



HAL
open science

Vers un enseignement précoce de l'anglais : l'élève de maternelle acteur de ses apprentissages

Anaïs Jubault

► **To cite this version:**

Anaïs Jubault. Vers un enseignement précoce de l'anglais : l'élève de maternelle acteur de ses apprentissages. Education. 2017. dumas-02086048

HAL Id: dumas-02086048

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02086048>

Submitted on 1 Apr 2019

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



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



UNIVERSITE DE NANTES

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) d'Angers

MASTER 2

METIERS DE L'EDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Enseignement premier degré

Vers un enseignement précoce de l'anglais : l'élève de maternelle acteur de ses apprentissages

Mémoire présenté par **Anaïs JUBAULT**

Sous la direction de M. **Emmanuel VERNADAKIS**, Professeur des Universités
d'Angers

(Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Patrimoines en Lettres et
Langues)

Vers un enseignement précoce de l'anglais : l'élève de maternelle acteur de ses apprentissages

Mémoire présenté par **Anaïs JUBAULT**

Sous la direction de M. **Emmanuel VERNADAKIS**, Professeur des Universités
d'Angers

(Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Patrimoines en Lettres et
Langues

Soutenance : 11 mai 2017

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie M. Emmanuel VERNADAKIS, Professeur des Universités d'Angers, qui m'a particulièrement guidée dans mes recherches, conseillée, et qui a pris du temps pour m'aider à progresser.

Je remercie aussi toute l'équipe enseignante de l'école George Sand d'Ecouflant, qui m'a soutenue durant cette année de stage. De même, je remercie particulièrement mon collègue Emmanuel Point qui partage ce mi-temps avec moi en tant que remplaçant, tout comme nos élèves de GS/CP, qui m'ont permis de recueillir des données et expérimenter un certain type de pédagogie en anglais.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 4 |
| Problématisation et hypothèses sur l'enseignement de l'anglais dès la maternelle..... | 6 |
| I - Cadre théorique des programmes et rapports de l'enseignement du premier degré..... | 6 |
| I.1 - synthèse de l'enseignement précoce des langues vivantes (eplv) | 6 |
| I.2 - Choix national de l'anglais comme langue étrangère enseignée en maternelle | 8 |
| I.3 - Tension entre idées préconçues et réelles difficultés..... | 8 |
| I.4 - L'apprentissage de l'anglais dès la maternelle : vers une ouverture d'esprit et la formation du citoyen..... | 9 |
| II - Fondements théoriques de l'apprentissage d'une langue | 10 |
| II.1 - Période sensible de l'apprentissage d'une langue : résultats de recherches | 10 |
| II.2 - Théories de l'apprentissage d'une langue : pédagogie actionnelle | 13 |
| II.3 - Les écueils à éviter | 14 |
| La transversalité de l'anglais | 16 |
| III - Transversalité et interdisciplinarité | 16 |
| III.1 - Explication de termes..... | 16 |
| III.2 - Les pédagogies d'immersion | 17 |
| IV - Motiver et donner du sens aux apprentissages..... | 19 |
| IV.1 - Les spécificités des jeunes élèves et leur rapport aux apprentissages..... | 19 |
| IV.2 - Rendre l'élève acteur de ses apprentissages : au coeur de la pédagogie actionnelle..... | 19 |
| Outils et ressources pour le cycle 1 : initiation à l'anglais en classe de GS/CP (4/7ans) .. | 21 |
| V - Hypothèses et étude de cas : du point de vue des élèves | 21 |
| V.1 - La population | 21 |
| V.2 - Mise en place d'une grille d'évaluation | 21 |
| V.3 - Fonctionnement pédagogique et remédiation..... | 23 |
| VI - Exemple de séquence transdisciplinaire menée en classe | 25 |
| VI.1 - Les supports d'apprentissage..... | 27 |
| VII - Analyse de données : du point de vue des enseignants | 29 |
| Conclusion..... | 36 |

Introduction

J'ai choisi un sujet de mémoire en rapport avec mon parcours scolaire et universitaire. Après avoir choisi l'option anglais renforcé au baccalauréat série littéraire, je me suis engagée dans une licence de Lettres, Langues et Civilisation Etrangères (LLCE) parcours anglais avec des options pré-professionnelles « professeur des écoles ». J'ai pu mettre à profit mes compétences afin de concevoir des séances d'anglais au CP en 2014-2015 en tant qu'étudiante en Emploi d'Avenir Professeur, au CP-CE1 en 2015-2016, de façon autonome sous la responsabilité de ma tutrice, et accompagner un assistant de langue irlandais, au CM1-CM2 en 2013. Depuis septembre 2016, je suis professeur des écoles stagiaire en classe de Grande Section/Cours Préparatoire à l'école George Sand d'Ecouflant. J'ai à charge l'enseignement de l'anglais le mardi après-midi. La question de l'enseignement de l'anglais dès l'école maternelle est le fruit de plusieurs hypothèses ou questionnements que l'on peut soulever :

