



HAL
open science

Comment enseigner l'anglais au cycle 2 dans une classe de 28 élèves ?

Matthieu Colombié

► **To cite this version:**

Matthieu Colombié. Comment enseigner l'anglais au cycle 2 dans une classe de 28 élèves ? . Education. 2017. dumas-01622490

HAL Id: dumas-01622490

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622490>

Submitted on 15 Nov 2017

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

COMMENT ENSEIGNER L'ANGLAIS AU CYCLE 2 DANS UNE CLASSE DE 28 ÉLÈVES?

Matthieu Colombié

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Laurence Quintin

2016-2017

Mots-clés : Anglais - langue vivante étrangère - CECRL - cycle 2

Tables des matières

INTRODUCTION (*Le choix de l'anglais comme sujet de mémoire*).....3

I. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES À L'ÉCOLE PRIMAIRE.....5

1. La place des langues vivantes.....5

1.1. Une introduction récente dans les programmes.....5

1.2 Le cas de l'anglais.....6

1.3 La formation des professeurs.....6

2. Attentes des programmes et textes officiels.....7

2.1. Le CECRL.....7

2.1.1 Principes fondateurs et objectifs.....7

2.1.2 Plurilinguisme.....8

2.1.3 La perspective actionnelle prolonge et remplace l'approche communicative.....8

2.2. Les programmes de l'Education

Nationale.....9

2.2.1 les attentes en langues vivantes.....9

2.2.2 Prédominance de l'oral.....10

2.2.3 Contenus d'enseignement.....	10
---------------------------------------	----

II. RECHERCHE

THÉORIQUE.....	12
----------------	----

1. Adapter les contenus

d'enseignements.....	12
----------------------	----

1.1 Attentes relativement faibles et horaires indiscutablement restreints.....	12
---	----

1.2. Apports lexicaux et/ou syntaxiques

.....	12
-------	----

1.3. Phonétique et

phonologie.....	13
-----------------	----

1.4. La culture, indissociable de l'apprentissage d'une langue étrangère.....	14
--	----

1.5. La place de

l'écrit.....	15
--------------	----

2. Exposition à la

langue.....	15
-------------	----

2.1. Fréquence

.....	15
-------	----

2.2. Progression

spiralaire.....	16
-----------------	----

2.3. Gestion du temps

d'apprentissage.....	16
----------------------	----

3. Acquisition et

Apprentissage.....	17
--------------------	----

3.1.

Acquisition.....	1
------------------	---

7

3.2.

Apprentissage.....	18
--------------------	----

3.3.	
Interdisciplinarité	19

III. MISE EN

PLACE	21
--------------	----

1. Situation

d'enseignement	21
-----------------------	----

1.1 Un effectif important

	21
--	----

1.1.1 Homogénéité générale	21
-------------------------------	----

1.1.2 Disparités en langues	22
--------------------------------	----

1.1.3 Élèves locuteurs natifs	22
----------------------------------	----

1.2 Des parents d'élèves

impliqués	23
------------------	----

1.3 Contraintes

matérielles	23
--------------------	----

2. Découpage

horaire	24
----------------	----

2.1 Séances écourtées et entraînement

quotidien	24
------------------	----

2.2 Consignes de

classe	24
---------------	----

3. Contenus

d'enseignement	25
-----------------------	----

3.1 Rituels et répétition

quotidienne	25
--------------------	----

3.2 Evaluation

individuelle	25
---------------------	----

3.3 Séances

hebdomadaires	26
----------------------	----

3.4 Production des	
élèves.....	26
3.4.1 Produire en situation et non pas seulement répéter.....	26
3.4.2.Pair Work & Group Work.....	27
3.5 Autres disciplines enseignées en	
anglais.....	28
3.5.1 E.P.S.....	28
4. Limites et pistes	
d'amélioration.....	31
4.1 Manque	
d'expérience.....	31
4.2 Production trop	
sporadique.....	32
4.3 Élèves	
anglophones.....	32
CONCLUSION.....	
...33	
BIBLIOGRAPHIE.....	
.....35	
ANNEXES.....	
...37	

INTRODUCTION

Le choix de l'enseignement de l'anglais comme sujet de mémoire

Mon intérêt pour les langues, et plus particulièrement pour l'anglais, remonte au lycée. Je parle ici d'intérêt et pas d'amour ou de passion car je considérais déjà à l'époque cette langue comme un simple outil permettant d'accéder sans intermédiaire à toute la culture anglophone qui nous entoure chaque jour, qu'il s'agisse de musique, de cinéma ou de télévision.

Cette langue est ensuite devenue un réel outil de communication quotidien lorsque je suis parti vivre dans différents pays anglophones pendant plusieurs années. Tout naturellement, les langues se sont retrouvées au centre de mes études universitaires lorsqu'en revenant en France, je choisissais de m'inscrire en licence de LEA (Langues étrangères appliquées) anglais/espagnol. Par la suite, l'anglais a de nouveau occupé une place centrale dans ma vie professionnelle alors que, vivant aux Etats-Unis, je devenais traducteur anglais>français et tuteur de français langue étrangère. De retour en France en 2012, je débutais un Master Sciences du Langage, spécialité FLE par correspondance avec l'université de Grenoble Stendhal et devenais formateur en français langue étrangère (FLE) pour l'association France Terre d'Asile auprès de MIE (Mineurs Isolés Étrangers). Une fois ce Master 1 validé, et après quatre années très enrichissantes à enseigner dans des conditions parfois extrêmement difficiles, j'hésitais entre me présenter au concours de professeur des écoles ou au CAPES d'anglais pour poursuivre ma carrière d'enseignant au sein de l'Éducation Nationale. Ne souhaitant pas me restreindre à l'enseignement d'une seule matière, j'optais pour le CRPE que je passais avec succès dans l'académie de Paris au printemps 2016.

Avant même de recevoir mon affectation et de connaître les élèves qui allaient être (à moitié) les miens lors de cette année de stage, j'imaginai que l'enseignement de l'anglais occuperait une place importante dans ma classe et également dans le choix de mon sujet de mémoire de recherche pour valider le Master 2 MEEF. Affecté dans une classe de CE2 du XVI^e arrondissement, je me rendais vite compte que la place de l'anglais était celle d'une matière considérée comme étant « de second plan », prise au piège entre l'enseignement du français et des mathématiques, deux matières qui « vampirisent » à elles deux 62,5 % (15 heures sur 24) du temps passé en classe ainsi qu'une écrasante majorité du temps consacré à la préparation de mes classes.

Lors des deux premières périodes, je parvenais à respecter un quota horaire de trois séances hebdomadaires d'anglais de 30 minutes chacune réparties uniformément dans la semaine (lundi, mercredi et vendredi). Pour l'élaboration de ces séances, je piochais dans les séances que j'utilisais en FLE auparavant ou dans des ressources trouvées sur internet sans parvenir à trouver le temps de réfléchir davantage au contenu de ces séances ni à la façon dont je les menais en classe. J'ai également dû rapidement me rendre à l'évidence; ces séances passeraient toujours après celles de

français et de mathématiques et, si le besoin s'en faisait ressentir, je n'hésitais pas à amputer l'anglais de 10 à 20 minutes, voire à annuler complètement une séance par manque de temps.

J'aurais très probablement renoncé à suivre mon envie si la rédaction de ce mémoire, que je voulais absolument réaliser sur l'enseignement des langues étrangères, ne m'avait contraint à repenser la place et le temps que j'accorde à l'anglais dans ma classe et à trouver le temps de chercher de nouveaux moyens et méthodes à mettre en place pour parvenir au quota horaire recommandé par les programmes officiels tout en proposant enfin à mes élèves un enseignement que je jugeais satisfaisant.

I. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

1. La place des langues vivantes

1.1 Une introduction récente dans les programmes

L'anglais et les langues vivantes ont fait leur apparition dans les programmes scolaires en 1989. Jusqu'en 2003, les divers ministres qui se sont succédé ont tous instauré, sous des modalités et des appellations différentes, l'apprentissage d'une langue étrangère (l'anglais dans la très grande majorité des cas) à l'école. En 2002, les langues étrangères intègrent les programmes en tant que matière obligatoire pour le cycle 3 et se voient attribuer 54 heures annuelles d'enseignement. Un rapport d'information du Sénat révèle à l'époque que :

La mise en place des langues vivantes à l'école primaire reste un dispositif hésitant. Il faut garantir un enseignement de qualité, via le développement de la formation initiale et continue des maîtres. Il faut également veiller à l'articulation entre enseignants primaires et secondaires pour prendre en compte le suivi linguistique des élèves (Sénat, 2002)¹

À compter de la rentrée scolaire 2008, l'enseignement des langues vivantes est étendu au cycle 2 (CP et CE1) et le ministère de l'Education Nationale confirme sa volonté de mettre l'accent sur l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge et également de mieux former les professeurs des écoles dans une lettre adressée au Sénat le 28 novembre 2013 :

Ils (les professeurs des écoles) doivent obtenir le niveau « C1 » du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui correspond au niveau d'un utilisateur expérimenté et autonome. Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation, destinées à la formation initiale des futurs enseignants, contribuent à leur faire acquérir cette qualification, par la notification de moyens destinés à cette formation.²

¹ <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html>

² <https://www.senat.fr/questions/base/2013/qSEQ130908022.html>

D'un point de vue quantitatif, les résultats de ces apports successifs sont indéniablement présents, selon les chiffres du ministère en 2013, « 93,64 % d'élèves bénéficient de cet enseignement dont 95,02 % en CE1 et 99,74 % en CM2³ ».

1.2 Le cas de l'anglais

L'anglais reste, de très loin, la langue la plus enseignée en France. Plus de 9 élèves sur 10 apprennent l'anglais à l'école élémentaire (91,4%⁴). L'hégémonie de cette langue sur toutes les autres langues enseignées en France se confirme encore davantage au secondaire, où la quasi totalité des élèves français (98,8%⁵) suit des cours d'anglais. En outre, son enseignement commence dès la 6e, au lieu de la 5e, si une autre langue était enseignée à l'école élémentaire. Dans un souci de diversification de leur offre, 1200 écoles proposaient une nouvelle langue vivante à leurs élèves à la rentrée 2016. Un effort particulier a été fait pour l'allemand avec 1000 écoles supplémentaires.

1.3 La formation des professeurs

De 2006 à 2012, le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE), comportait une épreuve d'admission orale en langue vivante. Cette épreuve a, par la suite, disparu du CRPE, mais les candidats devaient justifier d'une certification CLES2 (niveau B2 du CECRL), ce qui n'est plus obligatoire depuis la rentrée 2015 dans les ESPE. Il apparaît donc clairement que, malgré les déclarations du Ministère de l'Éducation Nationale, les langues vivantes ne font plus véritablement partie des priorités en termes de formation des professeurs des écoles stagiaires, tout du moins en l'état actuel des choses.

Cet « état des lieux » m'amène à penser qu'il est important les professeurs des écoles qui ont reçu une formation ou possèdent un parcours professionnel ou personnel leur permettant d'être à l'aise avec l'enseignement des langues vivantes mettent en place des dispositifs pour généraliser au maximum un enseignement de qualité. Les textes officiels recommandent d'ailleurs aux équipes enseignantes d'effectuer des décloisonnements au sein de leurs écoles ou de faire appel aux professeurs des collèges du secteur ou encore, en tout dernier recours, à des intervenants extérieurs, dans les cas où un ou plusieurs professeurs des écoles d'un même établissement ne possèderaient pas un niveau suffisant pour enseigner une langue vivante dans des conditions satisfaisantes.

