



HAL
open science

Le sens de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère à l'école

Caroline Frigot

► **To cite this version:**

Caroline Frigot. Le sens de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère à l'école. Education. 2017. dumas-01643310

HAL Id: dumas-01643310

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01643310>

Submitted on 5 Feb 2018

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

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



Académie de Nantes



ESPE NANTES – EDUCATION NATIONALE

ECRIT REFLEXIF

Le sens de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère à l'école.

Sous la direction d'Alfred Romuald Gambou

**Caroline Frigot - PES 1er degré
Année 2016-2017**

« If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his own language, that goes to his heart. »

Nelson Mandela

« Adressez-vous à un homme dans une langue qu'il comprend, vous parlerez à sa tête. Adressez-vous à lui dans sa propre langue, vous parlerez à son cœur. »

Nelson Mandela

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'ESPE de Nantes pour m'avoir accompagnée dans cette première année comme professeur des écoles.

J'adresse bien évidemment toute ma gratitude aux deux tuteurs qui m'ont suivie : mon PEMF, Laurent Duc, pour ses précieux conseils, ses encouragements et son écoute attentive ainsi qu'à mon tuteur ESPE, Alfred Romuald Gambou, pour ses questionnements altruistes et son enthousiasme.

J'ai également une pensée particulière pour tous les enseignants qui m'ont transmis leurs passions de pédagogues et pour toutes les personnes qui ont collaboré à ce travail.

RESUME

Les langues vivantes étrangères (LVE) sont enseignées du cycle 1 au cycle 3 dans le 1^{er} degré, or, lorsque les élèves arrivent en CM2, ils ne savent pas toujours mobiliser ce qu'ils ont appris précédemment. De l'analyse des problèmes à la recherche de solutions, cette étude s'intéresse aux caractéristiques des élèves qui réussissent le mieux en LVE afin d'en extraire des éléments utiles à l'élaboration d'une méthode d'enseignement-apprentissage pour tous. Apporter du sens à l'apprentissage se révèle fondamental dans l'acquisition d'une LVE.

Mots clés

Langues vivantes étrangères – apprentissage précoce – bilinguisme – approche phonologique – méthode naturelle – pédagogie de projet – communication en interaction

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.3
PARTIE I : Contexte d'émergence des langues étrangères à l'école primaire	p.4
CHAPITRE I : Les langues vivantes étrangères à l'école	p.4
1. Pourquoi apprendre et enseigner les LVE à l'école ?.....	p.4
2. Que disent les programmes officiels ?.....	p.4
3. Mes hypothèses de travail.....	p.5
CHAPITRE II : L'enseignement de l'anglais dans mon contexte d'exercice	p.5
1. Description de l'école.....	p.5
2. Mes classes d'anglais.....	p.6
PARTIE II : Cadre théorique de l'apprentissage précoce des LVE	p.7
CHAPITRE I : L'apport des linguistes et psycholinguistes	p.7
1. La méthode naturelle et la méthode scolaire.....	p.7
2. L'approche phonologique.....	p.7
3. La dimension affective.....	p.8
CHAPITRE II : Méthodologie	p.8
1. Recueil des données.....	p.8
2. Echantillon.....	p.10
PARTIE III : Données recueillies et analyses des données	p.12
CHAPITRE I : Résultats	p.12
1. Observations.....	p.12
2. Analyses.....	p.16
CHAPITRE II : Bilans	p.17
1. Limites.....	p.17
2. Apports personnels.....	p.18
3. Mises en place.....	p.19
4. Apports professionnels.....	p.21
CONCLUSION	p.23
BIBLIOGRAPHIE	p.24
SITOGRAPHIE	p.26
ANNEXES	p.27 à 39

INTRODUCTION

Pourquoi s'intéresser aux langues ?

Mon goût pour les langues s'est d'abord manifesté par l'étude du français et de sa littérature. Curieuse des cultures étrangères, intéressée par la découverte d'autres systèmes éducatifs, je me suis alors tournée vers le français enseigné comme une langue étrangère ; à des élèves anglophones à Londres, puis à des étudiants d'origines très diverses au CIREFE (Centre International Rennais d'Etude du Français pour Etrangers) de l'Université de Rennes, à différents publics en Alliance française (Buenos Aires, Argentine et Dar es Salaam, Tanzanie), en lycées bilingue et philologique ou encore à l'Université et en Institut français à l'étranger.

C'est donc naturellement que je porte aujourd'hui mon attention, comme professeur des écoles stagiaire, sur l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire à travers mes pratiques de classe sur une dizaine d'élèves.

En effet, lors de ma première séance d'enseignement de l'anglais à **des élèves de CM2**, j'ai constaté que malgré plusieurs années d'apprentissage de cette langue, depuis le cycle 1 jusqu'au cycle 3, ils n'étaient manifestement pas capables de m'indiquer leur nom ou leur âge quand je le leur demandais en anglais, ni même de dire la date du jour.

Surprise de ce constat, je me suis alors demandé quel sens a, pour les élèves, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère (LVE) à l'école, dans un pays francophone.

Dès lors, **comment donner du sens à l'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère** quand l'élève n'a pas réellement besoin de cette langue pour communiquer et échanger ? **Comment impliquer l'élève** dans l'enseignement-apprentissage d'une langue et d'une culture vivantes étrangères ?

Dans un premier temps, nous nous intéresserons au contexte d'émergence de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'école, en précisant notre contexte professionnel, puis, dans un second temps, nous nous attacherons à définir ce que recouvre la notion d'apprentissage précoce d'une langue étrangère des points de vue linguistique et psycholinguistique. Nous nous appuierons ensuite sur un échantillon d'élèves de CM2 pour analyser les facteurs d'implication et de réussite dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Enfin, nous dresserons un bilan de l'étude et expliquerons en quoi cette recherche a modifié ma pratique professionnelle et nourri m'a vision d'un point de vue personnel.

1re PARTIE – Contexte d'émergence de l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire.

CHAPITRE I : Les langues vivantes étrangères à l'école.

1. Pourquoi apprendre et enseigner les LVE à l'école ?

Sur le modèle des enfants bilingues, ayant donc deux langues maternelles, la pensée commune est la suivante : plus l'âge d'apprentissage d'une langue étrangère est bas, plus les conditions d'apprentissage sont efficaces pour qu'un individu acquiert cette langue étrangère. Il paraît donc a priori intéressant d'instaurer un enseignement-apprentissage des LVE dès l'école primaire, un enseignement dit « précoce ». Nous développerons cette idée en première partie à travers une étude sous des angles linguistique et psycholinguistique.

Par ailleurs, selon le site officiel du Ministère de l'Education Nationale (MEN) *Eduscol*, à propos des LVE :

« L'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes est une priorité. L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. Il favorise également l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger. »

Dans la mesure où l'école évolue en miroir des transformations de la société, elle a depuis le début les années 90' cherché à intégrer les LVE dans ses programmes.

En effet, dans un pays de plus en plus inclus dans une organisation européenne et dans un monde où les échanges extérieurs sont multiples, s'initier aux langues étrangères, et notamment à l'anglais, langue très utilisée dans la communication internationale, paraît indispensable. Si la langue peut être une barrière, elle devient un formidable outil d'échanges lorsqu'elle est maîtrisée par de nombreux locuteurs.

En outre, comprendre et parler une autre langue que la sienne, signifie s'ouvrir à une autre culture que la sienne, d'autres coutumes, d'autres modes de pensées. Prendre conscience d'une diversité, c'est prendre acte d'une différence ; d'un autre que soi. En ce sens, c'est grandir et devenir citoyen.

C'est dans ces différentes perspectives qu'ont été développées les coopérations linguistiques et éducatives, dans le cadre d'échanges internationaux par exemple. Elles se préparent tout au long des études d'un individu et commencent donc dès l'école primaire.

2. Que disent les programmes ?

D'autre part, les **attendus de fin de cycle** sont annexés sur les niveaux du **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)**. Ainsi, à l'issue de l'école primaire, les élèves doivent avoir atteint le premier niveau du CECRL, le **niveau "A1"**. Ils

sont alors capables de communiquer de façon simple, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement. La communication comprend plusieurs compétences :

- Écouter et comprendre
- Parler en continu
- Écrire
- Réagir et dialoguer
- Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère

Retenons que le champ thématique de l'élève de niveau A1 concerne son environnement immédiat. **[Annexe 1]**

3. Nos hypothèses de travail.

Dans la perspective de développer l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans notre classe, et que tous les élèves atteignent les objectifs fixés, nous émettrons trois hypothèses de travail.

Elles nous permettront de comprendre quel sens les élèves peuvent donner à l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école, à partir d'éléments contextuels, extérieurs à l'école.

A travers l'hypothèse a, nous postulons qu'un élève issu d'un milieu social favorisé aura de bons résultats scolaires, y compris en anglais, discipline scolaire.

- a) Les élèves étant issus d'un milieu socio-économique favorisé et donc ayant, selon les rapports PISA et Marie Duru-Bellat, de bons résultats scolaires, seront plus à l'aise à l'école et donc, en ce qui nous concerne, en anglais.*

Par le biais de l'hypothèse b, nous voulons vérifier qu'un contact avec l'anglais et les cultures anglophones sur des temps extra-scolaires, stimule la curiosité et implique l'élève dans l'apprentissage de l'anglais, en ce qu'il y trouve un sens réel.

- b) Les élèves qui ont été ou sont en contact avec l'anglais à l'extérieur de l'école, sont plus impliqués en anglais. Le réel serait donc une source importante de motivation dans l'apprentissage d'une LVE.*

Via l'hypothèse c, nous vérifierons qu'il est plus simple pour des enfants ayant deux langues maternelles d'acquérir et d'assimiler une autre langue étrangère.

- c) Les enfants bilingues ont plus de facilités à s'impliquer dans l'acquisition d'une autre langue étrangère et donc à assimiler l'anglais.*

CHAPITRE II : Notre contexte d'exercice.

