
d'Orléans

---

**JURY :**

**Claudie GRENET** Formatrice à l'ESPE Centre Val de Loire, Université  
d'Orléans

Présidente du jury

**Sylvie MARÉCHAL** Formatrice à l'ESPE Centre Val de Loire, Université  
d'Orléans

**Sylvie HENRY** Professeure des écoles, maîtresse formatrice

Chloé GOSSET

## **L'initiation à une langue étrangère au cycle 1 : le cas de l'anglais**

Résumé :

Dans notre société marquée par l'explosion des échanges internationaux, la maîtrise de l'anglais apparaît comme incontournable. D'après les évaluations internationales, la France semble en net retard. L'école primaire a pour mission de faire acquérir aux élèves le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence en Langues à la fin du Cycle 3 et les élèves commencent l'apprentissage formel au Cycle 2. D'après les spécialistes de la question, commencer à sensibiliser les élèves à une langue étrangère dès l'école maternelle comporte de nombreux bénéfices. En outre, différentes possibilités existent pour la mise en œuvre de cet apprentissage à travers diverses approches pédagogiques (approches communicative, active, narrative et ludique).

Il est possible d'avancer l'hypothèse que si l'élève est familiarisé à la langue anglaise dès le Cycle 1 par les méthodes pédagogiques appropriées et si les facteurs de réussite sont respectés, alors on améliorera, par le développement d'attitudes et d'aptitudes chez cet élève, la validation des objectifs fixés par les programmes officiels de l'école maternelle ainsi que son entrée dans l'apprentissage formel de l'anglais au Cycle 2. La présente étude a permis d'examiner la mise en œuvre de l'initiation à l'anglais à l'école maternelle par la passation de questionnaires auprès d'enseignants de Cycle 1 et d'assistantes de langue étrangère, ainsi que par l'observation de séances dans différentes classes de tous les niveaux du Cycle 1.

Mots clés : enseignement des langues, langue anglaise, école maternelle, technique pédagogique, conditions d'apprentissage

## **Introduction to a foreign language at the first cycle: the case of English language**

Summary :

In our society characterized by the explosion of international trade, the mastery of English language seems essential. According to international assessments, France seems to be rather behind. The mission of the Primary school is to take pupils to level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages at the end of the third cycle and pupils begin its formal learning at the second cycle. As stated by specialists of this topic, beginning to make pupils aware of a foreign language from nursery school has many advantages. Besides, different possibilities exist for the implementation of this learning through various teaching approaches (communicative, active, storytelling and recreational approaches).

One can hypothesize that if a pupil has been made familiar to English language from the first cycle by the appropriate teaching, and if success factors are fulfilled, then it will be possible to improve, through the development of this pupil's attitudes and skills, the validation of the objectives set by the official programmes of the national education system as well as his entry into the formal learning of English language at the second cycle. This study explored the implementation of introduction to English at the first cycle through questionnaires to first cycle teachers and to foreign language assistants, as well as through observation of learning sessions in different classes of all grade levels of the first cycle.

Keywords : language teaching, English language, nursery school, teaching technique, learning conditions

# Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Cadre de la recherche.....</b>	<b>5</b>
1.1. L'éveil aux langues et l'initiation à une langue étrangère .....	5
1.2. Le cas de l'anglais.....	7
<b>2. L'initiation très précoce aux langues étrangères.....</b>	<b>9</b>
2.1. Les objectifs de l'école maternelle d'après les Instructions Officielles .....	10
2.2. Les arguments en faveur d'une initiation aux langues étrangères dès l'école maternelle.....	12
<b>3. Les objectifs de l'initiation aux langues étrangères comme préapprentissage.....</b>	<b>13</b>
3.1. Les compétences qui seront attendues au cycle 2.....	13
3.2. Les compétences développées par l'initiation très précoce aux langues étrangères .....	14
3.3. Facteurs qui influencent les aptitudes développées par les élèves .....	16
3.4. Les conditions favorables en classe pour l'initiation aux langues étrangères.....	17
<b>4. Moyens de mise en œuvre de l'initiation aux langues étrangères au cycle 1.....</b>	<b>19</b>
4.1. L'interdisciplinarité pédagogique .....	19
4.2. Le recours au dispositif d'assistantat de langues .....	20
4.3. Les approches pédagogiques spécifiques pour l'initiation aux langues étrangères .....	22
4.4. Un exemple : la méthode « Hocus and Lotus » .....	24
<b>5. Méthodologie.....</b>	<b>27</b>
5.1. Participants .....	28
5.2. L'enquête par questionnaire .....	28
5.3. L'observation de séances en classe.....	29

<b>6. Le recueil de données .....</b>	<b>30</b>
6.1. Le type de données recueillies par l'enquête par questionnaires .....	30
6.2. Le type de données recueillies lors de l'observation de séances en classe .....	31
<b>7. Résultats .....</b>	<b>32</b>
7.1. Les données recueillies par l'enquête par questionnaires .....	32
7.2. Les données recueillies lors que l'observation de séances en classe .....	43
<b>8. Analyse des résultats .....</b>	<b>60</b>
8.1 Les conditions de mise en œuvre des séances d'initiation à l'anglais .....	60
8.2. La mise en œuvre en fonction du niveau de classe .....	61
8.3. La mise en œuvre en fonction de l'approche pédagogique .....	62
8.4. La mise en œuvre en fonction du support pédagogique .....	64
8.5 L'attitude et le comportement des élèves .....	67
8.6 Les aptitudes développées par les élèves .....	68
<b>9. Discussion .....</b>	<b>71</b>
9.1 Interprétation des résultats .....	71
9.2 Retour sur les hypothèses .....	75
9.3 Limites de la recherche .....	75
<b>Conclusion .....</b>	<b>77</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>78</b>
<b>DOCUMENTS INSTITUTIONNELS .....</b>	<b>80</b>
<b>RESSOURCES PÉDAGOGIQUES .....</b>	<b>81</b>
<b>SITOGRAFIE .....</b>	<b>82</b>
<b>ANNEXES DU MÉMOIRE .....</b>	<b>84</b>

## **Introduction**

Dans notre société marquée par l'explosion des échanges internationaux, la maîtrise de la langue anglaise, véhiculée par tous les moyens de communication, semble devenir incontournable. Cependant, d'après un rapport du Ministère de l'éducation nationale qui compare le niveau en anglais des élèves de sept pays Européens, la France apparaît comme en net retard.<sup>1</sup> J'ai moi-même pu bénéficier d'une initiation à l'anglais dès mon plus jeune âge (3 ou 4 ans). À la maison, ma mère bilingue de par sa profession s'amusait à parler en anglais dans la vie quotidienne. J'ai eu également à ma disposition des fascicules d'initiation ludique à l'anglais avec des bandes sonores sur cassettes audio. Avec le recul, je pense que cette « initiation » a conditionné ma ferveur dans l'apprentissage des langues. Je me souviens encore des chansons entendues dans cette cassette. Élève dans une école d'application de l'École Normale, j'ai ensuite commencé l'apprentissage de l'espagnol en CE1 en 1990, puis celui de l'anglais en CM1 en 1992. A l'époque, cet enseignement était encore expérimental. À l'entrée en sixième, il était impossible de garder deux langues ce qui m'a obligée à arrêter l'espagnol pendant deux ans. Quand j'ai repris cet apprentissage en classe de quatrième, c'est avec une grande facilité que j'ai pu intégrer les connaissances qui étaient demandées, car mes bases étaient solides. La même année, j'ai complété mes connaissances des langues par l'apprentissage du latin et du grec ancien. De même mon entrée dans l'apprentissage effectif et officiel de l'anglais s'est faite de manière très aisée en classe de sixième. Cette facilité pour les langues étrangères m'a permis d'intégrer une section internationale britannique en classe de seconde et d'aller jusqu'au baccalauréat dans cette section. J'ai par la suite choisi d'apprendre l'italien et le suédois, avec un plaisir que j'attribue à une certaine habitude de transferts d'une langue à une autre. Passionnée de langues étrangères, je suis donc convaincue que c'est parce que j'y ai été confrontée très tôt et de manière ludique que j'ai pu développer une telle ferveur. En tant que future enseignante, j'aspire à transmettre, en plus de l'enseignement d'une langue étrangère proprement dit, cette passion à tous mes élèves quel que soit leur âge.

---

<sup>1</sup> Ministère de la jeunesse de l'éducation et de la recherche, *Evaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens*, Les notes Evaluation - D.E.P.P. - N°04.01 - mars 2004 [consulté le 20.04.2012] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid21598/evaluation-des-competences-en-anglais-des-eleves-de-15-ans-a-16-ans-dans-sept-pays-europeens.html>

## **1. Cadre de la recherche**

Dominique Groux<sup>2</sup> montre l'importance d'être confronté aux langues étrangères dès le plus jeune âge. Pour elle, « plus l'apprentissage sera précoce, mieux ce sera pour l'enfant ». Elle évoque l'âge de 3 ans, où « l'enfant a toute la souplesse intellectuelle pour imiter, pour apprendre, pour se fondre dans les langues et la culture de l'autre. » En 2012, l'ancien ministre de l'Education Nationale Luc Chatel<sup>3</sup> préconisait aussi un apprentissage de l'anglais dès 3 ans. Sur quels fondements serait-il favorable aux élèves d'être sensibilisés aux langues étrangères dès le cycle 1 ? Comment mettre en œuvre l'initiation à une langue étrangère afin de favoriser l'entrée dans son apprentissage ? Quelles compétences peuvent être développées chez des élèves de cycle 1 par l'initiation à une langue étrangère de manière à rester conforme aux programmes officiels ? Quelles sont les méthodes pédagogiques appropriées à la mise en œuvre de l'initiation à une langue étrangère dès la maternelle ?

Il est possible d'avancer l'hypothèse que si l'élève est familiarisé à la langue anglaise dès le Cycle 1 par les méthodes pédagogiques appropriées et si les facteurs de réussite sont respectés, alors on améliorera, par le développement d'attitudes et d'aptitudes chez cet élève, la validation des objectifs fixés par les programmes officiels de l'école maternelle ainsi que son entrée dans l'apprentissage de l'anglais au Cycle 2.

### **1.1. L'éveil aux langues et l'initiation à une langue étrangère**

La présente étude s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et a pour objectif de comprendre comment s'opère la découverte des langues étrangères en tant que préapprentissage.

Le concept d'éveil aux langues a été développé dans les années 80 en Grande-Bretagne et caractérise une familiarisation avec les phonèmes de langues étrangères par opposition à ceux de la langue maternelle. Eric Hawkins avait développé cette approche dans son ouvrage *Awareness of language* (1987). Depuis,

---

<sup>2</sup> Louis Porcher et Dominique Groux, *L'apprentissage précoce des langues*, Que sais-je ?, PUF, 2003, 128 p.

<sup>3</sup> Discours du Ministre de l'éducation Luc Chatel le 22 janvier 2011 dans l'émission "Grand Rendez-Vous" pour Europe1/Le Parisien-Aujourd'hui en France

plusieurs programmes d'éveil aux langues ont vu le jour en Europe avec le développement d'EVLANG et de Janua-Linguarium sous l'impulsion de Michel Candelier<sup>4</sup> et Martine Kervran<sup>5</sup>. Le projet EVLANG définit l'éveil aux langues comme un dispositif qui fait « travailler les élèves sur plusieurs langues sans avoir l'ambition de les enseigner »<sup>6</sup>. Pour Martine Kervran<sup>7</sup>, il s'agit « d'amener les élèves à observer simultanément un grand nombre de langues et à en comparer le fonctionnement ». Pour Michel Candelier<sup>8</sup>, cette approche permet « la mise en place d'une compétence à apprendre les langues, à vivre dans une société multilingue et multiculturelle et à développer des aptitudes et des savoirs relatifs à la langue de l'école qu'est le français. » Le Conseil de l'Europe soutient ces programmes qui participent à la « formation d'une citoyenneté démocratique », tout en créant une « motivation à apprendre les langues ». Le programme belge ELODIL souligne que l'éveil aux langues permet le « développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle »<sup>9</sup>. L'éveil aux langues étrangères constitue une approche différente de celle préconisée pour l'initiation à une langue étrangère. D'après le site Educreuse, la familiarisation et l'exposition aux langues étrangères « prépare aux apprentissages [en langues étrangères] dans une perspective transdisciplinaire ». Il touche des champs « tels que l'histoire, la géographie, la citoyenneté, la musique, les arts visuels, l'éducation physique et l'observation réfléchie de la langue... ».<sup>10</sup> D'une manière plus restreinte, l'initiation à une seule langue étrangère dont traitera cette étude permettrait donc une familiarisation et un préapprentissage de cette langue, tout en développant des attitudes positives et citoyennes face à la diversité linguistique et culturelle.

---

<sup>4</sup> Michel Candelier, Professeur émérite à l'Université du Maine

<sup>5</sup> Martine Kervran, Professeure agrégée d'anglais, formatrice à l'IUFM de Bretagne, Docteur en sciences du langage, maître de conférences en didactique des langues

<sup>6</sup> Michel Candelier pour Eduscol Séminaire, *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire*, Séminaire pour Eduscol, L'enseignement des langues vivantes, perspectives [En ligne], [consulté le 20.04.2012] Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

<sup>7</sup> Martine Kervran, *Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ?* in Spirale, Revue de sciences de l'éducation, n°38, 2006

<sup>8</sup> *Idem* référence (6)

<sup>9</sup> Françoise Armand, Érica Maraillet, Isabelle Anne Beck, Patricia Lamarre, Marielle Messier et Sophie Paquin, *Pour éveiller à la diversité culturelle : le projet ELODIL*, Québec français, n° 132, 2004, p. 54-57

<sup>10</sup> Educreuse langues vivantes à l'école. Espace pédagogie : enseigner une langue vivante. *Le cycle 1, éveil aux langues* [en ligne] Mise à jour le 12.03.2012 [consulté le 20.04.2012] Disponible à l'adresse : <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/elve/peda/C1/evlang.htm>

## 1.2. Le cas de l'anglais

La présente étude s'intéressera plus particulièrement au cas de la langue anglaise car c'est la langue étrangère qui semble la plus plébiscitée par les enseignants dans 17 pays européens. D'après une étude de 2008 mandatée par la Commission Européenne<sup>11</sup>, plus de 50% des élèves de primaire reçoivent l'enseignement de l'anglais en Europe. Une enquête ministérielle sur l'année 2010-2011<sup>12</sup> révèle qu'en France, on enseigne l'anglais à plus de 90% des élèves de l'école élémentaire.

Dans notre société, la maîtrise de la langue anglaise semble comporter de nombreux enjeux. D'après Claude Truchot<sup>13</sup>, l'anglais est considéré comme une « langue véhiculaire » servant de moyen de communication à des personnes de langues différentes. Son enseignement a débuté en Europe au XVI<sup>ème</sup> siècle et s'est considérablement développé après la Seconde Guerre Mondiale dans les années 50. Dans les années 90, il s'est généralisé à toute l'Europe occidentale, surpassant l'enseignement des autres langues européennes. Aujourd'hui, c'est la langue de la recherche scientifique à l'échelle mondiale et elle tend aussi à devenir langue d'enseignement (notamment en Europe du Nord et aux Pays-Bas) permettant la libre circulation en Europe des étudiants et enseignants-chercheurs qui la maîtrisent. Avec l'internationalisation de l'économie après la Seconde Guerre Mondiale, la langue anglaise est également devenue langue d'entreprise où elle a un statut particulier, puisqu'elle permet la communication entre les différents acteurs de l'économie à l'échelle mondiale. De surcroît, elle connaît aussi un « usage institutionnel supranational ». Langue utilisée à l'ONU, l'OTAN et au Conseil de l'Europe (avec le français), elle permet la communication à l'intérieur des institutions. Elle est également la langue de « l'intervention internationale ». Gret Haller, médiatrice à l'ONU pendant les conflits en Bosnie expliquait : « On ne tient pas compte de vos propos si vous ne parlez pas l'anglais, parce que l'anglais est la langue du pouvoir et que vous signalez en parlant une autre langue que vous n'avez pas de pouvoir »<sup>14</sup>. Pour Claude Truchot, c'est aussi la langue de l'informatique, des

---

<sup>11</sup> Etude Eurydice, Eurostat et EACEA, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Commission Européenne, 2008

<sup>12</sup> Ministère de l'éducation nationale, Eduscol, *Chiffres clés pour l'enseignement des langues à l'école*[en ligne] Mise à jour 12.09.2011 [consulté le 20.12.2011] Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html>

<sup>13</sup> Claude Truchot, *L'anglais en Europe : Repères*, Université Marc Bloch de Strasbourg, 2002

<sup>14</sup> Propos cités par Claude Truchot, *L'anglais en Europe : Repères*, Université Marc Bloch de Strasbourg, 2002

logiciels spécifiques et de l'Internet. Louis Porcher, Professeur à la Sorbonne et expert auprès du Conseil de l'Europe, précise que l'anglais a « une valeur sociale <sup>15</sup>» et que c'est un « savoir indispensable à la vie ordinaire », du fait de l'internationalisation des professions, du développement des voyages et de l'expansion des médias, notamment de l'Internet (84% des sites sont en anglais d'après Claude Truchot). On comprend alors la volonté des politiques de rendre obligatoire son enseignement. Dès 1989, le gouvernement avait mis en œuvre un plan d'expérimentation contrôlée d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.<sup>16</sup> Depuis 2005, la pratique d'une langue étrangère est inscrite au Socle Commun de compétences défini par le Ministère de l'Éducation Nationale.

---

<sup>15</sup> Louis Porcher et Dominique Groux, *L'apprentissage précoce des langues*, Que sais-je ?, PUF, 2003, 128 p.

<sup>16</sup> Sophie Genelot . L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 118 N°1, 1997. pp. 27-42.

## **2. L'initiation très précoce aux langues étrangères**

D'après Louis Porcher et Dominique Groux<sup>17</sup>, l'apport « précoce » des langues étrangères dans la scolarité comporte des sens différents en fonction des pays européens. En général, on considère cet apprentissage précoce entre 6 ans (en Norvège et en Autriche par exemple) et 8 ans (en Belgique ou par exemple en Espagne). Des projets pilotes existent dès 3 ans notamment en Espagne, en Italie, en Autriche ou en Belgique, mais ils en restent au stade expérimental depuis les années 60. En 1995, le Livre blanc sur l'éducation et la formation de la Commission Européenne préconise de « commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le niveau pré-scolaire »<sup>18</sup>. En France, une circulaire ministérielle de 1972 proposait déjà « l'enseignement au niveau pré-élémentaire par une période de sensibilisation aux langues étrangères par la méthode naturelle ». Depuis la circulaire du 11 mai 1995, l'enseignement des langues étrangères s'impose dès le CE1 afin d'« exploiter, en proposant une langue vivante étrangère au plus tôt, une importante partie des immenses possibilités d'apprentissage de l'enfant en matière de langue ». L'horaire affecté à cet enseignement est fixé à une heure hebdomadaire. Ce n'est que depuis mars 2012 que l'initiation aux langues étrangères à l'école maternelle se retrouve dans les textes officiels. Cependant, il n'est pas encore décliné sous forme de programme précis. L'objectif est de « permettre à chaque élève d'être capable de communiquer dans un moins deux langues vivantes à la fin de sa scolarité ». Le Bulletin Officiel n°13 du 29 mars 2012<sup>19</sup> donne les nouvelles « Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012 ». Il y est question de la volonté « sensibiliser les élèves à la diversité des langues vivantes dès l'école maternelle afin de familiariser les plus jeunes à l'écoute de sonorités liées à d'autres langues en prenant appui, en particulier, sur les langues parlées autour de l'école. » Le texte souligne « l'intérêt d'habituer très tôt (dès la maternelle) l'oreille des enfants aux

---

<sup>17</sup> Louis Porcher et Dominique Groux, *L'apprentissage précoce des langues*, Que sais-je ?, PUF, 2003, 128 p.

<sup>18</sup> Commission Européenne, *Livre blanc sur l'éducation et la formation, Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive*, European Commission Directorate general for education and culture, 1995 [en ligne] [consulté le 20.04.2012] Disponible à l'adresse : <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/vie-pratique/livre-blanc-sur-l-education-et-la-formation-1264986>

<sup>19</sup> Ministère de l'éducation nationale, Bulletin Officiel n°13 du 29 mars 2012, Encart [en ligne] [consulté le 20.04.2012] Disponible à l'adresse : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=59726](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59726)

différences de prononciation en leur faisant entendre d'autres langues, par le chant ou encore en leur proposant de petites interactions verbales. »

En mars 2013, le Ministère de l'Éducation Nationale réaffirme l'initiation aux langues dès la maternelle afin d'appuyer l'apprentissage des langues au cycle 2 pour que

[...] les élèves forment leurs premières compétences langagières. À trois, quatre et cinq ans, l'oreille est sensible aux différences de prononciation. C'est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que les enfants ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux.<sup>20</sup>

La circulaire de préparation de la rentrée 2013 préconise alors une « généralisation de l'apprentissage d'une langue vivante dès le cours préparatoire. »<sup>21</sup>

Le Centre de Recherches sur les Identités Nationales et l'Interculturalité de l'Université de Nantes (CRINI) a élaboré un ouvrage<sup>22</sup> en collaboration avec près d'une vingtaine de chercheurs spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Dans cet ouvrage, l'apprentissage « très précoce » signifie entre l'âge de 3 et 5 ans. C'est la tranche d'âge qui sera retenue pour cette étude, considérant l'apprentissage très précoce comme antérieur à son apparition dans les programmes scolaires au Cycle 2. L'apprentissage très précoce d'une langue vivante considère donc la période du Cycle 1.

## **2.1. Les objectifs de l'école maternelle d'après les Instructions Officielles**

L'enseignement d'une langue vivante étrangère est obligatoire à partir du cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2). Quand on évoque la possibilité d'un éveil aux langues étrangères dès le cycle des apprentissages premiers (Cycle 1), apparaît la question de la conformité avec les programmes officiels du Ministère de l'éducation nationale. En d'autres termes, quels liens établir avec les objectifs de l'école maternelle ?

---

<sup>20</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Les langues vivantes étrangères à l'école, au collège, au lycée*, [en ligne] Mise à jour en mars 2013. [consulté le 20.09.2013] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html>

<sup>21</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013* n° 2013-060 du 10-4-2013

<sup>22</sup> Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008

Le Ministère de l'éducation nationale<sup>23</sup> définit :

l'objectif essentiel de l'école maternelle : aider chaque enfant à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences. Il doit acquérir un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. La finalité est de réussir au cours préparatoire.

Les enseignements sont prodigués pour une durée de 24h par semaine et reposent sur cinq domaines. Le premier domaine « S'approprier le langage et découvrir l'écrit » repose principalement sur le langage oral comme « pivot des apprentissages », l'objectif étant de manipuler la langue, de travailler sur les sons de la parole, d'acquérir le principe alphabétique et les gestes de l'écriture. Le second domaine « Devenir élève » a pour objectif d'apprendre à l'enfant à construire son identité d'élève et de personne, de « vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles », de « comprendre ce qu'est l'école et sa place dans l'école ». Le troisième domaine « Agir et s'exprimer avec son corps » permet à l'enfant de découvrir « les possibilités de son corps par la pratique d'activités physiques [...] qui comportent des règles, des activités d'expression à visée artistique » dans le but d'acquérir « une image orientée de leur propre corps » et de construire « des actions motrices essentielles ». Le quatrième domaine « Découvrir le monde » a pour objectif d'apprendre à l'enfant à « prendre et utiliser des repères spatiaux et temporels » ainsi qu' « à adopter un autre point de vue que le sien propre » pour lui donner le « goût du raisonnement ». Enfin, le cinquième domaine « Percevoir, sentir, imaginer, créer » a pour objectif de développer les possibilités sensorielles de l'enfant notamment par la sensibilisation artistique, la composition plastique, la pratique vocale et l'écoute. En d'autres termes, l'école maternelle a pour ambition de préparer les élèves aux apprentissages de l'école élémentaire. Cette ambition est également transférable à la préparation à l'apprentissage d'une langue étrangère.

---

<sup>23</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Les programmes de l'école maternelle* [en ligne] Mise à jour 09.2011 [consulté le 22.11.2012] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

## 2.2. Les arguments en faveur d'une initiation aux langues étrangères dès l'école maternelle

Les arguments en faveur d'un éveil aux langues dès l'école maternelle sont d'ordres divers. Du point de vue physiologique, Dora François-Salsano<sup>24</sup> reprend les théories de Jean Petit (1987) qui évoque une « sclérose de l'appareil phonatoire faute de stimulation appropriée » ce qui explique la « nécessité de faire acquérir aux jeunes enfants francophones une deuxième phonologie avant que n'intervienne la dégénérescence de leurs capacités d'acquisition phonique ». De ce point de vue, Jacqueline Feuillet<sup>25</sup> évoque les théories de Brigitte Stemmer<sup>26</sup> qui stipule que « plus la deuxième langue a été acquise jeune, plus les aires cérébrales de compréhension et de production associées aux deux langues sont similaires ». Du point de vue de la psycholinguistique, Jacqueline Feuillet qui reprend les théories du linguiste Weinrich (2000) nous apprend qu'une « période d'ouverture sur le monde à travers la langue première ou maternelle se maintient chez le tout petit jusqu'à l'âge de sept ans et se perd ensuite ». Pour elle, cette période constitue un atout majeur pour la découverte d'une seconde langue étrangère. Du point de vue de la psychologie, Jacqueline Feuillet avance l'argument que l'éveil aux langues d'élèves entre 3 et 5 ans est facilité grâce aux facteurs suivants : les enfants de cet âge font preuve d'une grande « spontanéité » et de « curiosité », ils ne sont pas sujets à la « lathophobie » (crainte de l'erreur) et sont « sensibles aux approches pédagogiques ». Pour Traute Taeschner<sup>27</sup>,

commencer très tôt l'apprentissage des langues étrangères est une nécessité [...] pour la préparation d'un citoyen européen avec des possibilités compétitives supérieures et qui puisse vivre et travailler dans le cadre d'une réalité multiethnique et multiculturelle.

---

<sup>24</sup> Dora François-Salsano, *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, Ed. L'Harmattan, Coll. Savoir et formation, 2009, p.15

<sup>25</sup> Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008, p.12

<sup>26</sup> Brigitte Stemmer, professeur de neurosciences, neuropragmatique et linguiste à l'Université de Montréal

<sup>27</sup> Traute Taeschner et Sabine Pirchio, *Apprendre une langue étrangère entre 3 et 5 ans en contexte scolaire* in *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, sous la coordination de Jacqueline Feuillet, Ed. Broché, 2008 pp 73-85

### **3. Les objectifs de l'initiation aux langues étrangères comme préapprentissage**

En ce qui concerne la sensibilisation aux langues étrangères, les objectifs définis par le Bulletin Officiel n°13 du 29 mars 2012 sont de familiariser les élèves à la diversité et aux sonorités des langues étrangères. Cependant, aucune progression n'est encore élaborée dans les programmes officiels. Le texte précise néanmoins qu'il est intéressant de passer par le chant ou de proposer aux élèves de « petites interactions verbales ». L'élaboration de la progression des élèves au cours d'une année scolaire est ainsi laissée à la charge de l'enseignant. Cependant, certaines académies comme l'académie de Martinique ont élaboré des propositions de progressions disponibles sur Internet. Ces progressions laissent une grande souplesse de mise en œuvre. Elles reprennent une partie des compétences de cycle 2.<sup>28</sup>

Jérémi Sauvage confirme l'idée qu'il s'agit d'un préapprentissage. Pour lui, « aborder l'anglais en Petite Section permet un premier contact, donc une anticipation et une imprégnation de cette langue, en vue de son apprentissage formel à venir ». <sup>29</sup>

#### **3.1. Les compétences qui seront attendues au cycle 2**

Jérémi Sauvage<sup>30</sup> préconise de s'attacher aux compétences exigibles en fin de cycle 2 car ce sont celles qui sont en vigueur pour le cycle 1. Pour assurer au mieux une continuité avec l'entrée dans l'apprentissage formel d'une langue vivante au cycle 2 et afin que les élèves tirent les meilleurs bénéfices possibles d'un éveil aux langues étrangères, l'utilisation de la base des compétences attendues en fin de cycle 2 permet d'avoir un recul sur les prérequis nécessaires. Ces compétences sont définies par le Bulletin Officiel n°8 du 30 août 2007<sup>31</sup> et reposent sur le niveau A1 du

---

<sup>28</sup> Inspection de l'éducation nationale, Académie de Martinique, Circonscription Fort-de-France 1, *Anglais : Cycle 1*, [en ligne] Mise à jour le 22 février 2013. [consulté le 30.01.2014] Disponible à l'adresse : <http://site.ac-martinique.fr/circofdf1/?p=1956>

<sup>29</sup> Jérémi Sauvage, *Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et approche pratique*, in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 121-142

<sup>30</sup> *Idem*

<sup>31</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire : anglais*, Bulletin Officiel n°8 du 30 août 2007, Hors-série, p.20

cadre commun de références en langues défini par le Conseil de l'Europe<sup>32</sup>. On constate que l'écrit est absent des objectifs. Le texte précise que « l'élève doit d'abord s'être approprié les formes orales à la fois en situation de compréhension et de production ». L'objectif principal au cycle 2 est de « reproduire des énoncés en situation aussi authentique que possible ». Les compétences attendues sont réparties en différentes activités langagières. D'un point de vue plus général, les compétences à développer sont du domaine du lexique (concernant la personne, la vie quotidienne et l'environnement géographique et culturel), de la phonologie (écoute et répétition des sons vocaliques et consonantiques) et de la morphosyntaxe (questions et réponses).

Jérémi Sauvage qui a expérimenté l'éveil à l'anglais en Petite et Moyenne sections de maternelle montre que des compétences de fin de cycle 2 peuvent être envisagées dès la Petite Section comme « Repérer une question, une affirmation ou une exclamation à partir de sa courbe intonative » ou bien « Mémoriser et dire des comptines et des chants ; participer à de brefs échanges [...] portant sur des activités ritualisées de la classe (salutations) »<sup>33</sup>.