³ <https://www.senat.fr/questions/base/2013/qSEQ130908022.html>

⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html>

⁵ *ibid.*

Certains professeurs des écoles se sont d'ailleurs déjà lancés dans l'aventure, comme le prouvent le grand nombre d'articles de blog sur le sujet et de ressources pédagogiques accessibles sur internet. Cependant, il n'existe pas pour l'instant, ou je n'ai pas su trouver, de données permettant de mesurer l'impact des initiatives isolées de ces enseignants.

2. Attentes des programmes et textes officiels

2.1 Le CECRL

2.1.1 Principes fondateurs et objectifs

L'introduction en 2002 d'une langue vivante comme matière obligatoire avec un horaire hebdomadaire spécifique leur étant consacré suit de près la publication du CECRL par le conseil de l'Europe un an plus tôt. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* est l'aboutissement des recherches menées par de nombreux membres de la communauté éducative et spécialistes des états membres du Conseil de l'Europe. Ce document, destiné aux concepteurs d'examens et de programmes, ainsi qu'aux enseignants et apprenants, n'est ni un programme ni un référentiel, mais bien un outil pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. A la demande du Conseil de l'Europe, la rédaction du CECRL repose sur trois principes fondateurs : « protéger la richesse du patrimoine linguistique européen, faciliter la communication et les échanges entre les citoyens européens et une meilleure concertation des états membres dans les domaines de l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. »⁶

Les objectifs principaux mis en avant par ses rédacteurs sont les suivants :

(Offrir) une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels etc. en Europe.

(Donner) des outils aux (...) concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs (...) pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge.

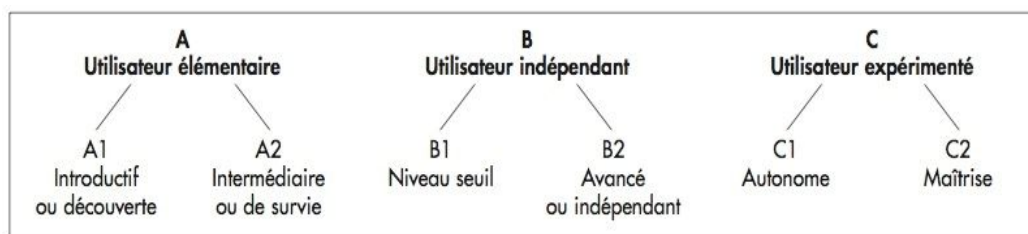
(Définir) les niveaux de compétences qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de sa vie.⁷

Le CECRL vise à « appréhender la langue comme un outil de communication efficace dans

⁶ Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe

⁷ CECRL, p.9

des circonstances particulières et balisées »⁸. Il propose de découper les niveaux de compétences des apprenants en 3 niveaux seuils (A: Utilisateur élémentaire, B: indépendant et C: expérimenté) eux-mêmes divisés en deux niveaux intermédiaires:



2.1.2. Le plurilinguisme

Le CECRL met également en avant la notion de plurilinguisme, en opposition avec celle de bilinguisme. L'approche plurilingue stipule que nos connaissances dans des langues étrangères, aussi minimes soient-elles, peuvent « s'associer » pour ne former plus qu'une compétence communicative que chacun peut utiliser lors d'interactions variées avec des interlocuteurs de toutes langues. Ainsi, contrairement au bilinguisme, le plurilinguisme n'a pas pour but une maîtrise parfaite des langues étudiées:

*Il ne s'agit plus d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même de trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.*⁹

Les rédacteurs du CECRL formalisent ainsi le constat selon lequel, comme l'attestent Kathleen Julié, maître de conférence à l'université Paris-IV et Laurent Perrot, Professeur d'anglais en collège et à L'ESPE d'Alsace, « apprendre une langue développe une compétence à en apprendre d'autres avec plus de facilité. »¹⁰ Le terme « compétence communicative en langues étrangères » qui vient dans le CECRL remplacer la terminologie précédente, « capacités à communiquer en anglais ou en espagnol etc. », où les langues étaient séparées les unes des autres, atteste de cette dimension plurilingue souhaitée par le Conseil de l'Europe.

2.1.3. La perspective actionnelle prolonge et remplace l'approche communicative

Sans complètement tourner le dos à l'approche communicative, qui avait rendu l'apprentissage des langues plus interactif en privilégiant le *pair work* et le *group work*, le CECRL

⁸ Julié, Kathleen et Perrot, Laurent, *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette-Education, 2008, p.52

⁹ CECRL, p.11

¹⁰ Julié, Kathleen et Perrot, Laurent, *enseigner l'anglais*, Paris, Hachette-Education, 2008, p.57

choisit d'utiliser son prolongement, la perspective actionnelle. Ses rédacteurs proposent ainsi de mettre « les apprenants au centre de la construction de leur identité pluriculturelle et de leur citoyenneté en les dotant d'une capacité à interagir et à agir ensemble dans un environnement social, culturel et politique élargi.¹¹ » On apprend une langue en l'utilisant avant tout. Cet apprentissage s'effectue petit à petit et selon plusieurs modalités. Là où l'approche communicative ne considérait que quatre compétences langagières (réception et production orales, réception et production écrites) la perspective actionnelle change de terminologie et propose cinq activités langagières (écouter et comprendre, prendre part à une conversation, parler en continu, lire et comprendre, écrire). Le choix du CECRL de la perspective actionnelle et de la terminologie « activités langagières » montre la place essentielle que « l'agir langagier » doit occuper dans la pédagogie des enseignants. Comme l'énoncent Laurent Perrot et Kathleen Julié, « être apprenant d'une ou plusieurs langues vivantes, c'est être "utilisateur" de cette ou ces langues, et devenir "acteur social" dans la classe.¹²»

2.2. Les programmes de l'Education Nationale

La rentrée 2016 a constaté de nombreux changements dans ses programmes d'enseignements et un réaménagement important dans la répartition des différents cycles de la scolarité obligatoire. Le cycle 1 correspond à présent aux trois classes de l'école maternelle, le cycle 2 englobe les classes de CP, CE1 et CE2 et le cycle 3 fait le lien entre l'école élémentaire et le collège en regroupant le CM1, le CM2 et la classe de 6e.

Tout d'abord, rappelons ici que les langues vivantes ne sont pas enseignées en cycle 1 pour l'instant. Il existe néanmoins quelques classes de grande section de maternelle où les enseignants procèdent à une première découverte et familiarisation d'une langue vivante (l'anglais principalement) au travers d'albums de jeunesse. L'enseignement obligatoire d'une langue vivante (étrangère ou régionale) débute donc officiellement dès la classe de CP depuis la rentrée 2008.

2.2.1 Les attentes pour les langues vivantes

Conformément aux demandes du Conseil de l'Europe, les niveaux seuils du CECRL occupent une place centrale dans l'élaboration des programmes pour l'enseignement des langues vivantes aux cycle 2 et 3. Celui-ci est d'ailleurs cité dès la première phrase du préambule de la partie des

¹¹ Julié, Kathleen et Perrot, Laurent, enseigner l'anglais, Paris, Hachette-Education, 2008, p.60

¹² Julié, Kathleen et Perrot, Laurent, enseigner l'anglais, Paris, Hachette-Education, 2008, p.60

programmes consacrée aux langues vivantes: « Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)¹³. » La langue vivante enseignée en classe doit, au cycle 2, correspondre au niveau seuil de découverte de l'utilisateur élémentaire, c'est-à-dire le niveau A1 (Annexe 1). Les programmes demandent que tous les élèves aient atteint ce niveau dans les cinq activités langagières à la fin du cycle 3.

A la fin de l'école élémentaire, un élève

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 [...] peut écrire une courte carte postale et répondre à des questions simples par écrit.¹⁴

Ces cinq premières années d'enseignement d'une langue vivante correspondent donc bien à une simple découverte de cette langue. Les élèves exercent leur oreille à de nouvelles sonorités, reproduisent des énoncés proposés par le maître et surtout « développent des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue: curiosité, écoute, attention, mémorisation et confiance en soi.¹⁵ »

2.2.2. Prédominance de l'oral au cycle 2

Les programmes recommandent de privilégier la langue orale à l'écrit au cycle 2. «La langue orale est la priorité. Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient.¹⁶» Les activités orales de compréhension et d'expression doivent constituer l'essentiel des séances. Les élèves travaillent sur l'accentuation la « mélodie », le rythme propre à la nouvelle langue qu'ils découvrent. Du côté de la grammaire, l'enseignement se concentre sur la production orale de formes élémentaires et de phrases simples.

Certains formateurs de l'ESPE suivent cette recommandation à la lettre en demandant aux professeurs stagiaires qui suivent leur cours de bannir totalement l'écrit en langue étrangère de leurs classes de cycle 2.

¹³ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2)*

¹⁴ CECRL, p25

¹⁵ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2)*

¹⁶ ibid.

2.2.3. Contenus d'enseignement

Les programmes proposent une progressivité des contenus d'enseignement à partir de trois thématiques tout au long du cycle: l'enfant, la classe et l'univers enfantin. Chacune de ces thématiques peut être décomposée en divers regroupements lexicaux. Par exemple, les thématiques de l'enfant et de la classe regroupent les champs lexicaux des nombres, des vêtements, des couleurs, de l'expression des goûts et des sentiments. En suivant une progression spiralaire, une séquence de quatre séances peut permettre d'enseigner aux élèves à se présenter en abordant successivement divers éléments de vocabulaire et différentes structures syntaxiques. Lors d'une première séance, les élèves pourraient apprendre le vocabulaire des nombres et la structure pour donner leur âge (*I am 8 years old*), puis aborder l'expression des goûts et le vocabulaire des couleurs pendant la deuxième séance (*I like red flowers*). Une troisième séance présenterait alors le vocabulaire des vêtements (*I am wearing a blue dress*). Une quatrième et dernière séance permettrait de rebrasser les trois séances précédentes en introduisant de nouveaux éléments de vocabulaire (*I am 9 years old. I like football. I am wearing a black tee-shirt and blue trousers*).

Le CECRL et les programmes de l'Éducation Nationale pour les différents cycles d'enseignements guident les enseignants et leur indiquent les connaissances et compétences qui doivent être acquises par leurs élèves en fin de cycle ou d'année scolaire. Il appartient néanmoins aux professeurs des écoles d'élaborer les progressions qu'ils utiliseront dans leurs classes, les dispositifs selon lesquels leurs élèves travailleront et la répartition horaire des 54 heures annuelles imposées par l'institution.

Comment les enseignants peuvent-ils utiliser au mieux les 90 minutes hebdomadaires consacrées aux langues vivantes? Quelle quota horaire doit être réservé aux apports lexicaux ou grammaticaux, à la phonétique et à la prosodie, à la découverte culturelle ou encore à l'exposition à la langue dans des situations aussi authentiques que possible?

II. RECHERCHE THÉORIQUE

1. Adapter les contenus d'enseignements

Depuis l'introduction des langues vivantes dans les programmes de l'école élémentaire en 2002, de nombreux chercheurs se sont penchés sur le sujet. Ce mémoire a été pour moi l'occasion de mettre à jour mes connaissances sur les diverses méthodes d'apprentissage des langues, mais également d'expérimenter dans le cadre de ma classe pour tenter de définir l'assemblage de celles-ci qui semblait me convenir le mieux.

