



HAL
open science

L'initiation à l'anglais par le lexique en maternelle

Fanny Caillaud

► **To cite this version:**

Fanny Caillaud. L'initiation à l'anglais par le lexique en maternelle. Education. 2018. dumas-01923254

HAL Id: dumas-01923254

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01923254>

Submitted on 15 Nov 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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**
ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche

proposé par

Fanny CAILLAUD

soutenu le 28 juin 2018

pour obtenir le diplôme du

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

Discipline : Langues vivantes : anglais

L'initiation à l'anglais par le lexique en maternelle

Mémoire dirigé par :

Fabienne FRANCFORT Professeure d'anglais, Centre de formation de Fondettes

Jury :

Sylvie DARDAILLON Professeure de français, Centre de formation de Fondettes

Sylvie DOUET PEMF, Centre de formation de Fondettes

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire Mme FRANCFORT pour ses encouragements et ses conseils dans la construction de ce mémoire.

Je remercie également mes collègues de l'école Marie Curie de Joué-les-Tours pour leur soutien tout au long de l'année.

Je remercie mes collègues de l'ESPE qui m'ont soutenu et permis de garder un œil critique sur mon travail tout au long de l'année.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnels, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

INTRODUCTION.....	5
PARTIE 1 : PARTIE THEORIQUE.....	7
1. POURQUOI INITIER LES ELEVES A L'ANGLAIS DES L'ECOLE MATERNELLE ?	7
1.1. « <i>Eveil à la diversité linguistique</i> » et « <i>éveil aux langues</i> »	8
1.2. <i>Quelles sont les perspectives d'un tel apprentissage dans le cursus scolaire des élèves ?</i>	11
2. QUELS SONT LES ENJEUX LIES A L'ACQUISITION DU LEXIQUE AU CYCLE 1 ?	13
2.1. <i>L'acquisition du lexique</i>	13
2.2. <i>Le lexique en anglais</i>	16
2.3. <i>Quel lexique en anglais au cycle 1 ?</i>	18
3. QUELLES METHODES CHOISIR POUR UNE APPROCHE PERTINENTE AU CYCLE 1 ?	19
3.1. <i>Une approche ludique</i>	19
3.2. <i>La perspective actionnelle</i>	22
3.3. <i>Les méthodes retenues dans le cadre de ma recherche</i>	24
PARTIE 2 : MISE EN ŒUVRE PEDAGOGIQUE	26
1. HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	26
2. LE CONTEXTE	27
2.1. <i>Mon stage en responsabilité et l'école</i>	27
2.2. <i>La classe</i>	28
2.3. <i>Définition des deux échantillons d'élèves</i>	28
3. PROTOCOLE	30
3.1. <i>L'introduction de la langue anglaise dans la classe</i>	30
3.2. <i>La séquence</i>	31
3.3. <i>Recueil des données</i>	46
PARTIE 3 : RESULTATS ET ANALYSE.....	47
1. RESULTATS	47
2. ANALYSE DES DONNEES.....	50
3. QU'EN DEDUIRE PAR RAPPORT AUX HYPOTHESES ?	52
CONCLUSION.....	53
BIBLIOGRAPHIE	55
TABLE DES ILLUSTRATIONS	57
ANNEXES	58

Introduction

Dans le cadre du mémoire de recherche MEEF 1er degré, je me suis intéressée à l'enseignement de l'anglais. En effet, ce domaine me touche particulièrement puisque ma formation m'a amené à développer des compétences dans ce domaine. De plus, lors de mon parcours professionnel précédent, en tant qu'enseignante en cours particulier à domicile, j'ai dispensé des cours d'anglais à des élèves de niveaux très différents : principalement au collège et au lycée mais également en grande section de maternelle. C'est cette expérience qui m'a conduit à m'interroger sur les enjeux d'un tel apprentissage à ce niveau de scolarité. J'ai donc dispensé un cours d'anglais à un élève de grande section de maternelle afin de l'initier à l'anglais. Cette demande particulière m'a permis de m'engager dans une démarche de recherche en didactique des langues et sur les processus d'apprentissage des élèves de maternelle.

A partir de mon expérience, je me suis donc posé plusieurs questions : pourquoi enseigner une langue vivante étrangère, en l'occurrence l'anglais, dès le cycle 1 ? Quel contenu proposer à des élèves de cycle 1 ? Comment enseigner cette discipline au cycle 1 ?

Après l'obtention du concours CRPE, j'ai choisi d'être affectée dans une classe de moyenne section et grande section de maternelle. J'ai souhaité tout au long de l'année proposer aux élèves dont j'ai la charge des séances d'anglais afin de les initier. J'ai donc retrouvé les questionnements précédents dans le cadre de ma nouvelle pratique professionnelle. Ce mémoire a eu ainsi vocation à répondre à ces questions tout en me permettant de mettre en place une expérimentation dans le cadre de la classe que j'ai en charge.

Afin de mener à bien ce travail de recherche, j'ai choisi de proposer aux élèves une séquence sur l'acquisition du lexique du corps. C'est à partir de ce projet d'acquisition du lexique que j'ai donc commencé mes recherches et mes questionnements sur les enjeux d'un tel apprentissage dès le cycle 1 et sur la mise en œuvre pédagogique. Ces mises en œuvre sont nombreuses et m'ont conduit à m'interroger sur les méthodes les plus pertinentes devant un public de jeunes élèves. Je me suis donc centrée sur deux méthodes qui m'avaient lors de ma précédente expérience professionnelle interpellée : le jeu et la gestuelle.

Ainsi, ce mémoire répondra à la question : la gestuelle favorise-t-elle l'apprentissage du lexique en anglais au cycle 1 ?

Je présenterai dans une première partie le cadre théorique de mon travail de recherche autour des thématiques suivantes : l'éveil à la diversité linguistique, le lexique et les méthodes d'enseignement de l'anglais. Dans une seconde partie, je présenterai mes hypothèses de recherche, hypothèses qui me servent de point de départ dans la présentation de mon protocole. Enfin, dans une troisième partie, je présenterai les résultats de mon protocole et je les analyserai afin de répondre à mes hypothèses.

Partie 1 : Partie théorique

A partir des questions soulevées précédemment, j'ai effectué différentes recherches qui m'ont paru pertinentes dans le cadre de mon mémoire. Tout d'abord, je souhaite répondre à la question : pourquoi initier les élèves à la langue anglaise dès l'école maternelle ? Puis, je m'intéresserai plus particulièrement à l'apprentissage du lexique au cycle 1, tant en français qu'en anglais. Enfin, je présenterai les différentes approches préconisées dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère afin de dégager les méthodes choisies auprès de ma classe.

1. Pourquoi initier les élèves à l'anglais dès l'école maternelle ?

Cette question paraît pertinente dans le cadre de mon mémoire au regard des programmes de l'école maternelle mais également au regard des programmes d'enseignement de l'anglais. En effet, si les programmes du cycle 1 ne contiennent pas une référence explicite à l'enseignement de l'anglais, ils mentionnent néanmoins la nécessité d'éveiller les élèves à l'existence d'autres langues. C'est à partir de ces quelques lignes du programme que j'initie donc ici mes recherches.

1.1. « *Eveil à la diversité linguistique* » et « *éveil aux langues* »

Dans le Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, les enseignements du cycle 1 sont déclinés en cinq domaines d'apprentissage. Le premier domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » nous intéresse particulièrement ici puisqu'il comprend les deux dimensions du langage : le langage oral et le langage écrit. Dans le cadre du langage oral, c'est dans l'objectif visé « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » que les enseignants sont amenés à travailler « l'éveil à la diversité linguistique » avec les élèves :

« A partir de la moyenne section, [les élèves] vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes françaises (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. »¹

Seules ces quelques lignes guident le travail des enseignants dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique. Celui-ci peut donc prendre de nombreuses formes dans le sens où il ne nécessite pas forcément un enseignement dans une langue étrangère. Il s'agit en effet de sensibiliser les élèves à d'autres formes de communication que celles menées dans la langue utilisée à l'école : le français. Une grande liberté est donc laissée aux enseignants dans ce domaine mais aucun élément de progressivité n'est proposé afin d'organiser cet enseignement. Nous pouvons donc nous demander quelles compétences ou objectifs nous pouvons viser à travers cet éveil à la diversité linguistique.

¹ BO spécial n°2 du 26 mars 2015.

Je me suis appuyée pour tenter de répondre à cette question sur le travail mené par Michel Candelier dans ses recherches sur l'éveil aux langues. Son travail prend place dans le cadre du programme européen Evlang qui a pour finalité « Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes »². Le programme Evlang définit l'éveil aux langues de la manière suivante :

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. »³

Cette définition de l'éveil aux langues m'intéresse particulièrement puisque l'enseignement d'une langue étrangère, et dans mon cas l'anglais, n'est pas demandé dans les programmes du cycle 1. Ma démarche est donc en ce sens susceptible d'entrer dans le cadre de l'éveil aux langues. Cependant, la dimension comparative contenue dans la définition n'est pas présente dans mon projet. En effet, il n'est pas pertinent d'initier cette démarche au cycle 1 dans la mesure où le langage (dans la langue française) y est encore en construction, tant au niveau lexical que syntaxique. L'éveil aux langues prend ainsi une forme particulière au cycle 1.

A la question quels objectifs ou compétences viser dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique, le programme Evlang, présenté par Michel Candelier lors du séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives », propose plusieurs pistes organisées autour de trois dimensions :

² Finalité donnée dans le cadre du séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives ».

³ Définition fournie dans le cadre du séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives ».

- « le développement de représentations et attitudes positives » ;
- « le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues » ; et
- « le développement d'une culture linguistique (savoirs relatifs aux langues) ».

On peut donc se demander quelle(s) dimension(s) privilégier au cycle 1. La première apparaît clairement entrer dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique tel qu'il est défini dans les programmes de cycle 1. En effet, les enseignants sont invités à développer chez les élèves une curiosité par rapport à d'autres formes de communication. Le programme Eulang propose un « référentiel d'objectifs »⁴ qui répertorie et développe les trois dimensions que j'ai énoncées précédemment, à savoir les attitudes, les aptitudes et les savoirs. Ce référentiel me permet donc de mettre en avant des objectifs qui me semblent pertinents au cycle 1. Tout d'abord, « [l']acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent »⁵ est un objectif en accord avec l'éveil à la diversité linguistique. Dans le cadre de mon projet, je me suis appuyée sur cet objectif. En effet, aucun des élèves de la classe n'avait eu une première approche de la langue anglaise avant mon enseignement, il m'a donc paru pertinent de développer leur curiosité et leur désir d'apprendre une nouvelle langue. De plus, mon objectif didactique étant l'apprentissage du lexique du corps en anglais, il me semble que cela permet de développer un objectif du programme Eulang en lien avec les savoirs : « savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre qui détermine l'ensemble des réalisations sonores dans cette langue »⁶. En effet, au cours de l'apprentissage, les élèves se sont rendu compte de l'existence de nouveaux sons qui ne sont pas présents dans le système phonétique français.

⁴ Cf annexe n°1

⁵ Il s'agit ici de la compétence à apprendre les langues « At-gén-1 », c'est-à-dire « attitude constituant un objectif général du référentiel Eulang ».

⁶ Il s'agit ici de la compétence à apprendre les langues « Sav-int-6 », c'est-à-dire « savoir constituant un objectif intermédiaire du référentiel Eulang »

Dans le cadre de ma recherche, je viens de mettre en lien l'éveil à la diversité linguistique, une des composantes du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » des programmes de cycle 1, et l'éveil aux langues, tel qu'il est développé par le programme Eulang. Cette première approche me permet donc de conclure que l'initiation à l'anglais dès l'école maternelle permet de travailler certaines compétences linguistiques telles que développer une curiosité vis-à-vis d'une langue étrangère. Il convient maintenant de se demander quelles sont les perspectives à envisager pour un tel apprentissage dès le cycle 1.