### **3.2. Les compétences développées par l'initiation très précoce aux langues étrangères**

A partir de ce que les élèves devront maîtriser au cycle 2, il est maintenant intéressant de s'interroger sur les ambitions que l'on peut avoir pour des élèves de cycle 1. En effet, on peut émettre l'hypothèse que l'initiation à une langue étrangère comporte des bénéfices en corrélation avec les autres objectifs de l'école maternelle. Quelles autres compétences (savoirs, savoir-être, savoir-faire) l'initiation aux langues vivantes au cycle 1 permet-elle de développer ? Quels sont les facteurs qui influent sur les capacités des élèves à tirer bénéfice de cette initiation ? Quelles sont les conditions environnementales nécessaires en classe au développement de ces capacités ?

---

<sup>32</sup> Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, Un cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2000, 196 p.

<sup>33</sup> Jérémi Sauvage, *Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et approche pratique*, in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 121-142

Christian Hubert<sup>34</sup> étudie les avantages de l'acquisition précoce d'une seconde langue dans les classes bilingues alsaciennes en s'appuyant sur les recherches de Lambert (et al.) sur les classes bilingues canadiennes. Il est apparu que « l'acquisition précoce d'une seconde langue aboutit à une plus grande maîtrise de la langue maternelle vers 11 ou 12 ans ». La raison en serait « une activation intellectuelle plus grande par le travail de comparaison conscient et inconscient entre les deux langues ». On peut donc en déduire que la sensibilisation aux langues étrangères développe les aptitudes langagières des enfants. De plus, Christian Hubert nous apprend que la stimulation intellectuelle opérée par l'apport d'une seconde langue augmente les capacités logico-mathématiques et a des répercussions sur les compétences en mathématiques. Il nous apprend également que cela faciliterait l' « acquisition ultérieure d'une ou plusieurs langues » ainsi que « l'attitude d'ouverture envers d'autres cultures et modes de pensée », permettant ainsi de développer les capacités « d'altérité ».

Michel Candelier et son équipe de recherche évoquent le développement de nombreuses aptitudes grâce à l'éveil aux langues telles que des aptitudes « métalinguistiques », c'est-à-dire une « conscience de la langue ». Ils précisent qu'il s'agit d'une « compréhension de certains aspects du langage » provoquant « intérêt et curiosité » vis-à-vis de celui-ci. Cet aspect peut alors être élargi à « la conscience des stratégies d'apprentissage ou d'utilisation d'une langue ». Ainsi, l'initiation très précoce à une langue étrangère développerait des « attitudes positives à l'égard de l'apprentissage des langues ». Elle permet également d'augmenter « la confiance en soi, vis-à-vis de l'apprentissage et de l'utilisation d'une autre langue » ainsi que « l'enthousiasme et la curiosité » face à cet apprentissage (Nagy 1995, Charmeux 1992)<sup>35</sup>. Dans cet ouvrage, il est aussi question du développement d'une « ouverture, et de tolérance envers les accents non-standards » tels que ceux des minorités linguistiques (Charmeux 1992)<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> Christian Hubert, *Bilinguisme précoce en Alsace et développement de l'enfant : de la singularité à l'altérité, passons le gué ! Seras-tu bilingue mon fils ?* in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008, pp 39-50

<sup>35</sup> Christiane Blondin, Michel Candelier, Peter Edelenbos et al., *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*, Ed. De Boeck Université, Coll. Pratiques Pédagogiques, 1998, p.35

<sup>36</sup> *Idem* p.35

### 3.3. Facteurs qui influencent les aptitudes développées par les élèves

D'après l'ouvrage *Les langues étrangères dès l'école primaire conditions et résultats*<sup>37</sup>, il existe quatre types de facteurs qui ont une influence sur les aptitudes développées par les élèves :

- Des facteurs de société :
  - La fréquence d'exposition à la langue étrangère
  - L'existence et la qualité du soutien de l'institution nationale ou régionale
  - Le contrôle de la qualité de l'enseignement
  - L'obtention du soutien des parents
  
- Des facteurs scolaires :
  - L'adaptation des objectifs de l'enseignant aux réalités vécues
  - La cohérence de l'apport d'une langue étrangère avec les programmes scolaires
  - La continuité des méthodes pédagogiques entre les niveaux de classe
  
- Des facteurs liés à l'enseignant :
  - Le niveau de compétence suffisant dans la langue étrangère en prononciation et en aisance d'élocution
  - La formation adaptée au niveau des élèves
  - La qualité de l'approche pédagogique
  - La diversité des approches pédagogiques (suivre une méthode commerciale semble insuffisant)
  - L'utilisation de la langue maternelle à bon escient (seulement pour éclairer « des aspects que les enfants auraient du mal à comprendre autrement »<sup>38</sup>)
  - La connaissance du développement linguistique de l'enfant
  
- Des facteurs liés à l'élève :
  - Les bons élèves en général atteignent de meilleurs résultats
  - « Il y a une légère tendance des filles à surpasser les garçons. »<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> *Idem* p.44

<sup>38</sup> *Idem* p.44

- Pour les aspects morphologiques et syntaxiques des productions, les enfants réussissent mieux à partir de dix ans ; pour ce qui concerne la prononciation par contre, les enfants de moins de dix ans font preuve d'un meilleur taux de réussite.<sup>40</sup>
- Il n'y a pas d'influence négative pour les enfants déjà bilingues, ce facteur étant même parfois un bénéfice.
- On constate des « variations en fonction du milieu social »<sup>41</sup> mais certaines approches pédagogiques (dont « l'approche métalinguistique ») ont un rôle compensatoire.

### **3.4. Les conditions favorables en classe pour l'initiation aux langues étrangères**

Agnès Florin<sup>42</sup> a défini ces conditions en collaboration avec des enseignants. Elle a mis en œuvre des principes de travail pour « développer les compétences de communication des jeunes élèves ».

- Elèves et enseignant doivent « apprendre à se connaître, commencer à construire une histoire en commun ». Cet aspect permet à l'enfant d'avoir envie de « s'engager dans la communication ».
- Les groupes doivent être restreints pour que les élèves très bavards permettent aux plus timides de s'exprimer.
- Des « règles conversationnelles » doivent être établies pour estomper les différences de besoin d'expression.
- Les situations d'apprentissage proposées doivent comporter une « charge cognitive et émotionnelle » faible pour que les enfants puissent « se concentrer sur quelques aspects de la conversation ».

---

<sup>39</sup>Christiane Blondin, Michel Candelier, Peter Edelenbos et al., *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*, Ed. De Boeck Université, Coll. Pratiques Pédagogiques, 1998, p.44

<sup>40</sup>Dora François-Salsano fait part des recherches de Daniel Gaonac'h (1991) dans Dora François-Salsano, *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, Ed. L'Harmattan, Coll. Savoir et formation, 2009

<sup>41</sup>Christiane Blondin, Michel Candelier, Peter Edelenbos et al., *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*, Ed. De Boeck Université, Coll. Pratiques Pédagogiques, 1998, p.44

<sup>42</sup>Agnès Florin, *Que savons-nous sur l'acquisition du langage oral par les enfants ?*, in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008, pp. 25-38

- L'enseignant doit « aider au développement du lexique », c'est-à-dire adapter les apports en lexique aux nécessités d'expression de l'élève ainsi qu'à ses possibilités.
- L'utilisation de la langue maternelle doit être contournée par des moyens de communication non-verbale pour assurer la compréhension des enfants (gestes, expressions du visage, etc.).
- Il est particulièrement important d'être attentif à la syntaxe, la prononciation, aux fonctions du langage ou à l'expression des demandes.

Pour Traute Taeschner et Sabine Pirchio<sup>43</sup>, les conditions les plus importantes au développement d'aptitudes en langues étrangères sont autant « la relation communicative et affective que l'enseignant établit avec les élèves » que « la méthode, c'est-à-dire les modalités de mise en place du contact avec la langue. »<sup>44</sup> Elles ont élaboré un projet de méthode *The Adventures of Hocus and Lotus* qui répond aux différents principes qu'elles jugent indispensables pour de bons résultats d'apprentissage. Cette méthode sera étudiée ultérieurement dans cette analyse. Pour elles, « l'apprentissage langagier nécessite un usage fréquent de la langue », et les apports à l'école se révèlent souvent insuffisants.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Traute Taeschner et Sabine Pirchio, *Apprendre une langue étrangère entre 3 et 5 ans en contexte scolaire* in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 73-85

<sup>44</sup> *Idem* p.74

<sup>45</sup> *Idem* p.75

## **4. Moyens de mise en œuvre de l'initiation aux langues étrangères au cycle 1**

L'initiation aux langues étrangères étant absente des programmes scolaires pour le cycle 1, c'est à l'enseignant de trouver les moyens de sa mise en œuvre. Il s'agit d'intégrer cette initiation aux objectifs définis par les textes officiels pour le Cycle 1.

### **4.1. L'interdisciplinarité pédagogique**

Corinne Aroq et Daniel Niclot de l'IUFM de Champagne-Ardennes<sup>46</sup> fournissent divers éclairages quant à la définition du concept d'interdisciplinarité pédagogique. Ils reprennent la définition de Nicole Allieu-Mary (1998) pour qui l'interdisciplinarité pédagogique désigne « les relations établies entre disciplines scolaires d'une manière générale ». Elle ajoute que l'interdisciplinarité est également une « interaction existante entre deux ou plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes ». La définition de ce concept est également présente dans le palier 3 du Socle commun de compétences du Ministère de l'éducation nationale. Pour l'institution, elle permet de « donner du sens à la culture scolaire fondamentale en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes ».

Concernant la pratique de l'initiation à une langue étrangère à l'école maternelle, différents objectifs préconisés par les programmes officiels pour ce cycle peuvent être atteints par l'interdisciplinarité. Cela concerne l'appropriation du langage et la discrimination des sons de la parole en pratiquant l'écoute et la discrimination des sons d'autres langues. On développerait ainsi chez les élèves des aptitudes à l'expression et à la communication.

Pour Jérémie Sauvage<sup>47</sup>, la lecture est également favorisée par la découverte d'albums lus par l'enseignant et par le décodage de quelques mots simples (comme

---

<sup>46</sup> Corinne AROQ et Daniel Niclot, contribution au colloque *Interdisciplinarité et programmes scolaires*, publication INRP n°84, 8ème biennale de l'éducation et de la formation de l'INRP, 2006

<sup>47</sup> Jérémie Sauvage, *Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et approche pratique. Une application à l'anglais*, in Jacqueline Feuillet et al., *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 121-142

les noms des couleurs). Il est également possible d'y lier l'objectif d' « agir et s'exprimer avec son corps » en utilisant des séances de motricité pour l'éveil aux langues. Par la découverte d'autres cultures et modes de communications on favorise aussi la « Découverte du monde ». Apprendre à compter en anglais peut être relié à l'apprentissage du dénombrement. L'écoute de sons d'autres langues permet également de développer les capacités sensorielles de l'enfant et d'accéder à l'objectif « Percevoir, sentir, Imaginer, Créer ». Par l'utilisation de comptines en langues étrangères, on accède à la pratique vocale et l'écoute.

Ainsi, à titre d'exemple, l'expérimentation de Jérémi Sauvage s'est appuyée sur les projets de classe de façon pluridisciplinaire. Les apprentissages ont alors été intégrés à des thèmes qui sont déjà abordés au cycle 1 : les couleurs (en rapport avec la lecture d'un album), les animaux (déjà présents dans les contes et autour de l'école qu'il a choisie pour son expérimentation), et le thème de Noël. De nombreuses activités ont alors pu être abordées en corrélation avec ces thèmes effectivement proches de la réalité des élèves. Cependant, pour rester conforme aux instructions officielles du B.O du 29 août 2002 en vigueur au moment de sa recherche, Jérémi Sauvage a dû se limiter à certaines fonctions langagières car il y est préconisé une simple « imprégnation de la langue ». Il y a ajouté des compétences attendues pour le cycle 2 en langues étrangères abordables dès le cycle 1 telles que « parler de soi », « parler aux autres (se saluer, répondre, souhaiter) » et « parler des autres et de son environnement (présenter une personne, un animal, compter de 1 à 10) ».

#### **4.2. Le recours au dispositif d'assistantat de langues**

Le recours au dispositif d'assistantat en langues est prévu par les Bulletins Officiels n°23 du 8 juin 2006<sup>48</sup> et n°1 du 1<sup>er</sup> janvier 2009<sup>49</sup>. D'après le Bulletin Officiel n°23 du 8 juin 2006, il a lieu lorsque l'enseignant de la classe n'est pas en mesure d'assurer lui-même l'enseignement des langues.

---

<sup>48</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Enseignement des langues vivantes, Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*, Bulletin Officiel n°23 du 8 juin 2006 [en ligne] [consulté le 30.04.2014] Disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

<sup>49</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Assistants de langues vivantes, Affectation des assistants de langues vivantes étrangères dans les écoles et les établissements du second degré*, Bulletin Officiel n°1 du 1<sup>er</sup> janvier 2009 [en ligne] [consulté le 30.04.2014] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid23324/mene0800971c.html>

Au contact de l'assistant, locuteur natif, les élèves développent des compétences langagières et interculturelles, [...]. Il va de soi que c'est à l'oral, et quel que soit le mode d'organisation de l'enseignement des langues retenu, que la compétence de l'assistant est la plus précieuse.<sup>50</sup>

D'après ce Bulletin Officiel, dans le premier degré, un assistant en langues peut avoir deux types de missions :

- des missions d'appui aux enseignants. On fait appel à ces personnes pour des projets particuliers concernant la langue vivante étrangère.
- des missions d'enseignement linguistique. Ils interviennent alors sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant dans le but d'être progressivement « réduite au profit d'un appui »<sup>51</sup>.

Il est aussi indiqué que « les écoles qui bénéficient d'un assistant développeront des projets à dominante linguistique et culturelle, notamment dans le cadre de pôles linguistiques ».<sup>52</sup>

Le Bulletin Officiel n°1 du 1<sup>er</sup> janvier 2009 précise les modalités d'intervention des assistants de langues étrangères : ces personnes sont recrutées dans leurs pays d'origine dans le cadre d'accords bilatéraux et d'obligations internationales. « Ces assistants étrangers sont des étudiants, inscrits dans une université de leur pays d'origine. »<sup>53</sup> Leur affectation dépend de la demande des établissements qui doivent remplir un cahier des charges au responsable académique du programme des assistants.

Le Centre international d'études pédagogiques (C.I.E.P.) coordonne depuis la rentrée 2004, pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, et en concertation avec le ministère des Affaires étrangères et européennes (M.A.E.E.), l'ensemble de la gestion du programme bilatéral d'échange d'assistants. [...]. Il relaye également les informations essentielles aux candidats et aux différents acteurs du programme.<sup>54</sup>

---

<sup>50</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*, Bulletin Officiel n°23 du 8 juin 2006 [en ligne] [consulté le 30.04.2014] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

<sup>51</sup> *ibid* 48

<sup>52</sup> *ibid* 48

<sup>53</sup> *ibid* 49

<sup>54</sup> *ibid* 49

### 4.3. Les approches pédagogiques spécifiques pour l'initiation aux langues étrangères au cycle 1

Pour Dominique Groux<sup>55</sup>, l'approche ludique qu'impose l'apprentissage d'une langue dès la maternelle permet à l'enfant d'apprendre sans effort et par plaisir.

L'ouvrage *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*<sup>56</sup> fait état des différentes approches et compare leur efficacité. Les méthodes jugées comme comportant le plus d'avantages sont « celles qui sont axées sur la communication, l'interaction, la découverte, la narration d'histoires ». A l'inverse, les approches « plus traditionnelles fondées sur des exercices et des dialogues préconçus » semblent moins efficaces.

Dora François-Salsano<sup>57</sup> distingue la méthode dite « naturelle » de la méthode proprement scolaire. Pour elle, avant 6 ans, « l'acquisition peut se faire selon les mêmes modalités que pour la langue maternelle, c'est-à-dire à partir de situations vécues, donc sans méthode particulière ». Elle évoque également les avantages de la méthode « communicative » centrée sur une approche « fonctionnelle de la langue, le code linguistique n'est pas en soi objet d'apprentissage », ses objectifs étant « d'utiliser la langue pour communiquer ». Les activités pédagogiques sont fondées sur ce principe de « pratique de la communication ». Elle corrobore les arguments d'Agnès Florin<sup>58</sup>, spécialiste de l'acquisition du langage oral, qui avait expliqué que « les enfants développent des habiletés à communiquer dans le cadre d'interactions avec leurs partenaires ».

Jérémi Sauvage<sup>59</sup> a expérimenté en pratique différentes approches pour des élèves de Petite et Moyenne section. Il privilégie une « pédagogie de l'action » qui

---

<sup>55</sup> Dominique Groux, « Le meilleur âge pour apprendre », Dossier, *Pour un apprentissage précoce des langues*, Le Français dans le monde, n°330, nov-déc 2003, pp. 23-25.

<sup>56</sup> Christiane Blondin, Michel Candelier, Peter Edelenbos et al., *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*, Ed. De Boeck Université, Coll. Pratiques Pédagogiques, 1998

<sup>57</sup> Dora François-Salsano, *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, Ed. L'Harmattan, Coll. Savoir et formation, 2009, p.18

<sup>58</sup> Agnès Florin, *Que savons-nous sur l'acquisition du langage oral par l'enfant ?* in *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, coordonné par Jacqueline Feuillet, Ed. du CRINI, 2008 pp. 25-38

<sup>59</sup> Jérémi Sauvage, *Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et approche pratique. Une application à l'anglais*, in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 121-142

les rend acteurs de leurs apprentissages. Il souligne l'importance de l'interdisciplinarité qui permet d' « éveiller les enfants à une nouvelle langue en utilisant le plus d'ouvertures possibles ».

Pour Jérémie Sauvage, l'utilisation de la marionnette permet de légitimer l'emploi d'une autre langue. Elle permet alors d'inviter les enfants à communiquer en anglais puisqu'elle « n'apparaît que lorsqu'elle entend sa langue et disparaît lorsqu'elle entend le français ». Elle est également employée comme intermédiaire, légitimant « le fait de raconter des histoires en anglais ». D'après ses recherches, les enfants ont été « intrigués et amusés » par la marionnette qui leur a également permis de fixer leur attention.

Il a également expérimenté l'approche par le chant comme « moyen d'introduire la langue anglaise dans la classe ». La même chanson employée pour ouvrir et clôturer les séances a permis de créer « un point de repère [...], un signe de reconnaissance ». De plus, le chant comporte l'avantage de contourner un éventuel défaut de maîtrise de l'accent et de la prononciation de la part de l'enseignant. En effet, « les chansons permettent aussi d'écouter une langue telle qu'elle est en réalité » et leur répétition est « un excellent moyen de mémorisation mais aussi un moteur par le plaisir qu'il procure ». En parallèle, l'écoute de chants sur bandes musicales permet aussi aux enfants « une imprégnation de la langue et favorise l'accès à une première culture musicale. » Des chansons à gestes peuvent aussi être employées pour les séances de motricité. Pour ce faire, Jérémie Sauvage a trouvé intéressante la chanson Frère Jacques qui peut être transposée dans les deux langues (Brother Jack) et permet aux enfants de mettre du sens par l'intermédiaire des gestes.

Pour favoriser la participation des élèves aux séances d'éveil à l'anglais, Jérémie Sauvage préconise la mise en place de rituels. Un rituel de salutation et de présentation par l'intermédiaire de la marionnette a permis à tous les enfants de répondre aux sollicitations au terme de sa recherche. De même, une « étoile de parole » a pour but de « donner la parole à tout le monde sans obliger personne »<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Jérémie Sauvage, *Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et approche pratique. Une application à l'anglais*, in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 121-142

Il expérimente également la lecture d'albums en anglais et installe une progressivité dans la difficulté du sens de l'histoire. *The very hungry Caterpillar*<sup>61</sup>, d'Eric Carle et *Walking through the jungle*<sup>62</sup>, de Julie Lacome ont donné de très bons résultats. « Les élèves ont été absorbés par la lecture et ont très bien compris l'histoire » d'autres albums plus difficiles d'accès comme *The snowman story book*<sup>63</sup>, de Raymond Briggs. Jérémi Sauvage souligne que « les albums apparaissent alors comme de bons moyens de faire passer la langue d'une manière ludique tout en faisant tomber la barrière de la langue ».

Enfin, Jérémi Sauvage évoque les bénéfices de la création d'un « coin anglais » dans la classe au même titre que le « coin bibliothèque » ou le « coin imitation ». Pour lui c'est un « lieu de référence où les élèves peuvent s'imprégner seuls de la langue et manipuler ou redécouvrir des éléments évoqués par eux-mêmes, par d'autres ou entre pairs ». Les élèves sont alors invités à l'échange autour des objets présents : la marionnette des séances d'anglais, des affiches réalisées lors des séances collectives, des albums en anglais lus et non-lus et des baladeurs avec des cassettes de chants en anglais. Le coin est symbolisé par un drapeau britannique et l'emploi de la langue anglaise y est encouragé par l'utilisation de « l'étoile de la parole ».

#### 4.4. Un exemple : la méthode « Hocus and Lotus »

Malgré le fait que les méthodes commerciales soient considérées comme insuffisantes<sup>64</sup>, j'ai fait le choix d'analyser les fondements et la méthode *The adventures of Hocus and Lotus*<sup>65</sup>. D'initiative européenne avec l'aide de l'UE, ce projet a été élaboré par l'Université La Sapienza de Rome en collaboration avec le CRINI par, entre-autres, Traute Taeschner et Sabine Pirchio, spécialistes de la psycholinguistique. Au départ destiné à sensibiliser les enfants italiens de 3 à 5 ans à la langue anglaise, le projet a ensuite été étendu à toute l'Europe et les matériaux ont également été traduits en français, allemand, italien et espagnol. L'enseignant

---

<sup>61</sup> Eric Carle, *The very hungry caterpillar*, Philomel, 1969

<sup>62</sup> Julie Lacome, *Walking through the jungle*, Walker books ltd, 1995

<sup>63</sup> Raymond Briggs, *The snowman story book*, Random House, 1990

<sup>64</sup> Christiane Blondin, Michel Candelier, Peter Edelenbos et al., *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*, Ed. De Boeck Université, Coll. Pratiques Pédagogiques, 1998, p.44

<sup>65</sup> Traute Taeschner et Sabine Pirchio, *The adventures of Hocus and Lotus*, CfBT Education Trust, 2005

est alors guidé par un kit complet qui comporte également un livre et un DVD de formation afin qu'il puisse exploiter au mieux la méthode. Les activités didactiques se présentent alors sous la forme de 6 histoires par niveau d'enseignement correspondant à des activités qui s'articulent en séances de 30 mn. Les séances comportent un rituel d'entrée et de sortie d'un « monde magique » par l'intermédiaire de T-shirts qu'enfilent les élèves et l'enseignant. Les personnages Hocus and Lotus sont deux animaux moitié crocodiles, moitié dinosaures qui vivent dans un parc avec de nombreux amis, sont proches des intérêts des élèves. Chaque histoire est vécue « comme une pièce de théâtre » et il lui correspond une « mini comédie musicale qui raconte la même histoire (et reproduit les dialogues) sous forme de chanson, pour favoriser la mémorisation [...] des livres de bande-dessinée et des dessins animés proposent à nouveau les mêmes histoires. » Enfin, l'acquisition des connaissances peut être renforcée à la maison car les dessins-animés ainsi que les comédies musicales sont disponibles sur l'Internet. Il s'agit d'un projet considéré comme innovant et qui répond à différents principes en accord avec les recherches en psycholinguistique. Il a pour ambition « la création à l'école de conditions environnementales et interactives permettant de mettre en marche les processus d'acquisition du langage »<sup>66</sup>. Quatre principes théoriques fondamentaux sont alors mis « au service de la réalisation de la pratique didactique ». Il s'agit en premier lieu du « principe de la bonne communication » pour lequel il est préconisé que l'initiation soit assurée par l'enseignant de la classe et qu'il maintienne de bonnes conditions de communication par « l'utilisation de modalités communicatives non-verbales » telles que les gestes, l'expression du visage et du regard. Dans un second temps, la méthode prône « le principe du bilinguisme » en permettant à l'enseignant de contourner l'utilisation de la langue maternelle par « l'entrée du groupe, en début de séance, dans un monde fantastique, magique, où l'on vit de nombreuses aventures en langue étrangère. » Le troisième principe auquel s'attache le projet est « le format narratif ». En effet, pour inciter les élèves à s'exprimer en langue étrangère et leur permettre de faire des inférences, il doit respecter « l'intersubjectivité », « l'alternance des tours de conversation » et « la répétition du format ». Pour ce faire, il est constitué de courts récits répétés par l'enseignant et les élèves, qui se réfèrent

---

<sup>66</sup> Traute Taeschner et Sabine Pirchio, *Apprendre une langue étrangère entre 3 et 5 ans en contexte scolaire* in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 73-85

au vécu de l'enfant. Le projet emploie alors une « approche théâtrale » qui permet l'adéquation du format narratif avec ces paramètres. Enfin, le projet respecte le principe de « progression linguistique » en ajoutant des éléments de communication au fur et à mesure des séances. Le matériel et les activités didactiques élaborés sont en adéquation avec ces principes.

## **5. Méthodologie**

La présente étude a pour but d'analyser les moyens de mise en œuvre de l'initiation aux langues étrangères à l'école maternelle, et plus particulièrement du cas de l'anglais. Nous cherchons à comprendre comment, par l'interdisciplinarité pédagogique et la multiplicité des approches, les enseignants parviennent à mettre en œuvre un préapprentissage des langues étrangères tout en restant conformes aux programmes officiels. Il s'agit également de savoir si les facteurs de développement des aptitudes en langue étrangère sont réunis et quelles aptitudes sont effectivement développées par les élèves en lien avec le cadre de référence du CECRL. Ainsi, la récolte des données s'articulera en deux temps. Dans un premier temps, une enquête sera réalisée auprès des enseignants qui pratiquent l'initiation à l'anglais au cycle 1 par l'intermédiaire d'un questionnaire (annexes 1, 2, 3 et 4). Il permettra de récolter une quantité de données suffisante pour permettre leur généralisation. Dans le cas où l'initiation à l'anglais est pratiquée par des assistants de langues, les questionnaires leur seront également proposés afin de pouvoir établir un croisement des données. Dans un second temps, des séances d'initiation à l'anglais seront observées et analysées en classe en suivant une grille d'analyse (annexes 5, 6 et 7). Ces observations sur le terrain permettront de compléter des données apportées par l'enquête par questionnaires. En effet, l'observation directe de séances permettra d'établir un autre point de vue sur les aptitudes et attitudes des élèves. Ces séances seront observées à deux moments différents afin de pouvoir observer le développement de ces aptitudes et attitudes dans le temps. La première phase d'observation aura lieu en janvier au début de la troisième période, lorsque les élèves auront reçu un certain nombre de séances afin de pouvoir observer leurs réactions face à la langue qui ne seront alors plus confondues avec leurs réactions face à la nouveauté. La seconde phase d'observation aura lieu en avril en fin de quatrième période afin qu'il y ait suffisamment de temps passé depuis la première phase. Les assistants de langue terminant leurs interventions à cette période, il sera alors possible d'observer l'aboutissement du dispositif. Il serait également intéressant d'opérer une troisième phase d'observation en juin pour observer comment les enseignants auront pris le relai des assistants en langues et les aptitudes et attitudes qui sont acquises par les élèves.

## **5.1. Participants**

Les participants à l'enquête par questionnaire seront des enseignants de cycle 1 ainsi que des assistants de langue qui pratiquent l'initiation à l'anglais. Leur point de vue, enrichi de leur pratique, apparaît en effet comme essentiel par rapport à la mise en œuvre des enseignements. En effet, ayant la liberté des choix pédagogiques, une multitude d'approches pourront alors être mises en évidence ainsi que le point de vue des enseignants sur leur efficacité. De plus, leur présence dans différents milieux sociaux (écoles urbaines, écoles rurales, écoles de « zone sensible ») permettra d'analyser les différents facteurs de développement des aptitudes mis en évidence précédemment dans cette analyse et de les comparer en fonction du contexte.

L'observation des séances sera plus particulièrement axée sur les différentes attitudes développées par des élèves de cycle 1 et leurs enseignants. En effet, ce point de vue complètera les données récoltées auprès des enseignants. Les participants seront alors des classes de cycle 1. Les données récoltées concerneront les réactions des élèves aux différentes approches pédagogiques et l'atteinte ou non des objectifs définis par les instructions officielles pour l'école maternelle.

## **5.2. L'enquête par questionnaire**

Le questionnaire élaboré comportera trois grandes parties. La première partie concernera les facteurs environnementaux. Il s'agira de comparer les réponses avec les facteurs de développement d'aptitudes évoqués précédemment. Les questions porteront sur le contexte de la classe, les différents soutiens de la part de l'institution et des familles, la formation de l'enseignant et la continuité pédagogique entre les niveaux. La seconde partie du questionnaire concernera la mise en œuvre des séances d'initiation à l'anglais. Les questions porteront sur la manière dont les séances sont construites, les objectifs fixés par l'enseignant, les approches pédagogiques et supports employés, l'emploi de la langue maternelle et l'interdisciplinarité pédagogique. Enfin, la troisième partie du questionnaire traitera des aptitudes et attitudes développées par les élèves. Il s'agira d'analyser les réactions des élèves et les compétences qu'ils auront développées d'après leurs enseignants. Ce questionnaire comporte principalement des questions ouvertes afin

de permettre de récolter essentiellement le point de vue des participants afin de le croiser avec les observations réalisées en classe.