1.1 Attentes relativement faibles et horaires indiscutablement restreints

Dès la préface de l'ouvrage *Enseigner une langue étrangère à l'école*, paru en 2004, Christiane Luc, professeur honoraire agrégé d'anglais, présente les contraintes auxquelles doivent faire face les professeurs des écoles concernant cette discipline, nouvelle pour eux à l'époque. Christiane Luc expose alors que « c'est l'horaire très restreint qui contraint l'enseignant à des choix réalistes en matières d'objectifs: ceux-ci, nécessairement très modestes, doivent être définis essentiellement en termes de savoir-faire très précis sur des contenus de langue non moins précis.¹⁷ » Il importe ici pour les enseignants de mettre en parallèle les exigences des programmes avec le quota horaire proposé pour y parvenir. En effet, une grande majorité des instituts d'apprentissage des langues s'accorde à dire que le niveau seuil A1 d'une langue étrangère peut s'atteindre après avoir suivi entre 50 et 100 heures de classe¹⁸. Bien évidemment, il serait difficile de comparer le public accueilli dans ce type d'institutions et les élèves de l'école élémentaire publique française. Mais il faut néanmoins bien constater qu'avec 270 heures (54 x 5) d'enseignement réparties sur les cinq premières années de leur scolarité obligatoire, il ne paraît pas véritablement présomptueux

¹⁷ Luc, Christiane, préface de *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette-éducation, 2004, p.6

¹⁸ <http://www.collegedeparis.fr/a-propos/faq/>

d'espérer que les écoliers français aient tous atteint le niveau A1 dans les cinq activités langagières à la fin de l'école élémentaire.

1.2. Apports lexicaux et/ou syntaxiques ?

Les diverses méthodes qui se sont succédé dans l'enseignement des langues vivantes ont toujours souhaité privilégier l'apprentissage du lexique ou celui de la syntaxe. La méthode de grammaire-traduction demandait par exemple aux apprenants de mémoriser des listes de vocabulaire. En opposition à celle-ci, la pédagogie audiovisuelle oubliait le lexique pour ne mettre l'accent, quasi exclusivement, que sur l'acquisition de structures syntaxiques. Les dernières décennies de recherche linguistique et l'avènement des approches communicative et actionnelle exigent de repenser la question de la prévalence du lexique ou de la syntaxe. D'après le pragmatique britannique Widdowson, la communication ne commence pas par la phrase, mais par le mot:

Sentences are not essential for communication, as child speech, foreigner speech, public notices, single word text demonstrate: drink, warning, stop, exit, ladies, etc. are communicative events. So communication, text, and thus discourse, starts with the word.¹⁹

Il convient donc d'apporter aux élèves des éléments lexicaux en premier lieu, avant de pouvoir aborder la syntaxe plus en profondeur. En effet, d'après Kathleen Julié et Laurent Perrot, dans leur ouvrage *Enseigner l'anglais*, paru en 2008, pour « produire, l'élève doit obligatoirement posséder un bagage lexical minimum ... pour comprendre, il doit en plus mobiliser des stratégies appropriées pour repérer l'essentiel et inférer avec succès.²⁰ ».

1.3. Phonétique et phonologie

Une bonne prononciation est un critère essentiel pour se faire comprendre par son interlocuteur dans une langue vivante étrangère. Lors de ces premières années d'introduction à une nouvelle langue pour les élèves, il est important de les familiariser avec sa musique. Plus on entend une langue, mieux on saura la prononcer. C'est pour cette raison qu'il convient de multiplier les

¹⁹ Widdowson, H. G., *Knowledge of language and Ability for Use*, in *Applied Linguistics*, Oxford University Press, 1989

“Les phrases ne sont pas essentielles à la communication, comme nous le démontrent les enfants, les étrangers, les affiches publicitaires ou les textes ne comportant qu'un seul mot : boire, attention, stop, sortie, femmes sont des événements communicatifs. La communication, le texte, et donc le discours, commencent par le mot.”

²⁰ Julié, Kathleen et Perrot, Laurent, *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette-education, 2008, p.170

temps d'exposition à celle-ci, en suivant le modèle de l'enseignant, par le biais de documents audio sur CD ou encore grâce aux TICE, lorsque les moyens mis à disposition dans l'école le permettent. À ce sujet, K. Julié et L. Perrot recommandent de ne pas « faire le tour des phonèmes individuels mais de plutôt se pencher tout de suite sur l'accentuation, l'intonation et le rythme [...] tout en prévoyant un système des erreurs fréquentes en comparant la langue de départ et la langue d'arrivée ²¹ » pour le cas des phonèmes particulièrement difficiles pour un apprenant francophone. Par exemple, dans le cas particulier de l'anglais, les apprenants français éprouvent souvent des difficultés avec les voyelles longues et courtes comme [i:] et [I] qu'ils percevront tous deux comme un [i] français. Pour remédier à ce problème récurrent, l'enseignant pourra alors avoir recours à des exercices de discrimination auditive dits de « paires minimales ».

1.4. La culture, élément indissociable de l'apprentissage d'une langue étrangère

Aux cinq activités langagières du CECRL, les programmes recommandent d'ajouter une approche culturelle. Au cours de leur scolarité, les élèves doivent découvrir, par le biais d'une langue vivante, « quelques repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés.²²» Cette approche offre aux élèves une ouverture sur l'Autre qui vient s'inscrire directement dans deux des domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (3. La formation de la personne et du citoyen, 5. Les représentations du monde et de l'activité humaine).

L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle.

Il favorise:

-Le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue [...]

-L'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir²³.

L'apprentissage et le fait de s'entraîner à communiquer dans une langue étrangère dans le cadre d'une classe en France peut ne pas avoir beaucoup de sens pour les élèves. Même si leurs parents pourront tenter de les convaincre de l'intérêt de parler anglais ou une autre langue

²¹ Ibid., p.218

²² Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2)*

²³ Socle commun des connaissances et des compétences, décret du 12 Juillet 2006

européenne pour leur avenir professionnel, il incombe au maître, dans sa salle de classe, de leur transmettre le plaisir et l'envie d'apprendre. Apprendre à communiquer, c'est devenir capable d'exprimer des sentiments, des émotions, de parler de soi et des autres, dans un pays étranger ou avec un étranger en France. C'est également connaître la culture et l'histoire d'un pays que l'on visitera ou dans lequel on habitera et travaillera peut-être un jour. D'après Anne-Marie Voise, la langue est indissociable de la culture qui s'y rattache ; « le binôme langue-culture n'implique pas une opposition, d'un côté la langue, de l'autre la culture, mais une imbrication, une interpénétration à tous les niveaux de l'une dans l'autre.²⁴ »

1.5. La place de l'écrit

Les programmes pour le cycle 2 en langue vivante ne s'articulent qu'autour de trois activités langagières : comprendre l'oral, s'exprimer oralement en continu et prendre part à une conversation. Les deux activités langagières écrites ne font leur apparition dans ces documents qu'à partir du cycle 3. Cela signifie-t-il que l'écrit doit être totalement banni des séances de langue vivante du CP au CE2? S'il reste évident que l'oral doit être privilégié dans ces premières années de découverte d'une nouvelle langue, la plupart des spécialistes s'accordent à dire que l'écrit doit tout de même y jouer un rôle. En tout premier lieu, pour faciliter la mémorisation des élèves de tous les nouveaux éléments de lexique et tournures syntaxiques dont il vont avoir besoin tout au long de leur apprentissage. Selon Jean-Jacques Favel, professeur à l'IUFM de Créteil en 2006, « la mémorisation de messages uniquement sonores amoindrit les capacités globales de mémorisation. Il est essentiel (...) d'ajouter les compétences de l'écrit (au sens large de "visuel") à celles de l'oral (au sens large d'"auditif")²⁵. » Ceci découle directement des différents profils d'élèves que les professeurs des écoles peuvent rencontrer dans leurs classes. Certains d'entre eux auront besoin de visualiser, de voir écrit tout nouveau mot pour pouvoir le retenir. Une pratique de classe « tout oral » risquerait de les perdre, noyés dans un tourbillon sonore incompréhensible, condamnés à « baragouiner des formules toutes faites approximatives, sans accéder à l'autonomie.²⁶ » L'écrit ne doit donc pas être proscrit des séances de langue vivante, il doit servir d'appui à l'acquisition des compétences orales. Jean-Jacques Favel ajoute ici : « dire que la compréhension et la production

²⁴ Voise, Anne-Marie, *Se former pour enseigner les langues étrangères, le cas de l'anglais*, sous la direction de Claire Tardieu, Paris, Ellipses, 2006, p.132

²⁵ Favel, Jean-Jacques, *Se former pour enseigner les langues étrangères, le cas de l'anglais*, sous la direction de Claire Tardieu, Paris, Ellipses, 2006, p.187

²⁶ Ibid.

orales sont prioritaires n'implique pas que les activités écrites sont secondaires. Cela veut simplement dire que l'oral précède l'écrit.²⁷»

2. Exposition à la langue

2.1. Fréquence

Lors de ces premières années d'apprentissage, synonymes de découverte d'une nouvelle langue, il est essentiel pour les élèves d'être fréquemment en contact avec ce nouvel univers pour pouvoir commencer à se l'approprier. Cet aspect fondamental de l'apprentissage d'une langue vivante apparaît dès le préambule des programmes d'enseignement pour le cycle, qui se conclut sur ces mots : « ce sont la répétition et la régularité, voire la ritualisation d'activités quotidiennes qui permettront aux élèves de progresser.²⁸ » La répétition de structures langagières aide à leur mémorisation par les élèves et permet également de mettre en confiance les plus timides qui auront besoin de s'assurer de ne pas faire d'erreurs avant de se lancer. Selon Christiane Luc, « l'exposition à la langue étrangère doit être fréquente, intense et active pour être génératrice d'apprentissage.²⁹ ».

