



HAL
open science

Donner du sens à l'enseignement de l'anglais en CE2 : agir sur l'environnement didactique et les modalités d'apprentissage

Nicolas Laskar

► To cite this version:

Nicolas Laskar. Donner du sens à l'enseignement de l'anglais en CE2 : agir sur l'environnement didactique et les modalités d'apprentissage. Education. 2017. dumas-01617785

HAL Id: dumas-01617785

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01617785>

Submitted on 14 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**DONNER DU SENS À L'ENSEIGNEMENT DE
L'ANGLAIS EN CE2**

**Agir sur l'environnement didactique et les modalités
d'apprentissage**

Nicolas Laskar

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Michèle Deprez

2016-2017

Mots-clés : anglais ; sens ; autonomie ; perspective actionnelle

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p3
PARTIE 1 : Donner du sens aux apprentissages en agissant sur l'environnement didactique.....	p5
1) Les LVE à l'école primaire : un enseignement de plus en plus prioritaire.....	p5
2) L'introduction de la perspective actionnelle.....	p8
2.1) Fondements et principes de la perspective actionnelle.....	p8
2.2) Mise en place de la perspective actionnelle en classe.....	p11
3) Favoriser l'émergence d'un environnement interdisciplinaire.....	p14
3.1) Placer l'anglais en synergie avec d'autres enseignements.....	p14
3.2) Développer l'autonomie culturelle via l'interculturalité.....	p16
PARTIE 2 : Donner du sens aux apprentissages en agissant sur les modalités de travail.....	p19
1) La variation des supports d'enseignement.....	p19
1.1) Combiner supports visuels et supports audio.....	p19
1.2) Recourir à l'agir physique.....	p21
1.3) Accorder une importance au hors-cadre.....	p22
2) La variation des interactions entre enseignants et élèves.....	p23
2.1) Constituer un schéma didactique porteur de sens.....	p24
2.2) Mettre les élèves en situation d'énonciation.....	p27
2.3) Développer les échanges d'élève à élève.....	p29
3) Le développement de compétences transversales via le jeu.....	p30
CONCLUSION.....	p33

Introduction

Ce mémoire aura pour cadre l'enseignement de l'anglais dans une classe de CE2, soit en fin de cycle 2. Dans le BO de 2016, il est écrit que l'enseignement d'une langue vivante s'articule autour de deux axes principaux. Le premier concerne l'importance donnée à la pratique orale (« la langue orale est la priorité »), qui s'organise autour de pratiques simples comme la compréhension, la reproduction puis progressivement la production (il est à noter qu'en cycle 2 la pratique de l'écrit doit rester marginale, n'étant légitimée que dans certaines situations particulières). Le deuxième englobe quant à lui la dimension culturelle de cet apprentissage (« le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture ») : apprendre une langue étrangère, c'est également se familiariser avec une culture différente de la sienne et essayer d'en identifier les caractéristiques notables.

Un autre passage de ce même BO indique que « l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les enfants en situation de parler sans réticence et sans crainte de se tromper ». La question de cette mise en situation a représenté quelque chose de fondamental lors de cette année d'enseignement. Elle est en importante partie à l'origine de la problématique de ce mémoire : comment créer un cadre optimal pour que les élèves assimilent au mieux ce qui leur est enseigné ? Quels types de situations d'apprentissage ou d'interactions peuvent être porteurs de sens dans cette optique ? En effet, parler une langue étrangère ne se résume pas à décliner des formes modales à différentes personnes ou bien nommer une chose lorsqu'on la montre. Les élèves doivent en quelque sorte trouver des raisons ou du moins des incitations à cette pratique afin de s'exprimer pleinement.

Le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) apporte un éclairage supplémentaire sur l'importance de cette question du sens dans les apprentissages en langues vivantes étrangères. Concernant le niveau A1 (qui est le niveau que doit avoir atteint un élève en CM2), il est notamment écrit que « l'apprenant ne doit pas se contenter de répéter des expressions toutes faites et préorganisées ». Les élèves ne doivent donc pas être de simples énonciateurs mécaniques mais ils doivent comprendre ce qu'ils disent et également, ce qui est un aspect très important et sera abordé plusieurs fois dans ce mémoire, pourquoi ils le disent.

S'ils ne perçoivent pas de sens dans les apprentissages proposés, il est assez peu probable que les élèves puissent accéder à ce niveau de compréhension.

Ce questionnement est donc à la source de la problématique de ce mémoire et des pistes de réflexion et d'action qui s'y trouvent. Comment faire pour que l'apprentissage de l'anglais ait du sens pour les élèves ? Quels sont les leviers à disposition sur lesquels agir et comment réussir à les articuler entre eux ? Le sens dont il est question étant une notion riche et pouvant s'exprimer sous de multiples aspects, ce mémoire aura pour but d'en étudier deux axes principaux. Le premier concerne l'environnement didactique dans lequel sont plongés les élèves : comment moduler au mieux cet environnement afin qu'il puisse révéler à ceux-ci le sens des apprentissages ? Quel cadre créer afin de développer au mieux leur autonomie langagière et culturelle ? Le deuxième concerne les différentes modalités d'apprentissages pouvant être employées à l'intérieur de ce cadre : lesquelles utiliser et adapter au mieux afin qu'elles puissent amplifier cet effet de sens dont il est question ?

La première partie de ce mémoire traitera donc des différentes manières de façonner un environnement d'apprentissage faisant sens, permettant aux élèves de développer leur autonomie culturelle et langagière, via certaines pistes comme la perspective actionnelle, l'interdisciplinarité et l'interculturalité. La deuxième partie s'intéressera quant à elle aux différents types de supports, de relations et d'interactions qu'il est possible d'utiliser dans le cadre des apprentissages, et comment il peut être possible de les combiner efficacement.

Partie 1 : Donner du sens aux apprentissages en agissant sur l'environnement didactique

1) Les LVE à l'école primaire : un enseignement de plus en plus prioritaire

Afin de pouvoir appréhender au mieux les pistes suivies dans cette première partie, il semble tout d'abord nécessaire de revenir un instant sur les évolutions qu'a connues l'enseignement des LVE (Langues vivantes étrangères) au cours de ces dernières décennies. En effet, cet enseignement a vu progressivement son importance s'amplifier dans les programmes officiels, alors qu'en parallèle de nouveaux outils ont été créés afin d'en améliorer l'impact et l'efficacité. En conséquence de cette émancipation, de nouvelles méthodes didactiques d'enseignement ont également vu le jour (notamment celle de la perspective actionnelle, qui sera analysée en détail dans cette partie). Avoir un aperçu global de ces changements, c'est donc déjà poser des bases nécessaires à la résolution de la problématique dont il est question.

S'il était présent dès les années 1950 dans les écoles, l'enseignement des LVE a dû attendre l'année 1989 pour quitter le cadre informel dans lequel il se situait et acquérir une considération officielle. Nommé EPLV (Enseignement précoce des langues vivantes) puis EILE (Enseignement d'initiation aux langues étrangères), il concerne alternativement des classes de CM et de CE au cours des années 1990, comportant déjà comme priorités le développement des compétences de l'oral et l'ouverture à d'autres cultures. En 1999, une nouvelle circulaire¹ affirme encore davantage l'importance donnée à cet enseignement :

« La maîtrise des langues vivantes étrangères est l'une des priorités du système éducatif. Elle joue en effet un rôle essentiel dans l'ouverture sur le monde des citoyens de demain et représente un atout important pour leur insertion professionnelle au terme de leurs études ».

Un nouvel acronyme est créé, l'ELVE (Enseignement des langues vivantes étrangères).

¹ Circulaire n°99-093 du 17 juin 1999

Le BO paru en 2002 désigne officiellement quant à lui les LVE comme une discipline à enseigner à part entière à l'école primaire. Leur enseignement devient ainsi obligatoire dans les classes de cycle 3 (CE2, CM1, CM2) et comporte des horaires hebdomadaires spécifiques (entre 1h et 2h), tandis qu'il est encouragé à titre expérimental dans les classes de cycle 2 (CP et CE1). Cette importance continue de croître avec, en 2005, l'instauration du Socle commun de connaissances et de compétences. Ce socle vise à regrouper en sept axes principaux les acquis que doit avoir obtenus un élève à l'issue de sa scolarité. En deuxième place, on trouve ainsi « La pratique d'une langue vivante étrangère » (« La maîtrise de la langue française » se situant quant à elle juste au-dessus, à la première place).

En 2007, le nouveau BO élargit l'obligation d'enseigner les LVE de manière spécifique à la classe de CE1. Il met également en place des objectifs d'apprentissage par cycle, comme « La priorité est donnée à l'oral à travers des tâches simples en compréhension, reproduction et progressivement en production » en cycle 2 ou bien « L'acquisition de compétences plus assurées permettant l'usage d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune élève » en cycle 3.

Cette dynamique se poursuit avec le dernier BO publié en 2016. L'apprentissage d'une LVE est désormais obligatoire à partir du CP et est intégré au domaine 1 du nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, « Les langages pour penser et communiquer ». Comme en 2007, des compétences attendues par cycle sont mises en évidence. Au cycle 2 (concernant donc la classe de CE2 dont il est question dans ce mémoire), ces compétences sont classées selon quatre axes principaux : les approches culturelles, comprendre l'oral, s'exprimer oralement en continu et prendre part à une conversation (les trois dernières composant l'ensemble « activités langagières »).