1.2. Quelles sont les perspectives d'un tel apprentissage dans le cursus scolaire des élèves ?

L'intérêt d'initier les élèves de cycle 1 à une langue étrangère, et plus particulièrement dans le cas de ma recherche à l'anglais, outre le développement de compétences linguistiques, est lié aux apprentissages qui se poursuivront tout au long de leur scolarité.

En effet, dès le cycle 2, les élèves bénéficieront d'un enseignement de langues vivantes. Cet enseignement apparaît dans les programmes de cycle 2, contrairement aux programmes de cycle 1, et vise un niveau A1 à l'oral du CECRL⁷. Les compétences travaillées au sein de cet enseignement reposent, selon les programmes, sur quatre dimensions :

- « Comprendre l'oral » ;
- « S'exprimer oralement en continu » ;
- « Prendre part à une conversation » ; et enfin

⁷ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

- « Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale »⁸

Ce sont ces dimensions qui donnent du sens à l'éveil à la diversité linguistique dès le cycle 1 puisque les élèves entrent dans l'apprentissage d'une langue étrangère avec pour objectif le niveau A1 dit, selon le CECRL, « niveau introductif ou découverte ». Une première approche dès le cycle 1 permet donc de faciliter cet apprentissage en suscitant une curiosité et en levant de possibles appréhensions liées à un nouvel apprentissage.

Lier l'éveil à la diversité linguistique en anglais au cycle 1 aux objectifs d'apprentissage en langues vivantes étrangères au cycle 2 me semble ainsi possible en s'appuyant sur la compétence « S'exprimer oralement en continu : en s'appuyant sur des modèles, réciter, se décrire, lire ou raconter »⁹ et sur la thématique « l'enfant » qui permet une entrée dans la langue selon une approche plus culturelle.

Il paraît maintenant pertinent de s'intéresser à l'approche que j'ai choisie de travailler dans le cadre de mon mémoire, c'est-à-dire l'acquisition du lexique en anglais. Je me suis donc demandée quels sont les enjeux liés à l'acquisition du lexique au cycle 1.

⁸ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

⁹ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015

2. Quels sont les enjeux liés à l'acquisition du lexique au cycle 1 ?

Le sujet de mon mémoire me permet de m'intéresser dans cette partie à l'acquisition du lexique au cycle 1. Je m'appuierai pour cela sur des éléments concernant le lexique en français et en anglais. Il s'agit dans un premier temps de mettre en avant les mécanismes et enjeux en œuvre dans l'acquisition du lexique puis de s'intéresser au lexique en anglais avant de définir le lexique que j'ai choisi dans le cadre de ma recherche.

2.1. L'acquisition du lexique

Afin de mieux définir le lexique à cibler en anglais au cycle 1, je m'intéresse désormais à l'acquisition du lexique, et plus particulièrement en français. En effet, ce point me paraît important car il soulève plusieurs questions. Il s'agit tout d'abord de savoir ce que signifie « acquérir du lexique ». De plus, pourquoi acquérir du lexique au cycle 1 ? Enfin, comment travailler et faire acquérir ce lexique à des élèves de cycle 1 ?

Afin de répondre à la première question, il convient de définir ce qu'est le lexique. Le lexique est souvent associé au vocabulaire, or ces deux termes ne recouvrent pas la même signification. En effet, le lexique peut être défini comme « [...] l'ensemble des

mots faisant partie de la « langue française » [...] »¹⁰. En revanche, le vocabulaire peut être défini comme « [...] un sous-ensemble du lexique, les mots employés par un individu donné ou utiles à être par lui connus pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie courante. »¹¹

Si cette distinction existe, j'ai choisi néanmoins de ne pas m'y attarder puisqu'il ne s'agit pas ici de l'objet de mon mémoire.

D'un point de vue psycholinguistique, Guy Denhière et Sandra Jhean-Larose définissent l'acquisition du vocabulaire comme « la construction d'une représentation mentale stable formée d'un signifié et d'un signifiant »¹². Les auteurs développent dans la suite de leur article leur définition : « acquérir du vocabulaire, c'est construire en mémoire sémantique (mémoire à long terme) des représentations stables, des signifiés de caractère abstrait, auxquels sont associés des signifiants [...] ». La construction d'une représentation mentale repose sur la « fonction référentielle » qui permet d'associer à un signifiant un signifié. Pour permettre cette construction, il est donc primordial de prendre en compte différents facteurs. Tout d'abord, la diversité des contextes linguistiques favorise l'association d'un signifié à un signifiant. En effet, exposer l'apprenant à de multiples contextes permet à celui-ci d'extraire des « invariants » permettant ainsi le processus de généralisation et de différenciation. La généralisation et la différenciation jouent un rôle dans le processus d'abstraction qui rentre lui-même en jeu dans la construction d'une représentation mentale. De plus, les auteurs soulignent l'importance du facteur temps dans l'acquisition du vocabulaire. Cet apprentissage s'effectue en effet sur le long terme et pose ainsi la

¹⁰ PICOCHÉ J. « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école » [En ligne]. Eduscol, novembre 2011. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf

¹¹ Ibid

¹² DENHIERE G. JHEAN-LAROSE S. « L'acquisition du vocabulaire » [En ligne]. Eduscol, novembre 2011. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhiere_111202_avec_couv_201142.pdf

question de « l'oubli ». Il est donc nécessaire de « réactiver » les apprentissages afin de faciliter la construction de représentations mentales en mémoire à long terme. L'acquisition du vocabulaire est également liée à la grande diversité des termes auxquels sont confrontés les apprenants. Il est donc important de les aider à catégoriser et hiérarchiser ces éléments. Enfin, les auteurs mettent en avant le caractère transitoire de nos représentations mentales : elles sont en perpétuelle évolution, en « restructuration continue ». L'acquisition du lexique est donc un apprentissage qui se déroule sur le long terme et qui ne finit jamais.

A la question « pourquoi acquérir du lexique au cycle 1 ? », plusieurs éléments de réponse peuvent être désormais exposés. Tout d'abord, acquérir du lexique permet de travailler la mémorisation. Ce processus cognitif repose sur trois éléments : l'encodage, le stockage et la récupération. L'encodage permet le traitement de nouvelles informations, le stockage permet le passage de ces informations dans la mémoire à long terme, enfin la récupération permet de récupérer ses informations grâce à des indices de récupération. L'acquisition du lexique permet de travailler cette mémorisation puisqu'il s'agit de permettre aux apprenants d'associer des signifiants et des signifiés et de les stocker en mémoire à long terme. Leur réactivation suppose également une récupération. L'acquisition du lexique permet également une catégorisation du monde. L'élève de cycle 1 est confronté à son environnement et le rôle de l'école est donc de l'aider à structurer ses expériences du monde environnant en lui permettant de catégoriser les informations qu'il reçoit. Par l'acquisition du lexique, l'élève est amené à distinguer le particulier du général. Cela lui permet ainsi une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. Acquérir du lexique, c'est bien construire des représentations mentales qui vont l'aider à structurer ses connaissances du monde afin de mieux le comprendre. Enfin, acquérir du lexique, c'est permettre à l'élève de mieux communiquer et de s'ouvrir aux autres. En nommant ce qu'il ressent, ce qu'il vit ou ce qu'il voit, il est capable d'entrer en communication afin de partager. C'est bien l'un des objectifs visés en langage oral par le cycle 1 : « communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre »¹³.

¹³ BO spécial n°2 du 26 mars 2015

En appui sur la psycholinguistique, différents moyens d'action ont été développés et préconisés par les chercheurs. Je présenterai ici les points de vue de plusieurs auteurs qui ont participé à l'élaboration de documents ressources sur le site Eduscol. Jacqueline Picoche pose quatre principes dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire : « donner la priorité au verbe » dans le sens où il structure la phrase ; « ne pas séparer le vocabulaire et la syntaxe » ; « tenir compte de l'organisation des sens d'un mot qui en a plusieurs » ; « partir du mot et non de la chose ». Guy Denhière et Sandra Jhean-Larose, comme présenté précédemment, préconisent une multiplication des contextes linguistiques et extralinguistiques afin de faciliter l'acquisition du vocabulaire. De plus, Patrick Joole dans un document Eduscol traitant de l'enseignement du lexique au cycle 3¹⁴ met en avant l'importance de la « tâche de production » qui conditionne le travail mené sur le lexique. Cette démarche me paraît ainsi pertinente dans le cadre de mon mémoire puisqu'elle permet une réutilisation immédiate du lexique avec un but précis dans l'apprentissage du lexique.

2.2. Le lexique en anglais

Mon projet d'enseignement du lexique du corps en anglais me permet désormais de m'intéresser aux particularités d'une part de l'apprentissage du lexique en anglais et d'autre part de la langue anglaise en elle-même.

En effet, apprendre du lexique ne peut se faire intrinsèquement et au hasard des rencontres lexicales. Il s'agit, dès lors, pour l'enseignant d'adopter une démarche permettant à l'apprenant de trouver du sens dans cet apprentissage. L'approche par

¹⁴ JOOLE P. « Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3 » [En ligne] Eduscol, novembre 2011. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/8/Patrick_Joole_111202_C_20157_8.pdf

les champs lexicaux semble donc être une approche pertinente dans le sens où elle permet aux élèves de cibler le thème abordé dans le cadre de l'apprentissage. J'ai donc choisi dans le cadre de ma recherche un lexique se référant au corps.

La langue anglaise présente un enjeu de taille pour les apprenants francophones. En effet, on peut désormais s'interroger sur la particularité de la langue anglaise et les difficultés qu'elle peut engendrer chez les élèves. Christelle Dodane met en avant la différence entre l'anglais et le français d'un point de vue prosodique : « l'anglais est une langue très musicale, caractérisée par de fortes variations de hauteurs et couvrant une large tessiture »¹⁵. C'est cette particularité qui poserait ainsi problème aux apprenants francophones. Au-delà de l'aspect prosodique, il existe également des différences d'accentuation entre l'anglais et le français : l'accentuation française est en effet invariable, elle intervient toujours au même moment. En revanche, en anglais cette accentuation peut être qualifiée comme le souligne Christelle Dodane de « stress timed »¹⁶, c'est-à-dire « imprédictible ».

On peut enfin souligner l'existence en anglais de phonèmes absents dans le système phonétique français. Le « h » aspiré /h/, le « th » / ð/ ou /θ/, ou encore le « r » /r/. Cette particularité peut également poser problème aux élèves dans l'apprentissage de la langue anglaise, et dans mon cas dans l'apprentissage du lexique.

¹⁵ DODANE C. "L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?" La Clé des Langues [en ligne] Lyon, ENS de LYON/DGESCO, novembre 2009. Disponible sur : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/le-changement-linguistique/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere> (Consulté le 16/05/2018)

¹⁶ Ibid

2.3. Quel lexique en anglais au cycle 1 ?

Mon projet d'enseignement du lexique en anglais au cycle 1 pose la question de la sélection de ce lexique face à de jeunes élèves. Je me suis donc appuyée sur les programmes de cycle 2 dans l'enseignement des langues vivantes ainsi que sur les programmes de cycle 1 dans le domaine 5 « Explorer le monde ». J'ai pour cela choisi le lexique du corps en anglais.

L'un des attendus de fin de cycle 1 dans le cadre du domaine 5 est : « Situer et nommer les différentes parties du corps humain, sur soi ou sur une représentation ». J'ai donc décidé de lier mon projet à cet attendu dans la mesure où cet apprentissage a été mené dès la petite section de maternelle. Mon projet me paraissait donc être un prolongement intéressant de cet apprentissage. De plus, je me suis appuyée sur l'une des thématiques d'enseignement en langues vivantes des programmes de cycle 2 : « L'enfant : soi, le corps, les vêtements ». Cette thématique m'a paru appropriée au cycle 1 puisqu'elle s'appuie sur l'élève, sur ce qui lui est familier.

