

Enseigner une langue vivante étrangère : articuler théorie et pratique pour un enseignement dynamique et de qualité (CE1-CM1)

Léa Fidole-Pochet

▶ **To cite this version:**

Léa Fidole-Pochet. Enseigner une langue vivante étrangère : articuler théorie et pratique pour un enseignement dynamique et de qualité (CE1-CM1). Education. 2016. dumas-01411951

HAL Id: dumas-01411951

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01411951

Submitted on 7 Dec 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.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION DE L'ACADEMIE DE PARIS

Mémoire de master « MEEF » mention « Premier degré »

ENSEIGNER UNE LANGUE VIVANTE ETRANGERE

Articuler théorie et pratique pour un enseignement dynamique et de qualité

(CE1 – CM1)

Léa Fidole-Pochet

PROFESSEUR DE ECOLES STAGIAIRE

Groupe B

Sous la direction de Christina Duran Froix

2015-2016

Mots-clés : communication ; interaction ; action.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 3

PARTIE 1 : Des pratiques variées de la langue étrangère, pour un enseignement dynamique et efficace 7

1. Les activités théâtrales : une approche communicative de la langue 7

1.1. L'intérêt des activités théâtrales 7

1.2. Différentes mises en œuvre au sein de la classe 9

1.3. Les limites des activités théâtrales 11

2. La création d'histoires : utilisation de l'imaginaire pour favoriser la prise de parole 12

2.1. L'intérêt du travail autour des histoires 12

2.2. L'intérêt de la création d'histoires 13

2.3. Différentes mises en œuvre au sein de la classe 15

3. Le jeu : incitation aux interactions spontanées dans un cadre ludique 16

3.1. L'intérêt du jeu 16

3.2. Différentes mises en œuvre au sein de la classe 18

3.3. Les limites du jeu 19

PARTIE 2 : La théorie de la langue, clé de voute d'un enseignement de qualité 22

1. Différentes acceptions des compétences grammaticales 22

2. La place supposée de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire 24

3. L'apprentissage indirect de la grammaire dans le cadre d'un enseignement basé sur la communication et l'interaction 25

3.1 Une grammaire implicite au service de la communication 26

3.2. Une grammaire décontextualisée pour susciter la motivation des apprenants 28

CONCLUSION 30

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE 31

ANNEXES 33

INTRODUCTION

« La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information. » Par ces mots, Albert Einstein met en exergue l'importance de l'expérimentation lors de l'apprentissage. L'accumulation de savoirs théoriques est relayée au plan secondaire, étant assimilée à de simples « informations » complémentaires à des savoirs d'actions (ou savoir-faire). Selon lui, les savoirs sont facilement accessibles, pourvu que l'individu ait la volonté de s'en saisir, ce qui leur confère un rôle secondaire. La pratique joue quant à elle un rôle clé dans l'apprentissage, dans la mesure où elle permet d'ancrer les connaissances, de les intégrer sur le long terme. Toutefois, il est important de nuancer ces propos et de souligner que les apprentissages doivent se baser sur une « bonne » pratique afin d'être de qualité et de ne pas laisser se développer des erreurs (ou mauvaises habitudes) qu'il serait difficile de corriger par la suite.

Cette conception de l'apprentissage, passant avant tout par la bonne pratique, semble tout à fait pertinente en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. En effet, apprendre une langue étrangère, ce n'est pas apprendre un catalogue de concepts ou de structures grammaticales, c'est surtout apprendre à utiliser cette langue pour communiquer avec autrui. A ce titre, l'approche communicative des langues préconise la mise en place d'activités favorisant l'authenticité de la communication au sein de la classe, telles que les jeux de rôle. Dans le même esprit, Claire Tardieu (2008) rappelle qu'à l'école, les enseignants sont face à « la difficulté même d'enseigner non pas une langue, mais une langue vivante, agissante, permettant une communication interpersonnelle authentique dans des contextes multiples qui dépassent l'action de la classe »[1]. En effet, enseigner une langue vivante étrangère c'est avant tout faire vivre cette langue, la rendre concrète pour les personnes qui l'apprennent et ne pas s'attacher à de la théorie, au risque de basculer dans l'abstrait.

Selon Pierre Bange (1992), «l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde»[2]. Par cette définition de ce qu'est une langue, ce linguiste met en avant le caractère social et culturel des langues, dont l'intérêt premier est l'établissement de la

[1] TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation, Paris, Ellipses, 2008, p.8.*

[2] BANGE Pierre, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, p.53.

communication avec autrui. Il souligne de ce fait un point clé de l'apprentissage des langues : l'appropriation par la communication. En effet, une langue peut être définie comme un code commun à une communauté. La finalité de l'apprentissage d'une langue est donc la production d'énoncés afin d'établir une communication avec les personnes parlant cette langue. D'où la volonté de mettre l'accent sur la mise en situation de communication lors des apprentissages.

En cours de langue, il est donc important de créer des situations donnant envie aux élèves de s'exprimer, de communiquer des messages. La pratique orale est un moyen efficace de progresser et d'acquérir au fur et à mesure confiance dans la prise de parole et dans l'expression. Halliwell (1995)[3] justifie la nécessité de créer des situations de communication par le fait que l'enfant, en tant qu'être humain, dispose d'une faculté innée qu'est le besoin de communiquer, qu'elle appelle également « instinct d'interaction et de communication ». De ce fait, il paraît indispensable de faire en sorte qu'en cours de langue, les élèves communiquent aussi bien entre eux qu'avec leur enseignant. Pour faciliter ces moments d'échanges, il est préconisé par les didacticiens des langues que les situations d'échange soient en lien avec la réalité des élèves, mettant en jeu des éléments et des situations qu'ils connaissent.

En ce qui concerne l'apprentissage, l'auteure précitée distingue l'apprentissage direct de l'apprentissage indirect[4]. Le premier est conscient et va de pair avec un objectif de précision, le second est inconscient et encourage la spontanéité. Pour ce qui est de l'apprentissage des langues étrangères, l'apprentissage indirect permettrait aux enfants d'acquérir une nouvelle langue et d'intégrer les structures de cette dernière, sans pour autant qu'une leçon à part entière leur soit dédiée. Cela permet donc de se concentrer sur la communication. L'auteure considère que ces deux types d'apprentissage doivent être combinés en cours de langue, mais que dans la mesure où les jeunes apprenants ont une aptitude plus développée à l'apprentissage indirect qu'à l'apprentissage direct, il est intéressant de tirer profit de cette faculté et de faire en sorte que les enfants apprennent, alors même qu'ils n'en ont pas conscience.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), publié en 2001, propose aux pays européens un cadre commun dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Il est le fruit de l'évolution des différents courants

[3] HALLIWELL Susan, *Enseigner l'anglais à l'école primaire* (traduit par P. Dey), Paris, Pearson Education France, 1995, p.8.
[4] Ibid., p.5.

méthodologiques sur l'enseignement/apprentissage des langues (ANNEXE 1). Ainsi, cinq types d'activités langagières sont préconisées : la compréhension orale, l'expression orale (en interaction et en continu), la compréhension écrite et l'expression écrite. Selon Tardieu, il définit une « approche actionnelle à caractère social de l'apprentissage des langues »[5] où on cherche à « privilégier la compréhension, l'expression et l'interaction orale dans une perspective socio-culturelle », allant ainsi au delà de l'approche communicative qui restait cantonnée au cadre de la classe. En effet, dans le CECRL les compétences langagières doivent être développées dans un contexte social plausible. Les tâches à réaliser doivent donc avoir un sens pour les élèves et pour ce faire, il est important de rechercher une similarité entre les tâches proposées et des tâches de communication réelle.

Les programmes d'enseignement des langues étrangères reprennent le CECRL et y font expressément référence. En effet, il est précisé que les élèves doivent atteindre le niveau A1 à la fin du cycle 3. Dans le Bulletin officiel hors série n° 3 du 19 juin 2008, l'accent est mis sur le côté pratique de l'enseignement des langues étrangères. Il est notamment stipulé que « l'apprentissage des langues vivantes s'acquiert dès le début par une pratique régulière »[6]. Cela se justifie par les objectifs de l'apprentissage des langues étrangères, qui sont clairement explicités dans le préambule commun des programmes de langues étrangères pour l'école primaire (Bulletin officiel hors série n°8 du 30 août 2007). L'un de ceux-ci est que l'élève acquiert « une compétence de communication élémentaire »[7]. Une exposition régulière à la langue est donc préconisée, ainsi qu'une pratique principalement orale de celle-ci et des activités de mise en situation de communication.

En tant que professeur des écoles, il est de mon devoir de suivre les programmes d'enseignement. En charge de l'enseignement de l'anglais dans ma classe de cours élémentaire première année (CE1), j'ai pris le parti d'avoir de privilégier l'apprentissage indirect en cours de langue, en adoptant une approche communicative et actionnelle de l'enseignement des langues. L'idée est de créer des séquences d'enseignement autour d'un projet (tâche finale) durant lequel les élèves vont mettre en œuvre ce qu'ils auront appris tout au long de la séquence. Claire Tardieu assimile cette démarche à une pédagogie de la tâche : les tâches sont choisies en premier et en fonction de celles-ci, des activités langagières sont définies et enfin des supports et des outils.

[5] TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation, op. cit.* p.41.
[6] Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008, horaires et programmes d'enseignement à l'école primaire, p.18.
[7] Bulletin officiel hors série n°8 du 30 août 2007, programmes de langues étrangères pour l'école primaire, p.4.