- comment pourrait-on pallier le manque de motivation et d'imprégnation des élèves de l'élémentaire voire du secondaire avec l'anglais ?
- où en sommes-nous aujourd'hui en ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère dès la maternelle ? Quel bilan peut-on dresser des six dernières décennies pour mieux comprendre le fonctionnement des programmes aujourd'hui ?
- en quoi les jeunes élèves sont-ils plus enclins à apprendre une nouvelle langue et comment leurs capacités cérébrales fonctionnent-elles ?
- pourquoi l'anglais est aujourd'hui très peu enseigné dans les classes maternelles et quels sont les points de vue des enseignants ? L'enseignement de l'anglais à cet âge serait-il utopique ?
- quelles peuvent être les méthodes et pédagogies utilisées au cycle 1 pour initier le jeune élève à l'écoute et la production d'une nouvelle langue ?
- sur quelles ressources peuvent s'appuyer les enseignants afin de proposer une pédagogie adaptée à l'âge des élèves ?

Nous verrons que l'enseignement de l'anglais dès la maternelle n'est pas obligatoire mais j'insisterai sur les bénéfices de cet enseignement dès le plus jeune âge. Depuis la création du CECRL (Cadre Commun de Référence pour les Langues) en 2001, la démarche actionnelle

est au cœur des débats pédagogiques, notamment en classe de langues. Cette approche, fondée sur l'élève acteur de ses apprentissages et sur une mise en place de projets qui donnent du sens à l'apprenant semble fondamentale mais les pratiques concrètes en classe restent floues et parfois difficiles à envisager, surtout pour de jeunes élèves. Ce mémoire est à visée didactique pour mieux aborder et comprendre cette pédagogie et pourrait éventuellement servir de ressource pour les enseignants en quête de pratique actionnelle.

Problématisation et hypothèses sur l'enseignement de l'anglais dès la maternelle

I - Cadre théorique des programmes et rapports de l'enseignement du premier degré

I.1 - synthèse de l'enseignement précoce des langues vivantes (eplv)

Dès la fin de la Seconde Guerre Mondiale, l'enseignement précoce des langues vivantes se fait sentir. Peu à peu, certaines écoles débutent l'apprentissage d'une langue étrangère : c'est en 1954 à Arles qu'à lieu le premier apprentissage précoce de l'anglais dans une école jumelée à York (PA, USA). L'enseignement est majoritairement dispensé par des assistants de langue. En 1972, l'enseignement précoce des langues vivantes est élaboré selon 3 niveaux : préélémentaire (sensibilisation selon la méthode dite naturelle), niveau CP-CE1 (phase d'approfondissement) et niveau CE2-CM1-CM2 (phase de structuration). Toutefois, ces écoles sont rapidement freinées par la circulaire n°73-228 du 11 mai 1973 sous la direction du ministre de l'Education Nationale (cf annexe 1). Ce n'est qu'en 1989 que l'on constate de nouveau l'apprentissage d'une langue étrangère dans les écoles (à partir du cours moyen), désigné comme une *expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire* (Circulaire N°89-065 du 6 mars 1989 parue dans le Bulletin Officiel n° 11 du 16 mars 1989). Ce n'est qu'en 2002 que l'on voit apparaître pour la première fois un premier contact avec une langue étrangère ou régionale (BO Hors Série n°1 du 14 février 2002). On parle alors d'une éducation de l'oreille, d'une acquisition d'énoncés simples et de quelques éléments culturels, ainsi qu'une familiarisation avec la diversité des cultures et des langues.