### **5.3. L'observation de séances en classe**

Dans un second temps, l'observation de séances en classe permettra d'apporter une analyse plus fine des processus à l'œuvre lors des séances d'initiation à l'anglais. Cette observation sera guidée par une grille d'analyse. Elle permet une description précise autorisant par la suite des comparaisons pour la prise en compte des observations dans l'étude globale. Cependant l'utilisation d'une telle grille comporte des limites : elle ne permet pas de recueillir toutes les informations, de plus il est parfois difficile de « caser » les observations effectuées dans la grille. Une prise de notes supplémentaire sera alors nécessaire pour exploiter au mieux l'observation de ces séances. La grille d'analyse a été élaborée avec l'aide de l'ouvrage *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*.<sup>67</sup> En effet, Michel Candelier y propose une grille d'analyse des approches pédagogiques à la fin de l'ouvrage qui sera adaptée ici à notre recherche.

---

<sup>67</sup> Christiane Blondin, Michel Candelier, Peter Edelenbos et al., *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*, Ed. De Boeck Université, Coll. Pratiques Pédagogiques, 1998

## **6. Le recueil de données**

La recherche d'écoles maternelles correspondantes au terrain de la présente étude s'est effectuée par le biais Madame la Conseillère pédagogique en langues vivantes à la Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Loiret. Lors de nos échanges, elle m'a indiqué la rareté des écoles qui pratiquaient l'initiation à l'anglais au Cycle 1. Ainsi, j'ai pu obtenir les coordonnées de deux écoles maternelles qui avaient recours à des assistants de langues étrangères. Je nommerai ces écoles école 1 et école 2 pour préserver leur anonymat.

L'école 1 a eu recours à un assistant en langues étrangères à sa demande, alors que l'initiation à l'anglais était imposée dans l'école 2 par l'institution du fait de la présence d'une section internationale britannique dans l'école élémentaire dont dépend l'école maternelle. Il s'agit de deux écoles situées en zone urbaine.

### **6.1. Le type de données recueillies par l'enquête par questionnaires**

Dans le cas où ce sont des assistants de langues étrangères qui pratiquent l'initiation à l'anglais il est apparu qu'ils étaient accompagnés par les autorités académiques pour la préparation des séquences d'anglais et que les enseignants y participaient peu. Cependant, ces séquences étaient soumises à une concertation entre les assistants et les enseignants avant d'être réalisées devant les élèves. Tous les items du questionnaire ne concernaient alors pas directement les enseignants.

La seconde partie du questionnaire s'est alors plus particulièrement adressée aux assistants de langue puisqu'elle concernait la mise en œuvre des séances. Certains items de la première et de la troisième partie pouvaient également concerner les assistants de langues étrangères. Dans la première partie, il s'agit du soutien de l'institution pour réaliser l'initiation à l'anglais. Dans la troisième partie, il s'agit de l'attitude des élèves face à ces séances.

Lors de la transmission des questionnaires, les participants devaient donc répondre au maximum de questions pour lesquelles ils avaient une réponse.

Dans l'école 1, tous les enseignants ont renseigné les questionnaires. Les données à ma disposition sont constituées de cinq questionnaires concernant alors tous les niveaux du Cycle 1 (exemple en annexe 1). Dans l'école 2, un seul enseignant de Grande Section n'a pas souhaité répondre. Les données à ma disposition sont

constituées de trois questionnaires concernant tous les niveaux du Cycle 1 (exemple en annexe 3), sauf la classe de Grande Section « pure ».

Les assistantes de langues étrangères des écoles 1 et 2 ont répondu aux questionnaires (en annexes 2 et 4). Elles seront nommées assistantes 1 et 2 pour préserver leur anonymat ou bien « ASS 1 et ASS 2 » dans la présentation des données. Par souci de concision, un exemple de réponse d'un enseignant de chaque école est consultable en annexes ainsi que les réponses des deux assistantes de langues étrangères.<sup>68</sup>

## **6.2. Le type de données recueillies lors de l'observation de séances en classe**

Lors de l'observation des séances, il a été possible d'observer l'initiation à l'anglais de plusieurs niveaux de l'école maternelle. Les séances ont été observées l'une à la suite de l'autre lors de la même demi-journée dans les deux écoles, ce qui a permis d'observer les différences entre les niveaux de façon précise. Dans l'école 1, j'ai pu d'abord observer des élèves de Grande section (grille d'observation en annexe 7), puis des élèves de Petite section (grille d'observation en annexe 5) et enfin des élèves de cours double Petite et Moyenne section au cours du même après-midi. Dans l'école 2, j'ai pu observer à la suite des élèves de Petite section, des élèves de Moyenne section (grille d'observation en annexe 6) et des élèves de cours double Moyenne et Grande section au cours de la même matinée.

Les données recueillies se présentent sous la forme d'un corpus de grilles d'analyse dont une par niveau de classe est consultable en annexe de la présente recherche.<sup>69</sup> Elles ont été recueillies en deux temps dans les deux écoles (en janvier puis en avril).

---

<sup>68</sup> L'ensemble du corpus sera consultable par le jury lors de la soutenance du mémoire.

<sup>69</sup> *Idem*

## 7. Résultats

Dans un souci de clarté et de synthèse, les résultats de la présente recherche seront présentés sous forme de tableaux récapitulatifs. Cette présentation permettra ainsi d'établir des comparaisons entre les données, qui seront par ailleurs, ordonnées de façon à respecter les différentes thématiques établies dans les questionnaires et les grilles d'analyse.

### 7.1. Les données recueillies par l'enquête par questionnaires

#### 7.1.1. Le contexte d'enseignement

##### 7.1.1.1. Les élèves

Effectifs, répartition, public concerné et exposition aux langues étrangères en dehors de l'école	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"><li>- L'école 1 comporte 123 élèves répartis sur cinq classes : une classe de Petite section, un cours double de Petite et Moyenne section, deux cours doubles de Moyenne et Grande section et une classe de Grande section. La moyenne des effectifs est de 24.6 élèves par classe. La classe connaissant le plus faible effectif comporte 23 élèves et celle avec l'effectif le plus fort comporte 26 élèves.</li><li>- L'école est située en zone urbaine et les classes ne comportent pas d'élèves en situation de handicap.</li><li>- Dans trois des classes de l'école, des élèves sont exposés aux langues étrangères en dehors de l'école. Dans la classe de Petite section, le père d'un élève exerce la profession de professeur d'anglais. Dans une des classes de Moyenne et Grande section, six élèves ont au moins un de leurs parents d'origine étrangère et une autre langue est parlée à la maison. Ces parents ont des origines variées : Turquie, Sri Lanka, Maroc, Roumanie, Serbie et Algérie. Dans la classe de Grande section, sept élèves sont exposés aux langues étrangères en dehors de l'école : deux élèves à la langue anglaise, trois élèves à la langue arabe, un élève au vietnamien et un élève au portugais.</li></ul>

ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'école 2 comporte quatre classes : une classe de Petite section, une classe de Moyenne section un cours double de Moyenne et Grande section et une classe de Grande section. Les trois classes pour lesquelles l'enseignant a répondu au questionnaire ont en moyenne 26.3 élèves. La classe avec le plus faible effectif comporte 23 élèves et la classe avec l'effectif le plus élevé comporte 29 élèves.</li> <li>- L'école est située en zone urbaine.</li> <li>- D'après les réponses aux questionnaires, trois élèves sont exposés aux langues étrangères en dehors de l'école. Un élève de Petite section est exposé à la langue anglaise. Deux élèves de la classe de Moyenne section sont exposés aux langues étrangères en dehors de l'école, mais l'enseignante qui a renseigné le questionnaire n'a pas précisé lesquelles.</li> </ul>
<p><i>Les assistantes en langues étrangères n'ont pas renseigné cette question.</i></p>	

### 7.1.1.2. Les conditions d'enseignement

<b>Soutiens reçus pour l'initiation aux langues étrangères (conseils, institution, familles)</b>	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deux enseignants considèrent la présence de l'assistante de langues étrangères comme un soutien à part entière.</li> <li>- Deux enseignants ont répondu avoir le soutien de la conseillère pédagogique en langues étrangères de la Direction des services départementaux de l'éducation nationale.</li> <li>- Un enseignant n'a pas renseigné la question.</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant n'a pas renseigné la question.</li> <li>- Un enseignant a barré l'espace réservé à la réponse.</li> <li>- Un enseignant a écrit « aucun » et a ajouté « 1 parent ».</li> </ul>
ASS 1	<p>-« Il y a eu des réunions au début avec Madame [nom de la conseillère pédagogique en langues vivantes étrangères], pour nous expliquer comment préparer les séances. Au CRDP<sup>70</sup>, il y a une personne qui nous aide à trouver les livres et les CDs. »</p>
ASS 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'assistante 2 prépare ses séances au CRDP et a reçu une formation en arrivant en France.</li> </ul>

<sup>70</sup> CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

<b>Niveau de formation de l'enseignant en langues étrangères</b>	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant a étudié l'anglais pendant 12 ans (« de la 6<sup>e</sup> à la deuxième année d'IUFM »).</li> <li>- Un enseignant a étudié l'anglais pendant 9 ans (« Bac +2 ans »).</li> <li>- Un enseignant a indiqué avoir le niveau « Bac ».</li> <li>- Un enseignant a indiqué avoir le niveau « enseignant » sans préciser le nombre d'années.</li> <li>- Un enseignant n'a pas traité cette question.</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant a indiqué avoir obtenu une Licence d'anglais.</li> <li>- Un enseignant a indiqué avoir obtenu l'agrément de l'IUFM pour enseigner l'anglais.</li> <li>- Un enseignant a indiqué avoir le niveau « Professeur des écoles » sans préciser le nombre d'années.</li> </ul>
ASS 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'anglais est la langue maternelle de l'assistante 2, native du Michigan aux Etats-Unis.</li> <li>-Son niveau d'étude est équivalent à une troisième année de Licence. Elle va entrer en école de médecine.</li> </ul>
ASS 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'anglais est la langue maternelle de l'assistante 1, native d'Angleterre</li> <li>- Son niveau d'études est : troisième année de Licence. Elle étudie la psychologie.</li> </ul>

<b>Aisance pour la prononciation et la fluidité d'élocution en langues étrangères</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trois enseignants se sentent à leur aise et ont répondu « oui ».</li> <li>- Un enseignant indique : « La prononciation me gêne. Pour la fluidité, je suis plus à l'aise ».</li> <li>- Un enseignant a répondu « non ».</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant a répondu « oui ».</li> <li>- Un enseignant a répondu « oui pour les PS ».</li> <li>- Un enseignant a répondu « non ».</li> </ul>	
<i>Locutrices natives, les assistantes 1 et 2 n'ont pas répondu à cette question.</i>	

<b>Continuité pédagogique entre les niveaux du cycle 1</b>	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deux enseignants indiquent que le vocabulaire est repris et approfondi pour introduire des tournures de phrases en GS.</li> <li>- L'un de ces deux enseignants indique une reprise des chants appris.</li> <li>- Trois enseignants n'ont pas renseigné la question.</li> </ul>

ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un enseignant a répondu « oui car c'est imposé par l'Inspection ».</li> <li>-Un enseignant a répondu « oui depuis l'année scolaire précédente mais changement d'intervenant chaque année ».</li> <li>-Un enseignant a répondu « non ».</li> </ul>
Les assistantes 1 et 2 n'ont pas répondu à cette question.	

Continuité pédagogique avec le cycle 2	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant indique que « les tournures de phrases sont reprises pour aller vers de petites discussions ».</li> <li>- Un enseignant indique que « tous les cycles sont concernés dans l'école de la PS au CM2 ».</li> <li>- Trois enseignants n'ont pas renseigné cette question.</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant indique que « oui avec la même intervenante sur les deux cycles ».</li> <li>- Un enseignant indique la présence d'un CP « International ».</li> <li>- Un enseignant n'a pas renseigné la question.</li> </ul>
Les assistantes 1 et 2 n'ont pas répondu à cette question.	

## 7.1.2. Mise en œuvre des séances d'éveil aux langues

### 7.1.2.1 Élaboration des séances

Supports utilisés	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un enseignant a indiqué qu'il n'élabore pas les séances « L'intervenante le fait et [lui] en fait part. [Les] progressions [sont] vues ensemble en début d'année [avec des] mises au point ponctuelles ». Il indique néanmoins l'emploi de flashcards, de livres albums en anglais et de Cds.</li> <li>-Un enseignant indique l'emploi de flashcards et de Cds.</li> <li>-Un enseignant a répondu « non » à la question.</li> <li>-Deux enseignants n'ont pas renseigné cette question.</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant indique l'emploi de Cds avec manuel correspondant. Il s'agit des ouvrages <i>Super songs</i><sup>71</sup>, <i>Tiny talk</i><sup>72</sup> et <i>Hello Robby rabbit</i><sup>73</sup>.</li> <li>- Un enseignant indique l'emploi de flashcards, d'albums et de Cds sans préciser lesquels.</li> <li>- Un enseignant indique l'emploi de flashcards.</li> </ul>

<sup>71</sup> Collectif, *Super songs, songs for very young learners*, Oxford University Press, 2003

<sup>72</sup> Susan Rivers et Carolyn Graham, *Tiny talk*, Oxford University Press, 1997

<sup>73</sup> Carol Read et Ana Soberon, *Hello Robby rabbit*, Macmillan English, 2002

ASS 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'assistante 1 indique l'emploi de <i>Tiny talk song book, American English Cd</i> de Carolyn Graham chez Oxford University<sup>74</sup>.</li> <li>-Elle fabrique ses flashcards en fonction de la séance.</li> <li>-Elle emprunte des livres au Crdp (<i>Spot can count</i><sup>75</sup> d'Eric Hill, <i>Brown bear, brown bear, whar do you see ?</i><sup>76</sup> de Bill Martin Jr et Eric Carle, <i>My Dad</i><sup>77</sup> d'Anthony Browne).</li> </ul>
ASS 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'assistante 2 utilise <i>Super songs</i><sup>78</sup>, le livre et la marionnette qui correspondent.</li> <li>-Elle fabrique ses flashcards.</li> </ul>

Transdisciplinarité	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trois enseignants ont répondu « non ».</li> <li>- Un enseignant a répondu « oui » avec le domaine des mathématiques et de la découverte du monde.</li> <li>- Un enseignant n'a pas renseigné la question.</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant a répondu « non ».</li> <li>- Un enseignant a répondu « oui » avec le domaine d'étude de la langue.</li> <li>- Un enseignant n'a pas renseigné la question.</li> </ul>
ASS 1	-L'assistante 1 n'a pas renseigné cette question.
ASS 2	-L'assistante 2 indique « oui avec le sport et un peu les maths ».

Conditions spécifiques pour les séances d'éveil aux langues	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tous les enseignants indiquent que les séances sont réalisées en classe entière.</li> <li>- Toutes les séances ont lieu au coin regroupement de la classe.</li> </ul>

<sup>74</sup> Ibid 69

<sup>75</sup> Eric Hill, *Spot can count*, Warne, 2003 (première édition 1983)

<sup>76</sup> Bill Martin Jr et Eric Carle, *Brown bear, brown bear, what do you see ?*, Henri Holt and co, 1996 (première édition 1967)

<sup>77</sup> Anthony Browne, *My dad*, Farrar, Straus and Giroux, 2001 (première édition 2000)

<sup>78</sup> Ibid 68

ÉCOLE 2	<p>-Un enseignant a indiqué que les séances ont lieu en classe entière au coin regroupement.</p> <p>-Un enseignant a indiqué que les séances ont lieu en classe entière en salle de motricité.</p> <p>-Un enseignant a indiqué que les séances ont lieu en demi-classe (12 élèves) en salle de motricité.</p>
<p><i>Les assistantes 1 et 2 n'ont pas renseigné cette question.</i></p>	

### 7.1.2.2 Approche pédagogique

Objectifs visés	
ÉCOLE 1	<p>-En PS : « Se familiariser avec des sonorités différentes de celles de sa langue maternelle. »</p> <p>-En PS-MS : « Écoute, imprégnation de l'anglais, oralisation, quelques mots du lexique (nombres jusqu'à 10, les couleurs), quelques mots courants. »</p> <p>-En MS-GS : « Comprendre l'anglais à l'oral, parler la langue anglaise (réagir et répondre en anglais), faire des phrases simples, [répondre par] oui [ou] non, compter en anglais. »</p> <p>-En MS-GS : « Se familiariser avec d'autres sonorités que sa langue maternelle, s'exprimer dans une autre langue. »</p> <p>-En GS : « Acquérir un accent correct, comprendre le vocabulaire de base, commencer à faire de petites phrases. »</p>
ÉCOLE 2	<p>-En PS : « sensibilisation, initiation »</p> <p>-En MS : « acquisition de vocabulaire simple »</p> <p>-En MS-GS : « éveil aux langues et aux autres sonorités »</p>
ASS 1	<p>-« Apprendre du vocabulaire avec la bonne prononciation »</p>
ASS 2	<p>-« S'amuser, travailler le vocabulaire et la compréhension. Les structures de phrases sont dites mais pas exigées des élèves. »</p>

Thèmes abordés	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les nombres</li> <li>- les couleurs</li> <li>- les parties du corps</li> <li>- quelques actions courantes</li> <li>- les animaux</li> <li>- les formules de politesse</li> <li>- les fêtes propres à la culture anglo-saxonne, Noël</li> </ul>

ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les couleurs</li> <li>- le temps/la météo</li> <li>- les animaux</li> <li>- les fruits et légumes</li> <li>- les parties du corps</li> <li>- les émotions</li> <li>- les nombres</li> </ul>
ASS 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les nombres</li> <li>- les couleurs</li> <li>- les consignes de l'école</li> <li>- les parties du corps</li> <li>- les fêtes</li> </ul>
ASS 2	« Les thèmes du programme de CP mais simplifiés pour les petits ».

<b>Mise en place de rituels en langue étrangère</b>	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deux enseignants ont répondu « les formules de politesse », un enseignant a précisé « bonjour, au revoir, merci ».</li> <li>- L'un d'eux a ajouté « la lecture d'albums, les chants, les cartes ».</li> <li>- Un enseignant a répondu « les salutations, la présentation ».</li> <li>- Deux enseignants ont répondu « non » à cette question.</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant a répondu « bonjour, au revoir ».</li> <li>- Un enseignant a répondu « chansons, jeux ».</li> <li>- Un enseignant n'a pas renseigné cette question.</li> </ul>
ASS 1	-« Pour les grands, les séances commencent par <i>Hello, what's your name ?</i> , pour les plus petits par <i>Hello.</i> »
ASS 2	-L'assistante a répondu « Au début, on chante <i>Wind the bobbin up</i> , et on termine par <i>Teddy bear</i> . La structure du cours est une alternance de chants et d'interventions avec des flashcards. »

Utilisation de comptines ou de chants	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant a répondu « oui » sans préciser lesquelles.</li> <li>- Deux enseignants ont répondu « oui » pour les nombres, les couleurs, les parties du corps et l'un d'eux a ajouté pour quelques actions courantes.</li> <li>- Un enseignant a répondu « oui, chansons à gestes pour la plupart » et a ajouté pour les thèmes de « Noël, les animaux, les couleurs ».</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les trois enseignants ont répondu « oui ».</li> <li>- L'un d'eux a précisé « pour les parties du corps ».</li> <li>- L'un d'eux a précisé « reprise des thèmes abordés ».</li> </ul>
ASS 1	- L'assistante 1 a répondu « celles de <i>Tiny talk</i> ».
ASS 2	- L'assistante 2 a répondu « <i>Wind the bobbin up, Two little dicky birds, Twinkle twinkle little star, Clap your hands, Head shoulders knees and toes, If you're happy and you know it</i> ».

Utilisation d'albums	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quatre enseignants ont répondu « oui ».</li> <li>- Un enseignant a répondu « non mais l'assistante d'anglais leur en propose régulièrement ».</li> <li>- Les thèmes suivants ont été évoqués : les animaux, les couleurs, la numération, les parties du corps, le vocabulaire simple.</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deux enseignants ont répondu « non » à la question.</li> <li>- Un enseignant a répondu « oui » mais sans préciser.</li> </ul>
ASS 1	- L'assistante 1 a répondu « <i>Spot can count</i> d'Eric Hill, <i>My dad</i> de Anthony Browne, <i>My mom</i> <sup>79</sup> de Anthony Browne et <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i> de Bill Martin Jr et Eric Carle ».
ASS 2	- L'assistante 2 a répondu « <i>What I like</i> de Catherine et Laurence Anhott <sup>80</sup> et <i>Spot</i> de Eric Hill pour les animaux ».

<sup>79</sup> Anthony Browne, *My mom*, Farrar Straus and Giroux, 2005

<sup>80</sup> Catherine et Laurence Anhott, *What I like*, Candlewick, 1998

Autres outils	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant a renseigné l'emploi de « cartes créées par l'intervenante ».</li> <li>- Un enseignant a renseigné l'emploi de « flashcards ».</li> <li>- Trois enseignants n'ont pas répondu à cette question.</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trois enseignants n'ont pas répondu à cette question.</li> </ul>
ASS 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'assistante 1 a répondu qu'elle utilise des « flashcards ».</li> </ul>
ASS 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'assistante 2 a répondu qu'elle utilise des « flashcards » et une « peluche mouton utilisée comme marionnette ».</li> </ul>

### **7.1.3. Attitudes et aptitudes développées par les élèves**

#### **7.1.3.1. Attitudes rencontrées**

Attitudes des élèves	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En PS : « En général, les enfants, un peu déroutés au départ, aiment beaucoup ce petit temps consacré quotidiennement aux chansons ou comptines en anglais et aiment beaucoup le moment du mardi avec [l'assistante de langues étrangères]. »</li> <li>- En PS-MS : « Les élèves sont très motivés par les séances. Ils sont en action et en écoute »</li> <li>- En MS/GS : « Volontaires pour le plus grand nombre, demandeurs. Se prêtent au jeu, répètent volontiers. »</li> <li>- En GS : « Attitude motivée. Une grande envie de parler »</li> <li>- un enseignant n'a pas renseigné la question</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En PS : « Certains participent bien, d'autres ne sont pas du tout dedans, mais ce sont les mêmes élèves que dans d'autres activités. »</li> <li>- En MS-GS : « Attitude très intéressée, participent activement, jouent le jeu. »</li> <li>- Un enseignant n'a pas renseigné la question</li> </ul>
ASS 1	<p>« C'est difficile d'avoir l'attention des plus petits en fin d'après-midi. Les grands sont très motivés ».</p>

ASS 2	« Les GS sont engagés. Pour les PS, ça dépend de leur excitation car ils sont nombreux et veulent bouger en fonction de l'âge. Les MS sont plus engagés car ils sont en demi-classe. »
-------	--

<b>Tentatives des élèves de s'exprimer en langue cible et facteurs favorables</b>	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En PS/MS : « Oui, par les rituels et la répétition des mots, des questions en anglais avec le mime de ce qui est demandé. L'intervenante suggère ce qui est demandé en montrant ou en mimant l'action. Avant d'aborder un nouveau thème ou après, revenir régulièrement sur les thèmes vus précédemment (répétition). »</li> <li>- En MS/GS : « Oui, [grâce aux] images [et aux] comptines chantées. »</li> <li>- En MS/GS : « Oui, pour dire Bonjour, Au revoir, Merci ... »</li> <li>- En GS : « Oui, l'intervenante parle en anglais, ils doivent donc faire de même. »</li> <li>- Un enseignant a répondu « non » à cette question.</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En PS : « Oui, ils répondent en anglais, dû à la présence de l'assistante. »</li> <li>- En MS-GS : « Oui, grâce au bain de langue. »</li> <li>- Un enseignant n'a pas renseigné la question.</li> </ul>
ASS 1	-« Certains enfants essaient parfois quand on joue à Simon says, ou quand je leur pose des questions. Les GS essaient plus que les PS. »
ASS 2	-« Oui, quelque fois, ils disent Hello ou Good bye, ils demandent Do it again et aussi pendant les rituels. »

### 7.1.3.2. Aptitudes développées

<b>Validation des objectifs fixés et facteurs favorables</b>	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant attribue la validation des objectifs à la présence de l'intervenante.</li> <li>- Un enseignant attribue la validation des objectifs fixés grâce aux « séquences proposées de manière interactive, sous forme de jeux auxquels les enfants participent volontiers ».</li> <li>- Un enseignant attribue la validation des objectifs fixés à « la répétition régulière de ce qui est appris, la reprise systématique et régulière de ce qu'ils savent déjà sur toute l'année ».</li> <li>- Un enseignant attribue la validation des objectifs fixés aux « rituels », « répétitions », « mime », à l' « intérêt du thème » et à la « confiance faite aux enfants : les laisser s'exprimer par la parole, par le corps, accepter un niveau sonore un peu plus élevé ! ».</li> <li>- Un enseignant n'a pas renseigné la question.</li> </ul>
ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant attribue la validation des objectifs à la présence de l'intervenante.</li> <li>- Un enseignant attribue la validation des objectifs à la « régularité des séances » et à la « répétition ».</li> </ul>
ASS 1	- L'assistante 1 n'a pas renseigné la question.
ASS 2	- L'assistante 2 attribue la validation des objectifs au « mélange des activités (beaucoup dans la même séance) », à leur « répétition », et au fait que « l'enseignant les réutilise en classe ».

<b>Autres compétences développées lors des séances d'initiation aux langues étrangères</b>	
ÉCOLE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant a répondu : « Les compétences langagières puisque l'on travaille sur l'écoute et la restitution la plus fidèle possible de sons complètement inconnus des enfants, travail qui peut avoir des effets positifs chez les enfants qui ont des difficultés de prononciation dans leur propre langue ».</li> <li>- Un enseignant a répondu : « L'écoute pour rester dans la conversation. » et « La compréhension ».</li> <li>- Un enseignant a répondu « l'écoute ».</li> <li>- Deux enseignants n'ont pas renseigné la question.</li> </ul>

ÉCOLE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enseignant a répondu : « Le devenir élève, la découverte du monde (culture, pays), la phonologie (sons) [et le domaine] Percevoir, sentir, imaginer, créer (écoute musicale) ».</li> <li>- Un enseignant a répondu « l'écoute et le travail en groupe-classe ».</li> <li>- Un enseignant n'a pas renseigné la question.</li> </ul>
<p><i>Les assistantes 1 et 2 n'ont pas renseigné cette question.</i></p>	

## 7.2. Les données recueillies lors que l'observation de séances en classe

### 7.2.1. Contextes d'observations

Classe		Nombre d'élèves, répartition, caractéristiques (milieux sociaux, enfants bilingues, en situation de handicap)
ÉCOLE 1	PS	26 élèves âgés de 3 ou 4 ans, 11 filles et 15 garçons Classe en école urbaine avec mixité sociale. 1 élève a un père professeur d'anglais. Pas d'élève en situation de handicap
	PS/MS	24 élèves âgés de 3 ou 4 ans, 12 filles et 12 garçons, 6 PS et 18 MS Classe en école urbaine avec mixité sociale Pas de précision sur les enfants bilingues Pas d'élève en situation de handicap
	GS	26 élèves âgés de 5 ans, 10 filles et 16 garçons Classe en école urbaine avec mixité sociale 7 enfants bilingues (au moins 1 parent natif) : 2 en anglais, 3 en arabe, 1 en vietnamien, 1 en portugais
ÉCOLE 2	PS	29 élèves de 3 ou 4 ans, 16 filles et 13 garçons Classe en école urbaine, milieu social à tendance « classe moyenne » 1 élève a un parent professeur d'anglais
	MS	Groupe de 12 élèves âgés de 3 ou 4 ans (demi-classe), 7 garçons et 5 filles Classe en école urbaine, milieu social à tendance « classe moyenne » Pas d'enfants bilingues signalés par l'enseignante
	MS/GS	22 élèves âgés de 4 ou 5 ans, 11 filles et 12 garçons Classe en école urbaine, milieu social à tendance « classe moyenne » 2 enfants bilingues signalés par l'enseignante (pas de précision sur la langue parlée)

### 7.2.2. Enseignants

Classe		Enseignant (pour l'initiation à l'anglais)
ÉCOLE 1	PS	Assistante de langue étrangère, locutrice native américaine Formée à son arrivée en France à la réalisation de séquences (3 jours de formation) Niveau équivalent à 3 années d'Université (Licence), se prépare entrer en école de médecine.
	PS/MS	
	GS	
ÉCOLE 2	PS	Assistante de langue étrangère, locutrice native anglaise Formée à son arrivée en France à la réalisation de séquences (3 jours de formation) Niveau équivalent à 3 années d'Université (Licence), a fait des études de psychologie.
	MS	
	MS/GS	

### 7.2.3. Approches pédagogiques

Classe		Approches pédagogiques observées
ÉCOLE 1	PS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approche communicative : questions posées en anglais avec modèle oral de réponse type et association de gestes pour étayer la compréhension.</li> <li>- Approche active : association de paroles avec des mouvements du corps (consignes, chansons)</li> <li>- Approche narrative : lecture d'album</li> <li>- Approche ludique : jeu de devinettes à partir de flashcards, jeu avec alternance de flashcards et prononciation du vocabulaire associé de plus en plus vite.</li> </ul>
	PS/MS	
	GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approche communicative : questions posées en anglais avec modèle oral de réponse type, étayage de la compréhension avec des gestes ou un support visuel rituel en relai (<i>What's your name ?</i>), questions posées par l'assistante sous forme de geste (<i>What is + geste ?</i>), consignes données en anglais.</li> <li>- Approche active : association de paroles avec des mouvements du corps (consignes, questions, chansons), énoncer le vocabulaire correspondant à un geste, association des cris d'animaux au vocabulaire des animaux.</li> <li>- Approche narrative : lecture d'album</li> <li>- Approche ludique : jeu de « Simon says » mené par deux élèves, jeu de devinettes à partir des flashcards, comptine avec flashcards pour remplacer les paroles.</li> </ul>
ÉCOLE 2	PS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approche communicative : consignes et communication en langue cible exclusivement. Etayage de la compréhension par un support visuel.</li> <li>- Approche active : mouvements ou gestes associés aux consignes, au vocabulaire, aux chansons.</li> <li>- Approche ludique : avec support visuel (flashcards), jeu de devinettes, pointage du vocabulaire demandé, jeu de Kim.</li> </ul>

