



HAL
open science

TICE & langues à l'école maternelle

Mélissa Damour

► **To cite this version:**

| Mélissa Damour. TICE & langues à l'école maternelle. Education. 2016. dumas-01704420

HAL Id: dumas-01704420

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01704420>

Submitted on 8 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Toulouse



UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès



MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »

Mention	Parcours
Premier degré	M2 MEEF Professeur des écoles Parcours B
Domaine de recherche : Maîtrise langue et du langage	Centre : Tarbes

MÉMOIRE

TICE & LANGUES À L'ÉCOLE MATERNELLE

DAMOUR Mélissa, étudiante en Master 2 MEEF Professeur des écoles

Directeur de mémoire	Co-directeur de mémoire
E. SANZ LECINA, MCF UT2 Toulouse	M. BRAS, MCF UT2 Toulouse
Membres du jury de soutenance :	
- E. SANZ LECINA - M. BRAS	
Soutenu le : 14/06/2016 à 11h00 à l'ESPE de Toulouse (site St AGNE)	

Année universitaire 2015-2016

Remerciements :

Ce travail n'aurait pas abouti sans l'aide et la présence de nombreuses personnes que je tiens particulièrement à remercier :

Tout d'abord mes deux encadrantes de mémoire : Eliane SANZ LECINA et Myriam BRAS, qui m'ont été d'une aide précieuse durant ces deux dernières années, m'ont éclairé dès que j'en avais besoin, m'ont donné confiance et m'ont rassuré à plusieurs reprises. Je n'oublie pas non plus la présence de Marie PILAR RIC, qui nous a accompagné lors de notre première année de Master et beaucoup apporté en matière de maîtrise des langues et du langage.

J'accorde une attention particulière aux deux enseignantes qui m'ont aidé à recueillir les données pour mon mémoire, m'ont laissé observer leur classe et analyser leur performance, et m'ont permis d'approfondir mon travail de recherche tout au long de l'année scolaire 2015-2016. Merci à leurs élèves de maternelle, qui ont partagé leur ressenti avec moi et n'ont pas hésité à me faire part de leur sincérité et honnêteté dès le départ. Merci à la directrice de l'école de Tarbes qui m'a laissé visiter son école à maintes reprises et m'a autorisé à observer et participer aux activités de la classe de moyenne et grande section.

Merci à mes collègues de Master, Kim BELL, Thibaud DURROUX, Estelle LAHILLE avec qui j'ai pu évoluer et partager de très bons moments lors des séminaires de recherche, je n'oublierai certainement jamais le moment où nous avons fait un canon sur la comptine « Frère Jacques » en chantant en cinq langues différentes, accompagnés de Mme SANZ LECINA et Mme PILAR RIC.

Un grand merci à Cécile MAURY et Anne MALLEN, documentalistes à l'ESPE de Tarbes où j'étudie, qui tout le long de ces deux années se sont démenées pour me trouver des références bibliographiques en lien avec mon mémoire de recherche ; leur dynamisme et leur bienveillance me manqueront beaucoup.

Merci à l'ESPE de Tarbes qui m'a donné l'envie de rédiger ce mémoire de recherche et m'a poussé à effectuer un travail que je n'avais encore jamais eu l'occasion de produire ; il m'a conduit à me redécouvrir et à me surpasser.

Enfin, un grand merci à mon entourage et mes proches qui me soutiennent depuis toujours et sans qui je ne serai sans doute pas celle que je suis aujourd'hui.

SOMMAIRE :

Introduction.....	4
I. Partie théorique :	7
1) La didactique des langues.....	7
1.1) Histoire des méthodologies en didactique des langues vivantes	7
1.2) Le CERCL : Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues.....	13
1.3) La perspective actionnelle.....	17
1.4) Et à l'école ?	22
2) Les langues en maternelle	25
2.1) La place des langues dans les programmes.....	25
2.2) La comptine en maternelle.....	26
2.3) La comptine en anglais en maternelle	29
2.4) Les activités d'anglais en maternelle	32
3) Les TICE	33
3.1) Définition	33
3.2) La place des TICE à l'école	34
3.3) L'intégration des TICE en langue.....	36
II. Protocole de recherche	42
1) Recueil des données.....	42
1.1) Le contexte	42
1.2) Le cadre.....	42
2) Analyse de données.....	44
2.1) Les préparations des enseignantes	44
2.2) La mise en œuvre en classe : ressenti des enseignantes	48
2.3) Le ressenti des apprenants.....	53
III. Validation/invalidation des hypothèses	55
Conclusion.....	59
ANNEXES :	63
Bibliographie :	106

Introduction

Étudiante en Master 2 MEEF Professeur des écoles à l'ESPE de Tarbes et issue d'une formation en anglais qui m'a permis d'obtenir la licence LLCER (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales), j'ai décidé d'orienter mon mémoire de recherche vers le domaine de la maîtrise des langues et du langage. Depuis mon plus jeune âge, je porte un vif intérêt aux langues et principalement à l'anglais qui m'a toujours plu et a su éveiller ma curiosité ; c'est pourquoi j'ai choisi de baser la problématique de mon mémoire sur la langue anglaise. Ayant eu l'occasion lors de mes deux années de master d'effectuer des stages dans plusieurs cycles, je me suis rendue compte que l'univers de la maternelle me passionnait. J'ai eu la chance d'aller trois fois en stage en classe de moyenne et grande section et d'en découvrir et en apprendre plus sur le monde des tout petits ; je me suis donc tournée vers la maternelle pour mon mémoire de recherche et j'ai décidé de travailler sur l'apprentissage de la comptine en anglais à l'aide des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Pourquoi les TICE ? Premièrement parce que depuis plusieurs années, notre société évolue avec les nouvelles technologies qui font désormais partie intégrante de nos vies. Ainsi, à l'école, les outils numériques se développent de plus en plus et l'intégration des TICE est au cœur des programmes de l'école maternelle et élémentaire. D'ailleurs, la maîtrise des TICE est un des paliers du socle commun de connaissances et de compétences de 2006 que les élèves doivent être en mesure de contrôler en fin d'école primaire. Aussi, maîtriser les TICE est la compétence n°9 du référentiel de compétences du professeur des écoles « Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier » ce qui signifie que tout enseignant est concerné par l'usage des outils numériques et doit s'en servir lors des pratiques pédagogiques. Par conséquent, j'ai souhaité porter une certaine attention à la relation existant entre les langues et les TICE. Plusieurs questionnements me sont alors apparus : comment intégrer les TICE dans l'enseignement des langues ? Comment exploiter ces outils pour favoriser la compréhension des élèves ? Les TICE sont-elles des outils pertinents dont il faut se servir dans chaque apprentissage, notamment en langues vivantes ? Existe-t-il des limites à l'usage des TICE ? Quels en sont les réels intérêts ? Ayant conscience

de l'importance de la comptine en maternelle, j'ai alors axé mon mémoire sur la problématique suivante :

Quels sont les intérêts et les limites de l'usage des TICE dans l'apprentissage de la comptine en anglais en maternelle ?

Par conséquent, afin d'effectuer un travail de recherche sur l'intégration des TICE pour l'apprentissage d'une comptine en anglais et d'enrichir ma partie théorique, je me suis intéressée aux programmes de l'école maternelle, aux différentes méthodologies d'enseignement des langues vivantes en partant de la méthodologie grammaire-traduction jusqu'au CECRL et la perspective actionnelle qu'il préconise. J'ai ensuite fait l'état des lieux de la place des langues à la maternelle et de celle des TICE à l'école. Enfin, pour nourrir mon protocole de recherche, je me suis approchée de la pratique de deux enseignantes dont une professeure des écoles stagiaire depuis le mois de septembre 2015 et une professeure des écoles expérimentée en poste depuis vingt ans. Ici, il s'agissait de répondre à plusieurs interrogations concernant l'utilisation des TICE en classe de maternelle lors de séances en anglais. J'avais alors demandé aux deux enseignantes de réaliser une ou plusieurs séances qui portaient sur l'apprentissage d'une comptine en anglais à l'aide de deux vidéos. Elles pouvaient choisir d'utiliser les deux documents ou un seul et les utiliser à leur guise. Ici donc, il était intéressant de voir comment les deux maîtresses allaient mener leurs séances, en quoi leurs choix allaient être différents ou communs, comment elles allaient s'imprégner des éléments TICE et de quelle manière elles allaient apprendre la comptine aux élèves. J'ai choisi de mener une analyse comparative de leurs performances afin de voir la différence de pratique entre les deux enseignantes (dont une débutante et une expérimentée). Il m'a semblé ingénieux de voir comment elles allaient se servir des TICE : allaient-elles utiliser les deux supports vidéo ? Allaient-elles s'en servir en classe ou uniquement à la maison lors de leur préparation personnelle ? Comment allaient-elles exploiter le document vidéo et comment allaient-elles apprendre la comptine tout d'abord, elles-mêmes puis ensuite avec les élèves ? Après avoir mis en pratique les séances, un entretien avec les deux enseignantes m'a semblé

judicieux afin de recueillir leurs représentations initiales mais aussi leurs impressions après avoir réalisé la totalité de leurs séances. Comment avaient-elles perçu l'apprentissage de la comptine ? Comment avaient-elles utilisé les TICE ? Qu'avaient-elles pensé de leur intégration ? Voudraient-elles s'en resservir lors de prochaines séances ? Les TICE avaient-elles été utiles ici dans le cas de l'apprentissage d'une comptine en langue étrangère ? Si oui, quels étaient leurs intérêts et leurs limites dans l'apprentissage de cette même comptine en anglais ? Leurs représentations ont été appuyées par des entretiens avec quelques élèves qui ont partagé leur ressenti et avec qui j'ai pu échanger sur le plaisir qu'ils avaient pu prendre en apprenant la comptine. Ce mémoire de recherche avait pour but de répondre aux hypothèses suivantes :

- ❖ **Hypothèse 1** : l'intégration des TICE pour l'apprentissage de la comptine doit permettre d'accroître la motivation des élèves
- ❖ **Hypothèse 2** : l'usage des TICE doit favoriser l'expression orale de tous les élèves
- ❖ **Hypothèse 3** : l'usage des TICE et des éléments vidéo de la séquence doit permettre une meilleure mémorisation de la comptine
- ❖ **Hypothèse 4** : les deux pratiques des enseignantes sont totalement différentes et les résultats de leurs séquences respectives le sont aussi
- ❖ **Hypothèse 5** : la séquence étudiée ici est inscrite dans le cadre de la perspective actionnelle préconisée par le CECRL

Afin de valider ou d'invalider ces hypothèses, trois points d'analyses ont été essentiels dans le cadre de mon mémoire : les préparations des enseignantes, leurs ressentis concernant la séquence d'apprentissage et le ressenti des apprenants, soit les élèves.

I. Partie théorique :

1) La didactique des langues

1.1) Histoire des méthodologies en didactique des langues vivantes¹

Depuis le XIX^{ème} siècle, les méthodologies d'enseignement des langues étrangères se sont succédées, souhaitant répondre toujours aux nouveaux besoins de la société. Les méthodologies d'enseignement sont définies comme des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie et en pratique et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages. Leurs origines sont diverses, elles sont le résultat de la réflexion d'individus, de chercheurs, d'inventeurs et elles peuvent avoir des sources anonymes ou encore d'autres collectives. Les méthodologies sont la plupart du temps diffusées dans les textes de type universitaire, dans les référentiels ou les programmes officiels de l'école, dans les matériels d'enseignement ou manuels, ou encore par le biais des dispositifs de formation (initiale ou continue). Leur objectif est de proposer des solutions aux problèmes posés par les enseignements des langues dans la société. Ainsi plusieurs méthodologies d'apprentissage de langues vivantes ont été mises en place depuis plusieurs années pour ensuite être remplacées par d'autres :

❖ La méthodologie grammaire-traduction :

Tableau n°1 : la méthodologie grammaire-traduction²

Définition	Apprendre une langue, c'est...	Activités
Dominante en France jusqu'à la fin de XIX ^{ème} siècle.	S'entraîner à traduire une langue de plus en plus vite jusqu'à ce que la traduction	Utilisation prépondérante du français.

¹ Powerpoint « Histoire des méthodologies en didactique des langues vivantes » de Marie PILAR-RIC, maître de conférences en langues vivantes (Espagnol) à l'Université Toulouse II Jean Jaurès

² Voir annexe n°1 : liste des tableaux présents dans le mémoire

<p>Influencée par l'enseignement scolaire du latin et du grec → méthodologie classique.</p> <p>S'appuie sur une représentation de l'apprentissage des langues modernes similaire à celui des langues mortes.</p>	<p>devienne instantanée et surtout inconsciente.</p> <p>Traduction de textes littéraires et lecture privilégiées.</p> <p>Oral au second plan → écrit privilégié</p> <p>Langue → ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouve dans les textes ; langue normée et de qualité littéraire</p>	<p>Erreur → systématiquement corrigée.</p> <p>Vocabulaire enseigné → liste de mots à mémoriser par l'apprenant.</p> <p>Interaction à sens unique → de l'enseignant vers l'élève.</p> <p>Pas de manuel.</p>
--	---	--

❖ La méthodologie directe :

Tableau n°2 : la méthodologie directe

Définition	Apprendre une langue, c'est...	Activités
<p>Introduite le 15 novembre 1901.</p> <p>S'oppose à la méthodologie traditionnelle et à celle de la grammaire-traduction.</p> <p>La société ne souhaite plus seulement une langue littéraire, elle requiert un réel outil de communication favorisant le développement des échanges entre pays → grand bouleversement.</p>	<p>Apprendre des mots étrangers sans passer par leur équivalent français (ou la langue maternelle). Pour ce faire, le professeur explique le vocabulaire en utilisant des objets ou des images mais pas de traduction.</p> <p>Oral en priorité, pas d'écrit.</p> <p>Prononciation → très importante.</p>	<p>Nommer et décrire des objets appartenant à l'environnement de la classe.</p> <p>Questions orales et réponses orales. L'enseignant sollicite la participation et la prise de paroles des élèves.</p> <p>Leçons de mots : objets concrets au centre de la séance d'enseignement.</p>

	Grammaire → enseignement de manière déductive. Répétition intensive et mécanique pour favoriser l'écoute et la prononciation.	Utilisation du geste et de la mimique conseillée → outil de compréhension.
--	--	--

❖ La méthodologie active :

Tableau n°3 : la méthodologie active

Définition	Apprendre une langue, c'est...	Activités
<p>Apparaît dans les années 1920 jusqu'aux années 1960 (contexte particulier de l'après-guerre 14-18)</p> <p>Objectifs culturels et formatifs privilégiés.</p> <p>Assemblage de quelques procédés issus de la méthodologie traditionnelle et des grands principes de la méthodologie directe.</p>	<p>Pratique de la langue + développement des connaissances culturelles étrangères → documents de natures variées : littérature, journaux, revues, émissions de radio ou télévision</p> <p>Pratique de la langue + enrichissement culturel des apprenants.</p> <p>L'écrit retrouve de l'importance. Qualité de la prononciation mais moins d'importance accordée à l'oral. Recours au français pour faciliter la compréhension du vocabulaire.</p>	<p>Conception culturelle → combinaison de trois approches : géographique, historique et artistique.</p> <p>Le roman est mis en valeur ici → étude de la langue (grammaire/lexique) + culture étrangère</p> <p>Explication de texte au cœur des enseignements → plusieurs tâches à réaliser autour du texte : repérer, raconter, analyser, réagir et transposer</p>

	Enseignement grammatical + apprentissage raisonné.	
--	--	--

❖ Méthodologie audio-visuelle :

Tableau n°4 : méthodologie audio-visuelle

Définition	Apprendre une langue, c'est...	Activités
<p>Origine : Amérique du Nord (liée aux deux défaites → Pearl Harbor et sputnik russe) → volonté de former les militaires aux langues étrangères.</p> <p>En France → après 1940 : volonté de renforcer l'implantation du français dans les colonies et de lutter contre l'expansion de l'anglais comme langue unique de communication.</p>	<p>S'appuie sur le béhaviorisme → introduire des structures toutes faites à répéter ; pratique intensive sur des points de grammaire précis (par des procédés de substitution et transformation).</p> <p>Enseignement explicite de la grammaire mis à l'écart.</p> <p>Apprentissage : répétitions orales intensives, phrases modèles → mémorisation et automatiser.</p> <p>Forme orale prédominante.</p>	<p>Enseignement donné en situation.</p> <p>On évite les interférences avec la langue maternelle.</p> <p>Apprentissage par analogie et induction.</p> <p>L'apprenant fait comme s'il était usager et simule des situations de communication.</p>

❖ L'approche communicative :

Définition : L'approche communicative, ou l'approche par compétences des enseignements de langues, voit le jour au début des années 1970, elle est mise en place par « Groupes Langues » du Conseil de l'Europe. Son principe directeur réside dans le choix de la spécificité, c'est-à-dire qu'on y pose que la langue est un

ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres. Elle se fonde sur une nouvelle conception de la nature même de la communication par le langage : la compétence à communiquer langagièrement. L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi un conseiller, il doit avoir recours à des documents appelés authentiques, c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère. L'apprentissage est alors ici basé sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Communiquer signifie alors échanger du sens. L'objectif de l'approche communicative est de faciliter le processus d'intégration européenne. L'enseignement des langues doit permettre les rencontres ponctuelles entre ressortissants (cadre touristique/ cadre professionnel). SEARLE³ parle en 1969 de la « théorie des actes de parole » qui préconise que « Parler, c'est agir. On parle parce qu'on veut agir sur l'autre ». En outre, on utilise la langue étrangère en classe mais un retour à la langue maternelle peut avoir lieu, notamment pour traduire afin de faciliter la compréhension.

❖ L'approche cognitive

Tableau n°5 : l'approche cognitive

Définition	Apprendre une langue, c'est...	Activités
<p>Années 1990 → pour pallier les lacunes concernant l'absence de la langue écrite et de la grammaire.</p> <p>Quatre compétences indispensables définies → la compréhension orale/ la</p>	<p>« Parler avec », « agir sur l'autre »</p> <p>Objectif : former un communicateur qui va apprendre à « parler avec et agir sur » en langue étrangère.</p>	<p>Enseignement → communiquer et produire du sens.</p> <p>Grammaire → démarche inductive explicite</p>

³ John Rogers SEARLE, philosophe américain né à Denver en 1932, appartenant au courant analytique, et spécialiste de philosophie du langage, ainsi que de philosophie de l'esprit.

<p>compréhension écrite/ la production orale/ la production écrite.</p>	<p>Concepts d'interaction et de communication.</p> <p>Trois composantes principales : la compétence grammaticale/ la compétence sociolinguistique/ la compétence stratégique.</p> <p>On passe d'un usage de l'oral qui consistait à parler et entendre à un autre qui consiste à converser, dire et écouter.</p> <p>Instauration d'échanges spontanés à l'oral, création de situations motivantes pour l'élève.</p> <p>On privilégie la transmission et la compréhension d'un message sensé à la maîtrise des structures grammaticales et du lexique.</p>	<p>A l'école primaire → répétitions de structures, ritualisation d'énoncés figés et utilisation de jeux.</p>
---	---	--

❖ La perspective actionnelle⁴ :

Tableau n°6 : la perspective actionnelle

Définition	Apprendre une langue, c'est...	Activités
<p>Issu du CECRL en 2001.</p> <p>Axes de réflexion → six niveaux communs de référence ; cinq activités langagières ; trois composantes de la compétence communicative.</p> <p>Apprenant = acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné.</p> <p>Pouvoir communiquer dans un pays étranger</p>	<p>Tâches à la fois scolaires et sociales.</p> <p>S'inspire de l'approche communicative tout en la complexifiant.</p> <p>On communique pour agir avec l'autre.</p> <p>Redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir.</p> <p>Tâches et actions complémentaires.</p> <p>Apprentissage au travers de projets réels.</p>	<p>Pédagogie de projet, mise en projet des élèves.</p> <p>Agir ensemble → objectif pédagogique.</p> <p>Adaptée pour les enfants.</p> <p>Mettre en activité les élèves, réaliser avec eux des projets concrets.</p> <p>Dire pour faire + réalisation commune avec les élèves.</p>

1.2) Le CERCL : Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues⁵

Le CECRL, cadre européen commun de référence offre une base commune à tous les pays européens pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, d'examens, de manuels etc. Il décrit ce que les apprenants doivent apprendre afin

⁴ Voir partie théorique 1.3 La perspective actionnelle

⁵ L'essentiel du CECR pour les langues, B. LALLEMENT et N. PIERRET

d'utiliser la langue pour communiquer ; il énumère les connaissances et savoir-faire qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. Il définit les six niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de son apprentissage et à tout moment de sa vie. Aussi, il permet à tout citoyen de se repérer par rapport à une échelle commune dans chacune des langues qu'il rencontre tout au long de sa vie qu'elle soit étrangère, nationale ou régionale. Il s'adresse à tous, notamment aux enseignants qui y trouveront des outils pour réfléchir à leurs pratiques ; un barème pour l'évaluation de la compétence des élèves ; une analyse des compétences langagières qui facilitera la définition des objectifs et la description des niveaux atteints. L'existence du CECRL est due à la volonté de préserver le riche patrimoine représenté par la diversité linguistique et culturelle en Europe mais aussi de favoriser l'unité, la mobilité et la coopération en Europe. De plus, le CECRL a été mis en place afin de faciliter l'échange entre enseignant et élève pour leur permettre de collaborer et avancer ensemble.