1. L'école

L'école où j'enseigne se situe dans l'académie de Nantes, c'est l'école élémentaire publique « l'Enclos » à Vertou. Elle accueille près de 200 élèves issus d'un milieu social

généralement favorisé ; les parents sont globalement impliqués dans le suivi du parcours scolaire des enfants et le niveau général des élèves est bon.

J'ai en charge un double niveau d'élèves de CM1-CM2 à mi-temps, les lundis et mardis, ainsi qu'un mercredi sur deux. Les cours d'anglais m'ont été attribués, et, en plus d'un rituel quotidien comprenant l'expression de la date et de la météo en anglais, en interaction orale entre des élèves, deux séances d'anglais de 45 minutes sont prévues par l'emploi du temps. Les élèves de CM2 de ma classe et ceux d'une autre classe sont réunis sur deux temps de séances d'anglais, ils sont 40 au total. Ils apprennent l'anglais depuis la classe de CP, c'est-à-dire quatre ans. Les CM1 suivent, pendant ces temps, un autre enseignement en « décloisonnement ».

2. La classe d'anglais

Le niveau de ces élèves de CM2 est hétérogène allant d'un niveau A1.1 voire A1.2 (selon le CECRL) pour certains, à une absence totale de réactivation des connaissances et compétences vues en anglais dans les classes précédentes, pour d'autres.

Mon objectif cette année est d'amener tous les élèves à parler en anglais en interaction, en maîtrisant les structures syntaxiques, le lexique ainsi que les aspects phonologiques de la langue correspondant à un niveau A1 complet du CECRL.

Dès lors, il me faut privilégier les activités de compréhension et de production orales, par le biais de vidéos ou d'enregistrements d'une part et de mise en situation qui nécessite une prise de parole d'un ou de plusieurs élèves en continu d'autre part. La compréhension écrite est également importante, quant à la production écrite elle apparaît secondaire, si ce n'est pour permettre l'existence d'une trace écrite, support à la mémorisation des séances.

PARTIE II : Cadre théorique de l'apprentissage précoce des LVE.

CHAPITRE I : L'apport des linguistes et psycholinguistes.

1. La méthode naturelle et la méthode scolaire.

Selon Daniel Gaonac'h, psycholinguiste, la méthode « naturelle » d'acquisition d'une langue est d'abord implicite ; c'est-à-dire qu'elle n'a rien à voir avec un apprentissage sur objectif. En effet, celle-ci s'acquiert sans effort et n'a pas qu'elle-même comme but. A l'école, les élèves ne sont exposés à cette LVE que quelques heures par mois et n'ont pas souvent l'occasion de réinvestir les savoirs et savoir-faire hors de la classe. L'exposition à une langue étrangère à l'école a de nombreux intérêts mais ne peut être comparée à l'acquisition d'une double langue maternelle. Il s'agit donc de mettre à distance des idées reçues pour mieux appréhender l'enseignement-apprentissage scolaire des langues. [Gaonac'h Daniel, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*, Hachette éducation, 2006]

En outre, par définition, un apprentissage scolaire des LVE ne peut se détacher du lieu où elles sont enseignées, l'école. Or, selon les rapports PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) qui est un ensemble d'études menées par l'OCDE, visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres, l'école ne parvient plus à gommer les inégalités sociales. En d'autres termes, les enfants issus de milieux favorisés présentent généralement de bons résultats scolaires et les élèves évoluant dans des milieux plus défavorisés sont souvent en grandes difficultés. Pour Marie Duru-Bellat, à l'école, certains enfants réussissent systématiquement mieux ou moins bien que d'autres et les déterminants sociologiques sont en corrélations fortes avec les trajectoires scolaires. Autrement dit, du milieu social dépendrait la réussite de l'élève de primaire. [Duru-Bellat Marie, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 2012]

En conséquence, l'anglais étant une discipline parmi les autres à l'école, le critère social peut ainsi s'imposer comme cause de réussite ou de difficulté.

2. L'approche phonologique.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la compréhension et la production orales sont très importantes en ce qu'elles permettent une communication spontanée. Or, plus l'écart entre la langue maternelle et la langue cible (langue d'apprentissage) est grand, plus la compréhension et la prononciation seront à travailler ; ils seront, en effet, plus compliqués à entendre et à percevoir pour ensuite être prononcés de façon juste.

En d'autres termes, plus les deux systèmes phonologiques sont éloignés, plus l'apprenant éprouve des difficultés à s'engager dans la prononciation, et donc dans la communication, par peur de ne pas savoir reproduire le son correctement. Cette peur s'explique par le fait que la voix et la prononciation engagent le corps et ses limites. Or, ces blocages se retrouvent beaucoup plus chez l'adulte et l'adolescent que chez l'enfant.

D'après Claude Hagège, linguiste français : « Les blocages de l'adulte et les grâces de l'enfant » fait la démonstration que l'enfant dispose de potentialités d'apprentissage linguistique dans son jeune âge qui se réduisent considérablement voire disparaissent si elles ne sont pas exploitées avant le seuil fatidique de la onzième année. C'est particulièrement vrai pour la dimension phonique des langues : l'enfant, au cours de son développement, tend à ne plus percevoir les oppositions sonores qu'il n'entend pas dans sa langue maternelle (« stabilisation sélective des synapses ») ; l'oreille devient « nationale ». [Hagège Claude, *L'Enfant aux deux langues*, Éditions Odile Jacob, 1996]

3. La dimension affective de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le terme de dimension « affective » englobe largement : les sentiments, les émotions, les croyances et les attitudes qui conditionnent de manière significative notre comportement. Elle s'oppose à une vision purement cognitive de l'enseignement. Le paradigme affectif est apparu comme primordial dans des recherches sur les modalités d'enseignement qui stimule le mieux l'apprentissage au niveau neurologique.

Ainsi, d'après Oatley et Jenkins, professeurs anglais en psychologie cognitive : « les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains et font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements ». [Oatley K. et Jenkins J.M. (2006), *Understanding Emotions*]

Il est donc important de prendre en compte l'anxiété que peut représenter la perte des codes langagiers et culturels face à une langue étrangère ; l'inhibition liée à cette dimension interculturelle ou encore l'estime de soi, c'est-à-dire ne pas se sentir à l'aise pour prendre la parole devant l'autre. A ces facteurs s'ajoute la motivation, qui doit, elle aussi trouver sa source dans l'affectif en tissant un lien avec la LVE.

Là encore, dans le cas d'une langue maternelle, c'est bien, aussi, le lien avec la mère, celui qui rassure, qui entraîne une acquisition naturelle d'une langue. En classe, il s'agit donc d'instaurer un climat favorable à l'apprentissage en s'attachant à faciliter la relation de chaque élève au groupe.

Nourrie de ces divers apports théoriques, il semble plus clair d'aborder notre étude. En effet, le contexte scolaire et social ainsi que la prise en compte du potentiel physiologique de l'enfant et de la dimension affective d'un apprentissage nous permettront d'éclairer l'analyse de nos résultats au regard de nos hypothèses.

CHAPITRE II : La méthodologie.

1. Le recueil de données

a. Le questionnaire

Suite à la rédaction de trois hypothèses, un questionnaire a été distribué aux 38 élèves de CM2 apprenant l'anglais. La première partie concerne la présentation de l'élève, son identité et son milieu familial. **[Annexes 2]**

La seconde partie se focalise sur la relation entre l'élève et l'anglais hors de l'école.

La troisième partie de ce questionnaire s'intéresse à la relation de l'élève aux langues étrangères en général.

Les questions sont donc pensées pour répondre aux hypothèses posées. Notons que ce questionnaire a été élaboré et distribué en début d'année scolaire (septembre 2016) et qu'il s'intéresse d'abord à l'environnement de l'apprenant comme facteur d'impact sur son implication et ses réussites en anglais.

- **Hypothèse 1 :**

Les élèves étant issus d'un milieu socio-économique favorisé et donc ayant, selon les rapports PISA et Marie Duru-Bellat, de bons résultats scolaires, seront plus à l'aise à l'école et donc, en ce qui nous concerne, en anglais.

Afin de pouvoir vérifier cette hypothèse, une des questions posées dans la première partie de notre questionnaire concerne le métier qu'exercent les parents. En effet, selon le rapport PISA, le milieu socio-économique d'un élève est un aspect important de son milieu familial. [OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, PISA, Edition OCDE, p.44]

Il nous a ainsi paru important de nous intéresser aux différents secteurs d'activités des parents pour les mettre en corrélation avec la réussite des élèves en anglais

- **Hypothèse 2 :**

Les élèves qui ont été ou sont en contact avec l'anglais à l'extérieur de l'école, sont plus impliqués en anglais. Le réel et l'emploi de l'anglais dans la sphère familiale seraient donc une source importante de motivation dans l'apprentissage d'une LVE.

Nous considérons qu'être en contact avec la langue anglaise peut se traduire par : regarder des films en anglais, entendre des membres de sa famille parler en anglais, avoir voyagé dans un pays anglophone, etc. C'est la raison pour laquelle la seconde partie du questionnaire a proposé des questions aux élèves en ce sens.

- **Hypothèse 3 :**

Les enfants bilingues ont plus de facilités à s'impliquer dans l'acquisition d'une autre langue étrangère et donc à assimiler l'anglais.

Là encore, grâce à différentes questions du questionnaire distribué en début d'année scolaire, nous pouvons connaître la ou les nationalités des élèves, savoir s'ils pratiquent une autre langue que le français à la maison, savoir s'ils ont vécu dans un autre pays et donc été en contact avec une autre langue étrangère pendant plusieurs mois notamment.

Ces données vont nous permettre de savoir si les systèmes phonologique, lexical et morphosyntaxique des élèves se limitent au français ou s'ils sont enrichis de ceux d'une autre langue.

D'autre part, quelques questions sondent également l'ouverture culturelle que peuvent avoir certains élèves en ayant voyagé dans des pays étrangers.

En résumé, l'acquisition de l'anglais est-elle plus liée à :

- Son milieu socio-économique ?
- Son lien culturellement et affectivement établi avec la langue ?
- Son bilinguisme ?

b. Les enregistrements

Ce travail se définit comme une recherche-action puisque nous nous positionnons simultanément comme enseignante dans la classe et comme actrice de cette recherche.