Il est également fait mention dans ce BO que « le cycle 2 constitue le point d'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du CECRL ». Créé en 2001, le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) est l'aboutissement d'un travail de recherche mené par de nombreux spécialistes et membres de la communauté éducative des Etats membres du Conseil de l'Europe. Il s'agit d'un outil pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation, destiné aux concepteurs de programmes et d'exams, aux apprenants et aux enseignants. Ses visées et apports sont multiples et, comme nous allons le voir, à l'origine de plusieurs pistes de réflexion présentes dans ce mémoire. Notons premièrement qu'il introduit six niveaux communs de référence et

de compétences (A1, A2, B1, B2, C1, C2, classés du moins au plus complexes) ayant pour but d'illustrer les différents grades de maîtrise d'une LVE via divers critères. Le niveau A1 dont il a été précédemment question est ainsi celui que doivent maîtriser les élèves à la sortie de l'école primaire. Une définition concise en est donnée dans le CECRL² :

« Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. 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. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif ».

En parallèle, le CECRL introduit également des notions d'application plus directe sur les enseignements. La première est celle du « plurilinguisme », mentionnée dès le premier chapitre. Il y est notamment écrit, afin de légitimer cette approche, à propos de l'apprenant d'une LVE³ :

« Il ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ».

Cette approche est donc théoriquement très importante dans l'enseignement et l'apprentissage d'une LVE ; elle implique ainsi que les modalités d'usage et de pratique de cette langue ne doivent non seulement pas différer de celles régissant la langue maternelle, mais également que langue maternelle et LVE doivent se construire en imbrication l'une avec l'autre et, de par cette synergie commune, fusionner en une seule compétence communicative globale. Cela nous amène donc à exprimer de manière plus concrète cette problématique : donner du sens à l'enseignement d'une langue étrangère, c'est d'une certaine façon essayer de faire passer dans

² Cadre européen commun de référence pour les langues, « Niveaux communs de référence », 2001

³ Cadre européen commun de référence pour les langues, « Qu'entend-on par plurilinguisme ? », 2001

celle-ci le sens d'usage de sa langue maternelle. Quelles seraient donc les situations où ce sens serait le plus facilement transmis ?

De premiers éléments de réponse peuvent tout d'abord être apportés via une deuxième notion promulguée par le CECRL dans le cadre de l'enseignement des LVE, celle de la perspective actionnelle, que nous allons aborder en détail dans les pages qui vont suivre. En résumant cette première partie, nous pouvons donc affirmer que l'enseignement des LVE a vu son importance croître de manière soutenue au fil du temps, notamment depuis le début des années 2000, tant concernant son statut dans les textes officiels promulgués (et de ce fait dans l'ensemble des enseignements dispensés aux élèves de l'école primaire) que dans son développement intrinsèque, notamment via le CECRL. Continuons donc à nous intéresser à ce dernier aspect en abordant la perspective actionnelle, première piste de sens dont il va être question dans ce mémoire.

2) L'introduction de la perspective actionnelle

2.1) Fondements et principes de la perspective actionnelle

Dans le chapitre qui lui est dédiée, le CECRL caractérise la perspective actionnelle de la manière suivante⁴ :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'une domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ».

Trois points principaux sont à extraire de ce texte :

- l'apprentissage d'une langue et son usage sont à distinguer spécifiquement

⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues, « Approche retenue », 2001

- les tâches visant à assimiler l'emploi d'une LVE ne sont pas uniquement de nature langagière

- les actes de paroles n'ont de sens que dans le cadre élargi des interactions sociales

Afin de saisir la pleine mesure de cette énonciation, une brève mise en perspective historique est à nouveau nécessaire. Durant les années 1980-1990, l'approche quasi unique de l'apprentissage des LVE était l'approche dite « communicative ». Celle-ci considérait cet apprentissage comme un élément uniquement langagier ; son ressort principal était ainsi de placer les élèves dans des situations de communication classiques afin de les faire échanger entre eux, cet échange verbal étant considéré comme le moteur et donc le sens même de leur apprentissage. La perspective actionnelle, apparue au début des années 2000, représente ainsi un changement de paradigme, dans la mesure où elle se propose d'inclure les élèves dans un cadre plus large, le cadre « social », et ainsi d'augmenter le nombre de leviers d'apprentissage possibles. A ce sujet, le CECRL précise⁵ :

« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ».

Christian Puren a pu lui aussi énoncer trois principes⁶ concernant cette perspective actionnelle et qui se recoupent avec ceux énoncés précédemment :

- la communication ne suffit pas pour l'action sociale et peut même la gêner

- c'est l'action sociale qui détermine la communication

- c'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'autre

Pour illustrer ces propos, il donne un exemple concret :

« L'agir de référence de l'approche communicative était un « agir sur l'autre » par la langue. Dans une prise de contact initiale, il s'agit par

⁵ Cadre européen commun de référence pour les langues, « Approche retenue », 2001

⁶ Puren, Christian, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde*, n°347, septembre-octobre 2006, p37-40

exemple de se présenter, demander, informer etc., c'est-à-dire de réaliser des actes de parole accompagnés des notions indispensables (en l'occurrence l'identité, le lieu, la date etc.). Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECRL est l'action sociale, c'est-à-dire un « agir avec l'autre » (par la langue ou autrement) dans lequel les actes de parole ne sont qu'un moyen. Ainsi, « passer une soirée chez de nouveaux amis » va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance ».

Autrement dit, la perspective actionnelle diffère de l'approche communicative en ce sens qu'elle fait agir les apprenants non plus l'un sur l'autre (« Je parle et j'influence ta parole par la mienne ») mais l'un avec l'autre (« En parlant et interagissant ensemble, nous œuvrons à la réalisation de nos objectifs mutuels »). L'acte de parole ne représente plus la finalité de l'acte langagier ; elle est dorénavant réduite à un rouage effectif de cet acte, certes toujours essentiel, mais qui n'est plus isolé et doit composer avec d'autres facteurs dans un cadre social. Citons toujours Christian Puren pour conclure à propos de la perspective actionnelle :

« Dans l'approche communicative on formait un communicateur en créant des situations langagières pour le faire parler avec des interlocuteurs et le faire agir sur ces mêmes interlocuteurs [...] Dans la perspective actionnelle, on se propose de former un acteur social [...] ce qui impliquera nécessairement de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simples interactions langagières entre apprenants ».

Supprimer la simulation et l'artificialité en intégrant les élèves dans un système plus vaste : énoncés ainsi, les enjeux de la perspective actionnelle semblent parfaitement répondre à la problématique posée et apporter un sens supplémentaire aux apprentissages. Les élèves réussiraient ainsi à employer la langue non pas simplement dans une logique de récitation (« parce que le maître le veut ») mais au contraire pour eux-mêmes, cet emploi leur

permettant de répondre à des situations auxquelles ils seraient directement confrontés. Ils y trouveraient ainsi un sens et un intérêt à employer l'anglais.

Après avoir donc étudié les apports théoriques de cette perspective quant à notre problématique, nous allons maintenant voir comment elle a concrètement été mise en place dans la classe de CE2 dont il est question.

2.2) Mise en place de la perspective actionnelle en classe

L'application des principes de cette perspective actionnelle a été effectuée lors d'une séquence d'anglais réalisée en période 4 et qui avait pour thématique « Le quartier proche » (voir annexe 1 pour les programmations). Les objectifs d'apprentissage étaient d'acquérir le vocabulaire de lieux typiques du quartier (*school, bakery, supermarket, park...*) et également de réussir à s'y déplacer (ce qui induisait la maîtrise du vocabulaire de l'orientation : *to go ahead / back / left / right*). C'est dans cette seconde partie que la perspective actionnelle est entrée en jeu. En effet, l'objectif d'apprentissage était d'amener les élèves à pouvoir se déplacer par eux-mêmes et à indiquer la direction de tel ou tel endroit à un autre interlocuteur. Les impliquer dans la réalisation de cette tâche, c'était développer leur autonomie et leur faire percevoir le sens de l'emploi de ce vocabulaire, voir implicitement ce qui se trouvait derrière.

Le premier levier utilisé a été la volonté de matérialiser le plus réellement possible ce quartier. Afin que les élèves se sentent directement impliqués, le modèle choisi a été celui du quartier Saint-Bernard dans lequel se situait l'école. Ainsi les flashcards utilisées pour l'acquisition du vocabulaire représentaient des photos de lieux de ce quartier (pour *metro station*, il y avait par exemple la photographie de la station de métro Charonne située boulevard Voltaire). De même, le plan qui devait servir de support d'orientation aux élèves (et que l'enseignant dessinait au tableau) était celui du quartier Saint-Bernard en légèrement simplifié. La seule pose de ce cadre dès la première séance a déjà permis à l'ensemble des élèves de la classe de se sentir concernés car ceux-ci avaient rapidement et facilement identifié les éléments dont il était question (cette implication a été particulièrement marquante chez quelques élèves éprouvant certaines difficultés scolaires qui manifestaient une sensibilité particulière au fait de se situer dans un cadre familier).