Le CECRL sert notamment à :

- ❖ Élaborer des programmes d'apprentissage des langues tout en prenant en compte les savoirs antérieurs, les objectifs et les contenus
- ❖ Organiser une certification en langues à partir de critères d'appréciations formulés en termes de résultats positifs plutôt qu'en soulignant les difficultés et insuffisances des élèves
- ❖ Mettre en place un apprentissage autodirigé qui permet à l'élève de prendre conscience de ses capacités en termes de connaissances et de ses savoir-faire. De cette manière, il est capable de s'autoévaluer

Ainsi, six niveaux communs de référence ont été mis en place dans un but précis : ils définissent ce que l'on doit attendre des apprenants et facilitent la rédaction d'objectifs clairs et réalistes. Ils aident à organiser l'apprentissage en séquences cohérentes visant une progression dans les apprentissages, ils permettent à l'élève de se situer et de s'autoévaluer et surtout de se situer sur une échelle de niveaux reconnue dans les pays étrangers. Les niveaux sont composés de la manière suivante :

- ❖ **Niveau A1** : niveau introductif ou découverte (*breakthrough*)
- ❖ **Niveau A2** : niveau intermédiaire ou de survie (*waystage*)
- ❖ **Niveau B1** : niveau seuil (*threshold*)
- ❖ **Niveau B2** : niveau avancé (*vantage*) ou utilisateur indépendant
- ❖ **Niveau C1** : niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective
- ❖ **Niveau C2** : maîtrise de la langue

L'Éducation Nationale fait correspondre les niveaux communs de référence en fonction des classes, le tableau suivant démontre comment.

Tableau n°7 : Niveaux du CECRL

A		B		C	
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Fin école élémentaire	5 ^{ème} (LV1) 3 ^{ème} (LV2)	3 ^{ème} (LV1) Terminale (LV2)	Terminale (LV1)	Terminale L (spécialité)	/

Le niveau commun de référence qui nous intéresse donc ici est le niveau A1⁶ puisque c'est celui que les élèves sont sensés obtenir à la fin du CM2. Lorsque ce niveau est atteint par l'élève, cela signifie qu'il peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. L'élève est en mesure de se présenter ou de présenter quelqu'un et poser des questions à une personne à propos d'elle (son lieu d'habitation, ses relations et ce qui lui appartient par exemple). Il doit être apte lui aussi, à répondre aux mêmes questions. Il est également capable de communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. Le tableau suivant représente toutes les unités comprises dans le niveau A1.

⁶ Voir annexe n°1 : les six niveaux communs de référence du CECRL

Tableau n°8 : Tableau de compétences du niveau A1 CECRL

Grille pour l'auto-évaluation	Aspects qualitatifs de la langue parlée
<p><u>Écouter :</u> L'apprenant peut comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de lui-même, de sa famille et de son environnement concret et immédiat si les gens lui parlent lentement et distinctement.</p>	<p><u>Étendue :</u> L'apprenant possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.</p>
<p><u>Lire :</u> L'apprenant peut comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.</p>	<p><u>Correction :</u> L'apprenant possède un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.</p>
<p><u>Prendre part à une conversation :</u> L'apprenant peut communiquer de façon simple, à condition que son interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il essaie de dire. Il peut poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont il a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.</p>	<p><u>Aisance :</u> L'apprenant peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.</p>
<p><u>S'exprimer oralement en continu :</u> L'apprenant peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il connaît.</p>	<p><u>Interaction :</u> L'apprenant peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Il peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.</p>

<p><u>Écrire :</u></p> <p>L'apprenant peut écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Il peut porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple son nom, son adresse et sa nationalité sur une fiche d'hôtel.</p>	<p><u>Cohérence :</u></p> <p>L'apprenant peut relier des mots ou groupes de mots à l'aide de connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».</p>
--	---

Les élèves de maternelle sont donc familiarisés aux langues étrangères, ce qui est préconisé par les programmes de l'école. Ainsi ils s'approchent du niveau A1 et commencent à acquérir certaines compétences langagières. Ces compétences seront davantage travaillées lors de leur scolarité future. Les langues en maternelle sont donc un moyen pour les élèves d'explorer le monde et de découvrir de nouvelles cultures. De plus, ils sont capables de comparer les langues étrangères à leur langue maternelle et ainsi ils sont en mesure de comprendre comment la langue que l'on parle à l'école fonctionne.

1.3) La perspective actionnelle

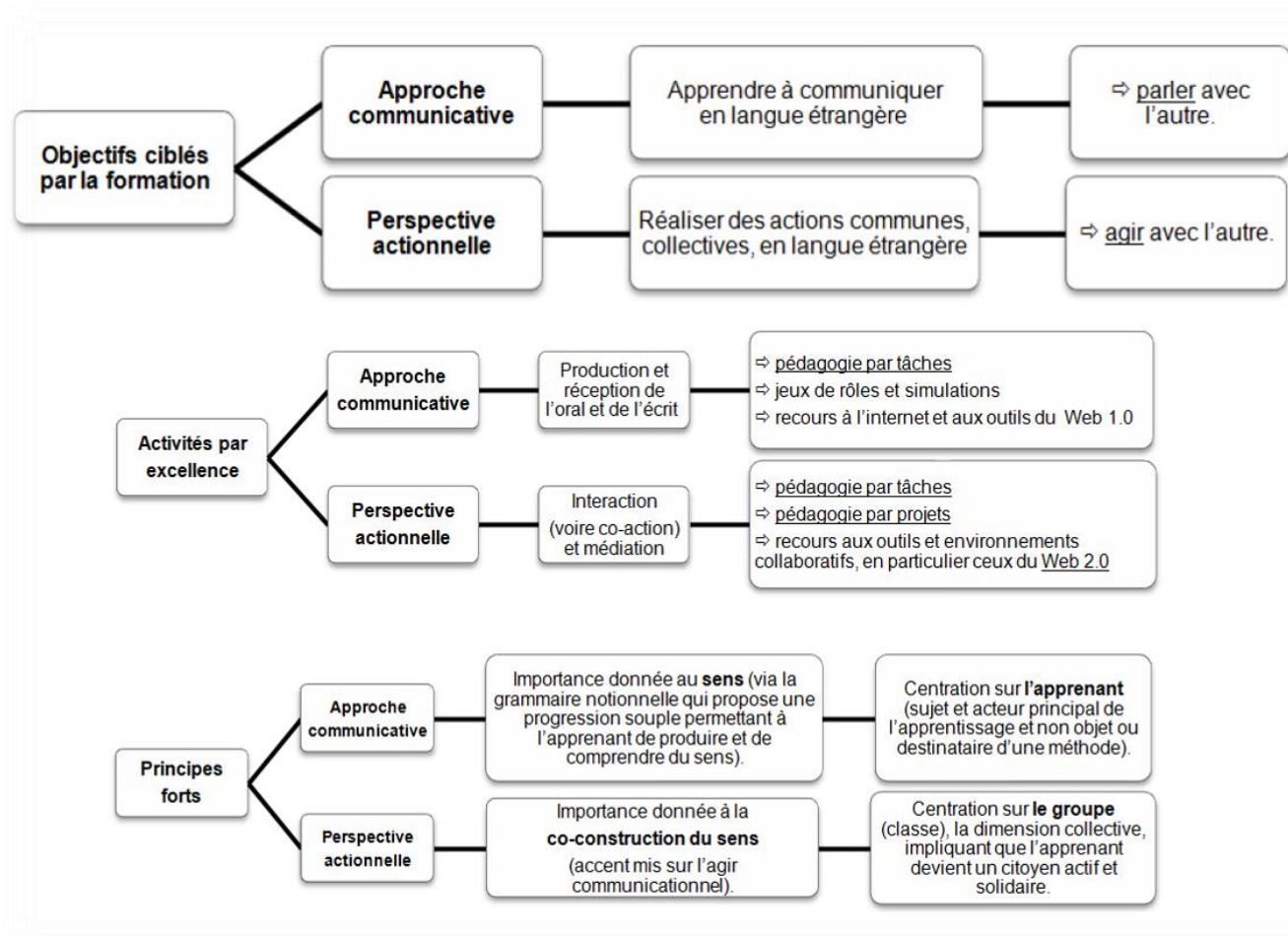
L'approche actionnelle traite des compétences générales individuelles qui reposent sur des savoirs, des savoir-faire⁷, des savoir-être⁸ et des savoir apprendre⁹. Ces savoirs sont essentiels à la communication culturelle. La perspective actionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Elle est similaire à l'approche communicative en la complexifiant ; ici on communique pour agir avec l'autre. Le schéma ci-dessous issu d'un article écrit par P. BAGNOLI, E.

⁷ **Les savoir-faire** : ils relèvent d'une maîtrise de procédures qui sont intégrées par l'élève au point qu'elles ne sont plus conscientes, ou qu'il convient d'entraîner pour les rendre automatiques. Ainsi la maîtrise de certaines expressions correspond à des situations langagières quotidiennes

⁸ **Les savoir-être** : ce sont des dispositions individuelles, traits de personnalité ou attitudes touchant à l'image de soi et des autres. Bien qu'ils relèvent des compétences générales individuelles, ils peuvent être acquis ou modifiés par des activités d'entraînement conduites en classe

⁹ **Les savoir-apprendre** : ils sont une combinaison de savoir-faire, de savoirs et de savoir-être

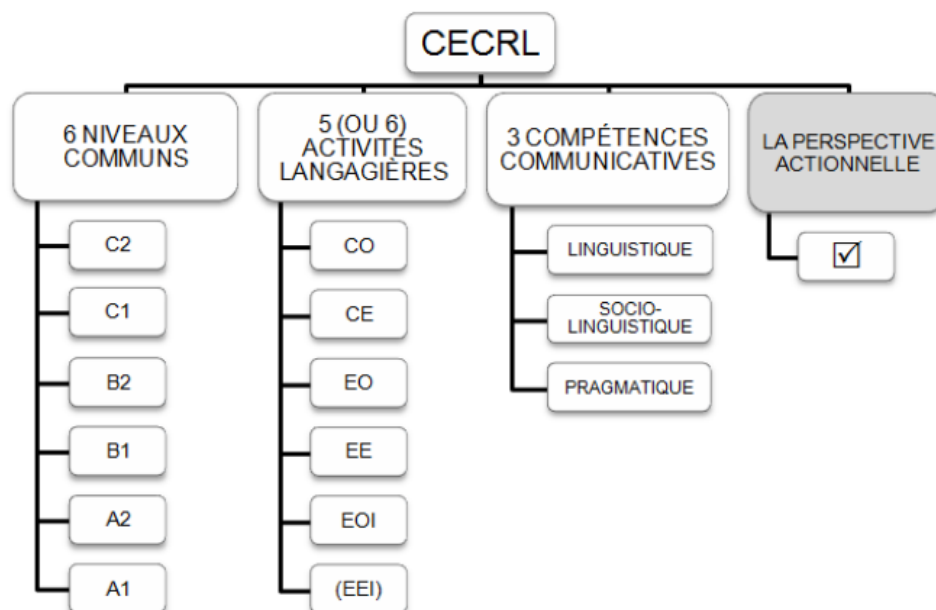
DOTTI et R. PRADONI, V. RUEL intitulé « La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en Interlangue » retranscrit les différences qui existent entre l'approche communicative des années 1980 et la perspective actionnelle des années 2000.¹⁰



Ce schéma rend compte du fait que la perspective actionnelle est une des quatre révolutions du CECRL parmi lesquelles on trouve : **les six niveaux communs de référence** allant du niveau A1 à C2, **les cinq compétences langagières** dont la production écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction, la compréhension écrite et la compréhension orale, **les trois composantes de la compétence communicative** soit la composante linguistique (lexique, syntaxe et phonologie), la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social) et la composante pragmatique (qui établit le

¹⁰ Travaux de ROBERT et ROSEN (2009) qui synthétisent le tournant de l'approche communicative à la perspective actionnelle

lien entre le locuteur et la situation) et enfin **la perspective actionnelle** (voir schéma ci-dessous).

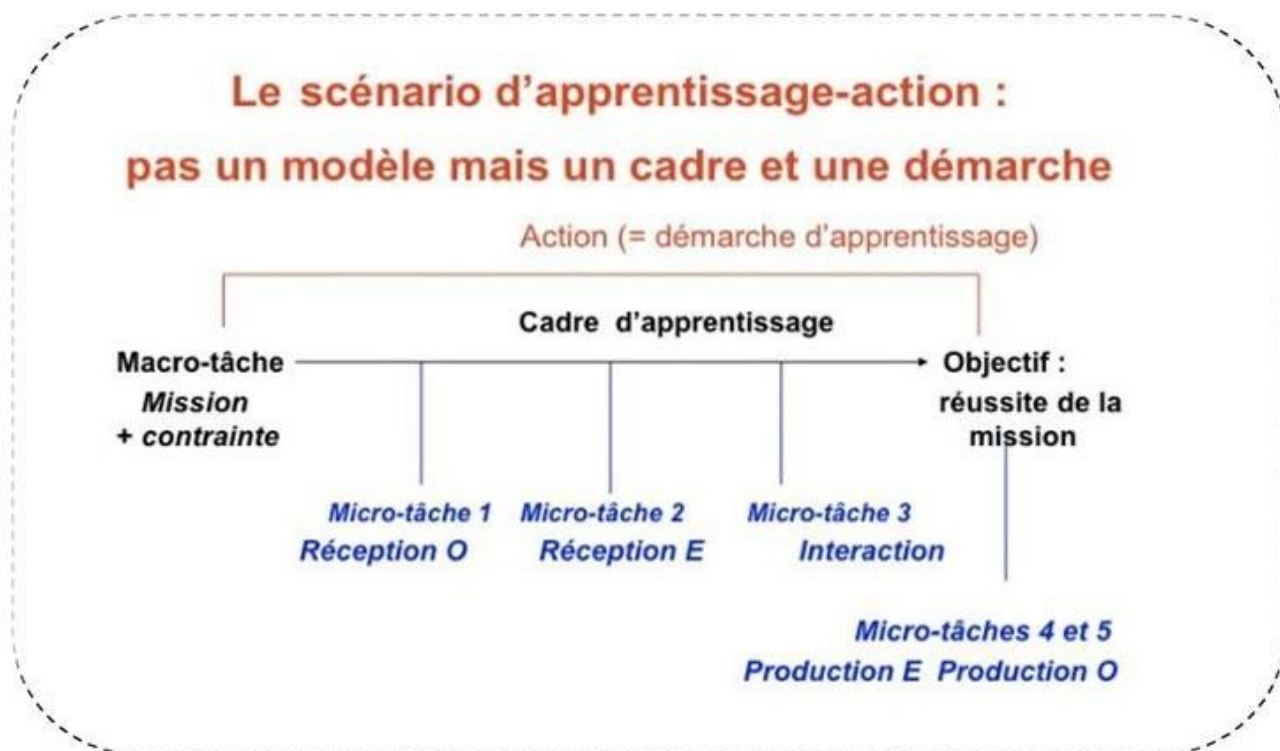


La perspective actionnelle donc, redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir (scolaires et sociales ou complémentaires). Elle offre plusieurs visages, plusieurs approches didactiques qui se déclineront et s'adapteront selon les besoins des apprenants et des objectifs des enseignants. Elle véhicule « l'agir ensemble » et est entièrement adaptée aux enfants. Les grands principes de la perspective actionnelle sont les suivants : premièrement, l'élève est un acteur social c'est-à-dire qu'il est lui-même acteur de ses apprentissages et l'enseignant doit le considérer comme tel. L'enseignant a donc pour but de mettre l'élève en activité et la langue et la culture étrangère agissent comme des instruments d'action et pas uniquement de communication. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre (comme dans l'approche communicative des années 1980) mais pour agir avec l'autre, d'où le terme

d'acteur social. La grammaire et le lexique sont maintenant considérés comme des outils linguistiques et non plus comme des objectifs linguistiques ; on s'en sert maintenant pour permettre à l'élève d'agir en utilisant des savoirs et des savoir-faire. Lorsque l'enseignant sollicite un élève pour parler à autrui il ne s'agit plus désormais d'un acte de parole pour communiquer mais d'un **acte social**. La perspective actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir, ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais vers la société, c'est-à-dire que les tâches qu'il accomplit ne relèvent plus seulement d'un niveau scolaire mais d'un niveau social.

Définissons maintenant la notion de tâche et d'action préconisée par le CECRL. Premièrement, la tâche ne peut exister que s'il y a action, tâche et action ne sont donc pas équivalentes mais complémentaires puisque la tâche est comprise dans l'action. La tâche est « un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier ». La nature de la tâche peut être extrêmement variée, elle peut être simple ou au contraire très complexe ; elle peut être langagière ou bien non langagière, le plus important dans la mise en place de tâche est que c'est elle qui est en charge de mettre l'apprenant en action. Suivant ce principe impliquant des tâches et des actions, Claire BOURGUIGNON lors d'une conférence en 2007 sur le thème « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle, le scénario apprentissage-action » part de la déclaration faite par l'Inspection générale en 1996 et en 2007 qui dit que « la médiocrité des performances françaises en langues, inférieures à celles des autres pays, constitue un défi à relever » et propose quelques pistes didactiques et pédagogiques pour remédier à cette déclaration. Ainsi, elle tente de trouver des solutions diverses : créer des formations pour les enseignants sur la perspective actionnelle et raviver l'intérêt des élèves en mettant en place un **scénario apprentissage-action**. Le scénario apprentissage-action est une simulation basée sur une série de tâches communicatives toutes reliées les unes aux autres qui visent l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation d'une tâche finale et joue le rôle de mission/projet qui donne du sens à la tâche finale. Ce scénario aura pour but de mettre l'élève en position d'acteur afin qu'à l'aide de celui-ci, il prenne conscience de ce dont il a besoin et des connaissances qu'il devra mobiliser pour réaliser sa tâche. Ici,

l'enseignant propose à l'apprenant un scénario qui est une mission ou une macro-tâche afin d'orienter l'apprentissage. Cette mission se situe dans un contexte et les tâches s'effectuent de la manière suivante :



BOURGUIGNON pense que l'action est avant tout une démarche d'apprentissage dans laquelle l'apprenant s'engage à travers une mission qui lui est confiée et la façon de réaliser cette mission prime au sein du scénario car c'est à travers la réalisation de la tâche que se fait l'apprentissage. De ce fait, le scénario apprentissage-action semble donner un réel sens à l'apprentissage puisque pour réaliser sa mission, l'apprenant doit prendre conscience de ses besoins, il doit faire le tri entre ce qu'il sait faire et ne sait pas faire pour être en mesure d'accomplir la tâche qui lui est demandée. Il agit donc de façon responsable vis-à-vis de ses connaissances, ses capacités et ses compétences.

En outre, la perspective actionnelle se rapproche de **l'approche co-actionnelle** de PUREN¹¹ qui préconise l'action commune, co-construite et donc co-

¹¹ C. PUREN , didacticien des langues-cultures, spécialiste en espagnol et en français langues étrangères et Professeur de l'Université de Saint-Étienne (France)

actionnelle. Ainsi dans une démarche co-actionnelle, les apprenants agissent, co-agissent, collaborent et s'entraident mutuellement pour progresser dans leur apprentissage. Les apprenants partagent ainsi les mêmes objectifs et réalisent ensemble des tâches dans le but de progresser. Ils ont recours pour communiquer à des outils collaboratifs. PUREN, en prônant la collaboration, se distingue de la perspective actionnelle en lui ôtant l'idée d'action au cœur de la situation mais en pointant la notion de **co-acteurs**. Les apprenants doivent donc s'entraider pour évoluer. Pour PUREN, le terme « activités » désigne de manière générale ce que fait l'élève au cours de son apprentissage, que ce soit à un niveau abstrait ou concret, avec un certain objectif, dans un certain domaine, dans le cadre d'un certain dispositif ou encore qu'elles soient scolaires, simulées ou authentiques.

Ainsi, la perspective actionnelle est définie par l'action, l'acteur, l'agir, le réagir, l'interaction, l'interagir, la transaction ; et le terme « activités » renvoie à une classe d'actions réalisés par l'apprenant dont l'objectif final est d'apprendre en agissant et en étant le premier acteur principal de son apprentissage.

1.4) Et à l'école ?

Les langues sont enseignées à l'école depuis plusieurs années maintenant. En 1960 l'EPLV (Enseignement Précoce d'une Langue Vivante étrangère) est mis en place, son objectif premier est de sensibiliser les élèves aux langues étrangères. Plus tard, entre 1989 et 1998, en suivant toujours le même principe, l'EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères) se développe. A partir de cette date, il n'est plus question de parler de simple sensibilisation ; les langues vivantes étrangères deviennent des matières à enseigner à l'école. Depuis 2002, les langues font partie intégrante des programmes de l'Éducation Nationale (BO du 29 août 2002). Elles sont mises en place en premier lieu au CM2 et ensuite au CM1. Les langues vivantes étrangères à l'école sont officiellement un apprentissage obligatoire, centré sur des activités de communication (se présenter, parler de ses goûts, de ses loisirs, etc.) et dont l'objectif est l'acquisition de compétences linguistiques bien définies. À la fin du cycle 3 (CM2), les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues publié au

conseil de l'Europe. Cinquante-quatre heures sont attribuées à l'enseignement des langues étrangères au Cycle 2 et 3 (B.O de l'Education Nationale de 2008).