Il était dans ce cas très malaisé à la fois d'enseigner et de recueillir des données du corpus par observation. Plus l'acteur de la recherche est proche de la pratique, plus il lui est difficile d'avoir un regard objectif. Il nous fallait trouver un outil permettant la distanciation, outils extérieurs permettant de fournir des données observables.

L'utilisation d'un **dictaphone et d'un appareil photo et vidéo** se sont alors imposés afin d'effectuer des captures **orales et vidéos**. Ces enregistrements ont exigé de prendre des précautions éthiques puisqu'il s'agit d'enfants. Aussi avons-nous dû obtenir un accord écrit de chaque famille (qui a pris beaucoup de temps).

⇒ Ces **enregistrements** contiennent divers types d'activités comme des dialogues en interaction à deux élèves, des lectures, des monologues suivis, des compréhensions orales, des travaux phonologiques et montrent à la fois les degrés d'implication des élèves dans leurs tâches et leur niveau de maîtrise de la langue anglaise.

D'autre part, la compréhension et la production écrites ont été observées par des exercices divers sur feuille, **des photographies** sont plus appropriées dans ce cas.

Pour résumer, ces enregistrements nous ont notamment permis d'opérer une **évaluation objective** permettant de repérer les difficultés et les réussites d'un élève, à l'oral et à l'écrit.

L'évaluation en termes de réussite (objectif atteint, noté A) **ou de difficultés** repérées (objectif partiellement atteint, noté PA) nous permet de déterminer **quel critère parmi les trois hypothèses** réalisées prévaut à l'acquisition d'une langue étrangère, ici l'anglais, à l'école primaire.

2. Echantillon

Sur 38 élèves concernés par cette recherche, 38 élèves ont accepté de répondre au questionnaire qui leur a été distribué.

Ces élèves ont tous un niveau CM2, ils ont tous entre 9 an ½ et 10 ans.

L'échantillon est passé de 38 à 37 élèves :

Parmi les élèves sur lesquels j'ai focalisé mon attention, **Yusuf, élève Franco-Turc bilingue** et évoluant dans un milieu familial exclusivement turcophone. A la fois bilingue et issu **d'un milieu socio-économique très peu favorisé**, cet élève est au cœur des questions que posent ma recherche : **confronter les éléments d'imprégnation linguistique, culturel et social comme facteur de réussite ou de difficulté.**

Cet élève a d'abord des difficultés liées aux codes de l'école non totalement maîtrisés dans la mesure où son environnement familial est exclusivement tourné vers la langue et la culture turques. D'autre part, il a des difficultés en langue française, en lecture-compréhension et plus généralement dans les matières concernant l'étude de la langue.

En ce qui concerne l'anglais, lorsqu'un étayage lui est donné en relecture de consigne, reformulation de ce qui est demandé et aide à la mobilisation de sa mémoire pour répondre à la question, cet élève parvient à s'impliquer. Se dit-il par avance qu'il ne réussira pas seul ? Est-il plus généralement en décrochage scolaire ?

Il aurait été très intéressant de focaliser notre attention sur cet élève. Cependant, il a quitté l'école à la fin du mois de janvier, je n'ai donc pas pu développer la recherche le concernant, n'ayant pas de données observables et objectivables.

PARTIE III : Données recueillies et analyses des données.

CHAPITRE I : Résultats.

1. Observation

a. Questionnaire

Nous tenons à rappeler que cette étude n'a pas pour objet la sociologie, c'est-à-dire que les données ne sont recueillies qu'à l'échelle d'une seule classe de CM2 dans une école à Vertou, ville au niveau socio-économique général relativement favorisé. C'est sur cet échantillon restreint que nous avons construit notre analyse.

Les remarques suivantes sont le résultat d'une extraction des informations les plus importantes du questionnaire.

➤ Sur 38 élèves, voici une partie des données recueillies :

- **Relativement à mon contexte d'école à Vertou**, 14 élèves sont issus d'un milieu socio-économique non favorisé soit 36,8 % du total des élèves de la classe et 24 évoluent dans un milieu social favorisé soit 63,2%.
- **29 élèves** ont déjà voyagé dans un pays anglophone, regardent des films en anglais ou sont en contact avec l'anglais dans la sphère familiale (76,3%). Ils ont donc eu un lien avec la culture ou la langue anglaise hors de l'école.
- **6 élèves** sont bilingues (15,8%) c'est-à-dire qu'ils utilisent une autre langue que le français pour communiquer quotidiennement au sein de leur famille ; cette autre langue de communication est une langue maternelle au même titre que le français.

b. Tableau et graphiques

➤ Le tableau suivant présente les résultats du questionnaire :

Observons le tableau, nous y voyons **trois colonnes** reprenant les **trois critères étudiés** : le milieu socio-économique, le lien avec l'anglais à l'extérieur de l'école et le bilinguisme ou non des élèves.

Ces trois critères sont **mis en regard de l'évaluation** qui est faite des élèves relativement aux **trimestres 1 et 2**. Les lettres A et PA reprennent le lexique utilisé dans le Livret Scolaire Numérique et signifient : Objectifs Atteints (A) et Partiellement Atteints (PA).

Ce sont en réalité ces colonnes qui nous indiquent la réussite et les progressions des élèves. Mettre cette réussite et les progressions des élèves en regard de certains critères permet de mieux comprendre ce qui globalement fait réussir et évoluer les élèves pour ajuster sa pédagogie et ses systèmes d'étayage.

L'objectif poursuivi est toujours la réussite des élèves.

Elèves de CM2	MILIEU FAVORISE		ANGLAIS A L'EXTERIEUR		BILINGUE		RESULTAT EVALUATION T1		RESULTAT EVALUATION	
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	A	PA	A	PA
MARIUS	x		x			x	x		x	
AGATHE	x		x			x	x		x	
LENNY		x	x			x	x		x	
LEONIE	x		x			x	x		x	
SOLYNE	x		x			x	x		x	
ESTHER	x		x			x	x		x	
GUILLAUME	x		x			x	x		x	
ANAI	x		x			x	x		x	
PABLO	x		x			x	x		x	
LUAN	x		x			x	x		x	
ZOE	x		x		x		x		x	
SACHA	x		x			x	x		x	
EMMA		x	x			x	x		x	
DORIAN		x	x			x	x		x	
ALEXIS	x		x			x	x		x	
GEORGES-HUGO		x		x		x		x		x
ELLIOT F.	x		x		x		x		x	
CHLOE	x		x			x	x		x	
MAELYNN		x		x		x		x	x	
MARTIN	x		x			x	x		x	
ROSE		x		x		x		x	x	
MAXENCE	x			x		x	x		x	
EMILIE	x		x			x	x		x	
BENJAMIN T.	x			x		x		x	x	
LUCILE	x			x		x		x	x	
ELLIOTT T.		x	x			x	x		x	
YOUENN		x	x			x	x		x	
ELENA		x		x		x		x	x	
NOA		x	x			x	x		x	
THALYSSA	x		x		x		x		x	
PAULINE	x		x			x	x		x	
MAYA		x	x		x		x		x	

ANTON		x	x		x		x		x	
ELWENN	x		x			x	x		x	
RONAN	x		x			x	x		x	
BENJAMIN B.		x		x		x		x		x
MATHIS	x		x			x	x		x	
YUSUF		x		x	x			x		

➤ La page suivante présente les résultats sous forme de 4 histogrammes :

Ces **histogrammes mettent en évidence les 6 critères du questionnaire** pour les élèves **ayant atteints** les objectifs évalués **ou ayant partiellement atteints les objectifs évalués**, aux trimestres **1 et 2**.

En d'autres termes, il est question d'indiquer la réussite des élèves en fonction **des 6 critères** (élève favorisé ou non, anglais pratiqué ou écouté à l'extérieur ou non, élève bilingue ou non) pour déceler **quel critère est le plus déterminant** pour ce qui concerne l'enseignement de l'anglais dans cette classe de CM2 à Vertou. 37 élèves sont pris en compte pour une comparaison possible aux trimestres 1 et 2.

Ainsi, 3 catégories sont représentées sur l'axe horizontal de chaque histogramme et l'axe vertical représente le nombre d'élèves :

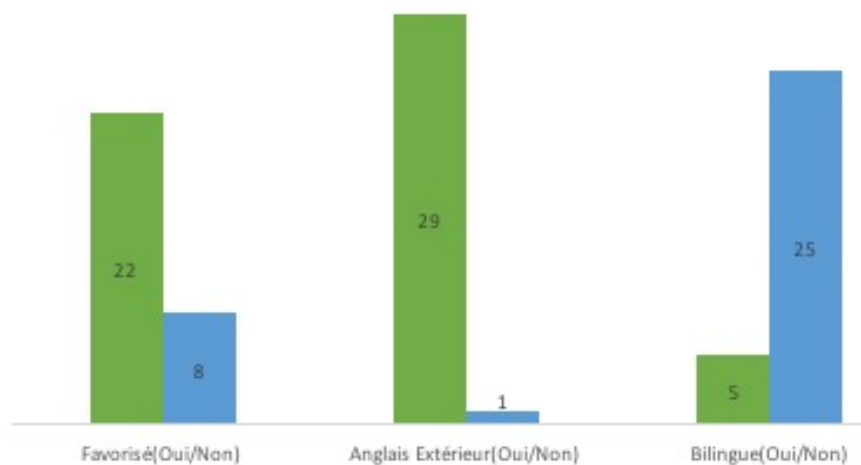
- Les barres colorées **en vert** représentent les réponses **positives** des élèves (favorisé, en contact avec l'anglais à l'extérieur, bilingue)
- Les barres colorées **en bleu** représentent les réponses **négligatives** des élèves (relativement non favorisé, non mis en contact avec l'anglais à l'extérieur de l'école, non bilingue)

NB : Les deux histogrammes **en haut de la page** comparent les élèves ayant **atteints et partiellement atteints** les objectifs d'évaluation au **trimestre 1**.

