



**HAL**  
open science

# En quoi l'interdisciplinarité favorise-t-elle l'acquisition des compétences langagières en langues vivantes étrangères et régionales en cycle 2? L'exemple de l'enseignement de l'anglais en CE2

Kathleen Bourdais-Massenet

## ► To cite this version:

Kathleen Bourdais-Massenet. En quoi l'interdisciplinarité favorise-t-elle l'acquisition des compétences langagières en langues vivantes étrangères et régionales en cycle 2? L'exemple de l'enseignement de l'anglais en CE2. Education. 2017. dumas-01653108

**HAL Id: dumas-01653108**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01653108>**

Submitted on 1 Dec 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.

***Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et  
de la Formation***

*Mention 1er degré – Professorat des écoles*

*2ème année*

**En quoi l'interdisciplinarité favorise-t-elle l'acquisition des  
compétences langagières en langues vivantes étrangères et  
régionales en cycle 2 ?**

**L'exemple de l'enseignement de l'anglais en CE2**

BOURDAIS-MASSENET Kathleen

*Mémoire encadré par :*

**MAZEAU Serge**

Année universitaire 2016-2017

## REMERCIEMENTS

En préambule de ce mémoire professionnel, je veux adresser tous mes remerciements aux personnes avec lesquelles j'ai pu échanger et qui m'ont aidée pour la rédaction de ce mémoire.

Merci à M. Mazeau, formateur à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Avignon. En tant que référent tout au long de l'année, il a su me guider, me conseiller et me proposer des solutions pour avancer.

Je remercie aussi les professeurs et les conseillers pédagogiques qui ont su consacrer de leur temps pour partager leurs expériences du sujet et en me fournissant ainsi de précieuses données.

Je remercie également les enseignants ayant répondu au questionnaire de recherche, contribuant de ce fait à l'enrichissement de ce mémoire.

Je remercie enfin les élèves de CE2 de l'école Jean Moulin qui m'ont permis d'avancer dans mes réflexions et dans ma pratique professionnelle.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes proches qui m'ont accompagnée, soutenue et encouragée tout au long de la réalisation de ce mémoire.

# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	p3
<b>I. L'état des lieux théorique, scientifique et institutionnel de la question</b> .....	p4
<b>A. L'interdisciplinarité une approche ambitieuse et source de sens dans Les apprentissages</b> .....	p4
<i>1. Notions et définition de l'interdisciplinarité</i> .....	p4
<i>2. Les directives ministérielles : fer de lance de l'interdisciplinarité</i> .....	p9
<i>3. Les limites pratiques de l'interdisciplinarité</i> .....	p11
<b>B. Les enjeux sociétaux de l'enseignement des LVE en France</b> .....	p13
<i>1. Le XIXème, une école traditionnelle</i> .....	p13
<i>2. Les prémices de l'approche communicative</i> .....	p15
<i>3. L'union européenne, moteur d'une pratique renforcée des LVE à l'école</i> ...	p17
<b>C. L'interdisciplinarité en cycle 2, un outil d'apprentissage et source de motivation en LVE</b> .....	p20
<i>1. Le français et les LVE : des compétences transversales</i> .....	p20
<i>2. Les LVE comme ouverture sur le monde</i> .....	p25
<b>II. Etude de cas</b> .....	p28
<b>A. Les choix méthodologiques</b> .....	p28
<b>B. Résultats et analyse</b> .....	p31
<b>C. Les limites de l'étude</b> .....	p37
<b>CONCLUSION &amp; PERSPECTIVES</b> .....	p38
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	p40
<b>ANNEXES</b> .....	p41

## **INTRODUCTION**

« Qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de sa propre langue »

Goethe

Favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère c'est faire parvenir l'élève à reconstruire une nouvelle grammaire à partir de réflexions et de raisonnements. De façon inévitable, l'enfant a recours à sa langue maternelle. Il doit utiliser son « capital linguistique » et ne pas exclure les connaissances qu'il a de sa langue maternelle.

En 2002, l'enseignement des langues vivantes étrangères (ELVE) est rendu obligatoire dans toutes les classes des écoles primaires de France. En effet, le désir de cohésion entre les pays qui bâtissent l'Union Européenne est à l'origine de la construction d'une culture commune. Cette dernière s'inscrit dans diverses dimensions telles que la langue, les arts, les échanges commerciaux. La langue représente donc un paramètre politique qui se prolonge à travers les prescriptions de l'éducation nationale. Le choix de la langue étrangère se dirige naturellement vers l'anglais favorisé par son caractère d'unité internationale.

Finalement, l'apprentissage de la langue anglaise à l'école primaire semble être une évidence. Personnellement touchée par cette langue à travers mon expérience scolaire et personnelle, mon choix s'est également porté sur cette langue.

L'utilisation de l'anglais en classe permet de créer un climat favorable à l'apprentissage car face à une langue nouvelle, les élèves se retrouvent sensiblement au même niveau et les écarts possibles entre les compétences langagières des élèves tendent à s'effacer.

Dans une démarche interdisciplinaire, au cœur des nouveaux programmes de 2016, l'anglais fait figure d'élément central car facilement transposable dans une conduite de classe quotidienne. De plus, les instructions précisent que les liens entre les disciplines favorisent le sens donné aux apprentissages. En plus de la polyvalence demandée au professeur des écoles il lui faut désormais articuler les différentes disciplines entre elles afin de répondre à des objectifs généraux et non

plus à des compétences spécifiques à chaque discipline. De fait, l'ELVE s'inscrit dans tous les domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui définit les savoir-faire requis pour la fin de la scolarité obligatoire. Il s'agira ici de comprendre en quoi l'interdisciplinarité favorise l'acquisition des compétences langagières en ELVE. Partant de cette question, deux hypothèses prédominent :

- La reprise de connaissances cours d'acquisition (comme les mots de lexique d'anglais) dans différentes situations permet aux élèves de progresser.
- l'anglais est source de motivation pour les élèves et permet d'instaurer un cadre favorable aux apprentissages.

## I – . L'état des lieux théorique, scientifique et institutionnel de la question

### A/ L'interdisciplinarité une approche ambitieuse et source de sens dans les apprentissages

#### 1. Notions et définition de l'interdisciplinarité

Pour comprendre la notion **d'interdisciplinarité** il faut au préalable définir l'approche **disciplinaire**. D'après Yves Michaud dans sa conférence *interdisciplinarité et collaboration pédagogique*, la **discipline** prend deux sens.

Dans l'encyclopédie de Diderot et d'Alembert de 1751, elle est définie comme étant **l'instruction** sous le contrôle d'un maître. La discipline ne se dissociait donc pas de la crainte et de la **correction**.

Ce n'est qu'en **1874** que la discipline prend son **sens cognitif**. En effet, elle est définie dans l'encyclopédie d'Emile Littré<sup>1</sup> comme étant une **science**, une doctrine. La discipline est désormais prise comme objet d'étude, un contenu. Au cours du XIXème, la massification des **connaissances** apportée aux disciplines entraîne une spécialisation de celles-ci. En élaborant un système complet des disciplines organisées selon des méthodes et des objets, Auguste Comte est le premier à classer les sciences en 1860 répondant ainsi aux besoins sociaux et

---

<sup>1</sup> E. LITTRÉ, *Dictionnaire de la langue française*, 1863

économiques de l'époque. Bousculé par un **besoin d'alphabétisation** massif et sans cesse enrichi de connaissances, le XIX<sup>ème</sup> siècle vise la **normalisation** du système éducatif engendrant ainsi la nécessité de créer des groupes d'âges, des classes et de cloisonner les disciplines.

L'aspect social de l'**approche disciplinaire** présente l'avantage de dispenser un même enseignement pour tous dans un souci d'égalité.

Cependant, la juxtaposition des disciplines demande à tous les élèves d'être au **même rythme** et au même **niveau**. De plus, les élèves sont légitimement soucieux de comprendre ce qu'ils apprennent en termes d'utilité contemporaine et sociale. Or, les savoirs enseignés à l'école n'ont pas cette utilité immédiate dont les élèves ont **besoin**. Auguste Comte le soulignait déjà en 1851, « l'univers doit être étudié non pour lui-même, mais pour l'homme, ou plutôt pour l'humanité »<sup>2</sup>. Autrement dit, l'étude doit exister car elle représente une utilité pour l'Homme dans son environnement. En ce sens, Auguste Comte décrit une réelle nécessité de compréhension de l'apprentissage. La notion d'instruction progresse vers la notion d'enseignement, c'est-à-dire connaître et comprendre pour pouvoir réinvestir des connaissances dans diverses situations, y compris hors de l'école.

Selon le dictionnaire de Renald Legendre, l'**interdisciplinarité** apparaît comme un « mode d'établissement de relations entre des disciplines »<sup>3</sup>. D'un point de vue didactique et pédagogique, cette relation est mise en évidence par une démarche particulière. En effet, elle consiste, à partir d'un objet ou d'un fait de réfléchir à la manière de l'aborder à travers le prisme de plusieurs disciplines. **Yves Michaud**<sup>4</sup> illustre cette approche interdisciplinaire en soulignant la nécessité de prendre en compte tous les dimensions sous-tendues de l'objet afin de l'étudier correctement.

Il prend l'exemple de l'étude du VIH qui relève des sciences de la vie (virus et génétique), de la sociologie (comprendre les causes du public touché),

---

<sup>2</sup> A.COMTE, *Système de politique positive ou Traité de sociologie instituant la religion de l'Humanité*, 1851

<sup>3</sup> R. LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1992

<sup>4</sup> Y. MICHAUD & S.CLERC, *Interdisciplinarité et collaboration pédagogique*, conférence du 23 janvier 2010

des mathématiques (traduire et comprendre des tableaux de données), du français (lire et comprendre un genre de texte, exprimer un raisonnement) mais qui touche également aux éducations à la santé et à la sexualité. De fait, il souligne l'importance de mettre en lien des **connaissances** et des **savoir-faire** disciplinaires distincts. Si l'étude du VIH se restreint à sa dimension biologique, la compréhension de son origine et de ses causes est écartée. La validité de l'étude est alors partielle puisque il y a omission de la dimension sociale, historique...

La pensée pédagogique de Meirieu éclaire l'idée que la maîtrise d'une discipline ne suffit pas, quelle qu'elle soit, pour l'enseigner efficacement.