Le lexique que j'ai choisi est également limité : je n'ai proposé à mes élèves que six mots. Ce choix est conditionné tout d'abord par ma démarche d'éveil à la diversité linguistique : il ne s'agit pas de connaître l'ensemble des parties du corps mais de découvrir quelques mots. Il est également conditionné par les capacités cognitives des élèves de cycle 1. Afin d'éviter une surcharge, j'ai choisi de limiter le nombre de mots à faire acquérir aux élèves afin de favoriser leur réussite.

M'intéresser dans cette sous-partie à l'acquisition du lexique m'a permis de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à un tel apprentissage et donc d'adapter mon enseignement. Reste maintenant à déterminer la question de la ou des méthodes à adopter afin de mener à bien cet enseignement.

3. Quelles méthodes choisir pour une approche pertinente au cycle 1 ?

Le cycle 1 présente de nombreuses particularités au sens où l'école accueille de jeunes enfants dont il s'agit souvent de la première expérience de socialisation. Il est également la première expérience de scolarisation vécue par ces enfants. Il est donc important de prendre en compte ces spécificités afin de les accueillir et les faire entrer dans les apprentissages. C'est pourquoi l'école maternelle est qualifiée dans les programmes de « cycle unique » qui « s'adapte aux jeunes enfants » et qui « organise des modalités spécifiques d'apprentissage »¹⁷. Afin de permettre cette adaptation, il convient de se demander quelle(s) méthode(s) apparaisse(nt) pertinente(s) afin de s'adapter aux jeunes élèves. Afin de répondre à cette question, je développerai trois points : tout d'abord, l'intérêt d'une approche ludique dans les apprentissages, puis la mise en œuvre de la perspective actionnelle, qui découle elle-même d'une approche ludique, et enfin j'exposerai les méthodes que j'ai retenues dans le cadre de mon protocole en appui sur la perspective actionnelle.

3.1. Une approche ludique

Il convient de s'interroger sur la place du jeu dans l'apprentissage : s'agit-il vraiment d'un simple support ou revêt-il une dimension plus profonde ?

¹⁷ BO spécial n°2 du 26 mars 2015

Le cycle 1, comme cité précédemment, met en œuvre des « modalités spécifiques d'apprentissage ». Parmi ces modalités spécifiques, le jeu apparaît comme l'une des plus importantes. En effet, il est promu dans les programmes de cycle 1 comme un vecteur d'apprentissage privilégié :

« Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres [...]. »¹⁸

A partir des éléments des programmes de cycle 1, il paraît donc important de s'interroger sur la place du jeu dans les apprentissages, et notamment dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Gilles Brougère dans son article « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels »¹⁹ pose la question suivante : comment le jeu, activité qui n'a aucune visée éducative a priori, permet-il des apprentissages ? Pour lui, le jeu est une activité qui s'analyse en tant que construction sociale, ce qui permet de mettre en avant une dualité dans son approche. Le jeu peut tout d'abord être libre car il comporte intrinsèquement une dimension éducative. La seconde approche serait au contraire de modifier le jeu pour y intégrer une dimension éducative.

L'auteur part enfin du constat qu'un enfant apprend avant son entrée dans les institutions scolaires. L'enfant est donc exposé à des activités dans sa vie quotidienne dont la visée n'est pas éducative mais qui permettent néanmoins des apprentissages. Il s'agit de la notion d'éducation informelle fondée sur le lien entre activité quotidienne et activité éducative et sur une approche socio-constructiviste du développement de l'enfant. Le jeu s'inscrit ainsi dans cette éducation informelle en ce qu'il permet un apprentissage sans le chercher a priori directement. Mais il n'est pas cependant à éloigner d'une éducation dite formelle. En effet, celle-ci tend à intégrer des moments ou des activités relevant de l'éducation informelle. Le

¹⁸ Ibid.

¹⁹ BROUGERE G. « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels ». *Education et sociétés*. Février 2002. N°10, p.5-20.

« processus de formalisation » qui s'opère permet d'envisager l'intégration de visées éducatives explicites à l'activité ludique.

Ainsi, si les jeux ont un intérêt pédagogique, quel est l'intérêt que l'on peut en tirer en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère ? En appui, sur les caractéristiques du jeu développées par Gilles Brougère, Laurence Schmoll dans son article « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : du traditionnel au numérique »²⁰ présente une réflexion en interrogeant la notion de jeu et ses pratiques proposées dans les textes officiels et les manuels. Le jeu dans l'apprentissage d'une langue a plusieurs intérêts : il est tout d'abord une source de motivation pour les élèves ; il leur permet d'oser entrer en communication²¹, et enfin il permet de changer le statut de l'erreur, l'élève « échoue » dans le jeu mais pas dans les apprentissages.

Enfin, Haydée Silva dans son ouvrage *Le jeu en classe de langue*²² met également en avant les avantages du jeu dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Les principaux atouts sont notamment une participation accrue, liée à des objectifs communicationnels, et la mise en parallèle du jeu et de la langue qui sont deux pratiques sociales. Au-delà de ces avantages, Silva souligne des avantages moteurs, liés à la motricité fine et globale, au comportement ; des avantages affectifs, liés au dépassement de l'égoïsme, à la socialisation et à la transmission culturelle ; et des avantages cognitifs, liés à des opérations mentales telles que la classification, la pensée symbolique, la structuration du temps et de l'espace.

L'approche ludique a donc un réel intérêt dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est bien plus qu'un simple support pédagogique en ce qu'il met en œuvre des mécanismes particulièrement pertinents dans le cadre de

²⁰ SCHMOLL L. « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : du traditionnel au numérique ». *Sciences du jeu* [en ligne]. 2016. N°5.

²¹ Il s'agit de l'un des objectifs visés dans le domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » des programmes de cycle 1.

²² SILVA H. « Pour conjuguer théorie et pratique ». In : *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International, 2008. p. 13-40.

l'apprentissage des langues et dans le cadre du cycle 1 : le caractère motivant et la dimension communicationnelle et sociale (entre autres).

3.2. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle fait partie des méthodes dites « actives » en pédagogie. Elle est préconisée dans le CECR²³ comme une méthode didactique à privilégier et repose sur divers éléments :

« Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »

Claire Bourguignon, professeure des universités en didactique des langues, « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action »²⁴, s'appuie sur cette définition du CECR pour en dégager trois points fondamentaux :

²³ Cadre Européen Commun de Référence 2001, première version d'un cadre européen pour l'enseignement des langues.

²⁴ Issue d'une conférence donnée à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble le 7 mars 2007.

- l' « apprenant-usager », c'est-à-dire l'élève qui apprend une langue doit le faire dans la perspective de son usage présent et futur de la langue apprise ;
- des « tâches qui ne sont pas seulement langagières », c'est-à-dire accomplir une action par le biais d'une « tâche communicative » ce qui lui donne du sens ;
- un « contexte social », c'est-à-dire que l'apprenant-usager n'est plus seulement en situation de production et de réception mais également en interaction avec les autres : « il ne s'agit plus d' « agir sur » mais d' « agir en accord avec » »²⁵.

Ce sont ces trois éléments développés par Claire Bourguignon qui m'ont amené à élaborer ma réflexion sur les méthodes à retenir dans le cadre de mon expérimentation. En effet, l'élément central de la perspective actionnelle repose sur la définition d'une tâche finale qui permet de mettre en relation les trois points précédemment cités : l'apprenant-usager, une action à réaliser par le biais de tâches communicatives et une communication dans un contexte social. La définition de cette tâche finale doit donc permettre à l'élève d'être acteur de ses apprentissages : « Impliquer les apprenants-usagers de langue dans une action revient à définir une situation d'apprentissage qui les amène à analyser la situation dans laquelle ils vont devoir utiliser la langue pour en déduire les connaissances dont ils auront besoin plutôt que d'appliquer des connaissances dans des tâches proposées ».²⁶

Cette démarche peut paraître complexe à mettre en œuvre au cycle 1 dans la mesure où les jeunes élèves ne sont parfois pas en capacité d'analyser leur besoin afin de réaliser une tâche. Cependant, il convient d'adapter cette démarche au public

²⁵ BOURGUIGNON C. « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action » [En ligne] APLV, Mise à jour le 10/03/2007. Disponible sur : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> [Consulté le 29/05/2018]

²⁶ Ibid.

ciblé afin de tirer pleinement parti de la perspective actionnelle, recommandée dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes.

3.3. Les méthodes retenues dans le cadre de ma recherche

Les différentes approches que j'ai développées précédemment me permettent désormais de présenter les méthodes que j'ai retenues dans le cadre de ma recherche. En effet, j'ai choisi d'entrer dans une démarche comparative afin de me demander en quoi la gestuelle favorise l'acquisition du lexique en anglais au cycle 1. Je m'inscris donc dans les deux approches citées dans cette partie : une approche ludique et la perspective actionnelle.

En accord avec la perspective actionnelle, j'ai défini une tâche finale qui s'appuie sur un jeu traditionnel anglais « Simon says ». Le jeu que j'ai proposé aux élèves a été adapté afin de répondre aux objectifs didactiques de communication. Cette approche ludique me permet, dans le cadre des programmes de cycle 1, de susciter la motivation des élèves telle que l'exposent Laurence Schmoll et Haydée Silva. De plus, dans le cadre de la perspective actionnelle, cette tâche finale permet aux élèves d'entrer dans une véritable interaction dans la mesure où un élève est en situation de production à l'intention de son interlocuteur, un autre élève, qui est lui en situation de réception et d'action. Les rôles sont par la suite inversés : la notion de rôle social associée au jeu est donc également présente.

A partir de cette tâche finale, j'ai choisi d'expérimenter deux méthodes différentes auprès de deux échantillons d'élèves afin d'en évaluer la portée et dans une moindre mesure l'efficacité. J'ai choisi pour un échantillon d'élèves la méthode TPR « Total Physical Response » du professeur de psychologie à l'université de San José aux

Etats-Unis James Asher²⁷. Cette méthode met en relation le langage et le mouvement du corps. Il s'agit de s'appuyer sur le vécu corporel des élèves afin d'apprendre une langue étrangère. Dans le cadre de mon projet, je me suis donc appuyée sur le vécu corporel de mes élèves afin de leur faire acquérir le lexique du corps en anglais.

La seconde méthode que j'ai choisi d'expérimenter repose sur les jeux utilisant des « flashcards ». Il s'est agi ici de faire acquérir le lexique du corps en anglais à un autre échantillon d'élèves en les mettant dans des situations de jeux n'impliquant pas explicitement le corps mais au travers de jeux et de « flashcards ». Cette méthode peut paraître plus traditionnelle mais permet aux élèves d'acquérir le lexique. L'utilisation de jeux de « flashcards » dans le domaine du langage en français est une méthode fréquemment utilisée dans les classes de maternelle.

Ces méthodes visent toutes les deux le même objectif de réalisation de la tâche finale, c'est-à-dire jouer au jeu (aménagé) de « Simon says ».

A partir de ces aspects théoriques, fondés sur les instructions officielles et des recherches scientifiques, j'ai donc pu questionner plusieurs points :

- pourquoi initier les élèves à l'anglais dès le cycle 1 ?
- quels sont les enjeux liés à l'acquisition du lexique au cycle 1 ?
- enfin quelle méthode privilégier dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère au cycle ?