Concernant les programmes actuellement en vigueur, (2008 pour l'élémentaire), les langues vivantes sont instaurées dès le CP et à la fin du CE1 (Cycle 2), les élèves doivent être capables de « comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne » et « découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays ». En fin de CM2, les élèves doivent être en mesure de « communiquer : se présenter, répondre à des questions et en poser », « comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes » et de « connaître quelques éléments culturels d'un autre pays ». Les langues vivantes occupent aussi une part dans les sept piliers du socle commun de connaissances et de compétences de 2006 (socle en vigueur jusqu'à la rentrée 2016) et plus particulièrement elles concernent le pilier 2 intitulé « La pratique d'une langue vivante étrangère ». Il y est dit que pratiquer une langue étrangère permet de s'ouvrir au monde et d'acquérir des compétences langagières qui seront nécessaires dans la vie professionnelle. Ainsi il est bon de travailler les cinq compétences langagières préconisées par le CECRL soit la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite et l'interaction orale. Une pratique régulière et l'entraînement de la mémoire est donc nécessaire à l'école afin que les élèves soient en mesure de comprendre des cultures différentes de la leur. L'élève doit alors être en mesure de posséder certaines capacités : il doit savoir communiquer de manière simple dans des situations courantes de la vie quotidienne en ayant une certaine maîtrise des codes de relations sociales associés à la langue en question ; il doit pouvoir utiliser des expressions courantes en suivant les usages de base tels que saluer, formuler des invitations, des excuses ; il doit tenir compte des différences de registre de langue et adapter son discours à la situation de communication ; être capable de comprendre un bref propos oral et savoir identifier le contenu d'un message ou encore le sujet d'une discussion (à condition que celle-ci soit menée de façon lente et claire) ; il doit pouvoir suivre un récit ; réussir à se faire comprendre à l'oral et à l'écrit avec suffisamment de clarté (prononcer correctement, utiliser des connecteurs logiques, donner des informations et s'informer, exprimer une idée ou une opinion, raconter une histoire ou la décrire dans les grandes lignes) ; l'élève doit aussi parvenir à comprendre un texte écrit court et simple. Il est également

précisé qu'apprendre une langue étrangère et l'enseigner permet de développer des compétences sociales telles que la sensibilisation aux différences et aux diversités culturelles, l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres mouvements de pensée et de façons d'agir. De plus, il favorise le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue et l'intérêt pour la culture étrangère (l'élève aura plus de facilités à lire un journal étranger, écouter la radio ou encore regarder des films en version originale).

Aussi, dans certaines régions comme le nord par exemple l'horaire est partagé en deux, entre l'anglais et le néerlandais ou l'allemand et le néerlandais. Outre ce fait, il existe de plus en plus d'écoles bilingues en France où les enseignements sont transmis en français mais aussi en langue régionale (par exemple, en occitan, en basque, en corse, en créole, en wallisien et futunien, en breton, en alsacien...). D'ailleurs, les langues proposées à l'école varient suivant les endroits mais elles doivent tout de même tenir compte des langues proposées dans le collège du secteur. Cependant, on remarque une certaine prédominance de l'anglais.

Depuis 2007, des sections internationales¹² ont été mises en place dans les écoles, elles ont pour but de faciliter l'accueil et l'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif français et de former des élèves français à la pratique approfondie d'une langue étrangère, en particulier par l'enseignement de certaines disciplines dans cette langue. L'enseignement est alors organisé conformément aux horaires et programmes en vigueur. À l'école élémentaire, les aménagements peuvent porter sur l'ensemble des disciplines, à condition que les horaires minimaux de chaque domaine d'enseignement soient respectés. Des enseignements particuliers peuvent également être prévus pour mettre à niveau les élèves étrangers en français et les élèves français en langue étrangère. Afin que leurs enfants intègrent une section internationale, les familles doivent déposer un dossier auprès de l'école, les élèves passent ensuite une épreuve orale qui permet d'apprécier leur niveau de connaissance de la langue étrangère ou du français, pour les élèves étrangers. Le directeur de l'école transmet les propositions d'admission au directeur académique des services de l'Éducation Nationale, qui prononce l'admission définitive. Chaque année, c'est également lui qui décide si l'élève est

¹² Site internet EDUSCOL, rubrique « Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire »

maintenu dans la section, après avoir consulté l'avis de ses maîtres et examiné ses résultats scolaires.

2) Les langues en maternelle

2.1) La place des langues dans les programmes

Depuis la rentrée 2016, les programmes de l'école maternelle dépendent du bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche du 26 mars 2015. Ces nouveaux programmes de maternelle définissent l'école maternelle comme un cycle unique et fondamental pour la réussite de tous. Ce temps de scolarité (bien que non obligatoire) établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité. Les langues étrangères font elles aussi, partie intégrante des nouveaux programmes et se situent dans le domaine d'apprentissage n°1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » dans l'onglet « Éveil à la diversité linguistique » qui précise qu'à partir de la moyenne section, les élèves vont être en mesure de découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent ou ont l'habitude d'entendre. Ils pourront prendre conscience grâce à des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple) du fait que la communication peut passer par d'autres langues que le français telles que les langues régionales, les langues étrangères mais aussi la langue des signes française (LSF). Il est aussi précisé que les ambitions concernant l'apprentissage d'une autre langue restent modestes, cependant lorsque l'enseignant en vient à mener des séances de langue, il doit les conduire avec une certaine rigueur afin de permettre aux élèves d'en tirer le maximum d'informations, de les assimiler mais aussi de les retenir.

Le site internet www.education.gouv.fr prétend également que c'est à l'école maternelle que les élèves forgent leurs premières compétences langagières. À trois, quatre et cinq ans, l'oreille est sensible aux différences de prononciation. C'est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que les enfants ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux. Au cours de cette période, les références culturelles, lexicales et phonologiques, qui serviront d'appui à

l'apprentissage de la langue, se déterminent naturellement. Ainsi, l'enseignant prépare les enfants aux séances d'apprentissage du CE1 en leur faisant entendre une autre langue, par le chant et les comptines et en leur proposant de petites interactions verbales.

2.2) La comptine en maternelle

1) Définition :

D'après l'encyclopédie du Larousse, une comptine est :

- Une formule que récitent les enfants pour déterminer, par le compte des syllabes, celui à qui un rôle sera dévolu dans leurs jeux.
- Une poésie enfantine simple et rythmée.

Historiquement, le mot « comptine » désigne un petit texte dans lequel on compte les personnes qui participent à un jeu, de façon à leur donner un rôle, comme « Am Stram Gram », rappelle Daniel Bonnet, professeur de musique à l'IUFM de Mâcon.

La comptine est très souvent utilisée à l'école notamment en maternelle où elle apparaît d'ailleurs dans les programmes de l'Éducation nationale de 2015 dans l'onglet « Apprendre en mémorisant ou en se remémorant » où il est dit que : « L'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre, notamment avec des comptines, des chansons ou des poèmes. Il valorise la restitution, l'évocation de ce qui a été mémorisé ; il aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin. » ce qui signifie que la comptine a pour objectif premier à la maternelle de travailler la mémorisation des enfants et de leur faire prendre conscience à travers des structures répétitives que l'on se sert constamment de ce que l'on a appris et que restituer des connaissances est un des premiers objectifs de l'école. À l'école maternelle, toujours d'après le bulletin officiel de 2015, la comptine est aussi utilisée afin d'éveiller à la diversité linguistique et « dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies » est une des compétences attendues des enfants en fin de maternelle. La comptine se

retrouve aussi dans le domaine 3 qui est « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » dans l'onglet « Univers sonores » où il est précisé que l'école est un lieu pour faire acquérir un répertoire commun de comptines et poésies aux élèves dans le volet « Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons ». Les enfants acquièrent un répertoire de comptines et de chansons adapté à leur âge qui s'enrichit au cours de leur scolarité. L'enseignant le choisit en puisant, en fonction de ses objectifs, dans la tradition orale enfantine et dans le répertoire d'auteurs contemporains. Dans un premier temps, il privilégie les comptines et les chants composés de phrases musicales courtes, à structure simple, adaptées aux possibilités vocales des enfants (étendue restreinte, absence de trop grandes difficultés mélodiques et rythmiques). Il peut ensuite faire appel à des chants un peu plus complexes, notamment sur le plan rythmique. La comptine permet également un travail d'écoute et adopte aussi une fonction sociale particulière puisqu'elle se chante souvent de façon collective. Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive ; jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance et ; repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples sont des compétences attendues des enfants en fin de maternelle.

2) Comptines et poésies : un univers particulier, étude du pôle départemental maternelle du Haut-Rhin, 2007

Le pôle départemental maternelle du Haut-Rhin (CRDP de l'académie de Strasbourg) a proposé une étude en 2007 sur le thème : « Chanter à l'école maternelle : pourquoi, comment ? »¹³ réalisée par Christèle BARLEON (CPAIEN), Frédéric FUCHS et Olivier WALCH (CPEM) où tous trois font le point sur les enjeux du chant en maternelle en proposant des pistes concrètes pour aider à la réflexion mais surtout pour accompagner la mise en œuvre des activités de chant à l'école maternelle. Ici, ils s'intéressent à la comptine en particulier et lui attribuent plusieurs atouts. Ils définissent premièrement la comptine comme ayant une structure courte et abordant des thèmes fondamentaux. De plus, ils disent qu'elle n'appelle pas une compréhension rationnelle, c'est-à-dire que la plupart du temps, les comptines font

¹³ http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_sentir/chanter_comptines.php?parent=19

appel à l'imaginaire et sont utilisées simplement pour travailler la mémorisation et quelques techniques comme apprendre à compter par exemple (« Un, deux, trois, nous irons au bois »). À l'école, les comptines servent souvent à des jeux de manipulation linguistique. Les trois conseillers ici assignent ainsi trois fonctions à l'école :

- ❖ **La comptine comme objet d'apprentissage** : dans les jeux de voix (travail de l'intonation, l'intensité, la hauteur, le tempo, le rythme) ; dans le développement de la gestuelle (coordination ou dissociation des gestes) ; dans les jeux de mots (répéter, inventer, écouter)
- ❖ **La comptine comme support de mémorisation** : la comptine aide à l'entraînement de la mémoire, en effet sa structure répétitive renforce la mémorisation. Elle aide aussi à compter, à apprendre les nombres ou les lettres, les jours de la semaine, les noms des doigts de la main etc. Grâce à sa structure répétitive et à son utilisation très ritualisée à l'école, la comptine est un élément essentiel de structuration de la mémoire à l'école.
- ❖ **La comptine comme outil d'aide à l'entrée dans le langage** : la comptine permet aux élèves d'acquérir une certaine conscience phonologique grâce aux jeux de mots qu'elle emploie, elle favorise ainsi une approche ludique de la langue en préparant les élèves à travailler sur la structure et les traitements réflexifs sur celle-ci. La comptine peut aussi aider à la maîtrise de la langue notamment à la meilleure prononciation de suites de voyelles ou de consonnes ; elle familiarise aux premiers vire langues en jouant sur les difficultés articulatoires par répétition de sons identiques. De plus, grâce à son caractère rythmé, elle permet aussi de prendre conscience des ressemblances sonores concrètes dans les rimes et les assonances, qui souvent apparaissent comme peu évidentes pour les jeunes enfants qui ont du mal à les entendre au premier abord. Par conséquent, ils prennent conscience des réalités sonores de la langue. En outre, elle permet aux enfants de comprendre le traitement cognitif du langage, c'est-à-dire qu'elle les aide à segmenter leur flux de parole en utilisant des coupures et des oppositions et ainsi à s'approprier une façon de parler fluide et correcte. Les règles linguistiques et les modèles syntaxiques sont travaillés puisque les élèves apprennent à utiliser des phrases affirmatives, négatives,

interrogatives, exclamatives, injonctives et les dialogues conduisent souvent à des reformulations en incluant des anaphores. Aussi, l'exploration visuelle du texte écrit de la comptine permet une première familiarisation à la trace écrite de la langue et facilite la correspondance entre l'oral et l'écrit. Un point non négligeable de la comptine est qu'elle permet entre autres, de développer l'imaginaire et la créativité des élèves qui, en jouant avec les sonorités peuvent inventer, créer, improviser et stimuler leur imagination.

Cette étude évoque de façon primordiale le fait que la comptine est un réel moteur au développement de la conscience phonologique¹⁴ puisqu'elle implique des jeux spontanés et des activités réflexives, où les enfants allient corps et voix et apprennent consciemment à jouer avec les syllabes et à les manipuler. Enfin, la comptine est aussi une aide pour favoriser la communication, notamment la communication gestuelle qui fait du langage un objet de jeu et de curiosité aidant fortement à la mémorisation.

2.3) La comptine en anglais en maternelle

D'après le livre du professeur « Kay, blue and sparkle, découverte de l'Anglais en maternelle », la comptine en anglais permet aux élèves d'acquérir non seulement des expressions pour communiquer dans certaines situations proches de leurs centres d'intérêts mais surtout de découvrir et s'imprégner de la musicalité et du rythme de la langue anglaise. À l'école maternelle, la plasticité de l'appareil auditif et de l'appareil phonatoire des jeunes enfants est optimale. Par conséquent, ils sont aptes à percevoir et recevoir de nouvelles sonorités et de nouveaux rythmes propres à d'autres langues que leur langue maternelle. C'est pourquoi l'usage de la comptine en anglais en maternelle est dit bénéfique et conseillé d'autant plus que les principes du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), notamment en matière de communication orale, d'approche actionnelle et de repères culturels sont également respectés. Quand il les fait jouer et chanter en anglais, l'enseignant donne à ses élèves « des moyens de communication et

¹⁴ Le terme de « conscience phonologique » désigne la conscience de la structure segmentale de la parole qui aboutit à la conscience des phonèmes et à leur discrimination fine ; elle se traduit dans la capacité à identifier les composants phonologiques de la langue et à pratiquer des opérations sur ces composants (localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner, etc.).

d'expression que les enfants découvrent en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant... Les enfants chantent pour le plaisir, en accompagnement d'autres activités ; ils apprennent à chanter en chœur. Ils inventent des chants et jouent avec leur voix, avec les bruits, avec les rythmes. La comptine offre une manière ludique de découvrir, comprendre et pratiquer une langue. C'est une alternative à la répétition parlée et une façon très agréable de développer les compétences d'écoute chez les jeunes élèves. La pratique de la chanson favorise l'acquisition de la courbe mélodique d'une phrase et permet d'identifier les composantes sonores du langage. Une langue n'est pas seulement un outil de communication, c'est l'expression d'une culture, d'un mode de pensée et tous ces effets sont perçus dans la comptine. Le rythme et la mélodie combinés facilitent la mémorisation du lexique, des structures langagières, et l'ancrage de la langue dans la mémoire à long terme, en créant des automatismes. Selon des études du CNRS, une langue étrangère est apprise trois fois plus vite si elle est chantée.¹⁵ D'ailleurs, dans certaines cultures, on chante pour renforcer la mémoire dans l'apprentissage des leçons, ce qui justifie que la comptine est une aide primordiale à l'apprentissage d'une langue étrangère. La mise en scène de petites saynètes, de chants, de chansons, fournit une occasion de « vivre » la langue ; elle développe la mémoire dans la langue étrangère, donne de l'assurance et favorise la prise de conscience de son corps. Il est intéressant d'ouvrir l'oreille des jeunes enfants aux sonorités spécifiques d'une autre langue car ils découvrent ainsi la différence entre une langue syllabique, le français, et une langue accentuelle, l'anglais. Découvrir des sonorités nouvelles, inconnues, permet aussi de mieux entendre sa propre langue et d'être plus performant dans l'apprentissage de celle-ci. Ainsi l'ensemble des activités de découverte et d'imprégnation de la langue anglaise représente une aide et non une gêne ou un frein à l'apprentissage de la langue française, il est donc très favorable d'enseigner les langues étrangères très tôt afin de permettre aux élèves de découvrir d'autres cultures mais aussi de parvenir à maîtriser leur propre langue en la comparant à d'autres.

Florence KENNEL, dans « Apprendre l'anglais en 20 comptines, une approche pratique », dit de la comptine en Anglais qu'elle permet d'appréhender la diphtongue puisque les élèves sont amenés à parler vite et à utiliser des sons qu'ils

¹⁵ Olivier (Aude), « La symphonie neurale », CNRS, le journal, n°209, juin 2007.

ne connaissent pas. Aussi, elle développe l'oreille. En effet, lorsque l'on écoute une chanson dans une autre langue, on n'écoute pas de la même façon ; de cette manière l'écoute des enfants est développée et arrive à percevoir des sons jusqu'alors inconnus et notamment à repérer les accents toniques des mots anglais. Encore une fois, la structure répétitive de la comptine a aussi des bienfaits en anglais puisque la répétition de certains mots permet d'accéder à la maîtrise de leur prononciation. D'un point de vue psychologique, la comptine en général permet aux enfants discrets de se révéler et de s'intégrer au reste du groupe. L'anglais ici peut être vu comme un atout, les enfants fiers de chanter quelque chose dans une autre langue seront ravis de partager ce qu'ils ont appris à leurs familles et ainsi la comptine aura un effet valorisant sur l'élève.

La comptine permet alors de travailler :

- ❖ **La phonologie** : en développant l'écoute, reproduisant des sons, respectant les intonations
- ❖ **Le lexique** : en enrichissant le vocabulaire courant
- ❖ **Les connaissances culturelles** : en connaissant la différence entre les Britanniques et les Américains, les coutumes de Noël, Pâques, Halloween etc.

En effet, les comptines sont un bon moyen d'entrer dans la vie culturelle anglo-saxonne, premièrement parce qu'elles racontent une petite histoire souvent humoristique (comme « Father Christmas » qui raconte l'histoire du père Noël trop gros pour passer par la cheminée) et ensuite car elles témoignent de moments de la vie quotidienne des enfants (comme « Birthday candles » qui parle des anniversaires). Les comptines permettent aussi aux enfants de prendre conscience des traditions qu'ils partagent mais aussi des différences culturelles qui les opposent, notamment dans les fêtes traditionnelles, le petit déjeuner ou encore l'histoire du pays.

Les comptines en anglais¹⁶ peuvent être exploitées de différentes manières, elles peuvent permettre d'acquérir du nouveau vocabulaire (la météo, les positions,

¹⁶ Voir les comptines « Old McDonald had a farm », « Rain, rain, go away », « Head, shoulders, knees and toes », « Mary had a little lamb », « Jingle Bells », « Father Christmas », « Five green bottles », « I love yellow », « I wish I had a crocodile », « Danny bought a D-O-G », « Oh Susanna ! »

les adverbes de manière, le vocabulaire scolaire, les consignes, les verbes d'action, les couleurs, les nombres, les parties du corps etc.), de travailler la grammaire et l'orthographe, la construction syntaxique, la discrimination auditive, la civilisation étrangère, la compréhension orale, les connecteurs d'un récit etc. Elle est donc favorable en maternelle et surtout exploitable en de nombreux points.

Cependant quelques problèmes peuvent être rencontrés : les comptines doivent être subtilement choisies afin de ne pas mettre les élèves en difficulté, il est préférable d'éviter les comptines adaptées de chansons étrangères, au vocabulaire désuet, à la syntaxe trop compliquée et au rythme trop rapide. Aussi, il est parfois difficile d'avoir accès aux comptines, celles-ci se trouvant souvent en ligne mais sans offre de téléchargement ; il faut donc savoir manipuler internet et les techniques usuelles d'information afin de parvenir à obtenir des supports adéquats et malléables. Florence KENNEL insiste aussi sur le fait qu'il ne faut pas trop en demander aux élèves, il ne faut pas tout leur traduire et surtout ne pas attendre d'eux qu'ils sachent parfaitement prononcer les mots tout en connaissant leur sens. Cependant elle affirme qu'il faut rester exigeant sur le vocabulaire sur lequel on souhaite porter l'accent, la bonne prononciation de celui-ci est, elle, primordiale.

2.4) Les activités d'anglais en maternelle

Les programmes de maternelle favorisent l'apprentissage des langues étrangères en sensibilisant les élèves à la diversité des langues. Pour ce faire, plusieurs activités sont mises en place, beaucoup sont centrées sur l'écoute afin de familiariser l'enfant à une grande variété de sonorités et de développer chez lui une meilleure qualité d'écoute et de l'habituer à manipuler des sons et des mots inconnus sans quelconque appréhension. De ce fait, les élèves sont sollicités pour jouer avec les mots et les sonorités des langues étrangères. La répétition de mots, de syllabes est alors ritualisée, tout comme les chants, les rondes et les jeux dansés. Ces activités ont pour objectif de développer l'imaginaire des élèves autour de sonorités inconnues. En maternelle, il est vrai que les élèves sont plus dans une démarche de réception que de production notamment à cause du fait que certains enfants de leur âge ont encore du mal à verbaliser. C'est pourquoi les activités qu'ils pratiquent en langue à l'école sont plus souvent des chants, des jeux, de

l'expression corporelle ou théâtrale qui permettent de développer la confiance en soi et de promouvoir des attitudes positives envers l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour les très jeunes élèves, le jeu est une façon naturelle de communiquer car il fait appel à leur sens du plaisir et a aussi le pouvoir de séduire les élèves les plus réticents. Les nombreux jeux proposés à l'école peuvent être joués ou rejoués simplement en changeant les points de langue étudiés. Très rapidement, les élèves prennent conscience de ce qu'ils doivent faire et le fait de reprendre les mêmes jeux quotidiennement leur permet d'acquérir des automatismes dans la langue. De plus, jouer à des jeux anglais est aussi une manière de découvrir une autre culture. La mise en scène de petites saynètes tels que des jeux de rôle, de chants et de chansons fournit une occasion de réellement vivre la langue. Une des finalités de l'introduction d'une langue vivante en maternelle est de créer les conditions favorables pour donner envie d'apprendre plus tard cette langue.