Les deux histogrammes **en bas de la page** comparent les élèves ayant **atteints et partiellement atteints** les objectifs d'évaluation au **trimestre 2**.

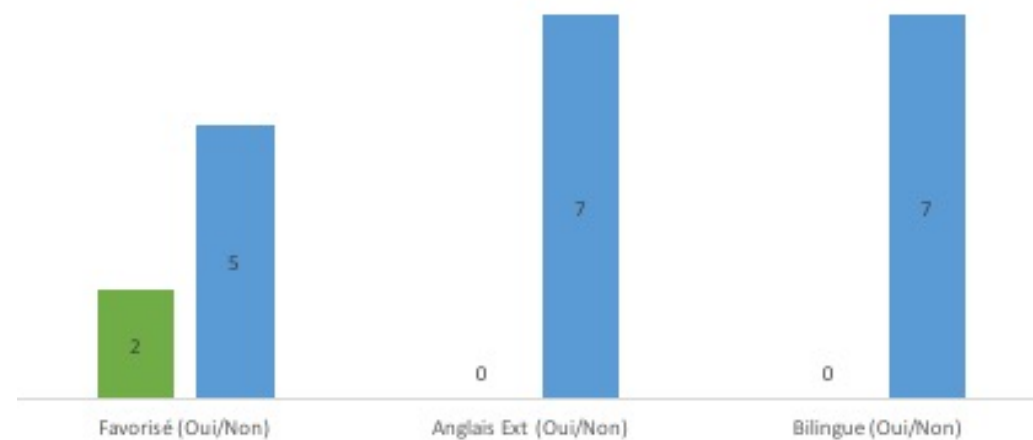
Élèves ayant obtenu **Atteint** au T1

30 élèves



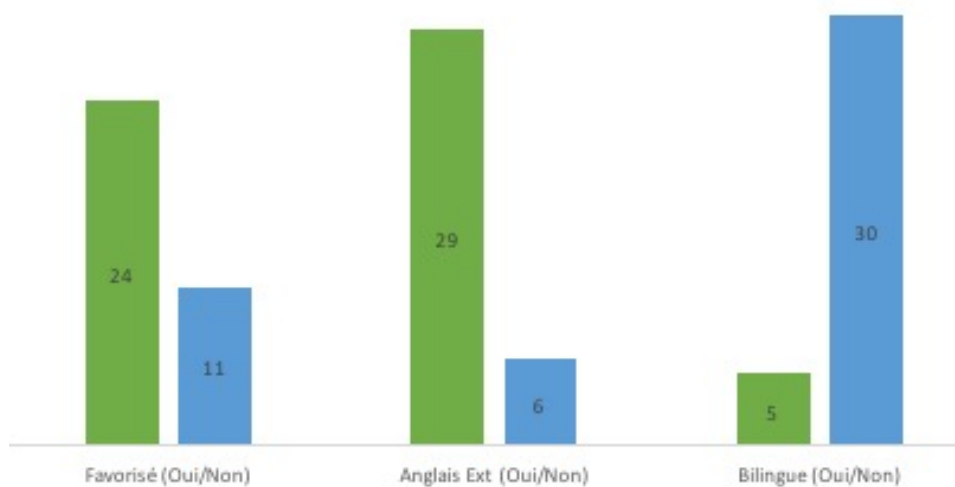
Élèves ayant obtenu **Partiellement Atteint** au T1

7 élèves



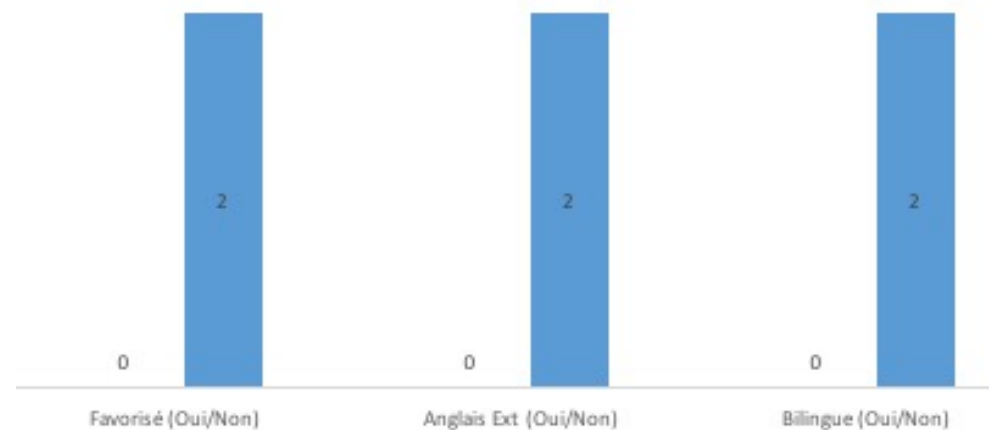
Élèves ayant obtenu **Atteint** au T2

35 élèves



Élèves ayant obtenu **Partiellement Atteint** au T2

2 élèves



2. Analyse des résultats

• TRIMESTRE 1

Les histogrammes précédents donnent à voir qu'au trimestre 1 :

- **30 élèves** ont atteint les objectifs d'évaluation.
- **7 élèves** ont partiellement atteint les objectifs d'évaluation.

Parmi les **30 élèves ayant atteints les objectifs** d'évaluation, la **part d'élèves favorisés est très élevée**. Nous pouvons observer aussi que, **quasiment tous les élèves** qui ont réussi **sont en contact avec l'anglais à l'extérieur**. En revanche, la part d'élèves bilingues dans la classe étant largement inférieure à la part d'élèves non bilingues, ces derniers sont donc plus nombreux à avoir réussi.

Parmi les élèves **ayant partiellement atteints** les objectifs d'évaluation, la grande majorité d'entre eux sont non favorisés ; **aucun n'est en contact avec l'anglais à l'extérieur de l'école ; aucun élève n'est bilingue**.

On remarque donc que le **facteur de réussite le plus important dans l'apprentissage de l'anglais**, est le **contact avec l'anglais à l'extérieur de l'école**.

Le **facteur de bilinguisme** semble, dans notre analyse, confirmer qu'il permet à un élève d'acquérir une langue étrangère plus facilement. Or, l'élève turcophone Yusuf, parti de l'école au mois de janvier, et n'ayant que partiellement atteints les objectifs d'évaluation du 1^{er} trimestre, serait venu infirmer cette pensée commune. Par ailleurs, en classe, je peux remarquer que ce ne sont pas toujours les élèves bilingues qui ont le plus d'aisance à acquérir l'anglais, notamment Anton, élève bulgarophone.

Par ailleurs, le **facteur d'un milieu socio-économique plus ou moins favorisé ne semble pas aussi déterminant** que les deux autres dans notre étude.

*Suite à ces résultats du trimestre 1, j'ai pris en compte le critère de contact avec l'anglais à l'extérieur pour, à travers un **projet de correspondance avec une classe à l'étranger**, permettre aux élèves de s'ouvrir au monde anglophone pour percevoir l'anglais, non plus comme une discipline scolaire mais comme une langue de communication. Ce projet est développé dans la troisième partie du chapitre 2 de notre écrit réflexif.*

• TRIMESTRE 2

Les histogrammes précédents donnent à voir qu'au trimestre 2 :

- 35 élèves ont atteint les objectifs d'évaluation.
- 2 élèves ont partiellement atteint les objectifs d'évaluation.

Parmi les 30 élèves ayant atteints les objectifs d'évaluation, la part d'élèves favorisés reste élevée même si la part d'élèves issus de milieux non favorisés est en augmentation car il y a, dans ma classe, une majorité d'élèves issus de milieux favorisés.

Ce qu'il est **intéressant de noter est que la part d'élèves n'ayant pas d'anglais à l'extérieur** d'après le questionnaire distribué au début de l'année, **a quant à elle augmenté** (passant de 1 à 6). Nous pouvons en conclure que l'apport du projet de correspondance a permis aux élèves de donner du sens à l'apprentissage de l'anglais et a, dans cette perspective, été facteur de réussite.

Notons que, **les deux élèves qui n'ont pas progressé sont issus de milieux non favorisés, ils sont également non bilingues et ne sont pas en contact avec l'anglais à l'extérieur**. Ces élèves confirment le fait que **les 3 facteurs retenus sont bel et bien importants pour réussir en anglais**. Au trimestre 3, il me faudra concentrer mon étayage sur ces deux élèves.

CHAPITRE II : Bilan.

1. Limites de la recherche

Le questionnaire s'adressait à des **élèves de CM2** qui sont des **enfants**, peut-être aurait-il fallu soumettre **un questionnaire aux parents** pour obtenir des données plus précises, plus développées et peut-être aussi **plus fiables**.

L'esquisse d'un **milieu socio-économique** est une question extrêmement délicate et demanderait plus d'une ou deux questions pour le dessiner en ce qu'il revêt plusieurs contours. Peut-être que la prise en compte de ce dont dispose chaque élève au niveau culturel dans le foyer aurait pu étayer le questionnaire proposé. L'objectif serait de **ne pas stéréotyper un milieu socio-économique** en ne tenant compte que du métier des parents.

L'**échantillon** de 38 élèves n'est pas suffisant, l'implication d'une autre classe, dans un lieu géographique différent aurait permis **d'établir un point de comparaison** pour des données plus objectivables.

L'écrit réflexif est un travail court qui ne m'a pas permis de **m'intéresser en profondeur à chaque apprenant**. Cela aurait demandé des temps d'entretiens individuels pour comparer, par exemple, ce qui est visionné et entendu sur les enregistrements vidéo et audio et l'intention même de l'élève ; ses réflexions à un moment précis. Ainsi, nous aurions pu mieux comprendre ce qui se joue pour l'élève dans ces activités et apporter des réponses adaptées à ses besoins.