Ces trois questions m'ont permis d'identifier des objectifs didactiques et pédagogiques liés à l'anglais et au lexique et de définir deux méthodes à expérimenter en classe. Je vais donc désormais dans une deuxième partie présenter mon travail d'expérimentation.

²⁷ ASHER, J. J. « The learning strategy of the Total Physical Response », dans *The Modern Language Journal*. 1966. vol. 50, n° 2, p. 79-84.

Partie 2 : Mise en œuvre pédagogique

J'ai dans une première partie posé le cadre théorique de mon mémoire. Je vais désormais présenter dans cette partie la mise en œuvre pédagogique en m'appuyant sur ce cadre théorique. J'exposerai dans un premier temps mes hypothèses de recherche, puis je présenterai le contexte où s'est déroulée l'expérimentation avant de préciser mon protocole de recherche.

1. Hypothèses de recherche

A partir de mes recherches et lectures, j'ai donc émis plusieurs hypothèses. La première hypothèse porte sur les méthodes choisies dans l'enseignement du lexique en anglais. La seconde porte sur la motivation des élèves dans le projet d'apprentissage.

Hypothèse 1 : la méthode basée sur le TPR « Total Physical Response » permet aux élèves de mieux acquérir le lexique du corps humain.

Hypothèse 2 : les deux méthodes expérimentées ancrées dans la perspective actionnelle permettent une grande implication des élèves, même celle des élèves dits « petits parleurs ».

Afin de valider ou invalider ces hypothèses, j'ai mené une expérimentation à partir de deux échantillons : d'une part, les élèves de moyenne section et d'autre part, les élèves de grande section, en différenciant les méthodes d'enseignement du lexique

du corps en anglais. A l'issue de mon expérimentation, j'ai recueilli les données qui me permettront de répondre à la problématique et de conclure sur l'impact de la gestuelle dans l'apprentissage du lexique en anglais.

2. Le contexte

Avant de décrire mon protocole d'expérimentation, je souhaite replacer dans son contexte ce travail de recherche. En effet, je décrirai brièvement dans une première partie le lieu de mon stage en responsabilité, puis dans une seconde partie, je m'intéresserai à la classe dans laquelle a eu lieu l'expérimentation afin d'en dégager ses caractéristiques. Enfin, je présenterai dans une troisième partie les deux échantillons d'élèves qui m'ont permis de mener à bien mon projet.

2.1. Mon stage en responsabilité et l'école

Pour l'année scolaire 2017 / 2018, j'ai été affectée dans une classe de cycle 1 en double niveau moyenne section et grande section. Ce stage en responsabilité a lieu dans l'école maternelle Marie Curie, située au centre-ville de Joué-lès-Tours. L'école accueille un public mixte socialement dans neuf classes de la petite section à la grande section.

J'ai donc commencé mon stage dans cette école dès le mois de septembre. Je complète à mi-temps ma collègue titulaire de la classe.

A l'échelle de l'école, je suis la seule à mettre en œuvre des séquences d'anglais dans ma classe. Il n'est pas prévu d'actions au niveau du projet d'école. Je n'ai donc pu m'appuyer sur aucune progression dans ce domaine.

2.2. La classe

La classe dont j'ai la charge cette année est une classe de moyenne et grande section. Elle est composée de dix-sept élèves en moyenne section et dix élèves en grande section. Nous accueillons avec ma collègue une élève atteinte de troubles envahissant du développement dans le cadre de l'inclusion scolaire. Cette élève n'est présente que peu de temps dans la classe et est accompagnée d'une éducatrice spécialisée qui la suit dans l'ensemble des structures qu'elle fréquente. Du fait de son temps de présence réduit dans la classe, elle n'a pas pu participer au projet en anglais.

En raison du double niveau, la classe est hétérogène. De plus, les élèves au sein de chaque niveau présentent de nombreux écarts. Cette composition a donc rendu mon expérimentation intéressante du point de vue des méthodes à appliquer.

2.3. Définition des deux échantillons d'élèves

Le double niveau induit des différences majeures entre les élèves. Tout d'abord, des écarts dans le développement langagier séparent les élèves de moyenne section et les élèves de grande section. Même si ces écarts tendent à se réduire en fin d'année, le lexique utilisé en grande section apparaît plus développé et plus précis.

La syntaxe est également plus développée comparée à celle des élèves de moyenne section. Lors de la mise en œuvre de séance de langage dans le cadre d'un projet commun, la création de groupes mixtes mêlant élèves de moyenne section et élèves de grande section permet de mettre en avant ces écarts tout en enrichissant les échanges entre pairs. De plus, les différences dans l'acquisition du lexique entre les élèves des deux niveaux résultent également des écarts liés à leur capacité de concentration. En effet, même si l'augmentation de cette capacité est travaillée au fil de l'année et tend à se développer, elle est un facteur important à prendre en compte lors de l'enseignement du lexique (en Français comme dans une langue étrangère). De même, le nombre de mots présentés aux élèves lors d'une séance d'apprentissage varie en fonction du niveau concerné par cette séance.

Les différences inter-élèves dans la classe dont j'ai la charge résultent enfin de la grande hétérogénéité entre les élèves. Cette hétérogénéité est tangible au sein des deux niveaux, elle est cependant accrue dans le groupe d'élèves de grande section. Les différences dans l'acquisition du lexique s'expliquent principalement par l'entrée ou non dans le milieu scolaire dès la petite section ou dès la moyenne section. Ce facteur non-négligeable permet ainsi d'expliquer dans mon contexte de classe les différences entre les élèves.

A partir de ces différences, j'ai donc choisi de constituer deux échantillons en fonction du niveau de classe des élèves. Mon premier échantillon est constitué des élèves de moyenne section au nombre de dix-sept. Le second échantillon est composé des élèves de grande section au nombre de dix.

L'échantillon des élèves de moyenne section compte un élève en difficulté dans le domaine du langage oral : il s'exprime par des mots difficilement compréhensibles. Le groupe est également très hétérogène du point de vue de la prise de parole, il compte cinq élèves « petits parleurs » qui ne prennent quasiment jamais la parole en grand groupe et trois élèves « grands parleurs » qui peuvent monopoliser la parole si l'enseignant ne leur rappelle pas le cadre et les règles de la classe.

L'échantillon des élèves de grande section, plus réduit que le premier, compte un élève en difficulté dans le domaine du langage oral : sa syntaxe est encore hésitante. Cette difficulté vient du fait qu'il n'a pas fait de petite section et qu'il parle peu

français dans son environnement familial. Cependant, cette difficulté, qui tend à se réduire, ne constitue pas un frein à sa prise de parole. Ce groupe compte un élève « petit parleur » et quatre élèves « grands parleurs ».

3. Protocole

Après avoir posé le contexte dans lequel se déroule mon travail de recherche, je vais désormais présenter mon protocole. L'initiation à l'anglais par l'apprentissage du lexique a nécessité tout d'abord une première rencontre avec la langue anglaise, j'exposerai donc cette première confrontation à l'anglais avant de présenter la séquence que j'ai menée sur le lexique du corps puis je décrirai les outils que j'ai utilisés afin de recueillir les données pendant et à l'issue de la séquence.

3.1. L'introduction de la langue anglaise dans la classe

Dès le début de l'année scolaire, j'ai souhaité mener toutes les semaines une séance d'anglais dans la classe. Ces séances se sont déroulées en fin de journée et avec le groupe classe en entier, moyenne et grande sections confondues. J'ai donc commencé par une évaluation diagnostique afin de savoir si les élèves avaient déjà eu une expérience avec l'anglais. Aucun élève n'avait déjà pratiqué la langue

anglaise ni ne connaissait des mots. J'ai donc pu commencer mes séances avec un niveau homogène dans cet enseignement.

J'ai pour cela utilisé différents supports : des comptines, des chants et des albums principalement. Ces supports étaient intéressants dans la mesure où ils captaient l'attention des élèves et présentaient une dimension ludique dans la découverte d'une nouvelle langue. Les premières séances m'ont permis de me rendre compte de la motivation des élèves, de leur engagement dans cet apprentissage. Aucun n'a refusé la confrontation avec la nouvelle langue.

Au cours de l'année, j'ai donc pu introduire des rituels dans ces séances d'anglais : une chanson qui marque le début de la séance et l'arrivée de la mascotte. La chanson « The Hello song » m'a paru une bonne entrée dans les séances puisqu'elle permet de mobiliser tous les élèves (aucun ne refuse de la chanter) et elle permet de faire participer les élèves dans un échange avec le groupe²⁸. J'ai choisi pour mascotte une peluche du personnage de littérature enfantine Paddington Bear. Ce personnage était connu de plusieurs élèves (suite à la sortie récente au cinéma des aventures de l'ours anglais). Cette mascotte a également permis de mobiliser les élèves dans les séances d'anglais. La mascotte s'adresse aux élèves pour les saluer au début et à la fin de la séance.

3.2. La séquence

Objectifs visés

La séquence menée porte sur le lexique du corps en anglais. Le choix de ce lexique a été conditionné par l'âge des élèves et par les supports que j'ai recherchés. En

²⁸ Cf annexe n°2

effet, comme mentionné précédemment²⁹, le lexique retenu fait partie de la thématique « l'enfant, soi et le corps » des programmes de cycle 2 afin de s'adapter aux jeunes élèves visés par la séquence. Mon objectif du point de vue des savoirs a été l'acquisition du lexique suivant : « head », « nose », « chin », « arm », « leg » et « foot ». De plus, j'ai souhaité, lors de cette séquence et tout au long de l'année, développer chez les élèves une curiosité vis-à-vis de l'anglais. Enfin, d'un point de vue culturel, l'objectif a été de faire découvrir aux élèves une version du jeu traditionnel anglais « Simon says » (équivalent anglais du jeu « Jacques a dit »).

Les supports pédagogiques

Lors de cette séquence, j'ai utilisé différents supports pédagogiques afin de faire acquérir aux élèves le lexique visé. Le premier support a été la chanson « One little finger »³⁰. Ce support m'a également permis de cibler le lexique à faire acquérir aux élèves puisqu'il présente les mots que j'ai nommés précédemment. Le second support a été les « flashcards » fabriquées à partir de la vidéo de la chanson. Elles ont été utilisées dans les deux échantillons de façons différentes. Plusieurs jeux m'ont également servi de support³¹ : le jeu de memory, le jeu de Kim et enfin le jeu de la course. Enfin, le corps peut également être considéré ici comme un support pédagogique en ce qu'il a servi lors de mes séances auprès des élèves de moyenne section à faire acquérir le lexique.

Les séances

Séance 1 :

J'ai commencé la séquence par une séance commune à mes deux échantillons en groupe classe. L'objectif était d'introduire de la même manière les nouvelles notions abordées.

J'ai commencé la séance par les rituels :

- Arrivée de la mascotte Paddington Bear qui salue les élèves :
« Hello children ! »
- Chanter « the Hello song » et faire participer quelques élèves

²⁹ Cf Partie 1, 2.3.

³⁰ Cf annexe n° 3

³¹ Bien qu'ils aient également une autre dimension comme développé dans la partie 1, 3.1.

Puis, j'ai présenté à tous les élèves la chanson « One little finger ». J'ai choisi pour cela de ne pas utiliser la vidéo mais de chanter moi-même en reprenant la gestuelle utilisée par les personnages. Suite à cette première rencontre, j'ai recommencé en invitant les élèves à me suivre, à répéter des éléments simples tels que « tap, tap, tap » et à imiter les gestes liés aux phrases suivantes : « point your finger up, point your finger down ».

Dans une dernière phase, j'ai présenté plus explicitement le lexique associé à chaque partie de mon corps en faisant répéter le lexique par le groupe classe de concert.

Enfin, la séance s'est terminée par le rituel de fin³² :

- Paddington Bear s'adresse à nouveau aux élèves pour les remercier « Thank you children ! »
- Paddington Bear salue les élèves (« Good Bye children ! ») et retourne à sa place jusqu'à la prochaine séance.