Je co-interviens également dans la classe de cours élémentaire première année (CM1) de l'école où j'effectue une partie de l'enseignement de l'anglais. Ici encore, nous privilégions un apprentissage axé sur la pratique et, dès mon arrivée dans la salle de classe, les élèves sont directement plongés dans l'univers de l'anglais. Une communication réelle est créée dès le début du cours. En effet, les rituels de début de cours (salutation, prise de nouvelles, etc.) trouvent leur place naturellement car nous ne nous sommes pas vus de la journée. Les élèves sont donc directement plongés dans leur rôle d'apprenant en anglais. Ici encore, une approche communicative

De manière générale, il faut donner envie aux élèves d'apprendre une langue nouvelle. Ils doivent donc trouver dans cet apprentissage un sens et un intérêt. Ils doivent ensuite avoir envie de communiquer dans cette langue, d'où la nécessité de baser les cours de langue, à l'école primaire, sur la pratique et sur l'oral plutôt que sur des moments de transmission pure de théorie sur la langue. Le langage a pour but la communication et cette dernière doit être l'objectif premier dans l'enseignement des langues étrangères. De plus, les échanges oraux permettent aux élèves d'avoir un réel vécu de la langue et donc de l'intégrer plus facilement : les apprenants vivent l'enseignement de cette langue et sont actifs dans ce dernier, ce qui est déclencheur de sens pour eux et est très important dans le cadre des apprentissages.

Ainsi, l'enjeu de ce mémoire est de savoir par quels moyens mettre l'accent sur la pratique de la langue étrangère, tout en produisant un enseignement de qualité.

Afin de répondre à cette problématique, une attention particulière sera tout d'abord portée à différentes approches communicatives et actionnelles dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères telles que le jeu, les activités théâtrales et la création d'histoires. Ces différentes activités ont le mérite d'être généralement appréciées des enfants et peuvent donc jouer sur leur motivation à entrer dans une langue non maternelle, mais aussi à avoir envie de progresser dans celle-ci et donc de rester dans cet apprentissage. Aussi, d'un point de vue pédagogique, de telles activités favorisent la prise de parole et la mise en situation, toutes deux utiles à l'intégration d'une langue nouvelle. Elles permettent ainsi de donner vie à la langue étrangère : les élèves vivent des situations et font ainsi vivre les mots qu'ils apprennent.

La place que la théorie peut occuper lorsque l'on choisit de mettre en avant la pratique d'une langue étrangère sera ensuite abordée. En effet, il est important que la théorie, et notamment la grammaire, reste présente de manière plus ou moins explicite pour donner un enseignement de qualité et guider les élèves vers une « bonne pratique » de la langue apprise.

PARTIE 1 : Des pratiques variées de la langue étrangère, pour un enseignement dynamique et efficace

Dans la mesure où les programmes d'enseignement des langues vivantes étrangères mettent l'accent sur l'oralité, différentes activités seront présentées, permettant de mettre l'accent sur la pratique orale et la communication : les activités théâtrales, la création d'histoires et le jeu. Dans ces activités, la pratique de la langue prime, ce qui dynamise les leçons, sans pour autant réduire leur efficacité.

1. Les activités théâtrales : une approche communicative de la langue

Les activités théâtrales sont des activités durant lesquelles des comédiens (ou apprentis comédiens) se mettent en scène de manière plus en moins encadrée par les directives du metteur en scène.

1.1. L'intérêt des activités théâtrales

Dans les situations d'échange de la vie de tous les jours, il existe un lien entre expression orale et langage corporel (*body language*). Cela peut d'ailleurs faciliter la compréhension dans le cadre des conversations, et notamment lorsqu'il s'agit d'une conversation entre des personnes ne parlant pas la même langue. Une communication globale s'établit grâce au langage corporel. En effet, l'intonation, la posture, le regard, les expressions du visage, les gestes et les déplacements effectués peuvent parfois donner tout autant de renseignements que les paroles en elles-mêmes. Quand on communique, on communique avec tout son corps. Les activités théâtrales servent à comprendre, en les expérimentant, les différentes manières de communiquer et donc d'optimiser la communication en langue étrangère. En effet, le théâtre est un bon moyen de passer de la parole au geste et du geste à la parole.

Dans ma pratique quotidienne, j'utilise beaucoup le langage corporel afin de communiquer avec mes élèves et de leur transmettre des connaissances. Cette façon de faire est d'autant plus marquée durant les cours de langue vivante étrangère : il est très courant que

j'accentue mes gestes et mes expressions du visage afin de communiquer avec mes élèves en anglais. Cela est primordial dans la mesure où il est préconisé de ne pas passer par le français et de mener les séances uniquement en langue étrangère. Ainsi, le langage du corps aide à se faire comprendre sans passer par la traduction. De ce fait, les élèves ont rapidement compris que je n'utiliserais pas le français durant les cours de langue et qu'ils devraient comprendre les consignes en associant mes gestes à mes mots. Petit à petit, cela a permis de leur faire prendre des habitudes, de comprendre des consignes et des actions demandées dans le cadre d'un cours de langue. Par ailleurs, j'ai pu constater que lorsque les élèves sont mis en situation de communication, certains utilisent également le langage corporel.

De manière générale, les activités théâtrales peuvent permettre aussi bien aux élèves qu'à leur professeur de sortir de leur rôle traditionnel et de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre. Il peut donc être intéressant pour un professeur des écoles, lorsqu'il exerce en tant que professeur de langues étrangères, de se vêtir par la même occasion d'un costume d'acteur, marquant bien la rupture avec les autres disciplines enseignées en français. Cela peut également être un moyen de plonger plus facilement les élèves dans l'univers de la langue enseignée, car leur professeur du quotidien devient quelqu'un d'autre, le temps d'une leçon de langue étrangère. De la même façon, les activités théâtrales permettent aux élèves de sortir de leur rôle d'élève et de se mettre en scène dans la peau d'un personnage différent, pouvant les aider à s'exprimer plus librement que lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage classique. Ils peuvent également se défaire de certains complexes d'élèves, qui peuvent être d'autant plus marqués en cours de langue (par exemple la honte de s'essayer à un accent qui n'est pas le leur). Ainsi, grâce aux activités théâtrales, l'élève devient acteur de ses apprentissages, au sens propre du terme.

Par ailleurs, il est couramment admis que les activités théâtrales, de manière générale, contribuent au développement de qualités d'expression et de communication. Cela peut également aider au développement de la confiance en soi et à se positionner dans un groupe. Pour certains élèves, prenant peu la parole de manière générale, le fait de se mettre en scène dans une langue différente peut leur permettre de prendre confiance en eux (car le contexte est totalement différent), et débloquer ainsi leur expression orale de manière générale. Payet (2010)[8] s'est intéressé à la didactique des langues dans une recherche pédago-artistique et notamment au travers des activités théâtrales en classe de langue. Durant ses observations, il a remarqué que les élèves étaient fiers de présenter leur production lors de représentations et,

[8] PAYET Adrien, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, Brigitte Faucard, 2010.

d'autant plus, s'ils ont effectué leur prestation dans une langue différente de leur langue maternelle. C'est d'ailleurs ce que j'ai pu observer avec mes propres élèves qui sont souvent très satisfaits lorsqu'ils produisent un énoncé en anglais. Ainsi, cela permet de jouer sur l'estime de soi des élèves et sur leur confiance en eux. Cela est important car les élèves sont en train de se construire et de construire leur rapport au savoir. Mettre en place des activités théâtrales à l'école primaire peut donc contribuer au développement de l'enfant.

Dans ma classe de CE1, les cours de langue m'ont permis de voir apparaître différentes facettes de la personnalité des élèves de la classe, car la plupart assimilent cet enseignement à quelque chose de différent de ce qu'ils connaissent à l'école, l'accent étant mis sur la pratique. Ainsi, certains élèves adoptaient une attitude particulière face à cet enseignement. Les apprenants en langue étrangère semblent différents de mes élèves du quotidien, comme s'ils jouaient un rôle face à cet enseignement aux méthodes peu traditionnelles. En effet, des élèves d'ordinaire peu sûrs d'eux et participant rarement à la vie orale de la classe, ont plus de facilité à prendre la parole et s'exprimer en langue étrangère. En parallèle, d'autres élèves d'ordinaire très sérieux et réservés, se laissent un petit peu plus aller et montrent un visage plus rieur.

1.2. Différentes mises en œuvre au sein de la classe

Conformément aux programmes de langues étrangères pour l'école primaire, l'oral occupe une place très importante dans cet enseignement. Les activités théâtrales en classe de langue peuvent donc être des supports intéressants pour l'apprentissage des langues étrangères, en ce qu'elles permettent de travailler l'oral de manière artistique et ludique. Le théâtre permet ainsi de faire vivre les mots et les situations créées et donc de faire vivre la langue étrangère apprise. De plus, il est important que les activités proposées en classe de langue collent à la réalité des élèves. Dans le cadre du théâtre, bien que la situation créée soit fictive, un échange langagier est effectivement créé et les élèves sont « dans l'action ». Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'improvisations théâtrales c'est-à-dire de mises en scènes non préparées. Les activités d'improvisation permettent de se rapprocher des interactions de la vie de tous les jours, où l'inconnu et la spontanéité sont présents. Cela permet de laisser la créativité des jeunes acteurs s'exprimer, dans la mesure où l'encadrement est minimal et les élèves ne sont pas totalement bloqués par cet encadrement. Ils peuvent ainsi s'exprimer librement, sans blocage et s'approprier la langue en l'expérimentant. De plus, ce

type d'activité incite les élèves à s'habituer à écouter ce que disent les autres participants à une conversation et à répondre.