La mise en place de rituels en langue vivante apparaît comme une solution évidente pour multiplier les temps d'exposition. Bien que la répétition de questions, de phrases et de structures toutes faites ne représente qu'un degré moindre en termes de communication, un rituel exécuté en langue étrangère remplit « plusieurs fonctions : il assure la mise en route de la séance de langue en reprenant des situations récurrentes, et permet la réactivation des notions, le réemploi du lexique et des structures rencontrées dans les séances d'apprentissage.³⁰ »

2.2. Progression spiralaire

Pour s'assurer que tous les élèves parviennent au niveau seuil A1 en fin de cycle 3, il convient pour les enseignants d'adopter une démarche générale, non pas linéaire, mais plutôt spiralaire. Ce type de démarche se caractérise par des retours en arrière réguliers, ponctués d'étayage et de remédiation en fonction des erreurs et des difficultés rencontrées. Il importe qu'au cours de l'école élémentaire, tous les contenus aient été abordés plusieurs fois dans leur ensemble, en diversifiant et en complexifiant les tâches, leurs durées et les énoncés selon les capacités et l'âge des élèves. La

²⁷ Ibid., p.188

²⁸ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2)*

²⁹ Luc, Christiane, préface de *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette-éducation, 2004, p.6

³⁰ Dietsch, Anne-Claire, *Animer des rituels en anglais*, Paris, Retz, 2016, p.5

progression en spirale devra ainsi s'adapter au parcours d'apprentissage des élèves, tout d'abord en fonction de ce qu'ils savent déjà (pré-acquis), puis des connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche (pré-requis). Selon Alain Yaïche et les auteurs de *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2*, l'adoption d'une telle démarche « vise à développer chez l'élève son aptitude à communiquer par la perception et la discrimination auditive, puis par la compréhension, la reproduction et la production orale... Elle place l'élève en situation de "découverte active" et le rend acteur de ses apprentissages.³¹ »

2.3. Gestion du temps d'apprentissage

Contrairement aux professeurs du second degré qui n'enseignent qu'une seule matière dans un temps limité et à un horaire hebdomadaire imposé, les professeurs des écoles ont la charge d'élaborer un emploi du temps hebdomadaire pour toutes les disciplines en respectant les injonctions de l'Éducation Nationale. Cette liberté d'action permet aux enseignants du premier degré de choisir d'écourter, de prolonger ou de déplacer une séance dans la semaine, ce qui peut s'avérer être une tâche très ardue tout au long de l'année scolaire. Les 1h30 hebdomadaires dévolues aux langues vivantes se doivent également de respecter les différentes phases nécessaires à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les auteurs de *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2* proposent de découper ce temps en quatre phases « distinctes, de durée variable, en fonction des besoins des élèves, de leur niveau et de leurs acquis : le temps d'imprégnation, le temps d'apprentissage, le temps de production et le temps d'exposition.³² » Le temps d'imprégnation demande aux élèves de s'exercer à l'écoute ou au repérage de phonèmes. Le temps d'apprentissage correspond aux exercices de répétition des structures, durant lesquels l'enseignant privilégiera les travaux en groupe ou en binômes (*group work* ou *pair work*) pour que chaque élève dispose d'un temps suffisant pour s'entraîner. Le temps de production doit ensuite permettre aux élèves de transférer leurs nouvelles compétences linguistiques dans des situations de communications lors d'activités décontextualisées. Pour finir le temps d'exposition correspondra à un « temps de pratique de la langue en marge de l'apprentissage systématique de celle-ci. Par exemple, dans le cadre de rituels, de projets interdisciplinaires ou de l'utilisation de la langue vivante dans d'autres disciplines.³³ »

³¹ Yaïche, Alain, *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2*, Paris, Hachette-Education, 2009, p.109

³² Yaïche, Alain, *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2*, Paris, Hachette-Education, 2009, p.14

³³ Ibid., p.15

La méthode audiovisuelle, l'approche communicative et plus récemment la perspective actionnelle ont eu pour ambition de rompre avec les méthodes précédentes pour mieux respecter la chronologie d'apprentissage naturel d'une langue. Pour la méthode classique, l'apprentissage d'une nouvelle langue commençait par l'écrit (lecture puis écriture) avant de s'attacher à la langue orale (écoute puis échange oral). Les méthodes plus récentes cherchent quant à elles à « placer dans une chronologie similaire à celles de l'apprentissage de sa langue maternelle, à savoir : écouter, parler, lire, écrire.³⁴ »

3. Acquisition et Apprentissage

3.1. Acquisition

Je voudrais tout d'abord m'intéresser ici aux travaux du linguiste Stephen Krashen, dont les recherches sur l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ont eu un impact notable sur la recherche en didactique des langues vivantes.

Dans un ouvrage intitulé *Principles and practice in second language acquisition*, et paru en 1982, Krashen défend une théorie d'après laquelle deux processus très distincts entreraient en jeu dans l'enseignement d'une Langue Vivante Étrangère : l'apprentissage et l'acquisition. Selon Krashen, le système d'acquisition d'une langue étrangère se rapproche de la façon dont un locuteur natif va acquérir sa langue maternelle. Ce processus nécessite des interactions authentiques et régulières dans la langue étrangère, pendant lesquelles les locuteurs prêteront davantage attention au contenu de leurs productions qu'à la forme de celles-ci. Contrairement au locuteur natif qui acquiert sa langue maternelle naturellement, l'apprenant d'une langue étrangère a à sa disposition un autre système d'appropriation : l'apprentissage. Il s'agit d'un processus conscient au cours duquel l'apprenant découvre et donne du sens aux règles, notamment grammaticales, de la langue seconde. D'après Krashen, le processus d'acquisition est primordial pour atteindre une bonne maîtrise de la L2, l'apprentissage conscient n'ayant qu'une influence assez limitée lorsque les apprenants sont exposés à la langue cible de manière régulière. Dans *Principles and practice in second language acquisition*³⁵, S. Krashen consacre l'intégralité d'un chapitre, « *Providing input for Acquisition* », à expliciter le caractère essentiel d'interactions régulières et d'une durée suffisamment importante avec la langue nouvelle. Selon ses hypothèses, l'apprenant progressera s'il est exposé à un « input »

³⁴ Ibid., p.16

³⁵ Krashen, Stephen, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1982.

compréhensible, d'un niveau « i+1 », c'est-à-dire légèrement supérieur à ses capacités de compréhension actuelles et qu'il ne peut comprendre qu'avec une aide extérieure. Nous retrouvons ici la notion de « zone proximale de développement », élaborée par Vygotski.

Les travaux de Krashen mettent ici en avant l'importance prédominante de l'acquisition par rapport à celle de l'apprentissage dans l'appropriation d'une nouvelle langue.

3.2. Apprentissage

Dans le prolongement des recherches de Krashen, Danielle Bailly, linguiste et didacticienne des langues, dans son ouvrage *Didactique de l'anglais, objectifs et contenus de l'enseignement*, paru en 1997, propose que l'apprentissage conscient et la réflexion appliquée aux systèmes qui composent une langue étrangère possèdent un rôle équivalent à celui d'une exposition régulière à des situations authentiques de communication. Le professeur Bailly nous explique ainsi que, selon elle, il serait erroné de ne se reposer sur la seule « immersion au compte-goutte pour imprégner les élèves des régularités de la langue au point de leur permettre, comme en langue maternelle, d'induire par catégorisations naturelles et spontanées les principes de fonctionnement de cette langue.³⁶» Selon la linguiste, il est essentiel d'explicitier aux apprenants les règles grammaticales et syntaxiques de la langue étrangère cible pour pouvoir remédier à l'impossibilité de leur fournir une exposition suffisante pour permettre une acquisition « naturelle » de la langue. En 2006, Frédéric Bablon ajoute à cette réflexion « que toutes les remarques, formulées en français par l'enseignant permet aux élèves non seulement de mieux apprendre cette langue étrangère, mais aussi de développer de précieuses compétences transversales.³⁷ » La langue maternelle prend alors, selon lui, le double rôle « d'outil d'analyse et d'objet d'étude.³⁸ »

3.3. Interdisciplinarité

L'enseignement d'autres disciplines en langue étrangère pourrait permettre de mettre les élèves dans des situations de communication proches de l'authenticité, sans pour autant prendre la place des séances d'apprentissage de la langue « classiques ». D'après Alain Yaïche, ce type d'enseignement donne également l'opportunité « à l'élève de mobiliser ses connaissances et

³⁶ Bailly, Danielle, *Didactique de l'anglais, objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris, Nathan, 1997, p.116

³⁷ Bablon, Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette-Education, 2004, p.64

³⁸ Ibid.

compétences en dehors de la séance de langue proprement dite, tout en ouvrant son esprit à d'autres habitudes culturelles et d'autres modes de pensée.³⁹ »

Certains programmes cherchent à répondre à cette exigence et ont aujourd'hui acquis une certaine reconnaissance au niveau européen. Par exemple, l'Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE), est cité en 2003 dans le plan d'action de la Commission Européenne, *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, parmi les diverses pratiques qui permettent d'enrichir l'enseignement des langues vivantes. S'il est encore assez peu répandu en France, l'enseignement bilingue suscite un véritable intérêt dans certains pays européens.

L'EMILE, en anglais CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), est un programme qui propose l'enseignement de disciplines non-linguistiques en ayant recours à l'utilisation d'une LVE. Cet enseignement présente ainsi un objectif double : enseigner des connaissances disciplinaires tout en développant les compétences linguistiques en LVE pour les élèves. Une enquête publiée en 2006 par Eurydice, réseau d'information sur l'éducation en Europe, rappelle néanmoins que les méthodes de type EMILE ne doivent pas supplanter pas le cours de langue traditionnel :

Deux langues au moins sont utilisées pour enseigner les différentes matières du programme d'études, une langue étant la langue du programme ordinaire (généralement la langue officielle d'Etat), l'autre étant une langue cible (langue étrangère, régionale ou minoritaire et/ou autre langue officielle d'Etat), et ce en dehors des cours de langues eux-mêmes (dont la finalité n'est pas l'enseignement intégré d'un contenu et d'une langue).⁴⁰

Les bénéfices de ce type de programmes sont décrits en 2005 par Jean Duverger, dans un livre intitulé: *L'enseignement en classe bilingue*. D'après lui, une utilisation fréquente de la LVE cible dans des situations de communication authentiques aide les élèves à progresser dans cette autre langue. L'auteur révèle également que les évaluations nationales de français sont, en moyenne, mieux réussies par les élèves appartenant à des sections bilingues. Contrairement à ce que pourraient donc avancer les détracteurs de ces méthode, il semble que les enseignements de ce type peuvent développer chez les élèves des compétences métalinguistiques qui leur permettront de mieux comprendre leur propre langue maternelle. Outre ces bénéfices linguistiques, Jean Duverger met également l'accent sur le facteur culturel qui entre en jeu dans tout enseignement bilingue. Selon l'auteur, « utiliser une L2 à l'école pour apprendre augmente considérablement la

³⁹ Yaïche, Alain, *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2*, Paris, Hachette-Education, 2009, p.174

⁴⁰ *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Rapport EURIDYCE, 2006, consulté le 7 février 2017. www.emilangues.education.fr/.../ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf

connaissance de la manière de l'autre d'appréhender la réalité.⁴¹» La plupart des chercheurs s'accordent à dire qu'un enseignement bilingue accroît significativement la tolérance des élèves à la différence, comme leur ouverture culturelle. Duverger décrit également dans son ouvrage les retombées cognitives d'un enseignement bilingue. Les élèves de ces sections sont selon lui plus motivés pour apprendre des langues vivantes étrangères et développent des compétences transversales et méthodologiques, leur permettant ainsi d'acquérir plus aisément les autres compétences au programme.

L'enseignement bilingue augmenterait alors la curiosité, mais également les capacités d'écoute et d'attention des apprenants.

III. MISE EN PLACE

1. Situation d'enseignement

Lauréat du CRPE de l'académie de Paris au printemps 2016, je recevais mon affectation pour l'année de stage au cours du mois de juillet 2016. J'allais passer cette année scolaire, sous le format trois semaines/trois semaines, à mi-temps entre l'ESPE de Molitor et l'école polyvalente Saint-Didier, toutes deux situées dans le XVI^e arrondissement de Paris. Je rencontrais ma binôme lors d'une première visite de l'école quelques jours avant la pré-rentree. Nous n'avons pu faire la

⁴¹ Duverger, Jean, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette, 2005, p.24

connaissance du directeur de l'établissement, monsieur Jacques Lankry, que lors de cette journée de pré-rentrée, la veille de la rentrée scolaire et de notre prise de poste. Nos questions étaient trop nombreuses pour pouvoir toutes être abordées lors de cette journée, mais le directeur et le reste de l'équipe enseignante ont fait de leur mieux pour nous accueillir dans les meilleures conditions et répondre à nos interrogations avant notre saut dans le grand bain. Notre première inquiétude concernait l'effectif de notre future classe de CE2. En effet, la liste que nous donnait monsieur Lankry comportait 31 noms d'élèves, ce qui ne manqua bien évidemment pas de nous effrayer ma binôme et moi-même.