3) Les TICE

3.1) Définition

Les TICE, Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, commencent à voir le jour au XX^{ème} siècle lorsque l'école tente de s'approprier les médias et les dispositifs techniques tels que la télévision, la radio, le magnétoscope, l'informatique et le multimédia. À leur naissance, les professeurs des écoles sont rémunérés pour se former à leur usage, ainsi peu hésitent à suivre la formation malgré certaines réticences concernant la mise en place de nouvelles techniques et de nouveaux outils encore inconnus jusque-là et souvent peu maîtrisés. Les TICE regroupent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'enseignement et répondant aux tâches suivantes : produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques. Elles sont en lien avec l'évolution des outils informatiques et l'accès au réseau, qui ont tendance à se développer rapidement. Elles ont pour but de développer de nouvelles dynamiques pédagogiques et de former les jeunes à une utilisation responsable de ces nouveaux outils, notamment à l'usage d'internet. En effet, les enfants ne sont pas assez souvent sensibilisés aux malveillances et

dangers qui proviennent de la toile. Les TICE représentent également un potentiel de nouvelles innovations pédagogiques et un ensemble de nouvelles pratiques mis à la disposition des enseignants. Ainsi, les TICE apportent de nombreuses ressources telles que :

- ❖ Des logiciels généraux (traitement de texte, d'image)
- ❖ Une banque de données et d'informations (documents numériques, souvent en ligne)
- ❖ Des manuels numériques (vidéos, outil de navigation)
- ❖ Des outils de travail personnel
- ❖ Des simulateurs
- ❖ Des dispositifs de travail collectif, de mise en réseau, de communication

Elles apportent aussi plusieurs outils dont :

- ❖ Un didacticiel (enseignement assisté par ordinateur/ tutoriel)
- ❖ L'apprentissage en ligne
- ❖ Les ENT (environnements numériques de travail), les ENA (environnements numériques d'apprentissage)
- ❖ Le tableau blanc interactif (TBI), alliant la vidéo projection et l'écran tactile
- ❖ Les tablettes interactives
- ❖ Les réseaux sociaux
- ❖ Un grand nombre de logiciels destinés aux élèves et aux enseignants

3.2) La place des TICE à l'école

Les TICE font maintenant partie intégrante des programmes de l'école. En effet, elles apparaissent nettement dans les programmes de l'Éducation Nationale de 2008 (BO du 19 juin 2008) et la compétence principale attendue des élèves en fin de CE1 concernant la compétence 4 « la maîtrise des TICE » est la suivante : l'élève doit être capable de commencer à s'approprier un environnement numérique. En fin de Cycle 3, les élèves doivent savoir utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail et communiquer. Ils doivent aussi savoir faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement.

Le socle commun de connaissances et de compétences de 2006 consacre aussi un de ses sept piliers à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication en précisant qu'il faut faire acquérir aux élèves la capacité de trier les informations et une attitude critique vis-à-vis d'elles, afin d'éviter qu'ils deviennent des récepteurs passifs. Ils doivent adopter une attitude critique de manière à faire un usage intelligent des ressources offertes par internet. Le professeur des écoles doit alors impérativement apprendre aux élèves à se repérer dans cette « immense bibliothèque mondiale » qu'est la toile pour leur permettre de prendre conscience des dangers qu'elle peut contenir. L'enseignement des TICE à l'école permet de développer chez les élèves un certain goût pour la recherche et le traitement des informations tout en adoptant une attitude responsable face à leur utilisation. Le but de l'enseignement des TICE est de faire acquérir aux élèves les bases des techniques de l'information et de la communication et aussi de leur transmettre certains savoirs tels qu'être au courant que les équipements informatiques traitent une information codée pour produire des résultats et qu'ils peuvent communiquer entre eux ; que l'usage des outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle ainsi que les droits et libertés des citoyens. De plus, depuis 2002-2003, le **B2i** (Brevet Informatique et Internet) est généralisé dans les écoles. Il s'agit d'un brevet de compétences informatiques que les élèves doivent acquérir tout au long de leur scolarité, de l'élémentaire au collège.

Cependant, l'utilisation des TICE peut parfois être limitée dû à de nombreuses causes, la première est sûrement le manque de matériel adéquat dans les écoles associé au fait que lorsque l'on souhaite emprunter du matériel extérieur les charges administratives sont parfois lourdes. De plus, il y a souvent très peu d'installations fixes dans les salles ce qui a tendance à retarder le travail tant des déplacements entre les salles doivent s'opérer pour pouvoir travailler dans de bonnes conditions. Aussi, l'accès à internet, lorsqu'il est disponible, est souvent restreint à certaines salles de classe ce qui réduit les possibilités de travail, d'autant plus qu'un manque considérable de techniciens et d'assistance se fait ressentir. Les professeurs, pas toujours formés à l'utilisation des TICE, se retrouvent souvent seuls face aux difficultés que peuvent imposer ces techniques, ce qui conduit certains enseignants à ne quasiment, voire pas du tout, utiliser ces nouveaux outils

qui sont pourtant recensés comme des outils attrayants et ouvrant à diverses possibilités pédagogiques.

3.3) L'intégration des TICE en langue

Les TICE font désormais partie intégrante de notre quotidien. Ainsi, nombreux sont les enseignants à les utiliser et à les mettre en place au sein de leur classe. Le tableau suivant regroupe l'ensemble des activités ayant recours aux TICE et définit comment elles sont mises en place.

Tableau n°9 : Fonction des TICE à l'école

Fonction des TICE	Exemples	Contrôlé/exercé par
Gérer la classe et préparer les cours	Logiciel de suivi des élèves, sites Internet	L'enseignant
Diffuser	Le TBI ou le vidéo - projecteur	L'enseignant et parfois l'apprenant
Créer et éditer des ressources	Logiciel d'édition, exerciceur	L'enseignant et parfois l'apprenant
Communiquer en ligne	Messagerie électronique	L'enseignant et parfois l'apprenant
Collaborer et interagir en ligne	Visioconférence	L'apprenant et parfois l'enseignant

Ce tableau fonctionne aussi pour les apprentissages en langues et notamment pour développer les compétences langagières des élèves comme le montrent les chiffres suivants (voir tableau n°10) qui relatent l'utilisation des TICE que font 180 enseignants¹⁷. D'ailleurs sur ces 180 enseignants, seulement un quart avoue n'avoir jamais suivi de formation aux TICE.

¹⁷ Information issue de *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues* de Nicolas GUICHON

Tableau n°10 : compétences travaillées avec les TICE à l'école

Compétences	Jamais	Rarement	Assez souvent	Régulièrement
Compréhension de l'oral	25%	32,2%	23,9%	18,9%
Compréhension de l'écrit	27,9%	39,1%	23,5%	9,5%
Production écrite	43,3%	38,3%	11,1%	7,2%
Production orale	45,6%	28,3%	13,9%	12,2%
Interaction	49,4%	35%	9,4%	6,1%
Compétence socio et interculturelle	30%	36,1%	21,7%	12,2%
Toutes compétences confondues	36,9%	34,8%	17,3%	11%

Ainsi les TICE aident à la progression des élèves et permettent souvent d'apporter des connaissances ou d'en étayer d'autres. Ce sont des outils attractifs qui amènent les élèves à travailler différemment tout en leur apportant des connaissances ; elles peuvent ainsi enrichir les cours avec des documents authentiques, faire effectuer des recherches aux élèves, mettre en place un partenariat avec une classe à distance, animer un blog de classe, mettre en place un forum... Les enseignants s'en servent également pour transmettre leurs notes aux élèves grâce aux outils tableurs ou graphiques et beaucoup pour préparer leurs cours à l'aide d'outils de traitement de texte. Les 180 enseignants interrogés partagent leur motivation concernant l'utilisation des TICE, ils disent s'en servir pour faire évoluer leur façon d'enseigner, motiver les élèves, individualiser les apprentissages, exploiter les outils que leurs élèves utilisent couramment, capter l'attention des élèves, se servir de l'équipement riche de leurs établissements, ou encore pour suivre les conseils du chef d'établissement ou de l'inspecteur.

En langue, les usages des TICE sont très riches et variés et plusieurs outils existent aujourd'hui et sont mis à disposition dans les classes.

Tableau n°11 : quelques exemples d'outils numériques à l'école

	Présentation	Apports pédagogiques	Limites
La baladodiffusion	<p>L'élève peut dans son espace privé de travail avoir accès aux documents vus en cours, il peut les écouter de nouveau et réactiver les acquis du travail en classe, ce qui permet d'élargir le temps de travail en langue et de le faire perdurer jusqu'à la maison.</p> <p>Les fichiers peuvent aussi être de nouveaux documents, ils permettent alors aux élèves de prendre conscience du fait qu'ils comprennent plusieurs choses lorsqu'il s'agit du même thème étudié ; les fichiers peuvent aussi être une aide préparatoire au prochain cours, ainsi les élèves ont droit à un aperçu de ce qu'ils feront en classe et peuvent commencer à s'entraîner dessus.</p> <p>Les élèves peuvent aussi déposer leurs enregistrements grâce à la baladodiffusion sur l'ENT,</p>	<p>Dédramatisation de l'oral.</p> <p>Prise de distance de l'élève par rapport à sa propre production.</p> <p>Mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et individualisée (en compréhension et production).</p> <p>Évaluation de l'oral.</p> <p>Mise en situation réelle.</p> <p>Exposition à la langue étrangère.</p>	<p>Attention à la qualité des fichiers sons.</p> <p>Difficulté et complexité des fichiers par rapport aux apprentissages visés.</p> <p>Mise en ligne sur l'ENT → nécessité d'avoir les droits.</p> <p>Compression des fichiers pour accessibilité aux élèves.</p> <p>Équipement des élèves en lecteurs MP3 nécessaire.</p> <p>Nécessité d'un ENT.</p>

	ainsi le maître peut y avoir accès et procéder à une évaluation formative ou diagnostique.		
Le TBI	<p>Tableau blanc interactif installé dans la classe.</p> <p>Dispositif alliant les avantages d'un écran tactile et de la vidéo-projection.</p> <p>L'enseignant peut y écrire, dessiner, surligner, déplacer des objets, les redimensionner... (à l'aide d'un stylet ou depuis son ordinateur). On peut aussi y afficher des images, photos ou vidéos.</p>	<p>Espace nouveau dans la classe qui modifie les interventions du professeur et le rapport à l'écrit pour les élèves.</p> <p>Outil très performant + fort impact sur les élèves : documents attrayants, diversifiés, colorés, interactifs.</p> <p>Impression d'apprendre en s'amusant.</p> <p>Possibilité de créer des situations ludiques dans la classe (visionnage vidéo et débat/ travail en équipe...)</p> <p>Élèves motivés et acteurs du cours, ils manipulent et agissent concrètement sur la langue.</p> <p>Favorise le travail collectif en langue.</p>	<p>Nécessité d'avoir une classe équipée d'un TBI.</p> <p>Nécessité d'être un minimum formé à l'utilisation du TBI.</p> <p>Savoir allier l'usage du TBI à un apprentissage concret, et non juste pour rendre l'activité ludique.</p>

<p>Le laboratoire de langue/les espaces multimédias</p>	<p>Permettent essentiellement un travail de phonologie → répétition.</p> <p>Les élèves peuvent s'enregistrer et stocker leur enregistrement.</p>	<p>Travail phonologie + prononciation favorisée.</p> <p>Les élèves s'enregistrent → trace de leur évolution et progression.</p>	<p>Coût élevé de ces laboratoires.</p> <p>Difficilement adaptables aux différentes activités langagières.</p> <p>→ Peu utilisés par les enseignants.</p>
<p>L'ENT</p>	<p>« Un espace numérique de travail désigne un dispositif global fournissant à un usager un point d'accès à travers les réseaux à l'ensemble des ressources et des services numériques en rapport avec son activité. Il est un point d'entrée pour accéder au système d'information de l'établissement ou de l'école. »</p> <p>Plateforme d'échanges qui rassemble tous les membres de la communauté éducative d'un établissement scolaire ou universitaire et leurs interlocuteurs au sein des académies et des collectivités.</p>	<p>Espace sécurisé + gestion efficace des activités en langues vivantes.</p> <p>Possibilité pour les élèves de prélever des documents à écouter ou visionner, de télécharger des questionnaires d'évaluation, d'accéder à des aides libres, de déposer des travaux personnels, d'effectuer des travaux collectifs, d'accéder à l'ensemble des évaluations et mesurer les progrès accomplis.</p> <p>Les professeurs eux, peuvent communiquer consignes et conseils à distance, évaluer les productions orales des élèves, échanger des</p>	<p>Exige de la part du professeur de prendre de nouvelles habitudes.</p> <p>Nécessité d'avoir un ENT au sein de son établissement.</p>

	<p>Accessible par tous les usages grâce à une connexion Internet, 24h/24, 7j/7.</p>	<p>documents avec leurs collègues, poursuivre les activités de la classe à la maison en mettant en ligne l'enregistrement d'une séquence réalisée en classe.</p>	
<p>La visioconférence</p>	<p>Les projets visioconférence en classe ont vu le jour dans de nombreux collèges, ils permettent d'établir une liaison entre plusieurs classes et la communication réelle entre les élèves d'un pays à l'autre.</p>	<p>Situation réelle de communication → motivation.</p> <p>Échange avec l'autre, compréhension des autres cultures.</p> <p>Écoute de la prononciation favorise le développement de l'oral chez les élèves.</p>	<p>Difficultés techniques : nuisances sonores, possible incompréhension dû à la mauvaise qualité de la vidéo ou mauvaise réception.</p> <p>Rôle de l'enseignant moindre.</p> <p>Absence de connaissances des élèves et de l'autre groupe avec lequel ils doivent communiquer.</p> <p>Ne favorise pas tous les enjeux pédagogiques, agit plus comme un outil que comme un dispositif pédagogique.</p>

II. Protocole de recherche

1) Recueil des données

1.1) Le contexte

Pour nourrir mon mémoire de recherche portant sur l'intégration des TICE dans l'apprentissage d'une comptine en maternelle, j'ai collaboré avec deux enseignantes. La première personne vers qui je me suis tournée est Mme T., professeur des écoles depuis vingt ans et plus précisément du cycle 1 depuis dix-huit ans. Mme T. est enseignante en moyenne et grande section de maternelle dans une école de la commune de Tarbes depuis maintenant six ans ; sa classe, dont le niveau est hétérogène, est composée de vingt-six élèves. Mme T. est passionnée par l'univers de la maternelle et souhaiterait éventuellement devenir professeur des écoles maître formateur en maternelle. Mme G. est la seconde enseignante avec qui j'ai travaillé. Elle est professeur des écoles stagiaire depuis le mois de septembre 2015 dans une école maternelle de Vic-Fezensac en moyenne et grande section et conduit une classe de vingt-cinq élèves. Mme G. est également passionnée par la maternelle et à partir des différents stages effectués dans le cadre de son master, elle dit préférer le cycle 1. Elle s'intéresse également beaucoup aux classes CLIS et ULIS dans lesquelles elle aimerait prochainement enseigner.

1.2) Le cadre

Pour pouvoir analyser l'intérêt et les limites de l'usage des TICE dans l'apprentissage d'une comptine en anglais, j'ai demandé à Mme T. et Mme G. de réaliser une séquence ou plusieurs séances avec la consigne suivante : « Apprendre une comptine en anglais à l'aide de deux supports vidéo. » La comptine que j'ai sélectionnée s'intitule « Head, shoulders, knees and toes »¹⁸ et est adaptée à la maternelle. J'avais tout d'abord choisi une autre comptine « We're going on a bear hunt » de Michael ROSEN, mais après étude de celle-ci et discussion avec Mme T., nous en avons conclu qu'elle était beaucoup trop compliquée à apprendre à des maternelles dû au fait que les paroles sont

¹⁸ Voir annexe n°3, paroles de « Head, shoulders, knees and toes »

complexes et très riches, tout comme le vocabulaire utilisé. J'ai donc remplacé la comptine par « Head, shoulders, knees and toes » car j'avais déjà eu l'occasion de voir une enseignante l'apprendre à ses élèves de grande section lors d'un stage dans le cadre de mon master et je trouvais qu'elle était beaucoup plus applicable à des maternelles que la première. Cette comptine concerne les parties du corps humain et la voix est souvent accompagnée de gestes qui servent à montrer les parties du corps nommées dans la chanson. Souvent, les enseignants la font chanter de plus en plus vite aux élèves pour travailler la coordination et rendre l'apprentissage plus ludique et motivant. Les deux supports vidéo que j'ai choisi diffèrent en plusieurs points : le premier est une vidéo sous forme de dessin animé avec plusieurs personnages qui chantent la comptine et reproduisent les gestes, la seconde est chantée et mimée par un enseignant, qui va de plus en plus vite. Les deux enseignantes devaient donc ici apprendre la comptine en utilisant de la manière dont elles le voulaient les supports vidéo. Je ne leur ai pas donné d'exigences particulières, elles devaient simplement utiliser les vidéos mais n'étaient pas obligées de les utiliser en classe, c'est-à-dire qu'elles avaient le choix entre utiliser la vidéo lors de leur préparation personnelle ; elles pouvaient par exemple la regarder seule pour mémoriser les paroles et les gestes ou alors elles pouvaient exploiter les deux supports ou même un seul, en classe avec les élèves. J'ai eu la chance d'aller en stage dans la classe de Mme T. en octobre et novembre 2015, c'est pourquoi je suis à de nombreuses reprises retournée dans son école et j'ai pu m'y rendre notamment lors des deux premières séances de la séquence en question et aussi lors de la séance finale. J'ai alors filmé et retranscrit les deux premières séances et pu observer l'évolution de l'apprentissage de la comptine lors de la dernière séance. Mme G. a réalisé ses séances seules et les a également filmées, elle m'a ensuite transmis les vidéos que j'ai pu analyser et transcrire aussi. À la fin de la séquence, juste après la fin de la dernière séance, j'ai mené un entretien oral avec quatre élèves dans la classe de Mme T., et Mme G. a fait de même dans sa classe. Nous nous sommes un peu isolés et leur avons posé des questions et en même temps qu'ils répondaient, nous écrivions leurs réponses. J'avais demandé aux enseignantes de choisir les élèves et d'en sélectionner deux en réussite scolaire et deux un peu plus en difficulté. Mme G. a suivi ce critère mais lorsque je suis allée interviewée les élèves de Mme T., beaucoup d'entre eux étaient

absents¹⁹, j'ai donc choisi deux élèves de moyenne section dont une très avancée dans le parcours scolaire et une autre avec encore quelques difficultés de langage ; et deux de grande section qui ne rencontrent pas de difficultés particulières et se situent à peu près au même niveau de réussite scolaire. Mme G. a pu choisir les élèves en fonction des critères demandés et interroger les élèves en considérant leurs difficultés. Enfin, j'ai envoyé un questionnaire²⁰ aux deux enseignantes une fois leur séquence terminée, que j'avais prévu d'interroger en personne mais faute d'emploi du temps, elles ont procédé à la lecture et écriture de leurs réponses avant de me les transmettre par email. J'ai attendu la fin de la séquence pour recueillir les représentations des enseignantes mais aussi des élèves afin d'obtenir leur ressenti à chaud, juste après la dernière séance, mais après avoir terminé la séquence afin de voir ce qu'ils en avaient réellement retenu.

2) Analyse de données

2.1) Les préparations des enseignantes

J'ai demandé à Mme G. et à Mme T. de me donner leurs préparations de séances avant qu'elles ne mettent leur réalisation en œuvre. Ainsi Mme T. a préparé une séquence²¹ composée de cinq séances et a choisi d'entrer dans la séquence avec l'écoute et le visionnage de la vidéo animée, ensuite elle a choisi de faire verbaliser les élèves sur la vidéo. Les élèves de Mme T. n'avaient encore jamais fait d'anglais pendant l'année, c'était alors pour elle une occasion de faire découvrir cette nouvelle langue à la classe. J'étais présente en classe lors des deux premières séances²², j'ai ainsi pu assister aux premières représentations des élèves concernant la comptine. Certains d'entre eux ont repéré qu'il s'agissait d'une chanson en anglais car ils avaient déjà entendu la langue auparavant, d'autres ont reconnu la comptine, d'autres encore ont avoué ne jamais regarder de vidéos à la maison ce qui est assez intéressant puisque nous avons pu constater le rapport entretenu ou non avec les outils numériques à la maison. Tous avaient l'air motivé et étaient enjoués quant à l'apprentissage éventuel de la comptine. Le support vidéo

¹⁹ C'était un mercredi matin, il y avait beaucoup d'élèves malades

²⁰ Voir annexe n°4 : questionnaire vierge destiné aux enseignantes

²¹ Voir annexe n°5 : séquence de Mme T.