Mes élèves de CE1 n'ayant jamais fait d'anglais auparavant, il a été difficile pour moi, à ce stade de l'année, de mettre en place des situations d'improvisation ou des réelles mises en scène théâtrales. En revanche, nous avons travaillé à partir de jeux de rôle. Les jeux de rôle sont des activités coopératives, où des personnes interprètent le rôle de personnages dans un environnement fictif. Ils permettent de travailler la prise de parole spontanée, et sont donc très utiles pour préparer les élèves à la participation de débats, activité qui a sa place dans le secondaire, lorsque les apprenants atteignent un certain niveau en langue étrangère. Les jeux de rôle servent au développement des capacités langagières et plaisent généralement aux enfants avant le collège. Ils s'y adonnent souvent durant leurs temps de jeu libre. Ainsi, alors que certains collégiens peuvent trouver enfantines des activités de mise en scène dans une langue étrangère et être réticents à s'y adonner, les élèves de primaire sont généralement plus réceptifs et motivés à l'idée de faire ce genre d'exercice. Allant dans ce sens, Trim (1995)[9] rappelle que beaucoup d'activités d'apprentissage des langues, considérées comme nécessaires pour des débutants, paraissent enfantines après onze ans alors qu'elles sont encore considérées comme acceptables avant. Ainsi, à l'école primaire, les activités théâtrales (et notamment les jeux de rôle) peuvent être très productives dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

Dans ma classe de CE1, mais également avec les CM1, qui ont deux ans de plus, les activités théâtrales connaissent un franc succès. Les élèves ont surtout expérimenté les jeux de rôle. J'ai pu très rapidement constater que l'idée de se mettre dans la peau d'un personnage plait énormément aux élèves et qu'ils entrent ainsi très facilement dans l'activité. De plus, leur investissement tout au long de celle-ci est constant, les élèves allant même au delà des attentes en personnalisant les rôles qui leurs sont attribués. Par exemple, dans le cadre d'une séquence sur le thème de la présentation, les élèves de CM1 disposaient de cartes d'identités fictives. Ils devaient se présenter à leurs camarades (nom, âge, sexe, lieu de résidence, etc.) et poser des questions sur leur identité afin d'apprendre à se connaître. Rapidement, les élèves ont pris l'initiative de personnaliser la carte d'identité reçue et d'ajouter des détails physiques sur la photo de leur personnage, afin de mieux se projeter dans leur rôle. Aussi, certains ont fait le choix jouer sur leur voix et leur attitude afin de se faire passer pour quelqu'un d'autre.

[9] TRIM John, « The workshop in the context of the Modern Languages project of the Council of Europe: Modern Languages for European Citizenship », *International Journal of psycholinguistics,* 10(21),1995, p.5-14.

Cela n'était pas demandé et pourtant, cela a permis de vraiment donner tout son sens à l'activité.

1.3. Les limites des activités théâtrales

Les activités théâtrales ne peuvent pas être utilisées de manière systématique en cours de langue mais elles peuvent servir à réutiliser, en situation, des concepts, du vocabulaire ou des structures grammaticales précédemment appris. En effet, Adrien Payet explique qu'allier des gestes à des nouveaux mots, enclenche une certaine mémoire corporelle due à l'engagement physique et facilite donc la mémorisation.

Le même auteur rappelle que les activités théâtrales permettent de dynamiser la classe, en ce qu'elles demandent un investissement particulier des élèves. Une certaine motivation est nécessaire de leur part, pour que ces activités soient menées à bien. Afin que les élèves puissent progresser dans leur expression orale, le professeur peut intervenir et distribuer les rôles en fonction des besoins et des capacités de chacun, de manière à ce que chaque élève ait envie de s'investir dans l'activité et ne soit pas mis face à une difficulté insurmontable. En outre, certains élèves peuvent être réticents à participer à ce type d'activité par timidité ou peur du jugement des autres. Pour eux, jouer ne sera pas un plaisir. C'est le rôle de l'enseignant que de leur donner envie de se produire dans une langue étrangère, de différencier l'enseignement de manière à ce que tous les élèves soient le plus à l'aise possible. Gardant à l'esprit que le théâtre demande une volonté personnelle, il est préférable de ne pas forcer les élèves à jouer.

Ainsi, il est essentiel de s'assurer de donner aux élèves le plaisir de se mettre en scène et de s'exprimer dans une langue étrangère car les activités théâtrales leur donnent la possibilité de se décomplexer face à la prise de parole. Il est donc nécessaire de laisser les élèves s'exprimer et de prévoir un temps de retour sur les erreurs commises, après leur prestation, afin de ne pas les couper lors de leurs échanges et de ne pas les sortir de leur rôle de personnage pour les rappeler à leur rôle d'élève. Il semble plus intéressant de prévoir une phase de discussion après les prestations, afin que chacun puisse faire un retour et des commentaires constructifs. Ainsi, chacun est actif et le public est incité à être à l'écoute et à observer les prestations, apprenant des erreurs des autres, grâce au retour du professeur et aux remarques des différents élèves. Une caméra peut également être utilisée pour aider les élèves à corriger leurs erreurs, en visualisant leur prestation s'ils le souhaitent.

Dans les activités théâtrales, les élèves manipulent la langue étrangère en se mettant en scène dans des situations fictives créées à cet effet. Ils peuvent également expérimenter les possibilités que leur offre la langue en racontant des histoires qu'ils ont créées.

2. La création d'histoires : utilisation de l'imaginaire pour favoriser la prise de parole

Selon le Larousse, une histoire est « un récit portant sur des événements ou des personnages, réels ou imaginaires, et qui n'obéit à aucune règle fixe ».

2.1. L'intérêt du travail autour des histoires

Les histoires font partie de la vie quotidienne des enfants. Dans un premier temps, elles leur sont racontées ou lues dans leur langue maternelle, puis il s'adonnent eux-mêmes à la restitution d'histoires connues qu'ils racontent à leur entourage, voire à l'invention de nouvelles histoires. Les enfants aiment qu'on leur raconte des histoires, et il est important qu'ils apprennent à créer les leurs. Halliwell (1995)[10] souligne qu'il peut être intéressant de stimuler l'imaginaire des enfants, puisqu'ils ont un goût particulier pour le merveilleux et l'imaginaire, qui font donc partie intégrante de leur réalité. Elle rappelle que l'imagination et la créativité sont des aptitudes communes aux enfants et sont tout à fait exploitables en cours de langue étrangère. En effet, créer, dans un premier temps, puis raconter dans un second, peut permettre aux enfants de s'approprier la langue et d'interagir avec les autres dans une langue qui n'est pas la leur, en prenant la place du conteur d'histoires.

Par ailleurs, travailler autour d'histoires a un réel intérêt culturel et les programmes d'enseignement des langues étrangères, actuellement en vigueur, soulignent l'importance des connaissances culturelles, indissociables de l'enseignement d'une langue. Dans le Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, il est expliqué que « les connaissances culturelles, repères sur les modes de vie et les civilisations, viennent favoriser la compréhension d'autres manières d'être et d'agir »[11]. Les nouveaux programmes, qui entreront en vigueur en septembre 2016 (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015) disposent que « la rencontre avec la littérature est aussi un moyen de donner toute leur place aux apprentissages culturels, en

[10] HALLIWELL Susan, *Enseigner l'anglais à l'école primaire* (traduit par P. Dey), op. cit., p.7.
[11] Bulletin officiel hors série n°1 du 5 janvier 2012, progressions pour l'école élémentaire, p.5.

utilisant la langue étrangère ou régionale aussi bien que le français »[12]. Confronter les élèves à des documents authentiques, des auteurs / illustrateurs phares de la littérature de jeunesse des pays où la langue est parlée est donc un bon moyen d'aborder l'aspect culturel d'une langue. Dans le même sens, travailler à partir d'histoires ou de contes traditionnels en anglais, que les élèves connaissent en français, est un moyen de faire du lien entre les enseignements et la culture des élèves. Ceux-ci peuvent ainsi y trouver un attrait particulier dans la mesure où ils connaissent déjà la trame de l'histoire. De manière transversale, des comparaisons peuvent ensuite être faites en français entre les différentes versions de l'histoire. Aussi, travailler à partir d'un support tel que les livres est un moyen de familiariser les élèves avec le genre littéraire. Cela donnera peut-être envie aux enfants d'aller au-delà des cours de langue qui leur sont donnés, et de lire par la suite des livres de jeunesse en langue étrangère.

Dans ma pratique personnelle, les livres ont une place importante en cours de langue. Je me suis très rapidement rendu compte que ceux-ci motivaient les élèves qui sont très demandeurs de ce support attractif. Dans un premier temps, j'ai utilisé les livres de la collection « J'apprends l'anglais avec cat & mouse » que les élèves affectionnent tout particulièrement. Ces livres ont également un intérêt pédagogique dans la mesure où ils abordent différents thèmes (les émotions, la nourriture, les couleurs, les animaux, etc.) avec des structures itératives sous forme de dialogues. Ils sont donc très intéressants pour que les élèves s'imprègnent de structures et découvrent du vocabulaire. J'ai par la suite décidé de faire découvrir à mes élèves des documents authentiques et plus particulièrement, certains livres d'Eric Carle, auteur-illustrateur américain de littérature de jeunesse, jouissant d'une certaine notoriété. Ceux-ci font partie de la culture anglo-saxonne et bénéficient pour la plupart d'une structure itérative, ce qui a permis de lancer, avec mes élèves, un projet de création d'histoires à la façon d'Eric Carle (ANNEXE 2).

2.2. L'intérêt de la création d'histoires

Les histoires sont un moyen de communication ayant un but en elles-mêmes : être racontées. C'est ce but des histoires, qui peut motiver les enfants et jouer sur leur plaisir de s'adonner à la création d'histoires. Partager ce qu'il y a dans sa tête peut être une source de motivation importante chez l'enfant. La publication peut lui donner une envie encore plus grande de créer ses propres histoires et constitue un vrai défi, s'il s'agit d'une création en langue étrangère. Cela peut également constituer une réelle fierté, jouant sur l'estime que les

[12] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), p.6.

enfants ont d'eux-mêmes, lorsque le travail est achevé et présenté à d'autres personnes que leur professeur. Cela permet de sortir du cadre scolaire et de placer leur production dans une réelle situation de communication avec un interlocuteur réel.

Dans la mesure où il est préconisé, à l'école primaire, de travailler les langues étrangères à l'oral plutôt qu'à l'écrit, l'accent sera mis, dans un premier temps, sur l'action de raconter les histoires créées. Cela permet de faire travailler la mémoire du vocabulaire et des structures, mais aussi la spontanéité de l'expression. L'idée est de viser la création de phrases simples et la restitution de vocabulaire en contexte. Au fur et à mesure des années de pratique de la langue, les attentes évoluent, allant de la simple création (où il n'est pas forcément question de se soucier des erreurs, mais uniquement de chercher à exprimer le fond de sa pensée) vers la précision d'énoncés de plus en plus complexes. La création d'histoires permet d'amener les élèves vers une fluidité et une précision de leurs propos, une expression de plus en plus claire de leurs idées, et à un niveau supérieur, lorsque les élèves entrent dans l'écrit, à une amélioration de la grammaire, de l'orthographe et de la ponctuation. Au fur et à mesure, les histoires créées seront enrichies de détails, allant de pair avec l'accroissement du vocabulaire des élèves : les apprenants apprendront à décrire en utilisant des adjectifs de plus en plus variés, afin que les personnes à qui ils racontent leur histoire puissent au mieux entrer dans leurs pensées. Ils seront ainsi amenés à utiliser un vocabulaire de plus en plus riche et rendront automatique un certain nombre de structures de phrases de plus en plus complexes.