A l'issue de cette première séance, j'ai réutilisé la chanson « One little finger » dans d'autres situations que celle strictement de l'enseignement de l'anglais. Ce prolongement m'a permis de faire mémoriser la chanson aux élèves mais également de mobiliser leur attention notamment lors des moments de regroupement au cours d'une journée de classe.

A partir de la première séance et des prolongements, j'ai donc commencé mes expérimentations sur les deux échantillons : le reste de la séquence est donc distincte pour les moyens et les grands.

Après la première séance, j'ai présenté à chaque échantillon la tâche finale : jouer à une version du jeu « Simon says ». J'ai par la suite demandée ce que nous devons apprendre pour pouvoir jouer à ce jeu en anglais. Les réponses données ont été plus complètes dans l'échantillon des élèves de grande section. A partir de cette question : les élèves ont spontanément pointé du doigt des parties de leur corps.

³² Les rituels de début et de fin sont identiques d'une séance à l'autre, je ne détaillerai donc pas, par la suite, ces deux phases pour chaque séance.

Habitué à jouer au jeu de « Jacques a dit », ils ont identifié assez rapidement les règles à suivre. Cependant, ils n'ont pas fait de parallèle entre la chanson « one little finger » et la tâche finale que je leur proposais. J'ai donc dû leur rappeler la chanson et les mots dont ils se souvenaient peut-être déjà.

Séances menées avec l'échantillon des élèves de moyenne section :

MS	The body		
<u>Domaine d'apprentissage</u>	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : éveil à la diversité linguistique		
<u>Objectifs de séquence</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir le lexique anglais des parties du corps : « head ; nose ; chin ; arm ; leg ; foot ; finger » - Développer la curiosité vis-à-vis de l'anglais - Découvrir une version du jeu traditionnel anglais « Simon says » 		
Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
1 : Découverte (en classe entière)	Découvrir le lexique du corps en anglais	<p>Les élèves chantent la chanson « One little finger »</p> <p>Ils répètent les mots prononcés par le PE</p>	<p>Le PE chante seul la chanson puis chante avec les élèves.</p> <p>Il répète le lexique : « head », « nose », « chin », « arm », « leg » et « foot ».</p> <p>Il sollicite les élèves et encourage les essais de répétitions</p>

Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
<p>2 : « head », « nose » et « chin »</p>	<p>Apprendre le lexique du corps : « head », « nose » et « chin »</p> <p>Associer une partie de son corps avec un mot</p>	<p>Les élèves observent le PE puis copient ses gestes et parole : ils montrent du doigt leur tête et prononcent le mot « head ». De même, avec « nose » et « chin ».</p> <p>En écoutant le mot prononcé par le PE, les élèves continuent leurs gestes.</p>	<p>Le PE montre avec son doigt sa tête et dit « head ». Puis il répète ce geste avec son nez et son menton.</p> <p>Puis il demande aux élèves de faire comme lui.</p> <p>Il répète plusieurs fois dans le même ordre : « head » puis « nose » puis « chin ».</p> <p>Il change progressivement l'ordre toujours en exécutant les gestes en même temps que les élèves.</p> <p>Le PE demande aux élèves de continuer leurs gestes seuls. Ils nomment seulement les parties du corps.</p>
<p>3 : « arm », « leg » et « foot »</p>	<p>Apprendre le lexique du corps : « arm », « leg » et « foot »</p> <p>Associer une partie de son corps avec un mot</p>	<p>Les élèves répètent la séance 2 avec les autres parties du corps</p>	<p>Le PE répète la séance 2 avec les autres parties du corps.</p>

Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
4 : la toilette	<p>Réinvestir le lexique du corps</p> <p>Mimer une action avec une partie de son corps</p>	<p>Les élèves montrent toutes les parties du corps en les nommant.</p> <p>Ils observent le PE puis l'imitent. Ils nomment les parties du corps en même temps qu'ils imitent la toilette.</p> <p>Dans la deuxième phase, les élèves écoutent le mot prononcé par le PE et exécutent les gestes correspondants.</p>	<p>Le PE montre toutes les parties du corps et les nomme avec les élèves (réactivation du vocabulaire)</p> <p>Puis il présente le nouveau jeu en le mimant et en nommant en anglais la partie du corps concernée :</p> <p>« I wash my head » « I wash my nose » et ainsi de suite avec les autres mots.</p> <p>Il invite les élèves à l'imiter. Il conserve dans un premier temps le même ordre, puis change progressivement.</p> <p>Dans une deuxième phase, le PE arrête ses gestes mais continue à nommer les parties du corps (comme précédemment).</p>

Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
5 : les « flashcards »	<p>Nommer une partie du corps</p> <p>Jouer avec des « flashcards »</p>	<p>Les élèves nomment avec le PE les parties du corps.</p> <p>Un à un, ils viennent piocher une carte, la nomment et attendent que les autres élèves touchent la bonne partie du corps.</p>	<p>Le PE présente les « flashcards » et nomme avec les élèves les parties du corps. (réactivation du lexique)</p> <p>Le PE fait un tas avec les « flashcards » et les place par terre. Il pioche la première carte et la nomme et demande aux élèves de lui montrer avec leur doigt. Il demande à un élève de continuer le jeu.</p> <p>Il est le garant du respect des règles du jeu et corrige si besoin les élèves.</p>

Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
6 : découverte d'une variante du jeu « Simon says »	<p>Répéter la structure « Touch your... »</p> <p>Nommer les parties du corps</p>	<p>Les élèves en binôme piochent, à tour de rôle, une « flashcard » puis demandent « touch your... ».</p> <p>Les autres élèves valident ou non.</p>	<p>Le PE réutilise les flashcards de la séance 5. Il fait un tas qu'il pose par terre puis choisit un élève. Le PE et l'élève se mettent face à face. Le PE pioche une carte et demande à l'élève : « touch your... », l'élève doit toucher la bonne partie du corps. Puis c'est au tour de l'élève.</p> <p>Le PE choisit un autre binôme pour continuer le jeu.</p> <p>Il est le garant du respect des règles du jeu et corrige si besoin les élèves.</p> <p>Il demande aux autres élèves si la consigne est respectée : « is it good ? »</p>

Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
7 : Tâche finale	Jouer à une variante du jeu traditionnel anglais « Simon says »	<p>Deux par deux, les élèves vont au tableau. Un élève demande « touch your... » puis la partie du corps qu'il souhaite. L'autre élève touche la partie du corps demandée.</p> <p>Les élèves observateurs contrôlent le jeu : ils valident ou non le respect de la consigne.</p>	<p>Le jeu se déroule sans « flashcards ».</p> <p>Le PE demande aux élèves observateurs de valider ou non l'échange : « is it good ? »</p>

Séances menées avec l'échantillon des élèves de grande section :

GS	The body		
<u>Domaine d'apprentissage</u>	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : éveil à la diversité linguistique		
<u>Objectifs de séquence</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir le lexique anglais des parties du corps : « head ; nose ; chin ; arm ; leg ; foot ; finger » - Développer la curiosité vis-à-vis de l'anglais - Découvrir une version du jeu traditionnel anglais « Simon says » 		
Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
1 : Découverte (en classe entière)	Découvrir le lexique du corps en anglais	<p>Les élèves chantent la chanson « One little finger »</p> <p>Ils répètent les mots prononcés par le PE</p>	<p>Le PE chante seul la chanson puis chante avec les élèves.</p> <p>Il répète le lexique : « head », « nose », « chin », « arm », « leg » et « foot ».</p> <p>Il sollicite les élèves et encourage les essais de répétitions</p>
2 : les « flashcards »	<p>Apprendre le vocabulaire du corps</p> <p>Associer une image à un mot prononcé</p>	<p>Ils répètent les mots prononcés.</p> <p>Les élèves, un par un, montrent au tableau le mot prononcé par le PE et le répètent.</p>	<p>Le PE présente les « flashcards » aux élèves. Pour chaque image, il prononce le mot associé et fait répéter les élèves.</p> <p>Il affiche les « flashcards » au tableau.</p>

Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
3 : le jeu de la course	Apprendre le vocabulaire du corps Associer une image à un mot prononcé	Les élèves répètent les mots prononcés par le PE. Répartition en deux équipes, les élèves se placent, dans chaque équipe, les uns derrière les autres. Un par un, les élèves doivent montrer au tableau avant l'élève de l'équipe adverse la « flashcard » associée au mot prononcé par le PE.	Le PE affiche les « flashcards » au tableau en les nommant. Il fait répéter les mots aux élèves. Puis il retire des « flashcards » pour n'en laisser que trois. Il prononce un mot et attend que les élèves montrent la bonne carte en les encourageant. Au fur et à mesure de la séance, le PE ajoute des « flashcards » jusqu'à ce que toutes soient au tableau.

Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
4 : le « jeu de memory »	<p>Prononcer le mot à partir de l'image</p> <p>Remobiliser le lexique</p>	<p>Les élèves nomment les cartes présentées.</p> <p>Ils doivent, chacun leur tour, retourner une carte et la nommer correctement. S'ils réussissent, ils obtiennent un jeton.</p> <p>L'élève qui a le plus de jetons a gagné.</p>	<p>Le PE présente le nouveau jeu aux élèves : ils montrent les différentes cartes du « jeu de memory » et demande aux élèves de les nommer.</p> <p>Il place ensuite les cartes faces cachées puis commence le jeu (en exemple).</p> <p>Il est le garant des règles du jeu et distribue les jetons.</p> <p>Le PE corrige les élèves si le mot prononcé est le bon mais avec un défaut de prononciation.</p>

Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
5 : le « jeu de Kim »	<p>Nommer les parties du corps en anglais</p> <p>Remobiliser le lexique</p>	<p>Les élèves nomment les cartes du jeu.</p> <p>Ils ferment les yeux pendant que le PE cache une carte.</p> <p>Lorsqu'ils rouvrent les yeux, ils doivent le plus vite possible nommer la carte manquante.</p>	<p>Le PE présente le nouveau jeu aux élèves : ils montrent les cartes du « jeu de Kim ».</p> <p>Il les place devant les élèves faces apparentes. Il demande aux élèves de fermer les yeux et retire une carte.</p> <p>Le PE corrige les élèves si le mot prononcé est le bon mais avec un défaut de prononciation.</p>

Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
6 : le pantin	<p>Nommer les différentes parties du pantin en anglais</p> <p>Répéter la phrase « touch the... »</p>	<p>Les élèves nomment les parties du corps montrées par le PE.</p> <p>Puis les rôles sont inversés : un élève va au tableau et mène le jeu à la place du PE.</p>	<p>Le PE présente le pantin : la tête, le nez, le menton, le bras, la jambe et le pied du pantin sont colorés. Il l'affiche au tableau.</p> <p>Il demande aux élèves de nommer la partie qu'il montre avec son doigt.</p> <p>Et inversement, il demande aux élèves de montrer la partie du corps qu'il nomme.</p> <p>Le PE corrige les élèves si le mot prononcé est le bon mais avec un défaut de prononciation.</p>
7 : Tâche finale	<p>Jouer à une variante du jeu traditionnel anglais « Simon says »</p>	<p>Deux par deux, les élèves vont au tableau. Un élève demande « touch your... » puis la partie du corps qu'il souhaite. L'autre élève touche la partie du corps demandée.</p> <p>Les élèves observateurs contrôlent le jeu : ils valident ou non le respect de la consigne.</p>	<p>Le PE demande aux élèves observateurs de valider ou non l'échange : « is it good ? »</p>

La différenciation

La différenciation réside d'un part dans la mise en œuvre de mon protocole. Le double niveau m'a permis de créer deux groupes différents en fonction du niveau de classe. Je n'ai donc pas avancé au même rythme avec les moyens et les grands puisque j'ai dû m'adapter à la capacité de concentration des élèves d'une part et à leur capacité de mémorisation d'autre part.