Philippe Meirieu définit la compétence comme étant « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé »<sup>5</sup> ; et la capacité comme étant « une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance ». La **compétence** fait appel à trois types de **connaissances** : déclaratives (les **savoirs**), procédurales (les **capacités**, les savoir-faire) et conditionnelles (les **attitudes**, les savoir-être).

L'approche interdisciplinaire donne la possibilité d'opérer des **transferts** et des **réinvestissements**, d'utiliser les outils constitués et les ressources acquises pour atteindre des objectifs de formations supérieurs : des compétences nouvelles. Elle permet en ce sens de **consolider** ses connaissances liées aux domaines par la **répétition** et la **mémorisation**.

Souvent confondue avec l'interdisciplinarité, la **transdisciplinarité** comme l'indique son préfixe « *trans-* » se situe à la fois entre, à travers et au-delà des disciplines, des approches compartimentées. La transdisciplinarité veut aller au-delà des champs disciplinaires afin d'envisager l'objet d'étude dans toute sa **complexité**. Ce processus d'intégration et de **dépassement des disciplines** a pour objectif la compréhension du monde moderne. Un projet transdisciplinaire va impliquer non seulement des spécialistes disciplinaires mais également d'autres types de connaissances comme les savoir-faire professionnels et les connaissances tacites des citoyens. Initié au collège en 2013, le « **Parcours**

---

<sup>5</sup> P. MEIRIEU, *Apprendre...oui mais comment*, 1989



**Avenir** »<sup>6</sup> illustre parfaitement cette notion. Ce projet qui suit une approche transdisciplinaire a pour but de permettre « à chaque élève de construire progressivement son orientation en **découvrant le monde économique** et professionnel ». De fait, cette ouverture sur le monde du travail tisse des liens avec les compétences visées dans le « monde » de l'école. Il s'agit bien d'un dépassement des disciplines, vues comme contenus, afin d'en comprendre son utilité et son usage dans le monde contemporain.

Autres notions découlant de l'interdisciplinarité, la **multidisciplinarité** et la **pluridisciplinarité** sont étymologiquement liées puisque leurs préfixes respectifs donnent un sens **quantitatif**. Sébastien Clerc<sup>7</sup>, professeur de français et d'histoire en collège, définit la multi-pluridisciplinarité comme un **outil** pour que « les disciplines s'épaulent » et donnent du sens. Autrement dit, c'est un **objet**, au service d'une démarche interdisciplinaire. Selon la classification de l'OCDE, la multi ou pluridisciplinarité se définit comme une approche qui juxtapose les disciplines.

On peut constater que les nuances entre interdisciplinarité, transdisciplinarité, multidisciplinarité et pluridisciplinarité sont difficilement identifiables. En effet, ces notions sont encore nouvelles et donc évolutives. Pédagogues, chercheurs, professeurs, philosophes, linguistes établissent des définitions qui peuvent se rejoindre mais qui donnent également quelques précisions voire quelques contradictions. Nicole Rege Colet, docteur en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, pose le constat de la pluralité comme point de départ « force est de constater qu'il existe probablement autant de représentations de l'interdisciplinarité que de personnes qui s'efforcent d'en donner une définition »<sup>8</sup>.

La proposition schématique<sup>9</sup> qui suit peut synthétiser ces différentes notions :

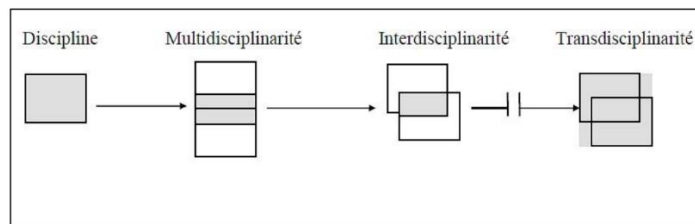
---

<sup>6</sup> Stipulée dans LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

<sup>7</sup> Y. MICHAUD & S. CLERC, *Interdisciplinarité et collaboration pédagogique*, conférence du 23 janvier 2010

<sup>8</sup> N. Rege Colet, *Enseignement universitaire et interdisciplinarité : un cadre pour analyser, agir et évaluer*, 2002

<sup>9</sup> T. RAMADIER, *Transdisciplinarity and its challenges. The Case of Urban Studies*, 2004



Source : Ramadier 2004

L'interdisciplinarité prend également une dimension génétique selon une étude publiée début juillet 2016 dans la revue Nature Communications. En effet, les compétences en mathématiques et en lecture des enfants sont en partie déterminées par des **bases génétiques communes**. Les chiffres de 10 à 50 % de gènes communs sont avancés. Cette étude a été réalisée en collaboration par une équipe britannique et américaine. L'objet de l'étude s'intéresse à la part du facteur génétique dans les compétences mathématiques et en lecture. Elle a étudié une population de 2 794 enfants venants de familles différentes. Ils ont notamment utilisé les résultats de l'étude TEDS menée par le généticien Robert Plomin. Selon ce dernier, il n'y a « pas de gènes spécifiques liés à l'alphabétisation et au calcul », les capacités d'apprentissage étant influencées par « une multitude de gènes ayant chacun un tout petit effet ».

L'étude indique donc que dans les nombreux facteurs génétiques qui influencent les compétences en lecture d'un enfant de 12 ans, 10 à 50 % sont également à l'origine des compétences mathématiques. Si l'on en croit ces conclusions, un enfant de 12 ans qui a acquis des compétences mathématiques a donc potentiellement aussi des dispositions génétiques dans l'acquisition de compétences langagières (ici la lecture) non encore assimilées.

Finalement, les facteurs temporels, sociaux et scientifiques montrent que les disciplines relèvent d'un enseignement de plus en plus riche en connaissances pour des générations massives qui évoluent de plus en plus vite. Depuis dix ans environ, plusieurs changements importants comme

l'omniprésence d'internet, les changements sociaux, culturels, politiques marquent un basculement radical des sociétés. Aujourd'hui la production de connaissances continue d'accroître de manière exponentielle. Comment gérer ce flux de connaissances ? Quelles compétences à transmettre ? Accessible à tous, mais comment le mettre en place ?

A la rentrée 2016, la mise en application des nouveaux programmes de l'école élémentaire tend à tisser davantage de liens entre les disciplines et renforcent l'idée de donner du sens aux apprentissages.

## ***2. Les directives ministérielles : fer de lance de l'interdisciplinarité***

Dès les années 1990, les textes officiels préconisent pour le secondaire une approche **interdisciplinaire** avec la création des sections européennes, des Itinéraires De Découverte (IID) au collège et des Travaux Personnels Encadrés (TPE) au lycée. En **croisant les disciplines**, l'objectif principal est d'**approfondir ses connaissances et ses compétences** pour construire un projet et ainsi développer de nouvelles connaissances.

L'école primaire possède le référentiel des compétences des professeurs des écoles, où est stipulé que « l'enseignant doit mettre à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre ». La polyvalence est donc la maîtrise professionnelle, de l'ensemble des disciplines abordées à l'école primaire. C'est la pluridisciplinarité qui caractérise en ce sens le maître du primaire, par opposition à la spécialisation, à l'expertise dans une discipline d'un enseignant du second degré. Cette polyvalence singulière du professeur des écoles s'exprime aujourd'hui par une nécessité de mise en réseau des disciplines afin de créer du sens, une nécessité faciliter les liens pour apporter plus de compréhension à l'élève, qu'il puisse établir des connexions et transposer ses compétences en tant qu'individu et non d'élève.

Dans la lignée des programmes de 1995 dont le préambule affirme déjà que « la maîtrise de la langue est au cœur des apprentissages » et qu'elle en assure « l'indispensable cohérence », les programmes de 2002 font disparaître l'appellation « français » pour la remplacer par « maîtrise du langage et de la langue française ». Cette dénomination connote une vision d'étude des langages plus générale. Selon le professeur de français Jean-Denis Moffet<sup>10</sup>, « c'est par la langue qu'on accède au savoir ». De fait, l'approche interdisciplinaire s'appliquerait à tout apprentissage car au travers des compétences langagières, on acquiert des compétences dans d'autres disciplines.

Mis en application à la rentrée de 2016, le SCCC évolue et s'intitule désormais le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture<sup>11</sup> (SCCCC). Il se présente sous une nouvelle forme : des connaissances disciplinaires mises désormais en réseau et éclatées en savoirs, en compétences et en savoir-être classés en cinq domaines transversaux. La maîtrise de la langue française et les mathématiques ne se définissent plus en tant que domaines disciplinaires singuliers et cloisonnés comme le décrit le SCCC de 2006. En effet, ils s'inscrivent désormais dans des domaines d'apprentissages élargis, transversaux. Ce socle s'articule autour de cinq domaines transversaux :

- les langages pour penser et communiquer ;
- les méthodes et outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;
- les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- les représentations du monde et l'activité humaine.

La maîtrise de chacun de ces domaines s'apprécie de façon globale, sauf pour le domaine des langages qui, du fait de ses spécificités, comprend quatre objectifs qui doivent chacun être évalués de manière spécifique :

- comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral ;

---

<sup>10</sup> J.D. MOFFET, *La compétence langagière et le transfert*, 2000

<sup>11</sup> Stipulée dans la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

- comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (ou une deuxième langue étrangère) ;
- comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ;
- comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps.

A travers la forme et le fond, force est de constater que l'approche interdisciplinaire apparaît comme une nécessité à la lecture de ce socle. En effet, l'enseignement de la langue française et celui d'une langue étrangère ou régionale s'inscrivent dans un même domaine : les langages pour penser et communiquer.

S'adaptant au fonctionnement sociétal, l'éducation prescrit à travers le SCCCC une vision d'ensemble sur les savoirs et savoir-faire que l'élève doit acquérir tout au long de sa scolarité, en prenant appui sur « la polyvalence des professeurs » qui pourra permettre de « privilégier des situations de transversalité, avec des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux »<sup>12</sup>.

De plus les IO de 2016 précisent que :

« Le sens et l'automatisation se construit simultanément. La compréhension est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir et l'automatisation de certains savoir-faire est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension. Tous les enseignements sont concernés »<sup>13</sup>

### **3. Les limites pratiques de l'interdisciplinarité**

---

<sup>12</sup> Stipulé dans les programmes de 2016 pour le cycle 2, « spécificités du cycle 2 des apprentissages fondamentaux »

<sup>13</sup> Stipulé dans les programmes de 2016 pour le cycle 2, « spécificités du cycle 2 des apprentissages fondamentaux »

Comme le précise Yves Lenoir<sup>14</sup>, « *il n'y a pas d'interdisciplinarité sans disciplinarité* ». En effet, la disciplinarité se caractérise en classe à travers des emplois du temps élaborés qui cloisonnent les champs disciplinaires et donc leurs compétences associées. Mais elle se caractérise aussi par une **expertise du contenu disciplinaire**.