Wright (1997)[13] met en avant que l'intérêt de ce type d'activités est d'emmener les enfants vers l'autonomie d'expression. Ils apprendront progressivement à faire mûrir leurs idées, à les organiser, les étoffer, puis les raconter … voire les écrire. En effet, en fin de cycle 3, la création d'histoires peut être un bon moyen de rentrer dans l'écrit en langue étrangère. Par exemple, les enfants peuvent dicter au professeur les histoires qu'ils inventent, sous la forme d'une dictée à l'adulte, afin de produire un vrai livre. Ils peuvent également commencer à écrire eux-mêmes des histoires courtes, pour rentrer progressivement dans l'écriture en langue étrangère.

La création d'histoires est donc un exercice intéressant permettant de s'approprier la langue qui est apprise, de jouer avec elle et de la rendre vivante en la manipulant, en réfléchissant sur ses usages et non simplement en restituant les connaissances acquises. C'est l'entrée dans un monde à créer où les élèves consolident leurs apprentissages en les réutilisant

[13] WRIGHT Andrew, *Creating stories with children*, Oxford, Oxford University Press, 1997.

dans un nouveau contexte et en en faisant une utilisation tout à fait personnelle. Ils apprennent en expérimentant les possibilités d'utilisation de la langue. Cela permet une réelle mise en situation, qui est très enrichissante dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère et préconisée par les programmes. Conter les histoires qu'ils inventent permet également aux enfants de s'extérioriser, de s'ouvrir et de s'exprimer à l'oral, ce qui est bénéfique pour l'apprentissage d'une langue étrangère et sa pratique.

2.3. Différentes mises en œuvre au sein de la classe

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, l'idée est d'utiliser les capacités créatives des enfants et de leur permettre, par l'exploitation de celles-ci, de s'approprier la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Andrew Wright recommande de se lancer dans ce type d'activités avec des élèves ayant au moins un an de pratique de la langue. Il met en exergue que ce type d'activité peut être difficile à mettre en œuvre avec des enfants débutants dans une langue. Toutefois, même avec un niveau de langue minimal, la création d'histoires est faisable et permet aux élèves de progresser puisqu'ils dépassent leurs difficultés et leurs manques de connaissances dans le but de raconter des histoires. En effet, ce type d'exercice est possible même en possédant peu de vocabulaire, car des phrases très simples, voire de simples mots, suffisent à donner un sens à une histoire (d'autant plus si celle-ci est illustrée). De plus, il existe un étayage certain du professeur qui choisit un thème plus ou moins connu des élèves et est présent pour les aider à surmonter les difficultés qu'ils pourraient rencontrer.

Voulant travailler avec ma classe de CE1 sur les thèmes des animaux et des couleurs, l'idée m'est venue d'amener mes élèves à créer des histoires, à partir de l'album *« Brown bear, Brown bear, What do you see? »* d'Eric Carle et Bill Martin. En effet, cet album réuni ces deux thèmes et il dispose d'une structure itérative. La tâche finale de cette séquence était donc que chacun produise son propre livre, sans texte, et le présente à ses camarades. Les élèves pouvaient choisir les animaux et les couleurs qu'ils souhaitaient. Ce projet a provoqué un très fort engouement chez mes élèves, qui avaient particulièrement apprécié le livre d'Eric Carle et Bill Martin et étaient motivés à l'idée d'écrire leur propre histoire, en reprenant la structure de l'album original. Ils n'ont pas hésité à aller au delà des exigences et à chercher d'autres noms d'animaux et de couleurs, afin de réaliser un travail vraiment personnalisé.

Les élèves de ma classe de CE1 sont pour la plupart débutants en anglais mais dans la mesure où les clés leurs avaient été données en amont (travail préalable sur le vocabulaire et

la structure de l'histoire), aucun d'entre eux n'a hésité à se lancer dans l'activité et ils étaient très fiers de présenter leurs réalisations à leurs camarades. La création d'histoires est donc un projet tout à fait réalisable avec des élèves débutants, tant que les outils pour mener ce projet à bien leurs sont donnés au préalable. Ils en tirent d'autant plus de plaisir qu'ils sont capables de produire un flux langagier long sans l'aide de l'enseignant.

Ce type d'exercice demande une certaine volonté des élèves, un investissement personnel et une envie de s'ouvrir aux autres et de partager leurs histoires. Il est important de laisser du temps aux élèves, pour qu'ils puissent structurer leurs pensées, interroger le professeur en cas de doute, exploiter leurs capacités créatives, gérer leurs envies de dire et leurs difficultés d'expression. Il semble également indispensable de travailler avec des supports visuels, comme des photos, des images ou des dessins pour aider les élèves dans la restitution mémorielle du vocabulaire et du fil de leur histoire. Aussi, des travaux de groupes peuvent être menés, où certains élèves illustrent l'histoire et d'autres la content à partir des dessins. La création d'histoire peut également être faite de manière collaborative où chacun crée une page du livre et continue donc la production de l'autre.

Au même titre que les histoires, le jeu fait partie de la vie des enfants. Ainsi, semble-t-il opportun de s'intéresser aux utilisations pédagogiques que l'on peut faire du jeu en cours de langue.

3. Le jeu : incitation aux interactions spontanées dans un cadre ludique

Un jeu est une activité physique ou intellectuelle exercée dans le but de se divertir. Parfois, il peut être question de compétition dans le cadre d'un jeu, le but étant alors de gagner.

3.1. L'intérêt du jeu

Le goût du jeu que possèdent les enfants est indéniable. Ainsi, passer par le jeu en classe de langue est un moyen d'intéresser les élèves, de les stimuler et de leur donner goût à l'apprentissage. Susan Halliwell considère que les enfants ont des facilités pour les apprentissages indirects et que le jeu peut être une façon d'apprendre sans avoir l'impression

d'apprendre, dans la mesure où l'attention n'est pas focalisée sur les apprentissages mais sur le jeu. Selon elle, les élèves de primaire ont « l'instinct du jeu » car ce dernier occupe une place importante dans leurs vies. C'est donc un support d'enseignement particulièrement apprécié des enfants, du fait de son côté divertissant.

En effet, apprendre une langue étrangère n'est pas facile. Cela demande de faire un effort de compréhension, mais également de mémorisation et de répétition la plus fidèle possible. Le jeu peut ainsi permettre de décomplexer les élèves face à l'apprentissage et l'exploitation d'une langue qui n'est pas la leur, de leur permettre d'être plus en confiance face à ce type d'activités (ludiques) que lors d'un cours formel. Ainsi seront-ils incités à prendre des risques, à communiquer avec les autres et surtout prendront-ils plaisir à s'adonner à un tel apprentissage. Cela est très important et est mis en avant dans les programmes relatifs aux langues étrangères qui disposent qu'il faut développer « le plaisir qui accompagne la découverte d'une autre langue » et également qu'il faut tenir compte « de l'âge des élèves, de leurs capacités cognitives et de leurs centres d'intérêt »[14]. De plus, lorsqu'il s'agit de jeux de groupes, des interactions entre les participants sont créées, autre clé de l'apprentissage d'une langue étrangère qui doit se faire en élaborant des situations de communication. Le jeu est un moyen de créer un contexte dans lequel la langue est utile en elle-même car porteuse de sens. Grâce au jeu, les élèves expérimentent la langue au lieu de l'étudier, ce qui est important pour les jeunes apprenants.

Ma classe de CE1 est composée de trente élèves et est dynamique. Ainsi, j'étais d'abord assez réservée à l'idée de mettre en œuvre des jeux de groupe, consciente que les jeux ont tendance à générer de l'excitation et de l'agitation. J'ai préféré attendre que la gestion de classe soit bien installée avant de lancer mes élèves dans ce genre d'activité. Dans un premier temps, nous avons donc plutôt travaillé à partir de jeux individuels puis petit à petit, les élèves ont appris à travailler en binôme, dans l'idée de travailler par la suite en groupe de trois ou quatre élèves afin de créer des situations de communication réelles entre eux.

Co-intervenant dans la classe de CM1 de l'école pour les cours d'anglais, j'ai également pu mettre en œuvre des jeux avec des élèves plus âgés. Cette classe est également composée de 30 élèves mais dans la mesure où nous sommes deux professeurs sur les temps de cours d'anglais, la mise en place de jeux et notamment de jeux de groupe s'est faite plus rapidement. De manière générale, j'ai pu constater dans les deux classes, les bienfaits du jeu comme outil pédagogique, facilitant l'engagement des élèves dans l'activité mais aussi le

[14] Bulletin officiel hors série n°8 du 30 août 2007, programmes de langues étrangères pour l'école primaire, p.4.

maintien dans celle-ci, les élèves m'ayant fait part du plaisir tiré lors de ces moments d'apprentissage particuliers.

3.2. Différentes mises en œuvre au sein de la classe

Wright, Betteridge et Buckby (2006)[15] ont présenté un certain nombre de jeux, utilisables en cours de langue. Ils distinguent huit types de jeux, en fonction de ce qui est demandé aux participants :

- s'intéresser et partager,
- faire (bouger, mimer, dessiner, obéir),
- identifier (discriminer, deviner, spéculer),
- décrire,
- connecter (comparer, regrouper, associer),
- mettre en ordre,
- se souvenir,
- créer.

L'utilisation de verbes d'action pour caractériser les différents types de jeux, montre bien le côté actif des élèves dans leur apprentissage, lorsque ce dernier passe par le jeu. Cela permet d'affirmer que le jeu peut bel et bien avoir sa place à l'école s'il est utilisé à des fins pédagogiques. En effet, les pédagogues préconisent une action de l'élève dans ses apprentissages.