1.1 Un effectif important

À notre grand soulagement, seulement 27 enfants se présentaient le lendemain matin. Trois des élèves inscrits avant la rentrée ne se sont jamais présentés et leurs noms ont été supprimés des listes de l'école et une autre élève n'arrivait qu'au début de la deuxième période. 4 élèves de notre liste se retrouvaient également dans la classe UPE2A (pour élèves allophones) et n'intégraient, sporadiquement, notre classe qu'après les premières vacances. Bien qu'un peu allégé, cet effectif important soulevait tout de suite chez moi des interrogations sur la mise en place de mes futures séances d'anglais.

1.1.1 Homogénéité générale

Nous profitons des deux premiers jours de classe pour nous familiariser avec notre nouvelle classe et nos élèves. Des évaluations diagnostiques menées en français et en mathématiques nous montraient, comme nous l'avait indiqué l'enseignante en charge des CE1, que notre classe était relativement homogène et également que la grande majorité de nos élèves maîtrisait déjà une partie des acquis attendus en fin de CE2 par les nouveaux programmes de cette rentrée. Sur 23 élèves, 17 totalisaient un score de plus de 75% en français et en mathématiques, 5 un score compris entre 60 et 75% et un seul élève, qui a depuis fait l'objet d'un PPRE en partenariat avec la maîtresse E, présentait un score inférieur à la moyenne dans ces deux matières.

1.1.2 Disparités en langues

La toute première séance d'anglais prenait place le mardi matin suivant la rentrée. Je constatais alors que si notre classe présentait un niveau relativement homogène en français et en mathématiques, il n'en était rien dans cette discipline en particulier. En effet, l'effectif des CE2 de l'école Saint-Didier se composait d'élèves provenant d'une classe de CE1 et d'un double niveau CE1-CE2 de l'année scolaire précédente. Les anciens CE1 n'avaient jamais fait de séances

d'anglais, alors que les élèves provenant du double niveau avaient, quant à eux, suivi un enseignement plus conforme aux instructions officielles avec plusieurs séances hebdomadaires d'anglais tout au long de l'année. En outre, 3 élèves, tous d'origine philippine, suivaient des cours d'anglais extra-scolaires, à raison d'une heure par semaine, depuis leur entrée au CP. Cette disparité de niveau, qui pourrait être considérée comme un handicap, peut aussi se transformer en atout, plus particulièrement encore pour l'apprentissage d'une langue vivante. Il est possible dans un tel cas de mettre en avant les élèves les plus avancés et de solliciter leurs connaissances en mettant en place un système de tutorat. Les élèves en difficulté ou moins avancés peuvent ainsi profiter de l'aide de leur camarades et le maître ne représente alors plus l'unique modèle pour ses élèves. De plus, de par la présence d'une classe UPE2A en son sein, l'école Saint-Didier présente un grand nombre d'élèves bilingues dans ces effectifs. Sans compter les quatre élèves d'UPE2A, dix élèves de la classe de CE2 parlent une langue autre que le français à la maison (3 philippins, 1 italien, 1 polonais, 2 arabophones, 1 portugais, 2 russes). Cette diversité de langues et de locuteurs peut devenir un atout considérable lors des séances d'anglais, particulièrement lors celles d'apprentissage réfléchi lorsque je demanderai à mes élèves de comparer les constructions d'une phrase française avec celle d'une phrase anglaise, ou quand nous nous interrogerons sur les « faux-amis » ou les mots transparents en vocabulaire.

1.1.3 Élèves locuteurs natifs

Parmi les quatre élèves allophones qui font partie de notre effectif de classe, deux sont de langue maternelle anglaise (une Kényane et une Américaine) et un jeune garçon originaire du Vietnam possède déjà un bon niveau dans cette langue. Bien qu'après discussion avec l'enseignante de la classe UPE2A, nous avons convenu que nous ne devrions pas nous adresser à eux en anglais dans le cadre de la classe et à l'école, j'espérais tout de même pouvoir tirer profit de leur présence et de leurs connaissances lors de mes futures séances d'anglais.

1.2 Des parents d'élèves impliqués

L'inspectrice de circonscription nous avait prévenus lors d'une réunion la veille de la pré-rentrée, les parents du XVI^e arrondissement ne méritent pas la réputation de parents « difficiles » qu'ils peuvent avoir dans l'académie de Paris, mais leur implication générale dans l'éducation de leurs enfants et dans la vie de l'école ne peut, pour la majorité d'entre eux, pas être remise en question. Ma binôme et moi-même recevions la confirmation de cet état de fait lorsque nous nous

retrouvions face à 19 parents (ou paires de parents) à l'occasion de la réunion parents/enseignants organisée dans toute l'école deux semaines après la rentrée. Après l'évocation de mon parcours professionnel et de mon souhait de donner une grande importance à l'apprentissage de l'anglais au sein de la classe, une grande partie des parents me communiquaient leur satisfaction d'apprendre cette nouvelle. Beaucoup d'entre eux s'inquiétaient de l'absence quasi-totale de l'anglais lors de l'année précédente et réfléchissaient déjà à des solutions extra-scolaires pour palier aux manquements de l'Éducation Nationale à ce sujet. Je réalisais ensuite un peu plus l'intérêt des parents d'élèves pour l'apprentissage de l'anglais lors de chacune de mes interactions avec l'un d'eux, alors qu'ils ne manquaient pas de me questionner sur ce que nous allions voir en classe et sur les meilleures façons d'aider leurs enfants à travailler en anglais.

1.3 Contraintes matérielles

Les chercheurs en apprentissage des langues vivantes et les concepteurs des programmes de l'Éducation Nationale s'accordent à dire que l'usage des TICE représente un avantage sans commune mesure dans le cadre de séances de langue vivante. En découvrant l'école Saint-Didier, j'ai malheureusement dû me rendre à l'évidence ; mes élèves n'auraient pas accès ou très peu accès à ces nouvelles technologies pour apprendre l'anglais lors de leur année de CE2. Deux salles de classes seulement (CM1 et UPE2A) sur les six que compte l'école élémentaire sont équipées de TBI (Tableau Blanc Interactif), il n'existe pas de salle informatique et la salle de CE2 n'est équipée que de deux postes informatiques en état de fonctionnement. Malgré ces contraintes, j'ai tout de même essayé d'intégrer les TICE à mes séances d'anglais (dans le cadre de la visite TICE de ma tutrice de l'ESPE par exemple) et chacun de mes élèves a pu produire un document audio de présentation auquel nous ajouterons des photos qu'ils prendront lors de la cinquième et dernière période.

2. Découpage horaire

La première réflexion qu'il m'a fallu mener fût celle concernant l'aménagement des 90 minutes hebdomadaires que j'allais consacrer à l'anglais. Quel équilibre proposer entre apports lexicaux et grammaticaux, culture, apprentissage réfléchi, tout en permettant à mes élèves de s'exprimer et d'être en situation de production orale aussi souvent que possible?

2.1 Séances écourtées et entraînement quotidien

Après avoir, lors des deux premières périodes, tenté de mettre en place trois séances d'anglais de 30 minutes chacune réparties uniformément dans la semaine (lundi, mercredi et vendredi), j'ai dû reconnaître que ces séances passeraient toujours après celles de français et de mathématiques et que, si le besoin s'en faisait ressentir, je n'hésiterais pas à amputer l'anglais de 10 minutes ou 20 minutes, voire à annuler complètement une séance par manque de temps.

Pour m'assurer de toujours proposer à mes élèves une durée d'enseignement aussi proche que possible de 90 minutes hebdomadaire demandées par les programmes, j'ai choisi d'écourter la durée des séances proprement dites et d'utiliser le temps « gagné » ainsi pour effectuer un entraînement oral court et quotidien.

2.2 Consignes de classe

De plus, à ce temps consacré à l'enseignement de la LVE dans le cadre de la classe, vient s'ajouter le fait que la grande majorité des consignes de classe sont données en anglais à présent. Par exemple, les élèves de cette classe de CE2 entendent *take your French notebook* lorsque nous allons utiliser leur cahier de français. L'assistant(e), quant à lui/elle reçoit ses instructions en anglais également, par exemple : *please erase the blackboard, give out those papers, put it on my desk, etc.*

Le but recherché ici est de proposer à ma classe un environnement linguistique en anglais aussi continu que possible, même s'il ne s'agit bien évidemment pas d'une situation authentique et si mes élèves ne sont que récepteurs de la langue. Ces consignes en anglais me permettent d'aller au delà des 90 minutes hebdomadaires en suivant les recommandations de Christiane Luc, selon qui « c'est "l'exposition à la langue" et le contact fréquent, intense et actif avec une langue étrangère qui sont générateurs d'apprentissages.⁴² »

3. Contenus d'enseignement

3.1 Rituels et Répétition quotidienne

À l'arrivée en classe le matin, l'assistant (un élève est désigné assistant du professeur chaque semaine) répond à l'oral à la question *What's the day today?* et écrit la date en anglais et en français

⁴² Luc, Christiane, préface de *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette-Education, 2004, p.6

au tableau. Ensuite, pendant 5 à 10 minutes, (à l'arrivée en classe le matin, ou après la récréation du matin ou de l'après-midi) 2 à 4 élèves sont interrogés à l'oral.

Après avoir incorporé l'anglais et cette interrogation orale individuelle quotidienne lors des trois semaines que j'ai passées en classe à la fin de la troisième période, je me suis rendu compte que pratiquement tous les élèves étaient à présent volontaires pour être interrogés. Alors que seuls quelques téméraires étaient prêts à se lancer dans l'inconnu lors de mes premières tentatives, une part chaque matin grandissante de la classe a commencé à se sentir suffisamment en confiance quant à ses capacités à répondre correctement aux questions posées. Ce court moment quotidien n'est pas seulement l'occasion de rebrasser les leçons précédemment vues en classe et d'entendre les mêmes tournures de phrases répétées pour les élèves ayant le niveau le plus faible. J'y ai rapidement vu une opportunité d'introduire des éléments de vocabulaire nouveaux ainsi que de nouvelles phrases avant de les aborder lors des deux séances hebdomadaires d'anglais. (Input +1, zone proximale développement). L'élève interrogé nécessite la plupart du temps mon aide (exemples, gestes, mimiques, etc.) ou celle de ses camarades pour comprendre cette nouvelle question mais je parviens toujours à obtenir la réponse souhaitée sans avoir recours au français.

Conformément aux programmes qui demandent aux élèves de savoir parler en continu, se présenter et présenter quelqu'un, la demande *Introduce yourself* englobe à présent toutes les questions de présentations connues des apprenants (nom, âge, lieu d'habitation, goûts). Nous y avons ensuite incorporé de nouvelles informations (date de naissance, présentation de sa famille) lors de la quatrième période. Les élèves ajouteront à cette présentation leur adresse et leur numéro de téléphone lors de la dernière période. Ils pourront également avoir à présenter l'un de leurs camarades, en lui posant des questions si besoin.