Aujourd'hui, à l'école maternelle, l'enfant mobilise le langage dans toutes ses dimensions, ce qui en fait un domaine à part entière. La maîtrise de la langue se fonde sur deux éléments : l'oral et l'écrit. Ici, nous nous focaliserons exclusivement sur l'oral étant donné que l'anglais écrit est à proscrire en maternelle. « *Le langage oral [est] utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.* » Les nouveaux programmes de la maternelle parus dans le Journal Officiel le 12 mars 2015 et entrés en vigueur à la rentrée 2016

établissent un premier lien entre langue maternelle et langue étrangère. Sans pour autant mentionner l'anglais ou l'apprentissage d'une seconde langue à l'école maternelle, les programmes insistent sur les facultés spontanées des jeunes enfants à apprendre une langue : « *Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent.* » Enfin, pour la première fois, il y est mentionné un éveil à la diversité linguistique :

« À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. [...] [I]ls prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français [...]. 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. » (Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015)

Les programmes de 2015 marquent un véritable changement dans la prise en compte de l'enseignement des langues. Le contexte familial n'est plus le même, la société évolue : un enfant est désormais baigné dans des langues et non plus seulement la langue française. Les parents sont parfois de nationalité différente, la langue parlée à la maison est parfois différente de la langue parlée à l'école. Toutefois, il n'y a pas de créneau dédié à l'éveil aux langues et le cadre de cet éveil aux langues est laissé libre à l'enseignant. « *Les élèves commencent l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale dès la première année du cycle 2. Au cycle 3, cet apprentissage se poursuit de manière à atteindre un niveau de compétence homogène dans toutes les activités langagières et à développer une maîtrise plus grande de certaines d'entre elles.* » Les programmes 2015 de l'élémentaire marquent l'intégration de l'apprentissage d'une seconde langue dès le CP. D'après le site internet du gouvernement sur l'éducation, « *c'est parce que la maîtrise des langues vivantes est un atout pour l'avenir que la première langue vivante est apprise dès le cours préparatoire et la deuxième langue vivante dès la classe de cinquième depuis la rentrée 2016.* »

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas récent, et une approche à l'éveil aux langues était déjà inscrite dans la circulaire n°2012- 056 du 23 mars 2012 du Ministère de l'Education Nationale et de la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE):« *L'enjeu de cette sensibilisation est de familiariser l'enfant à une grande variété de sonorités, de développer chez lui une meilleure qualité d'écoute et de l'habituer à manipuler sans appréhension des sons et des mots inconnus. Ce travail peut être mené dans l'ensemble des langues étrangères.* »

De même, le rapport *Apprendre les langues, apprendre le monde* présenté au Ministre de

l'Education Nationale, de la jeunesse et de la vie associative en janvier 2012 par le Comité stratégique des langues présidé par Suzy Halimi est en faveur d'un apprentissage précoce des langues : « [le comité scientifique de la DGESCO] a notamment souligné que le point névralgique était d'assurer la présence de la langue vivante [étrangère] dans l'environnement immédiat de l'élève et qu'assurer cette présence à l'école maternelle serait un grand pas. »

I.2 - Choix national de l'anglais comme langue étrangère enseignée en maternelle

Les programmes de maternelle concernant l'apprentissage d'une seconde langue sont suffisamment ouverts afin de laisser libre choix aux enseignants de pratiquer l'enseignement d'une langue régionale (occitan, breton, basque...), étrangère (anglais, allemand, espagnol...) ou gestuelle (langue des signes française). Toutefois, si l'on se penche du côté des programmes de cycle 4, l'apprentissage de l'anglais au collège est obligatoire. L'enfant peut également choisir entre espagnol et allemand dès la 5ème. Le gouvernement souhaite proposer une offre linguistique diversifiée dans l'apprentissage des langues étrangères : « Plus de 5 500 écoles élémentaires proposent un enseignement de langue vivante autre que l'anglais à la rentrée 2016, soit 1200 écoles supplémentaires. »¹

En école publique, l'anglais est la langue étrangère la plus enseignée en France soit 92% des élèves bénéficiant de cet enseignement, contre 6.2 des élèves apprenant l'allemand.²

L'anglais étant la langue la plus parlée au monde, il est légitime de l'apprendre dès le plus jeune âge. Une vision politique constitue également une raison de l'apprentissage des langues : « Il favorise également l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger. »

I.3 - Tension entre idées préconçues et réelles difficultés

Plus l'élève commence un apprentissage de l'anglais tardif, plus il est inhibé pour parler, oser entrer en communication dans une langue qui n'est pas la sienne. La peur des autres et de l'erreur est une des raisons invoquées par beaucoup d'apprenants, tout âge confondu. La prise de parole génère de l'émotion chez l'élève qui se met en retrait par rapport

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid97827/strategie-langues-vivantes.html>