Les auteurs précités mettent également en avant qu'il est primordial, dans l'enseignement des langues, de stimuler les différents types de mémoires : visuelle, auditive et kinesthésique, d'où l'intérêt d'utiliser des jeux divers et variés. En effet, en fonction de sa sensibilité, chaque individu a une façon propre d'apprendre et en variant les activités, chacun peut y trouver son compte et retenir plus facilement. En plus de stimuler les différents types de mémoires, il faut également permettre aux élèves de construire leurs apprentissages en alternant création et analyse, sérieux et amusement, jeux individuels ou de groupe, passage par la fiction ou le réel.

Dans ma pratique personnelle, j'essaye donc de varier les types de jeux utilisés selon les principes précités, afin que les jeux proposés soient le plus bénéfiques possibles aux élèves. J'ai pu constater que le fait de combiner différents jeux permettait effectivement de

[15] WRIGHT Andrew, BETTERIDGE Daniel, & BUCKBY Michael, *Games for language Learning* (3 éd). Cambridge, Cambridge University Press, 2006, p.4-6.

maximiser les apprentissages. Ainsi, afin que les élèves mémorisent du vocabulaire, il est très courant que nous fassions successivement des jeux où les élèves doivent identifier, d'autres où ils doivent faire, et enfin des jeux où ils doivent se souvenir ou remettre dans l'ordre. Par exemple, lors d'une séquence autour du thème d'Halloween, menée avec la classe de CM1, différents jeux ont été proposés aux élèves. Dans le premier, ils devaient identifier l'élément qui leur était montré en répondant à la question « *What is this?*[16] ». Dans un deuxième temps, ils devaient dessiner sur leurs ardoises l'élément énoncé par l'enseignant (jeu : *draw something*[17]). Ensuite, ils devaient mémoriser les éléments affichés au tableau et énoncer l'élément manquant (jeu : *what is missing?*[18]). Enfin, travaillant en binôme, les élèves devaient remettre en ordre les éléments qui étaient cités dans une histoire. La combinaison de ces différents jeux, où les élèves mobilisent différentes façons de mémoriser les choses et travaillent sous différentes modalités, a été très bénéfique pour la majorité des élèves, qui ont réussi à mémoriser le vocabulaire travaillé.

3.3. Les limites du jeu

Pour ce qui est de la correction des erreurs commises par les élèves, comme pour les activités théâtrales, il est préconisé de ne pas interrompre le jeu pour reprendre les élèves qui se trompent, afin de ne pas les couper dans leur volonté de s'exprimer. Dans le cadre de l'école primaire, l'accent est mis sur la pratique orale. Les jeux doivent donc permettre une pratique orale axée sur la fluidité de l'expression, plutôt qu'une pratique orale focalisée sur la grammaire. Ainsi, il vaut mieux prendre un temps après le jeu pour revenir sur les erreurs commises ou dédier des moments particuliers à l'explicitation de certains points grammaticaux (en lien avec les fautes récurrentes des élèves). Wright, Betteridge et Buckby proposent également des jeux afin de travailler principalement des points grammaticaux.

Il faut également être conscient qu'on ne peut pas faire que du jeu en classe. Le jeu ne constitue pas une leçon à part entière : l'enfant en phase de jeu exerce ses compétences, mobilise ses connaissances. Il s'agit d'un outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation. En outre, il existe une opposition classique entre jeu et travail, souvent considérées comme des activités intrinsèquement incompatibles. Or, le jeu peut être utilisé comme outil de travail en classe et à ce titre, il y aura des différences sensibles avec les jeux auxquels s'adonnent les élèves durant leur temps libre. Dans un cadre pédagogique, le jeu est

[16] Qu'est ce que cela ?
[17] Dessine quelque chose
[18] Que manque-t-il ?

une activité imposée aux élèves, non choisie et il doit être cadré afin de s'adapter au milieu scolaire et à l'environnement de la salle de classe. Gardant à l'esprit qu'il s'agit d'une activité qui se veut divertissante, il faut donc trouver la balance entre le cadre scolaire et la recherche d'amusement.

Dans ma pratique personnelle, il a fallu que j'apprenne à accepter le bruit lors des moments de jeu et que je travaille avec mes élèves sur la modulation de la voix. En effet, le but de passer par le jeu étant de créer des interactions entre les élèves, ceux-ci sont nécessairement autorisés à parler entre eux. Cependant, cette parole est encadrée. Au sein de la classe, nous avons une règle d'or du travail en groupe : chuchoter. Les élèves ont intégré cette règle et sont capables de l'appliquer lors de travaux de groupes traditionnels. En revanche, cela est plus difficile lorsqu'ils sont en situation de jeu car une forte excitation est générée.

De manière générale, en cours de langue, il est préconisé de ne pas recourir au français : les élèves et le professeur doivent essayer de communiquer uniquement dans la langue apprise car le but est de créer des interactions spontanées en anglais. Dans le cadre du jeu, cela nécessite donc un apprentissage propre de formules spécifiques au jeu. De plus, j'ai pu observer que les enfants reviennent naturellement au français, dès qu'ils ne savent pas dire certains mots ou expressions. Quelques uns tentent de jouer le jeu jusqu'au bout et viennent me solliciter, mais la plupart communiquent en français en cas de besoin. Lors de mon stage de Master 1, effectué dans une classe de CM1, au sein d'une école bilingue à Los Angeles (Etats-Unis), j'ai pu observer le même phénomène. La très grande majorité des élèves est anglophone mais maitrise très bien le français (langue de scolarisation). La plupart des enseignements est dispensée en français par un professeur francophone. Cependant lors des travaux de groupes, les élèves échangent naturellement en anglais entre eux. Ainsi, à un interlocuteur donné, une langue de référence est associée et le retour à cette langue de référence est naturel.

Parfois encore, lorsque le jeu a une fin bien délimitée, les élèves ayant hâte d'arriver à la fin du jeu et de gagner, passent par tous les moyens et notamment la français, oubliant que nous sommes en cours de langue. Ainsi, lors du bilan ces points ont été soulignés, dans le but d'améliorer cela au fur et à mesure. Dans ma classe de CE1, un jeu est particulièrement apprécié des élèves : le jeu « *Find your twin*[19] ». Il s'agit d'un jeu de rôle, décliné en fonction des différents thèmes abordés. Les élèves disposent de cartes permettant de les définir

[19] Trouve ton jumeau

(prénom, âge, lieu de résidence, etc.) ou de définir leurs goûts (couleur préférée, animal préféré, etc.). Ils doivent se déplacer dans la salle de classe et interroger les différentes personnes qu'ils croisent, à la recherche de la personne ayant la même carte qu'eux. Contrairement aux élèves de CM1, qui ont rapidement compris l'intérêt de ce jeu de rôle, les élèves de CE1 étaient, dans un premier temps, plus attachés à la finalité du jeu (trouver leur jumeau), qu'à l'établissement d'un échange langagier en langue étrangère. Ils n'hésitaient pas à parler en français, regarder les cartes de leurs camarades au lieu de communiquer avec eux, etc. En effet, au delà du rôle qu'ils devaient jouer, ce jeu de rôle était avant tout un jeu avec une fin bien définie.

L'intérêt de passer par le jeu en cours de langue est donc de donner l'opportunité aux élèves d'expérimenter la langue à l'oral en l'utilisant dans un contexte porteur de sens et plaisant.

Le jeu, les activités théâtrales et la création d'histoires sont des activités visant à mettre l'accent sur la pratique orale de la langue, par l'engagement intellectuel et physique de l'enfant. Ces activités permettent de jouer sur la motivation des jeunes élèves car elles facilitent la mise en situation, et notamment des situations qui sont parlantes pour les élèves et touchent à leur réalité. Aussi, elles ont toutes les trois la particularité de favoriser l'apprentissage indirect, inconscient, mettant l'accent sur la spontanéité des échanges.

Toutefois, le bon apprentissage d'une langue passe également par un usage correct de celle-ci et il est important que tout en gardant la spontanéité des échanges comme priorité, la langue parlée soit de qualité. Ainsi, il semble intéressant de s'intéresser à la place de la théorie dans un enseignement où communication et interaction priment.

PARTIE 2 : La théorie de la langue, clé de voute d'un enseignement de qualité

Selon le Larousse, la théorie est « un ensemble relativement organisé d'idées, de concepts se rapportant à un domaine particulier ». La pratique, quant à elle, est l'exécution de ces règles et principes. Il existe donc un lien entre ces deux notions et la mise en pratique d'une langue étrangère ne peut être effective que si l'individu dispose d'un minimum de théorie. Cette idée se retrouve dans les programmes d'enseignement relatifs aux langues étrangères où des connaissances (théorie) sont associées à des capacités à développer (mise en pratique des connaissances). Parmi les connaissances, une distinction est faite entre celles relevant du champ culturel et lexical, du champ grammatical et du champ phonologique.

Dans le présent mémoire, une attention particulière sera portée aux connaissances grammaticales. Différentes acceptions de celles-ci seront présentées, ainsi que la place supposée de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. Enfin, la place de la grammaire dans un enseignement basé sur la communication en langue étrangère sera abordée.

1. Différentes acceptions des compétences grammaticales

Il existe différentes définitions de la grammaire. En retenant une acception large, celle-ci peut être définie comme un système comportant l'ensemble des règles normatives permettant de connaître et de pratiquer une langue de façon correcte. Celle-ci regroupe donc plusieurs domaines :

- la syntaxe : l'organisation des mots en phrases,
- la morphologie : la structuration interne des mots et notamment la variation des morphèmes grammaticaux et lexicaux,
- la phonologie : la reconnaissance et la reproduction des sonorités d'une langue en cherchant à reproduire la prosodie et l'exactitude phonétique de la langue (prononciation, intonation et accentuation adéquates),
- la sémantique : la conscience et le contrôle de l'organisation du sens.