L'approche interdisciplinaire relève donc de connaissances et de savoir-faire doublement quantifiables puisque celle-ci s'articule autour d'au moins deux disciplines. De fait, le manque de formation des professeurs dans un domaine disciplinaire donné représente un obstacle à la mise en pratique de l'approche interdisciplinaire. S'ajoute à cela, le manque de moyens matériels qui peut présenter un frein supplémentaire.

Selon Lev Vygotski, la zone proximale de développement (ZPD)<sup>15</sup> est la distance (différence) entre le niveau de développement actuel (ce que peut faire l'enfant seul) et le niveau de développement potentiel (avec l'aide d'adultes ou des pairs initiés).

Soucieux de respecter la ZPD de l'apprenant favorisant l'apprentissage, la réflexion du professeur sur sa **transposition didactique** est davantage importante dans une approche interdisciplinaire. En effet, il s'agit de prendre en compte les paramètres variant en fonction des apprenants et des moyens matériels dans le processus d'apprentissage. Le constat, c'est-à-dire l'évaluation diagnostique des apprenants, représente une base dans les objectifs à viser. Ainsi, l'ajustement de l'organisation pédagogique (favoriser le travail de groupe par exemple), l'ajustement des objectifs (en simplifiant la tâche demandée, la différencier voir l'individualiser) et le recours possible à un matériel pédagogique adapté sont d'autant de paramètres qui permettent de rester dans la ZPD de l'apprenant. Egalement, ces variables doivent être régulées afin de préserver la clarté des objectifs pour l'apprenant.

---

<sup>14</sup> Y. LENOIR, *Quelles interdisciplinarité à l'école ?*, juillet 2015

<sup>15</sup> Lev VYGOTSKI, *Mind in Society*, 1978

Une étude<sup>16</sup> de 2006, menée auprès de 250 écoles par des étudiants en sciences politiques, s'intéresse à la qualité de l'enseignement des LVE au primaire en région parisienne.

La fragilité de la formation des professeurs dans cette discipline est soulignée d'une manière générale par les directeurs qui déplorent pour la grande majorité un retard français au niveau de l'enseignement des langues. L'étude relève que « si les initiatives culturelles et pédagogiques en termes d'enseignement des langues restent limitées, il paraît tout de même important de noter les efforts réalisés par certaines écoles dans ce sens ». Par exemple, 15% sur les 250 écoles sondées proposent des voyages ponctuels dans le cadre de l'apprentissage des langues et des cultures.

Notons également le choix prédominant de l'anglais comme LVE au primaire (90%) qui s'explique par le nombre important de professeurs des écoles habilités (40% des enseignants de langue à cette époque). De plus, ce choix est conforté par la dimension internationale de l'anglais même si actuellement dépassée d'un point de vue démographique par le mandarin: en 2006, seulement 1,2% des écoles parisiennes sondées avaient opté pour l'enseignement du chinois étroitement lié au nombre insuffisant d'intervenants disponibles. De plus, l'étude relève un usage important de documents audio en ELVE. Cette utilisation automatisée peut être révélatrice d'un manque de confiance dans la pratique orale et dans la bonne prononciation des professeurs des écoles.

Finalement, cette étude montre que la formation proposée en langues est assez fragile pour les professeurs des écoles. Cela induit un enseignement en primaire qui présente des difficultés dans sa mise en pratique. La fragilité de ses connaissances dans le domaine de l'ELVE peut écarter la possibilité de favoriser l'approche interdisciplinaire visant le sens des compétences langagières engagées.

## **B/ Les enjeux sociétaux de l'enseignement des LVE en France**

### ***1. Le XIXème siècle, une école traditionnelle***

---

<sup>16</sup> *L'enseignement des langues étrangères dans les écoles élémentaire publiques de Paris, mai 2006*

Le 26 mars 1829, l'ordonnance d'Henri de Vatimesnil, premier ministre de l'instruction publique, marque la naissance officielle de l'enseignement des langues vivantes étrangères (ELVE). Le XIX<sup>ème</sup> siècle prône un apprentissage à travers une méthode **traditionnelle**. En effet, liée à l'exclusivité de l'apprentissage des langues mortes (grec et latin), l'ELVE repose sur une grammaire-traduction. La règle grammaticale et la bonne prononciation constituent ses objectifs principaux. Les instructions stipulent que « la première année sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprennent par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices constitueront en versions et en thèmes »<sup>17</sup>. Il s'agit d'un apprentissage basé sur une grammaire **déductive**: on part de la règle pour ensuite s'intéresser aux exemples. Les apprenants découvrent donc la règle de manière **indirecte** : cette méthodologie explicite décrit l'enseignant comme un paramètre unique et suffisant à la transmission d'une connaissance.

Selon les IO de 1890 pour le secondaire, cet apprentissage repose sur un travail basé essentiellement sur l'écrit caractérisé par la **répétition** et l'**imitation** « la caractéristique des études classiques c'est d'être une éducation à longue portée dont la plus haute utilité ne peut se recueillir qu'à longue échéance ». Il s'agit d'étudier la langue d'une manière plus « noble », plus « intellectuelle » que pratique. La définition étymologique de la grammaire qui est l'art de bien lire et de bien écrire, justifie l'application de la méthode traditionnelle dans l'ELVE.

La fin du XIX<sup>ème</sup> siècle est marquée par une volonté de changements avec la prescription de la **méthode naturelle**. Cette méthode fait suite à un besoin de communication lié aux échanges commerciaux de l'époque. Egalement, cette approche s'intéresse davantage au processus d'apprentissage de l'apprenant. Le début du XX<sup>ème</sup> siècle est donc bousculé par une réflexion globale de l'enseignement, c'est la prise en compte de la dimension didactique du contenu disciplinaire (étude des stratégies d'apprentissage, identification des objectifs

---

<sup>17</sup> C.Puren, *L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX<sup>e</sup> siècle ou la naissance d'une didactique*, 1989



pratiques...). En ce sens, l'enseignement progresse vers un apprentissage centré sur l'apprenant.

Soutenues par les nouvelles théories d'apprentissage, l'usage de la méthode traditionnelle prend fin avec l'arrivée de la prescription gouvernementale de la méthode directe.

## ***2. Les prémices de l'approche communicative***

La circulaire du 15 novembre 1901 réforme la méthodologie de l'ELVE avec la mise en application de la méthode **directe**. Elle y est prescrite comme approche spécifique à l'ELVE. Celle-ci s'oppose diamétralement à la méthode traditionnelle du XIX<sup>ème</sup> siècle qui vise désormais **une pratique orale de la langue** plus importante. Renforcé par les IO de 1902, l'éducation nationale vise désormais à former chez **l'enfant le futur citoyen de la République** démocratique, capable de **penser**, de **parler** et **d'agir** par lui-même.

La méthode directe est basée sur une approche **inductive** : on part d'exemples pour construire le cas général et formaliser la règle grammaticale. L'apprenant est amené à mettre en place des **stratégies cognitives**. Dans la classification des stratégies d'apprentissage des langues secondaires de 1990<sup>18</sup>, O'Malley et Chamot distinguent trois catégories : des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Ils définissent les stratégies cognitives comme une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Cette manipulation repose sur le **classement**, le regroupement, l'induction ou encore le **transfert** des connaissances. Egalement, l'apprenant utilise certaines stratégies **métacognitives**, définies comme une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage. Ces stratégies font appel à l'anticipation, l'autogestion, l'autorégulation et à l'autoévaluation.

---

<sup>18</sup> J.M. O'Malley & A. Chamot, *Learning strategies in second language acquisition*, 1990

Le professeur n'est donc plus le paramètre essentiel à la transmission du savoir, **l'élève** est davantage **acteur** de son apprentissage en mettant en place des stratégies cognitives mais également métacognitives. Le **statut de l'erreur** évolue puisqu'il fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

En ce sens, la méthode directe se caractérise dans la **théorie constructiviste** d'apprentissage, élaborée par le psychologue suisse **Piaget** dès 1923. Pour ce modèle, acquérir des connaissances suppose **l'activité de l'apprenant**<sup>19</sup> (manipulations d'idées, de conceptions...). L'élève est le **protagoniste** actif du processus de connaissance. Cette perspective constructiviste souligne l'importance de **l'adaptabilité** de l'intelligence, sur sa fonction organisatrice et structurante. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son environnement : **l'assimilation** (stratégies cognitives) et **l'accommodation** (stratégies métacognitives). En 1971, Piaget définit cette théorie comme un modèle qui « repose sur le postulat voulant qu'il n'y ait de connaissance que construite par l'apprenant lui-même, c'est-à-dire, par son activité cognitive »<sup>20</sup>.

Egalement, la méthode directe prescrit en ELVE un recours à l'objet ou à l'image pour l'explication du lexique. En effet, l'intermédiaire de la langue maternelle est évité, ce qui constitue un grand bouleversement dans la didactique des langues.

Dans un but pratique de la langue, plusieurs méthodes orales sont utilisées dans la méthode directe: interrogative (la production orale des élèves se suffit à la formulation de réponses aux questions du professeur), imitative, répétitive (entraînement à la bonne prononciation). Il s'agit d'un modèle situationnel, qui ne se définit pas encore dans un modèle de communication.

L'écrit prend une place secondaire dans l'ELVE. Il constitue avant tout un moyen de valider des compétences orales. L'écrit est vu comme langue orale « scripturée » (généralement à travers la dictée).

---

<sup>19</sup> G. Bernier, *Théorie de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, 11 Aout 2009

<sup>20</sup> C. GAUTHIER, S. BISSONNETTE, M. RICHARD, *Passez du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage*, 2008

La méthode directe offre un apprentissage centré sur l'apprenant à travers une pratique orale prédominante et nécessite donc **une maîtrise experte de la langue orale** de la part du professeur. La méthode **active** naît de cette problématique dans les années 1920 car elle représente une philosophie de l'équilibre de l'ELVE : l'usage de techniques traditionnelles et le maintien des grands principes de la méthode directe.

En 1970, un courant didactique s'oppose aux méthodes audiovisuelles et audio-orale : l'approche communicative. « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible »<sup>21</sup>.