3.2 Evaluation individuelle

Ces répétitions quotidiennes me permettent d'évaluer très régulièrement chacun de mes élèves et donc de mieux choisir les remédiations ou les retours sur des contenus d'enseignement qui n'auraient pas été bien compris par l'ensemble de la classe. Les fiches d'évaluation (Annexe 2) ainsi remplies donnent à voir une trace de leurs progrès. Par exemple, au début de la période 3, 8 élèves interrogés sur 10 ont eu besoin d'étayage pour pouvoir répondre à la question *How old are you?* (aide: *What's your age? For example, I am 37 years old, Hélène is 8 years old.*). Lors de la période 4, 8 élèves sur 12 ont pu y répondre sans hésitation.

3.3 Séances hebdomadaires

Depuis le début de la troisième période, je ne mène plus en classe que deux séances d'anglais d'environ 20 minutes chacune. Ces séances ont lieu le mercredi et le jeudi matin. La séance du mercredi se concentre généralement sur de nouveaux apports lexicaux (4 à 10 mots nouveaux sont ajoutés au lexique) ou syntaxiques (les élèves découvrent 1 à 2 tournures de phrases et leurs contraires *-I like... I don't like...* ou 1 à 2 questions et leurs réponses *-How many...? There are...*). La séance du jeudi est consacrée à des exercices de phonétique et de prononciation, et se termine par l'ajout d'une trace écrite, reprenant la leçon de la veille, dans le cahier d'anglais. Il s'agit le plus souvent d'un document à compléter et à coller dans le cahier pour gagner du temps. Cette trace écrite constitue la leçon à apprendre pour la semaine suivante. Elle s'avère également l'occasion « d'allier le dire au faire »⁴³ comme les recommande Alain Yaïche. Les traces écrites sont ainsi la plupart du temps complétées et coloriées ensemble sous la dictée. Par exemple, lors de la découverte de 6 nouveaux mots de vocabulaire sur le thème des vêtements, j'interroge un élève pour lui demander la couleur à utiliser pour colorier un des éléments de la trace écrite (*-What color shall we use for the dress?*), il ou elle doit me répondre en choisissant une couleur (*-Red?*), puis répéter la tournure entière pour toute la classe (*-The dress is red.*).

3.4. Production des élèves

3.4.1. Produire en situation et non pas seulement répéter

Apprendre une langue ne peut pas se limiter à répéter des structures syntaxiques ou des segments de phrase. La répétition accroît l'assurance des élèves face à cette nouvelle musique et à sa prononciation, mais elle ne représente qu'une petite partie du travail. D'après Joëlle Aden, dans l'ouvrage *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, « on peut dire qu'un élève "comprend" s'il décode le sens d'un énoncé et qu'il peut agir en conséquence, et l'on peut dire qu'il produit s'il peut utiliser les éléments appris pour recomposer des énoncés même très simples dans une nouvelle action.⁴⁴ »

Les élèves doivent pouvoir manipuler et réagencer les structures langagières pour produire leur propre discours. Il leur faut alors devenir, dans le cadre de la classe tout d'abord, de futurs acteurs efficaces dans les situations de communication qu'ils rencontreront au cours de leur vie. « Pour ce faire, la langue doit être enseignée non pas comme un objet que l'on met sous verre et que

⁴³ Yaïche, Alain, *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2*, Paris, Hachette-Education, 2009, p.16

⁴⁴ Aden, Joëlle *Se former pour enseigner les langues étrangères, le cas de l'anglais*, sous la direction de Claire Tardieu, Paris, Ellipses, 2006, p.110

l'on décortique, mais comme un tout vivant porteur de sens et d'informations.⁴⁵ » Il semble primordial ici de parvenir à refréner mon envie de corriger systématiquement les élèves à la moindre erreur pour leur demander de répéter, selon mon modèle, la phrase correcte. Frédéric Bablon explique cette modification des corrections apportées aux élèves dans son ouvrage publié en 2004:

Nous sommes passés progressivement d'une logique de correction traditionnellement admise dans l'enseignement des langues vivantes à une logique d'aide et d'étayage. Les productions d'élèves doivent être corrigées dans le seul but de les faire progresser, de les aider à surmonter les obstacles.

⁴⁶

3.4.2. Pair Work & Group Work

Dans une classe composée d'un effectif important, il est capital que la parole du maître ne monopolise pas le temps alloué à la séance en cours. Et même lorsque l'enseignant consacre la plus grande partie du temps possible à l'expression des élèves, il est difficile que tous puissent avoir la parole plus de quelques minutes. Une méthode pour résoudre ce problème consiste à utiliser les travaux en binômes (*pair work*) ou en groupe (*group work*). Comme le soulignent Kathleen Julié et Laurent Perrot, « l'avantage le plus évident est que le temps de parole de l'un n'est pas soustrait au temps de parole des autres. Chacun va avoir la possibilité de prendre la parole plusieurs fois quand seuls quelques élèves s'expriment une seule fois en classe entière.⁴⁷ » Cette mise en action plus fréquente et intensive de la langue n'en est pas le seul avantage, ce type de dispositifs permet également de responsabiliser les élèves. Ils peuvent aussi même conduire les élèves les plus avancés à venir en aide à leurs camarades en difficulté, et instaurer ainsi un système de tutorat dans la classe qui s'avérera forcément bénéfique. Cela oblige l'élève tuteur à clarifier ses connaissances, en proposant une aide supplémentaire, provenant d'une source qui n'est pas le maître, à l'élève en difficulté. L'enseignant doit se mettre en retrait aussi souvent que possible pour favoriser les productions des élèves, comme l'explique Fabienne Robinson, « c'est entre pairs que va s'établir la vraie communication. Le maître doit, "passer la main" aux volontaires pour "jouer le maître". Ce dernier devient alors, tour à tour organisateur, référent linguistique (modèle) et médiateur.⁴⁸ »

J'ai essayé, dans le cadre de ma classe, de mettre en place des dispositifs pour favoriser la parole des élèves aussi régulièrement que possible. Lors de la séance durant laquelle avaient été

⁴⁵ Julié, Kathleen et Perrot, Laurent, *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette-education, 2008, p.35

⁴⁶ Bablon, Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette-Education, 2004, p.60

⁴⁷ Julié, Kathleen et Perrot, Laurent, *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette-education, 2008, p.42

⁴⁸ Robinson, Fabienne *Se former pour enseigner les langues étrangères, le cas de l'anglais*, sous la direction de Claire Tardieu, Paris, Ellipses, 2006, p.82

abordées la structure interrogative *Are you...?* et les possibles réponses associées *Yes, I am...* et *No, I am not...?*, les élèves ont pu jouer en groupe au jeu “Qui est-ce?”. Chaque participant reçoit une fiche présentant douze personnages et des informations leur correspondant (Annexe 3). Un meneur de jeu choisit alors un des personnages, que les autres joueurs identifient en lui posant des questions. (*Are you a boy? Are you English? etc.*) Les élèves sont regroupés par 4 et chacun à son tour devient le meneur de jeu. Ce type de jeu me permet de passer dans les rangs et de corriger individuellement les productions des élèves.

3.5 Autres disciplines enseignées en anglais

3.5.1 E.P.S

Comme le propose le site Eduscol dans son document « ressources pour enseigner les langues vivantes », l’EPS fait partie des activités scolaires qui semblent être parmi les plus aisées à mener entièrement dans une langue étrangère. Un intervenant extérieur PVP (Poste de la Ville de Paris) prend en charge ma classe pendant une heure et demie chaque semaine dans le gymnase de l’école. Il m’incombe donc de m’occuper de la moitié du quota horaire hebdomadaire (recommandé par les programmes dans le Bulletin Officiel; 3 heures d’EPS par semaine). N’ayant pas accès au gymnase de l’école car les autres écoles du quartier l’utilisent également pour leurs séances d’EPS, j’ai choisi de mener mes séances d’EPS en langue vivante étrangère dans le préau, un espace relativement réduit, et donc d’adapter les activités proposés à cette contrainte.

Steal the flag

Le premier jeu collectif que j’ai mis en place avec mes élèves est celui qu’on appelle en français le jeu du béret. Ce jeu se nomme *Steal the bacon* en anglais, mais j’ai choisi de l’appeler *Steal the flag* car mes élèves connaissaient déjà le mot *flag* (drapeau) par lequel débute les séances d’anglais qui ont lieu dans la classe. (*What is this? Réponse attendue: This is the British, American, Canadian or Australian flag*).

Lors de la toute première séance, une grande partie des 50 minutes allouées à l’EPS a servi à expliquer les quelques injonctions que j’utilise à chaque séance d’EPS en anglais (un coup de sifflet demande aux élèves de s’immobiliser en silence là où ils se trouvent - *Freeze and Be quiet*, deux coups de sifflet leur demande de retourner s’asseoir à leur place et d’observer le silence - *Go sit down and Be quiet*) ainsi que les règles du jeu *Steal the flag*. En effet, j’avais pris le parti de mener ces séances exclusivement en anglais, ce qui a rendu la toute première mise en place un peu laborieuse. Après quelques phrases d’introduction en français pour leur expliquer que nous allons faire une séance d’EPS et que je ne parlerais plus qu’en anglais jusqu’à la fin de celle-ci, la séance

pouvait véritablement commencer. Dans les premières minutes, je faisais face à 24 regards hagards qui semblaient attendre le moment où j'allais renoncer et leur expliquer ce que j'attendais d'eux en français. Je ne me suis pas découragé et nous avons réussi à comprendre ensemble les injonctions que nous allions utiliser pour ces séances. J'ai poursuivi ma séance par l'explication des règles de *Steal the flag*. Il faut bien évidemment préciser ici que le français n'est pas totalement banni de ces séances pour mes élèves. Si l'un d'entre eux a compris mes explications (*-Did anyone understand?*), je lui demande, *Can you explain it to the others in French?* (Peux-tu expliquer à tes camarades en français?). Pour cette première séance, une partie des élèves avait identifié ce jeu, très connu et pratiqué à l'école en France, et il a suffi à une élève de dire à ces camarades: « Mais si, c'est le jeu du bérêt! » pour que toute la classe comprenne ce que nous allions faire. La classe s'est ensuite séparée en 4 équipes de 6 élèves. Répartir la classe en quatre équipes au lieu de seulement deux permet aux élèves d'être davantage actifs et d'attendre leur tour moins longtemps entre chaque temps de jeu. Nous avons ainsi organisé deux matchs opposants à chaque fois deux équipes de 6 joueurs. Lors des premières séances, le vocabulaire utilisable pour un tel jeu et connu de mes élèves se limitait aux noms des différentes couleurs en anglais ainsi qu'aux nombres de un à six. J'avais au préalable imprimé et plastifié des petites cartes sur lesquelles était inscrit un nombre et une autre série avec six couleurs (black, blue, red, yellow, orange and green - Annexe 4). Après avoir distribué à chaque participant un nombre, le jeu a pu commencer. Une fois que chaque élève avait été appelé au moins deux fois, j'ai repris les cartes plastifiées (en demandant à un élève par équipe: *Please, bring me the cards... all the cards from your team.*) avant de les mélanger et de les distribuer à nouveau, m'assurant ainsi que chaque participant changerait d'opposant. Après un nouveau tour pour chaque élève avec cette nouvelle répartition des cartes, j'ai également distribué une carte de couleur à tous les joueurs. Chaque élève avait ainsi deux façons d'être appelé en jeu (*I am calling number three!* ou *I am calling the colour red!* par exemple) et tous devaient rester très attentifs à mes paroles.