Par ailleurs, il aurait été intéressant d'effectuer un travail sur **les diverses méthodes pédagogiques employées en classe de langue** pour comprendre ce qui stimule et motive ou au contraire ce qui freine le plus les apprenants de cycle 3 dans l'apprentissage de l'anglais. Cette étude préliminaire aurait permis d'expliquer ce qui dans le fait d'établir une correspondance avec une autre classe et d'apporter une dimension réelle à l'apprentissage, donne profondément du sens à l'acquisition d'une langue étrangère.

D'autre part, une étude plus poussée des systèmes de langue connus des enfants bilingues d'après la **comparaison de leurs systèmes phonologiques, lexicaux et morphosyntaxiques** auraient réellement permis d'approfondir la **question de l'aide qu'apporte une seconde langue maternelle à l'acquisition d'une troisième langue étrangère.**

Enfin, pouvoir mesurer **l'apport interculturel** d'un cours de langue et le mettre en **corrélation avec la compréhension de la tolérance** par les élèves comme une valeur *sine qua non* à la possibilité d'un « vivre ensemble » aurait été pour moi un prolongement à l'étude, signifiant.

2. Apports personnels

J'ai pris beaucoup de plaisir à effectuer cette recherche dans la mesure où elle a suscité des interrogations dès le début de l'année et a orienté mes questionnements vers **le sens des apprentissages.**

Il m'a fallu resserrer cette notion sur une discipline, j'ai donc choisi de m'intéresser plus en détails à **l'acquisition de l'anglais par les élèves.**

J'ai ainsi eu l'occasion de renouer avec les théoriciens de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères pour créer des liens entre mes connaissances et compétences en Français enseigné comme une Langue Etrangère et comprendre ce qui est applicable au contexte captif de l'enseignement de l'anglais aux élèves de cycle III d'une école primaire de France.

Par ailleurs, j'ai pu allier **pratiques pédagogiques et théories** comme le préconise Michel Fabre à travers sa formule : « **la théorie pratique** » pour tendre à être meilleure pédagogue.

C'est cette veille pédagogique permanente et ce mouvement de balancier entre pratique et théorie que je continuerai à mettre en œuvre, pour sans cesse mieux cerner les élèves des classes où je serai amenée à enseigner et mieux répondre à leurs besoins pour sans cesse adapter mon enseignement et me renouveler avec le même enthousiasme.

Pour le travail qui nous concerne, se poser la question de l'impact du déterminisme socio-économique, de l'imprégnation culturelle ou de l'activation de certaines aptitudes par la pratique d'une autre langue maternelle, comme facteur impactant l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est une recherche qui m'a permis **de réellement confronter des courants théoriques à une classe bien réelle.**

Cette démarche m'a permis d'établir une **cohérence** entre : **mes convictions (valeurs), mes conceptions (savoirs) et mes actions (pratiques).**

[FABRE M. (2011), *Eduquer, enseigner pour un monde problématique*, Paris : PUF]

Ma conviction c'est que donner du sens à une langue étrangère c'est permettre à l'élève de comprendre que c'est une langue de communication et que communiquer avec l'Autre (comme alter ego différent) signifie s'ouvrir l'accès à une autre manière de penser, à

une autre culture et donc s'enrichir. Voir dans la différence une richesse, c'est rendre l'élève tolérant, curieux et respectueux. Il peut alors, comme le disait Montaigne dans ses *Essais* « suspendre son jugement ». Cette attitude le construit comme citoyen humaniste.

Mes conceptions, eut égard aux études de linguistiques et didactiques des langues réalisées lors d'un Master à l'Université Rennes II, sont imprégnées de connaissances sur l'enseignement des langues comme revêtant des aspects phonologiques, morphosyntaxiques, lexicaux et pragmatiques, etc. et s'appuient sur l'analyse de l'erreur pour déterminer l'interlangue d'un apprenant, en d'autres termes, c'est dire que l'erreur renseigne sur les processus d'apprentissage.

Or, jusqu'alors, une partie de la théorie que j'avais acquise concernant l'enfant bilingue, le contexte socio-économique et l'immersion culturelle n'avait jamais été éprouvée par des apprenants d'une de mes classes. Pour moi, les théories étaient souvent assimilées à des vérités constitutives d'une culture. Pouvoir expérimenter ces « vérités » a été pour moi révélateur d'une certaine distanciation à opérer pour **éviter de s'enfermer dans des *a priori* ou des croyances stéréotypées.**

Autrement dit, j'ai remis en question le fait que l'enfant bilingue assimile mieux une L3 que l'enfant ne parlant qu'une seule langue maternelle. La théorie selon laquelle une situation réelle de communication donne du sens aux apprentissages et permet de mieux acquérir une langue a quant à elle été vérifiée avec la classe de CM2 où j'enseigne cette année. Enfin, dire qu'un élève issu d'un milieu favorisé réussira systématiquement mieux qu'un autre élève moins favorisé d'un point de vue socio-économique ne suffit pas dans la mesure où l'école peut aussi parfois lui apporter d'autres perspectives en donnant un sens ancré dans le réel à ce qu'il apprend.

C'est donc par mes choix pédagogiques, **mes pratiques** que je suis en mesure d'agir sur l'enseignement-apprentissage des élèves. A la suite des résultats du trimestre 1, découvrant que le facteur majoritaire de réussite, selon les modalités de ma recherche, était en lien avec un apport hors école de l'anglais, j'ai cherché à réaliser un projet de correspondance entre élèves, en anglais.

Ayant quelques contacts avec l'école française Arthur Rimbaud à Dar es Salaam en Tanzanie, à 7000 kilomètres de distance, j'ai proposé ce projet à un professeur en charge de la section anglais dans cette école (le fonctionnement est différent des écoles en France puisque les enfants en Tanzanie évoluent dans un contexte anglophone). Cet échange s'effectue en complément de cours d'anglais mêlant pédagogie communicative et actionnelle.

Voyons dès lors comment cette recherche a influencé ma pratique professionnelle.

3. Mises en place

Une fois l'analyse réalisée et le critère de contact avec l'anglais extérieur à l'école décelé comme important dans l'acquisition de la langue, il s'agissait de pouvoir mettre en place une situation dans laquelle, un **contact avec l'anglais est perçu comme utile et non scolaire.** En d'autres termes, il me fallait trouver une situation de communication réelle et extérieure à l'école.

C'est la raison pour laquelle j'ai contacté l'école française Arthur Rimbaud en Tanzanie, pays anglophone où les enfants scolarisés sont à 50 % français et à 50% non français. L'anglais, dans cette école est parlé lors des récréations et en petits groupes de niveaux et par âge. Jenny Kremer, est responsable de la filière anglais dans cette école maternelle et primaire, elle est californienne et ne parle que peu français. Les élèves de cette école ont donc un bon niveau en anglais (A2+ à B1+ selon le CECRL). D'autre part, la Tanzanie est un pays anglophone où l'anglais est utilisé quotidiennement dans les échanges commerciaux par exemple.

Dès lors, une communication en anglais avec des élèves de cette école prenait tout son sens. D'un point de vue linguistique, une correspondance de ce type présente de nombreux apports aux niveaux : **lexical** ; réutilisation de tournure **syntactique** vues à automatiser ; prononciation de nouveaux sons (**phonologie et prosodie**) ; **motivation** ; dimension **affective** du langage et aspects **interculturels** et **civilisationnels**.

Par ailleurs, certains élèves de l'école française de Dar es Salaam ne connaissent pas la France, ni la culture française, ils ne l'envisagent qu'à travers le prisme des programmes scolaires et de l'environnement de l'école française. Dès lors, pour eux, un échange avec des élèves d'une école française en France revêt un certain intérêt.

Après une première prise de contact avec Jenny, il m'a paru intéressant de trouver un accord sur les thématiques d'échanges. La première s'est imposée d'elle-même : pour entrer en contact, il faut se présenter.

Mes élèves et les siens se sont donc présentés en images et par écrit. **[Annexes 3]** Ma classe sous forme de fiche d'identité (nom, prénom, âge, nationalité, etc.) en ajoutant les goûts et la présentation des membres de leur famille. La classe d'élèves en Tanzanie ayant un niveau plus élevé s'est présentée de manière plus approfondie. Les deux classes ont ensuite échangé sur leurs écoles et leurs pays respectifs, sur leurs activités, puis leurs goûts et leurs cultures. Ce qu'il est intéressant de retenir c'est que ce projet est un cadre que s'approprient les élèves pour communiquer, mieux se connaître, tout en développant ses compétences dans une langue étrangère.

Ainsi, les élèves réinvestissent tous les savoir-faire acquis en anglais et ceux qui sont en cours d'acquisition. Outre le réinvestissement des notions étudiées, les élèves développent d'autres compétences puisqu'en créant le besoin de communiquer, ils cherchent à dépasser ce qu'ils savent déjà dire, à enrichir leur phrase d'un lexique nouveau, à apprendre d'autres temps que le présent, d'autres structures morphosyntaxiques, etc. ce qui est très positif dans l'acquisition d'une langue. Par là même, les élèves sont associés à l'élaboration de leurs savoirs et savoir-faire.

Le projet de correspondance est, dans cette perspective, un détour pour confronter les élèves à des obstacles et **provoquer des situations d'apprentissage** dans le but de **développer ses compétences en anglais et d'élargir sa vision de l'altérité**.

Par ailleurs, l'échange s'est réalisé, suite aux conseils d'Alain Courriault, par le biais d'une boîte mail protégée, celle de « laposte.net » via une adresse créée pour la classe. Ce sont au départ des **documents scannés (textes et dessins)** ou bien des fichiers de **traitement de texte** (textes et images) ou encore des mails qui sont envoyés.

Ensuite, des **fichiers sons** sont réalisés (ils ont d'ailleurs constitué la tâche finale d'une séquence ici, un « Qui est-ce ? » à l'échelle de la classe). En effet, chaque élève s'est décrit physiquement, une photographie de chacun d'eux a été envoyée avec ces descriptions sonores pour que les élèves de Tanzanie proposent des réponses : d'après la description que j'entends, c'est tel ou tel élève que je reconnais sur telle ou telle photographie.