Le **maitre** n'est plus détenteur du savoir mais **le chef d'orchestre** qui régule la prise de parole des apprenants et encourage la **participation orale**. L'objectif de l'approche communicative est d' « apprendre à **parler** et à **communiquer** dans les situations de la vie courante »<sup>22</sup>.

La **construction de l'Europe** soulève le besoin de pratiquer les LVE dans un but communicatif. En effet, le développement des **échanges économiques et des interactions entre les populations** de la fin du XXème siècle nécessitent une **communication efficace**.

### ***3. L'union européenne, moteur d'une pratique renforcée des LVE à l'école***

En 1985, confortée par la théorie du **socioconstructivisme** de Lev Vygotski qui prolonge celle de Piaget, la **Pratique Raisonnée de la Langue** (PRL) apparaît dans les programmes du collège et du lycée.

Elle s'appuie sur une grammaire **énonciative**. Il s'agit d'une grammaire qui se concentre sur **l'approche communicative**. En effet, ce type de grammaire repose sur le principe que tout ce qui est dit ou "énoncé" l'est par un **énonciateur**, c'est-à-

---

<sup>21</sup> C. Puren, *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*, 1998

<sup>22</sup> C. TAGLIANTE, *La classe de langue*, 1999

dire un sujet se situant lui-même par rapport à ce qu'il dit, par rapport à son interlocuteur et par rapport à sa situation d'énonciation.

Dans l'**énonciation**, on s'intéresse donc à l'acte de **produire** un texte et non au texte en lui-même. Il faut que les élèves comprennent que leurs énoncés ont du **sens** et sont censés être compris par quelqu'un. De fait, le professeur doit faciliter les **interactions** entre les apprenants dans les situations d'apprentissage pour dans un but **communicatif**. En ce sens, l'approche communicative « essaye de mettre en relation sens et syntaxe dans les programmes d'enseignement »<sup>23</sup>.

Il s'agit d'apprendre les langues de manière **dynamique** et **active** qui s'oppose à la grammaire traditionnelle et au concept de règle. Le travail de réflexion sur la langue est souligné dans les programmes de la 6<sup>ème</sup> de 1995 comme étant une aide à l'apprentissage « on cherche à donner à l'élève les moyens de prendre conscience, à un niveau très modeste, du fonctionnement de la langue anglaise ». Autrement dit, le professeur doit amener l'élève à « découvrir le fonctionnement et la structure de la langue » et à s'intéresser « aux grands domaines de l'activité langagière » à travers une pratique fonctionnelle de la langue dans un but communicatif.

Au début des années 1990, le ministre de l'Education nationale François Bayrou, identifie la « **grande disponibilité auditive** » de l'enfant comme étant un atout essentiel dans « **l'apprentissage précoce des langues** ». L'éducation nationale prescrit désormais un enseignement initiatique en primaire avec la mise en place d'un **Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères (l'EILE)** pour les deux dernières années de cycle 3 (CM1 et CM2) à hauteur d'une heure hebdomadaire. Pour faciliter cet apprentissage, le ministre préconise 15 minutes par jour durant lesquelles des activités d'écoute et de répétitions sont menées. Il n'existe pas de temps spécifique pour l'EILE, il est utilisé sur le volume horaire dédié à l'enseignement du français.

Puis, les circulaires de 1994 et de 1995 présentent un nouveau dispositif, **l'Initiation aux Langues Vivantes (ILV)** qui concernent les classes de CE1 et de CE2. Les IO précisent que « l'oreille et le cerveau humain ont la faculté de percevoir

---

<sup>23</sup> E. BERARD, *L'approche communicative, théorie et pratiques*, 1991

et de traiter des distinctions très fines appartenant aux langues naturelles ». Il s'agit d'une simple découverte de la langue étrangère basée sur des temps d'écoute et de comparaison de la langue avec le français.

A la fin des années 1990, **l'Enseignement des Langues Vivantes (ELV)** apparait progressivement au cycle 3 (CE2, CM1 et CM2). Le temps dédié aux LV ne se limite plus à la découverte et à l'initiation de la langue mais à la pratique de la langue enseignée.

En 2001, l'instauration du **CECRL**<sup>24</sup> marque un désir d'unité entre tous les pays de l'Union Européenne (UE) en ce qui concerne l'ELVE. Ce cadre prend avant tout une dimension politique puisqu'il permet d'asseoir la **stabilité européenne** en veillant au bon fonctionnement de la démocratie.

Mais il est également un **outil** pour les professeurs du primaire et du secondaire qui identifient clairement les apprentissages et les compétences visés. Ce cadre donne les modalités d'apprentissage d'une langue afin de communiquer.

En effet, l'UE continue de se construire : la signature en 1990 de la libre circulation des personnes sur le territoire européen nécessite une possibilité de **communiquer** entre les citoyens européens. Ainsi, les ministères de l'Education doivent garantir aux citoyens un enseignement des langues pratiquées dans cet espace géographique.

Les nouveaux programmes de 2002 font référence au CECRL en stipulant le niveau de compétences A1 à atteindre en fin d'élémentaire. L'élève peut « communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif »<sup>25</sup>. Le conseil européen relève trois niveaux généraux aux langues: utilisateur élémentaire (A), indépendant (B) et expérimenté (C).

De plus, l'ELV concerne désormais toutes les classes du CP au CM2. L'articulation des compétences langagières du CECRL se retrouvent dans ces programmes :

- parler : prendre part à une conversation et s'exprimer à oralement en continu
- écrire

---

<sup>24</sup> Cadre Européen Commun de Référence des Langues

<sup>25</sup> Stipulé dans le CECRL « tableau 1- Niveaux communs de compétences – Échelle globale »

- comprendre : écouter et lire

Finalement, les compétences langagières liées à l'enseignement du français (langage oral, écriture et lecture) s'apparentent à celles de l'ELVE (parler, écrire et comprendre).

En effet, le langage oral s'articule autour de l'expression orale en continu et interactionnelle en LVE. Egalement, la lecture se prolonge en ELVE avec la **capacité d'écoute**. La dimension de **compréhension** est donc davantage précisée dans les IO.

Les **programmes de 2008** stipulent qu' « à partir du CE2, les **activités orales de compréhension** et d'expression sont une priorité, et que « Les connaissances sur les **modes de vie** du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir »<sup>26</sup>.

On peut remarquer que **l'aspect culturel** progresse dans l'ELVE. En effet, l'étude des codes sociaux et des coutumes se base sur l'observation et la comparaison. Les **représentations** de l'élève sur la langue étudiée évoluent et le caractère « étranger » est ainsi apprivoisé grâce au rapprochement de la langue maternelle. La dimension **affective** accompagne l'apprentissage et favorise donc l'usage des stratégies socio-affectives<sup>27</sup>.

A la rentrée 2016, les nouveaux programmes mis en application décrivent une volonté de **cohérence** entre tous les apprentissages fondamentaux. Egalement en ELVE, la compréhension de l'usage des langues étrangères doit être favorisée par une pratique orale régulière et par la découverte culturelle. Ainsi, susciter la motivation des élèves à apprendre une langue et consolider des acquis par la répétition, favorisent l'apprentissage et l'ouverture sur le monde des apprenants.

## **C/ L'interdisciplinarité en cycle 2, un outil d'apprentissage et source de motivation en LVE**

### **1. Le français et les LVE : des compétences transversales**

---

<sup>26</sup> Bulletin officiel du 19 juin 2008

<sup>27</sup> J.M. O'Malley & A. Chamot, *Learning strategies in second language acquisition*, 1990

Les programmes de 2016 du cycle 2 stipulent que « *la maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est la priorité* »<sup>28</sup>. A travers cet objectif, on peut constater que les IO renforcent le lien entre l'enseignement du français et l'ELVE. De plus, il s'inscrit dans le premier domaine du SCCCC « les langages pour penser et communiquer ». Ce domaine s'articule autour de la langue française, des langues étrangères et régionales et des mathématiques. Les IO soulignent la cohérence de regrouper ces différents langages en stipulant que :

*« la place centrale donnée à la langue française est aussi un outil au service de tous les apprentissages du cycle dans des champs qui ont chacun leur langage. S'approprier un champ d'apprentissage, c'est pouvoir repérer puis utiliser peu à peu des vocabulaires spécifiques »*<sup>29</sup>.

En ce sens, l'ELVE et les mathématiques se caractérisent par un langage spécifique qui relève de compétences langagières (parler, lire, écrire). En effet, à l'école on apprend à :

*« réaliser les activités scolaires fondamentales que l'on retrouve dans plusieurs enseignements (...): résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte (...). Les liens entre ces diverses activités scolaires fondamentales seront mis en évidence par les professeurs, qui souligneront les analogies entre les objets d'étude (par exemple, résoudre un problème mathématiques, (...) comprendre et interpréter un texte en français (...)) pour mettre en évidence les éléments semblables et les différences. »*<sup>30</sup>

L'enseignement du **français** s'articule autour de quatre compétences langagières : comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire et comprendre le fonctionnement de la langue.

En ce qui concerne l'ELVE, il s'articule autour de trois compétences langagières (comprendre l'oral, s'exprimer oralement en continu et prendre part à une conversation) et d'une compétence intitulée « découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale ».

---

<sup>28</sup> Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

<sup>29</sup> ibid

<sup>30</sup> ibid

D'après les IO, le cycle 2 contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves « *La langue orale est la priorité.* »<sup>31</sup>. Elle s'organise en ELVE autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. « *Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient.* »<sup>32</sup>

Finalement, l'objectif de l'ELVE en cycle 2 est de « *mettre les élèves en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper* ».