C'est cette définition de la grammaire que nous retiendrons. Il semble cependant intéressant de présenter d'autres définitions plus ou moins proches de celle-ci afin de comprendre l'intérêt des différentes composantes de la grammaire, et surtout d'avoir une vision plus globale de la place et de l'intérêt de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Basée sur une théorie de la grammaire générative et transformationnelle, la définition chomskyenne de la grammaire est relativement proche de la définition précédemment énoncée. Ce linguiste américain considère que dans la grammaire, la structure de la phrase est tout aussi importante que son sens. Ainsi, les trois composantes de la grammaire générative et transformationnelle sont les suivantes : la syntaxe (compétence centrale), la phonologie et la sémantique (compétences interprétatives). Selon Chomsky, la grammaire serait une des composantes de la compétence communicative et contribue donc à permettre à l'apprenant d'établir et maintenir un échange avec un interlocuteur. Elle joue ainsi un rôle indéniable dans le maintien d'une situation de communication, servant à se faire comprendre.

Correspondant à une plus définition traditionnelle, la définition retenue dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est plus restrictive que les précédentes. La grammaire y est définie comme « l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) »[20]. Au même titre que les compétences lexicale, sémantique, phonologique et orthographique, la compétence grammaticale est considérée, dans le CECRL, comme une composante de la compétence linguistique (compétence à acquérir pour la bonne pratique d'une langue étrangère et l'établissement d'une communication effective). Il est également précisé que la compétence grammaticale consiste en la « capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. »[21] Cette définition prend donc en compte deux des aspects spécifiques des langues que sont la morphologie et la syntaxe. On notera également que l'accent est mis sur la compréhension et l'expression, et non sur la restitution d'énoncés appris par cœur. En effet, l'idée qui prime dans le cadre du CECRL est que le développement des compétences linguistiques (et donc de la compétence grammaticale) se fasse avec une intention communicative. Le but premier est en effet que les apprenants développent des compétences communicatives langagières.

[20] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001, p.89.
[21] *Idem*.

On retrouve cette même idée dans les programmes actuellement en vigueur sur l'enseignement des langues. En effet, ceux-ci s'inscrivent dans le cadre du CECRL.

2. La place supposée de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire

Conformément aux programmes d'enseignement actuellement en vigueur (B.O. hors série n°3 du 19 juin 2008), l'important à l'école primaire est de viser des savoirs essentiels, de donner aux élèves le goût des langues étrangères et les facultés de s'exprimer, sans crainte ni honte, dans une langue différente de leur langue maternelle. Cela est d'ailleurs réaffirmé dans les nouveaux programmes pour le cycle 2 (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015). Faire des cours de grammaire à proprement parler n'est donc pas la priorité à l'école primaire. D'ailleurs, au vu des programmes de langues étrangères en vigueur (B.O. hors série n°8 du 30 août 2007), la grammaire, au même titre que la phonologie, l'aspect culturel et le lexique, fait partie des connaissances associées à des capacités qui sont à développer par le biais des différentes activités langagières (ANNEXE 3). Elle est donc mise au service de ces capacités, mais n'apparaît jamais seule, en tant qu'objectif à part entière.

En tant que professeur des écoles, il est indispensable de suivre les indications contenues dans les programmes. La grammaire ne devant pas être un but en soi mais un outil au service de la communication, j'ai préféré mettre l'accent sur les situations de communication. Ainsi, je ne fais pas de cours de grammaire anglaise avec mes élèves de CE1 (d'autant moins que ceux-ci débutent en anglais), ni avec les élèves de CM1. Cependant, une attention particulière est portée à l'exactitude des énoncés produits.

A titre comparatif, dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle de 2015 (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015), parmi les domaines d'apprentissage se trouve le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il y est spécifié que le langage a une place primordiale à l'école maternelle, étant le pivot des apprentissages. En effet, par le développement de cette capacité, les enfants apprennent à « parler, écouter, réfléchir, essayer de comprendre et, progressivement, lire et écrire »[22]. L'accent est mis sur l'appropriation du langage afin d'être à même d'échanger avec autrui, donc de comprendre ce

[22] Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, programmes d'enseignement de l'école maternelle, p.5.

qui est dit et d'être à même de se faire comprendre. Les structures grammaticales ne figurent pas, en tant que telles, dans les programmes de l'école maternelle, pourtant l'enfant les acquiert progressivement au contact des adultes qui lui servent de modèle. A la fin de l'école maternelle, il est attendu que les enfants soient à même de « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis ». Par ailleurs, il est notifié que le langage oral est un moyen de « découvrir les caractéristiques de la langue française ». Ainsi, dans un premier temps, l'enfant est en mesure de faire des phrases plus ou moins grammaticalement correctes, mais il n'est pas capable d'expliciter les règles grammaticales qui s'appliquent. A charge aux enseignants des cycles 2 et 3 de mener une réflexion guidée sur les différents points grammaticaux, afin que les élèves développent une compétence grammaticale plus descriptive. La grammaire sera dite intériorisée quand l'individu sera capable d'appliquer les règles grammaticales mais également de les justifier.

Il en va de même lorsqu'un individu découvre et apprend une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Dans la mesure où l'intériorisation de la grammaire d'une langue nécessite une certaine immersion, le terme d'intériorisation de la grammaire semble peu adapté au cadre des cours de langue étrangère à l'école élémentaire. Toutefois, l'idée de l'acquisition progressive de la grammaire est présente et la démarche d'apprentissage est similaire. Ainsi, il n'est pas préconisé de faire des leçons de grammaire sans intérêt autre que l'acquisition de compétences grammaticales descriptives, l'important étant d'établir la communication car c'est là le but de toute langue. Communiquer doit donc être le premier objectif dans le cadre de l'enseignement d'une langue vivante étrangère. Cependant, la grammaire ne doit pas pour autant être occultée. Dans les premiers temps de l'apprentissage d'une langue étrangère, elle doit être travaillée indirectement, afin que les élèves acquièrent petit à petit des automatismes dans la formulation d'énoncés corrects.

3. L'apprentissage indirect de la grammaire dans le cadre d'un enseignement basé sur la communication et l'interaction

L'objectif principal d'un enseignement en langue étrangère étant la connaissance de la langue en tant qu'outil de communication, la grammaire, bien qu'indispensable, ne doit pas devenir un objectif en elle-même. De la même façon que le vocabulaire doit être compris pour

être utilisé, il faut que les connaissances grammaticales ne soient pas abstraites pour les élèves, qui acquièrent les structures au fur et à mesure qu'ils les entendent et les utilisent. Ils s'imprègnent petit à petit, par le biais de l'apprentissage indirect (acquisition par l'usage), de la prononciation de la langue et de sa structuration. Ainsi, passer par la grammaire implicite peut être un moyen de favoriser l'acquisition d'une langue étrangère et le fait de contextualiser la grammaire peut jouer sur la motivation des apprenants.

3.1. Une grammaire implicite au service de la communication

Al-Khatib (2005)[23], considère que pour acquérir la grammaire d'une langue apprise, il est primordial de commencer par les activités (l'usage de la langue) dans le but d'arriver à des réflexions et à des raisonnements pour découvrir la règle. L'acquisition de la langue passerait donc par la communication et l'interaction. D'où l'intérêt de mettre en place, à l'école primaire, des activités favorisant la communication et l'interaction plutôt que la simple transmission de connaissances. Ainsi, les activités telles que le théâtre, le jeu ou encore l'écriture d'histoires, s'inscrivent tout à fait dans ce schéma et permettent l'acquisition de la grammaire de la langue, tout en s'appuyant sur la communication et l'interaction.

D. Coste et R. Galisson (1976)[24] parlent de grammaire implicite pour désigner la façon de donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes, et ne recommandant l'explicitation d'aucune règle. Celle-ci s'oppose à la grammaire explicite, qui est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, puis par l'application consciente de ces règles par les élèves. La grammaire implicite se place plus du côté de l'acquisition (usage de la langue si possible dans un bain linguistique), alors que la grammaire explicite se place plus du côté de l'enseignement et de l'apprentissage **(**apprendre la description grammaticale en vue d'arriver à une intériorisation susceptible de faciliter un usage approprié de la langue**)** des règles de fonctionnement de la langue. La première correspond ainsi à la démarche recherchée dans la mise en place d'activités dynamiques en cours de langue, et s'oppose à la simple transmission de connaissances.

De manière générale, les activités telles que le théâtre, le jeu ou la création d'histoires permettent aux élèves de faire un apprentissage implicite de la grammaire. En effet, les élèves sont plus focalisés sur l'établissement d'une communication que sur les règles grammaticales.

[23] AL-KHATIB Mohammed, « Pour une grammaire intériorisée », *Dirasat : Human and Social Sciences*, 32(1), 2005, p. 232-246.
[24] COSTE Daniel, & GALISSON Robert, *Dictionnaire de didactique des langues (Vol. 1),* Paris, Hachette, 1976, p. 253-256.

Romero-Munoz (2011) rappelle que « parler une langue c'est avant tout oser communiquer »[25] et le fait de ne pas se focaliser sur les structures grammaticales permet en quelque sorte de désinhiber les élèves. Puisque ceux-ci ne sont pas concentrés sur les erreurs grammaticales qu'ils pourraient commettre, ils osent plus facilement prendre la parole et s'exprimer. Or certaines erreurs grammaticales ne sont pas des obstacles à la communication ou à la compréhension et ne doivent donc pas être corrigées dans l'immédiat. En effet, la précision absolue n'est pas une condition sine qua non de la compréhension et donc de la communication.

Il est donc préconisé, dans les activités comme le jeu, le théâtre ou la création d'histoires, de dédier des temps pour revenir sur les prestations des jeunes apprenants, expliquer et corriger les erreurs de syntaxe, morphologie, prononciation ou les contresens. De cette façon, les élèves ne sont pas coupés dans leur volonté de communiquer, mais ont quand même l'opportunité de progresser en étant conscients de leurs erreurs. A partir des productions des élèves, des points de grammaire peuvent ainsi être abordés en parallèle afin que tous puissent améliorer leurs productions orales. L'enseignant se doit donc de mener à bien ces moments d'explicitations théoriques, afin de ne pas laisser les apprenants mémoriser des formes grammaticales erronées. La grammaire vient ainsi au service de la communication et trouve son intérêt dans la production d'énoncés grammaticalement corrects, pour une meilleure utilisation de la langue et donc une compréhension facilitée.