Cette première séance s'est avérée assez frustrante pour les élèves car ils n'ont pas pu jouer très longtemps. La sonnerie de l'école a retenti après seulement deux tours avec les nombres et les couleurs. Il est possible que j'aie perdu trop de temps à vouloir absolument mener cette séance et expliquer son fonctionnement et les règles du jeu en anglais mais cela me semblait être un passage obligé pour que mes élèves ne me demandent pas systématiquement d'avoir recours au français pour les séances ultérieures. Bien que chaque nouvelle règle ou nouveau jeu demande un certain temps de répétition et de traduction par un pair avant d'être compris par tous, ce choix me paraît

s'être avéré payant car mes élèves paraissent tous avoir accepté que je n'aurais recours qu'à l'anglais lors des séances d'EPS en anglais.

Lors de la séance suivante, après un bref rappel du nom et des règles du jeu en anglais, les élèves ont pu se mettre en activité beaucoup plus rapidement que la semaine précédente. Les douze mots de vocabulaire (six nombres, six couleurs) utilisés étant les mêmes, j'ai voulu saisir l'opportunité d'évaluer mes élèves et leurs réponses aux appels du meneur de jeu. Deux élèves ont été choisis pour mener les deux matchs, me permettant ainsi de me mettre en retrait et d'observer plus aisément l'activité. J'ai pu alors constater qu'environ deux tiers des élèves présents lors de cette séance (15 sur 22) reconnaissaient tout de suite leur couleur lorsqu'ils étaient appelés, même après les avoir échangés avec leurs camarades. Un dernier tiers (7 élèves) hésitait encore à l'appel lui correspondant lorsqu'il s'agissait d'une couleur et ne se lançait en jeu qu'après répétition. Un seul élève hésitait encore lorsque son nombre était appelé, alors que le reste de la classe réagissait immédiatement. Une fois les premiers matchs terminés, j'ai choisi deux nouveaux meneurs de jeu, les équipes ont changé d'adversaires (l'équipe rouge qui était jusqu'alors opposée à l'équipe jaune affrontait maintenant l'équipe bleue) et nous avons pu mener un dernier match quasiment à son terme avant que la sonnerie de 16h30 ne retentisse. Cette deuxième séance s'est avérée beaucoup plus satisfaisante que la première pour ma classe et moi-même. Mes élèves ont été bien plus actifs, quatre d'entre eux ont pu mener le jeu et ne se sont donc plus contentés de répondre par l'action à des appels en anglais mais ont également réalisé une production orale et utilisé la langue anglaise pour guider leurs camarades. De mon côté, cette séance m'a permis de constater qu'un certain nombre d'entre eux ne maîtrisaient pas encore complètement le vocabulaire des couleurs en anglais.

Lors des séances suivantes, nous avons pu ajouter de nouveaux mots de vocabulaire au fur et à mesure que nous les apprenions en classe. 6 animaux (dog, fish, bird, cat, elephant, lion), 6 membres d'une famille (grandad, dad, mom, son, daughter, baby), 6 éléments de fournitures scolaires (pen, pencil, book, notebook, ruler, eraser) sont venus s'ajouter à la liste. Au maximum, nous avons joué avec trois jeux de cartes différents simultanément. Ces diverses séances m'ont permis d'identifier les lacunes particulières de mes élèves sur chacun des thèmes de vocabulaire vus en classe.

Mes élèves ont semblé beaucoup apprécier ces moments de jeu en anglais si j'en crois leurs commentaires joyeux lorsque je leur annonçais: *Let's play Steal the flag!*

Simon says (Jacques a dit)

Simon says est un jeu collectif fréquemment proposé aux enseignants qui veulent mener des séances d'EPS en langue vivante. C'est un jeu très facile à mettre en place car, comme c'est le cas

pour le bérêt, tous les élèves connaissent déjà sa version française, Jacques a dit, ce qui simplifie grandement l'explication des règles, même effectuée en anglais. Cette activité permet d'utiliser de manière très ludique le lexique des verbes de mouvements et des parties du corps. Un meneur de jeu donne des consignes à l'oral, telle que *Raise your hand!* (Levez la main!) et les participants doivent obéir si elle a été précédée par la phrase *Simon says...* Ceux qui se trompent sont éliminés jusqu'à ce qu'un seul d'entre eux, le vainqueur, reste en jeu.

Lors de la première séance de *Simon says*, j'ai choisi d'utiliser une version simplifiée de ce jeu pour m'assurer que le plus grand nombre d'élèves reste en activité aussi longtemps que possible. Les élèves devaient simplement répondre par le geste à toutes mes consignes et ceux qui se trompaient n'étaient pas éliminés mais gagnaient un point. Les élèves totalisant le moins de points étaient ainsi déclarés vainqueurs à la fin du jeu.

J'ai tenté d'introduire la variante de l'ajout ou non de la phrase *Simon says* lors de la séance suivante, mais nous avons rapidement choisi de ne pas l'utiliser et de revenir à la version simplifiée car la grande majorité des élèves n'arrivait plus à suivre le jeu.

La troisième séance a donné l'occasion à certains élèves de devenir meneur de jeu pour leurs camarades. De la même manière que pour les séances de *Steal the flag*, la classe s'est séparée en quatre groupes comptant chacun un meneur de jeu et cinq participants. En passant parmi mes élèves pour observer l'activité, j'ai constaté que les meneurs de jeu n'utilisaient qu'un nombre très limité de consignes (*Sit down*, *Stand up* et *Touch your head* principalement) car ils ne maîtrisaient pas suffisamment bien les autres pour les produire en toute confiance.

J'espère que nous aurons l'occasion de mettre en place cette activité à nouveau lors de la cinquième période. Je préparerai alors au préalable une série de cartes comportant des aides visuelles et écrites. Les meneurs de jeu devront alors tirer une carte pour pouvoir donner leur consigne. Une face de la carte montrera le visuel correspondant à la consigne ("levez une jambe" par exemple) et celle-ci sera écrite en anglais (*Raise one leg*) au verso.

4. Limites et pistes d'amélioration

4.1 Manque d'expérience

Cette année de stage était pour moi une première expérience d'enseignement auprès d'un public d'écoliers. Mon manque d'expérience avec ce public a été bien évidemment source de nombreuses erreurs et confusions, en anglais comme dans les autres disciplines, au cours de cette année scolaire. En tout premier lieu, il est clair que j'ai mal utilisé le temps de préparation à ma

disposition. L'élaboration des séquences, séances et fiches de préparation pour le français et les mathématiques m'ont demandé un temps considérable (sans doute trop important) et toutes les autres matières en ont souffert. Il ne m'a vraiment été possible de prendre le temps de réfléchir et d'effectuer des recherches concernant ma pratique de l'enseignement des langues vivantes qu'au cours de la troisième période. Et ainsi que je l'ai signifié au début de cet écrit, je n'y aurais sans doute pas passé autant de temps si la rédaction de ce mémoire ne m'y avait contraint. Je constate aussi que j'avais conservé dans les premiers mois de l'année de nombreuses « mauvaises habitudes » qui provenaient de mon expérience précédente en FLE et de la situation d'enseignement qui avait été la mienne pendant quatre ans. En effet, l'effectif de mes classes était beaucoup moins important chez France Terre d'Asile et certains réflexes, comme les répétitions chorales de toute la classe par exemple, ont mis du temps à être véritablement intégrés à ma pratique.

4.2 Production trop sporadique

Au cours de cette année scolaire, j'ai également constaté qu'un de mes défauts en classe était de trop souvent monopoliser la parole. Comme beaucoup de jeunes enseignants, j'ai la sensation de ne pas travailler si je ne suis pas en permanence en train de guider et d'aider mes élèves. Ce défaut fait partie des choses qu'il me faudra gommer à l'avenir, car il s'avère particulièrement contre productif lors des séances d'anglais. Mes élèves sont, d'après moi, trop souvent en position de récepteurs de la langues et trop sporadiquement en situation de production. Je vais faire un effort lors de la cinquième et dernière période pour repenser mes séances et favoriser autant que possible le *pair work* et le *group work*.

4.3 Élèves anglophones

Depuis le début de l'année, je n'ai qu'à de très rares occasions su tirer profit de la présence dans ma classe de deux élèves anglophones. Les quatre élèves allophones (UPE2A) sont encore trop peu intégrés à nos élèves. Je pense que ma binôme et moi-même, déroutés par l'ampleur du travail que nous devons effectuer pour préparer nos séances, avons eu des difficultés à les considérer comme un atout possible et pas seulement comme une charge de travail supplémentaire.

CONCLUSION

Cette première année de prise en charge d'une classe en école élémentaire arrive à son terme et la rédaction de ce mémoire est l'occasion de réaliser un bilan réflexif et de prendre enfin du recul pour analyser le travail mené et le chemin parcouru depuis le mois de septembre.

Si ce n'est certainement pas le cas dans toutes les autres disciplines, je suis assez satisfait de ce que j'ai pu mettre en place pour l'enseignement de la langue anglaise auprès de mes élèves. La très grande majorité d'entre eux présente dès à présent un niveau très proche du niveau seuil A1 du CECRL dans les trois activités langagières orales (écouter, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu) et j'espère que leur futur enseignant le constatera également à leur entrée au CM1. Malgré ce bilan plutôt satisfaisant en ce qui concerne le niveau de mes élèves, il faut tout de même reconnaître qu'un grand nombre de choses restent à améliorer dans ma pratique. Je dois en tout premier lieu être plus efficace dans l'élaboration de mes préparations et essayer d'y perdre moins de temps. Il me faut également laisser davantage de place à la parole de mes élèves et leur donner plus d'occasions de s'exprimer, de travailler en groupes ou par deux. J'aurais en outre voulu mener de manière plus systématique les séances d'EPS en anglais et aussi essayer d'enseigner d'autres disciplines dans cette langue. Il me semble d'un travail, doublement profitable, aurait été envisageable en arts visuels, voire même en géométrie et en mathématiques. J'espère pouvoir profiter du travail mené pour réaliser ce mémoire dans mes prochaines classes, peut-être dès l'année prochaine.

L'enseignement des langues vivantes est source de nombreuses réflexions en Europe et en France, plus particulièrement encore depuis la création du CECRL au début des années 2000. Depuis l'introduction des langues vivantes à l'école primaire en 2002, les progrès se font encore

attendre en termes de résultats pour les élèves comme le signale Line Audin, professeur associé à l'INRP, dans son article *Les langues à l'école primaire, un défi qui reste à relever*⁴⁹. Selon elle, l'avancement de l'âge de l'apprentissage des langues vivantes représentent un réel progrès, mais cela ne saurait suffire. Si l'on souhaite que les jeunes français progressent véritablement en anglais et dans les autres langues européennes, il faut à présent s'assurer de la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent et surtout des conditions dans lesquelles se fait cet enseignement. S'il reste difficile de s'assurer que tous les professeurs des écoles aient un niveau suffisant pour enseigner les langues, pourquoi ne pas mettre en place des postes spécifiques au sein de chaque école et recourir à un décloisonnement systématique en langue vivante ? Les effectifs trop élevés des classes à tous les niveaux de la scolarité des enfants français sont également un obstacle certain à leurs progrès, plus particulièrement encore en ce qui concerne les langues vivantes. Il me semble que c'est là le tout premier chantier d'avenir sur lequel l'Éducation Nationale doit se pencher pour garantir à tous les meilleures chances possibles.