² MEN – direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* ; Chapitre 3 : les élèves du premier degré. Août 2016, page 74 http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf e-ISBN 978-2-11-151354-9

à l'oral. L'oral en classe de langue est attractif car spontané, rapide, contrairement à l'écrit, mais est une prise de risque par rapport au regard des autres sur soi.³

I.4 - L'apprentissage de l'anglais dès la maternelle : vers une ouverture d'esprit et la formation du citoyen

Outre le choix politique de l'apprentissage d'une langue dès le plus jeune âge comme évoqué précédemment, l'enseignement d'une langue vivante dès la maternelle a prouvé ses effets bénéfiques chez le futur citoyen. L'apprentissage de l'anglais est transversal et nous ne pouvons le cloisonner comme une matière unique : « *On attend aussi de l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale qu'il renforce la maîtrise du français en attirant l'attention sur les ressemblances et les différences entre les langues, et qu'il élargisse l'horizon culturel des élèves.* » (BO spécial n°11 du 26/11/2015). L'enseignement des langues participe au vivre ensemble et aux fondations du S4C (Socle Commun, de culture, de connaissances et de compétences) : formation de la personne et du citoyen. Cette dernière repose sur trois compétences essentielles : la connaissance des systèmes juridiques et politiques, la connaissance du monde actuel et la connaissance des principes et des valeurs relatifs aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique⁴. En classe de langue, l'accent est mis sur la capacité de l'élève à écouter et interagir avec l'autre, à entrer en communication et non seulement sur la performance linguistique : apprendre une langue est un pas vers l'autre. Par ailleurs, la classe de langue permet une ouverture socioculturelle et la formation d'un esprit critique envers le monde actuel : l'élève sera plus enclin à analyser des documents et des situations s'il est confronté à différentes opinions culturelles.

« L'amélioration des compétences en langues vivantes des élèves français est une priorité car leur maîtrise constitue un atout pour l'avenir. L'apprentissage des langues tient en effet une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. » (educ.gouv)

L'éveil à la diversité des langues permet aux élèves de prendre conscience de la pluralité des cultures. Les jeunes enfants sont encore dans l'affect et ont besoin d'être sensibilisés à des langues différentes de la leur afin de s'ouvrir aux autres et se décentrer. Peu à peu, l'éveil aux langues va leur permettre de découvrir l'autre et mieux le comprendre. C'est un regard porté

³ Emmanuelle MAITRE DE PEMBROKE. *Activité de production orale et émotions : gérer la complexité dans l'instant de l'échange* paru dans *Lidil*, 48, 2013. P.157 à 168.

⁴ Hugh STARKEY. *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. The Open University Milton Keynes, 2002. (consultable sur <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyFR.pdf>, p. 22 à 27)

vers autrui, cette ouverture d'esprit favorise les interactions entre pairs et le vivre ensemble, pilier fondamental de l'école maternelle. Découvrir les points communs et les différences des cultures permet à l'enfant de développer son esprit citoyen. Lors de la découverte d'une autre culture que la nôtre, il est souvent question de pointer les différences entre les habitudes culturelles. Il est nécessaire de bien mettre en évidence les points communs entre les cultures : cela contribue à la formation d'une unité et permet à l'enfant de mieux apprécier les cultures et avant tout, de les respecter. Ainsi, un élève britannique porte un uniforme contrairement à l'élève français, il ne mange pas la même chose et pas aux mêmes heures de repas, mais malgré ces différences, il va à l'école, joue et grandit comme tout élève français : l'enfant peut se reconnaître au travers de l'élève britannique et souligner les points communs. Bien que l'éveil aux langues dès le plus jeune âge n'est pas nécessairement synonyme de réussite scolaire, il permet une ouverture culturelle et développe des compétences intrinsèques aux apprentissages. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un élève a été sensibilisé dès ses 3 ans à l'anglais, qu'il excellera en anglais au fil de sa scolarité. Toutefois, il aura certainement développé des aptitudes de mémorisation et de discrimination auditive, et éventuellement un goût plus prononcé pour l'apprentissage d'une langue et la découverte d'autres cultures.