Le second levier a consisté à employer la perspective actionnelle dès la moitié de la séquence. A ce niveau, il était demandé aux élèves de s'orienter efficacement dans le quartier et de se

déplacer d'un point à un autre. La situation était matérialisée de la manière suivante : au tableau était schématisé le plan du quartier Saint-Bernard avec ses différentes rues. A certains endroits de ce plan étaient disposés les endroits typiques dont les élèves avaient appris en anglais la désignation dans les séances précédentes. Enfin, toujours au tableau, une flèche était située dans une des rues (voir annexe 2). En parallèle, un élève était désigné et placé à un certain endroit de la classe. L'espace de la classe devenait alors l'espace du quartier (par une heureuse coïncidence, la disposition des élèves en îlots correspondait presque exactement au schéma du quartier affiché au tableau : les îlots formaient donc des blocs de maison et les travées représentaient les rues).

Tout d'abord l'enseignant indiquait un lieu à l'élève (il y en avait 6 possibles : l'école, la boulangerie, le parc, le supermarché, la station de métro et le restaurant). Celui-ci devait demander à l'ensemble de la classe la direction à suivre par la phrase d'introduction suivante *I go to [the place]. Where is [the place] ?* comme il aurait pu le demander à un passant dans la rue. Les élèves devaient ensuite utiliser le plan affiché au tableau pour le guider jusqu'à son but. A chaque fois qu'une indication était donnée (par exemple : *You go ahead*), l'enseignant déplaçait la flèche au tableau dans la direction donnée tandis qu'en parallèle l'élève se déplaçait dans la classe en suivant cette même direction. Il y avait donc la possibilité immédiate de se rendre compte si les indications données étaient justes (la flèche au tableau qui se rapproche de la flashcard représentant le lieu à atteindre) ou erronées (la flèche s'en éloigne) et surtout d'élaborer une stratégie, l'une des composantes essentielles de la perspective actionnelle. A sa page 15, le CECRL en donne d'ailleurs la définition suivante : « Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ».

Un autre aspect important de cette mise en situation était de prendre en considération toutes les informations données, qu'elles soient justes ou erronées. En effet, la prise en compte des erreurs d'orientation permettait ainsi aux élèves de proposer ensuite des remédiations qu'ils jugeaient adéquates, ce qui leur faisait développer de nouvelles stratégies. Dans plusieurs cas l'élève n'était qu'à une information correcte de parvenir à sa destination mais, suite à une information erronée, il s'est retrouvé éloigné de ce but et dans une situation différente de celle où il se trouvait initialement. Il fallait donc alors abandonner la première stratégie et en trouver une autre, composée d'instructions différentes. En devant ainsi faire preuve d'adaptabilité face à des circonstances imprévues, les élèves s'impliquaient en effet davantage

dans le sens de cette activité (on passe de « quelles sont les instructions correctes pour arriver à telle destination ? » à « l'élève s'est égaré, comment le faire toujours parvenir à cette destination mais en modifiant les instructions que j'ai données initialement ? »). Il faut en effet que la tâche à effectuer puisse reproduire les contraintes qui peuvent se présenter au cours de sa réalisation et qui se matérialisent notamment en un décalage entre les intentions de l'acteur et les réussites de l'action. A ce sujet Claire Bourguignon indique ceci⁷ :

« La stratégie ne s'apprend pas, elle se construit, elle se développe en confrontant l'apprenant à des tâches qui l'obligent à effectuer des choix à travers des contraintes imposées, comme cela se passe dans toute action sociale. C'est aussi pourquoi il est question d'apprenants-usagers de la langue et plus seulement d'apprenants ».

Enfin, cette activité a été l'occasion pour les élèves de développer leur autonomie, consolidant ainsi le sens qu'ils pouvaient y trouver. Si dans un premier temps c'était uniquement l'enseignant qui annonçait l'endroit où l'élève devait se rendre, ce sont ensuite les élèves eux-mêmes qui devaient choisir leur lieu de destination et interroger leurs camarades à ce sujet. Ainsi la question d'entrée (*I go to [the place]. Where is [the place] ?*) devenait une véritable interaction porteuse de sens. L'élève était alors intégré en totalité dans l'activité et se trouvait dans une situation la plus réelle possible. L'enseignant pouvait alors s'effacer complètement et laisser les élèves interagir entre eux, les plaçant en situation d'énonciateurs autonomes (nous reviendrons plus précisément sur ce point important dans la deuxième partie de ce mémoire).

Un point pouvant paraître annexe au premier abord mais qui, dans le contexte de l'évolution des apprentissages de cette classe, a pu permettre de mesurer le succès de ces séances et témoigner de la prise de conscience et de l'implication des élèves, a été l'emploi correct des pronoms *I* et *you* dans les instructions à donner et les questions employées. En effet, certains élèves n'arrivaient pas jusqu'alors à employer adéquatement ces deux pronoms (*I* lorsqu'il faut s'exprimer en son nom et *you* lorsque l'on s'adresse à quelqu'un), ce qui était typique non pas d'un manque de vocabulaire (ils connaissaient tous la traduction de ces deux mots) mais d'un manque de sens dans la situation qui leur était proposée. Leur but semblait essentiellement de composer des phrases avec les mots qu'ils connaissaient et non de mesurer

⁷ Bourguignon, Claire, *Enseigner les langues avec le CECRL*, Paris, Delagrave, 2014, 143 pages

l'impact précis que pouvaient avoir ces phrases. Or, en disant *I* lorsqu'ils exprimaient une interrogation personnelle et *you* lorsqu'ils conseillaient d'autres élèves en s'adressant à eux, ces élèves-là montraient qu'ils avaient pris conscience de cela et donc qu'ils avaient trouvé du sens dans la tâche qu'ils réalisaient.

La perspective actionnelle a donc été un vecteur effectif de sens pour les élèves de cette classe. Mais d'autres pistes complémentaires ont pu également être suivies toujours en vue de cette quête de sens supplémentaire. L'une d'entre elles, que nous allons aborder maintenant, concerne ainsi l'interdisciplinarité entre l'anglais et les autres enseignements du programme.

3) Favoriser l'émergence d'un environnement interdisciplinaire

3.1) Placer l'anglais en synergie avec d'autres enseignements

Un extrait d'un ouvrage de Marie-Christine Deyrich paru en 2007 peut servir d'introduction pour illustrer ce point⁸ :

« Des évolutions sont observables dans le contexte de l'école primaire, où il semble que la recherche d'objectifs communs soit désormais amorcée. On devrait ainsi progressivement assister à une mise en synergie des pratiques. Cependant, la volonté institutionnelle et la polyvalence des enseignants ne peuvent suffire à transformer des orientations générales [...] en pratiques effectives dans les classes. En d'autres termes, il manque une étape essentielle pour qu'un processus de rapprochement se mette en place : des exemples concrets. Il est, en effet, difficile d'adopter une démarche transversale sans avoir une idée des façons possibles d'articuler les deux domaines disciplinaires ».

Ainsi se posait il y a dix ans la question des apprentissages en LVE sous un autre aspect, celui de l'interdisciplinarité avec d'autres enseignements. Il semblait nécessaire de mener des projets concrets afin notamment que l'anglais ne soit pas un enseignement « à part » mais à l'inverse puisse nourrir et puiser des ressources dans d'autres domaines scolaires et s'inscrire dans une synergie globale des apprentissages.

⁸ Deyrich, Marie-Christine, *Enseigner les langues à l'école*, Paris, Ellipses, 2007, 249 pages

Introduits en 2016 dans la réforme du collège, les EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires) illustrent l'importance qu'a acquise cette volonté d'interdisciplinarité des enseignements au cours de ces dernières années. L'importance particulière que revêt cet aspect pour l'enseignement des LVE est d'ailleurs précisée dans le paragraphe d'introduction du chapitre qui leur est dédié⁹ : « Ils multiplient les situations d'apprentissage permettant d'améliorer la maîtrise de certaines compétences, notamment pour la pratique des langues vivantes et des outils numériques ». Deux autres extraits mentionnent également l'importance de la réalisation de projets concrets, inclus dans un cadre social, faisant fortement écho à des thématiques essentielles de la pédagogie actionnelle dont nous avons précédemment parlé :

- « Les EPI ne s'opposent pas aux enseignements communs, ils en sont au contraire le complément qui permet de mettre en jeu les savoirs étudiés en privilégiant la démarche de projet pour aboutir à des réalisations concrètes ».

- « L'interdisciplinarité [...] c'est être capable de faire converger les savoirs disciplinaires pour mieux appréhender leur utilité et la façon dont on peut les convoquer pour comprendre des situations de la vie quotidienne ou comprendre les enjeux sociétaux ».

Comme il est écrit en conclusion de ce passage, inclure l'enseignement de l'anglais dans cette interdisciplinarité, « c'est une manière de permettre aux élèves de mieux comprendre le sens des apprentissages scolaires ».

Cette interdisciplinarité possible de l'anglais nous apparaît ainsi comme une autre piste à explorer afin de répondre à la problématique de ce mémoire. A ce sujet, nous pouvons nous intéresser à nouveau à la séquence évoquée dans la partie sur la perspective actionnelle et qui s'intitulait « Le quartier proche ». Il s'agissait donc d'un cas d'interdisciplinarité mêlant anglais et Questionner le monde (plus exactement : se repérer dans l'espace). Nous allons ainsi voir globalement en quoi ces deux domaines ont pu fonctionner en synergie dans le cadre de ce projet (pour information, les séances d'anglais ont commencé un peu avant celles plus axées sur Questionner le monde, où le français était l'unique langue d'enseignement de ces séances).