À un niveau supérieur, il est même possible d'aller vers une observation réfléchie de la langue, c'est-à-dire qu'à partir des mises en situation de communication, les élèves seront invités à réfléchir sur la langue pour en déduire les règles des structures grammaticales étudiées. Cette observation réfléchie de la langue est un moment très utile car les élèves mettent en mots ce qu'ils observent et trouvent eux-mêmes les règles qui s'appliquent. De plus, cela permet un travail transversal, menant à la fois une réflexion sur notre langue et sur la langue apprise, car des comparaisons peuvent être faites entre les deux langues. Les nouveaux programmes d'enseignement mettent en avant l'intérêt de faire de telles observations. Ils disposent qu'« en français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles avec le français, sur les mots, l'ordre des mots, la prononciation.»

Avec mes élèves de CE1, lors de la séquence précitée sur les animaux et les couleurs,

[25] ROMERO-MUNOZ Eloy, *Il faut en finir avec l'enseignement des langues*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2011, p.19.

les élèves ont découvert la place de l'adjectif par rapport au nom, en anglais. Une observation réfléchie de la langue a été nécessaire et a été menée lors des bilans de séance. Cela a permis aux élèves de progresser et de corriger leurs énoncés, qui étaient grammaticalement incorrects. En effet, en anglais, l'adjectif est toujours placé avant le nom, ce qui n'est pas toujours le cas en français. Les élèves traduisaient donc littéralement « un chat bleu » par « *a cat blue* », ce qui est grammaticalement incorrect (forme correcte : *a blue cat)*. Lors du bilan, nous avons donc comparé les deux façons de nommer un animal coloré et les élèves ont très vite remarqué qu'en anglais, l'adjectif se plaçait avant et non après le nom. Ce point de grammaire leur a permis de prendre conscience de cette erreur récurrente et de limiter leurs fautes lors de leurs productions orales.

Ainsi, si le choix est fait de mettre en place des activités communicatives, il est nécessaire de trouver un juste milieu entre grammaire implicite et grammaire explicite. Aussi, le fait de contextualiser la grammaire enseignée peut jouer sur la motivation des apprenants.

3.2. Une grammaire contextualisée pour susciter la motivation des apprenants

Eloy Romero-Munoz incite à substituer une « grammaire de compétence et de sens » (s'apprenant au fur et à mesure en fonction des besoins de la communication) à « une grammaire purement normative »[26]. Selon lui, afin que les élèves ne soient pas réticents à l'idée d'aborder des points de grammaire, il faut leur faire comprendre que sans les connaissances grammaticales, il n'est pas possible de formuler des phrases complexes et qu'ils seront donc limités au niveau de la communication.

Dans le cas de la création d'histoires par exemple, au fur et à mesure que les élèves améliorent leurs compétences langagières, l'idée est de complexifier les énoncés produits. Ceux-ci s'enrichissent de détails (allant de pair avec l'accroissement du lexique), mais également de structures grammaticales plus riches et variées. Il est donc intéressant de susciter l'intérêt des élèves, leur volonté de varier les formulations employées, et donc d'améliorer leurs connaissances grammaticales, par le biais de l'explicitation d'un but de communication. Cela peut-être la publication de textes produits (en fin de cycle 3) ou l'organisation de sessions où les élèves racontent les histoires qu'ils ont produites, donnant ainsi envie aux élèves de rapprocher leurs productions de textes authentiques. C'est d'ailleurs

[26] ROMERO-MUNOZ Eloy, *Il faut en finir avec l'enseignement des langues*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2011, p. 29.

ce que j'ai pu observer dans ma classe de CE1, dans le cadre de notre projet de création d'histoires en anglais : les élèves étaient très soucieux de produire des énoncés proches de ceux contenus dans l'album présenté, faisant attention à l'ordre des mots et des phrases.

L'idée qui prévaut ici est de préférer une grammaire contextualisée à une grammaire décontextualisée. En effet, il est important que les apprentissages aient du sens pour l'apprenant. On retrouve également cela dans le CECRL, qui définit la compétence grammaticale comme la « capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. ». En effet, la grammaire contextualisée renvoie à une situation de communication effective alors que la grammaire décontextualisée renvoie à des tâches prises en dehors d'une situation de communication, telles que des exercices composés de phrases isolées, servant à restituer des compétences grammaticales descriptives.

Conformément au schéma de la communication de Jakobson, pour que la situation de communication soit effective, plusieurs éléments doivent entrer en compte : un message (transcris dans un code défini) est émis par un émetteur et transmis par le biais d'un canal à un récepteur. Tout cela s'inscrit dans un contexte particulier qui joue un rôle plus ou moins déterminant.

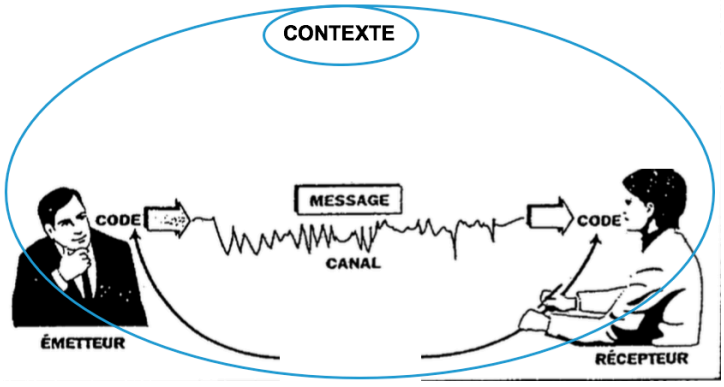


Schéma de la communication de Jakobson[27]

Ainsi, établir une réelle situation de communication en cours de langue, et donc faire de la grammaire contextualisée, peut motiver les élèves à s'investir. En effet, dans la mesure où les connaissances sont utilisées en situation, la situation proposée fait sens pour eux et leur donne un réel objectif d'apprentissage avec une fin propre.

[27] Source : *CRPE : épreuve écrite d'admissibilité, Français : étude de la langue et approche pédagogique,* Paris, CNED, 2014.

CONCLUSION

Le but de l'enseignement d'une langue étrangère est de pouvoir établir une communication dans une situation communicative réelle. Une bonne pratique de la langue peut servir à accomplir cet objectif.

Le jeu, les activités théâtrales et la création d'histoires sont des activités visant à mettre l'accent sur la pratique orale de la langue, par le biais de la mise en situation de communication et l'établissement d'interactions entre les apprenants. Elles permettent de mettre l'accent sur la spontanéité des échanges et ont la particularité de favoriser l'apprentissage indirect de la langue apprise, c'est-à-dire l'acquisition par l'usage.

Dans la mesure où elles sont indispensables à une bonne pratique de la langue, les connaissances de la langue vont de pair avec la mise en pratique de ces connaissances. La grammaire doit donc pouvoir trouver sa place dans des cours de langues où l'accent est mis sur la communication et l'interaction, afin que les connaissances que se forgent les élèves ne soient pas erronées et qu'elles leur permettent de progresser vers des énoncés et des situations de communication de plus en plus complexes. Dans une approche interactionnelle et communicationnelle de la langue étrangère, le professeur des écoles doit donc trouver l'équilibre entre grammaire implicite et grammaire explicite, de façon à prodiguer à ses élèves un enseignement dynamique, motivant et surtout de qualité. Il est également important de garder en mémoire qu'il y a des façons différentes d'aborder la théorie de la langue, afin de susciter l'intérêt du public qui l'apprend.

BIBLIOGRAPHIE :

Articles :

- AL-KHATIB Mohammed, « Pour une grammaire intériorisée », *Dirasat : Human and Social Sciences*, 32(1), 2005, p.232-246.

- BANGE Pierre, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 1992, p.53-85.

- TRIM John, « The workshop in the context of the Modern Languages project of the Council of Europe: Modern Languages for European Citizenship », *International Journal of psycholinguistics,* 10(21), 1995, p.5-14.

Ouvrages :

- COSTE Daniel, & GALISSON Robert, *Dictionnaire de didactique des langues (Vol. 1),* 1976, Paris, Hachette, p.253-256.

- HALLIWELL Susan, *Enseigner l'anglais à l'école primaire* (traduit par P. Dey). Paris, Pearson Education France, 1995.

- PAYET Adrien, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, Brigitte Faucard, 2010.

- ROMERO-MUNOZ Eloy, *Il faut en finir avec l'enseignement des langues*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2011.

- TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses, 2008.

- WRIGHT Andrew, *Creating stories with children*, Oxford, Oxford University Press, 1997.

- WRIGHT Andrew, BETTERIDGE Daniel, & BUCKBY Michael, *Games for language Learning (3 éd)*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

SITOGRAPHIE

- Bulletin officiel hors série n°1 du 5 janvier 2012, progressions pour l'école élémentaire. Disponible sur : www.eduscol.fr

- Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008, horaires et programmes d'enseignement à l'école primaire. Disponible sur : www.education.gouv.fr

- Bulletin officiel hors série n°8 du 30 août 2007, programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Disponible sur : www.education.gouv.fr

- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, programmes d'enseignement de l'école maternelle. Disponible sur : www.education.gouv.fr

- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Disponible sur : www.education.gouv.fr

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Disponible sur : www.coe.int

ANNEXES

ANNEXE 1

Les courants méthodologiques : principales caractéristiques, avantages, inconvénients

Méthodologies	Caractéristiques majeures	avantages	inconvénients
Grammaire-traduction	Etude de la langue Traduction des beaux textes Utilisation L1-L2 Objectifs culturels et intellectuels prépondérants	Culture littéraire Formation de l'esprit Développement de compétences écrites	Absence d'ancrage dans la culture quotidienne et la communication interpersonnelle
directe	« Immersion » dans la L2 Homologie des fins et des moyens Objectif pratique prépondérant	Développement de compétences orales	Absence d'ancrage dans la culture cultivée Absence de réflexion grammaticale
active	Etude de textes Commentaires dirigés Utilisation L2 Traduction Objectifs pratique, culturel, intellectuel	Développement de compétences orales et écrites Culture littéraire et civilisationnelle Formation de l'esprit	Absence d'ancrage dans la réalité de la communication
audiovisuelle	« Immersion » dans la L2 Homologie des fins et des moyens Objectif pratique prépondérant Association image-son Répétition et apprentissage par coeur	Développement de compétences orales, Bonne reproduction phonétique et phonologique	Stéréotypes culturels non questionnés Schématisation de la L2 Absence d'ancrage dans la réalité de la communication, absence d'autonomie.
communicative	Authenticité de la L2 (input) Activités de communication (déficit d'information) Objectifs pratique (communicationnel), culturel, intellectuel	Développement de compétences orales et écrites Intégration de compétences culturelles et intellectuelles	La communication fonctionne souvent en vase clos. De véritables activités de communication ne sont pas toujours mises en place. Le commentaire de texte reste l'activité privilégiée au lycée. L'exigence de correction phonologique est moindre La culture est parfois « utilisée » comme prétexte à l'acquisition de la L2.
actionnelle	Authenticité de la tâche (behaviour) Activités langagières inscrites dans un sens social. Objectifs pragmatique, socio-culturel, intellectuel.	Développement de compétences orales et écrites ancrées dans une réalité sociale. Intégration possible de compétences socio-culturelles et intellectuelles Favorise l'échange interpersonnel dans un contexte. européen	Privilégie le socioculturel sur le culturel En contradiction avec certains aspects de la tradition éducative française, avec l'évaluation institutionnelle (l'épreuve écrite du baccalauréat repose sur le commentaire de texte)

Source : TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses, 2008.