II - Fondements théoriques de l'apprentissage d'une langue

II.1 - Période sensible de l'apprentissage d'une langue : résultats de recherches

Les recherches en neurophysiologie de Penfields et Roberts⁵ et popularisées par Lenneberg⁶ ont permis de mieux cibler les zones corticales qui sont en lien avec le développement du langage. Dès la naissance, l'enfant est baigné dans le langage maternel qu'il acquiert de façon naturelle, directe : on appelle cela l'empreinte. Son cerveau étant encore immature, il est disponible pour certaines formes d'apprentissage, notamment l'acquisition de sa langue maternelle mais aussi pour n'importe quelle langue apprise durant cette période sensible aussi dite critique : les synapses se développent dans certaines régions utilisées, se coupent littéralement si ces régions s'avèrent être statistiquement moins sollicitées. Ainsi, un enfant qui n'a jamais été confronté à une langue étrangère aura plus de difficultés à entendre

⁵ Wilder PENFIELD; Lamar ROBERTS. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press 1959. [ISBN 0-691-08039-9](#).

⁶ Eric Heinz LENNEBERG. *Biological foundations of language, chapter 4 : language in the context of growth and maturation IV concomitants of physical maturation*. New York, John Wiley and Sons, 1967. (consulté sur <http://www.ling.fju.edu.tw/biolinguistic/data/course/chapter4.htm>)

tous les sons qui lui sont inconnus. La physiologie de l'être humain va contraindre le cerveau à se développer : c'est la maturation. Cette dernière est liée un phénomène biologique appelé myélinisation qui permet d'envoyer plus rapidement les informations au cerveau, qui commence dès les premiers mois du nourrisson jusqu'à l'âge adulte. Toutes les synapses ne se développent pas au même moment : certaines se créent, d'autres disparaissent, d'autres évoluent selon leur stimulation ou non. Cette période durant laquelle l'humain est plus enclin à apprendre une langue est appelée période critique lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue maternelle, période sensible pour une langue étrangère et s'étend de l'âge de 6 mois à 3 ans mais la plasticité du cerveau s'étend jusqu'à la puberté. Durant cette période, les axones (prolongements des neurones qui conduisent le signal nerveux vers les synapses) s'entourent d'une gaine graisseuse appelée myéline⁷. La myélinogénèse permet d'observer l'épaisseur de la myéline et ainsi déterminer le degré de maturation du cerveau humain. Grâce à cette étude, on peut prouver l'âge critique de l'acquisition d'une langue, soit le stade optimal.

Lenneberg démontre que la spécialisation hémisphérique du langage se produit pendant une période critique de l'enfance. A partir d'environ 10 ans, un enfant n'a plus les capacités naturelles de l'empreinte, de l'acquisition directe d'une langue : l'acquisition d'une langue devient analytique et plus l'enfant grandit, plus il lui est difficile d'acquérir une langue. Cela ne signifie pas que l'acquisition d'une langue est impossible au-delà de cette période sensible, mais elle en est fragilisée.

Le cerveau humain se stabilise à l'âge d'environ 16 ans. Deux zones cérébrales sont liées à l'acquisition du langage et se situent généralement dans la partie gauche du cerveau : l'aire de Broca (production langagière) et l'aire de Wernicke (écoute). Chez l'enfant, les deux hémisphères du cerveau ne sont pas encore spécialisés : si une lésion se forme dans l'une des deux parties, l'autre peut compenser ou la zone liée au langage peut se fixer ailleurs et cela n'impactera pas nécessairement la partie liée au développement du langage. En revanche, à l'âge de la puberté, ces deux hémisphères se spécialisent et une lésion cérébrale dans l'hémisphère gauche peut entraîner des troubles importants du langage. Ces résultats prouvent que l'apprentissage d'une langue n'est en rien inné ou relatif exclusivement à l'éducation de l'enfant. C'est un carrefour entre la biologie de l'être humain, le développement de son système nerveux ainsi que l'environnement dans lequel l'enfant grandit. Ainsi, un enfant qui n'a pas évolué dans un milieu social mais seul ou en compagnie d'animaux dans la nature (cas

⁷ La myéline est une membrane biologique qui s'enroule autour des neurones pour constituer une gaine isolant et protégeant les fibres nerveuses (<http://www.inserm.fr/layout/set/print/dossiers-d-information/myeline>)

des « enfants sauvages ») n'est pas disposé à acquérir une langue. Un enfant en bonne santé physique et morale est plus enclin à apprendre une langue avant la puberté. L'accès à la production et la compréhension d'une langue s'établit grâce aux interactions sociales. Quelques cas exceptionnels prouvent que la rigidité du cerveau au-delà de l'âge de 10 ans et l'inexistence de relations sociales ne sont pas toujours synonymes de non acquisition d'une langue, comme celui de la jeune américaine Génie.