⁹ Eduscol, « Mieux comprendre le collège en 2016 : la réforme du collège en 10 points », [www.eduscol.education.fr, http://eduscol.education.fr/cid92955/mieux-comprendre-le-college-2016-la-reforme-du-college-en-10-points.html](http://eduscol.education.fr/cid92955/mieux-comprendre-le-college-2016-la-reforme-du-college-en-10-points.html)

Un premier objectif d'apprentissage de ce projet concernait l'identification de lieux typiques du quartier et leur classement (par exemple : les moyens de transport, les commerces, les espaces de loisir...). Au cours de la séance où cet exercice leur était demandé, un certain nombre d'élèves s'est appuyé sur ce qu'ils avaient déjà appris en anglais (c'est-à-dire six lieux typiques du quartier), ce qui leur a servi de base pour réaliser un schéma du quartier et les classifications ultérieures des lieux qu'ils ont effectuées. Un deuxième objectif était d'être capable de lire un plan et de s'orienter grâce à lui. Nous avons précédemment vu comment cette compétence a été développée dans les séances d'anglais où les élèves devaient, par leurs indications, en guider un autre. Cette compétence a également été travaillée lors d'une séance où intervenaient les TICE et où les élèves devaient utiliser l'outil Google maps. Il fallait notamment essayer de suivre un trajet dans le quartier et repérer, grâce au mode « street view », les endroits spécifiques du quartier évoqués lors des séances précédentes. Là encore, une partie des élèves a pris conscience que se déplacer ainsi sur un plan faisait écho à ce qui avait été mis en pratique en anglais (et on peut penser également que cette séance a pu permettre aux élèves d'être par la suite plus à l'aise lorsqu'ils indiquaient leur chemin dans les séances d'anglais).

Nous avons donc vu au cours de ce projet comment les compétences travaillées en anglais ont pu nourrir celles travaillées en Questionner le monde, en étant également sollicitées via l'introduction des TICE dans la séquence. Inversement, les compétences propres à ces deux derniers domaines ont également contribué à consolider celles employées lors des séances d'anglais, notamment dans le déroulement de l'activité visant à donner des indications d'orientation à un élève en se repérant à l'aide d'un plan schématisé au tableau.

Il peut être maintenant intéressant de voir, dans le cadre d'une autre séquence menée cette année, comment cette interdisciplinarité a aussi permis d'aborder la dimension culturelle de l'enseignement de l'anglais et donné aux élèves l'occasion de développer leur autonomie à ce sujet, cette recherche d'autonomie représentant également une dimension du sens à apporter aux apprentissages en anglais.

3.2) Développer l'autonomie culturelle via l'interculturalité

Comme cela a été annoncé dès les premières lignes de ce mémoire via un extrait du BO de 2016, apprendre une langue ne se limite pas à la parler correctement et adéquatement ; il faut

également être capable d'en identifier et d'en assimiler la dimension culturelle. Apprendre une langue c'est donc aussi se familiariser avec une autre culture et être notamment capable de pouvoir la comparer à la sienne, d'en comprendre les points communs ainsi que les différences. Cette faculté de comparer et de s'interroger sur les ressemblances et différences constatées s'inclut dans la démarche dite d'interculturalisme dont Jacques Demorgon met en évidence la logique¹⁰ :

« Différences et ressemblances culturelles ne sont pas simplement comme nombre d'autres événements le fruit du hasard. Au contraire, elles représentent bien plutôt les résultats d'un travail adaptatif des humains pour s'opposer au hasard et à l'incertitude ».

Une séance sur la ville de New-York a pu témoigner de l'apport possible de ce concept d'interculturalité au sens des apprentissages. Elle s'est simplement résumée à l'inventaire de lieux célèbres de cette ville (l'Empire State Building, Central Park, la statue de la Liberté...) et de leur description. Ces éléments étaient donnés sans mises en relation spécifiques avec d'éventuels éléments correspondants dans la culture française, si bien que cette culture new-yorkaise pouvait donner l'impression d'une suite d'informations sur lesquelles les élèves passaient sans avoir l'occasion de faire ce travail de questionnement dont nous avons parlé. En revanche, suite à la séance TICE où les élèves se sont proménés virtuellement dans Paris en utilisant Google maps, une autre manière d'enseigner cet aspect culturel de la ville de New-York a pu émerger. Il pourrait être ainsi intéressant, en prolongement de la séquence sur « Le quartier proche », de comparer la ville de New-York avec la ville de Paris (par exemple constater la différence dans l'organisation des rues et des avenues entre les deux villes ou bien comparer le poids du centre-ville dans les deux agglomérations). Cette approche permettrait ainsi aux élèves de dépasser certains de leurs stéréotypes et d'amorcer l'apprentissage culturel sous la forme d'une piste de réflexion active et non d'une accumulation passive d'informations un peu sorties de nulle part. Comme Claire Tardieu l'a mentionné à ce sujet¹¹ :

« Il ne s'agira pas tant d'enseigner un fait culturel en soi que ses réseaux de signification, de transmettre une représentation figée

¹⁰ Demorgon, Jacques, *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos, 2002, 340 pages

¹¹ Tardieu, Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés*, Paris, Ellipses, 2008, 237 pages

d'autrui que d'apprendre à manipuler des outils d'investigation de sa complexité ».

De la même manière que l'usage de la langue, comme nous l'avons vu, devait éviter de se baser sur des situations artificielles, les connaissances culturelles devraient elles aussi éviter, comme il peut parfois être tentant de le faire, de se réduire à des listings assez superficiels.

Dans une autre séquence menée en période 3 et ayant pour thématique « Les vêtements », le volet culturel a été abordé dans le cadre de la problématique concernant l'uniforme à l'école. Dans une séance, les élèves ont été confrontés avec des images et de courts textes (en français) pointant cette différence culturelle existant entre la France et l'Angleterre, où l'uniforme est obligatoire. Leur avis à ce sujet a également été sollicité lors de l'évaluation de fin de séquence (voir annexe 3). Mais ce point a ensuite aussi servi d'exemple en première partie d'une séance d'EMC ayant trait à « Débattre sur les différences à l'école ». Les élèves ont ainsi pu réemployer cet aspect culturel pour débattre des différences dans un cadre plus large. Le fait de réutiliser ces connaissances dans un autre cours a pu leur faire prendre conscience que cet acquis culturel ne se limitait pas forcément au cadre du cours d'anglais. Cela a ainsi représenté un exemple type dans lequel s'exprime la synergie entre deux enseignements : le débat en EMC a été étoffé par l'exemple de cette comparaison, tout comme ce débat a lui-même permis de consolider l'autonomie culturelle en anglais des élèves à ce sujet.

Dans cette première grande partie, nous avons donc abordé certains aspects que pouvait revêtir l'environnement d'enseignement de l'anglais, afin qu'il puisse générer un maximum de sens pour les élèves. La perspective actionnelle (en plaçant les élèves dans une démarche active de tâches à effectuer en vue d'un projet spécifique) et l'interdisciplinarité de l'anglais avec d'autres enseignements, agissant en synergie et visant à développer des compétences communes, tant dans une perspective d'usage oral de la langue que de l'assimilation active de la culture qui y est intimement liée, ont représenté deux pistes à suivre afin de répondre à la problématique initiale.

Il reste maintenant à aborder, dans une seconde partie, la question du sens des apprentissages en anglais, non plus dans le cadre de l'environnement didactique créé par l'enseignant, mais cette fois à travers les différentes modalités de travail qui y sont associées. Comment le choix de ces modalités peut-il amplifier le sens déjà présent dans cet environnement ? Comment réussir à les utiliser et à les combiner efficacement dans cette optique ?

Partie 2 : Donner du sens aux apprentissages en agissant sur les modalités de travail

Après avoir vu comment créer un environnement didactique porteur de sens pour les élèves, nous allons maintenant chercher à comprendre comment intégrer ces derniers au mieux dans cet environnement. Autrement dit, comment choisir et articuler efficacement les supports d'apprentissage ? Quels rôles proposer à l'enseignant et aux élèves dans l'environnement didactique choisi ? Comment également viser à consolider cet environnement pour les élèves ?

Pour répondre à ces différentes questions, nous aborderons dans cette partie trois points principaux, chacun apportant un éclairage différent mais cependant complémentaire aux autres. Nous nous intéresserons donc d'abord aux supports et aux agirs via lesquels les élèves peuvent trouver du sens à apprendre, puis nous étudierons les rôles que peuvent occuper l'enseignant et les élèves dans le schéma didactique mis en place, et enfin nous aborderons le développement de compétences transversales chez les élèves visant à stabiliser le cadre d'enseignement.

1) La variation des supports d'enseignement

1.1) Combiner supports visuels et supports audio

L'image revêt une importance particulière dans l'enseignement des LVE, comme nous l'explique Virginie Viallon¹² :

« Parmi tous les objets qui peuvent contribuer à l'apprentissage des langues, l'image est certainement un des plus intéressants, parce qu'elle révèle comment pour comprendre et expliquer un code, la langue, on peut faire appel à un autre code ».