²² Voir annexe n° : 6 transcription des deux premières séances

les a enchantés et rapidement, ils se sont mis à imiter les gestes présentés dans la vidéo, ils ont donc très vite pris conscience du fait que le thème de la chanson portait sur les parties du corps humain. Cependant sans la vidéo ils n'auraient peut-être pas compris ce point-là puisque les mots en anglais ne leur étaient pas familiers ici au vu de leurs connaissances limitées en langues étrangères. En séance 2, Mme T. a décidé de leur dire et montrer les parties du corps en anglais qu'ils devaient nommer en français. Ensuite, elle leur a demandé de venir montrer les gestes et chanter en anglais ; seulement deux élèves se sont portés volontaires et ils ont fait de nombreuses erreurs dans leur démonstration. Mme T. a donc décidé de clore la séance et de la reproduire plusieurs fois afin de leur faire acquérir le vocabulaire et de leur permettre d'atteindre une meilleure compréhension des paroles lors d'éventuelles séances. Le vocabulaire a été ici un obstacle à la traduction, il a été difficile pour des maternelles de tout de suite retenir les mots et leur traduction anglaise. Cette séance a donc été réalisée plusieurs fois avant la séance 3 qui consistait à présenter aux élèves une affiche avec les mots anglais associés à leur signification représentée par le dessin ; les élèves devaient montrer la partie du corps dessinée que l'enseignante nommait et montrait à l'écrit. Cette séance s'est bien déroulée et a duré une vingtaine de minutes. Il n'y a pas eu de complications particulières autour de celle-ci si ce n'est que ces élèves, encore jeunes, ne savent pas tous lire et encore moins de l'anglais ; on peut alors se questionner sur l'intérêt de leur montrer la graphie des mots si ce n'est pour la mémorisation plus simple de ceux-ci. Enfin les deux dernières séances étaient des phases de répétition, la séance 4 impliquait seulement les élèves et l'enseignante, et la 5 reprenait le support vidéo utilisé au début de la séquence. J'ai de nouveau assisté à la dernière séance, les élèves devaient chanter et reproduire les gestes avec la vidéo. Ici, on pouvait constater qu'ils s'étaient entraînés plusieurs fois auparavant et qu'ils commençaient à maîtriser la comptine. Ensuite, l'enseignante leur a demandé de chanter seuls, sans la vidéo, ici encore c'était un succès, les élèves ont bien retenu la comptine et sont enjoués dès qu'il s'agit de la chanter. Quelques difficultés persistaient concernant la prononciation correcte de tous les mots mais dans l'ensemble les élèves s'en sont très bien sortis et ont réussi à poser les bons gestes sur les bons mots. Enfin, la maîtresse leur a demandé d'aller de plus en plus vite et là également les élèves se sont réjouis. L'exercice a connu un vrai succès. Elle a alors décidé de leur repasser la vidéo en fin de séance car « ils l'aiment beaucoup ».

Mme G. a préparé une séquence²³ comportant une première séance de découverte et plusieurs séances en suivant où les élèves s'entraînent à répéter la comptine, à la chanter et à la mimer premièrement de façon individuelle et ensuite de façon collective. Elle a utilisé les moments de rituels pour permettre aux élèves de mémoriser les paroles et les gestes et de façon à ce que la chanson fasse partie de leur quotidien. Elle a commencé la séquence²⁴ en ne faisant écouter que la chanson et non en montrant la vidéo, ce qui peut être une entrée intéressante pour recueillir les représentations initiales des élèves sans influencer leur opinion à cause des images de la vidéo. Ainsi, elle a pu réellement voir si les élèves avaient perçu la langue étrangère et ce qu'ils avaient compris de la chanson puisque les images n'avaient pas perturbé leurs représentations. Très vite, les élèves ont dit qu'il s'agissait d'un « monsieur qui chante en anglais », Mme G. leur avait déjà fait écouter des chansons (écoutes plaisir) en anglais mais ils n'avaient encore jamais pratiqué la langue. Par répétition et imitation ils ont commencé à apprendre et mémorisé la chanson et ont apprécié l'activité. Aussi, le fait de travailler la chanson couplet par couplet et non d'une traite, a permis aux élèves d'assimiler le rythme et les paroles plus facilement ; Mme G. a insisté plusieurs fois sur la répétition des phrases de la chanson ce qui a renforcé la bonne prononciation des élèves. En outre, elle a interrogé pratiquement tous les élèves ce qui a entraîné une réelle motivation et impliqué la participation de chacun ; de plus cela a permis de créer une symbiose dans le groupe puisque chacun pouvait s'exprimer et compléter les dires des uns et des autres. Ainsi, elle a repris cette même séance plusieurs fois, notamment lors des rituels afin d'accéder plus rapidement à la mémorisation de la comptine et à la maîtrise de celle-ci. Elle a plusieurs fois demandé aux élèves de montrer les gestes et chanter la comptine devant les autres, encore une fois couplet par couplet. Elle leur a même proposé de le faire en étant accompagné de la vidéo, ce que souvent, les élèves ont refusé se sentant assez prêts pour le faire seul. Ce fait prouve une réelle imprégnation de la comptine et une fierté à la chanter seul. Mme G. n'a pas hésité à les reprendre dès qu'elle sentait que c'était nécessaire mais les a aussi conduits à montrer la bonne partie du corps lorsqu'ils se trompaient.

²³ Voir annexe n°7 : préparation de la séquence de Mme G.

²⁴ Voir annexe n°8 : transcription des séances 1 et 2 de Mme G.

Le fait de ritualiser l'activité a aussi permis d'ancrer la comptine dans le quotidien des élèves, ils se la sont donc appropriée et s'y sont familiarisé très vite.

Dans les deux pratiques, le fait d'inciter les élèves à participer et leur demander de passer individuellement devant le groupe pour montrer ce qu'ils avaient retenu de la comptine était un point important. De cette manière, en observant l'autre et en l'écoutant, les élèves ont pu retenir la comptine et les gestes plus aisément et ont eu envie d'agir eux aussi, ce qui a renforcé la cohésion dans le groupe et permis la maîtrise du geste et de la voix. Concernant la bonne prononciation des mots, qui n'apparaît pas de façon primordiale dans les programmes de l'école maternelle, Mme G. a connu plus de facilités à faire prononcer les mots à ses élèves, peut-être grâce à son niveau d'anglais plus expert que celui de Mme T., c'est pourquoi elle a insisté sur les phases de répétition qui ont entraîné les élèves à mémoriser la comptine mais aussi à prononcer correctement les mots. Mme T. a aussi repris les élèves lorsqu'ils commettaient des erreurs de vocabulaire mais n'a pas forcément insisté sur la répétition de la comptine phrase par phrase. Mme T. s'est consacrée à la phase de mémorisation de la comptine en totalité ; elle n'a pas sectionné la chanson en plusieurs phrases mais leur a fait apprendre toutes les phrases de la comptine dès le départ. C'est en ce point que les deux pratiques ont différées sur les deux premières séances. Elles ont également adopté un enseignement différent lors de la traduction des paroles. En effet, Mme T. a très vite donné la traduction française des mots anglais à ses élèves alors que Mme G. a premièrement insisté sur les gestes, elle leur montrait les parties du corps en donnant leurs noms en anglais. Les deux enseignantes ont alors travaillé une, de façon explicite et l'autre de façon implicite l'apprentissage de « Head, shoulders, knees and toes ». Elles ont aussi toutes deux choisi d'apprendre aux élèves à chanter la comptine de plus en plus vite et lors de la dernière séance, les deux classes parvenaient à le faire correctement. Les deux maîtresses ont choisi de varier les phases individuelles et les phases collectives afin de promouvoir le partage, l'écoute et l'apprentissage entre et par les élèves, ce qui a été une bonne chose puisque les élèves ont été, pour la plupart, motivés tout le long de la séquence et ont apprécié la comptine.

2.2) La mise en œuvre en classe : ressenti des enseignantes

J'ai choisi d'interroger les deux enseignantes²⁵ après la mise en œuvre de leur séquence afin de recueillir leurs impressions sur le déroulement de celle-ci et de voir ce qu'elles en avaient pensé et surtout, retenu. Les tableaux ci-dessous synthétisent les réponses des enseignantes vis-à-vis de plusieurs critères : leur rapport avec les langues, leur rapport avec les TICE et la façon dont elles ont mis en œuvre leur séquence en classe.

Tableau n°12 : Le rapport des enseignantes avec les TICE

	Utilisation des TICE auparavant (Questions 1 & 5)	Utilisation des TICE pour le futur (Question 2)	Avis sur les TICE (Question 4)	Choix et exploitation des outils TICE fournis (Questions 3 & 8)	Et sans TICE ? (Questions 6,7)
Mme T.	Utilisation des TICE en classe occasionnelle → vidéos + logiciels (phonologie essentiellement).	Possibilité de réutilisation des TICE en langue.	Outils attrayants et facilement exploitables en maternelle.	Utilisation personnelle avant la mise en œuvre → appropriation de la chanson. Utilisation de la vidéo version animée en classe avec les élèves (les images étaient plus attrayantes pour des jeunes enfants) → choix du visionnage de la vidéo afin de voir si dès la 1 ^{ère} écoute ils identifiaient la	Utilisation éventuelle d'un support audio pour que les élèves entendent un anglais correct. Sans une vidéo, il n'y a pas de support image donc élèves plus attentifs à l'écoute.

²⁵ Voir annexes n°9 et 10 : questionnaires de Mme T. et Mme G.

				langue étrangère + volonté de s'exprimer librement dessus.	
Mme G.	Utilisation des TICE fréquente en classe (en mathématiques, logiciels d'écriture, de coloriage, puzzle...) + utilisation des TICE pour la remédiation (élèves en difficulté), pour canaliser les élèves qui ont plus de mal à se mettre dans l'activité collective.	Réutilisation future des TICE en langue → les élèves ont adoré.	Outils attrayants et volonté de passer au numérique.	Utilisation personnelle avant la mise en œuvre en guise de préparation. Utilisation des deux supports vidéo en classe (audio puis vidéo). Utilisation en premier lieu de la bande son de la vidéo avec l'enseignant qui chante → familiarisation avec l'air + accélération ; volonté d'imprégnation de l'air + repérer la langue. Bande audio seulement pour ne pas être perturbé par les images et la gestuelle (éviter le mimétisme) ;	Utilisation éventuelle d'une bande son à l'aide d'un poste pour entendre la bonne prononciation puis reprise geste après geste. Lorsque la comptine est apprise sans support audio, il est plus difficile pour les élèves de se souvenir de l'air, du rythme et des paroles.

				seconde vidéo : décomposition des gestes.	
--	--	--	--	---	--

Tableau n°13 : rapport des enseignantes avec les langues étrangères

	Niveau d'anglais (Questions 1 & 2)	Les langues dans la classe (Questions 3 & 4)	Difficulté de la comptine (Question 5)	Comptines et langues étrangères (Question 6)
Mme T.	Mauvais niveau d'anglais, ne parle pas d'autres langues que le français.	Les langues étrangères sont essentiellement travaillées en utilisant des comptines (anglais et espagnol). Plusieurs élèves dans la classe parlent d'autres langues notamment l'arabe et l'albanais mais Mme T. n'exploite pas ces langues.	Comptine facile.	La comptine est un support d'apprentissage et aide beaucoup à l'apprentissage des langues étrangères.
Mme G.	Niveau correct, niveau B2 validé (CECRL), ne parle pas couramment d'autres langues que le français.	Les langues sont travaillées en classe régulièrement. Aucun élève ne parle une langue étrangère en classe.	Comptine facile et également connue en hollandais.	La comptine doit sans doute aider à l'apprentissage d'une langue étrangère. (Apprentissage du hollandais grâce à la musique → plus ludique, meilleure mémorisation).

Tableau n°14 : la mise en œuvre de la séquence en classe

	Apprentissage des comptines (Question 1)	Difficultés avant la mise en place de la séquence (Question 3)	Bilan de la séquence (Questions 2,4,5,6)	Modifications éventuelles de la séquence après la mise en œuvre (Question 7)
Mme T.	Familière à l'apprentissage des comptines	Difficulté en lien avec la langue étrangère → peur de ne pas avoir le meilleur accent possible	Séquence intéressante et à refaire avec d'autres comptines ; les élèves se sont montrés enthousiastes et ont apprécié la séquence → plaisir de mettre en œuvre cet apprentissage. Les élèves ont retenu le vocabulaire et la mélodie	Revoir la longueur de la phase d'appropriation de la comptine qui était finalement trop courte, il a fallu plus de temps pour mémoriser le vocabulaire
Mme G.	Familière à l'apprentissage des comptines → ils en chantent au moins une par jour → gros répertoire	Difficultés liées au matériel (pas d'enceintes disponibles, ordinateur fatigué...)	Séquence géniale, les élèves ont apprécié, ils connaissent la chanson et la chantent presque tous les jours à différents moments de la journée	La séquence a parfaitement fonctionné cependant Mme G. pense à une prochaine étape qui pourrait être d'utiliser un autre support vidéo sans intervenir et laisser faire la vidéo à sa place

On peut constater ici que dès le départ, les deux enseignantes démarraient la séquence en ayant toutes deux un niveau différent en anglais, l'une étant plus habile que l'autre. Mme T. avait donc des appréhensions liées à la langue tandis que Mme G. s'inquiétait plus des éventuels problèmes que pourraient causer le matériel. L'hypothèse concernant la maîtrise de la langue se vérifie alors ici cependant celle à propos de l'inquiétude vis-à-vis du matériel concerne uniquement

l'enseignante stagiaire, pourtant plus habituée à utiliser les outils numériques. Nous pouvons aussi constater que toutes deux n'utilisent pas les TICE de la même manière, Mme G. s'en sert beaucoup en guise de remédiation, ce que la recherche a tenté de prouver en montrant que les TICE étaient utiles pour aider les élèves en difficulté et aménager de nouveaux exercices (Nicolas GUICHON²⁶), elles s'accordent sur le fait que les TICE sont des outils attrayants et facilement manipulables en maternelle, elles ont d'ailleurs toutes deux connaissance de l'existence de nombreux logiciels informatiques destinés à la maternelle. Toutes deux projettent aussi de réutiliser les TICE en langues, chose qu'elles n'avaient pourtant jamais fait auparavant. Cette expérience leur a donc permis de constater qu'il existait de nombreuses possibilités d'utilisation des TICE, et qu'en langues, elles avaient également leur place. En outre, elles ont utilisé les supports vidéo d'abord seules pour s'imprégner de la comptine et de la langue, et ont ensuite mis en place l'apprentissage dans la classe à l'aide d'une seule vidéo, la version animée. Seule Mme G. a utilisé la seconde vidéo en se servant uniquement de sa qualité audio pour que les élèves arrivent à repérer des faits de langue sans images sous les yeux. Ayant un niveau d'anglais différent, elles ont pourtant trouvé que la comptine était abordable. Les deux séquences des enseignantes ont bien fonctionné, les élèves étaient motivés et enthousiastes et ont pour la plupart retenu l'essentiel de la comptine ; ils ont appris du vocabulaire et ont réussi à mettre en œuvre les gestes associés aux parties du corps. Mme G. et Mme T. sont d'accord sur le fait de l'importance des comptines en maternelle, et leurs avis suivent les recherches que j'ai effectuées dans ma partie théorique ; elles sont conscientes des bienfaits de la comptine en maternelle et savent qu'elle est un réel support d'apprentissage. D'ailleurs, bien avant de mettre en œuvre la séquence sur « Head, shoulders, knees and toes » toutes deux avaient appris plusieurs comptines à leurs élèves qui sont d'ores et déjà dotés d'un large répertoire musical. Concernant une éventuelle remédiation, Mme T. a vite pris conscience du fait que sa première séance était trop ambitieuse, il a fallu qu'elle la reprenne plusieurs fois avant que les élèves acquièrent le vocabulaire et quant à Mme G., elle pense à une éventuelle suite de cette séquence où elle accorderait plus de responsabilités à l'outil numérique. Nous pouvons ainsi voir que les deux pratiques sont différentes mais

²⁶ Voir partie théorique concernant les TICE

les résultats sont équivalents. Les deux maîtresses ne remettent pas en question l'apprentissage de la comptine en anglais au contraire, elles en sont fières puisque les élèves ont réellement participé et ont appris de nombreuses choses. Pour une enseignante experte et une enseignante stagiaire nous constatons que leurs avis divergent peu, elles s'intéressent aux mêmes choses de façon différente. L'hypothèse que leurs deux pratiques et leurs ressentis soient totalement différents est alors fausse, l'expérience professionnelle ici a peu d'impact sur cette séquence d'apprentissage. Pour aller plus loin, intéressons-nous maintenant au ressenti des apprenants.

2.3) Le ressenti des apprenants

Mme G. et moi avons chacune interrogé²⁷ quatre enfants²⁸ à la fin de la séquence, juste après la dernière séance. Il s'agit d'un entretien oral que nous avons retranscrit²⁹. Sur huit élèves, sept ont aimé apprendre la comptine et un seul n'a pas apprécié car il l'a trouvée trop difficile. Chacun d'entre eux a retenu la plupart des paroles et a assimilé le vocabulaire du corps humain, c'est peut-être pourquoi ils ont aimé la comptine car ils semblaient tous fiers d'en avoir compris l'essentiel et de l'avoir retenu, ainsi que ses gestes. Aussi, presque tous les élèves pensent qu'il est difficile de se souvenir des mots de la comptine sans la chanter, premièrement parce que le vocabulaire est nouveau pour eux et enfin parce que sans chanter, l'exercice est beaucoup moins agréable. 50% des élèves interrogés ont partagé la comptine à leur famille, ce qui prouve le point de Florence KENNEL qui disait qu'apprendre une comptine consiste à relever un challenge pour les enfants qui sont très fiers de la présenter à leurs proches par la suite. Les réponses des élèves deviennent intéressantes lorsqu'on leur demande qui leur a appris et comment ils ont appris la comptine. Ici, ils sont sept à parler de l'ordinateur ou de la télévision ce qui montre qu'ils ont principalement retenu l'idée que la vidéo leur a appris la comptine et non l'enseignant. Pourtant lors des deux séquences, l'enseignante était présente et a, elle aussi chanté avec ses élèves, on voit ici le réel impact qu'ont les TICE aujourd'hui, on ne s'en sert plus uniquement pour appuyer son travail mais elles sont de vraies aides aux apprentissages et prennent parfois la place de

²⁷ Voir annexe n°11 : questionnaire élève vierge

²⁸ Voir annexes n°12 à 19 : questionnaires élèves

²⁹ Voir annexe n°20 : tableau Excel réponses questionnaires élèves

l'enseignant. On peut donc se demander ici, tout comme Mme G. si la vidéo seule aurait suffi à apprendre la chanson aux élèves ou si la présence et participation de l'enseignant est nécessaire. On voit aussi dans ce tableau que plus de la moitié des élèves disent ne pas connaître d'autres chansons dans d'autres langues ce qui peut amener à penser que soit ils n'en ont encore jamais apprises, soit ils ne les ont pas retenues. Ils disent aussi qu'ils n'ont jamais appris une comptine de cette façon ce qui montre que l'utilisation des TICE pour apprendre une comptine est nouveau pour eux, et ils ont pour la plupart, apprécié la pratique. De plus, il était intéressant d'en savoir plus sur leur rapport avec le numérique, utilisaient-ils un ordinateur ou une tablette à la maison ? Avaient-ils la possibilité de regarder des vidéos chez eux ? Il s'est avéré qu'ils ont presque tous accès à une tablette ou à un ordinateur à la maison mais la plupart d'entre eux n'a pas le droit de regarder des vidéos car leurs parents pensent « que ce n'est pas bien pour les enfants ». D'ailleurs, ils pensent que c'est plus facile d'apprendre une comptine lorsque l'on a des images sous les yeux et une des élèves fait même le rapport avec sa poupée qui chante à la maison et qui pourtant ne lui permet pas de retenir les paroles correctement, alors que le dessin animé associé à cette même poupée y arrive pourtant. On comprend alors que ces élèves assimilent plus facilement les paroles de la comptine lorsqu'ils ont des images sous les yeux, du moins ils paraissent plus rassurés par cet aspect.

Ces huit élèves portent aussi un réel intérêt aux langues étrangères, on peut le voir lorsqu'ils répondent tous « oui » à la question « Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ? » ; ils semblent curieux de découvrir de nouvelles langues et ont déjà acquis un certain éveil linguistique puisqu'ils font le rapprochement avec d'autres chansons qu'ils connaissent, notamment « Jean Petit » en occitan et en espagnol. Ils sont contents d'apprendre de nouveaux mots, ils en ont envie, ce qui montre leur capacité à détacher les langues étrangères de leur langue maternelle car ils arrivent déjà, en maternelle à leur trouver des différences mais aussi des complémentarités entre les langues. Les nouveaux programmes de maternelle de l'école ont alors peut-être totalement raison de préconiser l'enseignement des langues très tôt, et comme Daniel GAONAC'H³⁰ le dit, il est bénéfique d'enseigner les langues dès le plus jeune âge.

³⁰ L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, D. GAONAC'H, Hachette, 2006

III. Validation/invalidation des hypothèses

L'analyse des données recueillies et l'observation de la mise en œuvre des deux séquences au sein des deux classes m'ont permis de valider ou d'invalider les hypothèses formulées en début de mémoire. En effet, j'avais formulé cinq hypothèses auxquelles je vais maintenant tenter d'apporter des réponses. Concernant la première hypothèse qui concernait la motivation des élèves accrue par l'intégration des TICE dans l'objet d'apprentissage, ici la comptine, nous pouvons clairement dire qu'elle est validée. Au vu de l'enthousiasme des élèves et de leur prise en considération de l'objet numérique, nous pouvons constater qu'utiliser les TICE ici a été porteur de motivation chez les élèves. En effet, ils étaient tous enchantés d'apprendre la comptine et le nuage de mot suivant présente les mots qu'ils ont utilisés pour parler de l'apprentissage de la comptine.