	MS	<p>-Approche communicative : consignes et communication en langue cible exclusivement. Etayage de la compréhension par un support visuel. Utilisation d'une marionnette pour montrer un modèle oral de réponses aux questions.</p> <p>-Approche active : Association de gestes au vocabulaire, aux adjectifs, aux verbes, et aux chansons, pointage du vocabulaire demandé.</p> <p>-Approche ludique : jeu en relai à partir de la marionnette avec modèle oral, avec support visuel (flashcards), jeu de devinettes, jeu de Kim.</p>
	MS/GS	<p>-Approche communicative : consignes et communication en langue cible exclusivement. Etayage de la compréhension par un support visuel.</p> <p>-Approche active : association de gestes au vocabulaire, aux adjectifs, aux verbes et aux chansons.</p> <p>-Approche ludique : avec support visuel (flashcards), jeu de devinettes, pointage du vocabulaire demandé.</p>

#### 7.2.4. Activités didactiques

Classe		Activités didactiques réalisées
ÉCOLE 1	PS	<p>-Répétition de mots : répétition collective de mots associés aux flashcards (lexique des animaux, des parties du corps et des consignes en janvier, des animaux et des fruits en avril).</p> <p>-Chansons, comptines : <i>Stand up, sit down, Head shoulders knees and toes, Ten little fingers, I like to eat.</i></p> <p>-Narration d'histoires avec support visuel : lecture de l'album <i>Brown bear, brown bear, what do you see ?</i> de Bill Martin Jr et Eric Carle (janvier).</p> <p>-Tâches sur le sens de l'histoire : Utilisation du support visuel pour introduire le lexique des animaux et pour réemployer le lexique des couleurs.</p> <p>-Situation de motricité avec réponse physique : réponse physique associée au lexique des consignes et des parties du corps.</p> <p>-Activités à partir des flashcards : support de jeu de devinettes pour employer le lexique des animaux, support visuel pur remplacer les paroles d'une chanson.</p>
	PS/MS	
	GS	<p>-Répétition de mots ou de phrases : répétition de mots associés au lexique des consignes, des animaux et des fruits. Répétition de structures de phrases (<i>What's your name ? My name is...</i>), de phrases associées aux paroles d'une chanson et de structures grammaticales (déterminant + adjectif+ nom).</p> <p>-Chansons, comptines : <i>Stand up sit down, Sing a rainbow, Head shoulders knees and toes, The hockey pockey song, I like to eat.</i></p>

		<p>-Narration d'histoires avec support visuel : lecture de l'album <i>Brown bear, brown bear, what do you see ?</i> d'Eric Carle (janvier).</p> <p>-Tâches sur le sens de l'histoire : Utilisation du support visuel pour introduire le lexique des animaux et pour réemployer le lexique des couleurs.</p> <p>-Situation de motricité avec réponse physique : réponse physique associée au vocabulaire des consignes lors de la mémorisation du lexique et du jeu <i>Simon says</i>.</p> <p>-Activités à partir de flashcards : support pour jeu de devinettes et pour remplacer les paroles d'une chanson.</p>
ÉCOLE 2	PS	<p>-Répétition de mots : répétition collective et individuelle de mots associés aux flashcards jusqu'à une prononciation correcte (lexique des animaux, des couleurs)</p> <p>-Chansons, comptines : <i>Wind the bobbin up, Head shoulders knees and toes, Twinkle twinkle little star, Clap your hands, Teddy bear</i></p> <p>-Mime associé au lexique des animaux : les élèves miment en prononçant le lexique associé (janvier), les élèves prononcent le nom de l'animal que l'assistante mime (avril).</p> <p>-Situation de motricité avec réponse physique : chansons à gestes avec consignes associées à une réponse physique : <i>Wind the bobbin up, Head shoulders knees and toes, Clap your hands</i></p> <p>-Activités à partir des flashcards : nommer ce qui est sur les flashcards, venir montrer la flashcard demandée, jeu de Kim (nommer la carte manquante), compter les flashcards pour les ranger.</p>
	MS	<p>-Répétition de mots ou de phrases : répétition collective et individuelle de mots associés aux flashcards jusqu'à une prononciation correcte (lexique des animaux, des couleurs (janvier), des adjectifs de grandeur, des fruits (avril)), répétition de structures de phrases (<i>How are you ? I'm happy (avril)</i>).</p> <p>-Chansons, comptines : <i>Wind the bobbin up, One potato two potatoes, Head shoulders knees and toes, Twinkle twinkle little star, Clap your hands, Teddy bear</i></p> <p>-Manipulation verbale sans mise en situation : <i>Hello, how are you ?</i> (avril)</p> <p>-Dialogue en relai (avril) : <i>What's your name ? My name is ...</i></p>

	<p>-Mime : associé au lexique des animaux (janvier et avril), aux adjectifs de grandeur et aux verbes « manger » et « boire » (avril), les élèves miment en prononçant les mots.</p> <p>-Jeu (compétition) : jeu en duel à partir de flashcards, montrer le plus rapidement possible la flashcard demandée (avril)</p> <p>-Situation de motricité avec réponse physique : chansons à gestes avec consignes associées à une réponse physique : <i>Wind the bobbin up, Head shoulders knees and toes, Clap your hands</i></p> <p>-Activités métalinguistiques : association du lexique avec sa traduction en français de façon ponctuelle (<i>Do it again, stars, toes</i>)</p> <p>-Activités à partir des flashcards : nommer ce qui est sur les flashcards, venir montrer la flashcard demandée, jeu de Kim (nommer la carte manquante), compter les flashcards pour les ranger.</p>
MS/GS	<p>-Répétition de mots ou de phrases : répétition collective et individuelle de mots associés aux flashcards jusqu'à une prononciation correcte (lexique des sports, de la météo, des animaux (janvier), des aliments (avril), répétition de structures de phrases (lexique des émotions).</p> <p>-Chansons, comptines : <i>Wind the bobbin up, Two little dicky birds, Head shoulders knees and toes, Clap your hands, Teddy bear.</i></p> <p>-Manipulation verbale sans mise en situation : <i>What's the weather like today ?</i> (avril).</p> <p>-Dialogues : entre l'assistante et un ou plusieurs élèves avec support visuel (flashcards) sur le thème des émotions en janvier, des animaux en avril (nom, couleur, taille, expression).</p> <p>-Mime associé au lexique de la météo, des émotions et des sports en janvier, aux adjectifs de grandeur et aux verbes « manger » et « boire » en avril.</p> <p>-Situation de motricité avec réponse physique : chansons à gestes avec consignes associées à une réponse physique : <i>Wind the bobbin up, Head shoulders knees and toes, Clap your hands</i>, jeu de « Simon says » associé aux consignes de classe et à des verbes d'action.</p> <p>-Activités à partir des flashcards : nommer ce qui est sur les flashcards, venir montrer la flashcard demandée, jeu de Kim (nommer la carte manquante), compter les flashcards pour les ranger.</p>

### 7.2.5. Formes d'activités

Classe		Formes d'activités réalisées
ÉCOLE 1	PS	-Individuelles : répétition de groupes de mots. -En classe entière : répétition de mots, lecture d'album, activités à partir des flashcards, chant, dialogues avec l'assistante, réponses physiques.
	PS/MS	
	GS	-Individuelles : dialogue avec l'assistante et en relai, répétition de mots et de phrases. -En classe entière : répétition de mots et de phrases, lecture d'album, activité à partir des flashcards, chant, dialogues avec l'assistante, réponses physiques ( <i>Simon says</i> , mime).
ÉCOLE 2	PS	-Individuelles : pointer une flashcard demandée, répétition de mots. -En classe entière : chant, mime, répétition et mémorisation de mots, compter les flashcards en les rangeant. -En petits groupes : (5 élèves) jeu de Kim.
	MS	-Individuelles : pointer une flashcard demandée, répétition de mots, dialogue avec l'assistante et avec un pair. -En demi-classe (groupe de 12 élèves) : chant, mime, répétition et mémorisation de mots, jeu de Kim, dialogues avec l'assistante, compter les flashcards en les rangeant. -En petits groupes : (2 élèves) montrer la flashcard demandée.
	MS/GS	-Individuelles : dialogue avec l'assistante, pointer une flashcard demandée, répétition de mots -En classe entière : dialogue avec l'assistante, chant, répétition et mémorisation de mots, compter les flashcards en les rangeant, réponses physiques ( <i>Simon says</i> ), jeu de Kim

### 7.2.6. Supports pédagogiques

Classe		Supports pédagogiques utilisés
ÉCOLE 1	PS	-Support écrit : <i>Album Brown bear, brown bear, what do you see ?</i> Bill Martin Jr et Eric Carle, Henry Holt and Company
	PS/MS	-Supports sonores : Tiny talk, American english, Carolyn Graham, Oxford university et Super songs, Oxford university press
	GS	-Supports iconiques (flashcards) : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour les animaux : chat, chien, poisson, cochon, éléphant, girafe, lion (PS et MS) + cheval, vache, serpent, souris, singe, mouton, canard, grenouille, oiseau, éléphant, crocodile, ours (GS)</li> <li>- Pour les fruits : pomme et banane (PS) + orange (MS) + cerises (GS)</li> </ul>

ÉCOLE 2	PS	-Support sonore : Super songs, Oxford university press
	MS	-Supports iconiques (flashcards) : - Pour les couleurs (formes différentes) : cœur rouge, soleil jaune, nuage bleu, sapin vert, rond orange, prune violette, fleur rose (PS et MS) - Pour les animaux : chat, chien, lapin, poisson, grenouille (PS) + souris, lapin, vache (MS) + oiseau, mouton, cheval, crocodile, girafe, serpent (MS/GS) - Pour les fruits : orange, banane, pomme, poire (MS) - Pour la météo : pluie, soleil, nuage, vent, neige (MS/GS) - Pour les émotions : visage bleu triste, visage jaune heureux, visage rouge en colère, visage rose avec vapeur pour « chaud », visage bleu tremblant pour « froid ». - Pour les sports : natation, football, rugby, bicyclette
	MS/GS	
		Autres supports : - Ours en peluche et mouton employés comme marionnettes

### 7.2.7. Matériaux

Classe		Origine des matériaux
ÉCOLE 1	PS	Les CDs et l'album viennent du Crdp. Les flashcards sont fabriquées par l'assistante.
	PS/MS	
	GS	
ÉCOLE 2	PS	Le CD est fourni par la directrice de l'école. Les flashcards sont fabriquées par l'assistante. Les peluches employées comme marionnettes sont vendues dans le commerce.
	MS	
	MS/GS	

### 7.2.8. Cohérence avec le programme scolaire de l'école maternelle

Domaine de l'école maternelle		Compétences travaillées
ÉCOLE 1	S'approprier le langage et découvrir l'écrit	Comprendre un message et agir de façon pertinente Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte (par la prise d'indices visuels) Différencier les sons, distinguer les sons de la parole
	Devenir élève	Respecter les autres et les règles de la vie commune Éprouver de la confiance en soi, contrôler ses émotions Identifier les adultes et leur rôle
	Agir et s'exprimer avec son corps	Exprimer des sentiments et des émotions par le geste S'exprimer sur un rythme musical

	Découvrir le monde	Connaître des manifestations de la vie animale Dénombrer des quantités en utilisant la suite orale des nombres connus
	Percevoir, sentir, imaginer, créer	Avoir mémorisé et savoir interpréter des chants, des comptines Se constituer un bagage de sonorités, développer des habitudes comportementales d'écoute, d'attention et de concentration Prendre plaisir à reproduire un modèle vocal
ÉCOLE 2	S'approprier le langage et découvrir l'écrit	Comprendre un message et agir de façon pertinente Différencier les sons, distinguer les sons de la parole
	Devenir élève	Respecter les autres et les règles de la vie commune Eprouver de la confiance en soi, contrôler ses émotions Identifier les adultes et leur rôle
	Agir et s'exprimer avec son corps	Exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement S'exprimer sur un rythme musical
	Découvrir le monde	Connaître des manifestations de la vie animale Dénombrer des quantités en utilisant la suite orale des nombres connus
	Percevoir, sentir, imaginer, créer	Avoir mémorisé et savoir interpréter des chants, des comptines Se constituer un bagage de sonorités, développer des habitudes comportementales d'écoute, d'attention et de concentration Prendre plaisir à reproduire un modèle vocal

### 7.2.9. Interdisciplinarité

Classe		Intégration d'éléments culturels	Intégration aux autres disciplines
ÉCOLE 1	PS	Les cris des animaux en anglais. Comptines du patrimoine anglo-saxon : <i>Head, shoulders, knees and toes</i> + <i>Sing a rainbow</i> (pour les GS)	-Agir et s'exprimer avec son corps : effectuer des actions en fonction des consignes -Découverte du monde : découvrir le vivant (les animaux et leurs cris), les parties du corps, les fruits la numération jusqu'à 10 -La voix et l'écoute : chanter en anglais, reproduire un modèle vocal
	PS/MS		
	GS		
ÉCOLE 2	PS	Comptines du patrimoine anglo-saxon : <i>Wind the bobbin up, Two little dicky birds, Head, shoulders, knees and toes, Twinkle twinkle little star</i> Teddy bear	-Agir et s'exprimer avec son corps: mimer, effectuer des actions en fonction des consignes -Découverte du monde : connaître les parties du corps, les fruits, la numération jusqu'à 8 -La voix et l'écoute : chanter en anglais, reproduire un modèle vocal
	MS		
	MS/GS		

### 7.2.10. Situations d'Interaction

Classe		Nature des interactions enseignant-élèves
ÉCOLE 1	PS	Les élèves saluent l'assistante de langues étrangères en anglais. Elle pose des questions en anglais et les élèves y répondent par un mot de vocabulaire qu'ils ont appris. Les questions sont assorties de gestes afin d'étayer la compréhension des élèves.
	PS/MS	L'assistante demande de nommer l'image présente sur une flashcard, la couleur d'un animal de l'album, le bruit que fait l'animal, la partie du corps qu'elle montre ou la consigne qui correspond à un geste.
	GS	
ÉCOLE 2	PS	Les élèves répondent à des questions relatives aux flashcards par un mot de vocabulaire appris. Les consignes sont passées en anglais et les élèves s'exécutent. Elles concernent principalement des actions comme sauter, se placer en cercle, fermer les yeux.
	MS	Les élèves répondent à des questions posées par l'assistante en langues étrangères. Leur réponse a été apprise au préalable ou bien l'assistante énonce un modèle de réponse (questions sur le prénom ou l'humeur du jour). Elle demande de nommer l'image présente sur une flashcard, la couleur, la taille. Si c'est un animal, elle demande ce qu'il mange. Quand elle enlève une flashcard (jeu de Kim) elle demande aux élèves de nommer la flashcard manquante. Pour les aliments, elles demandent aux élèves s'ils l'aiment. Les consignes relatives à des actions sont passées en anglais, les élèves répondent corporellement. L'assistante demande de montrer une flashcard, de venir l'aider, de se lever ou s'asseoir, de fermer les yeux, de toucher une partie du corps nommée, de lever les bras ou de toucher le sol.
	MS/GS	Les élèves répondent à des questions posées par l'assistante en langues étrangères. Leur réponse a été apprise au préalable ou bien l'assistante énonce un modèle de réponse (questions sur le prénom ou l'humeur du jour). Elle demande le temps qu'il fait, de nommer l'image présente sur une flashcard, la taille, si les élèves l'aiment, si l'animal présent sur l'image semble heureux. Les consignes relatives à des actions sont passées en anglais, les élèves répondent corporellement. L'assistante demande de montrer une flashcard, de venir l'aider, de se lever ou s'asseoir, de compter, de fermer les yeux, de lever ou baisser la main. Interactions non-verbales pour le jeu « <i>Simon says</i> » mené par l'assistante.

Classe		Nature des interactions élèves-élèves
ÉCOLE 1	PS	Les élèves interagissent en français sans rapport direct avec la séance.
	PS/MS	
	GS	Interactions lors du jeu « <i>Simon says</i> », certains élèves traduisent ce qui a été demandé. Interactions lors du rituel « <i>What's your name ?</i> ». La question est posée en relai, chaque enfant tour à tour répond à la question d'un pair et la pose à un autre pair.

ÉCOLE 2	PS	Quelques interactions en français sans rapport direct avec la séance. Lors des activités individuelles, les élèves disent « <i>no</i> » en anglais pour signaler les erreurs.
	MS	Pas d'interaction en français entre les élèves observée. Interactions en relai pour la question « <i>What's your name ?</i> »
	MS/GS	Une interaction spontanée en anglais. L'assistante avait demandé de se lever et des élèves ont relayé sa consigne pour les élèves qui n'y répondaient pas. Interactions non verbales pour le jeu de Kim mené par des élèves.

Classe		Règles conversationnelles
ÉCOLE 1	PS	Les deux assistantes ont parfois demandé aux élèves de lever la main pour participer. Pas d'autres règles spécifiques observées.
	PS/MS	
	GS	
ÉCOLE 2	PS	
	MS	
	MS/GS	

Classe		Nature des étayages de l'enseignant
ÉCOLE 1	PS	L'assistante répète les mots plusieurs fois pour les faire répéter individuellement aux élèves.
	PS/MS	Elle traduit les questions qu'elle pose lorsque les élèves ne répondent pas spontanément. Elle énonce des modèles de réponses. Elle effectue des gestes pour appuyer la compréhension des questions qu'elle pose.
	GS	L'assistante énonce un modèle oral de réponse pour permettre aux élèves de répondre aux questions qu'elle pose. Elle leur fait ensuite répéter. Lors du jeu en relai, elle relance les élèves en reformulant la structure attendue.
ÉCOLE 2	PS	Lors des activités individuelles, quand un élève pointe une autre flashcard que celle qui est demandée, l'assistante invalide la réponse en énonçant le terme associé à la flashcard que l'élève a pointée. Elle lui pose alors à nouveau la question pour lui permettre de se corriger. Elle effectue également un étayage par le mime pour les questions qu'elle formule. Lors des répétitions individuelles, l'assistante aide à la prononciation en répétant le mot plusieurs fois très distinctement.
	MS	
	MS/GS	L'assistante de langue étrangère effectue un étayage à l'aide des flashcards qu'elle utilise comme support de réponse. Elle effectue également un étayage par le mime à l'aide des gestes associés aux formules que les élèves ont appris en même temps que le vocabulaire.

Classe		<b>Interventions en français de l'enseignant</b>
ÉCOLE 1	PS	L'assistante a demandé aux élèves de traduire certains mots en français pour s'assurer de leur compréhension.
	PS/MS	Elle a posé certaines questions dans les deux langues. Elle a parfois mélangé les deux langues dans la même formule.
	GS	L'assistante a demandé aux élèves de traduire les mots nouveaux pour s'assurer de leur compréhension.
ÉCOLE 2	PS	Aucune intervention en français n'a été observée pendant les séances.
	MS	L'assistante a demandé aux élèves la traduction des mots nouveaux. Elle a expliqué les consignes de jeux nouveaux en français.
	MS/GS	

Classe		<b>Interventions en français des élèves</b>
ÉCOLE 1	PS	Les élèves ont répondu en français lorsque l'assistante leur demande de nommer ce qui est sur les flashcards ou les parties du corps qu'elle montre. Elle reprecise « <i>in english</i> ».
	PS/MS	Les élèves sont intervenus en français pour échanger entre eux ou pour se plaindre d'un camarade. Ils sont intervenus également en français pour nommer ce qui est sur les flashcards et qui leur était inconnu, de même que pour les images de l'album lorsque l'assistante leur demande ce qu'ils voient.
	GS	Les élèves sont intervenus en français pour traduire ce que demande l'assistante. Ils interviennent également en français pendant le jeu de « <i>Simon says</i> » ainsi que pour nommer ce qui est sur les flashcards et dont ils ne se souviennent plus du mot.
ÉCOLE 2	PS	Les élèves sont intervenus en français pour échanger entre eux. Ils ne sont pas intervenus en français en rapport avec la séance.
	MS	Les élèves sont intervenus en français pour traduire ce qui avait été demandé. Un élève a commenté une activité en français.
	MS/GS	Quand l'assistante a posé une question pour la première fois avec support visuel pour se faire comprendre, les élèves ont répondu en français. Les élèves ont également fait des commentaires en français au sujet de la séance et ont traduit ce que l'assistante avait demandé.

Classe		<b>Moyens de communication non-verbale</b>
ÉCOLE 1	PS	L'assistante a fait de nombreux gestes pour étayer la compréhension des questions qu'elle avait posées.
	PS/MS	Elle a associé des mouvements du corps aux consignes (se lever, s'asseoir, se taire, écouter).
	GS	Elle a montré des parties du corps pour appeler les élèves à mémoriser le vocabulaire inhérent.

		Elle a également montré des flashcards ou des images d'album comme support visuel.
ÉCOLE 2	PS	De nombreux mots sont associés à un geste. C'est le cas, par exemple pour tous les animaux, les adjectifs « grand » ou « petit », le verbe « aimer » ainsi que le verbe « manger ». Pour le vocabulaire des émotions, elle a ajouté à la gestuelle des expressions du visage. L'assistante a également montré les flashcards associées au vocabulaire employé. Elle a également demandé aux élèves de montrer des flashcards en énonçant le vocabulaire associé.
	MS	
	MS/GS	

Classe		<b>Disposition des élèves et de l'enseignant dans la classe</b>
ÉCOLE 1	PS	Les élèves sont regroupés devant le tableau. Ils sont assis sur des bancs, encadrant l'assistante. D'autres élèves sont assis sur le sol devant elle. L'assistante est assise sur une chaise, en hauteur par rapport aux élèves. L'enseignante de chaque classe est assise parmi les élèves et fait face à l'assistante, en hauteur par rapport aux élèves. Pour une chanson avec mouvements corporels en GS, les élèves sont debout dans le même espace.
	PS/MS	
	GS	
ÉCOLE 2	PS	Les élèves occupent tout l'espace de la salle de motricité en début de séance. Puis, ils sont assis en cercle et l'assistante est parmi eux, assise sur le sol à leur hauteur. Les élèves concernés par les activités individuelles entrent dans le cercle. L'enseignante de la classe est également assise dans le cercle en face de l'assistante.
	MS	Les élèves sont assis en cercle autour de l'assistante. Lors des activités individuelles, les élèves concernés entrent dans le cercle et se placent en face de l'assistante. L'enseignante de la classe n'est pas présente.
	MS/GS	Les élèves sont en classe au coin regroupement. Ils sont assis sur des bancs et sur le sol. Ils encadrent l'assistante placée sur une chaise au niveau du tableau, et l'enseignante de la classe lui fait face. Les élèves concernés par les activités individuelles s'approchent et se placent en face de l'assistante.

### 7.2.11. Attitudes des élèves

Classe		<b>Attitudes des élèves</b>
ÉCOLE 1	PS	Globalement le groupe est enthousiaste mais tous les élèves ne sont pas attentifs. Environ deux tiers des élèves manifestent des pertes d'attention de façon aléatoire. Certains élèves s'agitent et un élève répond dans une autre langue aux questions de l'assistante. Pour la lecture d'album, seuls quelques élèves sont à l'écoute. Cependant, ils participent tous pour les chants, et sont volontaires pour participer aux activités collectives. Ils répètent le vocabulaire présenté et répètent aussi lorsque cela n'est pas demandé.
	PS/MS	
	GS	
	GS	Globalement, le groupe est très enthousiaste et les élèves souriants. Tous les élèves sont à l'écoute lors de la lecture d'album. Seuls quelques élèves ne sont pas volontaires pour mener les jeux. Tous

		les élèves participent aux activités, même ceux qui semblent moins à l'aise pour répéter ou pour retrouver les structures de phrases à employer. Un élève a reconnu une formulation qu'il avait entendue dans une chanson chez lui et un autre dit chanter « <i>Sing a rainbow</i> » dans sa voiture. Les élèves ont tendance à répéter également ce qui n'est pas demandé.
ÉCOLE 2	PS	Globalement les groupes observés sont très enthousiastes et souriants. Ils sont très engagés dans toutes les activités et très manifestent un intérêt particulier pour les chants. Ils demandent à rechanter les chansons quand elles sont terminées et certains élèves chantent encore quand la séance est terminée. Ils sont quasiment tous volontaires pour répondre aux questions de l'assistante et participer aux activités individuelles. Les élèves répètent volontiers le vocabulaire demandé. De 2 à 4 élèves perturbent la séance et sont sollicités à plusieurs reprises ou écartés du groupe par l'enseignante.
	MS	
	MS/GS	Globalement, le groupe est très enthousiaste. Tous les élèves sont engagés dans les activités. Les élèves répondent en chœur aux questions collectives et sont très volontaires pour participer aux activités individuelles. La majorité lève la main pour participer. Ils répètent volontiers le vocabulaire demandé. Ils manifestent une ferveur particulière lorsque des chansons leur sont proposées. Certains élèves sont en demande de les chanter à nouveau lorsqu'elles sont terminées. Ils s'approprient certaines structures comme « <i>stand up</i> », « <i>good</i> » ou « <i>do it again</i> ». Cependant quelques élèves ne soutiennent plus leur attention entre 20 et 25 minutes.

### 7.2.12. Aptitudes des élèves en lien avec le niveau A1 du CECRL

Classe		<b>Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets</b>
ÉCOLE 1	PS	Les salutations : Hello/Goodbye Les couleurs : Répondre à la question « <i>What colour is it ?</i> » par « <i>It's red/yellow/blue/green/brown</i> » Les consignes : Stand up/Sit down Les animaux : cat/dog/fish/cow Les parties du corps : head/shoulders/knees/toes/eyes/ears/mouth/nose/fingers Les fruits : apple/banana
	PS/MS	Les salutations : Hello/Goodbye Les couleurs : Répondre à la question « <i>What colour is it ?</i> » par « <i>It's red/yellow/blue/green/brown</i> » Les consignes : Stand up/Sit down/Listen/Look/Be quiet Les animaux : cat/dog/fish/pig Les parties du corps : head/shoulders/knees/toes/eyes/ears/mouth/nose/fingers Les fruits : apple/banana/orange La numération : les nombres jusqu'à 10

	GS	<p>Les salutations : Hello/Goodbye</p> <p>Les couleurs : Répondre à la question « <i>What colour is it ?</i> » par « <i>It's red/yellow/blue/green/brown/orange/purple/pink</i> »</p> <p>Les consignes : Stand up/Sit down/Listen/Look/Be quiet/Make a circle /Hands up</p> <p>Les animaux : 18 animaux connus</p> <p>Les parties du corps : head/shoulders/knees/toes/eyes/ears/mouth/nose/fingers/leg/arm</p> <p>Les fruits : apple/banana/orange/cherries</p> <p>Les liens de parenté : mum/dad</p> <p>La numération : les nombres jusqu'à 10</p>
ÉCOLE 2	PS	<p>Les salutations : Hello/Goodbye</p> <p>Les couleurs : Répondre à la question « <i>What colour is it ?</i> » par « <i>It's red/yellow/blue/green/orange</i> »</p> <p>Les animaux : cat/dog/rabbit/fish/frog</p> <p>Les parties du corps : head/shoulders/knees/toes/eyes/ears/ mouth/nose</p> <p>La numération : les nombres jusqu'à 7</p>
	MS	<p>Les salutations : Hello/Goodbye/How are you ?</p> <p>Les couleurs : Répondre à la question « <i>What colour is it ?</i> » par « <i>It's red/yellow/blue/green/orange/pink/purple</i> »</p> <p>Les consignes : Stand up/Sit down/Listen/Look/Be quiet/Make a circle /Hands up</p> <p>Les animaux : cat/dog/rabbit/fish/frog/mouse/sheep</p> <p>Les parties du corps : head/shoulders/knees/toes/eyes/ears/ mouth/nose</p> <p>Les aliments : apple/orange/banana/pear/carrot/bone/milk + les verbes « to eat » et « to drink »</p> <p>Les adjectifs de grandeur : big/small</p> <p>La numération : les nombres jusqu'à 7</p>
	MS/GS	<p>Les salutations : Hello/Goodbye</p> <p>Les couleurs : Répondre à la question « <i>What colour is it ?</i> » par « <i>It's red/yellow/blue/green/orange/pink/purple</i> »</p> <p>Les animaux : mouse/bird/sheep/horse/crocodile/giraffe/frog/snake</p> <p>Les parties du corps : head/shoulders/knees/toes/eyes/ears/ mouth/nose</p> <p>Le temps qu'il fait : répondre à la question « <i>What's the weather like ?</i> » par « <i>It's sunny/windy/raining/snowy.</i> »</p> <p>Les verbes associés aux sports : playing football/ playing rugby/ swimming/ cycling</p> <p>Les aliments : apple/banana/pear/chocolate + les verbes « to eat » et « to drink »</p> <p>Les adjectifs de grandeur : big/small/medium</p> <p>La numération : les nombres jusqu'à 8</p>

Classe		<b>Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant –par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. Peut répondre au même type de questions</b>
ÉCOLE 1	PS	
	PS/MS	Exprimer ses goûts et répondre à la question « What's your favourite ? »
	GS	Se présenter demander à quelqu'un qu'il se présente, poser la question « What's your name ? » et y répondre par « My name is ... » Exprimer ses goûts : répondre aux questions « What's your favourite animal ? » et « Which one is your favourite ? » à propos des fruits
ÉCOLE 2	PS	
	MS	Se présenter demander à quelqu'un qu'il se présente, poser la question « What's your name ? » et y répondre par « My name is ... »
	MS/GS	Demander à une personne comment elle va et répondre à la question « How are you ? » par « I am happy/sad/angry/hot/cold. » Exprimer ses goûts en répondant à la question « Do you like ... ? » à propos des aliments et des animaux

Classe		<b>Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif</b>
ÉCOLE 1	PS	Réponse verbale à la question « What's this ? » concernant du vocabulaire déjà abordé.
	PS/MS	
	GS	
ÉCOLE 2	PS	Réponses corporelles associées aux consignes : « Jump/Make a circle/Hold hands/Who can help me ?/Show me.../Show everybody/Close your eyes/Stand up/Touch your head/Turn around/Touch the ground/Reach up high »
	MS	Réponses corporelles associées aux consignes : « Make a circle/Hold hands/Sit down/Who can help me ?/Who can help him-her?/Stand up/Turn around/Touch the ground/Reach up high » Réponses verbales aux questions : « What's this ?/What's missing ? / What is it eating ?/ Is it big or small ? / Is a ...(animal) big ? »
	MS/GS	Réponse corporelle associée aux consignes : « Sit down/Stand up/Who can help me ? / Show me.../Show everybody/Turn around/Touch the ground/Reach up high/Be quiet/Hand up/Hand down » Réponse verbale aux questions : « What's this ?/ What is it ? / What's missing ? / Is it big or small ?/ Is a ...(animal) big ? »

### 7.2.13. Comportement

	Classe	<b>Attitudes vis-à-vis de la langue étrangère, des pairs</b>
ÉCOLE 1	PS	Attitude ouverte et intéressée d'environ un tiers des élèves. Certains élèves manifestent peu d'attention et parlent entre eux. 1 ou 2 élèves ne participent pas du tout à la séance. Aucune attitude spécifique observée vis-à-vis des pairs. Pas d'attitude négative observée vis-à-vis des pairs par rapport à leur appartenance multiculturelle.
	PS/MS	Attitude ouverte et intéressée de 5 ou 6 élèves. 7 ou 8 élèves ne participent pas du tout à la séance. 1 élève parle dans une autre langue que l'anglais et quelques camarades réagissent négativement en le reprenant ou en se moquant.
	GS	Participation volontaire de l'ensemble des élèves avec attitude ouverte et enthousiaste. Coopération entre pairs pour aider ou valider la compréhension, entraide entre les élèves. Pas d'attitude négative observée.
ÉCOLE 2	PS	Attitude ouverte et attentive de la majorité des élèves. Ils semblent en demande (pour chanter à nouveau les chansons, pour participer aux activités). 4 ou 5 élèves ne soutiennent plus leur attention en fin de séance. De 2 à 4 élèves n'ont pas participé. Volonté d'entraide lors des activités nouvelles ou en petits groupes. Tentative de certains élèves de divulguer les réponses. Des élèves ont demandé à d'autres élèves de se taire lorsqu'ils ont perturbé la séance.
	MS	Attitude ouverte et attentive de la majorité des élèves. Ils semblent en demande (pour chanter à nouveau les chansons, pour participer aux activités). Volonté d'entraide lors des activités individuelles et lors du jeu en relai (aide par la reformulation de la structure attendue).
	MS/GS	Attitude ouverte et attentive de la majorité des élèves. Ils semblent en demande (pour chanter à nouveau les chansons, pour participer aux activités). Les élèves s'encouragent lors des activités individuelles.