Le **jeu interactif motive** les élèves qui entrent plus vite dans les séances d'anglais et dans les tâches finales en ayant envie d'améliorer sa prononciation, sa mémorisation du vocabulaire et sans peur de « mal faire » mais avec l'envie de « faire mieux ». La cohésion de classe dans le travail collaboratif s'améliore puisque c'est bien une classe qui correspond avec une autre classe.

Tous les **acteurs d'un projet s'impliquent au même niveau.**

L'apport culturel est également très riche dans la mesure où la Tanzanie est un pays à la faune, à la flore, aux coutumes et à la culture très différentes. L'occupation des temps libres est très éloignée des activités traditionnellement réalisées en France. C'est cette diversité et cette différence qui vont susciter un intérêt pour les élèves. Dans ma classe, ils se sont ouverts à d'autres modes de vie, ils ont décentré leurs regards ce qui a permis des discussions sur l'interculturel notamment à propos des religions, du port du voile pour une petite fille musulmane, sur la tolérance et d'un point de vue linguistique, ils ont bien entendu évolué en anglais.

D'autre part, **au 3^e trimestre, afin de multiplier les occasions de projet hors de la classe en anglais, nous allons mettre en œuvre un échange dans le cadre de la liaison école-collège avec le collège vertavien Jean Monnet** afin que des élèves de 6^e et ma classe d'anglais de CM2 se rencontrent pour partager plusieurs aspects de la culture anglophone.

Nous travaillons à l'élaboration d'un « tour guide at the Tower of London ». Grâce à une collaboration entre Madame B. Lepez, professeur d'anglais au collège et nous, les élèves de 6^e et de CM2 pourront partager un goûter anglais qui sera également une bonne occasion de réinvestir ses savoirs et compétences en anglais par la mise en œuvre d'interactions sous forme de jeux divers.

Enfin, ayant été retenue pour **élaborer un projet E-Twinning (plateforme permettant de mener des projets avec des classes partout en Europe)**, à Newcastle à la fin du mois de mai, sur le thème de la littérature, afin d'échanger avec une autre classe en Europe ; un nouveau projet européen sera donc en construction durant la période 5, en ayant recours à la langue anglaise.

4. Posture professionnelle

Conformément au référentiel des professeurs (B.O. du 26 mars 2015), ce travail de recherche m'a donné l'opportunité de développer plusieurs compétences :

- S'intéresser à la **diversité des élèves** comme j'ai pu le faire tout au long de cette recherche m'a permis de mieux appréhender leurs différences pour ensuite **adapter**

mes contenus d'apprentissage et ma pédagogie afin de permettre une égalité de réussite et en cela une inclusion pour tous.

- **Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves** en analysant leurs réussites et leurs erreurs a été pour moi un moyen de repérer les difficultés et les besoins de certains élèves pour apporter un étayage ajusté. Cela m'a également permis de comprendre ce qui pouvait fonctionner ou non dans ma pratique. De ce point de vue, les enregistrements vidéo et audio instaurent une distance nécessaire à la métaréflexion. C'est par le repérage de ce qui ne fonctionne pas qu'il est possible de changer, d'essayer pour enfin trouver une meilleure pratique.
- **Le développement de la maîtrise des savoirs disciplinaires** et didactiques a été assuré par la lecture de théoriciens de l'acquisition précoce d'une langue étrangère. Leurs différents angles d'approche ont été autant de pistes sur lesquelles m'appuyer pour m'ouvrir à d'autres manières de penser, d'autres méthodologies et pour mieux comprendre les différents processus d'apprentissage chez un enfant.
- C'est d'ailleurs dans **la construction de mes séquences et séances d'apprentissage et dans leur mise en œuvre**, leur animation que la prise en compte des éléments précédents s'est traduite. En effet, il s'est agi, pour moi, de trouver un projet permettant de développer les compétences et connaissances de tous, de l'intégrer dans nos séquences d'apprentissage en un temps non extensible. Pour qu'une correspondance fonctionne, il faut envoyer des nouvelles chaque semaine et que chaque élève soit acteur. Cela a donc demandé beaucoup de réflexion et d'adaptation.
- L'intégration du **numérique comme outil d'échange** s'est imposé et a beaucoup enthousiasmé les élèves.
- Mon **niveau en anglais a quant à lui pu se maintenir** grâce aux échanges avec Jenny, californienne et donc parfaitement anglophone. J'ai fait en sorte de parler le plus possible en anglais pendant les cours, ce qui a favorisé l'immersion et la progression des élèves. Le passage par le français a été néanmoins nécessaire pour ce qui est des explications grammaticales et des bilans de fin de cours. Les transferts des connaissances d'une langue maternelle (L1) sur une langue étrangère (L2) ont été également très bénéfiques à certains élèves pour les aider à comprendre leur langue (L1).
- **L'aspect coopératif du projet de correspondance** a là encore fédéré la classe autour d'un partage commun ce qui a facilité la collaboration au cours des moments d'interaction orale par exemple, où la prononciation et l'erreur n'a, semble-t-il, plus été problématique.

CONCLUSION

Au cours de cette étude, il est apparu que donner du sens aux apprentissages en langue étrangère pour un élève de cycle 3, est en lien avec une inscription des tâches d'apprentissage dans le réel. En d'autres termes, il semble qu'il faille donner l'occasion, le plus souvent possible, à un élève d'utiliser l'anglais comme langue de communication. Par cette recherche, j'ai donc pu m'intéresser **aux pédagogies de projet ainsi qu'à l'approche actionnelle** qui, en langue étrangère, tourne les apprentissages vers la réalisation d'une tâche finale ancrée dans le réel. La pédagogie de projet me semble également une démarche d'enseignement-apprentissage intéressante en ce que les contenus ne sont pas pré-écrits ou pré-décidés par l'enseignant. En ce sens, l'élève est réellement acteur de son apprentissage dans un cadre de travail qui le rend créatif et autonome.

D'autre part, d'un point de vue personnel, ayant déjà une certaine expérience dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, j'ai pu, par cette recherche, développer mes connaissances **des processus cognitifs à l'œuvre chez l'enfant lorsqu'il acquiert une L2.**

De plus, j'ai enrichi ma compréhension du milieu scolaire « éducation nationale » et de l'enseignement dans un contexte où l'élève est captif. Je suis convaincue que ces connaissances acquises pourront servir mon **projet de travailler avec des élèves allophones primo-arrivants**, en lien avec le CASNAV. En effet, ayant obtenu la certification complémentaire de l'éducation nationale en Français Langue Seconde (FLS), l'étude de l'acquisition d'une langue étrangère reste pour moi **un champ d'innovations pédagogiques à explorer sans cesse.**

Par ailleurs, à la question « que peut encore l'école ? » face au creuset d'inégalités que d'aucun pourrait constater, il est encore possible de répondre que, quoiqu'il en soit, la force et le **devoir de l'école est d'apporter à tous la même chance.**

Il est probable que les classes soient hétérogènes d'un point de vue socio-économique, cependant, **c'est le rôle de l'école d'assurer l'égalité en donnant à chacun des outils pour réussir.**

BIBLIOGRAPHIE

- BARDIN L. (2013), *L'Analyse du contenu*, Paris : Collection Quadrige, PUF
- DELMOTE G., MARCHOIS C. (2015), *Enseigner les langues vivantes à l'école*, Paris : Retz et CANOPE Editions
- DEYRICH M.-C. (2007), *Enseigner les langues à l'école*, Paris : collection professeur des écoles, Ellipses
- DURU-BELLAT M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*, Paris : Collection éducation et formation, PUF
- DURU-BELLAT M. (2012), *Sociologie de l'école*, Paris : Collection U, Armand Colin
- FABRE M. (2011), *Eduquer, enseigner pour un monde problématique*, Paris : PUF
- FEUILLET J. (coordination) (2005), *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme par le Centre international des langues*, CRINI (Centre de Recherches sur les Identités Nationales et l'Interculturalité), Université de Nantes, UFR des langues, Nantes
- FEUNTEUN A. (2015), *Des enfants et des langues*, Paris : Langues et didactique, Editions Didier
- GAONAC'H, D. (1990), *Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère*. In GAONAC'H D., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Paris : Hachette (Le Français dans le Monde : Recherches et Applications)
- GAONAC'H D. (2015), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*, Paris : Hachette Education
- GROUX D. (1996), *L'enseignement précoce des langues : des enjeux à la pratique (préface de Louis Porcher)*, Lyon : Chronique sociale
- HAGEGE C. (1996), *L'Enfant aux deux langues*, Paris : Éditions Odile Jacob
- OATLEY K. et JENKINS J.M. (2006), *Understanding Emotions*, England : Wiley-Blackwell
- OCDE (2011), *PISA : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Edition OCDE
- OCDE (2015), *PISA : les résultats à la loupe (Volumes I, II et III) :*
- *Volume I* : l'excellence et l'équité dans l'éducation, synthétise la performance des élèves dans l'enquête PISA 2015, et examine les indicateurs d'inclusion et d'égalité dans les systèmes d'éducation participants.
 - *Volume II* : les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Politiques et pratiques, examine la relation entre la performance des élèves et diverses caractéristiques des établissements d'enseignement et des systèmes d'éducation.
 - *Volume III* : le bien-être des élèves, décrit les modes de vie et d'apprentissage des élèves.