Après l'étude des programmes de 2016, on peut constater que les compétences visées de l'enseignement du français et de l'ELVE se croisent. Les deux tableaux présentés ci-dessous mettent en lumière ces liens :

<b>PROGRAMME DE FRANÇAIS DU CYCLE 2</b>			
<b>Compétence s travaillées</b>	<b>Connaissances et compétences associées</b>	<b>Attendus de fin de cycle</b>	<b>Exemple de situations, d'activités et de ressources pour l'élève</b>
<b>Comprendre et s'exprimer à l'oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>écouter pour comprendre</b> des messages oraux ou des textes lus par un adulte</li> <li>-<b>dire</b> pour être entendu et compris</li> <li>-<b>participer</b> à des échanges dans des situations diversifiées</li> <li>-<b>adopter une distance critique</b> par rapport au langage produit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'interactions et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension</li> <li>-participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-activités requérant <b>l'écoute attentive</b> de messages ou de consignes adressées par un adulte ou par un pair</li> <li>-<b>jeux sur le volume de la voix</b>, la tonalité, le débit</li> <li>-préparation des éléments à mobiliser dans les échanges (ce que l'on veut dire, comment on le dira)</li> </ul>
<b>Lire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>identifier des mots</b> de manière de plus en plus aisée</li> <li>-<b>Lire</b> à voix haute</li> <li>-<b>comprendre</b> un texte</li> <li>-Contrôler sa compréhension</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>identifier des mots rapidement</b> : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés</li> <li>-lire et comprendre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-pratiques nombreuses et fréquentes sur une variété de genres de textes à lire</li> <li>-justification des réponses (interprétation, informations)</li> </ul>

<sup>31</sup> ibid

<sup>32</sup> ibid



		des textes adaptés à la maturité et à la culture des élèves	trouvées...), confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses
<b>Ecrire</b>	-Copier de manière experte	Copier ou transcrire dans une écriture lisible	-tâche de copie et de mise en page des textes dans des situations variées -situations d'écriture à partir de supports variés (texte à trou, <b>photos à légender...</b> )
<b>Comprendre le fonctionnement de la langue</b>	-maîtriser les relations entre oral et écrit <b>-mémoriser et se remémorer l'orthographe</b> de mots fréquents et de mots irréguliers -identifier des relations entre les mots, entre <b>les mots et leur contexte</b> d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre -étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et <b>réutiliser des mots</b> nouvellement appris	-orthographier les mots les plus fréquents -raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal -utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits	-nombreux retours sur les « leçons » antérieures, rebrassage des acquis <b>Collecte de mots</b> encouragée, exploitation des relations entre les mots -exploration de la langue, <b>repérage d'analogies</b> conduisant à l'élaboration de listes, à la collecte de mots ou de groupes de mots voire de phrases

<b><u>PROGRAMMES DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES ET REGIONALES DU CYCLE 2</u></b>			
<b>Compétences travaillées</b>	<b>Connaissances et compétences associées</b>	<b>Attendus de fin de cycle</b>	<b>Exemples de situations, activités et ressources pour l'élève</b>
<b>Comprendre l'oral</b>	-comprendre les <b>consignes</b> de classe  -utiliser <b>quelques mots familiers</b> et expressions très courantes  -suivre des instructions courtes et simples	-Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et	-Appréhension individuelle du document sonore et mises en commun pour repérer et restituer son sens explicite sans s'interdire le recours à la langue française  -séance d'écoute de lecture d'albums, visionnage de brefs extraits de dessins

		<i>distinctement</i>	<i>d'animation, de films pour enfant</i>
<b>S'exprimer oralement en continu</b>	<p><b>-reproduire un modèle oral</b></p> <p><b>-utiliser des expressions courtes</b> ou phrases proches des modèles lors des apprentissages pour se décrire</p> <p><b>-lire à haute voix</b> de manière expressive un texte bref</p> <p><b>-répertoire élémentaire de mots</b> sur les lieux d'habitation et les personnes de l'entourage de l'enfant</p>	<p><i>-Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage</i></p>	<p><i>-activités permettant l'utilisation de la langue dans des situations analogues à des situations déjà rencontrées</i></p> <p><b>-chants ou comptines</b> et saynètes élaborés à partir d'extraits d'albums ou de films pour la jeunesse et de jeux</p>
<b>Prendre part à une conversation</b>	<p><i>-saluer</i></p> <p><i>-se présenter</i></p> <p><i>-demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, donner de ses nouvelles</i></p> <p><i>-formuler des souhaits basiques</i></p> <p><i>-utiliser des formules de politesse</i></p> <p><i>-répondre à des questions sur des sujets familiers</i></p> <p><i>-situation de communication</i></p>	<p><i>-Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que de répondre à de telles questions.</i></p>	<p><i>-jeux de rôles</i></p> <p><i>-enregistrements et réécoute de ce que l'on dit afin d'analyser et évaluer sa propre pratique de la langue</i></p>

Après lecture de ces tableaux, on constate que les compétences langagières engagées en français sont au service de l'acquisition des compétences langagières des langues vivantes étrangères ou régionales.

« L'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement linguistique avec le français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens...) ». <sup>33</sup>

<sup>33</sup> ibid

*En effet* en cycle 2, l'ELVE permet de développer « curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi » qui sont des « comportements indispensables » à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale. Ces attitudes relèvent également des compétences visées en français (écouter pour comprendre des messages oraux, mémoriser l'orthographe de mots fréquents ou encore participer à des échanges). Les IO précisent également que « la classe s'organise donc autour de reprises constantes de connaissances en cours d'acquisition » et que « la répétition et la régularité voire la ritualisation d'activités quotidiennes (...) permettront aux élèves de progresser ».

## **2. Les LVE comme ouverture sur le monde**

L'objectif de l'approche culturelle en l'ELVE est « l'identification de quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés. »

Il est clairement stipulé que « L'entrée dans la langue étudiée se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire. » L'ELVE propose donc trois thématiques pour le cycle 2 : l'enfant, la classe et l'univers enfantin. En effet, ils permettent des situations de communication variés en s'appuyant sur ce que connaît l'apprenant.

L'enfant	La classe	L'univers enfantin
Soi, le corps, les vêtements La famille L'organisation de la journée Les habitudes de l'enfant Les trajets quotidiens de l'enfant Les usages dans les relations à l'école Le temps, les grandes périodes de l'année, de la vie Sensations, goûts et sentiments	L'alphabet Les nombres Les repères temporels Climat et météo Les rituels Les règles et règlements dans la classe Les activités scolaires le sport Les loisirs artistiques L'amitié	La maison, l'environnement immédiat et concret La vie quotidienne, les commerces, les lieux publics L'environnement géographique ou culturel proche Les animaux Les contes et légendes Les comptines, les chansons Les drapeaux et monnaies

Eléments de description physique et morale		Les grandes fêtes et coutumes Les recettes
--	--	---

Tableau issu des programmes de 2016 pour le cycle 2

L'apprentissage en ELVE de l'aspect culturel s'articule autour de compétences liées à diverses disciplines offrant aux élèves une entrée particulièrement riche pour « commencer, dès le cycle 2, à observer et à aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle »<sup>34</sup>.

Pour illustrer ces rapprochements, les tableaux ci-dessous illustrent les compétences visées dans les domaines disciplinaires transversaux que sont : les enseignements artistiques, l'éducation musicale, l'éducation moral et civique (EMC) et Questionner le monde (l'histoire et la géographie).

Compétence travaillée	Connaissances et compétences liées
<b>Arts plastiques</b>	
<b>S'exprimer</b> , analyser sa pratique, celle de ses pairs, établir une relation avec celles des artistes s'ouvrir à l'altérité	-Repérer les <b>éléments du langage</b> plastique dans une production : couleurs, formes, support...
<b>Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques</b> , être <b>sensible</b> aux questions de l'art	- <b>exprimer ses émotions</b> lors de la rencontre avec des œuvres d'art - <b>s'approprier quelques œuvres</b> de domaines et d'époques variées appartenant au <b>patrimoine national et mondial</b>

<b>Education musicale</b>	
chanter	- <b>chanter comptine ou chant par imitation</b>
Echanger, partager	- <b>Exprimer ses émotions</b> ses émotions - <b>Ecouter</b> et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité
<b>Ecouter, comparer</b>	-Quelques grandes œuvres du patrimoine -Repère simples dans l'espace et le temps
<b>EPS</b>	
S'approprier une culture physique et artistique	Découvrir la variété des activités et des spectacles sportifs
<b>EMC</b>	
La sensibilité : soi et les autres	- <b>Identifier</b> et <b>exprimer</b> en les régulant ses émotions et ses <b>sentiments</b> -S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie

<sup>34</sup> ibid

Le jugement : penser par soi-même et avec les autres	-Développer les aptitudes à la <b>réflexion critique</b>
<b>Questionner le monde</b>	
Se situer dans l'espace	-Lire l'heure et les dates - <b>Situer des évènements</b> les uns par rapport aux autres - <b>situer un lieu</b> sur une carte, un globe
Se situer dans le temps	- Se repérer dans le temps et mesurer des durées -Repérer et <b>situer quelques évènements</b> dans un temps long
Explorer les organisations du monde	-Quelques <b>paysages de la planète</b> et leurs caractéristiques - <b>comparer quelques modes de vie</b> des hommes et des femmes et quelques représentations du monde

Après lecture de ces tableaux, dans les enseignements artistiques « L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter et à mieux comprendre ceux d'autrui »<sup>35</sup>. De plus, l'éducation au jugement « demande une attention particulière au travail du langage, dans toutes ses expressions écrites ou orales »<sup>36</sup>.

L'approche de l'expression de ses sentiments est également visée en ELVE « donner de ses nouvelles et réagir » (voir II.C.1). Les enseignements des arts peuvent apparaître comme une entrée intéressante pour les élèves afin qu'ils consolident leurs acquis en ELVE (et également permettre au professeur d'évaluer les acquis).

Egalement, les apprentissages en Histoire et en Géographie, regroupés dans « Questionner le monde », doivent permettre aux élèves de « construire des connaissances nécessaires pour décrire et comprendre le monde qui les entoure » et permet ainsi de « développer leur capacité à raisonner » et de « contribuer à leur formation de citoyens. » Les élèves commencent à acquérir une conscience citoyenne nationale, européenne voire mondiale. L'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de ses perceptions à celles des autres s'appuient également sur l'ensemble des activités (EMC, ELVE, questionner le monde).

---

<sup>35</sup> ibid

<sup>36</sup> ibid

En effet, « se repérer dans l'espace » peut être abordé en ELVE en repérant et en comparant les différents pays de la langue étudiée sur une carte ou sur un globe. Finalement, tous ces apprentissages offrent une dimension culturelle ayant pour même finalité que l'ELVE, c'est-à-dire offrir une ouverture sur le monde.

Ces enseignements nourrissent les goûts et les capacités expressives, fixent les règles et les exigences d'une production individuelle ou collective, éduquent aux codes de la communication et d'expression, aident à acquérir le respect de soi et des autres, affûtent l'esprit critique. Ils permettent aux élèves de donner leur avis, d'identifier et de remplir des rôles et des statuts différents dans des situations proposées.