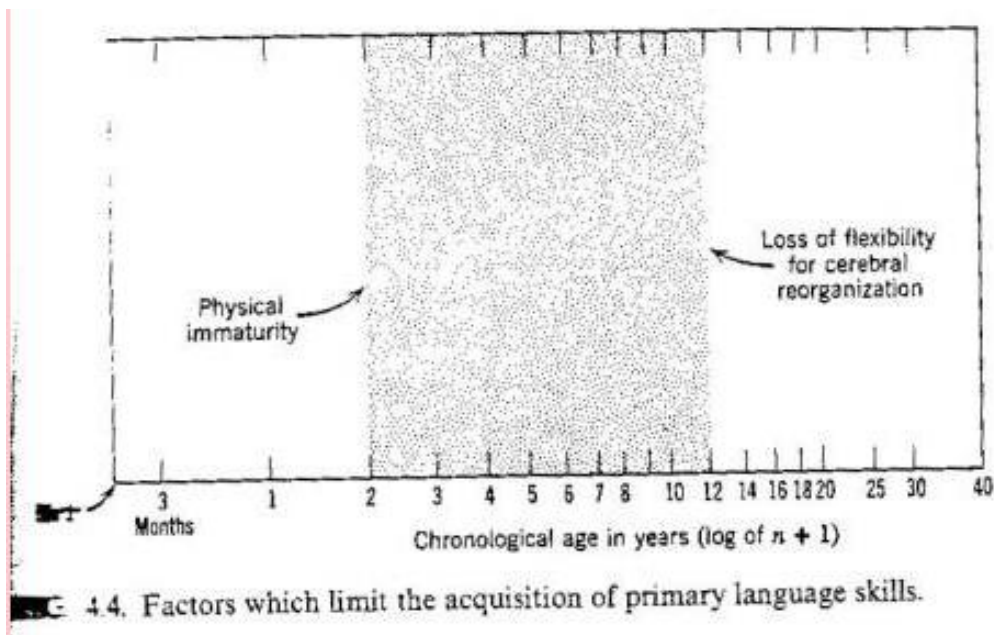


Figure 1 : graphique représentatif de la période sensible (<http://www.ling.fju.edu.tw/biolinguistic/data/course/chapter4.htm>)⁸

La densité de neurones (nombre de cellules x 10³ par mm³) diminue continuellement de la naissance à l'âge adulte. De même, la distance séparant les cellules nerveuses contenues dans la substance grise s'accroît et devient stable à l'âge d'environ 18 ans. Les connexions nerveuses se faisant plus difficilement, la période propice à l'apprentissage d'une langue est donc d'environ 2 ans à 12 ans.

⁸ Eric Heinz LENNEBERG. *Biological foundations of language, chapter 4 : language in the context of growth and maturation IV concomitants of physical maturation*. New York, John Wiley and Sons, 1967. Lien <http://www.ling.fju.edu.tw/biolinguistic/data/course/chapter4.htm>

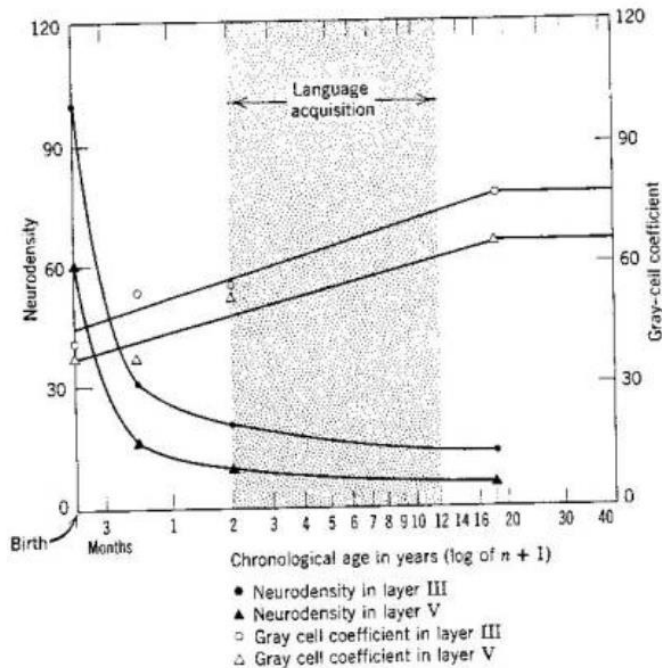


FIG. 4.7. As the cerebrum expands with advancing age, the nerve cells in the cortex become less crowded, and the neurodensity (number of cells times 10^3 per cubic millimeter) decreases. The gray-cell coefficient was computed by dividing the volume of gray matter by the volume of nerve cells contained in it. The rising curves indicate that the distances between the cells increases with age and are increasingly filled with dendrites and neuropil, resulting in dense arborization. (Based on data by Schadé and van Groenigen.)