PORCHER L., GROUX D. (2003), *L'apprentissage précoce des langues*, Paris : *Que sais-je ?* PUF

PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan (Clé International)

PUREN C. (2001), *Quelques considérations sur la politique européenne des langues*, Les Langues modernes, n° 3

VEILLARD L., TIBERGHIEU A. (sous la direction de) (2013), *VISA : Instrumentation de la recherche en éducation*, France : Éditions de la Maison des sciences de l'homme

SITOGRAPHIE

CALVETTI F. (1991), *Enfance : Le bilinguisme à l'école primaire, Persée*, http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1988

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (2001), http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

CRID (Centre de Ressources et d'ingénierie documentaire) (2015), *L'enseignement/apprentissage précoce des langues*, <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus-enseignement-apprentissage-precoce-des-langues.pdf>

EDUSCOL, *Langues vivantes* (2016), <http://eduscol.education.fr/pid34187/langues-vivantes.html> et <http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html> et <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

FEYFANT A. (coordination) (2010), *L'éducation à la citoyenneté*, Dossier d'actualité n° 57, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/58-novembre-2010.php?onglet=integrale>

JARRAUD F. (2015), *Des pistes pour améliorer l'enseignement des langues en France, Le café pédagogique*, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/11/27112015Article635841946593550892.aspx>

PICCARDO E. et PUOZZO I. (2013), « Au commencement était l'émotion » : Introduction, *Lidil*, <http://lidil.revues.org/3308>

PICCARDO E. (2013), « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », *Lidil*, <http://lidil.revues.org/3310>

WESTBROOK R. B. (2000), UNESCO – Bureau International d'Éducation, « John Dewey », *Perspectives*, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweyf.PDF>

ANNEXES

ANNEXES 1

- **Langues étrangères – programmes de l'éducation nationale :**

Les programmes, publiés en 2007 et en 2012, fixent les objectifs à atteindre pour chaque cycle, pour les compétences de communication et pour la connaissance de la culture des pays où la langue est parlée.

Ils concernent 8 langues : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe.

À l'issue de l'école primaire, les élèves doivent avoir atteint le premier niveau du CECRL, le niveau "A1". Ils sont alors capables de communiquer de façon simple, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement.

Pour les cycles 2 et 3, l'enseignement des langues se déroule sur 54 heures annualisées.

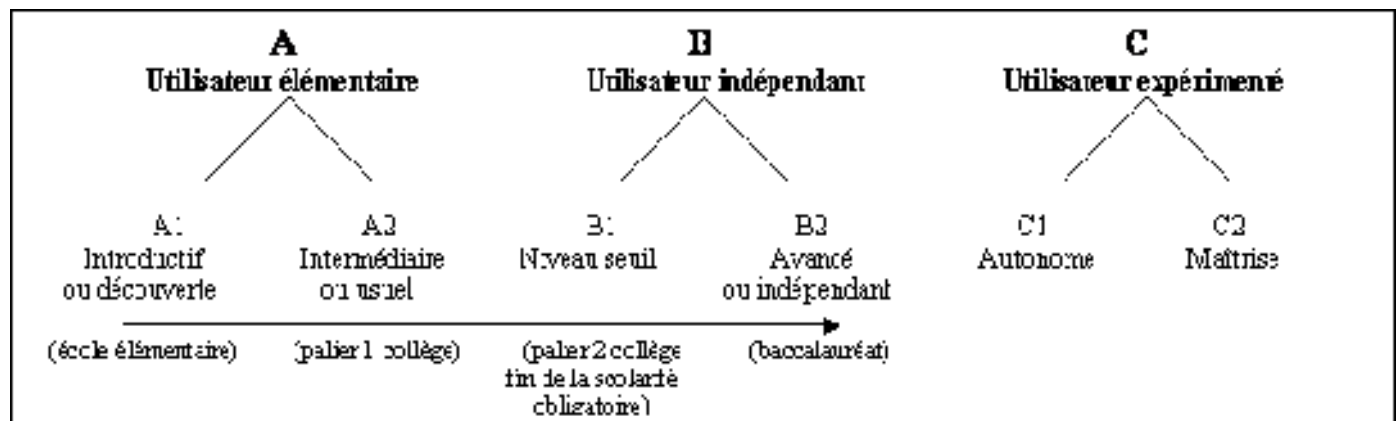
- **Le Cadre Européen commun de référence pour les langues :**

Le CECRL : une base européenne pour l'enseignement des langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe.

Des niveaux communs de référence (de A1 à C2)

L'échelle de compétence langagière globale fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs (au sens de large consensus) :



• **Descripteurs du niveau A1 :**

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.
------------------------------------	-----------	---

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.

ANNEXES 2

Questionnaire : quel élève es-tu en L.V.E. ?

Réponds aux questions suivantes :

1. Présente-toi :

a. Ecris ton nom et ton prénom :

.....

b. Quel est ton âge ?

.....

c. Quelle est ta nationalité ?

.....

d. Où es-tu né ?

.....

e. Quel est le métier de chacun de tes parents ?

.....

2. Toi et l'anglais : entoure la réponse qui te convient :

a. Regardes-tu des films, des dessins animés ou des séries en anglais ? oui non

=> Si oui : souvent parfois

b. Les membres de ta famille parlent-ils anglais ? oui non

=> Si oui : chez toi en voyage autre :

.....

c. As-tu déjà voyagé dans un pays où les habitants parlent anglais ? oui non

=> Si oui, dans quel(s) pays (Angleterre, Etats-Unis, Nouvelle-Zélande, Irlande, Ecosse, Australie, Canada, etc.) :

.....

=> Si oui, combien de fois :

.....

=> Si oui, que retiens-tu de ce(s) voyage(s) ?

.....

=> Si oui, cela te donne-t-il envie de maîtriser l'anglais ?

.....

d. Aimes-tu les cours d'anglais ?

.....

Pourquoi ?

.....

e. Que préfères-tu ? Parler anglais Lire l'anglais Ecrire l'anglais Ecouter l'anglais

3. Toi et les cultures étrangères :

a. As-tu voyagé à l'étranger ? oui non

=> Si oui, où as-tu voyagé ? :

.....

b. As-tu vécu à l'étranger ? oui non

=> Si oui, où as-tu vécu ? : et combien de temps ?

.....

c. Utilises-tu une autre langue que le français pour parler dans ta famille ? oui non

=> Si oui, quelle(s) langue(s) ?

=> Si oui, à quelle fréquence ? : parfois souvent toujours

Questionnaire : quel élève es-tu en L.V.E. ?

Réponds aux questions suivantes :

1. Présente-toi :

- a. Ecris ton nom et ton prénom : Auberty Anton
- b. Quel est ton âge ? 10 ans
- c. Quelle est ta nationalité ? Bulgare - française
- d. Où es-tu né ? en Roumanie
- e. Quel est le métier de chacun de tes parents ? mon papa est des travaux
- f. Aimes-tu l'école ? oui
- g. Quelle est ta matière préférée ? allemande

2. Toi et l'anglais : entoure la réponse qui te convient :

- a. Regardes-tu des films, des dessins animés ou des séries en anglais ? oui non
=> Si oui : souvent parfois jamais
- b. Les membres de ta famille parlent-ils anglais ? oui non
=> Si oui : chez toi en voyage autre :
- c. As-tu déjà voyagé dans un pays où les habitants parlent anglais ? oui non
=> Si oui, dans quel(s) pays (Angleterre, Etats-Unis, Nouvelle-Zélande, Irlande, Ecosse, Australie, Canada, etc.) :
- => Si oui, combien de fois :
- => Si oui, que retiens-tu de ce(s) voyage(s) ?
- => Si oui, cela te donne-t-il envie de maîtriser l'anglais ?
- d. Aimes-tu les cours d'anglais ? oui
Pourquoi ? La mode
- e. Que préfères-tu ? Parler anglais Lire l'anglais Ecrire l'anglais Ecouter l'anglais

3. Toi et les cultures étrangères :

- a. As-tu voyagé à l'étranger ? oui non
=> Si oui, où as-tu voyagé ? en Bulgarie
- b. As-tu vécu à l'étranger ? oui non
=> Si oui, où as-tu vécu ? : et combien de temps ?
- c. Utilises-tu une autre langue que le français pour parler dans ta famille ? oui non
=> Si oui, quelle(s) langue(s) ? Bulgare
- => Si oui, à quelle fréquence ? : parfois souvent toujours

Questionnaire : quel élève es-tu en L.V.E. ?

Réponds aux questions suivantes :

1. Présente-toi :

- a. Ecris ton nom et ton prénom : Chantien Zoé
b. Quel est ton âge ? 10 ans
c. Quelle est ta nationalité ? sa nationalité est allemande et française
d. Où es-tu né ? Je suis née à Nantes
e. Quel est le métier de chacun de tes parents ? sa mère est interprète de conférence en anglais, allemand, français
f. Aimes-tu l'école ? Oui
g. Quelle est ta matière préférée ? Le français, l'anglais, l'EPS, l'histoire

mon père est dentiste

2. Toi et l'anglais : entoure la réponse qui te convient :

- a. Regardes-tu des films, des dessins animés ou des séries en anglais ? oui non
=> Si oui : souvent parfois
b. Les membres de ta famille parlent-ils anglais ? oui non
=> Si oui : chez toi en voyage autre : En conférence (ma mère)
c. As-tu déjà voyagé dans un pays où les habitants parlent anglais ? oui non
=> Si oui, dans quel(s) pays (Angleterre, Etats-Unis, Nouvelle-Zélande, Irlande, Ecosse, Australie, Canada, etc.) :
=> Si oui, combien de fois :
=> Si oui, que retiens-tu de ce(s) voyage(s) ?
=> Si oui, cela te donne-t-il envie de maîtriser l'anglais ?
d. Aimes-tu les cours d'anglais ? L'adore l'anglais
Pourquoi ? Car j'aime cette langue
e. Que préfères-tu ? Parler anglais Lire l'anglais Ecrire l'anglais Ecouter l'anglais

3. Toi et les cultures étrangères :

- a. As-tu voyagé à l'étranger ? oui non
=> Si oui, où as-tu voyagé ? :
b. As-tu vécu à l'étranger ? oui non
=> Si oui, où as-tu vécu ? : J'y suis toutes vacances (Allemagne) et combien de temps ? Je sais pas
c. Utilises-tu une autre langue que le français pour parler dans ta famille ? oui non
=> Si oui, quelle(s) langue(s) ? Allemand
=> Si oui, à quelle fréquence ? : parfois souvent toujours

Questionnaire : quel élève es-tu en L.V.E. ?