Cela est notamment important pour les élèves qui n'ont qu'une expérience assez restreinte de la pratique d'une LVE, comme ceux présents au cycle 2, et pour lesquels l'apparition de cette même LVE dans l'espace de la classe peut paraître à première vue aussi intrigante que

¹² Viallon, Virginie, *Images et apprentissages*, Paris, L'Harmattan, 2002, 246 pages

perturbante. L'image permet de matérialiser, de rendre concrets certains mots et d'offrir une première prise rassurante, sur laquelle les élèves pourront s'appuyer pour la suite de leurs apprentissages. Notons que cette image peut être fixe (l'objet flashcard) mais également mouvante, comme lors d'usage d'outils numériques (le prolongement de séance sur le quartier évoqué dans la partie précédente avec l'usage de Google maps pour découvrir des métropoles anglaises et américaines). En permettant d'accéder à la réalité concrète et visible qui se cache derrière un ou plusieurs mots, l'image peut donc agir comme une importante source de motivation chez les élèves, notamment ceux dont le rapport à l'oral peut parfois s'avérer fragile.

Néanmoins, si l'image offre cette prise nécessaire au développement des apprentissages, il serait inexact d'affirmer qu'elle est intrinsèquement porteuse de sens à elle seule. Il est même possible qu'elle génère des effets opposés à la quête de ce sens recherché : en réduisant uniquement et systématiquement la langue oralisée à des images, les élèves seraient tentés d'appréhender cette langue de manière compartimentée et abstraite, où les mots sont isolés les uns des autres et où leur juxtaposition ne tient aucun compte de la spécificité du contexte dans lequel ils sont employés ; cela nous ferait alors arriver à l'opposé du but poursuivi et mènerait les élèves dans une impasse où ils ne feraient que « réciter pour réciter ». C'est d'ailleurs suite à la découverte de ce genre d'attitude chez de nombreux élèves, en tout début d'année, que la problématique de ce mémoire a ainsi commencé à émerger, impliquant notamment de modifier le rôle que pouvait jouer l'image dans les apprentissages. Comment peut-on ainsi en conserver les avantages indéniables tout en gardant à l'esprit cette problématique de sens à donner ?

Une réponse trouvée par la suite peut être notamment d'associer ces images avec un support audio. Il peut s'agir d'une chanson, d'une vidéo ou de phrases prononcées par l'enseignant. Cette combinaison pourrait s'avérer particulièrement utile dans un cadre de contextualisation des apprentissages, passage important sur lequel nous reviendrons dans la deuxième partie réservée au schéma didactique. Notons-en cependant déjà l'idée principale, qui est d'utiliser le fort impact de ces images en corrélation avec un autre support permettant de les contextualiser. Un exemple concret peut être donné lors d'une séance où les élèves recevaient une feuille où était écrite la recette de la tarte au potiron. Ayant déjà appris le nom des différents ingrédients, ils devaient placer des mini-flashcards dans leur ordre d'apparition dans la recette, rédigée en anglais. On s'aperçoit ici que les images ne sont plus utilisées pour

elles seules mais dans un contexte particulier (la réalisation d'un plat) et qu'elles remplissent donc une double fonction, premièrement de représenter les mots par des visuels concrets mais également de légitimer la place et l'emploi de ces mots, leur ensemble illustrant un projet global visant à s'organiser le plus efficacement pour réaliser cette tarte. Dans ce contexte, même simple, les mots ont un ordre (qui est celui des ingrédients, leur contextualisation actuelle) et ne sont plus isolés sémantiquement : ils ont donc cette fois un sens pour les élèves. Une piste d'amélioration de cette séance concerne cependant le support utilisé en parallèle, qui était l'écrit. En effet, comme nous le verrons par la suite, le support audio ou vidéo aurait été à privilégier.

De même qu'en première partie nous avons vu que l'enseignement de l'anglais avait tout intérêt à s'appuyer sur d'autres disciplines pour voir son sens s'amplifier, nous nous apercevons ici que l'emploi de l'image gagne fortement à être contextualisé avec l'aide d'un autre support, plutôt que d'être introduit seul. A ce sujet, nous allons maintenant nous intéresser à un autre type de support, complémentaire à ceux précédemment évoqués, qui est l'agir physique.

1.2) Recourir à l'agir physique

Cet autre type de support d'apprentissage peut également être vecteur de sens pour les élèves. Tout d'abord, même s'il ne s'agit pas du point d'étude principal de ce mémoire, on peut l'introduire en corrélation avec le fait que les élèves apprennent chacun de manière différente et ne font pas tous appel aux mêmes ressorts. On peut citer la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner qui en distingue huit sortes différentes : verbale/linguistique, visuelle/spatiale, musicale/rythmique, logique/mathématique, corporelle/kinesthésique, intrapersonnelle, interpersonnelle et naturaliste. Pour que les élèves trouvent du sens dans les apprentissages, il est important que celui-ci s'exprime sous le plus de formes différentes possibles afin de solliciter les différentes intelligences existantes.

L'agir physique vise ainsi premièrement à solliciter des élèves dont l'intelligence serait de type corporelle/kinesthésique et dont la sensibilité aux précédents supports évoqués (l'image et le texte audio) serait moins développée. Mais cette forme d'apprentissage peut, de manière plus pragmatique, être celle pouvant sembler la plus logique dans certains cas, car la plus adaptée au contexte des apprentissages en jeu. Prenons l'exemple de la séance du « Quartier

proche » où a été introduit le vocabulaire de l'orientation (*to go ahead/back/left/right*). S'orienter implique l'idée du déplacement, donc d'un acte physique. Il paraissait ainsi plus logique de leur faire apprendre ce vocabulaire par un agir physique, les poussant concrètement à expérimenter ce qu'est se déplacer pour s'orienter. Le vocabulaire mais aussi son impact concret pouvaient donc être assimilés de manière optimale via ce support.

Pour cette séance, les élèves ont donc été amenés dans la cour, où ils ont été disposés en colonnes, avec suffisamment d'espace entre eux pour ne pas se gêner dans leurs déplacements. Dans une première partie, l'enseignant énonçait à voix haute des ordres de direction et les effectuait (par exemple, après *I go ahead*, il avançait de quelques pas). Puis les consignes étaient ensuite données aux élèves afin qu'ils se déplacent dans ces directions (avec le conseil de d'abord pointer avec le bras la direction dans laquelle il fallait se déplacer, ce qui a aidé certains élèves à se lancer). Ainsi les élèves assimilaient le message, et donc le vocabulaire demandé, en l'illustrant par l'action physique, de manière concrète et non abstraite. Cette assimilation physique s'est d'ailleurs prolongée dans la suite de cette séquence où des élèves continuaient à se déplacer en classe, lors de la partie précédemment décrite ayant trait à la perspective actionnelle. Ainsi cet agir physique peut illustrer adéquatement une thématique d'apprentissage (savoir se déplacer en anglais) tout en parlant à différents types d'intelligence. Ce deuxième point s'est d'ailleurs concrètement vérifié avec quelques élèves qui ont participé et agi assez spontanément, ce qui n'était pas forcément le cas dans des situations où l'oral occupait une place plus importante.

Un troisième point qu'il paraît également utile de mentionner concerne le cadre spatial dans lequel cette séance a été entreprise, qui était la cour de l'école et non la salle de classe. Cela a également pu faire prendre conscience implicitement aux élèves que la pratique de l'anglais ne se limitait pas à un endroit particulier, mais à l'inverse visait à être effectuée dans un cadre le plus large possible. Cela peut ainsi servir d'introduction à un dernier support, si on peut le caractériser ainsi, visant également à fournir du sens aux apprentissages, celui du hors-cadre.

1.3) Accorder une importance au hors-cadre

Si l'école est un lieu que les élèves associent automatiquement aux apprentissages, ils doivent également prendre conscience que ceux-ci ne suivent pas une logique de vase clos mais s'expriment dans un cadre plus large, notamment celui de la vie quotidienne. Le sens des

enseignements passe aussi par cette prise de conscience, où l'on s'aperçoit qu'il existe des ponts entre ce qui est fait en classe et ce qui se trouve à l'extérieur de celle-ci. Dans cette perspective, l'anglais occupe une place spécifique. Si les élèves peuvent se retrouver périodiquement confrontés à des éléments de langue ou de culture anglaise (des films en VO ou bien certaines publicités ou devantures de magasins), ils évoluent cependant dans un contexte social et culturel français, ce qui limite ces ponts linguistiques précédemment évoqués.

L'usage du hors-cadre, c'est-à-dire de ce qui se trouve « hors école » pour les élèves, s'est donc davantage exprimé par le biais d'autres enseignements, comme nous avons pu le voir avec la partie traitant de l'interdisciplinarité. L'exemple le plus représentatif concernait le trajet que les élèves devaient suivre pour se rendre à la piscine. Dans le cadre de la séquence sur « Le quartier proche », ils avaient ainsi pu se familiariser avec des lieux typiques du quartier et appris leur traduction en anglais. Il s'agissait donc de leur faire remarquer qu'effectivement, ils pouvaient passer devant des *bakeries*, des *metro stations* ou des *supermarkets*. Par la suite, certains élèves ont commencé à identifier ces lieux et prononcer leur traduction anglaise de manière spontanée. Le trajet étant identique à chaque fois, ces remarques sont par la suite devenues une sorte de rituel pour ces élèves. Le hors-cadre a donc été un support supplémentaire pour montrer que l'enseignement de l'anglais à l'école avait une visée qui ne se limitait pas au cadre scolaire.