⁴⁹ Audin, Line, *Les langues à l'école primaire, un défi qui reste à relever*, 2011
<http://eurovault.lautre.net/spip/spip.php?article77>

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

-Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015,
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753, (Consulté le 1er février 2017).

-Bulletin officiel n°29 du 20 juillet 2006,
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>, (Consulté le 12 février 2017)

-Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), Conseil de l'Europe, 2001,
<https://rm.coe.int/doc/09000016802fc3a8>, (Consulté le 1er février 2017).

Bibliographie

-Bablon, Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette-Education, 2004, (p.158)

-Bailly, Danielle, *Didactique de l'anglais, objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris, Nathan, 1997, (p.288)

-Braquier, Coralie, *En quoi l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique influence-t-elle les représentations qu'ont les élèves de cette LVE ?*, IUFM Nord-Pas-de-Calais, 2013, (p.38)

-Dietsch, Anne-Claire, *Animer des rituels en anglais*, Paris, Retz, 2016, (p.195)

-Duverger, Jean, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette, 2005, (p.139)

-Julié, Kathleen et Perrot, Laurent, *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette-Education, 2008, (p.286)

- Krashen, Stephen, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1982, (p.202)

-Tardieu, Claire, *Se former pour enseigner les langues étrangères, le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses, 2006, (p.269)

-Yaïche, Alain, *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2*, Paris, Hachette-Education, 2009, (p.190)

Sitographie

-Ministère de l'Éducation Nationale, *L'apprentissage des langues vivantes à la rentrée 2016*, 2016, <http://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html>, (Consulté le 1er février 2017)

-Comité des ministres du Conseil de l'Europe, *Recommandations R (82) 18 et R (98) 6*, 1998, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804f6367>. (Consulté le 12 février 2017)

- EURIDYCE, *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, 2006, www.emilangues.education.fr/.../ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf (Consulté le 7 février 2017)

-Audin, Line, *Les langues à l'école primaire, un défi qui reste à relever*, 2011 <http://eurouault.lautre.net/spip/spip.php?article77> (Consulté le 15 mars 2017)

-Sénat, *Rapports d'informations*, 2003, <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html> , (Consulté le 20 février 2017)

-Sénat, *Rapports d'informations*, 2013, <https://www.senat.fr/questions/base/2013/qSEQ130908022.html>, (Consulté le 20 février 2017)

-Widdowson, H. G., *Knowledge of language and Ability for Use*, in *Applied Linguistics*, Oxford University Press, 1989, <https://doi.org/10.1093/applin/10.2.128>

ANNEXES

Annexe 1

NIVEAU A1 – Compétences et descripteurs

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Utilisateur Élémentaire	A1	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.
----------------------------	----	---


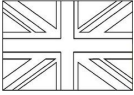

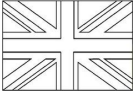





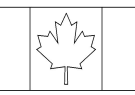

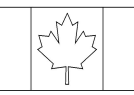

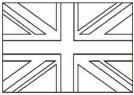

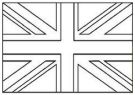





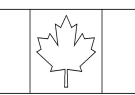

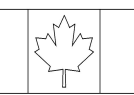
Tableau 2 - Niveaux communs de compétences niveau A1

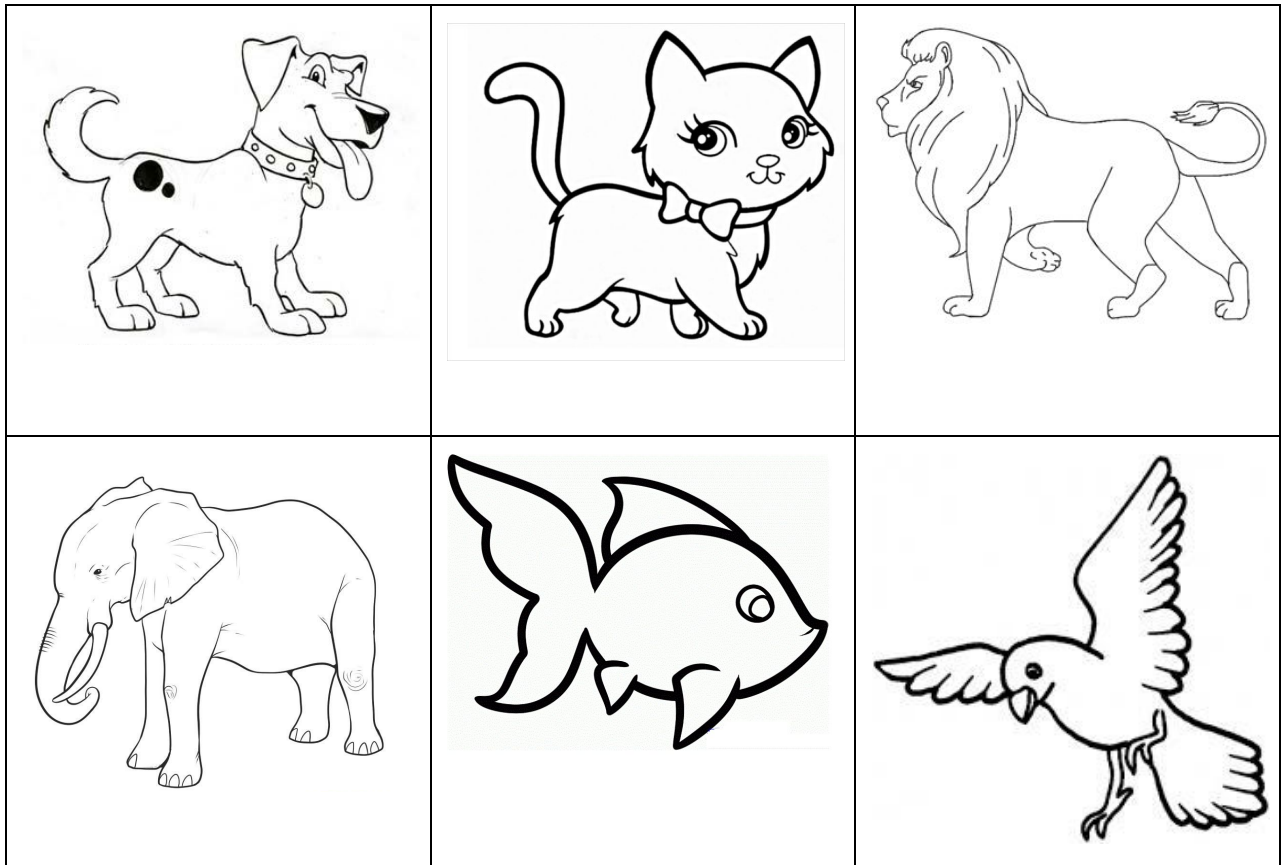
Comprendre	Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
Parler	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
Ecrire	Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

**Tableau 3 - Niveaux communs de compétences
Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée**

	ETENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHERENCE
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Élèves	What's your name?	How old are you?	What language do you speak?	Colours/ Animals	Days of the week	Months of the year	Classroom	Simon says	Hobbies
#gh#l#s									
#l#x#ndr#									
#l#n#									
#ndr##									
D#n##l									
D#nny									
#l#d##									
#mm#									
G#br##l									
G#br##l#									
G##l##									
H#l#n#									

  English London JAMES	  English Manchester PETER	  Australian Sydney JACK	  Australian Melbourne MICHAEL	  Canadian Toronto DYLAN	  Canadian Vancouver BRANDON
  English London NANCY	  English Manchester MARY	  Australian Sydney KATE	  Australian Melbourne CINDY	  Canadian Toronto DONNA	  Canadian Vancouver OLIVIA



Tables des matières

INTRODUCTION (*Le choix de l'anglais comme sujet de mémoire*).....3

I. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES À L'ÉCOLE PRIMAIRE.....5

1. La place des langues vivantes.....5

1.1. Une introduction récente dans les programmes.....5

1.2 Le cas de l'anglais.....6

1.3 La formation des professeurs.....6

2. Attentes des programmes et textes officiels.....7

2.1. Le CECRL.....7

2.1.1 Principes fondateurs et objectifs.....7

2.1.2 Plurilinguisme.....8

2.1.3 La perspective actionnelle prolonge et remplace l'approche communicative.....8

2.2. Les programmes de l'Éducation

Nationale.....9

2.2.1 les attentes en langues vivantes.....9

2.2.2 Prédominance de l'oral.....10

2.2.3 Contenus d'enseignement.....10

II. RECHERCHE

THÉORIQUE.....12

1. Adapter les contenus

d'enseignements.....12

1.1 Attentes relativement faibles et horaires indiscutablement restreints.....12

1.2. Apports lexicaux et/ou syntaxiques

?.....12

1.3. Phonétique et

phonologie.....13

1.4. La culture, indissociable de l'apprentissage d'une langue

étrangère.....14

1.5. La place de

l'écrit.....15

2. Exposition à la

langue.....15

2.1. Fréquence

.....15

2.2. Progression

spiralaire.....16

2.3. Gestion du temps

d'apprentissage.....16

3. Acquisition et

Apprentissage.....17

3.1.

Acquisition.....1

7

3.2.

Apprentissage.....18

3.3.

Interdisciplinarité.....19

III. MISE EN

PLACE	21
1. Situation	
d'enseignement	21
1.1 Un effectif important	
.....	21
1.1.1 Homogénéité générale.....	21
1.1.2 Disparités en langues.....	22
1.1.3 Élèves locuteurs natifs.....	22
1.2 Des parents d'élèves impliqués	23
1.3 Contraintes matérielles	23
2. Découpage	
horaire	24
2.1 Séances écourtées et entraînement quotidien	24
2.2 Consignes de classe	24
3. Contenus	
d'enseignement	25
3.1 Rituels et répétition quotidienne	25
3.2 Evaluation individuelle	25
3.3 Séances hebdomadaires	26
3.4 Production des élèves	26

3.4.1 Produire en situation et non pas seulement répéter.....	26
3.4.2.Pair Work & Group Work.....	27
3.5 Autres disciplines enseignées en anglais.....	28
3.5.1 E.P.S.....	28
4. Limites et pistes d'amélioration.....	31
4.1 Manque d'expérience.....	31
4.2 Production trop sporadique.....	32
4.3 Élèves anglophones.....	32
CONCLUSION.....	
...33	
BIBLIOGRAPHIE.....	
.....35	
ANNEXES.....	
...37	

Résumé

Ce mémoire est l'aboutissement de recherches sur les méthodes d'apprentissage des langues vivantes auprès d'un jeune public. Il s'attache à proposer dans un premier temps un état des lieux de

la recherche récente sur l'apprentissage des langues. Il décrit ensuite la situation d'enseignement lors de mon année de stage, les interrogations qui sont nées face à l'importance de l'effectif de la classe de CE2 qui m'a été confiée et les décisions pédagogiques que j'ai prises pour tenter d'y répondre.

This dissertation outcome of my research on the various methods used to teach languages to children. It aims at offering a situational analysis of the most recent works in language teaching. It describes thereafter the teaching situation I encountered during my first year as an elementary school teacher. This work also attempts to answer, through the curricular decisions I made, the questions which arose from the significant number of students in my class.