Réponds aux questions suivantes :

1. Présente-toi :

- a. Ecris ton nom et ton prénom : Emmy Fieret
b. Quel est ton âge ? 10 ans
c. Quelle est ta nationalité ? Franco martiniquaise
d. Où es-tu né ? à Nantes
e. Quel est le métier de chacun de tes parents ? sans
f. Aimes-tu l'école ? non
g. Quelle est ta matière préférée ? à DEPS

2. Toi et l'anglais : entoure la réponse qui te convient :

- a. Regardes-tu des films, des dessins animés ou des séries en anglais ? oui non
- => Si oui : souvent parfois
- b. Les membres de ta famille parlent-ils anglais ? oui non
- => Si oui : chez toi en voyage autre :
- c. As-tu déjà voyagé dans un pays où les habitants parlent anglais ? oui non
- => Si oui, dans quel(s) pays (Angleterre, Etats-Unis, Nouvelle-Zélande, Irlande, Ecosse, Australie, Canada, etc.) : Thaïlande
- => Si oui, combien de fois : 1 fois
- => Si oui, que retiens-tu de ce(s) voyage(s) ? qu'il était bien
- => Si oui, cela te donne-t-il envie de maîtriser l'anglais ? Non
- d. Aimes-tu les cours d'anglais ? Non
- Pourquoi ? Car c'est nul
- e. Que préfères-tu ? Parler anglais Lire l'anglais Ecrire l'anglais Ecouter l'anglais rien

3. Toi et les cultures étrangères :

- a. As-tu voyagé à l'étranger ? oui non
- => Si oui, où as-tu voyagé ? en Thaïlande
- b. As-tu vécu à l'étranger ? oui non
- => Si oui, où as-tu vécu ? et combien de temps ?
- c. Utilises-tu une autre langue que le français pour parler dans ta famille ? oui non
- => Si oui, quelle(s) langue(s) ?
- => Si oui, à quelle fréquence ? : parfois souvent toujours

Callo

Questionnaire : quel élève es-tu en L.V.E. ?

Réponds aux questions suivantes :

1. Présente-toi :

- a. Ecris ton nom et ton prénom : Callo Sofyyadeh - Jermami
b. Quel est ton âge ? 10 ans
c. Quelle est ta nationalité ? France-Tunisien
d. Où es-tu né ? Chikha
e. Quel est le métier de chacun de tes parents ? Dentiste et médecin
f. Aimes-tu l'école ? Ouï
g. Quelle est ta matière préférée ? Redaction

2. Toi et l'anglais : entoure la réponse qui te convient :

- a. Regardes-tu des films, des dessins animés ou des séries en anglais ? oui non
=> Si oui : souvent parfois
- b. Les membres de ta famille parlent-ils anglais ? oui non
=> Si oui : chez toi en voyage autre :
- c. As-tu déjà voyagé dans un pays où les habitants parlent anglais ? oui non
=> Si oui, dans quel(s) pays (Angleterre, Etats-Unis, Nouvelle-Zélande, Irlande, Ecosse, Australie, Canada, etc.) :
=> Si oui, combien de fois :
=> Si oui, que retiens-tu de ce(s) voyage(s) ?
=> Si oui, cela te donne-t-il envie de maîtriser l'anglais ?
- d. Aimes-tu les cours d'anglais ? Ouï
Pourquoi ? Car on peut se moquer de la langue.
- e. Que préfères-tu ? Parler anglais Lire l'anglais Ecrire l'anglais Ecouter l'anglais

3. Toi et les cultures étrangères :

- a. As-tu voyagé à l'étranger ? oui non
=> Si oui, où as-tu voyagé ? Egypte - Israël - Maroc - Pays Bas - Espagne - Italie - Turquie
- b. As-tu vécu à l'étranger ? oui non
=> Si oui, où as-tu vécu ? et combien de temps ?
- c. Utilises-tu une autre langue que le français pour parler dans ta famille ? oui non
=> Si oui, quelle(s) langue(s) ?
=> Si oui, à quelle fréquence ? : parfois souvent toujours

Questionnaire : quel élève es-tu en L.V.E. ?

Réponds aux questions suivantes :

1. Présente-toi :

- a. Ecris ton nom et ton prénom : Lescaque Maélynn.....
b. Quel est ton âge ? 10 ans.....
c. Quelle est ta nationalité ? Française.....
d. Où es-tu né ? Je suis né à Nantes.....
e. Quel est le métier de chacun de tes parents ? Maman travail à la mairie de Rezé.....
f. Aimes-tu l'école ? Oui.....
g. Quelle est ta matière préférée ? Dessiné.....

2. Toi et l'anglais : entoure la réponse qui te convient :

- a. Regardes-tu des films, des dessins animés ou des séries en anglais ? oui non
=> Si oui : souvent parfois
b. Les membres de ta famille parlent-ils anglais ? oui non
=> Si oui : chez toi en voyage autre :
c. As-tu déjà voyagé dans un pays où les habitants parlent anglais ? oui non
=> Si oui, dans quel(s) pays (Angleterre, Etats-Unis, Nouvelle-Zélande, Irlande, Ecosse, Australie, Canada, etc.) :
=> Si oui, combien de fois :
=> Si oui, que retiens-tu de ce(s) voyage(s) ?
=> Si oui, cela te donne-t-il envie de maîtriser l'anglais ?
d. Aimes-tu les cours d'anglais ? Oui.....
Pourquoi ? La nous fait parler d'autre langue.....
e. Que préfères-tu ? Parler anglais Lire l'anglais Ecrire l'anglais Ecouter l'anglais

3. Toi et les cultures étrangères :

- a. As-tu voyagé à l'étranger ? oui non
=> Si oui, où as-tu voyagé ? :
b. As-tu vécu à l'étranger ? oui non
=> Si oui, où as-tu vécu ? : et combien de temps ?
c. Utilises-tu une autre langue que le français pour parler dans ta famille ? oui non
=> Si oui, quelle(s) langue(s) ?
=> Si oui, à quelle fréquence ? : parfois souvent toujours


ANNEXES 3

Exemples de productions d'élèves de CM2 de l'école de l'Enclos à Vertou, et de l'école Arthur Rimbaud à Dar es Salaam en Tanzanie. Un exemple de mail entre l'enseignante d'anglais de l'école en Tanzanie et notre école en France clôt les annexes.

Monday 20th March
Hello!
My name is Zoé.
I like listening to music.
I don't like playing rugby.
I hate playing baseball.
I love swimming, reading.
-What activity do you like?

Monday, 20th March
Hello!
My name is Esther!
I love eating and watching TV.
I hate swimming.
I like playing bowling.
I don't like shopping.

And you, what do you do during the week-end?
What activity do you like?



Monday 20th of march
Hello
My name is Anton.
I love playing Tennis
I hate shopping
I don't like dancing.
I like football.
And you, what do you do during the week-end?



Hello my name is Agathe im 10
years old

I live in France, I like animals, I have cat at home

Our english teacher is Caroline

I like de raclette fondue. Our school is in Vertou, it is called
L'Anclor. At school, we have a lot of events:

- We went to a theater piece.
- We sing songs and a slom
- We met a professional comic drawer. He creates investigations stories

About France

Our président is François Hollande

Good Bye!

What do you do during holiday?

My name is Léonie

I live in France

I like school

I play guitar

I have hens at home

Our english teacher is Caroline

Here is winter, it's very cold. It's -3° sometimes.

QUESTION:

What do you sing in your school?

I like, my name is Ballo.

I live in France.

I like football, my favorite team is FC Barcelona.

I like the hamburger.
About France

Our president is François Hollande.

Our traditional meals are:
pot-au-feu, beef bourguignon, croissant, baguette
saclette, fondue

My name is Rafiq

I am a muslim, I ^{was born} am born in Lebanon.

I love football even if I am a girl.

I love to eat lasagna.

Every year in our school we do a big show and we sing and dance different songs and dances. Sometimes we do theater.

In my holiday I travel to different places but I never went to France because I am scared to judge me when I am wearing my scarf.

In our country

President: Magufuli

Our capital: Dodoma

Questions

How do u feel when u see a ^{Muslim} girl who with a ^{head} scarf?



Hello my name is Jaquine:



On holiday we go to a beautiful island called Zanzibar.

I like going to swim with dolphins and I Love lasagna.

I love gymnastics and surfing

I live in Tanzania but

I am originally Iranian.

Our new president's name is: President Magufuli. The capital of Tanzania is Dodoma but I live in Dar-es-Salaam.

Rafif

Chaddas

Our school is called "Arthur Rimbaud École Française". There are 310 children in our school. The next year there will be two schools, one for the college and the other for the primary. We have so many activities (10-20). And we are gonna have more activities next year because there building another school for the primary and the pre-school. The school does not have a canteen. There is a shop just next to our school that we can eat and drink food, juice. In our class we can see the ocean it is incredible. In our school there is a lot of games that we can play.

Aimé de tous, we love our school. ♥
And we cannot wait to meet you guys.

Alise-Harlie ♥♥

Notre école s'appelle "école française Arthur Rimbaud"

Il y a 310 élèves dans l' école. L'an prochain il y aura 2 écoles une pour le collège et lycée et une pour maternelle et primaire. On a beaucoup d'activités de (10-20). Et nous allons en avoir plus l'an prochain car on construit une autre école pour les primaire et maternelle. L'école ne donne pas de nourriture (cantine). Nous avons un petit supermarché qui donne de la nourriture des soda et se supermarché est à côté de l'école. De notre classe on peut voir l'océan. Dans notre école il y a beaucoup de jeux.

Et surtout nous aimons notre école. ♥♥♥



On Wed, Feb 15, 2017 at 12:02 PM, Jenny Kremer <jenny.scott.kremer@gmail.com> wrote:

Hello CM1/2 of Enclos school,

So nice to receive all of your drawings and information. We will work on taking more pictures of our school and even making sure you can see the ocean during our next class. Today, we send you a few of our pictures with a word cloud that describes each of us. We used a website called Tagul.com to make the word clouds. As well, we loved your messages and drawings and are sending a few back to you with a few answers to your questions.

We look forward to hearing more from you and hope you will read our work and ask us more questions. The students here would like to know a few things like what do you like to do on the weekends in Vertou? And what do you like to sing? Also, what are some of your favourite films, books and games to play?

Kind regards,
Jenny