Les LVE et régionales participent à la construction de la confiance en soi lorsque la prise de parole est accompagnée, étayée et respectée. Il permet l'acceptation de l'autre et alimente l'acquisition progressive de l'autonomie.

## **II- Etude de cas**

### **A. Les choix méthodologiques**

Les théories d'apprentissage et les instructions officielles ont évolué pour s'accorder à la même conclusion globale qu'il faut du sens et des connaissances pour apprendre et permettre la réussite des élèves dans leur scolarité.

Novice dans le métier, mon étude vise à analyser les effets d'une démarche interdisciplinaire dans l'acquisition des compétences langagières en ELVE, domaine que j'affectionne depuis mon expérience scolaire.

Dans un premier temps, les interrogations de cette étude visaient à porter un regard comparatif des différentes pratiques pédagogiques de mes pairs en ELVE. Dans un deuxième temps, elles visaient à évaluer dans ma classe, les progrès d'un élève de CE2 dans l'acquisition des compétences langagières approchée par l'ensemble des disciplines.

De fait, mes choix méthodologiques se sont portés sur :

- un questionnaire de recherche à destination de professeurs des écoles sur leur pratique en ELVE
- Des grilles d'observations individuelles faites en classe.

### Le questionnaire de recherche

Après la lecture des textes officiels et des différentes recherches en théories d'apprentissage, il paraît intéressant d'observer comment les prescriptions s'inscrivent dans la pratique à l'école. Ainsi, le questionnaire de recherche est destiné aux professeurs des écoles exerçant en école primaire (voir annexe 1).

Il vise à établir un état des lieux actuel des pratiques de professeurs des écoles en ELVE ; l'approche quantitative de cette étude offre ainsi une vision globale des gestes professionnels en ELVE.

Egalement, en tant que professeur stagiaire, les diverses réponses relevées m'ont donné la possibilité d'enrichir ma pratique professionnelle en ELVE. De plus, durant ces deux années de stage, les nombreux échanges avec mes collègues professeurs des écoles sur leur pratique en LVE ont contribué à l'anticipation des résultats d'analyse de ces questionnaires.

Ce questionnaire se compose d'une première partie identifiant le profil du professeur des écoles :

- ancienneté
- niveau enseigné
- langue vivante étrangère enseignée
- formation en langues vivantes étrangères

Puis, une deuxième partie vise à définir les pratiques mises en place en ELVE :

- répartition du volume horaire
- programmation établie
- supports utilisés
- élaboration de projets en liens avec l'ELVE
- évaluation des élèves

→ utilisation de la langue à travers d'autres disciplines

Une cinquantaine de questionnaires a été distribuée grâce à mes relations professionnelles qui ont pu m'aider à sa diffusion dans leurs écoles respectives de la région Provence Alpes Côte d'Azur (PACA). Après quelques semaines d'attente, le retour positif de ces questionnaires s'est élevé à 38. Cette étude se base donc sur 38 pratiques de l'ELVE en école primaire.

### Les grilles d'observations

Professeur en CE2, j'ai pu constater rapidement les grandes difficultés langagières d'un élève (que l'on nommera par la suite l'élève P). En effet, il présente des difficultés à l'oral (paroles indistinctes, troubles de la syntaxe, paroles mal construites...) et à l'écrit dans toutes les matières. Le repérage des lignes et de l'espace plan absorbent toute son attention dans la graphie des lettres et sont révélateurs d'un refus d'écrire ou d'une écriture irrégulière, variable et souvent illisible. Ainsi pour corriger ses troubles dysphasique et dyspraxique, des séances hebdomadaires chez un orthophoniste lui sont prescrites sur le temps scolaire depuis deux ans.

Ayant perdu le goût de l'école et intégrant une nouvelle classe, cet élève a présenté un refus total d'entrer dans les apprentissages conscient de ses difficultés orales mais également écrites. La possibilité de l'évaluer a donc été une problématique majeure en ce début d'année. Néanmoins, l'encouragement à la prise de parole en ELVE a fait émerger chez cet élève une attitude positive et motivée. La dimension affective dans le rapport maître/élève représente donc un paramètre essentiel à son apprentissage.

Pour pallier ses difficultés langagières orales (comprendre/s'exprimer à l'oral et lire, voir tableau p23), j'ai élaboré des grilles d'observations spécifiques. Consciente de sa motivation perdue dans l'enseignement du français, j'ai évalué sa capacité d'acquisition de ces compétences orales à travers divers champs disciplinaires dont l'ELVE (voir annexe 2 et 3).



Ces grilles d'observations représentent donc mon deuxième choix méthodologique s'inscrivant dans une approche **qualitative** et **individuelle**. En effet, elles définissent les objectifs de la séance mais également les liens transversaux avec l'ELVE ainsi que la grille d'observation spécifique à cet élève en difficulté langagière orale.

Munies de mes grilles et de mes stylos selon les comportements observés (vert pour l'acquis, rouge pour le non acquis et le jaune pour une acquisition en cours), j'ai rempli ces grilles lors de séances d'arts visuels et d'anglais réparties sur les périodes 2 et 4 de l'année scolaire. Egalement, une case est prévue pour ajouter des remarques et des justifications qui méritent d'être mises en évidence.

## **B.Résultats et analyse**

Les tableaux suivants relèvent les résultats des 38 questionnaires :

### **Ancienneté du professeur des écoles**

Moins de 5 ans	Entre 5 et 10 ans	Plus de 10 ans
3	14	20
10,5%	36,8%	52,6%

### **Niveau enseigné**

Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
2	15	17
15,8%	39,4%	44,7%

### **Formation en LVE (plusieurs choix possibles)**

<i>formation universitaire/IUFM</i>	<i>Formation continue</i>	<i>Autre</i>
17	21	10
44,7%	55,3%	26,3%

Une grande majorité d'enseignants en cycle 2 et en cycle 3 ont répondu à ce questionnaire (plus de 80%). Récemment obligatoire au primaire, le manque de formation en LVE est clairement liée à l'ancienneté des professeurs de plus de 10

ans. Parmi les réponses « autre » (26,3%), 60% ont précisé « aucune formation » et présentent une ancienneté de plus de 10ans. On peut néanmoins souligner l'implication personnelle de certains professeurs dans leur formation en ELVE (greta...).

### **La langue étrangère ou régionale enseignée**

<i>Anglais</i>	<i>Espagnol</i>	<i>Italien</i>	<i>Allemand</i>	<i>Arabe</i>	<i>Langue régionale</i>	<i>Autre</i>
32	1	3	1	1	0	0
84,2%	2,6%	7,9%	2,6%	2,6%	0%	0%

### **Répartition du volume horaire de l'ELVE dans la semaine**

<i>2 séances de 45min</i>	<i>1 séance de 1h + 1 séance de 30min</i>	<i>1 séance de 1h30</i>	<i>Autre</i>
20	8	2	8
52,6%	21,0%	5,3%	21%

### **Programmation en ELVE établie en conseil de cycle**

<i>Oui</i>	<i>Non</i>
0	38
0%	100%

On peut constater que le choix de la langue anglaise est prédominant à 84%. De plus, on peut analyser une bonne répartition du volume horaire à travers généralement deux séances par semaine (73,6%). Cependant, 21% des professeurs des écoles sondés spécifient un emploi du temps de l'ELVE « à la carte » ; ce qui est révélateur d'une irrégularité dans les apprentissages. Egalement, ce questionnaire prouve qu'une programmation pour le cycle en ELVE est à 100% inexistante dans les écoles sondées. Pourtant, la plupart des écoles définissent des programmations de cycle pour tous les autres enseignements. Ce taux extrême est significatif d'une cohérence peu probable entre les objectifs visés de chaque année de cycle.

### **Supports utilisés en ELVE (plusieurs choix possibles)**

<i>Manuel de langues</i>	<i>Docs iconographiques</i>	<i>Docs sonores</i>	<i>Docs vidéo</i>	<i>Docs textuels (album...)</i>	<i>Internet</i>	<i>Autre</i>
--------------------------	-----------------------------	---------------------	-------------------	---------------------------------	-----------------	--------------

19	34	36	2	28	0	2
50%	89,5%	94,7%	5,3%	73,7%	0%	5,3%

L'utilisation des supports visuels et audio est clairement privilégiée (89,5% et 94,7%). Le recours à la traduction française est sûrement écarté favorisant la compréhension intuitive de l'apprenant et répondant ainsi aux IO.

***Projets en lien avec l'ELVE (plusieurs choix possibles)***

<i>Correspondance scolaire</i>	<i>e-Twinning</i>	<i>Déplacement à l'étranger</i>	<i>Production de document</i>	<i>Théâtre</i>	<i>Autre</i>
0	3	0	24	6	0
0%	7,9%	0%	63,2%	15,8%	0%

A 63,2%, la production de documents est largement favorisée dans les projets intégrant l'ELVE. Par exemple, l'élaboration d'une exposition autour des USA : affiches explicatives de la langue, des Etats constituants, représentation du drapeau américain.... De plus, l'utilisation de marionnettes (15,8%) pour des projets théâtre représente une entrée intéressante à l'ouverture sur le monde des apprenants en lien avec la littérature et le langage oral.

***Evaluation des élèves (plusieurs choix possibles)***

<i>Orale</i>	<i>Ecrite</i>	<i>Orale + écrite</i>	<i>Observation des attitudes</i>	<i>Orale + Ecrite + Attitudes</i>	<i>Orale + Attitudes</i>	<i>Ecrite + Attitudes</i>	<i>Pas d'évaluation</i>
2	3	14	4	13	0	0	2
5,3%	7,9%	36,8%	10,5%	34,2%	0%	0%	5,3%

On peut constater une évaluation généralement écrite et orale (36,8%) et également accompagnée d'une observation comportementale (34,2%) qui répond clairement aux IO donnant la priorité à l'oral.

**Utilisation de l'ELVE à travers d'autres disciplines ou d'autres moments :**

<i>Oui</i>	<i>Non</i>
23	15
60,5%	39,5%

**Si oui, préciser le moment ou la discipline :**

<i>Rituels</i>	<i>EPS</i>	<i>Sciences</i>	<i>Mathématiques</i>	<i>Arts visuels</i>	<i>Autre</i>
15	3	0	0	4	1
65,2%	13%	0%	0%	17,4%	4,3%

On observe à la lecture de ces deux tableaux que la place de l'ELVE s'inscrit avant tout dans le cadre de rituels (humeur du jour, date, météo en anglais) à 62,5%. Un lien avec le domaine 5 peut être souligné ici puisque l'acquisition des repères spatiaux et temporels est ainsi consolidée par la répétition.