### 7.2.14. Autres données observées

	Classe	<b>Horaire et durée de la séance</b>
ÉCOLE 1	PS	15h55-16h10 soit 15 minutes
	PS/MS	16h15-16h30 soit 15 minutes
	GS	13h40-14h soit 20 minutes
ÉCOLE 2	PS	8h30-9h soit 30 minutes
	MS	9h-9h30 soit 30 minutes
	MS/GS	9h30-10h soit 30 minutes

	Classe	<b>Interventions de l'enseignant présent dans la classe</b>
ÉCOLE 1	PS	Plusieurs interventions pour recadrer les élèves, solliciter leur attention. Une intervention pour traduire une question de l'assistante.
	PS/MS	Plusieurs interventions pour solliciter l'attention des élèves, recadrer des élèves qui s'agitent ou pour le retour au calme.
	GS	Une intervention pour solliciter l'attention de deux élèves, plusieurs interventions pour le retour au calme.
ÉCOLE 2	PS	Quelques rares interventions pour recadrer les élèves. Mise à l'écart de deux élèves perturbateurs. Une intervention pour traduire une consigne et plusieurs interventions pour le choix des élèves qui participent aux activités individuelles.
	MS	L'enseignante n'était pas présente lors de la séance car elle était restée dans la classe avec l'autre groupe d'élèves (séance en demi-classe).
	MS/GS	L'enseignante regroupe les élèves à l'arrivée de l'assistante. Elle parle à la fois en français et en anglais. (« Come on, let's go sur le banc. C'est Anglais maintenant, [prénom de l'assistante] is here ») L'enseignante gère les élèves perturbateurs en les séparant ou en les excluant du groupe. Elle maintient le calme pendant la séance (« Be quiet »)

	Classe	<b>Influence de la présence de l'observateur</b>
ÉCOLE 1	PS	Les élèves me regardent lorsque j'entre dans la salle, mais la plupart semble m'oublier pendant la séance. Je suis assise quelques mètres derrière les élèves, à une table d'élève. Néanmoins, quelques élèves se tournent vers moi à plusieurs moments et je suis obligée de leur faire signe de se retourner pour écouter l'assistante.
	PS/MS	
	GS	
ÉCOLE 2	PS	Je suis déjà dans la salle de motricité quand les élèves y entrent. Quelques élèves viennent me voir pour savoir qui je suis. La plupart semblent m'oublier pendant la séance. Cependant, quelques élèves me regardent par moments et je leur fais signe de se retourner. Je suis placée sur un banc à environ 4 mètres du groupe.
	MS	Pour la première séance, je suis déjà dans la salle de motricité quand les élèves y entrent. La plupart d'entre eux ne semble pas avoir remarqué ma présence. Deux élèves ont regardé dans ma direction pendant la séance, mais pour des temps très courts. Je suis placée sur un banc à environ 4 mètres du groupe, près du poste de musique. Pour la seconde séance, je suis dans la classe avec l'enseignante au moment de l'accueil des élèves. Celle-ci me présente puis je me déplace avec eux dans le couloir en direction de la salle de motricité. La plupart semble m'oublier pendant la séance. Un élève se retourne pour me faire signe et je lui fais signe de se retourner.
	MS/GS	J'entre dans la salle de classe en même temps que l'assistante et me place à une table derrière le coin regroupement. Deux tables me séparent des élèves. Je me situe à une hauteur entre l'assistante et les élèves. Les élèves ne semblent pas me remarquer à la première séance. Cependant, à la deuxième séance, trois élèves se sont retournés à un moment, ont parlé entre eux, puis ont recentré leur attention sur l'assistante.

## **8. Analyse des résultats**

### **8.1 Les conditions de mise en œuvre des séances d'initiation à l'anglais**

Compte tenu de la difficulté à trouver des écoles en guise de terrain de recherche, il semblerait que l'initiation à une langue étrangère au cycle 1 soit assez rare. D'après les questionnaires qui ont été renseignés par les enseignants qui la pratiquent, il se dégage que la mise en œuvre des séances ne puisse pas se faire dans les meilleures conditions pour les enseignants. En effet, on constate une grande disparité dans leur niveau d'acquisition de la langue cible et dans leur aisance de prononciation. De plus, il semblerait qu'ils ne soient pas tellement poussés par l'institution à mettre en œuvre l'initiation à une langue étrangère. Les écoles observées ont pu avoir le concours d'assistantes de langues étrangères mais cela pourrait s'expliquer par leur situation particulière, notamment pour l'école 2, dont l'école élémentaire de secteur comporte une section internationale d'anglais. On comprend alors que l'institution ait une volonté particulière de familiarisation avec la langue dès la maternelle. Pour l'école 1, il s'agit d'un choix de l'équipe pédagogique d'en faire la demande et il aurait été intéressant d'en connaître les raisons. Dans les deux écoles, les enseignants reprennent peu les apprentissages réalisés lors des séances d'initiation aux langues en dehors des créneaux dédiés. Après avoir échangé à ce sujet avec la directrice de l'école 1, il semblerait que ce soit par manque de temps, mais aussi par volonté de ne pas enseigner aux élèves une prononciation de la langue erronée.

En outre, les assistantes de langues étrangères bénéficient d'un réel accompagnement pour la mise en œuvre de ces séances. En premier lieu, elles sont toutes les deux étudiantes dans leur pays d'origine avec un niveau correspondant à un niveau licence, et il s'agit d'un choix de leur part de passer une année en France pour transmettre leur langue à des élèves. En second lieu, à leur arrivée, elles sont formées pendant plusieurs jours par la conseillère pédagogique en langues étrangères en réunion avec d'autres assistants en langues étrangères, ce qui permet de créer des liens entre ces personnes qui pourront, par la suite, partager leurs pratiques. D'ailleurs, les deux assistantes que j'ai rencontrées se connaissaient et travaillaient ensemble la préparation de leurs séances. Les mercredis après-midi, les assistants se réunissent au Centre Régional de Documentation Pédagogique, et un

intervenant les accompagne pour trouver des supports pédagogiques. Ainsi, même si leur formation dans leur pays d'origine n'intègre pas de formation didactique, et qu'elles ne se destinent pas particulièrement au professorat (l'assistante 1 se destine à la médecine et l'assistante 2 à la psychologie), cet accompagnement leur permet de préparer des séances adaptées au niveau des élèves, aux compétences exigées par le cadre de référence du CECRL ainsi qu'aux programmes officiels du cycle 1. L'assistante de l'école 2 a d'ailleurs signifié travailler à partir des programmes d'enseignement du CP.

## **8.2. La mise en œuvre en fonction du niveau de classe**

Les deux assistantes de langue étrangère dont les séances ont été observées ont modulé leur approche en fonction du niveau de la classe. En effet, les attentes et les exigences ont été différentes pour les élèves de Petite section, de Moyenne section et de Grande section de maternelle. Il est possible de dégager deux grands groupes dans la manière de mettre en œuvre les séances. Ainsi, on peut observer des similitudes dans l'initiation à l'anglais des élèves de PS, PS/MS et MS alors que la mise en œuvre proposée aux élèves de MS/GS et GS diffère du premier groupe.

Pour les élèves les plus jeunes, les thèmes retenus correspondent effectivement à ceux du cycle 1, comme les animaux ou les couleurs, comme l'avait spécifié Jérémie Sauvage<sup>81</sup> dans son expérimentation. L'initiation à l'anglais porte principalement sur l'acquisition et la compréhension de mots et les deux assistantes se limitent à une faible quantité. Pour le vocabulaire des animaux par exemple, les élèves les plus jeunes ont commencé par deux animaux avec l'assistante 1 (« chat » et « chien »). Puis, quand ces deux mots ont été acquis par l'ensemble des élèves, l'assistante a introduit un troisième animal (« poisson »). L'assistante a procédé de la même manière pour les fruits. Les élèves de PS ont d'abord appris « pomme » et « banane ». L'assistante 2 a eu une pratique similaire. Lors de la première observation en janvier, les élèves connaissaient le nom de trois animaux, mais en avril, ils en avaient appris deux de plus qu'en janvier. Cependant, on remarque qu'avec les élèves les plus âgés, la quantité de mots de vocabulaire enseigné est

---

<sup>81</sup> Jérémie Sauvage, *Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et approche pratique. Une application à l'anglais*, in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 121-142

plus importante, et les deux assistantes tendent à aller vers l'enseignement de structures de phrases. En effet, en plus de la restitution des mots, l'assistante 2 a attendu des élèves l'emploi de la structure « *It's* » et l'assistante 1 a fait travailler les élèves sur la structure de présentation « *What's your name ? My name is...* ».

En ce qui concerne la prise en compte des capacités de concentration des élèves en fonction de leur âge, les deux écoles tendent à procéder différemment. Dans l'école 1, la durée des séances est plus courte pour les plus jeunes. Ainsi, les séances des classes de PS et de PS/MS durent 15 minutes alors que les séances des GS durent 20 minutes. Dans l'école 2, les séances durent 30 minutes pour tous les niveaux de classe. Cependant, leurs dispositifs diffèrent en fonction du niveau de classe. Pour les PS et les MS, les séances ont lieu en salle de motricité. Les PS commencent par libérer leur énergie en sautant dans toute la salle au son d'un tambourin, puis ils se rassemblent en cercle. Les MS forment un groupe plus restreint (12 élèves), permettant à l'assistante de langues étrangères d'être plus attentive aux réactions de chaque élève. Pour les élèves de moyenne et grande section, la séance a lieu en classe entière, au coin regroupement.

### **8.3. La mise en œuvre en fonction de l'approche pédagogique**

Pour ce qui est de la structure des séances, on peut observer, pour toutes les séances quelle que soit l'école ou le niveau, la même structure : une alternance entre des activités sur support visuels (album ou flashcards) et des chants. Cependant, les approches pédagogiques employées diffèrent légèrement en fonction de l'assistante de langue étrangère.

L'approche communicative est employée par les deux assistantes qui s'adressent aux élèves exclusivement en langue cible. Pour étayer la compréhension des élèves, elles associent toutes les deux des gestes à leurs paroles ainsi que des supports visuels si besoin, comme par exemple des flashcards. Lorsque cela est nécessaire, elles montrent un modèle de réponse pour que les élèves disposent de la formulation attendue. L'assistante 2 a également employé une marionnette afin de montrer aux élèves la structure du dialogue attendu.

L'approche active est également utilisée par les deux assistantes. L'assistante 1 associe le vocabulaire des consignes et les paroles de chansons avec des gestes

pour les élèves des classes de petite et moyenne sections. Pour les élèves de grande section, elle y associe également les consignes mais elle demande aux élèves de retrouver la consigne correspondant au geste. Le jeu « Simon says » permet d'ailleurs un rebrassage de ce dispositif. L'assistante 1 associe également les animaux à leurs cris et demande aux élèves, tous niveaux confondus de retrouver l'animal par rapport à son cri. L'assistante 2 associe des gestes à la majorité des mots. Elle associe aux animaux des gestes symbolisant leurs déplacements ou leurs caractéristiques physiques. Elle associe des gestes et des expressions du visage aux verbes d'action, au vocabulaire des émotions et des consignes. Pour la restitution du vocabulaire appris, elle demande aux élèves de retrouver le mot en fonction du geste, mais elle leur demande également de se déplacer pour venir pointer une flashcard demandée.

L'approche narrative n'a pu être observée que dans les séances de l'assistante 1, même si l'assistante 2 a renseigné dans son questionnaire l'avoir employée. L'assistante 1 a raconté l'album *Brown bear, brown bear, what do you see ?*<sup>82</sup> aux élèves, mais les élèves les plus jeunes ont semblé avoir des difficultés pour la compréhension du fil de l'histoire. De ce fait, l'assistante a utilisé l'album comme support de langage afin que les élèves réinvestissent le vocabulaire des animaux et des couleurs appris préalablement.

L'approche ludique a été employée par les deux assistantes de façons différentes, notamment en fonction du niveau de classe. Il apparaît clairement que cette approche remporte l'adhésion des élèves au cycle 1. L'assistante 1, avec les élèves les plus jeunes, a utilisé les flashcards pour formuler des devinettes. Elle a également fait un jeu où il fallait prononcer le mot correspondant à l'image qu'elle montrait. Elle a ensuite fait alterner les images de plus en plus vite, ce qui semble avoir beaucoup enthousiasmé les élèves. Les élèves de grande section ont aussi joué à « Simon says » avec le vocabulaire des consignes, l'intérêt a été accru par le fait que des élèves aient pu mener le jeu grâce aux gestes qui avaient été associés lors de l'apprentissage du vocabulaire en amont. L'assistante 2 a, quant à elle, mené différents jeux à partir des flashcards : jeu de Kim et jeu en duel où il fallait pointer la

---

<sup>82</sup> Bill Martin Jr et Eric Carle, *Brown bear, brown bear, what do you see ?*, Henri Holt and co, 1996 (première édition 1967)

flashcard demandée le plus vite possible. Elle a également réalisé un jeu en relai à partir de la marionnette et a aussi introduit le jeu de « Simon says » à la dernière séance avec la classe de moyenne et grande sections.

D'après les observations, on peut donc constater que les approches pédagogiques se croisent à travers les différentes activités proposées. En effet, une même activité comme le jeu de « Simon says » par exemple ou le jeu où il faut pointer des flashcards mêlent approche communicative, active et ludique.

#### ***8.4. La mise en œuvre en fonction du support pédagogique***

Des supports similaires ont été proposés aux différents niveaux de classe mais leur utilisation a été différenciée en fonction de l'âge des élèves. Il s'agissait d'un album pour l'école 1, de flashcards et de chansons à gestes pour les deux écoles. L'assistante de l'école 1 a proposé les mêmes types de supports pédagogiques aux trois niveaux observés (album, chants, flashcards). Elle a proposé également les mêmes activités aux deux classes de PS et PS/MS à partir de ces supports. Ces élèves ont principalement travaillé sur des flashcards, les images d'un album (sans réelle focalisation sur l'histoire) et sur des chansons à gestes. Néanmoins, les élèves de Grande section ont réalisé des activités différentes à partir de ces mêmes supports. Ils ont en effet travaillé sur le même album, mais se sont focalisés davantage sur l'histoire. L'assistante de l'école 2 avait en sa possession différents supports et a employé les mêmes pour les deux classes de petite et de moyenne sections pour la première séance observée (flashcards et chants) pour des thèmes similaires (couleurs, animaux). Cependant, lors des secondes séances observées, elle a procédé différemment. Les flashcards avec les animaux et les couleurs ont été à nouveau employées mais elle a introduit un autre thème (les aliments), une marionnette et un jeu en relai pour les élèves de moyenne section. Les élèves de la classe de moyenne et grande sections ont travaillé sur des flashcards différentes, ainsi que sur des thèmes différents (la météo, les émotions, les sports). Ils ont aussi travaillé sur le thème des animaux, comme les élèves des autres classes, mais les animaux étudiés étaient différents.

#### **8.4.1 La mise en œuvre à partir de flashcards**

Différentes possibilités de mise en œuvre ont été observées à partir des flashcards. L'assistante de langue étrangère de l'école 1 a présenté les images une à une aux élèves en énonçant le vocabulaire correspondant et en leur faisant répéter, puis elle a présenté à nouveau ces images pour faire retrouver les mots aux élèves. Elle a également utilisé des flashcards comme support pour les paroles d'une chanson sur les fruits. Afin de faire chanter les élèves et pour leur faire retrouver d'eux-mêmes les paroles, elle leur a présenté l'image correspondante pour remplacer le mot dans la chanson. L'assistante de langue étrangère de l'école 2 a, quant à elle, employé les flashcards de façon différente. Elle les a d'abord présentées une à une aux élèves en énonçant le vocabulaire correspondant et en leur faisant répéter, mais par la suite, elle a organisé différentes activités. Elle a appelé les élèves de façon individuelle à venir devant elle et leur a demandé de pointer une image demandée. Une fois l'image trouvée, l'élève l'a montrée à l'ensemble du groupe et devait énoncer le mot correspondant. Ensuite, les autres élèves ont dû répéter après lui. Cette activité a pu être également organisée sous forme de jeu en duel avec les élèves de la classe de moyenne section lors de la seconde séance observée en avril. Deux élèves sont venus dans le cercle et il s'agissait pour eux de montrer la carte demandée le plus rapidement possible. L'assistante de langues étrangères a également organisé des jeux de Kim à partir des flashcards. Après avoir énoncé et fait répéter l'ensemble des mots inhérents au thème, elle a placé toutes les flashcards devant elle et a demandé aux élèves de fermer les yeux. Elle a ensuite enlevé une image et les élèves ont dû retrouver le mot de vocabulaire correspondant à l'image manquante. Avec la classe de moyenne et grande sections, ce jeu a pu être mené par un élève. En outre, avec tous les niveaux de classe, les flashcards ont été dénombrées à chaque fois qu'elles ont été rangées, permettant ainsi l'apprentissage de dénombrement en anglais par imprégnation avec un but concret.

#### **8.4.2 La mise en œuvre à partir des comptines et chants associés à des gestes**

Les deux assistantes de langue étrangères ont mis en œuvre des chants associés à des gestes avec tous les niveaux de classe. Par rapport aux attitudes observées chez les élèves, il semblerait que cela ait été très motivant pour eux, car ils ont manifesté un réel entrain et dans l'école 2, ils ont demandé à chanter encore. De

plus, ces chants faisant partie du patrimoine anglo-saxon pour certains, ils ont également permis une initiation culturelle.

Avec des élèves du cycle 1, les chants semblent permettre une imprégnation des sonorités de la langue. Au cours de leur découverte, les élèves ont essayé de faire les gestes associés sans vraiment essayer de chanter, mais ils ont semblé écouter les paroles pour se repérer par rapport aux gestes. Puis, au fur et à mesure de leur répétition, les élèves ont chanté. C'est ce qui a pu être observé dans l'école 1 où il a été possible de voir la découverte de chants dans tous les niveaux. L'assistante 1 a procédé de la manière suivante pour les élèves de petite section : elle a énoncé les paroles en parlant et en faisant les gestes associés et les élèves reproduisaient les gestes par mimétisme. Ensuite, elle leur a fait répéter les paroles, toujours en parlant et en effectuant le geste en même temps. Enfin, elle a chanté doucement la chanson en y associant les gestes et les élèves en ont fait de même. Lors de la découverte de ce chant, peu d'élèves ont chanté. Mais lors de la seconde observation trois mois plus tard, les élèves ont chanté la chanson et ont fait les gestes associés. La chanson a été chantée deux fois, et la deuxième fois de façon très rapide. L'assistante 1 a procédé différemment pour les élèves de grande section : elle a fait écouter le chant aux élèves en faisant elle-même les gestes associés. Puis dans un second temps les élèves ont reproduit les gestes. Enfin, dans un troisième temps, les élèves se sont assis et l'assistante a fait répéter les phrases correspondant aux paroles du chant.

L'assistante de l'école 1 avait vraisemblablement établi une progression et une fois le chant acquis, elle en a introduit un nouveau. Les élèves n'ont alors plus chanté le précédent. En effet, un chant maîtrisé à la première séance observée n'a pas été chanté à nouveau à la seconde séance, trois mois plus tard. Il semblerait que l'assistante utilise ces chants pour faire acquérir du vocabulaire par rapport aux thèmes enseignés. Une chanson sur les consignes, trois chansons sur les parties du corps et une chanson sur les fruits ont été observées en adéquation avec les thèmes des séances.

Cependant, il s'est avéré que l'assistante de l'école 2 ait eu une autre approche vis-à-vis de l'utilisation des comptines. En effet, elle a utilisé les chants et comptines pour structurer la séance. Les mêmes comptines ont été chantées à chaque séance

en guise de rituel, pour ouvrir la séance et pour la clore. De plus, entre chaque activité, d'autres comptines ont servi de transition. Les mêmes comptines ont alors été chantées à chaque séance observée. Contrairement à l'assistante 1, leur découverte n'a pas pu être examinée. Cependant, les comptines choisies par l'assistante 2 n'avaient pas forcément de lien avec les thèmes enseignés. Par contre, elles faisaient partie des comptines classiques du patrimoine anglo-saxon.

Que les comptines aient un lien avec le vocabulaire enseigné ou qu'elles soient utilisées à des fins culturelles, cela ne semble pas faire de différence pour les élèves. Ils paraissent manifester autant de plaisir à les chanter. En outre, la répétition des mêmes comptines en guise de rituel ne semble pas lasser les élèves, car plus ils les connaissent, plus ils semblent manifester de plaisir, et plus ils sont en demande de les chanter. Dans l'école 2, des élèves chantaient encore dans le rang alors que la séance était terminée. Ainsi, les comptines paraissent accroître la volonté d'appropriation de la langue cible par les élèves.

### **8.5 L'attitude et le comportement des élèves**

Pour ce qui est de l'attitude des élèves vis-à-vis de la langue et de leur comportement en classe, on remarque également une différence entre les niveaux de classe et entre les deux écoles. Néanmoins, les élèves ont tous eu globalement une attitude enthousiaste, et beaucoup d'entre eux étaient souriants. Dans l'école 1, les élèves les plus jeunes (des classes de petite section et de petite et moyenne section) ont eu tendance à avoir des difficultés à rester attentifs pendant toute la séance. Tous n'ont pas répété ce qui était demandé, n'ont pas systématiquement participé à toutes les activités et certains élèves ont chahuté entre eux. En outre, certains élèves ont utilisé le français pour répondre aux questions posées et un élève a répondu dans une autre langue. Toutefois, les élèves de grande section n'ont pas eu cette attitude. Ils ont participé davantage aux activités et répondu aux demandes de l'assistante de langue étrangère. De plus, une certaine volonté d'appropriation de la langue a été remarquée chez ces élèves, qui, lors des jeux, ont semblé hésiter à utiliser le français entre eux alors qu'ils n'avaient pas les mots en anglais. J'ai pu observer qu'une élève avait utilisé les gestes pour parler, et qu'un autre avait comparé une structure de phrase à une autre entendue dans une chanson en dehors de l'école. Dans l'école 2, les élèves ont semblé avoir une attitude plus attentive,

quel que soit leur niveau de classe. Tous niveaux confondus, les élèves ont répété en chœur le vocabulaire demandé. Les élèves de petite section ont participé davantage que dans l'école 1, même si certains d'entre eux ont eu des difficultés à soutenir leur attention pendant toute la séance. Les élèves de moyenne section ont été en demande de chanter à nouveau les chants en anglais et pour ce faire, ont réinvesti spontanément la formule « *Do it again* » à plusieurs reprises. Ceci montre une appropriation de cette structure apprise préalablement. Ces élèves ont été très volontaires pour participer et ont eu une attitude d'entraide lors des activités individuelles, ce qui va dans le sens du développement d'aptitudes civiques préconisé par les programmes officiels dans le domaine du « Devenir élève », et ce, à travers l'initiation à une langue vivante étrangère. Les élèves de grande section ont également été en demande pour pratiquer les chants appris et ont parlé spontanément en langue cible au cours de la séance. Néanmoins, certains élèves ont commencé à se dissiper à partir de quinze minutes et ont dû être écartés du groupe par l'enseignante.

### **8.6 Les aptitudes développées par les élèves**

A travers les séances d'initiation à l'anglais les élèves ont pu développer différentes capacités et aptitudes. Il s'agirait d'aptitudes en lien direct avec la langue étrangère, de capacités transversales, qui pourraient être bénéfiques aux autres apprentissages du cycle 1, ou bien également d'apprentissages transdisciplinaires.

Les aptitudes en lien direct avec la langue ont été en adéquation avec le niveau A1 du cadre de référence CECRL et avec le programme officiel pour l'anglais au Cours préparatoire. Ces acquis permettront d'asseoir certaines bases que les élèves auront découvertes par imprégnation. Ainsi, les élèves peuvent « comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets »<sup>83</sup>, tels que les salutations, du vocabulaire sur les thèmes des couleurs, des animaux, des consignes, des parties du corps, des activités sportives et des aliments. Les élèves commencent également à pouvoir exprimer des goûts et à répondre à des questions sur ce sujet. Ils commencent aussi

---

<sup>83</sup> Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, Un cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2000, 196 p.

à pouvoir se présenter, notamment pour les élèves de grande section des deux écoles, et les élèves de moyenne section de l'école 2. Les élèves de moyenne et grande section de l'école 2 savent aussi demander à une personne comment elle va et répondre à la même question. Ces aptitudes correspondent à la compétence suivante : « Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant –par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. Peut répondre au même type de questions »<sup>84</sup>. Les élèves peuvent aussi « communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif »<sup>85</sup>, et ce, grâce à la présence des assistantes locutrices natives qui s'expriment principalement en langue cible. Lorsque les élèves n'ont pas eu les mots pour communiquer verbalement parce qu'ils n'avaient pas encore été appris, ils ont répondu corporellement aux demandes des assistantes. De même lorsque les élèves sont intervenus en français, les assistantes ont répondu en langue cible et en reformulant ce qui venait d'être dit afin de donner les moyens aux élèves d'intervenir dans la langue la fois suivante.

Lors de ces séances d'initiation à l'anglais, les élèves ont également travaillé des compétences transversales en cohérence avec les programmes de l'école maternelle. Ainsi, tous les domaines du cycle 1 ont pu être abordés, mais ceux qui sont le plus ressortis sont la découverte du monde, le devenir élève et le domaine du percevoir, sentir, imaginer, créer. Pour la découverte du monde, les élèves ont découvert l'existence d'une autre culture et ont utilisé leur raisonnement pour comprendre la langue étrangère, ils ont également appris à compter en anglais. Pour le devenir élève, les élèves ont appris à respecter les autres lorsqu'ils ont participé à ces séances, mais également à éprouver de la confiance en soi et à contrôler leurs émotions pour s'exprimer dans la langue cible. Pour le domaine du percevoir, sentir, imaginer, créer, ils ont principalement travaillé la voix et l'écoute, par la répétition des formules énoncées par l'assistante de langue étrangère. En outre ils ont également pu développer la distinction des sons de la parole, compétence qui pourra être transférée au français lors des séances de phonologie. Une enseignante a d'ailleurs fait remarquer dans un questionnaire que, pour elle, l'initiation à l'anglais a amélioré les compétences langagières de ses élèves.

---

<sup>84</sup> *Ibid* 78

<sup>85</sup> *Ibid* 78

Des aptitudes transdisciplinaires ont également été cultivées, telles que la découverte du vivant à travers le travail sur les animaux, leurs cris et leur alimentation. De même, lors de l'apprentissage des chansons à gestes, les élèves ont travaillé le mime et l'expression corporelle sur des rythmes musicaux.

## 9. Discussion

### 9.1 Interprétation des résultats

À partir des résultats de l'enquête par questionnaires et des observations en classe, il a été possible de vérifier plusieurs des postulats établis par les spécialistes de la question de l'initiation aux langues vivantes. Des réponses ont également pu être apportées aux hypothèses formulées au début de cette étude. En effet, on a pu vérifier que si l'élève est familiarisé à la langue anglaise dès le Cycle 1 par les méthodes pédagogiques appropriées et si les facteurs de réussite sont respectés, alors on améliorera, par le développement d'attitudes et d'aptitudes chez cet élève, la validation des objectifs fixés par les programmes officiels de l'école maternelle ainsi que son entrée dans l'apprentissage de l'anglais au Cycle 2.