Les méthodes utilisées ont également été un élément de différenciation : en moyenne section, je me suis appuyée sur le vécu corporel des élèves.

Enfin, la constitution des groupes lors des séances m'a permis de cibler les besoins des élèves. J'ai pris soin d'alterner, lors des séances menées, les groupes homogènes et hétérogènes en fonction de l'objectif fixé. Afin de remédier, j'ai privilégié des groupes homogènes mais lors de séances de découverte ou d'entraînement, j'ai constitué des groupes hétérogènes afin de favoriser les échanges et l'entraide entre pairs.

L'évaluation :

L'évaluation de ce projet a pris différentes formes. En effet, la tâche finale liée à cette séquence étant de jouer à une version du jeu traditionnel « Simon says », j'ai choisi d'évaluer les élèves sur leur capacité à participer au jeu, à respecter la règle, à nommer correctement les parties du corps ainsi qu'à identifier correctement la partie du corps demandée. Cette évaluation s'est appuyée sur mon observation lors des phases de jeu mais également sous la forme d'une évaluation par les pairs. Lors d'une phase de jeu, seuls deux élèves se font face au coin regroupement. Un élève est désigné pour commencer et dit la phrase : « Touch your [puis la partie du corps qu'il souhaite faire toucher] ». L'élève interlocuteur exécute le geste demandé puis je demande à l'ensemble de la classe : « Is it good ? ». Les élèves sont donc amenés à participer à l'évaluation. Cette forme permet également d'encourager les élèves qui se sentent valorisés par le groupe. Enfin, cette forme m'a également permis de repérer les élèves qui n'avaient pas encore acquis le lexique (lorsqu'ils se trompaient dans la validation ou non de la prestation de leur camarade).

L'évaluation a également pris la forme d'observations tout au long de la séquence. Lors des premières séances, je me suis intéressée à la participation des élèves dans

les tâches demandées et à leur capacité de répétition. Puis j'ai ciblé mon regard sur le lexique au fur et à mesure de son introduction.

3.3. Recueil des données

Afin de mener mon travail de traitement et d'analyse des données, j'ai dû choisir des moyens afin de collecter ces données auprès de mes élèves. Dans le cadre de mon projet d'acquisition du lexique du corps en anglais en maternelle, mes élèves n'ont pas produit de trace écrite. J'ai donc recueilli mes données par deux moyens : des grilles d'observation et des vidéos. Ces grilles d'observation ont été remplies au fur et à mesure des séances, pendant ou à l'issue d'une séance d'anglais. Elles sont simples mais m'ont permis d'évaluer de façon formative les élèves et d'ajuster les séances suivantes. Les vidéos que j'ai réalisées concernent la tâche finale. Les vidéos ont eu plusieurs intérêts pour moi et pour le projet. Tout d'abord, il s'agit de garder une trace du travail des élèves et de me permettre en cas de doute de les visionner afin de modifier certaines informations a posteriori. De plus, la vidéo a permis d'impliquer davantage les élèves dans la tâche finale.

Partie 3 : Résultats et analyse

Dans cette dernière partie, je présenterai les résultats obtenus à partir de la séquence que j'ai menée dans ma classe, puis j'analyserai ces résultats au regard des hypothèses de recherche formulées au départ de mon expérimentation.

1. Résultats

A partir de mon protocole, j'ai donc pu collecter les données suivantes. J'ai tout d'abord constitué pour chaque échantillon un graphique récapitulant les acquisitions des élèves mot par mot. J'ai choisi de présenter les données sous forme d'histogrammes contenant en abscisses les mots du lexique travaillé et en ordonnées le nombre d'élèves. Pour chaque mot, deux colonnes apparaissent et indiquent, grâce à un code couleur, l'acquisition ou non du lexique.

Echantillon n°1 : les élèves de moyenne section :

Chez les élèves de moyenne section, l'acquisition du lexique du corps s'est travaillée par une adaptation de la méthode « TPR » (*Total Physical Response*). Voici les résultats obtenus à la fin de la séquence :

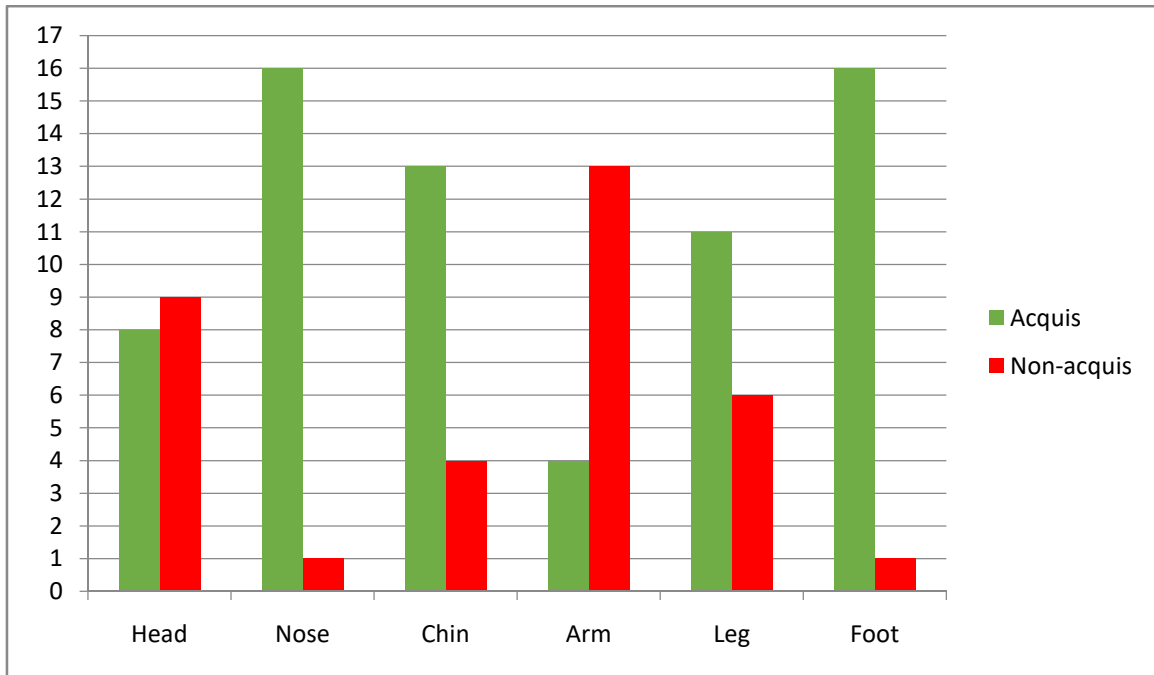


Figure 1 : Histogramme acquisition du lexique du corps chez les élèves de moyenne section

Echantillon n°2 : les élèves de grande section

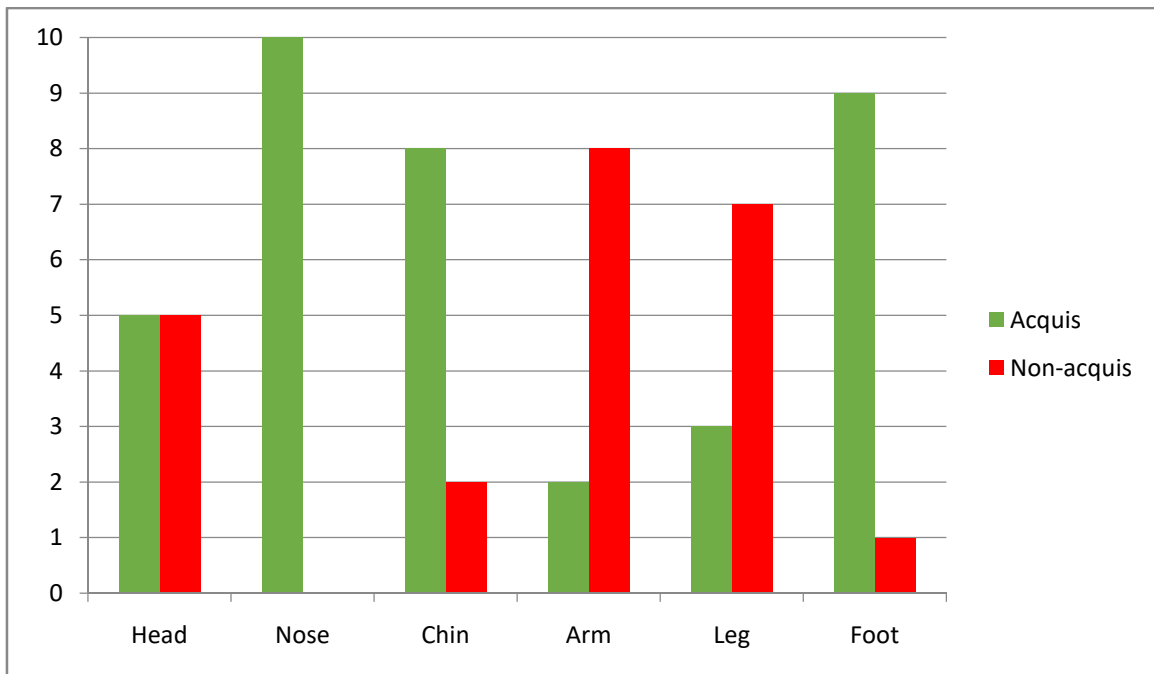


Figure 2 : Histogramme acquisition du lexique du corps chez les élèves de grande section

Comparaison des deux échantillons :

J'ai choisi, afin de mener une démarche comparative dans l'analyse des résultats, de construire un graphique, toujours sous forme d'histogrammes, mettant en parallèle le pourcentage d'acquisition chez les moyens et chez les grands. Ce choix permet de mieux appréhender les différences ou similitudes entre les deux échantillons et donc de faciliter l'analyse des données.

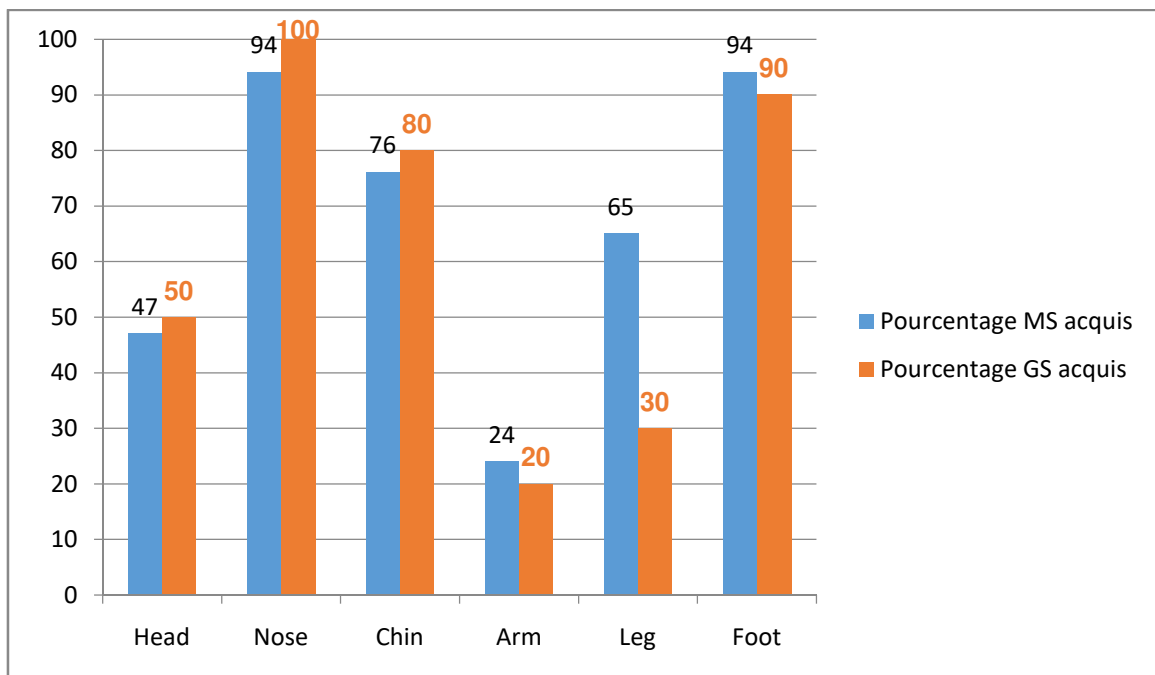


Figure 3 : Histogramme comparatif des pourcentages d'acquisition du lexique du corps entre les élèves de moyenne section et de grande section