D'autre part, les observations faites en classe ont permis de comprendre la nécessité de l'approche interdisciplinaire pour l'acquisition des compétences langagières en LVE (anglais) pour la classe entière mais également des compétences langagières orales en français pour un élève en difficulté langagière orale.

En période 2, j'ai élaboré une séquence d'anglais visant la description physique des élèves. Lors de cette séquence, j'ai pu observer les comportements de l'élève P quant à ses pratiques langagières en ELVE mais également évaluer ses compétences orales visées en français (voir annexe 2).

La mise en activité en anglais débute toujours par une salutation générale théâtralisée « good morning/afternoon everybody » afin de préparer tous les élèves à la tâche. Stipulée sur la grille, l'élève P fait preuve d'enthousiasme et de motivation à répondre avec tous les élèves « good afternoon teacher » dans une élocution distincte et se montre attentif pour la suite de la séance.

L'acquisition du lexique de la description physique est l'objectif visé de cette première séance. Cet apprentissage débute par la découverte auditive du thème abordé à travers généralement une comptine ou un court dialogue (pour cette séance, la comptine est « head shoulders knees and toes »). Les observations soulignent une capacité d'écoute de l'élève P faible, peut-être expliquée par un temps d'écoute trop long marqué par le même rythme répété dans les couplets. S'ensuit la phase de compréhension d'écoute avec l'étayage du professeur « Quels mots connaissez-vous ? De quoi parle cette chanson ? ». Le décrochage de l'élève P est confirmé par la marque rouge annotée dans la case « écouter pour comprendre des messages oraux ».

Néanmoins, l'introduction visuelle du lexique avec les flashcards permet d'utiliser un canal différent d'apprentissage favorisant le raccrochage de l'élève P à la séance. Effectivement, stipulée sur la grille, il participe à la phase de mémorisation « what's missing ? ». Cette activité consiste à supprimer une flashcard du tableau, les élèves doivent alors retrouver l'élément manquant soit par la réponse directe soit par la formule « Number .... Is .... » (ce deuxième choix permet de réactiver et de consolider les nombres vus en période précédente).

L'élève P se montre actif et sa participation révèle une assurance précisée par « parle fort et distinctement » dans la partie « dire pour être entendu » de la grille. La motivation à trouver le plus rapidement possible la flashcard manquante met en lumière les capacités réelles de cet élève dans l'élaboration de stratégies cognitives du langage oral.

De plus, l'introduction écrite des mots n'a pas représenté un frein à son apprentissage. En effet, la case « participer à des échanges dans des situations variées » stipule que l'élève P s'est porté volontaire à l'activité suivante : un binôme est invité au tableau, l'un épelle le mot du lexique en anglais, l'autre transcrit au tableau pendant que le groupe classe valide la correspondance orale/écrite des lettres dictées. Puis, les deux élèves argumentent ensemble pour associer le mot écrit à la carte iconographique. Cette observation a permis de valider une compétence langagière en ELVE liée à la lecture, et qui peut également s'associer à la compétence visée en français de la grille « identifier des mots de manière de plus en plus experte ».

La séance suivante s'articule autour de l'écoute d'un court dialogue entre trois personnages se décrivant physiquement apportant ainsi une dimension plus communicative.

Les grilles d'observations révèlent une activité d'écoute plus soutenue de l'élève P qu'à la séance précédente, peut-être liée à l'aspect rythmique de la langue anglaise. Il est également intéressant de soulever les remarques de la case « réutiliser des mots nouvellement appris », coloriée en rouge, qui précisent que l'élève P n'a pas participé à l'activité proposée « se décrire physiquement » en utilisant la formule « I've got... ». On peut imaginer que la pudeur de cet élève à se décrire physiquement est un obstacle à entrer dans la tâche. La possibilité de réinvestir le lexique connu n'est alors pas observable pour cet élève.

Aussi, la séquence d'EPS « course longue » en période 3 a été l'occasion de consolider le lexique en anglais des parties du corps lors de l'échauffement.

De plus, le thème du « corps » m'a permis de créer des ponts avec les arts visuels, plus précisément avec l'étude de l'artiste Keith Haring en période 4. En effet, il est mondialement connu pour ses personnages minimalistes, colorés, indifférenciés et mis en mouvement. La première partie de cette séquence d'arts visuels visait à produire des tableaux « à la mode de Keith Haring » (voir annexe 4) ; le choix de cet artiste apporte clairement la dimension culturelle à l'ELVE.

La dernière séance de cette séquence en arts visuels a permis d'observer des comportements et de valider certaines compétences langagières orales de l'élève P (voir annexe 3). En effet, cette séance visait l'analyse de leur pratique artistique, la capacité à porter un regard critique et ainsi développer l'expression de leurs émotions et sentiments. La présentation de leurs tableaux « à la mode de Keith Haring » a favorisé la participation de l'élève P à la description. En effet, la grille stipule une attitude bienveillante à l'égard de ses pairs et une prise de parole contrôlée dans la case « dire pour être entendu » ainsi que « participer à des échanges dans des situations variées ». La dimension affective est à nouveau révélatrice des capacités cognitives de cet élève lorsqu'il s'agit de parler des autres et non de soi.

Pour finir, la séance s'est terminée par un questionnement descriptif en anglais des couleurs et des formes pour chaque personnage. La répétition du lexique des nombres, des couleurs, des éléments corporels et des formules

associées permet ainsi l'imprégnation et la consolidation de ces compétences. Un exemple de réponse attendu est « Number two is orange. He's got big legs ». L'appréciation en jaune sur la grille dans « réutiliser des mots nouvellement appris » montre que la réactivation de toutes ces connaissances représente peut-être une surcharge cognitive pour l'élève P.

Egalement, la fréquentation du lexique anglais des couleurs vu en séance de résolution de problèmes mathématiques a permis d'évaluer de manière fortuite l'acquisition de l'orthographe du lexique anglais (voir annexe 5). En effet, le réinvestissement personnel d'un élève de ces acquis en anglais en évaluation de mathématiques a été révélateur de la pratique positive de l'interdisciplinarité et d'une appropriation de la compétence réussie.

### **C. Les limites de l'étude**

Cette étude ne prétend pas être exhaustive car elle ne tient pas compte des compétences langagières à l'écrit. En effet, la consolidation des compétences en cours d'acquisition est exclusivement orale. Même si la fréquentation des mots utilisés est occasionnellement écrite, elle n'est cependant pas observée ni évaluée.

Or, les compétences langagières comme celles l'anglais s'articulent autour du parler/lire/écrire. Cette troisième composante n'est pas négligeable puisque la maîtrise d'une langue relève également de la capacité à transcrire le langage oral en langage écrit en respectant les codes grammaticaux.

De plus, cette étude se base sur l'étude comparative de 38 questionnaires de recherche. Le nombre restreint de ces données représente un frein à la bonne analyse des résultats. En effet, les pourcentages obtenus ne sont pas révélateurs d'une pratique de l'ELVE générale en PACA.

## CONCLUSION

A la lecture des nouveaux textes officiels de 2016, l'approche interdisciplinaire semble être une finalité et un outil à la réussite des élèves. Elle est d'abord définie à travers le SCCCC qui constitue une vision globale des compétences visées pour la fin de la scolarité obligatoire. En effet, le socle s'articule autour de cinq domaines transversaux qui mettent en lumière les renvois possibles entre les différents champs disciplinaires.

Egalement, les instructions prescrivent une priorité à l'acquisition des langages en cycle 2. L'ELVE, qui s'inscrit dans cet objectif, s'articule autour d'activités langagières basées essentiellement sur l'oral. L'acquisition de ces compétences langagières est favorisée par les grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves : la classe, l'enfant et l'univers enfantin. Ces thématiques imposées par les programmes sont propices à être réutilisées lors de situations diverses. En effet, les rituels de classe (date, météo, humeur du jour...) offrent par exemple la possibilité de répéter les jours de la semaine en anglais et ainsi de se remémorer les connaissances en cours d'acquisition.

L'approche interdisciplinaire favorise en ce sens la reprise des connaissances et les situations de consolidation. Elle permet l'appropriation des compétences et permet de faire progresser les élèves.

L'approche dynamique et active de l'ELVE relève de la méthode directe. En effet, l'élève doit mettre en place des stratégies cognitives (manipulation, classement, regroupement) pour construire lui-même ses compétences. L'élève est ainsi au cœur de ses apprentissages. De plus, ces manipulations sont axées sur les canaux visuels et auditifs favorisant les activités ludiques : flashcards, jeu « what's missing ? », mimes, comptines... Ces activités suscitent ainsi la motivation des élèves offrant un cadre favorable dans la progressivité des apprentissages.

Plus précisément, la motivation en anglais d'un élève en grande difficulté langagière a été l'occasion d'observer ses comportements dans sa capacité à acquérir des compétences langagières orales de français. En effet, l'étude de cas a permis de faire le lien entre la motivation de l'élève en anglais et ses capacités langagières non évaluables en français mais identifiables en séances transversales



(anglais et arts visuels). Finalement, l'approche interdisciplinaire peut servir d'outil de différenciation pour le professeur dans l'évaluation de ses élèves. Ainsi, les compétences langagières de français et d'anglais s'épaulent pour permettre la réussite de chaque élève.

Pour conclure, Jean-Denis Moffet résume l'approche interdisciplinaire au service des compétences langagières en disant que « c'est par la langue qu'on accède au savoir ».

## BIBLIOGRAPHIE

- BERARD Evelyne. *Approche communicative. Théorie et pratiques*. 1991.
- BERNIER Gérard. *Théorie de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*.  
Compte rendu de conférence du 11 Août 2009.
- COMTE Auguste. *Système de politique positive ou Traité de sociologie instituant la religion de l'Humanité*. 1851.
- DIDEROT Denis et D'ALEMBERT. *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. 1751.
- GAUTHIER Clermont & BISSONNETTE Steve & RICHARD Mario. *Passez du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage*. 2008.
- LEGENDRE Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 1992.
- LENOIR Yves. *Quelle interdisciplinarité à l'Ecole ?* Juillet 2015.
- LITRE Emile. *Dictionnaire de la langue française*. Tome 2. 1863.
- MEIRIEU Philippe. *Apprendre...oui mais comment*. 1989.
- MICHAUD Yves & CLERC Sébastien. *Interdisciplinarité et collaboration pédagogique*. Lycée Liberté Romainville. Conférence du 23 janvier 2010.
- MOFFET Jean-Denis. *Compétence langagière et le transfert*. 2000.
- O'MALLEY J.Michael & CHAMOT Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. 1990.
- PUREN Christian. *Enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique*. 1989.
- PUREN Christian. *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. 1998.
- RAMADIER Thierry. *Transdisciplinarity and Its Challenges. The Case of Urban Studies*. 2004.
- REGE COLET Nicole. *Enseignement universitaire et interdisciplinarité : un cadre pour analyser, agir et évaluer*. 2002.
- TAGLIANTE Christine. *Classe de langue*. Paris. 1999.
- VYGOTSKI Lev. *Mind in Society*. 1978.