Concernant les approches pédagogiques conseillées par ces spécialistes, la mise en œuvre des séances d'initiation à une langue étrangère en maternelle constitue une alternance d'approches. L'approche ludique évoquée par Dominique Groux<sup>86</sup> a pu être observée dans toutes les séances, et elle semble provoquer beaucoup de plaisir chez les élèves, qui apprennent alors sans effort. Les séances sont également axées sur la communication, comme l'avaient observé respectivement Michel Candelier<sup>87</sup> et Dora François-Salsano<sup>88</sup> dans leurs recherches, et elles permettent aux élèves de tenter de contourner le recours à la langue maternelle en répondant corporellement aux demandes des assistantes de langue étrangère pour communiquer lorsque le lexique leur fait défaut. Cette approche constitue une véritable imprégnation de la langue puisque l'enjeu de communication en langue cible semble perçu par les élèves. Ainsi, on a pu observer qu'ils semblent avoir conscience des objectifs de ces séances et que cet apprentissage fait sens pour eux, car ils se prêtent volontiers aux règles de communication. Les recherches de Jérémie Sauvage<sup>89</sup> ont également pu être corroborées, puisqu'il avait lui-même analysé le recours à une approche active. Elle s'illustre par une alternance d'activités dont les élèves sont acteurs, de chants associés à des gestes, de supports visuels et narratifs

---

<sup>86</sup> Louis Porcher et Dominique Groux, *L'apprentissage précoce des langues*, Que sais-je ?, PUF, 2003, 128 p.

<sup>87</sup> Christiane Blondin, Michel Candelier, Peter Edelenbos et al., *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*, Ed. De Boeck Université, Coll. Pratiques Pédagogiques, 1998

<sup>88</sup> Dora François-Salsano, *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, Ed. L'Harmattan, Coll. Savoir et formation, 2009, p.18

<sup>89</sup> Jérémie Sauvage, *Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et approche pratique. Une application à l'anglais*, in Jacqueline Feuillet et al., *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 121-142

qui permettent de maintenir les élèves en alerte par rapport aux connaissances transmises dans la langue cible sans réaliser véritablement ce qu'ils sont en train d'apprendre. L'emploi d'une marionnette comme intermédiaire a également pu être observé, et l'enthousiasme des élèves ainsi que l'emploi de la structure syntaxique demandée en démontrent l'efficacité.

Certains des facteurs qui influencent les aptitudes développées par les élèves établis dans l'ouvrage *Les langues étrangères dès l'école primaire conditions et résultats*<sup>90</sup> ont pu être observés.

Les facteurs liés à la société ne sont pas tous réunis. La fréquence d'exposition à la langue étrangère est d'une fois par semaine et pour certaines classes pour une durée de quinze minutes. La présente recherche ne permet pas de statuer sur la suffisance ou non de cette fréquence d'exposition, mais on peut émettre l'hypothèse que des séances plus rapprochées dans le temps pourraient avoir une efficacité supérieure. La qualité du soutien de l'institution nationale ou régionale semble se vérifier, mais elle ne concerne que les assistantes de langue étrangère, et non les enseignants respectifs des classes, ce qui, à mon sens, ne les encourage pas à réaliser eux-mêmes les séances d'initiation à l'anglais, ni à reprendre les apprentissages découverts avec les assistantes de langue étrangère. La présente étude n'a pas permis de mettre en évidence un éventuel contrôle de la qualité de l'enseignement. Enfin, le soutien des parents semble d'une nature assez faible compte tenu des réponses apportées par l'enquête par questionnaires.

Pour ce qui est des facteurs scolaires, il paraît que certains soient présents et d'autres non. On a pu observer une adaptation des objectifs aux réalités vécues par les élèves, puisque ce sont les mêmes thèmes que ceux étudiés au cycle 1 qui sont présentés aux élèves en langue étrangère. Ainsi, cela corrobore également la cohérence de l'apport de la langue étrangère avec les programmes scolaires, du fait de la mise en œuvre des séances en transdisciplinarité. Néanmoins, la question de la continuité des méthodes pédagogiques entre les niveaux de classe reste en suspens. En effet, si les élèves ont la possibilité d'une continuité de l'initiation à l'anglais, les assistantes de langue étrangère ne restent qu'une année, et l'année suivante, une autre personne réalise ces séances. Cependant, du fait de la formation

---

<sup>90</sup> Christiane Blondin, Michel Candelier, Peter Edelenbos et al., *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*, Ed. De Boeck Université, Coll. Pratiques Pédagogiques, 1998

chaque année par la même conseillère pédagogique, on peut imaginer que les assistantes sont formées aux mêmes méthodes pédagogiques, permettant ainsi une certaine continuité pour les élèves.

Concernant les facteurs qui influencent les aptitudes développées par les élèves liés à l'enseignant, le fait que celui-ci soit locuteur natif permet d'assurer un niveau de compétence suffisant dans la langue étrangère en prononciation et en aisance d'élocution. D'après les observations réalisées en classe, on peut penser que la formation de ces personnes est adaptée au niveau des élèves du fait de la qualité des approches pédagogiques observées et de la diversité de ces approches en corrélation avec les apports des spécialistes de la question. En outre, l'utilisation de la langue maternelle des élèves ayant été très rare, on peut considérer qu'elle a été faite à bon escient, même si parfois, les élèves auraient pu comprendre sans le recours de l'assistante ou l'intervention de l'enseignant. Le recours à la langue maternelle semble tout de même avoir réduit la charge cognitive des séances, permettant à l'assistante de langue étrangère de poursuivre les activités sans s'engager dans des explications trop longues et s'assurant ainsi de la compréhension des élèves. Enfin, aucune donnée n'a pu être observée au regard de la connaissance des assistantes de langue étrangère du développement linguistique de l'enfant, même si l'assistante 2, du fait de ses études universitaires en psychologie, peut implicitement en avoir eu quelques notions.

En ce qui concerne les facteurs liés aux élèves, la présente étude n'a pas permis de les vérifier. En effet, le niveau des élèves n'a pas été évalué et il est difficile de statuer que le fait que les bons élèves réussiraient mieux que les autres ou que les filles auraient plus de facilité que les garçons. Néanmoins, une enseignante a signifié que les élèves qui n'étaient pas attentifs et concentrés au cours des séances d'initiation à l'anglais étaient les mêmes qui ne l'étaient pas dans les autres disciplines. Enfin, les aptitudes des enfants bilingues n'ont pas pu être vérifiées par rapport aux autres élèves ainsi que les variations en fonction du milieu social. La vérification de ces facteurs pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure.

La présente recherche a également pu mettre en relief l'influence des conditions de l'initiation à l'anglais en classe qu'avait énoncé Agnès Florin<sup>91</sup>. En premier lieu, elle

---

<sup>91</sup> Agnès Florin, *Que savons-nous sur l'acquisition du langage oral par les enfants ?*, in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008, pp. 25-38

avait mis en évidence le fait que « les élèves et l'enseignant doivent apprendre à se connaître » pour avoir envie de s'engager dans la communication. Les observations en classe ayant débuté en janvier de l'année scolaire, les élèves bénéficiaient des séances d'initiation à l'anglais depuis le mois de septembre et on peut donc en déduire qu'ils avaient eu le temps de faire connaissance avec les assistantes d'anglais. Cela pourrait expliquer pourquoi aucune réticence dans leur participation n'a été observée. En effet, la majorité des élèves ont semblé volontaires. Les élèves de Petite et Moyenne sections de l'école 1 étaient moins enclins à participer, mais cela pourrait être pour d'autres raisons car ils ont accueilli l'assistante de langue étrangère avec beaucoup d'enthousiasme. Ces raisons pourraient être, par exemple, les horaires de leurs séances, situées en fin de journée, lorsque les capacités de concentration des élèves sont amoindries. De plus, ma présence en tant qu'observatrice pourrait avoir perturbé les élèves les moins à l'aise.

Agnès Florin a également mis en évidence le fait qu'il est préférable d'enseigner une langue étrangère en maternelle à un groupe restreint. En effet, des différences ont été observées entre des groupes en classe entière et des groupes en demi-classe. Il est apparu que les élèves en demi-classe ont participé davantage du fait de leur petit nombre, que leur attention a semblé plus soutenue car ils étaient plus sollicités par l'assistante de langues étrangères et que le climat de classe était plus enclin au calme et à la concentration. De plus, cette spécialiste a signalé l'importance des activités à « charge cognitive et émotionnelle faible » et les activités mises en œuvre l'ont majoritairement été (pointer un flashcard, retrouver la flashcard manquante, prononcer le lexique correspondant, etc.). Il a été possible d'observer ce qui se passe lorsque les charges cognitive et émotionnelle semblent trop fortes. Lors de la seconde séance observée en avril, les élèves de Grande section de l'école 1 ont appris un nouveau chant (« *The Hockey Pockey song* ») associant des gestes à des paroles. Ce chant comportait un lexique nouveau, des gestes nouveaux, une mélodie nouvelle, et la notion de droite et de gauche (notion qui n'est pas toujours bien établie à cet âge, même en français) et il est apparu que les élèves avaient des difficultés à mémoriser tout en même temps. Cette difficulté a été contournée par l'assistante de langue étrangère lorsqu'elle l'a réalisée, par le découpage de l'apprentissage en plusieurs tâches. Elle a demandé aux élèves d'effectuer les gestes pendant qu'elle chantait lentement, et ce, sans répéter les paroles. Ces mêmes paroles ont été apprises ensuite, une fois les élèves assis, sans effectuer les

gestes. Agnès Florin avait également souligné l'importance que la langue maternelle soit contournée par des moyens de communication non-verbale (gestes, expressions du visage) et cela a pu être observé dans toutes les séances d'initiation à l'anglais. Les deux assistantes de langues étrangères ont ajouté ces moyens de communication à tout ce qu'elles disaient, que ce soient les questions qu'elles posaient, ou le lexique appris par les élèves. Par exemple, l'assistante 2 ajoutait des gestes à tous les mots correspondant au lexique des animaux ou aux verbes d'action. L'emploi des flashcards comme support visuel a également pu constituer un moyen de communication non-verbale.

Ainsi, à travers les observations réalisées en classe, il a été possible de vérifier que de nombreuses conditions de bons résultats ont été réunies dans les deux écoles du terrain de la présente recherche.

## **9.2 Retour sur les hypothèses**

À travers le protocole mis en place, les hypothèses formulées pour cette recherche ont été confirmées. En effet, l'initiation à une langue étrangère comporte des bénéfices en corrélation avec les autres objectifs de l'école maternelle dans les domaines de l'acquisition du langage, du raisonnement logique, du devenir élève, de l'écoute et de la pratique vocale et aussi de la découverte du monde. L'initiation permet de développer de nombreuses compétences (savoirs, savoir-être, savoir-faire). Il apparaît possible d'organiser les séances d'initiation à une langue étrangère en cohérence totale avec les programmes de l'école maternelle, car les aptitudes que développent les élèves en font partie. De même, l'initiation à l'anglais comme préapprentissage permettra probablement aux élèves d'entrer dans l'apprentissage de façon plus rapide au Cours Préparatoire, car la langue étrangère fera sens pour eux. De plus ils auront acquis certaines compétences langagières de façon ludique et naturelle avant d'entrer dans un apprentissage plus formel.

## **9.3 Limites de la recherche**

Le protocole établi pour cette recherche a permis de mettre en évidence les points de vue d'un certain nombre d'enseignants sur l'initiation à l'anglais au cycle 1, mais pas suffisamment pour pouvoir opérer une généralisation, car les enseignants interrogés travaillaient dans seulement deux écoles différentes. De plus, du fait du recours à l'assistantat dans leurs écoles, cela n'a pas permis de faire ressortir leur

avis sur les réelles aptitudes développées par les élèves vis-à-vis de la langue étrangère et vis-à-vis des autres compétences du programme officiel du cycle. En outre, ces enseignants ont peu répondu aux questions liées aux activités, puisqu'elles étaient organisées par les assistantes de langues étrangères. Ce sont les assistantes qui ont renseigné ces questions, mais elles ont eu quelques difficultés à renseigner les questionnaires et j'ai été amenée à traduire certaines questions. De ce fait, il aurait pu être plus approprié d'établir un protocole différent. Un questionnaire différent aurait pu être transmis aux enseignants, interrogeant également leur point de vue sur le recours à l'assistantat. Le point de vue des assistantes aurait pu être recueilli par des entretiens, ce qui aurait permis d'approfondir certaines questions. Cependant, l'observation des séances a permis de compenser ces difficultés et de mettre en évidence certaines des possibilités de mise en œuvre ainsi que certaines aptitudes développées par les élèves. De même, ces observations ont permis de voir comment s'articulaient les activités ainsi que leur teneur à la lumière des programmes officiels du cycle 1. De plus, il aurait été intéressant d'évaluer les acquis des élèves à la fin du dispositif, mais cela n'a pas été possible.

Cette recherche laisse quelques questions en suspens concernant les élèves et qui pourrait faire l'objet d'une recherche future. En effet, en quoi le genre, l'origine sociale ainsi que le bilinguisme antérieur des élèves pourraient-ils avoir une influence sur leurs acquis ? De même, quelle activité donne les meilleurs résultats sur les acquisitions réelles des élèves ? De plus il serait intéressant de voir dans quelle mesure l'initiation à une langue étrangère en maternelle améliore les compétences des élèves dans les cycles suivants ainsi qu'au collège.

## **Conclusion**

La réalisation de cette étude m'a permis de rendre compte des bénéfices de l'initiation à une langue étrangère dès l'école maternelle. Ainsi, il apparaît que les élèves sont très motivés par ces séances et que, de plus, ils développent des aptitudes qui leur seront utiles pour l'entrée dans l'apprentissage de la langue ainsi que dans de nombreux autres domaines. L'aspect ludique des séances peut également apporter une certaine détente dans la classe. Même si, au niveau de l'enseignant, toutes les conditions ne sont pas toujours réunies pour organiser des séances d'initiation à une langue étrangère au cycle 1, il paraît intéressant de donner aux élèves cette ouverture sur le monde. En tant que future enseignante, je n'hésiterai donc pas à organiser des séances d'anglais grâce aux idées de mise en œuvre que j'ai pu observer lors de cette recherche. En outre, il sera intéressant de travailler en équipe avec les enseignants des niveaux précédents et suivants pour établir une réelle progression dans cet apprentissage qui pourrait être intégré dans un projet d'école. De par mon goût particulier pour les langues étrangères, j'aspire à transmettre cette ferveur à mes futurs élèves. Dans certains pays, comme la Suède, on constate que les élèves sont initiés à l'anglais dès la maternelle depuis fort longtemps. Lors d'un voyage dans ce pays, j'ai pu me rendre compte que la plupart des personnes, de tous âges, étaient capables de communiquer en anglais de façon très naturelle. Cette même constatation pourrait être faite dans de nombreux autres pays, comme par exemple en Allemagne. Je pense donc qu'il est essentiel, dans notre société, de parler cette langue qui permet de communiquer avec des personnes de la plupart des pays du monde. Donner cette chance à de tous jeunes élèves constitue donc, selon moi, un enjeu important, car la mission d'un enseignant est bien de préparer les élèves à leur avenir et dans une certaine mesure d'apporter à son niveau des éléments d'évolution pour la société en devenir.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Aroq Claudine et Niclot Daniel, contribution au colloque *Interdisciplinarité et programmes scolaires*, publication INRP n°84, 8ème biennale de l'éducation et de la formation de l'INRP, 2006

Armand Françoise, Maraillet Érica, Beck Isabelle Anne et al. *Pour éveiller à la diversité culturelle : le projet ELODIL, Québec français, n° 132, 2004, p. 54-57*

Feuillet Jacqueline et al., *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel, Ed. Broché, 2008*

Florin Agnès, *Que savons-nous sur l'acquisition du langage oral par l'enfant ?* in Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel, Ed. Broché, 2008, pp 25-38*

François-Salsano Dora, *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle, Ed. L'Harmattan, Coll. Savoir et formation, 2009, 186 p.*

Genelot Sophie. L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 118 N°1, 1997. pp. 27-42.

Groux Dominique, « Le meilleur âge pour apprendre », Dossier, *Pour un apprentissage précoce des langues, Le Français dans le monde, n°330, nov-déc 2003, pp. 23-25.*

Hubert Christian, *Bilinguisme précoce en Alsace et développement de l'enfant : de la singularité à l'altérité, passons le gué ! Seras-tu bilingue mon fils ?* in Jacqueline feuillet et al. *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel, Ed. Broché, 2008 pp 39-50*

Kervran Martine, *Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ?* in *Spirale, Revue de sciences de l'éducation, n°38, 2006*

Porcher Louis et Groux Dominique, *L'apprentissage précoce des langues, Que sais-je ?, PUF, 2003, 128 p.*

Sauvage Jérémi, *Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et approche pratique*, Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 121-142

Taeschner Traute et Pirchio Sabine, *Apprendre une langue étrangère entre 3 et 5 ans en contexte scolaire in* Jacqueline Feuillet et al. , *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Ed. Broché, 2008 pp 73-85

Truchot Claude, *L'anglais en Europe : Repères*, Université Marc Bloch de Strasbourg, 2002

## **DOCUMENTS INSTITUTIONNELS**

Ministère de l'éducation nationale, *Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013* n° 2013-060 du 10 avril 2013

Ministère de l'éducation nationale, *Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année*, Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012

Ministère de l'éducation nationale, *Programmes de l'école maternelle*, Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

Ministère de l'éducation nationale, *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire : anglais*, Bulletin Officiel hors-série n°8 du 30 août 2007, p.20

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, Un cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2000, 196 p.

Etude Eurydice, Eurostat et EACEA, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Commission Européenne, 2008

## **RESSOURCES PÉDAGOGIQUES**

Anhott Catherine et Laurence, *What I like*, Candlewick, 1998

Briggs Raymond, *The snowman story book*, Random House, 1990

Browne Anthony, *My dad*, Farrar Straus and Giroux, 2001 (première édition 2000)

Browne Anthony, *My mom*, Farrar Straus and Giroux, 2005

Carle Eric, *The very hungry caterpillar*, Philomel, 1969

Collectif, *Super songs, songs for very young learners*, Oxford University Press, 2003

Hill Eric, *Spot can count*, Warne, 2003 (première édition 1983)

Lacome Julie, *Walking through the jungle*, Walker books ltd, 1995

Martin Jr Bill et Carle Eric, *Brown bear, brown bear, what do you see ?*, Henri Holt and co, 1996 (première édition 1967)

Rivers Susan et Graham Carolyn, *Tiny talk*, Oxford University Press, 1997

Read Carol et Soberon Ana, *Hello Robby rabbit*, Macmillan English, 2002

Taeschner Traute et al., *The adventures of Hocus and Lotus*, CfBT Education Trust, 2005

## SITOGRAPHIE

Candelier Michel pour Eduscol, *Séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives »*, *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire* [en ligne] [consulté le 20.04.2012] Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-derches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

Commission Européenne, *Livre blanc sur l'éducation et la formation, Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive*, European Commission Directorate general for education and culture, 1995 [en ligne] [consulté le 20.04.2012] Disponible à l'adresse : <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/vie-pratique/livre-blanc-sur-l-education-et-la-formation-1264986>

Educreuse langues vivantes à l'école. Espace pédagogie : enseigner une langue vivante. *Le cycle 1, éveil aux langues* [en ligne] Mise à jour le 12.03.2012 [consulté le 20.04.2012] Disponible à l'adresse : <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/elve/peda/C1/evlang.htm>

Inspection de l'éducation nationale, Académie de Martinique, Circonscription Fort-de-France 1, *Anglais : Cycle 1*, [en ligne] Mise à jour le 22 février 2013. [consulté le 30.01.2014] Disponible à l'adresse : <http://site.ac-martinique.fr/circofdf1/?p=1956>

Ministère de l'éducation nationale, Eduscol, *Chiffres clés pour l'enseignement des langues à l'école* [en ligne] Mise à jour 12.09.2011 [consulté le 20.12.2011] Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html>

Ministère de l'éducation nationale, *Les langues vivantes étrangères à l'école, au collège, au lycée*, [en ligne] Mise à jour en mars 2013. [consulté le 20.09.2013] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>

Ministère de l'éducation nationale, *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*, Bulletin Officiel n°23 du 8 juin 2006 [en ligne] [consulté le 30.04.2014] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

Ministère de la jeunesse de l'éducation et de la recherche, *Evaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens*, Les notes Evaluation - D.E.P.P. - N°04.01 - mars 2004 [consulté le 20.04.2012] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid21598/evaluation-des-competences-en-anglais-des-eleves-de-15-ans-a-16-ans-dans-sept-pays-europeens.html>

## **ANNEXES DU MÉMOIRE**

**L'initiation à une langue étrangère au cycle 1 : le cas de  
l'anglais**

## Table des Annexes

<i>Annexe 1</i>	<i>QUESTIONNAIRE École 1 – PS.....</i>	<i>I</i>
<i>Annexe 2</i>	<i>QUESTIONNAIRE École 1 – Assistante de langue étrangère.....</i>	<i>IV</i>
<i>Annexe 3</i>	<i>QUESTIONNAIRE École 2 – MS/GS.....</i>	<i>VII</i>
<i>Annexe 4</i>	<i>QUESTIONNAIRE École 2 – Assistante de langue étrangère.....</i>	<i>X</i>
<i>Annexe 5</i>	<i>Grille d'analyse des séances d'initiation à l'anglais en PS .....</i>	<i>XIII</i>
<i>Annexe 6</i>	<i>Grille d'analyse des séances d'initiation à l'anglais en MS .....</i>	<i>XXVI</i>
<i>Annexe 7</i>	<i>Grille d'analyse des séances d'initiation à l'anglais en GS.....</i>	<i>XLI</i>

**L'INITIATION AUX LANGUES ETRANGERES AU CYCLE 1****1. CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT**

<b>LES ELEVES</b>	
a. Répartition de l'effectif	
Nombre : 26 élèves	Nombre de filles : 11
Age(s) : 3 / 4 ans	Nombre de garçons : 15
b. Public : école rurale - <b>urbaine</b> - « zone sensible » - élèves en situation de handicap ( <i>entourer la bonne réponse</i> )	
c. Les élèves y sont-ils exposés aux langues étrangères en dehors de l'école (famille, autre...)? <b>oui</b> – non Si oui, combien d'élèves sont concernés (préciser le contexte) ? 1 de façon certaine puisque le papa est professeur d'anglais	

<b>CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT</b>
a. Quels soutiens recevez-vous pour l'initiation aux langues étrangères (conseils, institution, familles) ?  Conseils dispensés par Madame X, conseillère pédagogique en langues étrangères.
b. Niveau de formation de l'enseignant en langues étrangères : Bac + 2 ans (d'anglais, soit 9 années au total)
c. Etes-vous à votre aise pour la prononciation et la fluidité l'élocution en langue étrangère ? Oui
d. Continuité pédagogique entre les niveaux du cycle 1 ?
e. Continuité pédagogique avec le cycle 2 ?

## 2. MISE EN ŒUVRE DES SEANCES D'ÉVEIL AUX LANGUES

### **ELABORATION DES SEANCES**

a. Utilisez-vous des supports pour préparer les séances ? oui – non

b. Si oui, lesquels (méthode, supports institutionnels, etc.) ?

c. Concevez-vous les séances en transdisciplinarité ? oui-non

d. Si oui, avec quelle(s) discipline(s) ?

e. Quelles conditions spécifiques pour les séances d'éveil aux langues ?

groupes oui – non

Si oui, combien d'élèves ? toute la classe

espace dédié oui – non

Si oui, lequel ?

### **APPROCHE PEDAGOGIQUE**

a. Objectifs visés :

Se familiariser avec des sonorités différentes de celles de sa langue maternelle.

b. Thèmes abordés :

Noël, les couleurs...

c. Mise en place de rituels en langue étrangère ? oui-non

Si oui, lesquels ?

d. Utilisation de comptines/chants ? oui-non Chansons à gestes pour la plupart

Si oui, lesquels et pour quels thèmes ? Noël, les animaux, les couleurs

e. Utilisation d'albums ? oui – non mais l'assistante d'anglais leur en propose régulièrement.

Si oui, lesquels et pour quels thèmes ?

f. Autres outils :

### 3. ATTITUDES ET APTITUDES DEVELOPPEES PAR LES ELEVES

#### **ATTITUDES RENCONTREES**

a. Attitudes des élèves ? En général, les enfants, un peu déroutés au départ aiment beaucoup ce petit temps consacré quotidiennement aux chansons ou comptines en anglais et aiment beaucoup le moment du mardi avec [prénom de l'assistante].

b. Les élèves essaient-ils de s'exprimer dans la langue cible ? oui-non

Si oui, grâce à quels facteurs, selon vous (outils, thèmes, rituels, etc.) ?

#### **APTITUDES DEVELOPPEES**

a. Les élèves parviennent-ils, selon vous, à atteindre les objectifs fixés ? oui - non

Si oui, grâce à quels facteurs selon vous ?

La répétition régulière de ce qui est appris, la reprise systématique et régulière de ce qu'ils savent déjà sur toute l'année.

b. Quelles sont, selon vous, les autres compétences qui sont développées lors des séances d'initiation aux langues ?

Les compétences langagières puisque l'on travaille sur l'écoute et la restitution la plus fidèle possible de sons complètement inconnus des enfants, travail qui peut avoir des effets positifs chez les enfants qui ont des difficultés de prononciation dans leur propre langue.

**Annexe 2** QUESTIONNAIRE École 1 – Assistante de langue étrangère  
**L'INITIATION AUX LANGUES ETRANGERES AU CYCLE 1**

**1. CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT**

<b>LES ELEVES</b>	
a. Répartition de l'effectif	
Nombre :	Nombre de filles :
Age(s) :	Nombre de garçons :
b. Public : école rurale - urbaine - « zone sensible » - élèves en situation de handicap ( <i>entourer la bonne réponse</i> )	
c. Les élèves y sont-ils exposés aux langues étrangères en dehors de l'école (famille, autre...)? oui – non Si oui, combien d'élèves sont concernés (préciser le contexte) ?	

<b>CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT</b>
a. Quels soutiens recevez-vous pour l'initiation aux langues étrangères (conseils, institution, familles) ? Il y a eu des réunions au début avec Madame X [nom de la conseillère pédagogique en langues vivantes étrangères], pour nous expliquer comment préparer les séances. Au Crdp, il y a une personne qui nous aide à trouver les livres et les CDs.
b. Niveau de formation de l'enseignant en langues étrangères : Native américaine (Michigan) 3 années d'université aux États-Unis. École de médecine l'année prochaine.
c. Etes-vous à votre aise pour la prononciation et la fluidité l'élocution en langue étrangère ? Oui
d. Continuité pédagogique entre les niveaux du cycle 1 ?
e. Continuité pédagogique avec le cycle 2 ?

## 2. MISE EN ŒUVRE DES SEANCES D'EVEIL AUX LANGUES

### ELABORATION DES SEANCES

a. Utilisez-vous des supports pour préparer les séances ? **oui** – non

b. Si oui, lesquels (méthode, supports institutionnels, etc.) ?

J'utilise *Tiny talk song book*, *American English Cd* de Carolyn Graham (Oxford university). Je fais mes flashcards pour les séances. Les livres viennent du Crdp : *Spot can count* d'Eric Hill, *Brown beard* d'Eric Carle, *My Dad* d'Anthony Browne.

c. Concevez-vous les séances en transdisciplinarité ? **oui-non**

d. Si oui, avec quelle(s) discipline(s) ?

e. Quelles conditions spécifiques pour les séances d'éveil aux langues ?

groupes **oui** – **non**

Si oui, combien d'élèves ?

espace dédié **oui** – non

Si oui, lequel ? Sur le banc près du tableau.

### APPROCHE PEDAGOGIQUE

a. Objectifs visés :

Apprendre du vocabulaire avec la bonne prononciation.

b. Thèmes abordés :

Les nombres, les couleurs, les consignes de l'école, les parties du corps, les fêtes.

c. Mise en place de rituels en langue étrangère ? **oui-non**

Si oui, lesquels ?

Pour les grands, les séances commencent par *Hello, what's your name ?*, pour les plus petits par *Hello*.

d. Utilisation de comptines/chants ? **oui-non**

Si oui, lesquels et pour quels thèmes ? celles de *Tiny talk*

e. Utilisation d'albums ? **oui** – non

Si oui, lesquels et pour quels thèmes ?

Spot can count d'Eric Hill, *My dad* de Anthony Browne, *My mum* de Anthony Browne et *Brown bear brown bear what do you see ?* de Eric Carle

f. Autres outils :

Flashcards

### 3. ATTITUDES ET APTITUDES DEVELOPPEES PAR LES ELEVES

#### **ATTITUDES RENCONTREES**

a. Attitudes des élèves ?

C'est difficile d'avoir l'attention des plus petits en fin d'après-midi. Les grands sont très motivés

b. Les élèves essaient-ils de s'exprimer dans la langue cible ? **oui**-non

Si oui, grâce à quels facteurs, selon vous (outils, thèmes, rituels, etc.) ?

Certains enfants essaient parfois quand on joue à Simon says, ou quand je leur pose des questions. Les GS essaient plus que les PS.

#### **APTITUDES DEVELOPPEES**

a. Les élèves parviennent-ils, selon vous, à atteindre les objectifs fixés ? oui – non

Si oui, grâce à quels facteurs selon vous ?

b. Quelles sont, selon vous, les autres compétences qui sont développées lors des séances d'initiation aux langues ?