Ici on peut s'apercevoir que ces mots ont tous une connotation positive. Seul un élève sur huit a décrit la comptine comme difficile mais il s'agissait d'un élève rencontrant de nombreuses difficultés à l'école notamment de langage, ce même élève est un des seuls de la classe à avoir besoin d'aide pour chanter la comptine. Hormis ce cas isolé, les autres élèves ont adoré la chanson et l'ont même considéré comme « une chanson pour apprendre à grandir » ce qui montre l'importance des comptines dans les programmes mais aussi et surtout aux yeux des élèves. Les

élèves se sont tous rendus compte de la présence de la vidéo et beaucoup ont avoué ensuite avoir appris la chanson grâce à la vidéo et non la maîtresse, l'idée de motivation grâce aux TICE était alors bien fondée. D'ailleurs, plus de la moitié des élèves ont souhaité apprendre une nouvelle comptine à l'aide de vidéos pour une fois prochaine ce qui montre leur intérêt pour l'outil vidéo, une élève évoque même les personnages de la vidéo dans son entretien et dit d'eux qu'ils sont « jolis », ce qui montre qu'ils sont parvenus de leur côté à analyser la vidéo et à en détacher les éléments principaux. Cependant, une fois la comptine maîtrisée, les élèves ont toujours préféré la chanter seul devant le reste de la classe. Peut-on alors penser que l'outil vidéo leur a uniquement plu dans la phase d'apprentissage ? Est-il alors nécessaire ou bénéfique de le supprimer une fois la comptine apprise ? Autrement dit, est-il utile d'utiliser une vidéo pour apprendre une comptine, par exemple lors des deux premières séances uniquement et de terminer et valider l'apprentissage uniquement avec la présence du maître ? Cette théorie est intéressante et elle serait bonne à analyser lors d'une éventuelle thèse sur ce même sujet.

La seconde hypothèse accordait tout autant d'importance aux TICE puisqu'elle démontrait que les TICE devaient favoriser l'expression orale de tous les élèves. Cette hypothèse n'est pas vraiment vérifiable car ici, nous avons travaillé uniquement sur une comptine, il serait peut-être nécessaire de travailler d'autres comptines de la même manière pour pouvoir observer la chose de manière plus experte. Beaucoup d'élèves ont participé à l'oral, ont voulu faire la démonstration volontairement et ont exprimé leurs idées lors de la première séance de découverte, cependant certains sont aussi restés dans leur coin et ont attendu que le temps passe. L'usage des TICE alors ici n'a pas forcément favorisé l'expression orale de tous les élèves, cependant il en a motivé certains. En effet, Mme G. m'a confié qu'un de ses élèves (B., interrogé en annexe) qui n'a pas l'habitude de participer aux apprentissages de façon vive, s'était ici démarqué. Plus à l'aise que d'habitude, plus inspiré, il a pris part à toutes les séances et de façon spontanée. Est-ce que cela veut dire que les TICE motivent les élèves en difficulté ? Pas toujours car dans la classe de Mme T., les élèves qui sont en général discrets le sont restés lors de cet apprentissage. Les TICE ont peut-être un effet positif sur certains élèves en difficulté, et il est alors bon de les utiliser en remédiation ou pour la différenciation,

comme la recherche le dit et comme Mme G. tente de le faire, cependant chaque élève a des besoins uniques ; on ne peut donc pas généraliser le cas de B. et déterminer que les TICE sont d'une aide considérable pour les élèves en retrait.

La troisième hypothèse devait vérifier que les TICE et la vidéo permettait aux élèves une meilleure mémorisation de la comptine. Ce fait s'est avéré puisque trois élèves nous ont confié qu'il était difficile de se remémorer les paroles de la chanson sans la vidéo, ce qui prouve qu'avec l'utilisation de la vidéo, les élèves ont développé des moyens mémo-techniques leur permettant d'arriver à une maîtrise certaine de la comptine. Cependant, les autres élèves n'ont pas réussi à donner de réponses à la question et un seul a répondu non. Nous ne pouvons donc pas nous servir des résultats de ces entretiens pour affirmer qu'il est plus facile de retenir une chanson si on voit son clip vidéo. Or, je peux certifier que la comptine a été rapidement maîtrisée par les élèves puisque j'ai assisté à la dernière séance de Mme T. et vu la vidéo de Mme G., tous les élèves connaissaient parfaitement la comptine, pourtant encore une fois nous ne pouvons pas justifier que c'était grâce à la présence du support vidéo.

La quatrième hypothèse était pour moi la plus importante. Je pensais que les deux pratiques des enseignantes seraient totalement différentes et qu'en conséquence, les résultats obtenus dans leur classe respective le seraient aussi. Or, les deux enseignantes ont travaillé de façon semblable. Elles ont toutes deux mis en place une séance de découverte où elles demandaient à leurs élèves de repérer les éléments importants de la comptine (langue/interprétation/vocabulaire...), elles se sont toutes les deux servies de la vidéo pour se familiariser à la comptine en amont de leur séance en classe et ont utilisé principalement la vidéo en version animée en classe. Seule Mme G. a utilisé la vidéo de la comptine chantée par l'enseignant pour faire écouter les paroles sans les images. J'avais aussi quelques appréhensions concernant l'utilisation du matériel, je m'étais dit que Mme G., plus habituée aux outils numériques, ne rencontrerait pas de difficultés particulières concernant l'utilisation des TICE, pourtant le manque de matériel a été un obstacle pour l'enseignante alors que Mme T. ne s'est pas inquiétée du matériel mais de son niveau d'anglais. Les deux séquences se sont parfaitement déroulées, les enseignantes n'ont pas rencontré de difficultés particulières hormis Mme T. lors de la dernière séance qui s'est retrouvée avec dix

élèves seulement en classe à cause d'une épidémie. Le matériel n'a pas posé problème ni le niveau d'anglais, elles s'en sont toutes deux très bien sorti. Le questionnaire qu'elles m'ont fourni en fin de séquence a été intéressant à analyser puisqu'elles avaient plusieurs réponses similaires notamment concernant l'importance de la comptine en maternelle, ou le fait que les TICE soient un outil attrayant disposant de plusieurs fonctions qu'il est utile et possible d'explorer en maternelle. Les élèves des deux classes connaissent parfaitement la comptine et ont adoré participé à cet apprentissage qui s'est déroulé sur plusieurs séances. Les deux enseignantes se sont resservis de cette comptine tout au long de l'année, elle fait maintenant partie du répertoire musical des enfants et leur a permis d'acquérir du vocabulaire spécifique en anglais. L'hypothèse est donc totalement fausse car les deux pratiques ont connu beaucoup de similarités, quelques différences aussi, mais ce qui en reste n'est que du positif et amène les enseignantes à vouloir retenter l'expérience, pour l'une en se servant un peu plus des TICE, pour l'autre en continuant à perfectionner son anglais.

Enfin, la dernière hypothèse qui disait que cette séquence d'apprentissage s'intégrait parfaitement à la perspective actionnelle préconisée par le CECRL est entièrement validée. La perspective actionnelle met l'acteur, ici l'élève, au centre de l'action. Ce fut le cas ici lorsque les enseignantes ont demandé à plusieurs reprises à leurs élèves de chanter et reproduire les gestes, à tour de rôle, devant les autres. Aussi, ils ont dû parler de la comptine, repérer les éléments importants de la chanson, deviner son thème, apprendre du vocabulaire par déduction. En bref, ils ont dû réaliser plusieurs micro-tâches pour arriver à la tâche finale qui était de connaître la comptine. Cet apprentissage se rapproche ainsi du scénario d'apprentissage-action de Claire BOURGUIGNON qui renvoie à la réalisation de micro-tâches dans l'objectif de réussir une mission. L'utilisation des TICE est également liée à la perspective actionnelle puisqu'elle met l'élève en action et en interaction, ainsi la comptine a été apprise de façon collective ce qui a renforcé l'esprit de groupe et rappelé la définition du « co » de PUREN.

Conclusion

Pour conclure, afin de produire un mémoire de recherche sur le thème de l'intégration des TICE en langues, je me suis intéressée aux bienfaits et méfaits des TICE, premièrement en général et ensuite plus précisément en langue. En m'appuyant sur un cadre théorique et institutionnel reprenant l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes, le CECRL et la perspective actionnelle, la place des langues et des TICE à l'école et l'importance de la comptine en maternelle, j'en ai conclu que l'usage des TICE avait des avantages mais aussi des inconvénients. Pour réussir à définir de quel type d'intérêts et de limites il s'agissait, j'ai choisi de mener une étude comparative de deux pratiques d'enseignantes qui ont eu à réaliser une séquence d'apprentissage sur une comptine en anglais en se servant de deux supports vidéo. Afin de travailler sur cette étude comparative, je me suis concentrée sur plusieurs points d'analyses ayant à valider ou invalider les hypothèses suivantes : l'intégration des TICE dans une séquence d'apprentissage accroît la motivation des élèves, elle permet à tous de s'exprimer et l'usage de la vidéo déploie une meilleure mémorisation de la comptine chez les élèves. Aussi, la pratique d'une enseignante expérimentée est forcément différente de celle d'une enseignante stagiaire ; et enfin une telle séquence d'apprentissage s'inscrit parfaitement dans la perspective actionnelle du CECRL.

L'analyse du recueil de données a abouti à un bilan plutôt positif, les deux enseignantes ont apprécié mettre en œuvre la séquence et ont pris conscience de la valeur des TICE : exploitables dans de nombreux apprentissages mais aussi à utiliser en guise de remédiation, différenciation et centration du groupe classe. Malgré un certain manque de matériel notable dans quelques écoles, elles ont réussi à avoir accès à une télévision, un ordinateur, des enceintes et clés USB et ont adapté l'organisation de leur classe de façon à ce que tous les élèves puissent observer la vidéo, ce qui montre que malgré certaines réticences à utiliser les TICE à cause du matériel absent ou inadapté, on peut tout de même réussir à travailler sur un projet à l'aide du numérique avec peu de moyens. L'expérience avec les TICE a alors été un succès, le projet a plu aux enseignantes mais aussi aux élèves qui ont ici occupé plusieurs rôles : celui de public, d'apprenant, de participant mais

surtout celui d'acteur social. En effet, l'élève a évolué tout au long de l'apprentissage au sein du groupe classe et grâce à la réalisation de micro-tâches (préconisées par le CECRL et la perspective actionnelle), il a pu valider la tâche finale qui était de connaître et maîtriser la comptine. Ainsi, les deux enseignantes ont mené leur séquence en accord avec les programmes de l'école en faveur de l'intégration des langues vivantes étrangères et celle des outils numériques. De plus, elles ont répondu à l'objectif de la perspective actionnelle qui est de mettre l'apprenant au cœur des apprentissages, de le responsabiliser et le rendre autonome face à l'utilisation de ses connaissances et compétences. L'hypothèse concernant l'adéquation de la séquence avec la perspective actionnelle du CECRL est donc validée.

Aussi, il est apparu clair que l'utilisation des TICE ici a facilité l'apprentissage de la comptine chez les élèves, grâce aux images et au support vidéo, il en est ressorti que les élèves étaient plus motivés, plus enjoués et enthousiastes au vu de l'objectif d'enseignement. Ils se sont vite familiarisés à la vidéo et ont compris qu'elle jouait un rôle important au sein de la séquence, en effet, dès le départ ils se sont mis à imiter les personnages de la vidéo en mimant leurs gestes et en reproduisant leur chorégraphie ; ils ont mémorisé l'air de la comptine et la mélodie et s'en sont ainsi rapidement imprégné. L'outil de la vidéo aurait pu alors, comme l'a émis Mme G., prendre la place de l'enseignant et être encore plus exploitable. Cette idée est à prendre à compte puisqu'elle pourrait faire l'objet d'une thèse complétant ce travail de recherche où il serait intéressant d'observer des séquences d'apprentissage menées entièrement ou presque par les outils numériques dans différentes classes. Il serait alors attrayant d'analyser l'effet que produirait un enseignement réalisé uniquement par les TICE où le professeur des écoles n'interviendrait que peu. Il faudrait cependant faire attention ici à ne pas négliger le rôle de l'enseignant, qui aurait toujours plusieurs fonctions mais qui seraient différentes de celles qu'il occupe d'habitude. Intégrer les TICE dans nos enseignements est devenu aujourd'hui primordial et surtout, très accessible ; l'enseignant doit répondre aux objectifs des nouveaux programmes et à la compétence n°14 du référentiel de compétences du professeur des écoles qui dit que l'enseignant doit se tenir informé tout au long de sa carrière des nouveaux rythmes, des nouveaux textes, des nouvelles pédagogies et des nouvelles techniques d'apprentissage. Les TICE alors

ont entièrement leur place au sein de l'école et l'enseignant se doit de se former à leur pratique puisqu'il a aussi pour consigne de former les élèves à devenir de futurs citoyens capables d'utiliser toutes les ressources mises à leur disposition pour entrer dans le milieu professionnel et réussir à s'épanouir pleinement. Les TICE ont donc de nombreux intérêts pédagogiques, ils permettent un enseignement plus ludique, accroissent la motivation des élèves, favorisent la participation orale de certains, aident à la remédiation et acclimatent les élèves à leur utilisation. Leurs seules limites sont dues au manque de matériel et au manque de formation des enseignants qui peuvent cependant avoir accès à plusieurs types de formation et bénéficier de diplômes tels que le C2i2e qui valide les compétences informatiques des adultes. Je pense qu'il est aussi nécessaire de discuter de l'utilisation de ces nouveaux outils à l'école avec les familles et parents d'élèves afin d'éviter certains préjugés et de prouver qu'ils ont de nombreux intérêts pédagogiques et répondent à plusieurs objectifs d'apprentissage.

Enfin, juger que la pratique d'une enseignante expérimentée et celle d'une enseignante apprentie sont totalement différentes est une erreur. Ici j'ai pu constater que le nombre d'années d'expérience n'avait rien à voir avec la qualité du travail des enseignants. Les deux enseignantes ici ont amplement joué leur rôle et à leur manière, en se servant de leurs connaissances multiples, elles sont parvenues à produire une séquence intéressante et fonctionnelle. La connaissance de leurs élèves, de l'ambiance de leur classe et leur auto-évaluation ont permis de réaliser une séquence d'enseignement appropriée et répondant parfaitement aux objectifs des programmes de l'Éducation Nationale. Le fait que l'enseignante apprentie soit dans le métier depuis seulement quelques mois ne réduit en rien la qualité de son travail, au contraire il a justement été intéressant de voir de quel type de pédagogie elle s'imprégnait pour mener à bien sa classe. Elles sont entrées toutes deux de façon différente dans la séquence mais en sont ressorties de la même manière : en connaissant un réel succès auprès des élèves qui ont désormais parfaitement assimilé la comptine et seraient prêts à retenter l'expérience pour l'apprentissage d'une nouvelle chanson.

L'expérimentation présentée dans ce mémoire concernant l'utilisation des TICE dans l'apprentissage d'une comptine en anglais en maternelle révèle que ces outils sont encore peu utilisés dans l'enseignement des langues, notamment en

maternelle. Cependant, elle atteste aussi qu'ils sont tout de même exploitables et ont plusieurs avantages. Il serait alors favorable à chaque enseignant de se renseigner sur les pratiques à adopter pour pouvoir bénéficier de l'utilisation des TICE en langues dans leur classe et faire partager leur intérêt aux élèves. Pour ce faire, de nombreux sites internet sont mis à la disposition des enseignants tels que :

<http://www2.cndp.fr/ecole/langues/accueil.htm> ³¹

<http://www.primlangues.education.fr/actualite/tice> ³²

<http://www.educnet.education.fr/langues> ³³

<http://primtice.education.fr> ³⁴

Ils permettent aux enseignants d'avoir accès à des scénarios de séquence d'apprentissage déjà conçus et d'avoir une première idée sur comment utiliser les TICE en classe. Aussi, plusieurs outils, autres que la vidéo, peuvent être mis en place comme je l'ai démontré dans ce mémoire dans la partie théorique (par exemple, l'utilisation d'un laboratoire des langues, du TBI, de la baladodiffusion ou encore d'un ENT). L'intégration des TICE en langues est alors fortement recommandée, que ce soit pour l'apprentissage d'une comptine en anglais ou encore dans d'autres apprentissages comme du lexique, de la phonologie ou même de la grammaire. En effet, elle présente bien des avantages et surtout permet à l'ensemble de la communauté éducative d'évoluer avec les mêmes pratiques et d'être en adéquation avec la société qui s'adapte de plus en plus aux nouvelles technologies.

Enfin, il serait intéressant d'étudier en prolongement de ce mémoire, plusieurs pratiques d'enseignants qui auraient l'habitude de se servir des TICE et qui les mettraient en œuvre de façon à ce qu'ils n'aient à agir que très peu sur l'objectif d'enseignement. Comment les élèves réagiraient alors face à une omniprésence des TICE ? Les apprentissages seraient-ils aussi clairs ? Comment les TICE, seules, pourraient mettre en œuvre un enseignement efficace ?

³¹ Site du Centre National de Documentation Pédagogique

³² Site institutionnel d'accompagnement de l'enseignement des langues vivantes à l'école

³³ Site de ressources pédagogiques en ligne

³⁴ Site proposant des scénarios pédagogiques sur l'utilisation des TICE dans l'enseignement des langues

ANNEXES :

Tableau des annexes

Numéro	Titre
Annexe n°1	Liste des tableaux présents dans le mémoire
Annexe n°2	Les six niveaux communs de référence du CECRL
Annexe n°3	Paroles de la comptine « Head, shoulders, knees and toes »
Annexe n°4	Questionnaire vierge enseignant
Annexe n°5	Préparation de séquence de Mme T.
Annexe n°6	Transcription séance 1 et 2 Mme T.
Annexe n°7	Préparation de séquence de Mme G.
Annexe n°8	Transcription séance 1 et 2 Mme G.
Annexe n°9	Questionnaire Mme T.
Annexe n°10	Questionnaire Mme G.
Annexe n°11	Questionnaire vierge élève
Annexe n°12 à 19	Questionnaires élèves
Annexe n°20	Tableau Excel ressenti des apprenants

ANNEXE n°1 :

Liste des tableaux présents dans le mémoire

Numéro	Titre
Tableau n°1	La méthodologie grammaire-traduction
Tableau n°2	La méthodologie directe
Tableau n°3	La méthodologie active
Tableau n°4	La méthodologie audio-visuelle
Tableau n°5	L'approche cognitive
Tableau n°6	La perspective actionnelle
Tableau n°7	Niveaux du CECRL
Tableau n°8	Tableau de compétences du niveau A1 CECRL
Tableau n°9	Fonction des TICE à l'école
Tableau n°10	Compétences travaillées avec les TICE à l'école
Tableau n°11	Quelques exemples d'outils numériques à l'école
Tableau n°12	Le rapport des enseignantes avec les TICE
Tableau n°13	Rapport des enseignantes avec les langues étrangères
Tableau n°14	La mise en œuvre de la séquence en classe

ANNEXE n°2 : les six niveaux communs de référence du CECRL

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDRE	Écouter	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.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	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.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
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.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
ÉCRIRE	Écrire	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.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

ANNEXE n°3 :

Paroles de la comptine « Head, shoulders, knees and toes »

Head and shoulders,

Knees and toes,

knees and toes.

(Repeat)

And eyes and ears,

And mouth and nose.

Head and shoulders,

Knees and toes,

Knees and toes.

ANNEXE n°4 :

Questionnaire enseignant vierge

A propos du métier...

- 1) Depuis combien de temps enseignes-tu ?
- 2) Et en maternelle ?
- 3) Quel est le cycle qui te plaît le plus ?
- 4) Voudrais-tu occuper un poste différent ? (Direction/ CLIS/ PEMF/ MAT...)
- 5) Depuis combien de temps travailles-tu dans ton école actuelle ?

Le rapport avec les TICE...

- 1) T'étais-tu déjà servie des TICE en classe avant ?
- 2) Voudras-tu le refaire ? Et en langue ?
- 3) Comment t'es-tu servi des outils TICE ? Les as-tu intégrées à ta séquence ou bien t'en es-tu servi avant pour t'imprégner de la comptine ?
- 4) Penses-tu que les TICE soient des outils attrayants ?
- 5) Quelle partie des TICE t'intéresse le plus ? Laquelle penses-tu, est la plus exploitable en classe ?
- 6) Sans les TICE à disposition, qu'est-ce qui aurait changé au sein de la séquence ?
- 7) Quand vous travaillez une comptine sans les TICE, qu'est-ce qui change ?
- 8) Pourquoi avoir choisi une vidéo plutôt que l'autre ?

Le rapport avec les langues...

- 1) Que dirais-tu de ton niveau d'Anglais ?
- 2) As-tu l'habitude de parler dans d'autres langues ?
- 3) Avais-tu déjà travaillé les langues étrangères en classe ?

- 4) As-tu des élèves dans ta classe, qui parlent d'autres langues ? Si oui, exploites-tu ces langues ?
- 5) As-tu trouvé la comptine difficile ?
- 6) Crois-tu que la comptine aide à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

La mise en œuvre de la comptine en classe...

- 1) Es-tu familière à l'apprentissage des comptines ?
- 2) En un mot, pourrais-tu me dire ce que tu retiens de ta séquence ?
- 3) Quelles étaient pour toi les plus grosses difficultés avant de la mettre en place ?
- 4) As-tu apprécié la mettre en œuvre ?
- 5) Crois-tu que les élèves aient apprécié la séquence ?
- 6) D'après toi, ont-ils retenu des choses ?
- 7) Si c'était à refaire, quelles modifications mettriez-vous en place ?

ANNEXE n°5 :

Préparation de séquence de Mme T.

(Fiche de préparation réalisée par Mme T.)