Figure 2 graphique représentatif de la densité de cellules ($\times 10^3/\text{mm}^3$) selon l'âge (<http://www.ling.fju.edu.tw/biolinguistic/data/course/chapter4.htm>)⁹

En outre, plus l'oreille est confrontée à une langue maternelle, plus elle filtre les sons étrangers. Ainsi, quand un apprenant essaie de prononcer un son qui n'appartient pas à son appareil phonatoire lié à sa langue maternelle, il a tendance à le rapprocher d'un son de sa langue d'origine. Par exemple, la consonne fricative [θ] en anglais, a tendance à être prononcée comme une consonne sourde [s]. Cette attitude de l'oreille à filtrer les sons étrangers est liée au phénomène de crible phonologique, dont le terme fut employé par Nikolai Troubetzkoi, fondateur de la morphophonologie (1890-1938).

II.2 - Théories de l'apprentissage d'une langue : pédagogie actionnelle

Afin de mieux comprendre l'apprentissage d'une langue étrangère chez l'enfant, il

⁹ LENNEBERG, Eric Heinz. *Biological foundations of language, chapter 4 : language in the context of growth and maturation IV concomitants of physical maturation*. New York, John Wiley and Sons, 1967. Lien <http://www.ling.fju.edu.tw/biolinguistic/data/course/chapter4.htm>

convient d'établir une typologie non exhaustive des différentes théories qui influencent l'apprentissage des langues que l'on connaît aujourd'hui.

II.2.1 - La position empiriste

D'après Skinner, l'apprentissage d'une langue n'est pas inné mais se tisse grâce à l'expérience. Afin de créer un apprentissage, il faut qu'il y ait de la part de l'apprenant un comportement face à une situation donnée. On appelle cela l'association stimulus-réponse ou encore la théorie behavioriste ou comportementaliste. Le reproche fait à cette méthode concerne l'exclusion de la production d'une expression nouvelle, de la créativité langagière. En effet, cette théorie soutient l'idée qu'il n'y a pas d'apprentissage sans répétition et que l'apprenant ne peut produire de lui-même sans avoir entendu un modèle : on apprend seulement parce qu'on a été confronté à une phrase, des sons. Or, il ne suffit pas d'entendre un modèle et de le répéter pour apprendre.

II.2.2 - La position rationaliste

Contrairement à Skinner, Chomsky affirme que l'apprenant est doté « d'un dispositif inné et spécifique d'acquisition du langage » appelé *Language acquisition device* (LAD). D'après lui, toute langue comprend des principes universels de relation entre les syntagmes : l'apprenant serait alors capable de lier ces informations de manière spontanée et innée grâce à une grammaire universelle.

II.2.3 - La position interactionniste

Le pédagogue Vygotsky considère que le langage est un outil social qui structure la pensée. On apprend seulement grâce aux relations entre les individus. Le langage est le propre de l'Homme et lui permet d'interagir dans le monde : on n'apprend pas une langue seul. Bruner soulève le fait qu'il faut un étayage de la part de l'adulte envers l'enfant afin qu'il puisse apprendre : répéter, paraphraser, questionner.

II.3 - Les écueils à éviter

L'enseignement d'une langue vivante dès la maternelle n'est pas anodin et la place du jeune élève doit être centrale dans le type de pédagogie dispensé. La compréhension orale doit être au cœur des objectifs de maternelle, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère. Or, les enfants ne sont pas tous prêts à entrer en communication dès la Petite Section. Il faut laisser du temps à chaque enfant et s'adapter à son évolution : l'enseignement d'une langue étrangère commencera dès que l'enfant sera prêt, il n'est pas envisageable de le

contraindre, auquel cas l'enfant pourrait rejeter toute écoute ou production orale et être bloqué dans ses apprentissages.