ANNEXE 2

FICHE DE PRÉPARATION DE SÉQUENCE	
Niveau : CE1(cycle 2)	**Domaine d'enseignement :** Langue vivante étrangère – anglais
Date : période 4	**Séquence** : Les couleurs et les animaux
Projet de la séquence / tâche finale : Créer et raconter sa propre histoire en reprenant la structure de l'album *« Brown bear, Brown bear, What do you see? »* de Bill Martin, illustré par Eric Carle.	
Objectif d'apprentissage de la séquence : Raconter une histoire courte et stéréotypée mêlant des noms d'animaux et des couleurs.	
Compétence du socle commun : La pratique d'une langue vivante étrangère	
CECRL : A1 – Comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples. Activités langagières : compréhension orale, expression orale en interaction, expression orale en continu.	
Connaissances visées : → **culture** : document authentique, l'album *« Brown bear, Brown bear, What do you see? »* de Bill Martin, illustré par Eric Carle. → **phonologie :** accent des polysyllabes, bonne réalisation de la longueur et de la qualité des sons vocaliques, reproduction correcte des phonèmes spécifiques à l'anglais. → **formulations :** *What colour / animal is this? - What's your favourite colour / animal? - What do you see? – I see …* → **lexique :** couleurs / animaux familiers → **grammaire :** adjectif placé avant le nom	

DEROULEMENT DE LA SEQUENCE
Séance 1 - Objectif : Evaluation diagnostique sur les connaissances des couleurs.
Evaluation diagnostique à partir du support *« Cat and mouse, learn the colours »*. Puis entrainement à la prononciation et mémorisation du nom des couleurs et *jeu « Show me something + colour ».*
Bilan : Bonne connaissance des couleurs par les élèves – attention à la prononciation « green », « red », « purple ».
Séance 2 - Objectif : Connaître le nom des couleurs.
Révision du nom des couleurs à l'aide de flashcards. Jeu *« show me something + colour »* animé par plusieurs élèves qui tirent des cartes colorées. Introduction de la question *« What's your favourite colour? »*. Relai questions / réponses.
Bilan : Formulation « what's your favourite colour » à revoir – continuer à travailler la prononciation.
Séance 3 - Objectif : Demander à quelqu'un quelle est sa couleur préférée.
Révision du nom des couleurs et de la formule *« What's your favourite colour? »*. Jeu *« find your twin »* : les élèves circulent dans la salle à la recherche d'une personne ayant la même couleur préférée qu'eux.
Bilan : Jeu à refaire – beaucoup d'élèves parlent en français et ne s'entrainent pas à poser la question ni à y répondre.
Séance 4 - Objectif : Evaluation diagnostique sur les connaissances de noms d'animaux.
Révision du nom des couleurs. Puis à partir du support *« Cat and mouse, meet the animals»*, évaluation diagnostique des connaissances des noms des animaux. Entrainement à la prononciation et mémorisation de noms d'animaux. Jeu sur l'ardoise : *« Draw a + animal »*
Bilan : Nécessité de travailler les noms d'animaux

Séance 5 - Objectif : Connaître des noms d'animaux.
Révision du nom des couleurs et de noms d'animaux à l'aide de flashcards. Jeu *« Draw a + animal »* animé par plusieurs élèves qui tirent des cartes où des animaux sont représentés. Introduction de la question *« What's your favourite animal? ».* Relai questions / réponses.
Bilan : Couleurs acquises - Noms des animaux à revoir – formule « what's your favourite animal? » acquise facilement par les élèves
Séance 6 - Objectif : Demander à quelqu'un quel est son animal préféré.
Révision du nom des animaux et de la formule « What's your favourite animal ? ». Jeu : find your twin.
Bilan : Noms des animaux en cours d'acquisition - Jeu à adapter = les élèves continuent à communiquer en français (envisager un travail en binôme)
Séance 7 - Objectif : Appropriation des formules « What do you see? » / « I see … »
Révision des noms de couleurs et d'animaux. Lecture offerte de l'album *« Brown bear, Brown bear, what do you see? »* + découverte des images. Relai questions / réponses.
Bilan : Séance difficile à mener du fait du bruit extérieur (manifestation sous les fenêtres de la classe) → séance à reconduire – Les formulations ne sont pas acquises, les noms des animaux sont toujours en cours d'acquisition.
Séance 8 - Objectif : Appropriation des formules « What do you see? » / « I see … »
Révision des noms de couleurs et d'animaux. Lecture offerte de l'album *« Brown bear, Brown bear, what do you see? »* + découverte des images. Relai questions / réponses.
Bilan : en progrès – les formulations et les noms des animaux sont en cours d'acquisition – attention à l'ordre des mots (adjectif avant le nom)
Séance 9 - Objectif : Réinvestir ses connaissances lexicales (animaux – couleurs) et les formules « What do you see? / I see … »
Révision du nom des couleurs et des animaux. Présentation de l'album *« Brown bear, Brown bear, what do you see? »* - Lecture de l'album par l'enseignant –-> les élèves, par 2, remettent les images dans l'ordre. Puis, jeu par 2 : les élèves piochent une carte, s'interrogent et se répondent.
Bilan : grand progrès constaté
Séance 10 - Objectif : Évaluation formative lexicale.
Révision du nom des couleurs et des animaux. Présentation de l'album *« Brown bear, Brown bear, what do you see? »* - Lecture de l'album par l'enseignant – les élèves numérotent les animaux dans leur ordre d'apparition puis les colorient de la bonne couleur. Puis, jeu « Find your twin »
Bilan : notions et formulations acquises
Séances 11/12 - Objectif : Créer une histoire avec structure répétitive.
Révision des noms de couleurs et d'animaux, des formulations *« What do you see? / I see »*. Puis chaque élève commence (séance 9) et termine (séance 10) l'illustration de son livre et le choix des personnages (animaux + couleurs). Entrainement par 2 : présenter son histoire. → Passage des élèves à différents moments de la journée.
Bilan : très grand engouement et intérêt des élèves, très investis **Améliorations possibles :** - Produire un livre numérique collaboratif où chaque élève a sa page et énonce son texte en prenant en compte la page précédente. - Création en binôme et présentation sous forme de dialogue.

ANNEXE 3

Extrait du préambule commun des programmes de langues étrangères pour l'école primaire

A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)				
		Connaissances		
Activités langagières	Capacités	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
	Si les termes sont simples et les expressions élémentaires, l'élève sera capable de :	*Posséder :* *- un choix élémentaire de mots isolés et d'expressions simples pour des informations sur soi, les besoins quotidiens, son environnement* *- quelques éléments culturels*	*- Avoir un contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé* *- Reconnaître quelques faits de langue*	*Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes, et les courbes intonatives propres à chaque langue*
Comprendre, réagir et parler en interaction orale	- communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire : • se présenter ; présenter quelqu'un ; demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé • répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats.) • épeler des mots familiers	**Contenus culturels et lexicaux** par exemple : **La personne** Le corps humain, les vêtements Sensations, goûts et sentiments **La vie quotidienne** Les usages dans les relations entre personnes La maison Les animaux familiers Les habitudes alimentaires Les rythmes et les activités de la journée : famille, école, loisirs Quelques métiers Les couleurs et les nombres **L'environnement géographique et culturel** Ville et campagne Quelques villes et pays : leur situation géographique Les drapeaux et monnaies Les fêtes et coutumes Des personnages, monuments et oeuvres célèbres Chants et comptines Contes et légendes : littérature enfantine	**Le groupe verbal** - le verbe : son accord avec le sujet - l'expression du temps : présent, passé, futur - le complément **Le groupe nominal** - le nom et le pronom - le genre et le nombre - les articles - les possessifs - les démonstratifs - les principales prépositions - l'adjectif qualificatif : sa place, son accord **La phrase** Type et forme de phrase : • déclarative • interrogative • exclamative • impérative • affirmative • négative La syntaxe élémentaire de la phrase : ordre des mots, quelques mots de liaison (et, ou…)	**Phonèmes** - percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à chaque langue **Accents et rythme** - percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier - repérer et respecter l'accent tonique **Intonation** - percevoir et restituer les schémas intonatifs : l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés **Lien phonie/graphie** - l'alphabet (selon les langues)
Comprendre à l'oral	- comprendre les consignes de classe - comprendre des mots familiers et des expressions très courantes le concernant, lui, sa famille, son environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement - suivre des instructions courtes et simples - suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées			
Parler en continu	- reproduire un modèle oral - utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire, décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires - lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition - raconter une histoire courte et stéréotypée			
Lire	- comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations) - se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel			
Ecrire	- copier des mots isolés et des textes courts - écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles - renseigner un questionnaire - produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même, sur des personnages réels ou imaginaires - écrire sous la dictée des expressions connues			

Source : Bulletin officiel hors série n°8 du 30 août 2007