Séquence MS/GS apprentissage d'une comptine en anglais « Head, shoulders, knees and toes... »

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions L'oral :	Dire de mémoire et de manière expressive une comptine. Apprendre des mots nouveaux en anglais Discriminer des sons.
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions L'écrit :	Identifier des mots écrits en anglais sur une affiche.
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	-Affiner son écoute en utilisant une vidéo pour découvrir une comptine en anglais. - reproduire la mélodie
Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique	-Coordonner ses gestes lors de l'activité en connaissant son corps -Mimer

Séance 1 : Phase d'écoute

Écouter et regarder la vidéo. À la fin de l'écoute, laisser parler librement les élèves.

Séance 2 : Phase d'appropriation phonologique et mémorisation

Apprentissage du vocabulaire :

- chaque partie du corps est montrée, nommée en anglais par l'enseignant et les élèves traduisent en français.

-chaque partie du corps est montrée et nommée par l'enseignant et les élèves répètent.

- l'enseignant nomme une partie du corps et les élèves doivent la montrer

- demander à un élève d'énoncer une partie du corps tout en la montrant avec son index (« shoulder »). Le groupe classe imite l'élève : il montre la partie du corps et l'oralise. Continuer en montrant et en nommant la partie du corps proposée par l'élève et ajouter une nouvelle partie du corps (« shoulder and mouth »). Le groupe classe reprend, enrichir la série jusqu'à arriver à une série de 5 mots.

Séance 3 : mémorisation des mots à l'écrit

Une affiche est présentée aux élèves avec les mots associés au dessin.

L'enseignant montre le mot écrit et les élèves doivent montrer la partie du corps.

L'enseignant montre le mot écrit et les élèves doivent dire le mot.

Séance 4 : Phase de répétition

Avec l'enseignante les élèves chantent la comptine.

Séance 5 : phase d'appropriation collective avec le support vidéo

Les élèves chantent la comptine accompagnée par le support vidéo.

ANNEXE n°6 :

Transcription séance 1 et 2 Mme T.

Mme T. : enseignante

Élève : élève aléatoire de la classe

Élèves : ensemble du groupe classe

Mercredi 9 mars 2016 : école de Tarbes (MS/GS)

Les élèves n'ont jamais fait d'Anglais dans cette classe.

Séance 1 :

Avant le visionnage, une élève dit « Maman ne veut pas qu'on regarde des vidéos avec mon frère à la maison »

9h40 : Premier visionnage de la vidéo version dessin animé. Consigne donnée par Mme T. : « Vous allez regarder la vidéo et nous en parlerons ensuite. »

Visionnage n°1 : les élèves regardent la vidéo en silence. Certains se mettent à rire.

Pendant le visionnage : certains élèves disent « je la connais », « c'est en Anglais », « moi je comprends les paroles », « moi j'ai déjà entendu cette chanson » et se mettent à chanter par-dessus.

Après le visionnage : moment d'échange et de langage entre Mme T. et ses élèves suivi d'une verbalisation :

Mme T. « Vous connaissiez cette chanson ? Vous l'aviez déjà entendu ? Qui peut la chanter ? Où l'avez-vous déjà entendu ? En quelle langue est-elle ? »

Élève : « En fait, il faisait comme ça, et comme ça et comme ça et comme ça »
(l'élève montre les gestes et les parties du corps)

Mme T. : « D'où tu la connais-toi, Lola ? Où tu l'as entendue ? »

Élève : « Dans le téléphone de maman je l'ai entendue. »

Mme T. : « C'était exactement la même chanson que celle-là sur le téléphone de maman ? »

L'élève acquiesce avec la tête.

Mme T. : « Qu'est-ce que vous avez d'autre à dire ? »

Élève : « C'est en Anglais »

Élève : « Y'avait une maman, un papa, un grand frère et une grande sœur »

Mme T. : « Ah ça c'était les personnages »

Mme T. : « Et toi tu dis quoi Sofiane ? Pourquoi tu as dit l'Anglais ? »

Élève : « Parce qu'il connaît l'Anglais »

Mme T. : « Est-ce que vous compreniez ce que vous aviez compris qu'elle était en Anglais ? Vous compreniez ce qu'ils disaient ? »

Élèves : « Ouiiiiii »

Élève : « Moi je suis allée en Angleterre »

Élève : « Y'avait les gestes »

Mme T. : « Mais vous avez compris parce qu'il y avait les ?? » (*Moment de blanc*)

Élèves : « les gestes ! »

Élève : « Moi je ne comprends pas l'Anglais parce que je suis jamais allée en Angleterre »

Élève : « Moi je la connais parce que je l'ai déjà entendu »

Mme T. : « Alors j'ai une question à vous poser, s'il n'y avait pas eu les gestes, est-ce que vous auriez compris ce que les personnages de la vidéo chantaient ? »

Élèves : « Nonnnnn »

Élève : « Moi si »

Mme T. : « Alors toi tu connais l'Anglais ? »

Élève : « Un peu mais je ne comprends pas tout »

Mme T. : « Alors si je vous la chante sans les gestes vous allez comprendre ? »

Élèves : « Noooooooooon »

Mme T. : « Alors qu'est-ce qu'ils montrent comme gestes dans la vidéo ? »

Élèves : « La tête, le nez, le pied, les oreilles, les yeux, la bouche, les genoux, les jambes, les épaules »

Mme T. : « Donc c'est une chanson sur quoi ? »

Élève : « Sur le corps »

Mme T. : « Donc c'est une chanson sur le corps qui nous montre les différentes parties du corps »

9h45 : second visionnage

Les élèves reproduisent automatiquement les gestes de la vidéo (sans que la maîtresse leur ait donné la consigne de le faire).

Mme T. : « Est-ce qu'on peut l'écouter sans les gestes ? »

L'enseignante leur demande de venir montrer les gestes, certains chantent ce qu'ils ont retenu de la comptine. Les élèves sont amusés et volontaires. Certains rient.

10h00 : fin de la séance

Séance 2 :

11h30 : l'enseignante montre les parties du corps et les nomme en Anglais, les élèves doivent donner la partie correspondante du corps en Français. Ensuite, ils répètent et miment en Anglais après la maîtresse. A tour de rôle, les volontaires passent un par un et répètent après la maîtresse. Pour clore la séance, l'enseignante demande si les élèves sont capables de montrer et nommer une partie du corps en Anglais. Seulement deux élèves sont volontaires et se trompent, Mme T. me dit qu'elle avait prévu de leur faire enchaîner plusieurs parties du corps à la suite mais qu'aujourd'hui c'est un échec, il sera trop difficile de le faire car les élèves éprouvent de la difficulté à mémoriser le vocabulaire.

L'enseignante décide de refaire cette séance plusieurs fois les jours suivants pour que les élèves mémorisent le vocabulaire avant de pouvoir leur apprendre à chanter la comptine. Un réel travail d'acquisition du vocabulaire va suivre afin de faciliter la compréhension de tous.

ANNEXE n°7 :

Préparation de séquence de Mme G.

(Fiche de préparation réalisée par Mme G.)

Séance 1 :

Etape 1 : écoute de la comptine (version chantée par l'enseignante) sans la vidéo. On cache la vidéo et on ne fait qu'écouter la partie audio du support vidéo où c'est l'enseignant qui chante.

L'enseignant ne donne aucune information avant la séance → phase de découverte.

Consigne : « Ecoutez bien, vous me direz ce que vous avez entendu ensuite. »

Réponse attendue : un homme qui chante dans une autre langue/ en Anglais

Etape 2 : visionnage de la vidéo (version animée)

Etape 3 : questionnement → De quoi parle la vidéo ?

Réponses attendues : compréhension fine grâce aux gestes, travail sur les parties du corps

Etape 4 : Phase de répétition des mots/décomposition. Répétition des mots plusieurs fois et imitation des gestes

Etape 5 : un élève essaie de répéter les mots

Séances suivantes :

Etape 1 : regarder la vidéo

Etape 2 : chanter individuellement puis collectivement. En décroché, les élèves peuvent regarder la vidéo seuls sur l'ordinateur (accès libre)

ANNEXE n°8 :

Transcription séance 1 et 2 Mme G.

Mme G. : enseignante

Élève : élève aléatoire

Élèves : ensemble du groupe classe

Séance 1 :

Etape 1 : (2'30)

Mme G. : « Je vais vous faire écouter une chanson, vous me direz ensuite ce que vous avez entendu »

Écoute de la chanson (support audio uniquement, pas d'images).

Mme G. : « Alors ? »

Élève : « Une guitare ! »

Mme G. : « Oui et quoi d'autre ? »

Élève : « Un monsieur qui chante »

Mme G. : « Oui, c'est tout ? »

Élève : « Un monsieur qui chante en Anglais ! »

Mme G. : « Ahhhhh un monsieur qui chante en Anglais, je me disais bien que ce n'était pas du Français ! Ce que je voulais qu'on me dise c'est que ce n'était pas en Français, c'est en ?? » (*Moment de blanc*)

Élèves : « Anglais »

Mme G. : « Aujourd'hui, on va essayer d'apprendre cette chanson en Anglais, comme des grands ! Alors je vais vous montrer une vidéo qui nous aide à apprendre la chanson. On va essayer de deviner de quoi parle la chanson en regardant la vidéo »

Etape 2 : (10')

Visionnage de la vidéo (version animée). Mme G. montre les gestes aux élèves pendant qu'ils regardent. Certains reproduisent ce qu'elle fait, d'autres restent concentrés sur la vidéo.

Mme G. : « Alors est-ce que vous comprenez de quoi ça peut parler ? »

Élèves : « Des yeux ! Des pieds ! Des cheveux ! De la tête ! De la bouche ! Des épaules ! Des genoux ! » *(Tous parlent en même temps et sont motivés)*

Mme G. : « Après qu'est-ce qu'ils montrent d'autre ? »

Élèves : « La bouche et le nez ! Les oreilles ! Les yeux ! »

Mme G. : « Alors on va apprendre à dire tout ça en Anglais ! »

Mme G. se met à mimer la comptine et prononcer les mots en Anglais, elle leur demande de répéter après elle, les élèves s'exécutent. Elle répète certains mots plus difficiles plusieurs fois. Elle commence uniquement par « Head, shoulders, knees, toes » ensuite elle demande si un élève veut bien essayer seul. Il n'a retenu que le premier mot donc le groupe classe l'aide à reprendre. Ensuite, un autre élève se lance et parvient à dire et montrer les quatre parties du corps, il peine à prononcer « knees » mais Mme G. le reprend. Ensuite elle leur apprend l'autre partie de la comptine « Eyes, ears, mouth and nose », ils reprennent tous ensemble l'enchaînement.

Mme G. : « Tu t'en souviens L. ? On reprend tous les deux ? »

Élève : « Oui »

Mme G. : « Bon alors je vais la chanter, vous écoutez bien. »

Elle se met à chanter la chanson seule, sans support. Les élèves écoutent attentivement. Ils reprennent ensuite tous ensemble. Ensuite elle leur montre les gestes mais ne prononce pas les mots, c'est à eux de chanter. Elle reprend avec eux et leur demande d'aller de plus en plus vite.

Mme G. : « Maintenant on remet la musique et on va essayer de chanter en même temps

Elle relance la vidéo et ils se mettent à l'œuvre. A la fin de la vidéo, ils recommencent une nouvelle fois sans le support vidéo. Elle leur dit qu'ils recommenceront à chanter la chanson cette après-midi pour voir s'ils s'en souviennent. Les élèves se lancent, individuellement. Comme certains ont du mal, elle leur demande en premier lieu de ne chanter que la première partie de la chanson, ils feront la suite plus tard. Ils répètent la chanson collectivement deux autres fois et la séance est terminée.

Séance 2 : *(environ 8')*

La séance 2 se déroule l'après-midi même, l'enseignante demande qui se souvient de la comptine. Certains élèves volontaires montrent les gestes et chantent en même temps. Individuellement, puis collectivement, elle interroge les élèves et tous ensemble répètent les paroles et reproduisent les gestes.

Cette séance sera reconduite maintes fois afin de s'assurer de la mémorisation des élèves.

ANNEXE n°9 :

Questionnaire Mme T.

A propos du métier...

- 1) Depuis combien de temps enseignes-tu ?
Depuis 20 ans.
- 2) Et en maternelle ?
Depuis 18 ans.
- 3) Quel est le cycle qui te plaît le plus ?
J'aime beaucoup enseigner en maternelle et principalement en grande section mais j'aimerais bien enseigner au CP.
- 4) Voudrais-tu occuper un poste différent ? (Direction/ CLIS/ PEMF/ MAT...)
Éventuellement PEMF.
- 5) Depuis combien de temps travailles-tu dans ton école actuelle ?
6 ans.

Le rapport avec les TICE...

- 1) T'étais-tu déjà servie des TICE en classe avant ?
Oui.
- 2) Voudras-tu le refaire ? Et en langue ?
Je pense que oui.
- 3) Comment t'es-tu servi des outils TICE ? Les as-tu intégrées à ta séquence ou bien t'en es-tu servi avant pour t'imprégner de la comptine ?
Les deux.
- 4) Penses-tu que les TICE soient des outils attrayants ?
Oui.
- 5) Quelle partie des TICE t'intéresse le plus ? Laquelle penses-tu, est la plus exploitable en classe ?
En maternelle, on peut facilement exploiter des vidéos mais également certains logiciels : en phonologie par exemple. Ces vidéos et logiciels sont des supports d'apprentissage ludiques et intéressants.

- 6) Sans les TICE à disposition, qu'est-ce qui aurait changé au sein de la séquence ?

Je pense que j'aurai utilisé un support audio pour que les élèves entendent un anglais correct.

- 7) Quand vous travaillez une comptine sans les TICE, qu'est-ce qui change ?

Il n'y a pas de support image donc les élèves sont peut-être plus attentifs au niveau de l'écoute. Certains élèves ont peut-être juste regardé la vidéo, la gestuelle des personnages sans écouter la comptine.

- 8) Pourquoi avoir choisi une vidéo plutôt que l'autre ?

J'ai choisi la vidéo avec des personnages animés parce qu'il me semble qu'elle était plus attrayante pour des jeunes enfants. J'ai choisi volontairement de proposer aux élèves le visionnage de la vidéo en leur donnant pour seule consigne de regarder une vidéo. Je voulais ainsi me rendre compte si dès la première écoute, ils identifiaient que cette comptine était en langue étrangère et peut-être même en Anglais. Je voulais ensuite qu'ils puissent s'exprimer librement dessus.

Le rapport avec les langues...

- 1) Que dirais-tu de ton niveau d'Anglais ?

Mauvais.

- 2) As-tu l'habitude de parler dans d'autres langues ?

Non.

- 3) Avais-tu déjà travaillé les langues étrangères en classe ?

Oui essentiellement des comptines en Anglais et en Espagnol.

- 4) As-tu des élèves dans ta classe, qui parlent d'autres langues ? Si oui, exploites-tu ces langues ?

Oui, l'arabe et l'albanais que je n'exploite pas.

- 5) As-tu trouvé la comptine difficile ?

Non.

- 6) Crois-tu que la comptine aide à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Beaucoup, c'est un support d'apprentissage (comme en phonologie par exemple pour les rimes)

La mise en œuvre de la comptine en classe...

1) Es-tu familière à l'apprentissage des comptines ?

Oui.

2) En un mot, pourrais-tu me dire ce que tu retiens de ta séquence ?

Intéressante et à refaire avec d'autres comptines.

3) Quelles étaient pour toi les plus grosses difficultés avant de la mettre en place ?

Avoir le meilleur accent possible.

4) As-tu apprécié la mettre en œuvre ?

Oui parce que dès le début les élèves se sont montrés enthousiastes.

5) Crois-tu que les élèves aient apprécié la séquence ?

Beaucoup.

6) D'après toi, ont-ils retenu des choses ?

Oui, le vocabulaire et la mélodie.

7) Si c'était à refaire, quelles modifications mettriez-vous en place ?

La phase d'appropriation dans ma préparation était trop courte, il a fallu plus de temps pour mémoriser le vocabulaire.

ANNEXE n°10 :

Questionnaire Mme G.

A propos du métier...

- 1) Depuis combien de temps enseignes-tu ?
Depuis septembre 2015 (huit mois).
- 2) Et en maternelle ?
Idem.
- 3) Quel est le cycle qui te plaît le plus ?
C'est difficile de se prononcer mais je vais répondre que par rapport aux stages que j'ai fait en CE2, je préfère enseigner au Cycle 1.
- 4) Voudrais-tu occuper un poste différent ? (Direction/ CLIS/ PEMF/ MAT...)
Oui dans une CLIS ou un IME.
- 5) Depuis combien de temps travailles-tu dans ton école actuelle ?
Depuis septembre 2015.

Le rapport avec les TICE...

- 1) T'étais-tu déjà servie des TICE en classe avant ?
Oui (maths, écriture, coloriage, puzzle...).
- 2) Voudras-tu le refaire ? Et en langue ?
Oui, en langues je n'y avais jamais pensé ! Mais les élèves ont adoré donc oui je le referai.
- 3) Comment t'es-tu servi des outils TICE ? Les as-tu intégrées à ta séquence ou bien t'en es-tu servi avant pour t'imprégner de la comptine ?
Je m'en suis servie pour préparer puis je les ai intégrés à ma séquence : d'abord que pour le son, ensuite pour la vidéo.
- 4) Penses-tu que les TICE soient des outils attrayants ?
Oui, passons au numérique !
- 5) Quelle partie des TICE t'intéresse le plus ? Laquelle penses-tu, est la plus exploitable en classe ?
J'utilise beaucoup les TICE (du moins l'ordinateur) pour la remédiation avec les élèves en difficulté, ou canaliser des élèves qui ont plus de mal à se

mettre dans l'activité collective. Il y a plein de logiciels gratuits pour la maternelle.

- 6) Sans les TICE à disposition, qu'est-ce qui aurait changé au sein de la séquence ?

J'aurai d'abord fait écouter une bande son (en général, on peut trouver un poste facilement dans une école) afin qu'ils entendent une prononciation parfaite, l'air... Puis je l'aurai reprise, mot par mot, avec des gestes (un peu comme dans la vidéo animée).

- 7) Quand vous travaillez une comptine sans les TICE, qu'est-ce qui change ?
Si je leur apprends une comptine sans aucun support (même sans le poste, c'est plus dur pour eux, car il n'y a pas de fond sonore pour se souvenir de l'air donc la mélodie, le rythme et les paroles de la chanson s'imprègnent moins vite car il faut tout mémoriser d'un coup sans aucune aide.

- 8) Pourquoi avoir choisi une vidéo plutôt que l'autre ?

J'ai choisi d'utiliser la bande son de la vidéo avec le monsieur car il donnait l'air et se contentait de chanter, puis d'accélérer. Je voulais d'abord qu'ils s'imprègnent de l'air et déchiffrent une langue/des mots et ne soient pas perturbés par la « chorégraphie » lors de la première écoute, car à cet âge on fait beaucoup de mimétisme. Puis l'autre vidéo a fait en fait le travail que j'aurais fait si je n'avais pas eu de support TICE, c'est-à-dire décomposer d'abord les gestes (et de ce fait, comprendre de quoi parle la chanson sans la traduire)

Le rapport avec les langues...

- 1) Que dirais-tu de ton niveau d'Anglais ?

Niveau B2.

- 2) As-tu l'habitude de parler dans d'autres langues ?

Sans plus.

- 3) Avais-tu déjà travaillé les langues étrangères en classe ?

Oui.

- 4) As-tu des élèves dans ta classe, qui parlent d'autres langues ? Si oui, exploites-tu ces langues ?

Non, aucun.

5) As-tu trouvé la comptine difficile ?

Pas du tout, je peux même te la faire en hollandais.

6) Crois-tu que la comptine aide à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Sans doute, moi j'ai appris le Hollandais comme ça ! C'est plus ludique, et on retient mieux grâce à l'air de la chanson.

La mise en œuvre de la comptine en classe...

1) Es-tu familière à l'apprentissage des comptines ?

Oui, en maternelle on en chante au moins une par jour donc on a un gros répertoire et les élèves s'en souviennent mieux que moi !

2) En un mot, pourrais-tu me dire ce que tu retiens de ta séquence ?

GENIAL.

3) Quelles étaient pour toi les plus grosses difficultés avant de la mettre en place ?

Le matériel ! Pas d'enceintes, ordinateur HS...

4) As-tu apprécié la mettre en œuvre ?

Oui, beaucoup.

5) Crois-tu que les élèves aient apprécié la séquence ?

C'est même sur (voir questionnaires élèves)

6) D'après toi, ont-ils retenu des choses ?

Oui, on la chante presque toutes les semaines depuis qu'on l'a apprise.

7) Si c'était à refaire, quelles modifications mettriez-vous en place ?

Je ne sais pas, je suis assez satisfaite de mon travail, je trouve que ça a bien fonctionné comme ça. Bien sûr, la prochaine étape pourrait être de ne plus intervenir et de laisser les TICE faire à ma place.

ANNEXE n°11 :

Questionnaire vierge élève

- Compréhension/mémorisation de la comptine

- 1) Peux-tu me raconter de quoi parle cette chanson ?
- 2) Est-ce que tu te rappelles de quelques mots anglais de cette chanson ?
Peux-tu m'en donner quelques-uns ? As-tu appris de nouveaux mots ?
- 3) C'est difficile de se rappeler des mots sans chanter ?

- Conscience des stratégies d'apprentissage

- 4) As-tu aimé apprendre cette comptine ? Pourquoi ?
- 5) Tu l'as chanté à tes parents ?
- 6) Comment as-tu appris la comptine ?
- 7) Qui t'as chanté la comptine ?
- 8) Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?
- 9) Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?
- 10) Connais-tu d'autres chansons en anglais et espagnol ?
- 11) Voudrais-tu de nouveau apprendre une chanson de cette manière ?