2. Analyse des données

A partir des résultats présentés précédemment, plusieurs aspects transparaissent. Le mot « arm » semble avoir posé problème à une majorité d'élèves. En effet, on note que dans chaque échantillon, le mot n'est que faiblement acquis par les élèves : seulement 24% des élèves de moyenne section l'ont retenu contre 20% des élèves de grande section. On peut donc se demander pourquoi un si faible taux d'acquisition caractérise les résultats pour le mot « arm ». Je suppose, à partir des observations que j'ai menées lors des séances, qu'il s'agit principalement d'une difficulté de prononciation. En effet, le mot « arm », de tous les mots formant le lexique sélectionné pour la séquence, est celui qui comporte un phonème inconnu dans la langue française. En alphabet phonétique, le mot « arm » s'écrit /ɑ:m/. Le son produit par la consonne « r » en anglais a donc dû être un obstacle à l'acquisition de ce mot pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient en moyenne ou grande section. Cette difficulté rencontrée me permet de conclure que le choix de ce mot dans le lexique proposé lors de la séquence n'était sans doute pas approprié.

A l'inverse, les mots « nose » et « foot » ont été acquis par une majorité d'élèves aussi bien en moyenne qu'en grande section. 94% des élèves de moyenne section et 100% des élèves de grande section ont en effet acquis le mot « nose ». De même, 94% des élèves de moyenne section et 90% des élèves de grande section ont acquis le mot « foot ». En ce qui concerne ce dernier, je fais l'hypothèse qu'il a été majoritairement acquis au regard de son appartenance au vocabulaire des élèves, bien que sous un sens différent. Le mot « foot » a, lorsqu'il a été introduit la première fois en classe, interpellé plusieurs élèves qui y ont reconnu le nom abrégé du sport « football ». C'est sans doute pour cela que plus d'élèves ont retenu le mot « foot ». L'association entre le sport et la partie du corps a permis une acquisition de ce lexique, ce qui me permet de mettre en avant plusieurs points. Tout d'abord, le choix du lexique qui doit être familier pour les apprenants favorise l'acquisition de ce

lexique. De plus, un phénomène de « connotation positive » semble avoir un effet favorable sur l'acquisition du lexique.

Les résultats de l'acquisition du mot « nose » m'ont tout d'abord interpellé. Je me suis demandé pourquoi les résultats montraient un taux si important d'acquisition. Après réflexion, je fais les hypothèses suivantes : tout d'abord, il peut s'agir d'une association phonétique entre « nose » (/nəʊz/) et « nez » puisque les deux mots commencent par le même phonème. Deuxièmement, il peut s'agir d'une facilité liée à sa position centrale sur le visage et le fait qu'il puisse être facilement désigné avec le doigt. Cette hypothèse ne concerne cependant que les élèves de moyenne section qui bénéficiaient d'une approche par la gestuelle. En ce qui concerne les élèves de grande section, je suppose que l'ordre d'apparition des mots de lexique a pu jouer un rôle dans l'acquisition du mot « nose ». En effet, il est le deuxième mot présenté dans la chanson « one little finger » ce qui a pu avoir un impact sur les élèves. La place centrale du nez sur la « flashcard » correspondante a pu également influencer positivement l'acquisition du mot « nose ».

Je souhaite désormais mener une démarche comparative entre les deux échantillons d'élèves. On observe, grâce à l'histogramme comparatif, qu'il n'existe pas de différence flagrante dans l'acquisition des mots du lexique du corps en anglais malgré l'utilisation de deux méthodes distinctes. Seul le mot « leg » permet de noter une différence significative entre les deux échantillons. En effet, 65% des élèves de moyenne section ont acquis ce mot contre 30% des élèves de grande section. On peut alors se demander si cet écart s'explique par l'utilisation de méthodes différentes. Il peut s'agir d'une explication valable. En effet, j'ai remarqué lors des séances menées avec les élèves de moyenne section qu'à la prononciation du mot « leg », les élèves tentaient de saisir leur jambe, ce qui les mettait en déséquilibre et suscitait leur amusement. Cette « connotation positive » a pu donc contribuer à ce meilleur taux d'acquisition.

3. Qu'en déduire par rapport aux hypothèses ?

Mes hypothèses étaient les suivantes : tout d'abord, je pensais que la méthode basée sur le TPR « Total Physical Response », c'est-à-dire basée sur la gestuelle, permettrait une meilleure acquisition du lexique du corps en anglais. Ma seconde hypothèse était que les deux méthodes permettraient une grande implication des élèves, même celle des élèves dits « petits parleurs ».

En ce qui concerne ma première hypothèse, au regard des résultats obtenus à l'issue de mon expérimentation, je constate qu'elle n'est pas justifiée. Rien ne me permet de conclure que la méthode utilisant la gestuelle a permis une meilleure acquisition (mis à part le mot « leg »). Les deux méthodes, l'une utilisant la gestuelle et l'autre utilisant les jeux, semblent permettre une acquisition identique des mots du lexique du corps humain dans le cas de la séquence que j'ai menée dans la classe.

En ce qui concerne la seconde hypothèse, j'ai pu constater lors de la présentation de la tâche finale, de nombreuses réactions positives. Cependant, les élèves dits « petits parleurs » sont restés discrets. Au fur et à mesure de l'expérimentation, cette discrétion a évolué, surtout au regard de l'enthousiasme des autres élèves. De plus, la réalisation de la tâche finale a permis à ces élèves de s'impliquer pleinement. En effet, la forme ludique les a attirés et l'émulation des autres élèves les a rassurés et encouragés. De ce point de vue, le recours à la perspective actionnelle et à une tâche finale a permis la participation de tous au projet. Tous les élèves ont développé une curiosité vis-à-vis de l'anglais, objectif qui était visé lors de cette séance en lien avec l'éveil aux langues (programme Evlang).

Conclusion

Pour conclure, afin de réaliser ce mémoire, j'ai dû m'interroger sur différents aspects de la didactique des langues. A la question « pourquoi initier les élèves à l'anglais dès le cycle 1 ? », j'ai mis en avant l'intérêt de développer des compétences liées à la motivation et la curiosité des élèves pour une autre langue que leur langue maternelle. J'ai également lié cette initiation à leur apprentissage futur d'une langue étrangère à partir du cycle 2. A la question « quels sont les enjeux liés à l'acquisition du lexique ? », mes lectures m'ont permis de conclure que le lexique se travaille dans différents contextes et sur le long terme. Le choix du lexique est également primordial afin de permettre la réussite de tous les élèves. Enfin, à la question « quelles méthodes choisir pour une approche pertinente au cycle 1 ? », j'ai choisi d'ancrer mes recherches dans la perspective actionnelle, méthode recommandée dans l'enseignement des langues vivantes, et dans une approche ludique. J'ai donc pu sélectionner pour mon protocole deux méthodes : l'une s'appuyant sur la gestuelle et l'autre sur les jeux. Ces deux méthodes ont été mises au service de l'apprentissage du lexique du corps en anglais dans le but de réaliser la tâche finale : jouer à une variante du jeu « Simon says ».

Les objectifs de ma séquence, point central de mon expérimentation, portaient sur différents aspects de la langue anglaise. Tout d'abord, j'ai défini un objectif linguistique : acquérir le lexique du corps en anglais ; j'ai souhaité ajouter un objectif culturel en faisant découvrir aux élèves un jeu traditionnel anglais : « Simon says » ; enfin, il m'a paru important de développer chez les élèves une curiosité vis-à-vis de l'anglais.

Ces trois objectifs m'ont donc permis de mener ma séquence dans une perspective comparative. J'ai voulu déterminer si la gestuelle favorisait davantage l'acquisition du lexique en opposition à l'utilisation des jeux.

Les résultats obtenus ne m'ont pas permis de conclure positivement à cette hypothèse. En effet, les résultats ne montrent pas un écart significatif ce qui me permet de conclure qu'à partir de mes recherches, la gestuelle ne me paraît pas être une méthode favorisant l'acquisition du lexique plus que la méthode des jeux. Il pourrait être intéressant par la suite de combiner ces deux méthodes afin de permettre une meilleure acquisition pour tous.

Ce travail m'a permis de porter un regard critique sur ma pratique professionnelle. En effet, j'ai dû analyser chaque notion sous-jacente à mon projet afin de pouvoir le mettre en œuvre sous sa meilleure forme. Il m'a permis de répondre aux questions qui m'avaient déjà interpellée lors de mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante en cours particulier à domicile. Je suis donc désormais capable de choisir un contenu didactique en anglais pour de jeunes élèves et définir une méthode d'enseignement adaptée à ce jeune public.

Finalement, en quoi cette expérience va-t-elle influencer mes choix pédagogiques dans le futur ? Je souhaiterais pouvoir approfondir mes réflexions sur l'initiation à l'anglais et envisager une nouvelle entrée possible par la culture littéraire à partir d'albums. Si je suis de nouveau affectée en cycle 1, je chercherai à mettre en place cette approche qui offre une nouvelle perspective au sujet de l'initiation à l'anglais à l'école maternelle.

Bibliographie

ASHER J. « The learning strategy of the Total Physical Response » in *The Modern Language Journal*. 1966. vol. 50, n° 2, p. 79-84.

BOURGUIGNON C. « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action » [En ligne] APLV, Mise à jour le 10/03/2007. Disponible sur : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> (Consulté le 29/05/2018)

BROUGERE G. « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels ». *Education et sociétés*. Février 2002. N°10, p.5-20.

CANDELIER M. « Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire » [En ligne]. Eduscol, 2001. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html> (Consulté le 30/05/2018)

DENHIERE G. JHEAN-LAROSE S. « L'acquisition du vocabulaire » [En ligne]. Eduscol, novembre 2011. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhier_111202_avec_couv_201142.pdf (Consulté le 16/05/2018)

DODANE C. "L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?", La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO, novembre 2009. Disponible sur : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/le-changement-linguistique/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere> (Consulté le 16/05/2018)

SILVA H. « Pour conjuguer théorie et pratique ». In : *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International, 2008. p. 13-40.