Après avoir ainsi abordé dans cette première partie les différents supports utilisés et comment, en les employant et en les combinant efficacement, ils pouvaient contribuer à accentuer le sens contenu dans les apprentissages, nous allons maintenant nous intéresser à un autre aspect de ces modalités : les interactions entre enseignant et élèves. Comment moduler cette relation la plus efficacement possible en fonction des objectifs didactiques ? Quels sont les différents rôles que peuvent jouer les élèves dans le cadre des apprentissages ? Nous verrons que les différentes modalités possibles peuvent constituer d'autres vecteurs de sens pour les élèves.

2) La variation des interactions entre enseignant et élèves

Deux axes d'approche seront étudiés dans cette partie. Le premier axe concerne la manière dont l'enseignant peut rendre accessible aux élèves les apprentissages qu'il veut leur faire assimiler, c'est-à-dire quel schéma didactique il peut utiliser afin de faciliter cette

assimilation. Le deuxième axe aura quant à lui pour sujet le rôle occupé par l'élève dans cette optique et les différents types d'interaction proposés. L'articulation de ces deux points complémentaires est en effet une nouvelle piste à explorer concernant la question du sens de l'enseignement de l'anglais.

2.1) Constituer un schéma didactique porteur de sens

La question du sens à inclure dans les apprentissages n'est bien évidemment pas seulement l'apanage de l'anglais mais concerne l'ensemble des matières enseignées à l'école. S'interroger sur l'utilisation d'un schéma didactique visant à apporter du sens à l'enseignement de l'anglais peut donc naturellement amener à prendre en compte ce qui est réalisé dans d'autres domaines afin de pouvoir s'en inspirer. Parmi les différentes pistes possibles, on peut suivre celle induite par l'architecture du nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui, dans son 1^{er} domaine « Les langages pour penser et communiquer », mêle les langues vivantes étrangères ou régionales à la langue française ainsi qu'aux langages mathématiques, scientifiques et informatiques et ceux des arts et du corps. Loin d'être anodin, ce groupement vise à unifier ces différents enseignements sous une dynamique globale de langages, à la fois objets de savoir et outils, et impliquant « la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentation »¹³. Ce dernier point semble ainsi indiquer qu'il existe des processus d'apprentissages communs à ces différents enseignements, et ainsi impliquerait la présence d'aspects didactiques communs. Apporter du sens à l'enseignement de l'anglais concernant sa didactique, ce serait ainsi également se nourrir de ce qui peut être réalisé à ce sujet dans l'enseignement de ces autres langages dont il est ici fait mention.

En entrant davantage dans le détail, on trouve ainsi par exemple, en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, un passage parfaitement corrélé avec notre problématique¹⁴ :

« La construction du sens nécessite d'apprendre à utiliser le vocabulaire en contexte. L'apprentissage de la contextualisation (le sens d'un mot varie selon l'environnement des autres mots) peut être

¹³ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015

¹⁴ Eduscol, « Enseigner le vocabulaire », [www.eduscol.education.fr, http://eduscol.education.fr/cid59265/enseigner-le-vocabulaire.html](http://eduscol.education.fr/cid59265/enseigner-le-vocabulaire.html)

poursuivi par une étude de décontextualisation (aller vers des significations potentielles individuelles du mot, les définitions) et de recontextualisation (réinvestissement du mot dans d'autres phrases avec d'autres environnements sémantiques ou syntaxiques) ».

On peut retrouver cette même dynamique en s'intéressant à l'enseignement de la géométrie et aux trois espaces qui y sont associés : l'espace sensible où les élèves utilisent des objets matériels (contextualisation), puis l'espace des représentations où ils se détachent progressivement de cette manipulation et commencent à raisonner sur des représentations mentales (décontextualisation) et enfin l'espace abstrait qui est un espace de raisonnement où les objets sont idéalisés (recontextualisation).

La présence commune de ce triptyque didactique contextualisation – décontextualisation – recontextualisation dans les enseignements du vocabulaire et des mathématiques, matières regroupées avec l'anglais dans « Les langages pour penser et communiquer », laisse donc présager que ce même triptyque pourrait également tout à fait s'appliquer à l'enseignement de l'anglais. Afin de pouvoir suivre cette piste, il convient d'adopter un regard rétrospectif sur la manière dont se sont articulées entre elles les séances d'anglais au cours de l'année.

Prenons comme premier exemple la séquence sur « Le quartier proche ». Lors de la première séance, les élèves ont appris le vocabulaire de lieux typiques du quartier à l'aide de flashcards affichées au tableau. Par la suite, les élèves ont également appris le vocabulaire des différentes directions possibles via l'activité dans la cour, détaillée précédemment, où ils se déplaçaient à gauche, à droite, devant ou derrière eux. Ces séances avaient pour but de faire apprendre le vocabulaire nécessaire aux élèves afin d'entrer dans la deuxième phase d'apprentissage, décrite précédemment dans la partie sur la perspective actionnelle, où ils devaient renseigner quelqu'un sur le chemin à effectuer pour atteindre tel ou tel lieu du quartier. On identifie ainsi ici tout d'abord la phase de décontextualisation (apprentissage d'un vocabulaire correspondant à la thématique de la séquence) puis celle de la recontextualisation (employer ce vocabulaire cette fois dans un contexte particulier).

En revanche, aucune véritable trace ici de la phase de contextualisation : d'une certaine manière, les élèves ont été amenés à rentrer dans cette séquence « à froid ». Or, il semble plutôt évident que l'ajout de cette première phase de contextualisation constituerait un vecteur de sens pour les élèves. L'immersion initiale serait plus riche, ces derniers seraient directement mis en contact avec le cadre réel de leurs apprentissages (qui ne se résume pas

uniquement à des flashcards ou à des déplacements aléatoires) et pourraient ainsi commencer à se poser certaines questions comme « Je me trouve dans tel cadre : de quel vocabulaire aurais-je besoin en conséquence ? ».

Afin d'illustrer ce point, revenons maintenant à la séquence évoquée dans la partie sur la combinaison nécessaire entre l'image et un autre support et qui avait pour sujet « Thanksgiving et les aliments ». En quatrième séance, pour étoffer le vocabulaire sur les aliments, les élèves avaient reçu une feuille sur laquelle était écrite en anglais la recette d'une tarte au potiron. Disposant d'images représentant divers ingrédients de la recette (*pumpkin, sugar, milk, pastry...*), ils devaient placer ces images dans l'ordre d'apparition indiqué dans la recette. Or la transposition d'une telle activité en séance d'ouverture aurait représenté une contextualisation idéale. En remplaçant par exemple la recette écrite (qui n'était pas un support vraiment adapté) par la vidéo d'un cuisinier expliquant en anglais comment il allait réaliser un plat typique de Thanksgiving, les élèves auraient pu avoir un aperçu instantané et riche de cette séquence et du cadre dans lequel ils auraient à évoluer (le cadre culturel de Thanksgiving et le cadre langagier des aliments). Ils auraient également pris conscience de l'enchaînement logique des séances (« Si j'apprends le nom de certains aliments, c'est notamment en vue de réaliser un plat, certains plats pouvant être préparés lors d'événements culturels particuliers »). Il aurait également pu être pertinent par la suite de faire réellement réaliser certains plats aux élèves, dans la phase de recontextualisation, basée à nouveau sur la perspective actionnelle (il aurait fallu simplement trouver un plat plus simple à faire que la tarte au potiron).

La mise en place de cette phase de contextualisation en ouverture de séquence peut donc participer de manière effective à accentuer le sens didactique de cette dernière. En plus de permettre aux élèves, comme nous l'avons vu, d'entrer de manière plus active dans les apprentissages, elle va également permettre de faciliter leur appréhension des deux phases suivantes : pour la décontextualisation ils auront déjà été familiarisés avec le vocabulaire à apprendre, pour la recontextualisation ils connaîtront déjà des exemples de situations analogues ou liées à celles dans lesquelles ils se retrouveront. La rédaction de ce mémoire aura ainsi notamment servi à prendre conscience de l'importance à donner à cette première phase et à essayer de l'implanter de manière systématique à l'avenir.

Nous avons ainsi pu voir dans cette première partie comment la didactique d'autres enseignements pouvait servir à amplifier le sens des apprentissages en anglais. Après avoir

mis en évidence ce point, il convient maintenant de se questionner sur les rôles que peuvent y jouer les élèves et les différents types d'interactions qui leur sont proposés.

2.2) Mettre les élèves en situation d'énonciation

Tout autant que le schéma didactique employé par l'enseignant, la place accordée et le rôle à jouer dans ce schéma est fondamental pour que l'élève puisse trouver du sens à ses apprentissages. Comme le résume simplement Louis Porcher¹⁵ :

« Apprendre est une activité, une action qui ne peut être conduite que par l'engagement même de l'élève. Il appartient donc à l'enseignant [...] de placer l'apprenant dans la situation où celui-ci est amené à apprendre, pour son propre bien, en quelque sorte « obligé » d'apprendre, d'exercer sa liberté d'action qui le conduit à l'apprentissage ».