- Familiarité avec le média/ les outils TICE

- 12) Regardes-tu beaucoup de vidéos sur l'ordinateur (tablette etc.) à la maison ?
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines sur l'ordinateur ?

ANNEXE 12 :

Questionnaire élève, école de Mme G. (Vic Fezensac)

B., élève de moyenne section de maternelle

- Compréhension/mémorisation de la comptine

- 1) Peux-tu me raconter de quoi parle cette chanson ?
« *De la tête, des épaules, des genoux et des pieds.* »
- 2) Est-ce que tu te rappelles de quelques mots anglais de cette chanson ?
Peux-tu m'en donner quelques-uns ? As-tu appris de nouveaux mots ?
« *Head, shoulder, knees, toes and mouth. J'ai appris à dire les parties du corps.* »
- 3) C'est difficile de se rappeler des mots sans chanter ?
« *Non ça va. C'est trop facile, maîtresse !* »

- Conscience des stratégies d'apprentissage

- 4) As-tu aimé apprendre cette comptine ? Pourquoi ?
« *Oui, parce que ça me faisait rire.* »
- 5) Tu l'as chanté à tes parents ?
« *Oui.* »
- 6) Comment as-tu appris la comptine ?
« *Avec l'ordinateur, en voyant la vidéo.* »
- 7) Qui t'as chanté la comptine ?
« *Un dessin animé je crois.* »
- 8) Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?
« *Non.* »
- 9) Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?
« *Oui, beaucoup.* »
- 10) Connais-tu d'autres chansons en anglais et espagnol ?

« Oui, Jean Petit. »

11) Voudrais-tu de nouveau apprendre une chanson de cette manière ?

« Non moi je préfère quand c'est maîtresse. »

- Familiarité avec le média/ les outils TICE

12) Regardes-tu beaucoup de vidéos sur l'ordinateur (tablette etc.) à la maison ?
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines sur l'ordinateur ?

« Non jamais, mais c'était facile d'apprendre avec la vidéo que tu nous as montré parce qu'au début il allait doucement. »

ANNEXE n°13 :

Questionnaire élève, école de Mme G. (Vic Fezensac)

M1., élève de grande section de maternelle

- Compréhension/mémorisation de la comptine

- 1) Peux-tu me raconter de quoi parle cette chanson ?
« *De la tête.* »
- 2) Est-ce que tu te rappelles de quelques mots anglais de cette chanson ?
Peux-tu m'en donner quelques-uns ? As-tu appris de nouveaux mots ?
« *Head, shoulders, knees and toes, j'ai appris à dire la tête.* »
- 3) C'est difficile de se rappeler des mots sans chanter ?
« *Oui* »

- Conscience des stratégies d'apprentissage

- 4) As-tu aimé apprendre cette comptine ? Pourquoi ?
« *Oui parce que ça m'a fait rire de chanter vite.* »
- 5) Tu l'as chanté à tes parents ?
« *Un peu mais pas trop.* »
- 6) Comment as-tu appris la comptine ?
« *Tu nous as montré un dessin animé.* »
- 7) Qui t'as chanté la comptine ?
« *Toi et le dessin animé.* »
- 8) Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?
« *Non, mais des fois tu mets ta clé USB* »
- 9) Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?
« *Oui mais si elles sont pas trop longues.* »
- 10) Connais-tu d'autres chansons en anglais et espagnol ?
« *Non.* »

11) Voudrais-tu de nouveau apprendre une chanson de cette manière ?
« *Oui.* »

- Familiarité avec le média/ les outils TICE

12) Regardes-tu beaucoup de vidéos sur l'ordinateur (tablette etc.) à la maison ?
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines sur l'ordinateur ?

« *Je regarde un peu les clips avec ma sœur.* »

ANNEXE n°14 :

Questionnaire élève, école de Mme G. (Vic Fezensac)

M2., élève de grande section de maternelle

- Compréhension/mémorisation de la comptine

- 1) Peux-tu me raconter de quoi parle cette chanson ?
« *Je ne sais pas.* »
- 2) Est-ce que tu te rappelles de quelques mots anglais de cette chanson ?
Peux-tu m'en donner quelques-uns ? As-tu appris de nouveaux mots ?
« *Knees, et c'est tout. J'ai appris des mots mais je m'en souviens plus.* »
- 3) C'est difficile de se rappeler des mots sans chanter ?
« *Oui.* »

- Conscience des stratégies d'apprentissage

- 4) As-tu aimé apprendre cette comptine ? Pourquoi ?
« *Non, parce que c'est difficile.* »
- 5) Tu l'as chanté à tes parents ?
« *Non.* »
- 6) Comment as-tu appris la comptine ?
« *Avec toi et ton ordinateur.* »
- 7) Qui t'as chanté la comptine ?
« *Un monsieur dans la vidéo.* »
- 8) Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?
« *Non.* »
- 9) Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?
« *Un peu, mais c'est difficile.* »
- 10) Connais-tu d'autres chansons en anglais et espagnol ?
« *En occitan, je connais Jean Petit.* »

11) Voudrais-tu de nouveau apprendre une chanson de cette manière ?

« *Je sais pas, pas en Anglais.* »

- Familiarité avec le média/ les outils TICE

12) Regardes-tu beaucoup de vidéos sur l'ordinateur (tablette etc.) à la maison ?
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines sur l'ordinateur ?

« *Non, j'ai pas le droit.* »

ANNEXE n°15 :

Questionnaire élève, école de Mme G. (Vic Fezensac)

T., élève de moyenne section de maternelle

- Compréhension/mémorisation de la comptine

- 1) Peux-tu me raconter de quoi parle cette chanson ?
« *Des épaules et de la tête.* »
- 2) Est-ce que tu te rappelles de quelques mots anglais de cette chanson ?
Peux-tu m'en donner quelques-uns ? As-tu appris de nouveaux mots ?
« *Head, shoulders... Je la connaissais déjà.* » (Il chante la chanson en entier)
- 3) C'est difficile de se rappeler des mots sans chanter ?
« *Un peu.* » (Il montre chaque partie de son corps et dit les mots en chuchotant sans chanter.)

- Conscience des stratégies d'apprentissage

- 4) As-tu aimé apprendre cette comptine ? Pourquoi ?
« *Oui, parce que j'ai aimé.* »
- 5) Tu l'as chanté à tes parents ?
« *Non, j'ai oublié.* »
- 6) Comment as-tu appris la comptine ?
« *Ben avec toi !* »
- 7) Qui t'as chanté la comptine ?
« *L'ordinateur, tu as mis le haut-parleur et ça a dit la chanson.* »
- 8) Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?
« *Oui à la télé.* »
- 9) Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?
« *Oui, j'aime l'Espagnol et l'Angleterre.* »
- 10) Connais-tu d'autres chansons en anglais et espagnol ?

« Non, je m'en souviens plus. »

11) Voudrais-tu de nouveau apprendre une chanson de cette manière ?

« Oui. »

- Familiarité avec le média/ les outils TICE

12) Regardes-tu beaucoup de vidéos sur l'ordinateur (tablette etc.) à la maison ?
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines sur l'ordinateur ?

« Oui, des vidéos sur l'ordinateur, des dessins animés. »

ANNEXE n°16 :

Questionnaire élève, école de Mme T. (Tarbes)

06/04/2016

C., élève de moyenne section de maternelle

- Compréhension/mémorisation de la comptine

- 1) Peux-tu me raconter de quoi parle cette chanson ?
« *Elle parle du corps humain.* »
- 2) Est-ce que tu te rappelles de quelques mots anglais de cette chanson ?
Peux-tu m'en donner quelques-uns ? As-tu appris de nouveaux mots ?
« *Head, shoulders, mouth, ears, knees, et après c'est tout. Je ne connaissais pas ces mots.* » (Bon accent)
- 3) C'est difficile de se rappeler des mots sans chanter ?
« *Oui, parce que je la trouvais bien quand on chantait.* »

- Conscience des stratégies d'apprentissage

- 4) As-tu aimé apprendre cette comptine ? Pourquoi ?
« *Oui, parce que je trouve que je la connais pas très bien mais je trouve que les personnages de la vidéo sont jolis. Je trouve que la chanson est belle.* »
- 5) Tu l'as chanté à tes parents ?
« *Non pas encore.* »
- 6) Comment as-tu appris la comptine ?
« *Sur la télévision.* »
- 7) Qui t'as chanté la comptine ?
« *Je l'ai connu sur la télévision.* »
- 8) Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?
« *Non pas du tout.* »

9) Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?

« Oui, en fait papa il a chanté une chanson Jean Petit qui danse en espagnol (occitan) et c'était bien. J'aime bien apprendre d'autres mots »

10) Connais-tu d'autres chansons en anglais et espagnol ?

« Oui, je connais la reine des neiges en anglais. »

11) Voudrais-tu de nouveau apprendre une chanson de cette manière ?

« Oui, parce que c'était bien. »

- Familiarité avec le média/ les outils TICE

12) Regardes-tu beaucoup de vidéos sur l'ordinateur (tablette etc.) à la maison ?
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines sur l'ordinateur ?

« Non papa et maman ne veulent pas que je regarde des vidéos parce qu'ils trouvent que c'est pas bien pour des enfants. Je pense que c'est plus facile quand même de regarder des vidéos pour apprendre des chansons parce que j'ai la poupée Elsa à la maison et je trouve que c'est difficile de chanter comme elle, alors qu'avec le dessin animé reine des neiges c'est plus facile avec les images. »

ANNEXE n°17 :

Questionnaire élève, école de Mme T. (Tarbes)

06/04/2016

E., élève de moyenne section de maternelle

- Compréhension/mémorisation de la comptine

- 1) Peux-tu me raconter de quoi parle cette chanson ?
« *Oui, de head, shoulders, knees and toes, et après encore head shoulders knees and toes et après eyes ears mouth and nose. Ça raconte une chanson* » (les mots ne sont pas correctement prononcés)
- 2) Est-ce que tu te rappelles de quelques mots anglais de cette chanson ? Peux-tu m'en donner quelques-uns ? As-tu appris de nouveaux mots ?
« *Head shoulders knees and toes, ça veut dire head la tête, shoulders les épaules, ears la bouche, euh non c'est mouth la bouche, nose le nez et après je me souviens plus.* »
- 3) C'est difficile de se rappeler des mots sans chanter ?
« *Oui.* »

- Conscience des stratégies d'apprentissage

- 4) As-tu aimé apprendre cette comptine ? Pourquoi ?
« *Oui, parce que je l'ai apprise et je l'adore* »
- 5) Tu l'as chanté à tes parents ?
« *Oui et ils étaient contents.* »
- 6) Comment as-tu appris la comptine ?
« *Avec la chanson dessus la télé.* »
- 7) Qui t'as chanté la comptine ?
« *La télévision* »
- 8) Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?

« *Non.* »

9) Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?

« *Oui.* »

10) Connais-tu d'autres chansons en anglais et espagnol ?

« *Non.* »

11) Voudrais-tu de nouveau apprendre une chanson de cette manière ?

« *Oui avec une vidéo.* »

- Familiarité avec le média/ les outils TICE

12) Regardes-tu beaucoup de vidéos sur l'ordinateur (tablette etc.) à la maison ?
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines sur l'ordinateur ?

« *J'en regarde pas, j'ai pas le droit. Oui je pense que c'est plus facile avec les images.* »

ANNEXE n°18 :

Questionnaire élève, école de Mme T. (Tarbes)

06/04/2016

A., élève de grande section de maternelle

- Compréhension/mémorisation de la comptine

- 1) Peux-tu me raconter de quoi parle cette chanson ?
« *Du corps, des parties du corps* »
- 2) Est-ce que tu te rappelles de quelques mots anglais de cette chanson ?
Peux-tu m'en donner quelques-uns ? As-tu appris de nouveaux mots ?
« *Oui, shoulders, head, eyes, ears, mouth, nose* » (très bon accent anglais)
« *et toes* », « *je saurai pas dire ce que ça veut dire ces mots* »
- 3) C'est difficile de se rappeler des mots sans chanter ?
« *Pas trop* »

- Conscience des stratégies d'apprentissage

- 4) As-tu aimé apprendre cette comptine ? Pourquoi ?
« *Oui, parce qu'elle était bien, parce que j'aime bien chanter avec la classe.* »
- 5) Tu l'as chanté à tes parents ?
« *Non* »
- 6) Comment as-tu appris la comptine ?
« *On l'a chanté après je l'aimais bien.* »
- 7) Qui t'as chanté la comptine ?
« *Maîtresse* »
- 8) Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?
« *Non* »
- 9) Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?

« Je sais pas »

10) Connais-tu d'autres chansons en anglais et espagnol ?

« Non »

11) Voudrais-tu de nouveau apprendre une chanson de cette manière ?

« Oui avec une vidéo, j'aime bien »

- Familiarité avec le média/ les outils TICE

12) Regardes-tu beaucoup de vidéos sur l'ordinateur (tablette etc.) à la maison ?
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines sur l'ordinateur ?

« J'en regarde un petit peu, je me rappelle plus ce que je regarde, si des dessins animés mais pas toujours »

ANNEXE n°19 :

Questionnaire élève, école de Mme T. (Tarbes)

06/04/2016

L., élève de grande section de maternelle

- Compréhension/mémorisation de la comptine

- 1) Peux-tu me raconter de quoi parle cette chanson ?
« *Du corps, et des oreilles, et des yeux et de la tête et de la bouche et du nez et les orteils et les genoux et voilà et aussi les épaules.* »
- 2) Est-ce que tu te rappelles de quelques mots anglais de cette chanson ?
Peux-tu m'en donner quelques-uns ? As-tu appris de nouveaux mots ?
« *Non. Je la connais.* » L'élève chante la chanson avec les gestes. Elle me dit le mot « *knees* » pour genoux. » (Bon accent)
- 3) C'est difficile de se rappeler des mots sans chanter ?
« *Oui* »

- Conscience des stratégies d'apprentissage

- 4) As-tu aimé apprendre cette comptine ? Pourquoi ?
« *Oui, parce que j'ai envie. J'avais envie de l'apprendre pour la connaître et l'apprendre à mes parents.* »
- 5) Tu l'as chanté à tes parents ?
« *Oui, j'espère que maman elle la connaîtra* »
- 6) Comment as-tu appris la comptine ?
« *Avec ma tête, à l'école, sans réfléchir.* »
- 7) Qui t'as chanté la comptine ?
« *Je l'ai vu dans le téléphone de maman. Je l'ai vu à la télé à l'école. C'était la chanson du corps. Y'avait la tête les épaules les genoux les orteils, la bouche, les yeux et le nez et là ça recommence au début.* »
- 8) Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?

- « *Oui à la maison sur la tablette et à la tv. »*
- 9) Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?
- « *Oui en Espagnol et en Anglais parce que j'ai envie de connaître des mots.*
»
- 10) Connais-tu d'autres chansons en anglais et espagnol ?
- « *Non* » plus tard dans l'entretien, elle me chante l'alphabet en anglais.
- 11) Voudrais-tu de nouveau apprendre une chanson de cette manière ?
- « *Oui parce que cette chanson est bien pour grandir. Je voudrai juste l'apprendre avec maîtresse pas avec la vidéo.* »

- Familiarité avec le média/ les outils TICE

- 12) Regardes-tu beaucoup de vidéos sur l'ordinateur (tablette etc.) à la maison ?
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines sur l'ordinateur ?
- « *J'ai une tablette, je regarde des vidéos, je regarde l'alphabet, des dessins animés des fois. Les chiffres en anglais. Ce n'est pas plus facile de retenir les chansons à l'ordinateur* »

ANNEXE n°20 : Tableau Excel ressenti des apprenants

Questions/ élèves	Elève 1 (T.)	Elève 2 (B.)	Elève 3 (M1)	Elève 4 (M2)	
De quoi parle la chanson ?	Des épaules et de la tête	De la tête, des épaules, des genoux et des pieds	De la tête	Je ne sais pas	Même réponse
Mots anglais mémorisés	Tous	Head, shoulders, knees, toes and mouth	Head, shoulders, knees, toes	Knees	Réponse proche
Difficulté de se souvenir des mots sans chanter	Un peu difficile	Non	Oui	Oui	Sans réponse
As-tu aimé apprendre la comptine ?	Oui	Oui	Oui	Non parce que c'est difficile	
Comment as-tu appris la comptine ?	Avec la maîtresse	Avec l'ordinateur en voyant la vidéo	Le dessin animé	Avec maîtresse et l'ordinateur	
Qui t'as chanté la comptine ?	L'ordinateur et le haut parleur	Un dessin animé je crois	La maîtresse et le dessin animé	Un monsieur dans la vidéo	
Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?	Oui à la télé	Non	Non mais des fois maîtresse met sa clé USB	Non	
Voudrais-tu le refaire ?	Oui	Non je préfère avec maîtresse	Oui	Je ne sais pas, pas en Anglais	
Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?	Oui, j'aime l'espagnol et l'anglais	Oui beaucoup	Oui mais pas trop longues	Un peu, mais c'est difficile	
Connais-tu des chansons en anglais et espagnol ?	Non	Oui "Jean Petit"	Non	En occitan je connais "Jean petit"	
Regardes-tu beaucoup de vidéos à la maison ?	Oui sur l'ordinateur	Non jamais	Un peu les clips	Non, j'ai pas le droit	
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines avec l'ordinateur ?	Non	Oui parce qu'au début ça allait doucement	Sans réponse	Sans réponse	
As-tu appris de nouveaux mots ?	Je la connaissais déjà	Oui, j'ai appris à dire les parties du corps	Oui, j'ai appris à dire la tête	Oui mais je m'en souviens plus	
Partage de la comptine à la famille	Non	Oui	Un peu mais pas trop	Non	
<i>Elèves de Mme G.</i>					
Questions/ élèves	Elève 1 (A.)	Elève 2 (C.)	Elève 3 (E.)	Elève 4 (L.)	
De quoi parle la chanson ?	Du corps, des parties du corps	Du corps humain	Head, shoulders knees and toes, eyes, ears...	Du corps, des oreilles, des yeux, de la bouche, du nez...	
Mots anglais mémorisés	Shoulders, head, eyes, ears, mouth, toes	Head, shoulders, mouth, ears, knees	La tête, les épaules, la bouche, le nez	Tous	
Difficulté de se souvenir des mots sans chanter	Pas trop	Oui, c'est mieux en chantant	Oui	Oui	
As-tu aimé apprendre la comptine ?	Oui	Oui	Oui	Oui	
Comment as-tu appris la comptine ?	Sans réponse	Sur la télévision	Sur la télévision	Avec ma tête, sans réfléchir	
Qui t'as chanté la comptine ?	Maîtresse	Je l'ai connu sur la télévision	La télévision	Dans le téléphone de maman, à la télé à l'école	
Avais-tu déjà appris une comptine de cette façon ?	Non	Non pas du tout	Non	Oui à la maison sur la tablette et à la télé	
Voudrais-tu le refaire ?	Oui	Oui	Oui avec une vidéo	Oui juste avec la maîtresse	
Aimes-tu apprendre des chansons dans d'autres langues ?	Je sais pas	Oui	Oui	Oui en Espagnol et en Anglais	
Connais-tu des chansons en anglais et espagnol ?	Non	Oui, la reine des neiges en Anglais	Non	Non puis l'alphabet en Anglais	
Regardes-tu beaucoup de vidéos à la maison ?	Un petit peu	Non	Non	Oui	
Est-ce que c'est plus facile de retenir les comptines avec l'ordinateur ?	Sans réponse	Oui	Oui	Non	
As-tu appris de nouveaux mots ?	Sans réponse	Oui, en Anglais	Oui	Non	
Partage de la comptine à la famille	Non	Non, pas encore	Oui	Oui	
<i>Elèves de Mme T.</i>					

Bibliographie :

BEACCO, Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier, 2007.

BOURGUIGNON, Claire. *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle, le scénario apprentissage-action*. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble.

COUMEL, Sophie. *Comptines et poésies, un univers particulier*. CRDP de Strasbourg, 2011.

GAONAC'H, Daniel. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette livre, 2006.

GUICHON, Nicolas. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier, 2012.

HILLMAN, Catherine et KERNÉIS, Françoise. *Kay, blue and sparkle, découverte de l'Anglais en maternelle*. CRDP de Nantes, 2013.

KENNEL, Florence. *Apprendre l'anglais en 20 comptines, une approche pratique*. IUFM de Mâcon, 2007.

LALLEMENT, Brigitte et PIERRET, Nathalie. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Paris : Hachette livre, 2007.

NARCY-COMBES, Jean-Paul. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions Ophrys, 2005. Collection Autoformation et Enseignement Multimédia.

ROBERT, Jean-Pierre et ROSEN, Évelyne. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions Ophrys, 2010.

SCOURION, Annie et HÉTROIT, Matthieu. *Activités TICE à l'école*. Paris : Delagrave Édition, 2010.

VALADE, Pierre (dir.). *50 activités pour intégrer les TICE à la maternelle*. CRDP Midi-Pyrénées, 2011.

Sitographie :

BAGNOLI, Paola, DOTTI, Eduardo, PRADERI Rosina et RUEL Véronique. *La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en Interlangue.*

Disponible sur le web :

<http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>

EDUSCOL. Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire. 2015.

Disponible sur le web :

<http://eduscol.education.fr/cid45718/enseigner-les-langues-ecole.html>

Références institutionnelles :

Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. 19 juin 2008.

Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. 5 janvier 2012.

Le socle commun de connaissances et de compétences du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. 11 juillet 2006.