JOOLE P. « Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3 » [En ligne] Eduscol, novembre 2011. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/8/Patrick_Joole_111202_C_201578.pdf (Consulté le 16/05/2018)

PICOCHÉ J. « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école » [En ligne]. Eduscol, novembre 2011. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf (Consulté le 16/05/2018)

SCHMOLL L. « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : du traditionnel au numérique ». *Sciences du jeu* [en ligne]. 2016. N°5. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/sdj/628> (Consulté le 01/05/2017)

Textes officiels :

Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

CECR 2001

Table des illustrations

FIGURE 1 : HISTOGRAMME ACQUISITION DU LEXIQUE DU CORPS CHEZ LES ELEVES DE MOYENNE SECTION	48
FIGURE 2 : HISTOGRAMME ACQUISITION DU LEXIQUE DU CORPS CHEZ LES ELEVES DE GRANDE SECTION.....	48
FIGURE 3 : HISTOGRAMME COMPARATIF DES POURCENTAGES D'ACQUISITION DU LEXIQUE DU CORPS ENTRE LES ELEVES DE MOYENNE SECTION ET DE GRANDE SECTION.....	49

Annexes

Annexe 1 : Quelques objectifs visés par les supports didactiques du programme Evlang.....	59
Annexe 2 : The hello song de Carolyn Graham.....	63
Annexe 3 : One little finger » Super Simple Songs.....	64

Annexe n°1 : « Quelques objectifs visés par les supports didactiques du programme Eulang »

Quelques objectifs visés par les supports didactiques du programme Eulang

ATTITUDES :

Compétence à apprendre les langues :

- | | |
|-----------------|--|
| At-gén-1 | Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent. |
| At-int-2 | Acceptation positive de / intérêt pour / a) langue(s) de l'école ; b) langues communément enseignées par l'école ; c) langues moins répandues dans l'enseignement ; d) langues non proposées dans l'enseignement ; e) langues officielles du pays ; f) langues de migrants ; g) autres langues minoritaires/minorisées ; h) langues couramment dépréciées. |
| At-gén-2 | Désir d'apprendre des langues. |
| At-gén-3 | Aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière. |
| At-gén-4 | Curiosité vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues, et d'intérêt pour l'étude de ce fonctionnement. |

Compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :

- (Rappels) At-gén-1, At-int-1, At-gén-3.
- | | |
|-----------------|--|
| At-int-2 | Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle). |
| At-int-3 | Considérer que les emprunts divers qu'une langue effectue à d'autres langues au cours de son histoire contribuent à sa richesse. |
| At-int-4 | Acceptation positive de / intérêt pour / la variation linguistique à l'intérieur d'une même langue. |
| At-int-5 | Valorisation des personnes bilingues/plurilingues, indépendamment du statut des langues qu'elles maîtrisent. |

¹ Exemple de lecture : At-gén doit être lu " Attitude constituant un objectif général du référentiel Eulang "

² On lira : At-int doit être lu " Attitude constituant un objectif intermédiaire du référentiel Eulang "

L'enseignement des langues vivantes, perspectives - Actes du séminaire national, Paris 27 et 28 mars 2001
Les démarches d'veil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire - Michel Condolier
© Ministère de l'Éducation nationale - Direction de l'Enseignement scolaire - Septembre 2001

Quelques objectifs visés par les supports didactiques du programme Evlang

APTITUDES

Compétence à apprendre les langues :

APt-gén-1	Effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel à la compréhension de l'organisation et du sens d'un énoncé écrit ou oral dans une langue non familière.
APt-int-1	Effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation syntaxique d'un énoncé d'une langue non familière.
APt-int-2	Effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation morphologique d'un énoncé d'une langue non familière.
APt-int-3	Effectuer quelques démarches d'analyse de la formation des mots dans une langue non familière.
APt-int-4	Recourir, pour l'analyse d'un énoncé en langue non familière, à des distinctions et mises en relation différentes de celles utilisées communément pour l'analyse de langues qui lui sont familières.
APt-int-5	Attribuer à un élément linguistique d'une langue non familière des propriétés différentes de celles d'un élément qui lui correspond dans une langue familière.
APt-int-6	Prendre appui sur des ressemblances entre éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue non familière avec des éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue connue pour établir des hypothèses sur le sens et l'organisation syntaxique d'un énoncé dans cette langue non familière.
APt-int-7	Repérer dans une langue non familière les types de phrases au moyen des signes de ponctuation (lorsqu'ils sont semblables à ceux utilisés pour des langues familières).
APt-int-8	Déduire de l'observation d'occurrences régulières d'un élément dans plusieurs énoncés d'une langue non familière un principe d'organisation syntagmatique.
APt-int-9	Identifier une structure de phrase récurrente en langue non familière à l'écrit (écriture latine) malgré la variété des réalisations lexicales portant sur quelques éléments de la chaîne en un endroit constant.
APt-gén-2	Discriminer des sons non familiers (les percevoir et ne pas les confondre avec d'autres sons) dans des langues non familières.
APt-int-10	Exercer une écoute attentive.
APt-int-11	Distinguer différents schémas intonatoires et rythmiques.
APt-int-12	Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.
APt-gén-3	Etablir, pour des langues non familières, ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques, des correspondances graphie-son différentes de celles utilisées dans des langues familières.
APt-gén-4	Pratiquer, dans le sens de la lecture et de l'écriture, pour certains types de systèmes d'écriture, des correspondances graphie-son non familières.
APt-int-13	Observer avec attention les éléments composant des écritures non familières afin de repérer ce qui les distingue ou les rapproche les uns des autres.
APt-int-14	Etablir, pour une langue non familière utilisant des caractères non familiers (par exemple, cyrilliques) des correspondances graphie-son différentes de correspondances établies pour une autre langue non familière utilisant ces mêmes caractères.
APt-gén-5	Mémoriser et reconnaître des éléments écrits ou sonores d'une langue non familière.
APt-int-15	Mémoriser des suites sonores de la taille du mot en langue non familière.
APt-int-16	Reconnaître dans un énoncé entendu en langue non familière une suite sonore de la taille d'un mot mémorisée à l'avance.
APt-gén-6	Utiliser des instruments de référence nécessaires à une recherche métalinguistique.

Compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :

APt-gén-7	Utiliser plusieurs langues à des fins communicatives.
APt-gén-8	Communiquer partiellement en l'absence de code linguistique commun.
APt-gén-9	Savoir identifier certaines langues non familières.
APt-int-17	Reconnaître, à l'aide d'indices écrits ou sonores, une langue non familière déjà rencontrée auparavant.
APt-int-18	Reconnaître certains types d'écriture non familière en indiquant le nom d'une ou plusieurs langues qui les utilise(nt).

Quelques objectifs visés par les supports didactiques du programme Evlang

SAVOIRS :

Compétence à apprendre les langues :

Sav-gén-1	Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances.
Sav-int-1	Savoir que les langues n'utilisent pas le même nombre de mots pour exprimer la même notion.
Sav-int-2	Savoir que l'ordre des éléments peut être différent d'une langue à l'autre, sans que cela modifie les relations qui existent entre ces éléments (ordre des éléments de la proposition, des éléments du groupe nominal ...).
Sav-int-3	Savoir que le fonctionnement d'une langue non familière fait appel à des distinctions et mises en relation différentes de celles constatées jusqu'alors à propos de langues familières.
Sav-int-4	Savoir que des catégories qui semblent "naturelles" et "indispensables" dans la langue/les langues connue(s) peuvent ne pas exister dans d'autres (par exemple, l'absence d'article en finnois).
Sav-int-5	Savoir que certaines catégories grammaticales peuvent avoir une organisation différente selon les langues.
Sav-int-6	Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre qui détermine l'ensemble des réalisations sonores dans cette langue.
Sav-int-7	Savoir que le sens de lecture peut, dans une langue non familière, être différent de celui pratiqué dans la/les langue(s) familière(s).
Sav-gén-2	Savoir que toute langue est soumise à la variation, en fonction de l'origine géographique et sociale des locuteurs et des registres correspondant aux situations d'emploi.
Sav-gén-3	Connaître certaines particularités des instruments et processus d'apprentissage des langues.
Sav-int-8	Connaître quelques rubriques de manuels d'enseignement de langues, et savoir leur unité.
Sav-int-9	Connaître la différence entre traduction littérale et traduction conforme à la langue d'arrivée.
Sav-int-10	Savoir que le meilleur juge de l'adéquation d'une prononciation à un modèle est le locuteur compétent de la langue concernée, et que les jugements d'autres personnes sont moins valides.

Quelques objectifs visés par les supports didactiques du programme Evlang

Compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :	
Sav-gén-4	Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde, et que bien souvent il y a plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays.
Sav-int-11	Savoir qu'il ne faut pas confondre langue et pays : une même langue peut être la langue de plusieurs pays, et il peut y avoir plusieurs langues dans un même pays.
Sav-gén-5	Savoir que les langues - et les cultures - sont des mondes non-clos, partageant/échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ont pu entretenir.
Sav-int-12	Savoir que les langues peuvent être regroupées en " familles " chaque famille étant constituée de langues provenant de l'évolution d'une même langue d'origine.
Sav-int-13	Savoir que les langues peuvent avoir recours à l'emprunt d'éléments lexicaux à d'autres langues.
Sav-int-14	Savoir que les langues romanes, germaniques et slaves font partie d'une famille plus large, celle des " langues indo-européennes ", qui se trouvent en Europe, au Moyen-Orient et en Inde.
Sav-int-15	Savoir qu'il existe dans le monde de nombreuses autres familles de langues que la famille indo-européenne.
Sav-int-16	Savoir que certains peuples qui semblent pourtant très éloignés de nous (par leur situation géographique, leur façon de vivre ...) ont pourtant une langue de la même famille que la nôtre.
Sav-int-17	Savoir que beaucoup de spécialistes font aujourd'hui l'hypothèse d'une langue d'origine unique, dont seraient issues toutes les familles de langues (et donc toutes les langues) de l'humanité.
Sav-int-18	Savoir que certaines langues dont le statut est aujourd'hui communément déprécié ont fourni à la/les langue(s) de l'école des éléments lexicaux qu'elle(s) lui a/ont empruntés.
Sav-int-19	Savoir que les partages ou échanges d'éléments entre langues sont reliés à des phénomènes culturels (historiques ou contemporains).

Annexe n°2 : The hello song de Carolyn Graham

The Hello Song

Hel - lo, hel - lo, hel - lo!

lo! What's your name? Hel - lo, hel - lo, hel - lo!

lo! My name is John.— My name is John.— Hel - lo, John! Hel - lo, John! Hel - lo!

Annexe n°3 : « One little finger » Super Simple Songs

<https://supersimpleonline.com/song/one-little-finger/>

« One little finger, one little finger, one little finger.

Tap tap tap.

Point your finger up.

Point your finger down.

Put it on your head. Head!

One little finger, one little finger, one little finger.

Tap tap tap.

Point your finger up.

Point your finger down.

Put it on your nose. Nose!

One little finger, one little finger, one little finger.

Tap tap tap.

Point your finger up.

Point your finger down.

Put it on your chin. Chin!

One little finger, one little finger, one little finger.

Tap tap tap.

Point your finger up.

Point your finger down.

Put it on your arm. Arm!

One little finger, one little finger, one little finger.

Tap tap tap.

Point your finger up.

Point your finger down.

Put it on your leg. Leg!

One little finger, one little finger, one little finger.

Tap tap tap.

Point your finger up.

Point your finger down.

Put it on your foot. Foot!

Put it on your leg. Leg! »

Put it on your arm. Arm!

Put it on your chin. Chin!

Put it on your nose. Nose!

Put it on your head. Head!

Now let's wave goodbye. Goodbye! »

Fanny CAILLAUD

L'initiation à l'anglais par le lexique en maternelle

Résumé : L'initiation à l'anglais par le lexique en maternelle peut prendre de nombreuses formes. Ce mémoire traite plus spécifiquement d'une approche par la perspective actionnelle à partir de deux méthodes : la gestuelle et les jeux. Ainsi, quelle méthode favorise le mieux l'acquisition du lexique au cycle 1 ?

Mots clés : anglais ; cycle 1 ; perspective actionnelle ; lexique

Discovering the English language through vocabulary in kindergarten

Abstract : Discovering the english language through vocabulary in kindergarten can take many forms. This work aims particularly the action-oriented approach through two methods : gestures and games. Therefore, which method allows a better acquisition of the vocabulary in kindergarten ?

Keywords : English language ; kindergarten ; action-oriented approach ; vocabulary