En anglais comme dans les autres domaines, l'un des buts visés dans les apprentissages concerne le développement de l'autonomie. Dans le cadre de la classe, cette autonomie peut se manifester chez les élèves, comme l'aborde Marie-Christine Deyrich, par la position de sujet-énonciateur, où « l'élève parle pour apprendre, pour communiquer, construire du sens et prendre position »¹⁶. Cette posture révèle que l'élève perçoit le sens de ce qu'il apprend ainsi que de ce qu'il dit et fait. Elle est donc la synthèse recherchée entre ce que l'élève a appris et ce qu'il est en mesure de communiquer et de faire.

Amener les élèves à cette posture n'a pas pu se faire du jour au lendemain, notamment avec des élèves de CE2 dont le bagage en anglais était assez réduit. Elle a essayé d'être induite progressivement, afin que les élèves aient non seulement suffisamment de matière à leur disposition mais également, ce qui est très important, confiance en leurs capacités. Si certains élèves avaient naturellement tendance à prendre spontanément la parole, d'autres avaient besoin de plus de temps afin de se retrouver dans un cadre où ils se sentaient à l'aise. Dans les deux situations qui vont être présentées et où les élèves se sont retrouvés en situation

¹⁵ Porcher, Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education, 2004, 127 pages

¹⁶ Deyrich, Marie-Christine, *Enseigner les langues à l'école*, Paris, Ellipses, 2007, 249 pages

d'énonciation, un point commun concernait ainsi la ritualisation de ces activités, qui avaient lieu en deuxième partie de séance et étaient spécifiquement annoncées à chaque fois.

Un premier exemple concret de cette mise en situation d'énonciation a été l'activité du « Qui est-ce ? » introduite dans la séquence sur « Les vêtements ». En premier lieu, les élèves ont dû apprendre au préalable le vocabulaire de vêtements qu'ils pouvaient porter (*tee-shirt, trousers, scarf...*) ainsi qu'à employer le verbe *to wear* aux trois personnes du singulier (dans une séquence précédente ils avaient également appris les différentes couleurs, qui pouvaient être associées aux vêtements). Lors de cette activité ritualisée, l'enseignant appelait au tableau quatre ou cinq élèves et, en trois phrases maximum (il s'agissait d'une règle à respecter), en décrivait un que les élèves de la classe devaient ensuite identifier. Par exemple : *He wears a pull over. He wears a scarf. He wears blue shoes.* Lors des premières fois où cette activité était pratiquée, l'enseignant était le seul à énoncer ces phrases, en employant (il s'agissait d'une règle cette fois davantage implicite) toujours le même modèle d'énonciation (par exemple l'utilisation systématique de la 3^{ème} personne du singulier ou bien marquer explicitement un temps d'arrêt entre les trois phrases). Après s'être progressivement familiarisés avec cette situation, des élèves ont été alors amenés à aller au tableau et à prendre la place de l'enseignant. Partant d'un groupe d'élèves donnés, ils devaient à leur tour en décrire un afin de le faire deviner à l'ensemble de la classe, enseignant inclus. Il est important de signaler que ce dernier n'intervenait pas instantanément lorsqu'il était témoin d'erreurs, pour deux raisons principales. La première était la volonté de ne pas briser la dynamique de l'élève qui aurait pu être tenté de s'en remettre ensuite à l'enseignant. La deuxième était, comme décrit précédemment dans le cas d'erreurs d'indications dans la séquence sur « Le quartier », de faire prendre conscience à l'élève énonciateur ainsi qu'aux autres de la classe que cette énonciation avait un impact concret : elle pouvait être juste comme erronée, il était possible de donner son avis par-dessus, de la critiquer ou de l'approuver ; autrement dit, cette situation d'énonciation se devait d'être la plus authentique possible.

Cette posture a également été employée dans l'activité d'orientation dans le quartier. Comme lors du « Qui est-ce ? », les élèves ont pu à partir d'un certain moment choisir le lieu où ils désiraient se rendre. Ils étaient alors à nouveau dans une situation se voulant la plus réelle possible, celle où dans la rue ils demanderaient à un passant *I go to the metro station. Where is the metro station ?*

On voit donc comment cette volonté d'amener les élèves à occuper une posture d'énonciateur peut accentuer le sens des apprentissages en anglais. Se mettre à la place de l'enseignant pour parler et agir, c'est gagner en responsabilité et en autonomie, c'est voir concrètement comment employer les compétences et connaissances assimilées en cours. L'élève concerné se retrouvait ainsi dans une posture différente de celle à laquelle il pouvait être habitué. A ce sujet, il reste également à aborder un deuxième type d'interactions où l'enseignant tend à s'effacer progressivement, celui des échanges inter-élèves.

2.3) Développer les échanges d'élève à élève

Si elle apparaît comme efficace d'un point de vue didactique, la situation précédente pose néanmoins un problème en quelque sorte logistique : seul un élève de la classe se retrouve clairement en situation d'énonciation, le reste se trouvant davantage dans une posture de réaction. Si certains élèves resteront actifs (par l'écoute, par les remarques ultérieures qu'ils pourront faire, ce qui pourra les amener également en situation d'énonciation), une autre partie risquera davantage d'adopter une posture plus passive (« c'est un autre qui est concerné, pas moi, du coup il n'est pas vraiment nécessaire de suivre »). Développer en parallèle les relations inter-élèves peut donc être une solution complémentaire tout à fait pertinente. Elle induit en effet une modification du schéma mentionné dans les deux précédentes parties, où l'action d'une personne, élève ou enseignant, visait à faire réagir le reste de la classe. Ici, le schéma employé accorde à chaque élève ses propres possibilités d'action et de réaction : chaque élève peut ainsi occuper tour à tour ces deux pôles.

Le nombre élevé d'élèves dans cette classe (29 élèves) couplé à leur bagage linguistique assez restreint nécessitait de poser un cadre clair et concis pour que ce type d'interaction puisse être efficace. Lors des quelques fois où des modalités de travail de ce type ont été introduites, les consignes se devaient d'être très simples, le rôle de chaque élève défini à l'avance et il fallait que l'activité proposée soit assez rythmée (par exemple, dans le cas d'une activité où les élèves étaient amenés à jouer différents rôles, il ne fallait pas laisser plus de quelques minutes d'un même rôle à chacun, quitte à leur faire réendosser les mêmes rôles par la suite). Il fallait également que les élèves aient déjà la matière nécessaire pour se retrouver en situation d'autonomie et mener à bien cette activité. L'interaction entre élèves était donc introduite au milieu ou à la fin d'une séance (ou d'un groupe de séances) mais jamais au début.

Un exemple illustrant ce type d'interaction fut l'introduction du « jeu du robot », dans le cadre de la séquence sur « Le quartier proche » et plus précisément dans les séances visant à acquérir le vocabulaire de l'orientation. Ce vocabulaire avait été introduit une première fois par une activité physique dans la cour de l'école, où les élèves devaient se déplacer selon les consignes données par l'enseignant. Lors de la séance suivante, après avoir repris cette dernière modalité pour « réveiller » les apprentissages de la dernière fois, les élèves ont ensuite été invités à se mettre par binôme. Deux rôles étaient à se répartir : un élève devait jouer le maître, c'est-à-dire une personne devant donner des instructions d'orientation (par exemple : *you go left*) tandis que l'autre élève, qui jouait le robot, devait les exécuter physiquement en se déplaçant selon ces instructions. Toutes les minutes environ, les élèves devaient inverser les rôles, puis les reprendre, etc. Cette situation a été intéressante à mettre en place car elle respectait parfaitement les critères préétablis (une consigne simple, un vocabulaire déjà abordé, un timing rythmé), faisait appel à des personnages (un robot et son maître) facilement identifiables par les enfants et mêlait communication orale et agir physique. Elle plaçait également chaque élève en situation d'énonciation lorsqu'il était le maître et en situation d'écoute active lorsqu'il était le robot. Ainsi, le risque de latence était évité.

Dans cette partie, nous avons donc vu comment d'une part la forme du schéma didactique et d'autre part le rôle et les interactions proposées aux élèves à l'intérieur de ce schéma pouvaient, en étant efficacement combinées, accentuer les effets de sens pour l'apprentissage de l'anglais. Il reste enfin un dernier sujet à aborder dans le cadre des différentes modalités d'apprentissage proposées, notamment via les compétences transversales qu'il peut développer : il s'agit du jeu.

3) Le développement de compétences transversales via le jeu

Au-delà de permettre aux élèves d'assimiler les apprentissages d'une manière ludique, ce qui peut s'avérer plus rassurant pour certains, le jeu permet également le développement de compétences transversales dont l'usage est nécessairement couplé à la pratique d'une langue étrangère. On peut lire à ce sujet¹⁷ :

¹⁷ Tardieu, Claire, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses, 2006, 269 pages

« En langue le jeu revêt une double fonction : il sert à mettre en place des dispositifs de socialisation en même temps qu'il permet à l'enfant de réinvestir et de consolider ce qu'il a appris en langue étrangère. En jouant, il devra à la fois comprendre les consignes/règles et les messages oraux des autres joueurs, et communiquer des messages à son tour. Par le jeu, les quatre compétences (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) peuvent être sollicitées mais aussi celle de l'interaction ».