**L'INITIATION AUX LANGUES ETRANGERES AU CYCLE 1****1. CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT**

<b>LES ELEVES</b>	
a. Répartition de l'effectif	
Nombre : 23 élèves	Nombre de filles : 11
Age(s) : 4 ou 5 ans	Nombre de garçons : 12
b. Public : école rurale - <b>urbaine</b> - « zone sensible » - élèves en situation de handicap ( <i>entourer la bonne réponse</i> )	
c. Les élèves y sont-ils exposés aux langues étrangères en dehors de l'école (famille, autre...)? <b>oui</b> – non Si oui, combien d'élèves sont concernés (préciser le contexte) ? 2 élèves	

<b>CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT</b>
a. Quels soutiens recevez-vous pour l'initiation aux langues étrangères (conseils, institution, familles) ?
b. Niveau de formation de l'enseignant en langues étrangères : Licence Anglais
c. Êtes-vous à votre aise pour la prononciation et la fluidité l'élocution en langue étrangère ? Oui
d. Continuité pédagogique entre les niveaux du cycle 1 ? Non
e. Continuité pédagogique avec le cycle 2 ? Oui avec la même intervenante sur les deux cycles.

## 2. MISE EN ŒUVRE DES SEANCES D'ÉVEIL AUX LANGUES

<b>ELABORATION DES SEANCES</b>
a. Utilisez-vous des supports pour préparer les séances ? <input type="checkbox"/> oui – non
b. Si oui, lesquels (méthode, supports institutionnels, etc.) ? Flashcards
c. Concevez-vous les séances en transdisciplinarité ? <input type="checkbox"/> oui-non
d. Si oui, avec quelle(s) discipline(s) ? Étude de la langue
e. Quelles conditions spécifiques pour les séances d'éveil aux langues ? groupes <input type="checkbox"/> oui – non Si oui, combien d'élèves ? Groupe classe  espace dédié <input type="checkbox"/> oui – non Si oui, lequel ? Coin regroupement

<b>APPROCHE PEDAGOGIQUE</b>
a. Objectifs visés : Éveil aux langues et aux autres sonorités
b. Thèmes abordés : Couleurs, météo, animaux
c. Mise en place de rituels en langue étrangère ? <input type="checkbox"/> oui-non Si oui, lesquels ? Chansons, jeux
d. Utilisation de comptines/chants ? <input type="checkbox"/> oui-non Si oui, lesquels et pour quels thèmes ? Les parties du corps humain.

e. Utilisation d'albums ? **oui** – non  
Si oui, lesquels et pour quels thèmes ?

f. Autres outils :

### 3. ATTITUDES ET APTITUDES DEVELOPPEES PAR LES ELEVES

#### **ATTITUDES RENCONTREES**

a. Attitudes des élèves ?

Très intéressés, participent activement, jouent le jeu.

b. Les élèves essaient-ils de s'exprimer dans la langue cible ? **oui**-non

Si oui, grâce à quels facteurs, selon vous (outils, thèmes, rituels, etc.) ?

Grâce au bain de langue.

#### **APTITUDES DEVELOPPEES**

a. Les élèves parviennent-ils, selon vous, à atteindre les objectifs fixés ? **oui** – non

Si oui, grâce à quels facteurs selon vous ?

Grâce à l'intervenante.

b. Quelles sont, selon vous, les autres compétences qui sont développées lors des séances d'initiation aux langues ?

Le devenir élève

Découverte du monde (culture, pays)

Phonologie (sons)

Percevoir sentir imaginer créer (écoute musicale)

**L'INITIATION AUX LANGUES ETRANGERES AU CYCLE 1**

**1. CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT**

<b>LES ELEVES</b>	
a. Répartition de l'effectif	
Nombre :	Nombre de filles :
Age(s) :	Nombre de garçons :
b. Public : école rurale - urbaine - « zone sensible » - élèves en situation de handicap ( <i>entourer la bonne réponse</i> )	
c. Les élèves y sont-ils exposés aux langues étrangères en dehors de l'école (famille, autre...)? oui – non Si oui, combien d'élèves sont concernés (préciser le contexte) ?	

<b>CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT</b>
a. Quels soutiens recevez-vous pour l'initiation aux langues étrangères (conseils, institution, familles) ? Un intervenant au Crdp. Nous avons reçu une formation par la conseillère pédagogique pendant 3 jours au début pour faire des séances.
b. Niveau de formation de l'enseignant en langues étrangères : 3 <sup>e</sup> année de Licence
c. Êtes-vous à votre aise pour la prononciation et la fluidité l'élocution en langue étrangère ? Oui, native anglaise.
d. Continuité pédagogique entre les niveaux du cycle 1 ?
e. Continuité pédagogique avec le cycle 2 ?

## 2. MISE EN ŒUVRE DES SEANCES D'ÉVEIL AUX LANGUES

<b>ELABORATION DES SEANCES</b>
a. Utilisez-vous des supports pour préparer les séances ? oui – non
b. Si oui, lesquels (méthode, supports institutionnels, etc.) ? Cd de Super songs (Oxford university) + la marionette Je fais des flashcards.
c. Concevez-vous les séances en transdisciplinarité ? oui-non
d. Si oui, avec quelle(s) discipline(s) ? Avec le sport et un peu les maths
e. Quelles conditions spécifiques pour les séances d'éveil aux langues ? groupes oui – non Si oui, combien d'élèves ?  espace dédié oui – non Si oui, lequel ?

<b>APPROCHE PEDAGOGIQUE</b>
a. Objectifs visés : S'amuser Vocabulaire, compréhension Structures de phrases dites mais pas exigées des élèves
b. Thèmes abordés : Les thèmes du programme de CP mais simplifiés pour les petits.
c. Mise en place de rituels en langue étrangère ? oui-non Si oui, lesquels ? Au début, on chante <i>Wind the bobbin</i> , et on termine par <i>Teddy bear</i> . La structure du cours est une alternance de chants et d'interventions avec des flashcards.
d. Utilisation de comptines/chants ? oui-non Si oui, lesquels et pour quels thèmes ? <i>Wind the bobbin up, Two little dicky birds, Twinkle twinkle little star, Clap your hands, Head shoulders knees and toes, If you're happy and you know it</i>

e. Utilisation d'albums ? **oui** – non

Si oui, lesquels et pour quels thèmes ?

*What I like* de Catherine et Laurence Anhott

*Spot* de Eric Hill pour les animaux

f. Autres outils :

Peluche mouton utilisé comme marionnette

### 3. ATTITUDES ET APTITUDES DEVELOPPEES PAR LES ELEVES

#### **ATTITUDES RENCONTREES**

a. Attitudes des élèves ?

Les GS sont engagés. Pour les PS, ça dépend de leur excitation car ils sont nombreux et veulent bouger en fonction de l'âge. Les MS sont plus engagés car ils sont en demi-classe.

b. Les élèves essaient-ils de s'exprimer dans la langue cible ? **oui**-non

Si oui, grâce à quels facteurs, selon vous (outils, thèmes, rituels, etc.) ?

Oui, quelque fois, ils disent *Hello* ou *Good bye*, ils demandent *Do it again* et aussi pendant les rituels.

#### **APTITUDES DEVELOPPEES**

a. Les élèves parviennent-ils, selon vous, à atteindre les objectifs fixés ? **oui** – non

Si oui, grâce à quels facteurs selon vous ?

Mélange des activités (beaucoup dans la même séance), répétition

L'enseignant les réutilise en classe.

b. Quelles sont, selon vous, les autres compétences qui sont développées lors des séances d'initiation aux langues ?

## **Annexe 5 Grille d'analyse des séances d'initiation à l'anglais en PS**

### **Contexte d'observation :**

Ecole:	Ecole 1
Classe :	PS
Nombre d'élèves :	26 élèves
Répartition (âge, sexe) :	3 ou 4 ans 11 filles et 15 garçons
Caractéristiques : (milieux sociaux, enfants bilingues, en situation de handicap)	Ecole urbaine, mixité sociale 1 élève a un de ses parents (père) professeur d'anglais

### **Enseignant**

Formation	Assistante en langues étrangères formée à son arrivée en France à la réalisation de séquences (3 jours de formation) Etudiante américaine niveau équivalent à Licence
Niveau en langues étrangères d'après le CECRL	Locuteur natif

## Approches pédagogiques

	Janvier	Avril
Approche Communicative		<p>L'assistante pose une question directement en anglais et montre un modèle de réponse :</p> <p>« <i>How many fingers have you got ? One, two, three....</i> »</p> <p>Puis, elle transfère la question à une autre partie du corps :</p> <p>« <i>How many eyes have you got ?</i> » et les élèves répondent spontanément.</p> <p>« <i>Do you like bananas yes or no ?</i> » : l'assistante se frotte le ventre pour se faire comprendre et pointe les élèves. Après traduction on français, elle transfère la question : « <i>Do you like apples yes or no ?</i> » et les élèves répondent spontanément.</p> <p>Pour saluer, l'assistante pose la question en associant le geste « au revoir » avec la main « <i>How do you say...(geste) ?</i> » Les élèves répondent « Bye bye »</p>
Approche active	<p>Associe parole et mouvement du corps pour les consignes <i>Stand up</i> et <i>Sit down</i></p> <p>L'assistante montre l'exemple puis les élèves reproduisent.</p>	<p>Associe des gestes aux paroles de chansons pour <i>Two little eyes</i> et <i>Head, shoulders, knees and toes</i> et <i>Ten little fingers</i></p>

	<p>Puis, l'activité se fait avec une chanson.</p> <p>Chanson <i>Head shoulders knees and toes</i> raccourcie associée aux gestes montrant des parties du corps.</p>	
Approche narrative	Lecture de l'album <i>Brown bear, brown bear, what do you see ?</i> de Bill Martin Jr et Eric Carle	
Approche ludique	<p>Jeu de devinettes avec flashcards sur les animaux : <i>Who does meow ?</i></p>	<p>Jeu avec des flashcards sur les animaux sous forme de devinettes :</p> <p><i>What is it ? What does a fish do ?</i></p> <p>Autre jeu avec des flashcards sur les fruits : les élèves doivent prononcer le fruit sur l'image avec deux images en alternance, de plus en plus vite.</p>

### Activités didactiques

	Janvier	Avril
Répétition de mots ou de phrases	<p>Répétition des consignes : <i>Stand up</i> et <i>Sit down</i></p> <p>Répétition du vocabulaire des animaux :</p> <p><i>Cat, dog, fish</i></p> <p>Répétition du vocabulaire des parties du corps :</p> <p><i>Head, shoulders, knees, toes</i></p>	<p>Répétition du nouveau vocabulaire des animaux : <i>elefant, giraffe, lion</i></p> <p>Répétition du nouveau vocabulaire des fruits.: <i>apple, banana</i></p>

Chansons, comptines	<i>Stand up, sit down</i> + gestes associé <i>Head, shoulders, knees and toes</i> (seulement cette partie de la comptine) + gestes associés	<i>Head, shoulders, knees and toes</i> + gestes <i>Ten little fingers</i> + gestes <i>I like to eat, eat, eat</i> (premier couplet)+ flashcards
Manipulation verbale sans mise en situation		
Dialogues		
Narration d'histoires aux enfants		
Narration d'histoires interactives avec support visuel	Brown bear, brown bear, what do you see ? de Bill Martin Jr et Eric Carle, album à structure répétitive	
Mimer des histoires (jeu de rôle)		
Tâches sur le sens de l'histoire	Utilisation du support de l'histoire pour réactiver le vocabulaire des couleurs	
Jeux (compétition)		
Apprendre en faisant (faire un gâteau)		
Situation de motricité avec réponse physique	Réponse physique associée au vocabulaire des consignes et des parties du corps	Réponse physique associée au vocabulaire des parties du corps.

Simulation de situations réelles (aller au marché)		
Dessiner		
Activités métalinguistiques (comparaison des langues)		
Autres (préciser)	Flashcards employées comme support de jeu de devinettes pour le vocabulaire des animaux	Flashcards employées comme support de jeu de devinettes et comme support pour remplacer les paroles d'une chanson

### Formes d'activités

	Janvier	Avril
Individuelles	Répétition de groupes de mots : <i>Stand up, Sit down</i>	
En classe entière	Séance en classe entière : lecture d'album, devinettes sur les flashcards, chant Réponses collectives aux questions posées : <i>What colour is it ?</i> <i>Who does (bruit de l'animal) ?</i>	Séance en classe entière : devinettes sur les flashcards, chant Réponses collectives aux questions posées : <i>How many fingers/nose/ears have you got ?</i> <i>Do you like apples/bananas yes or no ?</i> <i>What does a fish/dog do ?</i> <i>What colour is it ?</i>
En petits groupes (nbr)		

## Supports pédagogiques

	Janvier	Avril
Ecrits	Album Brown bear, brown bear, What do you see ? de Bill Martin Jr et Eric Carle	
Sonores	Tiny talk, American english, Carolyn Graham, Oxford university	Tiny talk, American english, Carolyn Graham, Oxford university
Iconiques (flashcards)	Flashcards pour les animaux : Cat, dog, fish	Flashcards pour les animaux : Cat, dog, fish, cow, elefant, giraffe, lion  Flashcards pour les fruits : Apple, banana
Audio-visuels		
Informatiques		
Autres (préciser)		

## Matériaux

	Janvier	Avril
Fournis par l'institution	Les Cds et l'album viennent du Crdp.	Le Cd vient du Crdp.
Vendus dans le commerce		
Fabriqués par l'enseignant	Les flashcards sont fabriquées par l'assistante.	Les flashcards sont fabriquées par l'assistante.
Autres (préciser)		

## Cohérence avec le programme scolaire de l'école maternelle

	Janvier	Avril
S'approprier le langage, découvrir l'écrit	Travail sur les sons de la parole par la répétition de mots (animaux, parties du corps et couleurs) et de groupes de mots (consignes) Apprendre à comprendre un album par la prise d'indices visuels	Travail sur les sons de la parole par la répétition de mots (fruits, parties du corps) et de phrases (paroles de la chanson)
Devenir élève	Apprendre les règles de vie en groupe classe.	Apprendre les règles de vie en groupe classe.
Agir et s'exprimer avec son corps	Associer des gestes à des mots. Répondre à des consignes par des gestes associés.	Associer des gestes et des mouvements du corps à des phrases et à une chanson.
Découvrir le monde	Découvrir une autre langue vivante et une autre culture Utiliser son raisonnement pour comprendre une autre langue Découvrir le vivant (animaux et leurs cris)	Découvrir une autre langue vivante et une autre culture Utiliser son raisonnement pour comprendre une autre langue Découvrir le vivant (animaux, parties du corps, fruits)
Percevoir, sentir, imaginer, créer	La voix et l'écoute : se constituer un bagage de sonorités, développer des habitudes comportementales d'écoute, d'attention et de concentration. Prendre plaisir à reproduire un modèle vocal (comptines, mots et structures de phrases avec intonation)	La voix et l'écoute : se constituer un bagage de sonorités, développer des habitudes comportementales d'écoute, d'attention et de concentration. Prendre plaisir à reproduire un modèle vocal (comptines, mots et structures de phrases avec intonation)

## Interdisciplinarité

	Janvier	Avril
Intégration d'éléments culturels	Cris des animaux en anglais Comptine du patrimoine anglo-saxon <i>Head, shoulders knees and toes</i>	Cris des animaux en anglais Comptine du patrimoine anglo-saxon <i>Head, shoulders knees and toes</i>
Intégration aux autres disciplines (préciser)	Découverte du monde : découvrir le vivant (animaux et leurs cris)	Découverte du monde : découvrir le vivant (animaux et leurs cris), numération jusqu'à 10

## Situations d'Interaction

	Janvier	Avril
Interactions enseignant-élèves	Les élèves saluent l'assistante en langues étrangères en anglais. L'assistante pose des questions et les élèves y répondent : <i>What colour is it ?</i> <i>What animal is it ?</i> <i>What does a cat do ?</i> <i>Who does (bruit de l'animal)?</i>	Les élèves saluent spontanément l'assistante en langues étrangères en anglais. L'assistante pose des questions en anglais et les élèves y répondent : <i>How many fingers/nose/ears have you got ?</i> <i>Do you like apples/bananas yes or no ?</i> <i>What does a fish/dog do ?</i> <i>What colour is it ?</i>
Interactions élèves-élèves	Quelques interactions en français sans rapport direct avec la séance	Quelques interactions en français sans rapport direct avec la séance
Règles conversationnelles	Pas de règle spécifique	Pas de règle spécifique

<p>Etayages de l'enseignant</p>	<p>Répète les mots pour les faire répéter individuellement</p> <p>Beaucoup d'encouragements : « Good job » après la participation volontaire de chaque élève.</p>	<p>En traduisant la question.</p> <p>En énonçant un modèle de réponse.</p> <p>En effectuant des gestes</p> <p>Beaucoup d'encouragements : « Good job » après chaque participation des élèves.</p>
<p>Interventions en français de l'enseignant</p>	<p>Demande une traduction aux élèves « Qu'est-ce que c'est en français...? » pour s'assurer de leur compréhension : pour la couleur <i>brown</i></p> <p>Demande les noms des animaux en français avant de donner le vocabulaire en anglais. « <i>What is it ?</i> Qu'est-ce que c'est ? Un chat <i>It's a cat.</i> »</p> <p>Traduit ses questions en français « <i>What does a cat do ?</i> Quel est le bruit ? »</p>	<p>Mélange du français et de l'anglais pour réactiver les séances précédentes en début de séance :</p> <p>« <i>Do you remember</i> qu'est-ce que c'est père et mère <i>in english ?</i> »</p> <p>« Qu'est-ce que ça veut dire <i>Hello mum Hello dad ?</i> »</p> <p>Les élèves traduisent.</p>
<p>Interventions en français des élèves</p>	<p>Les élèves répondent en français aux devinettes sur les noms des animaux avec les flashcards. L'assistante précise « <i>in english</i> »</p>	<p>Intervention en français lors de la question « <i>How many eyes have you got ?</i> » : les élèves ont répondu en français à la vue du geste. L'assistante a reprécisé « <i>in english</i> ».</p> <p>Intervention en français à la vue des nouvelles flashcards d'animaux inconnus des élèves.</p>
<p>Moyens de</p>	<p>L'assistante associe un</p>	<p>Emploi de gestes pour appuyer</p>

communication non-verbale	mouvement du corps aux consignes <i>Stand up, Sit down</i> . Montre une image de l'album ou une flashcard pour poser des questions sur la couleur ou le nom de l'animal.	la compréhension des questions. Gestes associés aux chansons sur les parties du corps. Montre les flashcards fruits pendant la chanson pour aider les élèves à mémoriser.
Disposition des élèves et de l'enseignant dans la classe	Elèves au coin regroupement : certains assis sur des bancs, d'autres sur le sol. L'assistante de langues étrangères est assise en hauteur par rapport aux élèves et est entourée des élèves. L'enseignante lui fait face et est assise avec les élèves sur un meuble. Elle est en hauteur par rapport à eux.	Elèves au coin regroupement : certains assis sur des bancs, d'autres sur le sol. L'assistante de langues étrangères est assise en hauteur par rapport aux élèves et est entourée des élèves. L'enseignante lui fait face et est assise avec les élèves sur un meuble. Elle est en hauteur par rapport à eux.

### Attitudes des élèves

Enthousiasme/Curiosité	Globalement le groupe est enthousiaste mais seulement une dizaine d'élèves sont attentifs. Lors des chansons, participation de tous avec engagement dans l'activité. A la lecture de l'album, seulement quelques élèves sont à l'écoute.	Globalement, le groupe est enthousiaste. Quelques élèves manifestent des pertes d'attention pour certaines activités (environ 6 ou 7 élèves à chaque activité)
Confiance en soi	Les élèves sont volontaires	Les élèves sont volontaires

	pour participer et répondre aux questions en collectif.	pour participer et répondre aux questions en collectif.
Volonté d'appropriation	Les élèves répètent volontiers le vocabulaire présenté.	Les élèves répètent volontiers le vocabulaire présenté et répètent aussi lorsque cela n'est pas demandé : ils ont répété « Good job ! »
Autres (préciser)	Environ un tiers du groupe est vraiment à l'écoute, attentif et participe à tout. Pour les deux tiers de la classe, c'est très aléatoire.	Deux élèves ne sont pas attentifs.

### Aptitudes des élèves en lien avec le niveau A1 du CECRL

	Janvier	Avril
Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.	Salutations : Hello, Goodbye Les couleurs : <i>What colour is it ? It's red/yellow/blue/green /brown</i>  Les consignes : <i>Stand up, Sit Down</i>	Salutations : Hello, Goodbye Les animaux : cat, dog, fish, cow Les parties du corps : <i>head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose, fingers</i> Les fruits : <i>apple, banana</i>
Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses		

relations, ce qui lui appartient, etc. Peut répondre au même type de questions		
Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.		

### Comportement

	Janvier	Avril
Attitudes vis-à-vis de la langue étrangère	Attitude ouverte et intéressée d'environ un tiers des élèves. Certains élèves ne sont pas du tout attentifs et parlent entre eux. 1 ou 2 élèves ne participent pas du tout à la séance.	Attitude ouverte et intéressée de la majorité des élèves. Quelques élèves perdent leur attention pour certaines activités.
Attitudes vis-à-vis des pairs	Pas d'attitude spécifique observée.	Pas d'attitude spécifique observée.
Tolérance multiculturelle	Pas d'attitude négative observée.	Pas d'attitude négative observée.

### Autres données observées

	Janvier	Avril

Durée de la séance	De 15h55 à 16h10 : 15 minutes	De 15h55 à 16h10 : 15 minutes
Interventions de l'enseignante présente dans la classe	Plusieurs interventions pour recadrer les élèves ou pour solliciter leur attention.	Plusieurs interventions pour le retour au calme. Une interpellation d'un élève qui s'agite. Une intervention pour traduire une question de l'assistante : « <i>What do you prefer ?</i> »
Influence de la présence de l'observateur	Les élèves me regardent lorsque j'entre dans la salle, la plupart semblent m'oublier pendant la séance. Néanmoins trois ou quatre élèves sont tournés vers moi et je suis obligée de leur faire signe de se retourner et d'écouter l'assistante. Je suis placée au fond de la salle (plusieurs tables soit environ 4m me séparent des élèves), à une hauteur entre les élèves et l'assistante.	Les élèves me regardent lorsque j'entre dans la salle, puis ils semblent m'oublier pendant toute la séance. Néanmoins, un ou deux élèves me regardent à certains moments pour des temps très courts. Je suis placée au fond de la salle (plusieurs tables soit environ 4m me séparent des élèves), à une hauteur entre les élèves et l'assistante.

## **Annexe 6 Grille d'analyse des séances d'initiation à l'anglais en MS**

### **Contexte d'observation :**

Ecole:	Ecole 2
Classe :	MS
Nombre d'élèves :	12 élèves
Répartition (âge, sexe) :	3 ou 4 ans 7 garçons et 5 filles
Caractéristiques : (milieu sociaux, enfants bilingues, en situation de handicap)	Ecole urbaine, milieu social à tendance « classe moyenne » Pas d'enfants bilingues signalés par l'enseignante

### **Enseignant**

Formation	Assistante en langues étrangères formée à son arrivée en France à la réalisation de séquences (3 jours de formation) Etudiante anglaise niveau équivalent à Licence
Niveau en langues étrangères d'après le CECRL	Locuteur natif

## Approches pédagogiques

	Janvier	Avril
Approche Communicative	<p>L'assistante en langues étrangères communique exclusivement en anglais. Elle utilise des supports visuels pour étayer la compréhension. Lors de la passation des consignes des activités, les élèves comprennent leur sens avec le contexte : « <i>Make a circle, hold hands</i> » « <i>Sit down</i> » « <i>What colour is it ?</i> » « <i>Let's have a look in my bag</i> » « <i>What's this ?</i> » « <i>Who can help me ?</i> » « <i>Show me the dog</i> » « <i>Show everybody</i> » « <i>Close your eyes</i> » « <i>What's missing ?</i> » « <i>Let's count</i> » « <i>Stand up</i> » « <i>Let's sing</i> ».</p>	<p>L'assistante en langues étrangères communique exclusivement en anglais. Elle utilise des supports visuels ou des gestes pour étayer la compréhension. Les questions et consignes de l'assistante sont comprises en contexte : « <i>Off we go</i> » « <i>Make a circle</i> » « <i>Sit down</i> » « <i>How are you ?</i> » « <i>Show me the frog</i> » « <i>Touch your head</i> » « <i>Let's do some animals</i> » « <i>Stand up please</i> » « <i>Turn around</i> » « <i>Touch the ground</i> » « <i>Reach up high</i> » « <i>What colour is it ?</i> » « <i>What does it eat ?</i> » (avec des flashcards associées à la nourriture des animaux) « <i>Is it big or small ?</i> » (gestes associés) « <i>Who likes pears ?</i> » (se frotte le ventre)</p> <p>L'assistante utilise une marionnette pour permettre aux élèves de comprendre en contexte : elle fait parler la marionnette et répond elle-même à la question : « <i>What's your name ?</i> » « <i>My name is</i> (prénom de l'assistante) »</p>

		<p>« <i>And you</i> (adressé à un élève) <i>what's your name ?</i> » et l'élève répond.</p> <p>L'assistante montre une flashcard avec une vache et mime les cornes de la vache pour poser la question « <i>What are we going to drink ?</i> » Les élèves répondent en chœur « <i>milk</i> ».</p>
Approche active	Association de gestes au vocabulaire des animaux et aux chansons.	Association de gestes au vocabulaire des animaux (mime), aux adjectifs « gros », et « petit », aux verbes « manger » et « boire » et aux chansons.
Approche narrative		
Approche ludique	<p>Utilisation de flashcards avec les couleurs et les animaux :</p> <p>-devinettes : « <i>What is it ?</i> »</p> <p>-jeu de mémorisation du vocabulaire : « <i>Show me the dog</i> » « <i>Show me purple</i> »</p> <p>-Jeu de Kim : « <i>Close your eyes. What's missing ?</i> »</p>	<p>Jeu en relai à partir d'une marionnette : « <i>What's your name ? My name is...</i> »</p> <p>Utilisation de flashcards avec les animaux et les fruits :</p> <p>-devinettes : « <i>What is it ?</i> »</p> <p>-support pour d'autres devinettes : « <i>What colour is it ?</i> » « <i>What does it eat ?</i> »</p> <p>« <i>Is it big or small ?</i> »</p> <p>-jeu de mémorisation du vocabulaire en duel : « <i>Show me the pear</i> »</p>

## Activités didactiques

	Janvier	Avril
Répétition de mots ou de phrases	Répétition collective et individuelle de mots jusqu'à une prononciation correcte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulaire des couleurs</li> <li>- Vocabulaire des animaux</li> </ul>	Répétition collective et individuelle de mots jusqu'à une prononciation correcte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>How are you ? I'm happy !</i></li> <li>- Vocabulaire des adjectifs de grandeur</li> <li>- Vocabulaire des fruits</li> </ul>
Chansons, comptines	<i>Wind the bobbin up</i> <i>One potato two potatoes</i> <i>Head shoulders knees and toes</i> <i>Twinkle twinkle little star</i> <i>Clap your hands</i> <i>Teddy bear</i>	<i>Wind the bobbin up</i> <i>Head shoulders knees and toes</i> <i>Clap your hands</i> <i>Teddy bear</i>
Manipulation verbale sans mise en situation		<i>Hello, how are you ?</i> en début de séance
Dialogues		Dialogue en relai : <i>What's your name ? My name is...</i>
Narration d'histoires aux enfants		
Narration d'histoires interactives avec support visuel		
Mimer des histoires (jeu de rôle)	Mime associé au vocabulaire des animaux : les enfants miment en prononçant le nom de	Mime associé au vocabulaire des animaux, aux adjectifs de grandeur et aux verbes « manger » et « boire »

	l'animal associé.	
Tâches sur le sens de l'histoire		
Jeux (compétition)		Jeu en duel à partir de flashcards : montrer le plus vite possible la carte demandée par l'assistante
Apprendre en faisant (faire un gâteau)		
Situation de motricité avec réponse physique	<p>Chansons à gestes avec consignes associées à une réponse physique :</p> <p>-Wind the bobbin : « pull » « clap » « point to the ceiling, the floor, the window, the door »</p> <p>-Clap your hands : « clap your hands » « touch your shoulders » « tap your knees » « stamp your feet »</p> <p>-Head, shoulders, knees and toes : toucher les parties du corps associées et pendant le couplet, toucher les yeux, les oreilles, la bouche et le nez.</p>	<p>Chansons à gestes avec consignes associées à une réponse physique :</p> <p>-Wind the bobbin : « pull » « clap » « point to the ceiling, the floor, the window, the door »</p> <p>-Clap your hands : « clap your hands » « touch your shoulders » « tap your knees » « stamp your feet »</p> <p>-Head, shoulders, knees and toes : toucher les parties du corps associées et pendant le couplet, toucher les yeux, les oreilles, la bouche et le nez.</p>
Simulation de situations réelles (aller au marché)		
Dessiner		
Activités métalinguistiques (comparaison des	<p>« Qu'est-ce que ça veut dire <i>Do it again ?</i> »</p> <p>« C'est quoi <i>stars ?</i> »</p>	« C'est quoi <i>toes ?</i> »

langues)		
Autres (préciser)	Toutes les flashcards sont comptées collectivement au moment de les ranger.	Toutes les flashcards sont comptées collectivement au moment de les ranger.

### Formes d'activités

	Janvier	Avril
Individuelles	Venir montrer la flashcard demandée par l'assistante et répéter le mot de vocabulaire associé.	Répondre à la question « <i>What's your name ?</i> » et le demander à son voisin. Répondre à la question « <i>Is a (nom de l'animal) big or small ?</i> »
En classe entière	Le groupe est constitué de 12 élèves : une demi-classe Chanter en effectuant des gestes associés. Mimer un animal en répétant son nom et en observant la flashcard correspondante. Prononcer le nom des animaux et des couleurs présentés sur des flashcards. Jeu de kim : deviner la carte manquante Compter les flashcards en les rangeant.	Le groupe est constitué de 12 élèves : une demi-classe Chanter en effectuant des gestes associés. Prononcer le nom des animaux et des fruits présentés sur des flashcards : dire ce que mangent les animaux. Compter les flashcards en les rangeant.
En petits groupes (nbr)		Par deux : activité où il faut montrer le plus vite possible la flashcard avec le demandé.