## **ANNEXE 1**

### **Questionnaire sur l'enseignement des LVE à l'école primaire**

#### **Votre profil**

##### **1/ Vous êtes enseignant depuis combien d'années ?**

-Moins de 5 ans                      -Entre 5 et 10 ans                      -Depuis plus de 10 ans

##### **2/ Vous êtes enseignant en :**

-Cycle 1      -Cycle 2                      -Cycle3

##### **3/ Qui enseigne les langues dans votre classe ?**

-Vous-même                      -Intervenant                      -Un autre enseignant de l'école (échange de service)                      -Autre :....

##### **4/ Quelle(s) langue(s) est enseignée dans votre classe ?**

-Anglais    -espagnol    -italien    -allemand    -arabe                      -langue régionale

-Autres :.....

##### **5/ Avez-vous reçu une formation en langues ?**

Formation universitaire    -Formation continue (stages)                      -Autres :.

#### **Votre pratique**

##### **1/ Comment est réparti l'enseignement des langues dans la semaine ?**

-2 séances de 45min                      -1 séance d'1h + 1 séance de 30min

-1 séance d'1h30                      -Autre :...

##### **2/ En conseil de cycle, est-ce qu'une programmation de l'enseignement des langues a été établie?**

-OUI                      -NON

##### **3/ Quels supports utilisez-vous pour l'enseignement des langues ?**

-Manuel de langue (préciser le nom) :.....                      - Document textuel  
- Document iconographique (image, carte...)                      - Document vidéo  
- Document sonore (chanson, comptine..)                      - Site Internet

- Autres :.....

**4/ Mettez-vous en place des dispositifs ou des projets spécifiques pour aborder l'enseignement des langues ?**

- E-twinning

- Échange ou déplacement à l'étranger

- Production d'un document : sonore, textuel (journal, album...), iconographique, page web

- Théâtre

- Autres .....

**5/ Comment évaluez-vous les compétences linguistiques ? (plusieurs réponses possibles)**

- Pas d'évaluation

- Évaluation orale (par des débats, discussions en grand ou petit groupe, des exposés...)

- Évaluation écrite (sous forme de questions-réponses, d'écrits à produire, de réalisation d'un document...)

- Observation de leurs comportements et attitudes

- Autres :.....

**6/ Utilisez-vous la langue étrangère dans d'autres champs disciplinaires ?**

-OUI            -NON

**7/ Si oui, merci de préciser:**

Rituels   -EPS   -Sciences   -Mathématiques   -Arts visuels   -Autres :....

**8/ Pouvez-vous l'illustrer par un exemple pratique :**

.....  
.....  
.....  
.....

## ANNEXE 2

### ANGLAIS - Se décrire physiquement

→ Formules attendues : « I've got... »

→ Lexique : head, shoulders, arm, hand, fingers, stomach, leg, knee, leg, foot, feet, toes/ mouth, nose, eyes, ears/ big, small

<b>Compétences travaillées</b>	<b>Connaissances et compétences associées</b>
<b>Comprendre l'oral</b>	-comprendre les consignes de classe -utiliser quelques mots familiers et expressions très courantes
<b>S'exprimer oralement en continu</b>	-reproduire un modèle oral -utiliser des expressions courtes ou phrases pour se décrire. -répertoire élémentaire de mots liés à la description physique
<b>Prendre part à une conversation</b>	-se décrire physiquement -répondre à des questions

## GRILLE OBSERVATIONS COMPETENCES LANGAGIERES ORALES

### FRANÇAIS

		<u>Date :</u>		<u>Date :</u>	
<u>Compétence travaillée</u>	<u>Connaissances et compétences associées</u>	<u>Remarques/justifications :</u>		<u>Remarques/justifications :</u>	
<b>Comprendre et s'exprimer à l'oral</b>	Ecouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus				
	Dire pour être entendu				
	Participer à des échanges dans des situations variés				
<b>Lire</b>	Identifier des mots de manière de plus en plus experte				
<b>Comprendre le fonctionnement de la langue</b>	Mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris				

### ANNEXE 3

#### ARTS PLASTIQUES – s’exprimer, analyser sa pratique et celle des pairs

<b>Compétence travaillée</b>	<b>Connaissances et compétences liées</b>
S’exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs, établir une relation avec celles des artistes s’ouvrir à l’altérité	-Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, support...

#### **→Compétences transversales en anglais :**

→Lexique : red, pink, red, yellow, grey, brown, blue, orange, green/ : head, shoulders, arm, hand, fingers, stomach, leg, knee, leg, foot, feet, toes, mouth, nose, eyes, ears

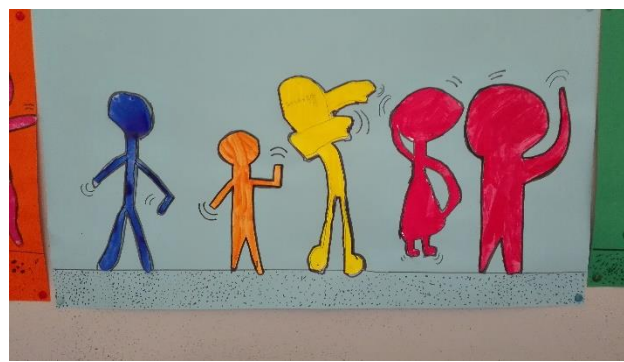
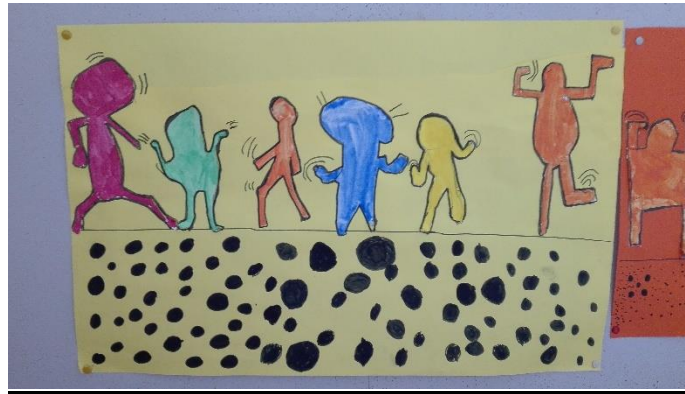
→Formules attendues : « I’ve got... », « She’s got... », « He’s got... »

<b>Compétences travaillées</b>	<b>Connaissances et compétences associées</b>
<b>Comprendre l’oral</b>	-comprendre les consignes de classe -utiliser quelques mots familiers et expressions très courantes
<b>S’exprimer oralement en continu</b>	-utiliser des expressions courtes ou phrases pour se décrire -répertoire élémentaire de mots liés à la description physique et aux couleurs
<b>Prendre part à une conversation</b>	-se décrire et décrire physiquement quelqu’un -répondre à des questions

#### GRILLE OBSERVATIONS COMPETENCES LANGAGIERES ORALES FRANÇAIS :

		<u>Date :</u>	<u>Date :</u>
<u>Compétence travaillée</u>	<u>Connaissances et compétences associées</u>	<u>Remarques/justifications :</u>	<u>Remarques/justifications :</u>
<b>Comprendre et s’exprimer à l’oral</b>	Ecouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus		
	Dire pour être entendu		
	Participer à des échanges dans des situations variés		
<b>Lire</b>	Identifier des mots de manière de plus en plus experte		
<b>Comprendre le fonctionnement de la langue</b>	Mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris		

**ANNEXE 4**



ANNEXE 5

**7** Sam a placé deux jetons bleus et Lou deux jetons rouges.  
 Combien chaque joueur a-t-il marqué de points ?  
 Écris tes calculs.

A+

Sam a 32 point et  
 Lou a 33 point

Handwritten calculations and a grid:

400 250  
 $2 \times 9 = 15 + 5 + 5 = 15$   
 $18 + 15 = 33$

0	1	2	9
3	5	4	5
6	8	4	10
			0

blue team  
 $8 + 8 + 8 + 8 = 32$   
 $32 + 0 = 32$

p. 29  
 10 à 13  
 p. 25  
 14



Depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, le système éducatif français est traditionnellement basé sur une approche disciplinaire cloisonnée. Or, les recommandations officielles encouragent les connexions entre les différents domaines enseignés pour donner du sens aux apprentissages et ainsi assurer la consolidation des compétences travaillées. En ce sens, l'interdisciplinarité apparaît comme une approche favorisant les transferts de connaissances. Au cycle des apprentissages fondamentaux, la priorité est donnée aux langages pour penser et communiquer. L'approche de l'anglais s'est donc vue bousculée privilégiant le langage oral et les interactions entre les apprenants. Ce mémoire de recherche s'intéresse aux liens possibles de l'anglais avec les autres domaines disciplinaires. Ainsi, il tend à évaluer l'efficacité de l'approche interdisciplinaire dans l'acquisition des compétences langagières mises en jeu.

Since the XIX<sup>th</sup> century, the French Educational system has been traditionally based on the teaching of separate branches of instruction. But now, official injunctions advise to connect the different subjects together so that apprenticeship becomes relevant and thus worked up skills get more consolidated. In this way, it becomes obvious that interdisciplinary system encourages transmission of knowledge. Along the first school years of fundamental training (first cycle), priority is given to languages in order to get to know how to think and how to communicate. So, the teaching of modern foreign languages being roughly jostled, has given more credit to oral language and to interaction between learners. Along this approach to communication, such teaching clearly settles down one of the aims of the second cycle. In this memoir recording all my researches, I have wished to investigate into the possible links between the teaching of modern foreign languages and other different subjects of instruction. Thus, my study has allowed me to discover the efficiency of an interdisciplinary approach into the acquisition of language competences as involved.

**Liste de Mots clés :** interdisciplinarité, anglais, transversalité, compétences langagières, motivation