Cet aspect de socialisation et de déclencheur d'interactions du jeu s'est avéré notamment utile afin d'encourager les élèves à travailler en groupes. Certains d'entre eux avaient en effet un peu de mal au début avec ce format, soit parce qu'ils préféraient travailler seuls, soit parce qu'ils laissaient les autres faire le travail à leur place. L'emploi régulier de ces jeux a progressivement permis de consolider cette modalité de travail et de la rendre plus efficace. Parallèlement, le passage en cours d'année à une disposition en îlots (5 îlots de 6 élèves) a également représenté un cadre spatial davantage propice. Par exemple, dans le cadre du « Qui est-ce ? », il était demandé que chaque groupe arrive à donner une seule réponse, énoncée par un porte-parole qu'ils avaient choisi (ce qui impliquait deux situations de communication, une pour le choix de la réponse et une pour le choix du porte-parole). Si au début ce fut parfois assez confus, notamment pour le choix du porte-parole, les élèves ont par la suite progressivement acquis ces réflexes et ont pu confier leurs réponses de manière bien plus fluide.

Ces compétences développées participaient également à améliorer l'ambiance de la classe et à en faciliter la gestion. Le fait de travailler en groupe et surtout de s'y sentir inclus, inséré, a permis également à certains élèves, qui avaient tendance à avoir parfois un comportement problématique envers leurs voisins, d'agir autrement afin de faire gagner leur groupe dans le cadre des jeux. C'est également pour ce type d'élèves, qui se trouvaient en difficulté scolaire sur certains points, que le jeu pouvait être vecteur de sens. Mobiliser le mieux possible ses connaissances aussi bien qu'adopter un comportement fair-play augmentaient les chances de gagner. Un exemple notable à ce sujet a été l'attitude de l'ensemble de la classe durant le « jeu du chaud et froid ». Une flashcard était cachée dans la classe, pendant que l'élève d'un groupe était sorti dans le couloir. Cet élève revenait ensuite dans la classe et devait trouver l'emplacement de cette flashcard. Pour le guider, les autres élèves devaient prononcer le mot

associé en parlant plus ou moins fort selon le fait que l'élève en était plus ou moins proche. Personne dans ce jeu n'a par exemple eu l'idée de tricher en donnant de fausses indications aux concurrents.

Ainsi, en développant les capacités des élèves à travailler en groupe et à acquérir une attitude en adéquation avec l'espace de la classe, le jeu a représenté un apport bénéfique à l'environnement d'apprentissage dont il était question. Cette modalité de travail contribuait donc également, d'une manière complémentaire aux précédentes, à accentuer le sens de l'enseignement de l'anglais en classe.

Conclusion

En s'interrogeant tout au long de ce mémoire sur les manières de donner le plus de sens possible à l'enseignement de l'anglais pour une classe de CE2, nous avons pu mettre en évidence différents points.

Tout d'abord, il s'agit de créer un environnement d'apprentissage qui soit lui-même porteur de sens pour les élèves. Celui-ci doit dépasser le simple cadre communicatif et intégrer des caractéristiques supplémentaires qui se retrouvent dans la vie quotidienne de l'élève, comme la réalisation de tâches autres que langagières ou l'action en tant qu'acte social, induites par la perspective actionnelle. Cet environnement doit également se nourrir de ce qui est réalisé en parallèle dans d'autres domaines d'enseignement. S'appuyer sur ce qui est réalisé dans différentes matières et mettre en évidence des ponts entre l'anglais et celles-ci, c'est apporter plus de prises auxquelles les élèves peuvent s'accrocher, et donc plus de sens aux enseignements. C'est également développer l'autonomie culturelle des élèves dans le cadre de l'interculturalité : en constatant que la culture anglaise peut par exemple être étudiée en Questionner le monde ou en EMC, les élèves tendent à assimiler plus facilement cette dimension et à la solliciter de manière active.

Il s'agit également, une fois cet environnement défini, d'agir sur les différentes modalités de travail à disposition afin qu'elles puissent au mieux en accentuer le sens présent. Cela concerne les différents supports de travail qu'il faut combiner de manière efficace et la variété des interactions qu'il est possible de présenter aux élèves, afin que ceux-ci puissent notamment se retrouver en situation d'énonciation et témoigner de leur autonomie. Cela concerne aussi le schéma didactique à employer. Sur ce point, le triptyque contextualisation – décontextualisation – recontextualisation apparaît comme un axe solide à suivre, témoignant d'une unité entre les différents langages regroupés dans le domaine 1 du nouveau Socle commun de connaissances, compétences et culture. L'étude plus poussée de la possible transversalité didactique qui en découle pourrait quant à elle constituer un prolongement intéressant au travail réalisé dans ce mémoire.

Bibliographie / sitographie

Bourguignon, Claire, *Enseigner les langues avec le CECRL*, Paris, Delagrave, 2014, 143 p

Demorgon, Jacques, *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos, 2002, 340 p

Deyrich, Marie-Christine, *Enseigner les langues à l'école*, Paris, Ellipses, 2007, 249 p

Porcher, Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004, 127 p

Puren, Christian, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde*, n°347, septembre-octobre 2006, p37-40

Tardieu, Claire, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses, 2006, 269 p

Tardieu, Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés*, Paris, Ellipses, 2008, 237 p

Viallon, Virginie, *Images et apprentissages*, Paris, L'Harmattan, 2002, 246 p

« Dossier : Mettre en œuvre les EPI », *Les cahiers pédagogiques*, n°528, mars-avril 2016, p10-56

CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), 2001,

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

Eduscol :

- « Mieux comprendre le collège en 2016 : la réforme du collège en 10 points »,

www.eduscol.education.fr, <http://eduscol.education.fr/cid92955/mieux-comprendre-le-college-2016-la-reforme-du-college-en-10-points.html>

- « Enseigner le vocabulaire », www.eduscol.education.fr,

<http://eduscol.education.fr/cid59265/enseigner-le-vocabulaire.html>

ANNEXE 1

Séquences d'anglais réalisées en amont de la rédaction de ce mémoire

PROGRESSION ANGLAIS 2016-2017

<i>Période 1</i>	Prendre part à une conversation : saluer, se présenter Comprendre l'oral : les jours de la semaine, les mois, les couleurs, les nombres
<i>Période 2</i>	Approche culturelle : origine et spécificités de la fête de Thanksgiving Comprendre l'oral et s'exprimer oralement en continu : vocabulaire des aliments, de Noël, emploi des modèles <i>I like / I don't like</i> et <i>Yes I want / No I don't want</i> .
<i>Période 3</i>	Approche culturelle : le port de l'uniforme à l'école Comprendre l'oral et s'exprimer oralement en continu : vocabulaire des vêtements et être capable de décrire la manière dont on est habillé avec « to wear »
<i>Période 4</i>	Approche culturelle : Découverte de la ville de New-York via quelques principaux éléments culturels (Empire State Building, Central Park...) Comprendre l'oral et s'exprimer oralement en continu : utiliser le vocabulaire de l'orientation pour suivre un itinéraire (sur plan papier et également Google maps) et connaître les lieux typiques du quartier proche.

ANNEXE 2

Plan de l'activité d'orientation dans le quartier proche



ANNEXE 3

Quelques points de vue d'élèves sur la question de l'uniforme à l'école

4 – Question bonus : Aimerais-tu porter un uniforme à l'école ? Explique pourquoi en quelques phrases.

Oui. Parce que comme ça on ferait moins la différence entre ceux qui ont moins d'argent pour s'acheter des vêtements et ceux qui peuvent s'en acheter des très beaux.

4 – Question bonus : Aimerais-tu porter un uniforme à l'école ? Explique pourquoi en quelques phrases.

Non ! Je n'aimerais pas avoir des uniformes parce que ça coûte cher et on se ressemblerait tous. Et je préfère avoir mes propres vêtements.

4 – Question bonus : Aimerais-tu porter un uniforme à l'école ? Explique pourquoi en quelques phrases.

Non je n'aimerais pas d'un uniforme sans ce que ça va tous le monde va se moquer de moi. si il est moche !!

Résumé

Comment réussir à donner le plus de sens possible à l'enseignement de l'anglais pour des élèves de CE2 ? Pour essayer de répondre à cette problématique, diverses pistes ont été suivies dans le cadre de ce mémoire et peuvent se regrouper sous deux axes principaux. Le premier concerne la mise en place d'un environnement d'apprentissage visant à développer l'autonomie langagière et culturelle des élèves, en s'appuyant notamment sur la perspective actionnelle et l'interdisciplinarité entre enseignements. Le deuxième traite des modalités de travail mises en place à l'intérieur de cet environnement pour en accentuer le sens, comme le schéma didactique employé par l'enseignant ou les différents types d'interactions offertes aux élèves. L'application concrète de ces mesures en classe permettra ainsi de réaliser un premier bilan à ce sujet.

Summary

How is it possible to give the largest meaning concerning English teaching for CE2 pupils? In order to try to bring answers to this question, we followed different tracks we can split in two main parts in this report. The first one is about setting up a didactic environment which enables pupils to develop their linguistic and cultural autonomy, including pillars as task-based language learning and interdisciplinarity between teaching fields. The second one is about the working ways used in this environment in order to emphasize its inner meaning, like the didactic schedule promoted by the teacher or the different interactions types suggested to the pupils. The concrete application of these measures in class will be used for making a first assessment about how it has worked.