## Supports pédagogiques

	Janvier	Avril
Ecrits		
Sonores	Supersongs, Oxford University press	Supersongs, Oxford University press
Iconiques (flashcards)	-Flashcards de couleurs et de formes différentes : Coeur rouge, soleil jaune, nuage bleu, sapin vert, rond orange, prune violette, fleur rose -Flashcards avec dessins d'animaux : chat, chien, poisson, lapin, souris, grenouille	-Flashcards avec dessins d'animaux : chat, chien, lapin, poisson, grenouille, vache, souris -Flashcards avec la nourriture des animaux : os, carotte -Flashcards avec les fruits : orange, banane, pomme, poire -Flashcard avec <i>Teddy bear</i>
Audio-visuels		
Informatiques		
Autres (préciser)	Ours en peluche : <i>Teddy bear</i>	Mouton employé comme marionnette

## Matériaux

	Janvier	Avril
Fournis par l'institution	Super songs, Oxford University press fourni par la directrice de l'école	Super songs, Oxford University press fourni par la directrice de l'école
Vendus dans le commerce	Ours en peluche	Ours en peluche
Fabriqués par l'enseignant	Les flashcards sont fabriquées par l'assistante.	Les flashcards sont fabriquées par l'assistante.
Autres (préciser)		

### Cohérence avec le programme scolaire de l'école maternelle

	Janvier	Avril
S'approprier le langage, découvrir l'écrit	Travail sur les sons de la parole par la répétition de mots (animaux et couleurs) et de groupes de mots et de phrases (paroles de chansons)	Travail sur les sons de la parole par la répétition de mots (animaux, parties du corps), de groupes de mots et de phrases (paroles de chansons et dialogues)
Devenir élève	Apprendre les règles de vie en groupe classe.	Apprendre les règles de vie en groupe classe.
Agir et s'exprimer avec son corps	Mimer des animaux. Associer des gestes et des mouvements du corps à des phrases et à une chanson. Répondre à des consignes par des gestes associés.	Mimer des animaux. Associer des gestes et des mouvements du corps à des mots et à une chanson. Répondre à des consignes par des gestes associés.
Découvrir le monde	Découvrir une autre langue vivante et une autre culture Utiliser son raisonnement pour comprendre une autre langue Les quantités et les nombres Découvrir le vivant (animaux, parties du corps)	Découvrir une autre langue vivante et une autre culture Utiliser son raisonnement pour comprendre une autre langue Les quantités et les nombres Découvrir le vivant (animaux, parties du corps)

Percevoir, sentir, imaginer, créer	La voix et l'écoute : se constituer un bagage de sonorités, développer des habitudes comportementales d'écoute, d'attention et de concentration.  Prendre plaisir à reproduire un modèle vocal (comptines et mots avec accent et intonation).	La voix et l'écoute : se constituer un bagage de sonorités, développer des habitudes comportementales d'écoute, d'attention et de concentration.  Prendre plaisir à reproduire un modèle vocal (comptines, mots et structures de phrases avec intonation).
--	---	--

### Interdisciplinarité

	Janvier	Avril
Intégration d'éléments culturels	Comptines du patrimoine anglo-saxon.  Teddy bear.	Comptines du patrimoine anglo-saxon.  Teddy bear.
Intégration aux autres disciplines (préciser)	Motricité : se placer en cercle, mimer  Langage : connaître les couleurs  Découverte du monde : connaître les animaux, les couleurs, la numération jusqu'à 7  La voix et l'écoute : chanter en anglais	Motricité : se placer en cercle, mimer  Langage : connaître les couleurs  Découverte du monde : connaître les animaux et leur alimentation, les parties du corps, les fruits, la numération jusqu'à 7  La voix et l'écoute : chanter en anglais

### Situations d'Interaction

	Janvier	Avril
Interactions enseignant-élèves	Passation de consignes en anglais : « <i>Make a circle, hold hands</i> » « <i>Sit down</i> » « <i>What colour is it ?</i> » « <i>Let's have a look in my bag</i> » « <i>What's</i>	Passation de consignes en anglais : « <i>Off we go</i> » « <i>Make a circle</i> » « <i>Sit down</i> » « <i>Show me the frog</i> » « <i>Touch your head</i> » « <i>Let's do some animals</i> »

	<p><i>this ? » « Who can help me ? »</i></p> <p><i>« Show me the dog » « Show everybody » « Close your eyes » « What's missing ? »</i></p> <p><i>« Let's count » « Stand up » « Let's sing ».</i></p>	<p><i>« Stand up please » « Turn around » « Touch the ground » « Reach up high »</i></p> <p>Réponse aux questions <i>« How are you ? » « What's your name ? » « What is it ? » « What colour is it ? » « What does it eat ? »</i> (avec des flashcards associées à la nourriture des animaux) <i>« Is it big or small ? »</i> (gestes associés) <i>« Who likes pears ? »</i> (se frotte le ventre) <i>« What are we going to drink ? »</i> (en montrant un image avec une vache)</p>
Interactions élèves-élèves	Pas d'interaction entre les élèves observée.	Interaction en relai pour la question <i>« What's your name ? My name is... »</i> Pas d'autres interactions observées
Règles conversationnelles	Pas de règle spécifique observée.	Jeu en relai expliqué à l'aide d'une marionnette et par des gestes
Etayages de l'enseignant	Etayage lors des activités individuelles : lors de l'activité où il fallait pointer l'animal demandé, un élève avait des difficultés à pointer la grenouille et l'assistante a mimé l'animal. Etayage pour la prononciation	Etayage par le mime pour les questions <i>« Is it big or small ? »</i> (gestes associés) <i>« Who likes pears ? »</i> (se frotte le ventre) <i>« Do you remember eat/drink ? »</i> (gestes associés)

	lors des répétitions individuelles en répétant plusieurs fois le mot.	
Interventions en français de l'enseignant	L'assistante a demandé des traductions en français « Qu'est-ce que ça veut dire <i>Do it again ?</i> » « C'est quoi <i>stars ?</i> » L'assistante a passé une consigne en français « <i>Let's do it ! Everybody on fait le geste.</i> »	L'assistante a demandé une traduction « C'est quoi <i>toes ?</i> ». Une consigne a été passée en français pour le jeu en duel à propos des flashcards avec les fruits.
Interventions en français des élèves	Les élèves sont intervenus en français pour traduire ce que l'assistante avait demandé. Un élève a dit « C'est facile ! » quand l'assistante a demandé de pointer l'image avec le chat.	Les élèves ne sont pas intervenus en français au sujet de la séance.
Moyens de communication non-verbale	L'assistante montre les flashcards qui correspondent au vocabulaire. Elle effectue des gestes pour faire comprendre les consignes. Les élèves montrent les cartes associées au vocabulaire correspondant.	L'assistante montre les flashcards qui correspondent au vocabulaire. Elle effectue des gestes pour faire comprendre les consignes ainsi que ses questions. « <i>Is it big or small ?</i> » (gestes associés) « <i>Who likes pears ?</i> » (se frotte le ventre) « <i>What does it eat ?</i> » (pour le lapin et le chien) : sort des flashcards avec une carotte et un os « <i>Do you remember eat/drink ?</i> » (gestes associés) Les élèves montrent les cartes associées au vocabulaire correspondant en énonçant le mot associé.

Disposition des élèves et de l'enseignant dans la classe	Les élèves sont en salle de motricité, assis en cercle et l'assistante est avec eux. Les élèves qui participent aux activités individuelles entrent dans le cercle et se placent en face de l'assistante.	Les élèves sont en salle de motricité, assis en cercle et l'assistante est avec eux. Les élèves qui participent aux activités duelles entrent dans le cercle et se placent en face de l'assistante.
--	---	---

### Attitudes des élèves

Enthousiasme/ Curiosité	Globalement le groupe est très enthousiaste. Les élèves participent à toutes les activités.  Lors des chansons, participation de tous avec engagement dans l'activité.	Globalement le groupe est très enthousiaste. Les élèves participent à toutes les activités.  Lors des chansons et des activités en relai participation de tous avec engagement dans l'activité.
Confiance en soi	Les élèves sont volontaires pour participer et répondre aux questions en collectif.  Ils sont tous volontaires pour les activités individuelles.  Les élèves sont encouragés et félicités à plusieurs reprises sur un ton très exagéré : « <i>Good job !</i> » « <i>Well done !</i> » « <i>Good girl !</i> »	Les élèves sont volontaires pour participer et répondre aux questions en collectif.  De nombreux volontaires pour les activités individuelles.  Les élèves sont encouragés et félicités à plusieurs reprises sur un ton très exagéré : « <i>Fantastic !</i> » « <i>That's great !</i> » « <i>Well done !</i> »
Volonté d'appropriation	Les élèves répètent volontiers le vocabulaire présenté.  Certains élèves demandent	Les élèves répètent volontiers le vocabulaire présenté.  Certains élèves demandent

	« <i>Do it again</i> » après les chansons. Certains élèves continuent fredonner les chansons pendant les activités.	« <i>Do it again</i> » après les chansons.
Autres (préciser)	3 élèves ne soutiennent plus leur attention vers la fin de la séance.	1 élève perturbe la séance en se chamaillant avec ses camarades. Il est repris par l'assistante en anglais à plusieurs reprises.

### Aptitudes des élèves en lien avec le niveau A1 du CECRL

	Janvier	Avril
Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.	<p>Salutations : <i>Hello, Goodbye</i></p> <p>Les couleurs : <i>What colour is it? It's ... orange, blue, red, yellow, green, pink, purple</i></p> <p>Les animaux : <i>cat, dog, rabbit, fish, mouse, frog</i></p> <p>Les nombres jusqu'à 7</p> <p>Les parties du corps : <i>head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose</i></p>	<p>Salutations : <i>Hello, Goodbye, How are you ?, I am happy</i></p> <p>Les animaux : <i>cat, dog, rabbit, fish, frog, mouse, sheep</i></p> <p>Les parties du corps : <i>head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose</i></p> <p>Les fruits : <i>apple, orange, banana, pear</i></p> <p>Les aliments des animaux : <i>carrot, bone</i></p> <p>Les aliments : <i>milk</i></p> <p>Les verbes <i>to eat</i> et <i>to drink</i></p> <p>Les adjectifs <i>big</i> et <i>small</i></p> <p>Les nombres jusqu'à 7</p>

<p>Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc.</p> <p>Peut répondre au même type de questions</p>		<p>Demander à quelqu'un son prénom et dire le sien : <i>What's your name ? My name is...</i></p>
<p>Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</p>	<p>Réponse corporelle associée aux consignes : « <i>Make a circle, hold hands</i> » « <i>Sit down</i> » « <i>Who can help me ?</i> » « <i>Show me the dog</i> » « <i>Show everybody</i> » « <i>Close your eyes</i> » « <i>Stand up</i> » « <i>Who can help him/her ?</i> » « <i>Turn around</i> » « <i>Touch the ground</i> » « <i>Reach up high</i> »</p> <p>Réponse verbale aux questions : « <i>What's this ?</i> » « <i>What's missing ?</i> »</p>	<p>Réponse verbale aux questions : « <i>What is it eating ?</i> » « <i>Is it big or small ?</i> » « <i>Is a mouse big ?</i> » « <i>What is it ?</i> »</p>

### Comportement

	Janvier	Avril
Attitudes vis-à-vis de la langue	Attitude ouverte et attentive de la majorité des élèves. Ils	Attitude ouverte et intéressée de la majorité des élèves. Ils

étrangère	demandent à l'assistante de refaire les chansons.	demandent à l'assistante de refaire certaines chansons. Les élèves ne s'expriment pas en français pendant la séance.
Attitudes vis-à-vis des pairs	Volonté d'entraide lors des activités individuelles. Quand l'assistante demande « Who can help him/her ? », il y a beaucoup de volontaires.	Attitude d'entraide pendant le jeu en relai. Deux élèves ont aidé leurs voisins avec la formulation.
Tolérance multiculturelle	Pas d'attitude négative observée.	Pas d'attitude négative observée.

### Autres données observées

	Janvier	Avril
Durée de la séance	De 9h à 9h30 : 30 minutes	De 9h à 9h30 : 30 minutes
Interventions de l'enseignante présente dans la classe	L'enseignante n'était pas présente lors de la séance (restée dans sa classe avec le reste des élèves).	L'enseignante n'était pas présente lors de la séance (restée dans sa classe avec le reste des élèves).
Influence de la présence de l'observateur	Je suis déjà dans la salle de motricité quand les élèves entrent. La plupart ne semblent pas avoir remarqué ma présence. Néanmoins deux élèves ont regardé dans ma direction à plusieurs moments de la séance mais pour des temps très courts. Je suis placée sur un banc près du poste de musique, très à l'écart du groupe (environ 4m).	J'accueille les élèves avec leur enseignante dans leur classe. Elle me présente aux élèves. Je me déplace dans les couloirs avec eux vers la salle de motricité. La plupart semblent m'oublier pendant la séance. Un élève se retourne pour me faire un signe et je lui fais signe de se retourner. Je suis placée sur un banc près du poste de musique, très à l'écart du groupe (environ 4m).

## **Annexe 7 Grille d'analyse des séances d'initiation à l'anglais en GS**

### **Contexte d'observation :**

Ecole:	Ecole 1
Classe :	GS
Nombre d'élèves :	26 élèves
Répartition (âge, sexe) :	5 ans 10 filles 16 garçons
Caractéristiques : (milieu sociaux, enfants bilingues, en situation de handicap)	école urbaine, mixité sociale 7 enfants bilingues 2 en anglais 3 en arabe 1 en vietnamien 1 en portugais

### **Enseignant**

Formation	Assistante en langues étrangères formée à son arrivée en France à la réalisation de séquences (3 jours de formation) Etudiante américaine niveau équivalent à Licence
Niveau en langues étrangères d'après le CECRL	Locuteur natif

## Approches pédagogiques

	Janvier	Avril
Approche Communicative	<p>L'assistante s'adresse aux élèves exclusivement en anglais pour communiquer. Elle peut être amenée à faire des gestes pour se faire comprendre. Quand elle pose une question, elle montre un exemple en la posant à l'enseignante présente dans la classe : <i>What's your name ?</i> L'enseignante répond. Les enfants ont compris ce qui étaient attendu grâce au modèle.</p>	<p><i>What's your name ?</i> est devenu le rituel de début de séance. Les élèves posent la question à leur voisin en relai. L'assistante pose des questions en ajoutant des gestes :</p> <p><i>What is (montre ses yeux) in English ?</i></p> <p>L'assistante fait mettre les élèves en cercle « <i>Make a circle</i> » en y associant un geste. Les élèves s'exécutent.</p>
Approche active	<p>-Associe des gestes au vocabulaire des consignes : <i>Be quiet</i> (doigt sur la bouche), <i>Listen</i> (main autour de l'oreille), <i>Look</i> (fait des lunettes avec ses doigts), <i>Stand up</i> (se lève), <i>Sit down</i> (s'assoit)</p> <p>-Fait le geste et les enfants doivent dire le vocabulaire correspondant</p> <p>-Chanson à geste : « <i>Stand up, sit down</i> » de Carolyn Graham</p> <p>-Association du bruit des animaux à partir du vocabulaire (<i>What noise does a horse make ?</i>)</p>	<p>-Chanson à geste <i>The hockey pockey song</i> pour apprendre « <i>left</i> » et « <i>right</i> »</p> <p>L'assistante fait mettre les élèves en cercle. Elle leur demande en anglais de lever la jambe gauche et de la secouer, puis la jambe droite. Ensuite elle leur demande de montrer leur bras gauche et de le secouer, puis le bras droit. Enfin elle leur demande de tourner sur eux-mêmes. Les enfants s'exécutent en suivant l'exemple de l'assistante.</p> <p>Puis l'assistante chante la chanson en effectuant les</p>

		gestes et les enfants les exécutent. Enfin ils se rassoient et l'assistante leur apprend les paroles sous forme de phrases à répéter.
Approche narrative	-Lecture de <i>Brown bear, brown bear, what do you see ?</i> de Bill Martin Jr et Eric Carle + association avec approche communicative : pose des questions sur les couleurs en contexte	
Approche ludique	-Jeu « Simon says » mené par l'assistante puis par un élève. -Jeu à partir de flashcards sous forme de devinettes ( <i>What animal is it ?</i> ) : 18 animaux	-Jeu « Simon says » sur les consignes « <i>Look, Listen, Be quiet, Stand up, Sit down</i> » mené par deux élèves tour à tour en fin de séance. -Jeu à partir de flashcards sous forme de devinette ( <i>What fruit is it ?</i> ) puis l'assistante chante une comptine ( <i>I like to eat eat eat...</i> ) en montrant les flashcards pour remplacer les mots. Les élèves doivent dire les fruits montrés par la flashcard.

## Activités didactiques

	Janvier	Avril
Répétition de mots ou de phrases	<p><i>What's your name ?</i></p> <p><i>My name is....</i></p> <p>Vocabulaire des consignes (avec association d'un geste)</p> <p>Structure : déterminant + adjectif + nom (<i>a red bird, a white dog, a purple cat</i>)</p>	<p>Vocabulaire des parties du corps : <i>head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose, arm, leg</i></p> <p>Paroles du chant <i>The hockey pockey song</i></p> <p>Vocabulaire des fruits : <i>apple, banana, orange, cherries</i></p>
Chansons, comptines	<p><i>Stand up, sit down</i> + geste associé</p> <p><i>Sing a rainbow</i></p>	<p><i>Head, shoulders, knees and toes</i> + gestes</p> <p><i>The hockey pockey song</i> + danse</p> <p><i>I like to eat, eat, eat</i> + flashcards</p>
Manipulation verbale sans mise en situation		
Dialogues		
Narration d'histoires aux enfants		
Narration d'histoires interactives avec support visuel	<p>Brown bear, brown bear, what do you see ? de Bill Martin Jr et Eric Carle, album à structure répétitive</p>	
Mimer des histoires (jeu de rôle)		

Tâches sur le sens de l'histoire	Anticipation du vocabulaire de l'histoire (réactivation du verbe « look ») Utilisation du support de l'histoire pour réactiver le vocabulaire des couleurs	
Jeux (compétition)		
Apprendre en faisant (faire un gâteau)		
Situation de motricité avec réponse physique	Réponse physique associée au vocabulaire des consignes	Réponse physique associée au vocabulaire des parties du corps et des consignes
Simulation de situations réelles (aller au marché)		
Dessiner		
Activités métalinguistiques (comparaison des langues)		
Autres (préciser)	Flashcards employées comme support de jeu de devinettes	Flashcards employées comme support de jeu de devinettes et comme support pour remplacer les paroles d'une chanson

## Formes d'activités

	Janvier	Avril
Individuelles	Réponses orales individuelles à des questions posées : <i>What's your name ?</i> <i>What's your favourite animal ?</i>	Rituel : <i>What's your name ? My name is...</i> en relai entre les élèves
En classe entière	Séance en classe entière : lecture d'album, devinettes sur les flashcards, chant Réponses collectives aux questions posées : <i>What colour is it ?</i>	Séance en classe entière : Réponses physiques et répétition du vocabulaire des parties du corps et des consignes, devinettes sur les flashcards, chant avec support de flashcards
En petits groupes (nbr)		

## Supports pédagogiques

	Janvier	Avril
Ecrits	Album <i>Brown bear, brown bear, What do you see ?</i> de Bill Martin Jr et Eric Carle	
Sonores	<i>Tiny talk, American english, Carolyn Graham, Oxford university</i> <i>Super songs, Oxford University Press</i>	<i>Tiny talk, American english, Carolyn Graham, Oxford university</i>
Iconiques (flashcards)	Flashcards pour les animaux : Cat, dog, fish, pig, horse, cow, girafe, lion, snake, mouse, monkey, sheep, duck, bird, frog, elephant, crocodile, bear	Flashcards pour les fruits : Apple, banana, orange, cherries
Audio-visuels		
Informatiques		

Autres (préciser)		
-------------------	--	--

### Matériaux

	Janvier	Avril
Fournis par l'institution	Les Cds et l'album viennent du Crdp.	Le Cd vient du Crdp.
Vendus dans le commerce		
Fabriqués par l'enseignant	Les flashcards sont fabriquées par l'assistante.	Les flashcards sont fabriquées par l'assistante.
Autres (préciser)		

### Cohérence avec le programme scolaire de l'école maternelle

	Janvier	Avril
S'approprier le langage, découvrir l'écrit	Travail sur les sons de la parole par la répétition de mots (animaux), de groupes de mots (animaux + couleurs) et de structures de phrases Apprendre à comprendre un album par la prise d'indices visuels	Travail sur les sons de la parole par la répétition de mots (fruits, parties du corps) et de phrases (paroles de la chanson)
Devenir élève	Apprendre les règles de la communication, attendre son tour avant de prendre la parole, écouter l'autre lorsqu'il a la parole	Apprendre les règles de la communication, attendre son tour avant de prendre la parole, écouter l'autre lorsqu'il a la parole

Agir et s'exprimer avec son corps	Associer des gestes à des mots. Répondre à des consignes par des gestes associés.	Associer des gestes et des mouvements du corps à des phrases et à une chanson.
Découvrir le monde	Découvrir une autre langue vivante et une autre culture Utiliser son raisonnement pour comprendre une autre langue Découvrir le vivant (animaux et leurs cris)	Découvrir une autre langue vivante et une autre culture Utiliser son raisonnement pour comprendre une autre langue Découvrir le vivant (parties du corps, fruits)
Percevoir, sentir, imaginer, créer	La voix et l'écoute : se constituer un bagage de sonorités, développer des habitudes comportementales d'écoute, d'attention et de concentration. Prendre plaisir à reproduire un modèle vocal (comptines, mots et structures de phrases avec intonation)	La voix et l'écoute : se constituer un bagage de sonorités, développer des habitudes comportementales d'écoute, d'attention et de concentration. Prendre plaisir à reproduire un modèle vocal (comptines, mots et structures de phrases avec intonation)

### Interdisciplinarité

	Janvier	Avril
Intégration d'éléments culturels	Cris des animaux en anglais Comptine du patrimoine anglo-saxon <i>Sing a rainbow</i>	Comptine du patrimoine anglo-saxon <i>Head, shoulders, knees and toes</i>
Intégration aux autres disciplines (préciser)	Découverte du monde : découvrir le vivant (animaux et leurs cris) La voix et l'écoute : chanter en anglais	Découverte du monde : Les parties du corps La voix et l'écoute : chanter en anglais

## Situations d'Interaction

	Janvier	Avril
Interactions enseignant-élèves	<p>-Les élèves saluent spontanément l'assistante en langues étrangères en anglais</p> <p>-L'assistante pose des questions et les élèves y répondent :</p> <p><i>What's your name ?</i></p> <p><i>What colour is it ?</i></p> <p><i>What's your favourite animal ?</i></p> <p><i>What animal is it ?</i></p> <p><i>What noise does a (animal) make ?</i></p>	<p>-Les élèves saluent spontanément l'assistante en langues étrangères en anglais.</p> <p>-L'assistante pose des questions en anglais et les élèves y répondent :</p> <p><i>What is it ?</i></p> <p><i>What colour is it ?</i></p> <p><i>Which one is your favourite ?</i></p> <p><i>What do you do with your eyes/mouth/ears ?</i></p>
Interactions élèves-élèves	<p>Peu d'interactions</p> <p>Interactions non verbales lors du jeu « Simon says » : un élève parle les autres exécutent</p> <p>Interactions en français pour traduire ce qu'a dit l'assistante</p>	<p>Interactions lors du rituel <i>What's your name ? My name is...</i> en relai</p> <p>Interactions non-verbales lors du jeu « Simon says » mené par deux élèves différents : un élève parle, les autres exécutent</p>
Règles conversationnelles		
Etayages de l'enseignant	<p>Reformule les structures de phrases pour aider les élèves à répondre à ses questions et leur fait répéter</p> <p>Beaucoup d'encouragements : « Good job » après la participation volontaire de chaque élève.</p>	<p>Relance le relai en répétant la structure de l'échange quand un enfant est bloqué</p> <p>Beaucoup d'encouragements : « Great ! » ou « Good job » après chaque participation des élèves.</p>

Interventions en français de l'enseignant	<p>Une seule intervention en français : demande une traduction aux élèves « Qu'est-ce que c'est en français...? » pour s'assurer de leur compréhension</p>	<p>Une intervention pour demander une traduction en début de séance : « What's papa and maman in french ? »</p> <p>Une intervention pour demander une traduction aux élèves afin de s'assurer de leur compréhension.</p>
Interventions en français des élèves	<p>Traduisent en français ce que l'enseignante a demandé pour aider un pair (1 fois)</p> <p>Intervention en français pendant le jeu « Simon says » : « Elle a pas dit Simon says »</p> <p>L'élève meneur du jeu hésite à employer le français et fait le geste « non » avec son doigt puis dit en français « J'ai pas dit Simon says ».</p>	<p>Une seule intervention en français lors de la présentation des flashcards : les élèves ont répondu en français à la vue des images. L'assistante a reprécisé « in english ».</p>
Moyens de communication non-verbale	<p>Emploi de gestes de l'assistante pour appuyer la compréhension</p> <p>Montre une image de l'album ou une flashcard.</p>	<p>Emploi de gestes pour appuyer la compréhension des questions.</p> <p>Montre les flashcards ou des parties du corps pour remplacer ou appuyer la compréhension des paroles de chansons.</p>
Disposition des élèves et de l'enseignant dans la classe	<p>Elèves au coin regroupement : certains assis sur des bancs, d'autres sur le sol</p> <p>L'assistante de langues étrangères est assise en</p>	<p>Elèves au coin regroupement : certains assis sur des bancs, d'autres sur le sol</p> <p>L'assistante de langues étrangères est assise en</p>

	<p>hauteur par rapport aux élèves et est entourée des élèves. L'enseignante lui fait face et est assise avec les élèves.</p>	<p>hauteur par rapport aux élèves et est entourée des élèves. L'enseignante lui fait face et est assise avec les élèves.</p> <p>Lors de la chanson « The hickey pockey song » les élèves sont debout en cercle dans le coin regroupement.</p>
--	--	---

### Attitudes des élèves

Enthousiasme/Curiosité	<p>Globalement le groupe est enthousiaste.</p> <p>Lors des jeux et des chansons, participation de tous avec engagement dans l'activité.</p> <p>A la lecture de l'album, tous les élèves sont à l'écoute.</p>	<p>Les élèves participent tous aux activités proposées.</p> <p>Bon nombre d'entre eux sont souriants, manifestant un certain plaisir.</p> <p>Lors du jeu « Simon says », seulement quelques élèves ne se proposent pas pour mener le jeu.</p>
Confiance en soi	<p>Enfant volontaires pour participer et répondre aux questions, même les élèves qui semblent moins à l'aise pour prononcer ou répéter.</p>	<p>Les élèves participent volontiers. Un élève lève le doigt pour participer alors qu'il ne connaît pas la réponse.</p>
Volonté d'appropriation	<p>Après l'écoute du chant « Stand up, sit down », un élève dit c'est comme « Stand up for you right »</p> <p>Un élève dit qu'il chante « Sing a rainbow » dans sa voiture.</p> <p>Lors de l'écoute du Cd, les</p>	

	élèves répètent tout ce qui est dit, même la présentation du chapitre qui contient la chanson « Unit 4, Listen »	
Autres (préciser)	Quelques élèves ne sont pas à l'écoute et font autre chose.	Deux élèves ne sont pas attentifs.

### Aptitudes des élèves en lien avec le niveau A1 du CECRL

	Janvier	Avril
Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.	Salutations : Hello, Goodbye Les couleurs : <i>What colour is it ? It's red/yellow/blue/green/brown/orange/purple/pink</i> Les animaux : 18 animaux connus Les consignes : <i>Listen, Look, Be quiet, Stand up, Sit down, Hands up</i>	Les parties du corps : <i>head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose, leg, arm</i> Les fruits : <i>apple, banana, orange, cherries</i> Les liens de parenté : <i>mum, dad</i> Les consignes : <i>Make a circle, Listen, Look, Be quiet, Stand up, Sit down</i>
Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. Peut répondre au même type de questions	Se présenter : répondre à la question <i>What's your name ?</i> par <i>My name is...</i> Exprimer ses goûts : Répondre à la question <i>What's your favourite animal ?</i>	Se présenter et demander à quelqu'un qu'il se présente : poser la question <i>What's your name ?</i> et y répondre par <i>My name is...</i> Exprimer ses goûts : Répondre à la question <i>Which one is your favourite ?</i> (concernant les fruits)

Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.	Communication avec l'assistante en langues étrangères sans nécessité de traduire.	Communication avec l'assistante en langues étrangères sans nécessité de traduire.
---	---	---

### Comportement

	Janvier	Avril
Attitudes vis-à-vis de la langue étrangère	Participation volontaire des élèves. Attitude ouverte et enthousiaste.	Participation volontaire des élèves. Attitude ouverte et enthousiaste.
Attitudes vis-à-vis des pairs	Coopération entre pairs pour aider ou valider la compréhension, entraide.	Pas d'attitude spécifique observée.
Tolérance multiculturelle	Pas d'attitude négative observée.	Pas d'attitude négative observée.

### Autres données observées

	Janvier	Avril
Heure et durée de la séance	De 13h40 à 14h : 20 minutes	De 13h40 à 14h : 20 minutes
Interventions de l'enseignante présente dans la classe	Une intervention pour solliciter l'attention de deux élèves qui faisaient autre chose.	Plusieurs interventions pour le retour au calme.
Influence de la présence de l'observateur	Les élèves me regardent lorsque j'entre dans la salle, puis ils semblent m'oublier. Je suis placée derrière le coin regroupement (une table me sépare des élèves), à une hauteur entre les élèves et l'assistante.	Les élèves me regardent lorsque j'entre dans la salle, puis ils semblent m'oublier. Je suis placée derrière le coin regroupement (une table me sépare des élèves), à une hauteur entre les élèves et l'assistante.