L'écoute et la parole qui constituent le langage, sont les piliers des apprentissages de l'école maternelle. Il convient donc de lier tous les apprentissages à la verbalisation, à la communication entre pairs mais aussi avec l'adulte qui va institutionnaliser les propos de l'enfant. Au cycle 1 et début de cycle 2, l'écrit est proscrit. En effet, l'anglais étant une langue germanique et le français une langue latine, la correspondance grapho-phonémique française diffère de celle anglaise et l'introduction précoce de l'écrit peut altérer la prononciation du jeune lecteur. L'écrit est introduit au CE2 et doit être lu et explicité systématiquement avec les élèves afin de mieux comprendre la segmentation des mots et la prononciation des phonèmes écrits de l'anglais. Il est important d'entrer dans l'écrit au moyen d'images légendées, de flashcards connues : à force d'être confrontés aux mêmes termes et images, les élèves intègrent peu à peu l'écriture d'un mot. En revanche, l'enfant peut rapidement être confronté aux noms propres anglophones (villes, pays, prénoms) : la lecture est alors étayée par l'adulte, mais aucune production d'encodage n'est demandée par l'élève.

Cela n'empêche en rien d'élaborer une trace écrite des apprentissages au cycle 1 : il peut s'agir d'un coloriage, de l'illustration d'une comptine, d'un enregistrement audio, vidéo, qui servira de support à la mémorisation, qu'il soit visuel ou auditif, voire les deux. En ce qui concerne mon niveau de classe GS/CP, je ne confronte mes élèves à aucun écrit anglais, même s'il s'agit du titre d'une comptine. Ainsi, je ne souhaite pas que les enfants qui entrent dans le décodage calquent la correspondance phonème/graphème du français sur celle de l'anglais qui est différente, l'alphabet phonétique étant différent. Quand je lis un album, je m'attarde essentiellement sur les images et non sur le titre ou le texte, sauf si celui-ci a une singularité nécessaire à la compréhension de l'histoire, telle que des onomatopées écrites en gras ou autre. Certains élèves de CP sont nécessairement confrontés aux mots d'origine anglaise au cours de leurs lectures. Il convient alors de leur expliciter l'origine de certains mots et leur montrer que toutes les lettres ou syllabes ne se prononcent pas de la même façon dans les pays, sans s'attarder sur la mémorisation orthographique de ces mots, dès le CP.

La transversalité de l'anglais

III - Transversalité et interdisciplinarité

III.1 - Explication de termes

La **pluridisciplinarité** est l'apport de plusieurs disciplines pour un même projet. Chaque discipline apporte une complémentarité aux autres afin d'aborder un projet sous plusieurs points de vue, de manière juxtaposés. C'est une mise en réseau de domaines disciplinaires autour d'un même thème.¹⁰

L'**interdisciplinarité** est une fusion de plusieurs disciplines pour un même projet. La différence avec la pluridisciplinarité est que les disciplines ne sont pas morcelées, cloisonnées mais confondues au service d'un projet qui n'appartient pas à une discipline en particulier. La pédagogie de projet s'inscrit dans l'interdisciplinarité puisqu'elle crée du lien entre les disciplines.

La **transdisciplinarité** est l'acquisition de compétences transversales au travers de plusieurs disciplines. Ces compétences sont communes à plusieurs disciplines et non liées à une seule en particulier (ex : l'écriture, la démarche scientifique,...).

Les programmes du 26 novembre 2015 mentionnent la transdisciplinarité des apprentissages dans la section Education physique et Sportive (*une langue vivante étrangère ou régionale peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail*) ou bien encore dans la partie Enseignement Moral et Civique (*l'intégration des spécificités culturelles aux apprentissages linguistiques contribue à développer la prise de recul et le vivre ensemble*).

L'enseignement de l'anglais au travers d'une pédagogie par **projets** permet de partir des intérêts de l'élève (cf programmes), mettre en valeur le vécu de l'enfant puis peu à peu, favoriser une décentration et une ouverture sur les autres et d'autres cultures, dans le respect de la diversité linguistique et culturelle. Les projets en anglais peuvent être mis en corrélation avec d'autres disciplines comme le français. Une approche de *Le Petit Chaperon Rouge* en français peut permettre une lecture en réseau avec *Pierre et le Loup* afin de travailler autour des émotions, de personnages typiques des contes comme le loup.

¹⁰ Les trois définitions sont élaborées à partir de la source suivante : Evelyne, GOUPY. *Croiser les disciplines, croiser les arts*. Les dossiers pédagogiques repère 51353, Site du musée des Abattoirs.

Toute situation langagière doit être motivante pour l'élève et non artificielle. Par exemple, pour intégrer la structure de présentation « *What's your name ?* », l'élève ne doit pas poser la question à un camarade de classe car elle ne porte aucun intérêt : il connaît déjà la réponse. Le jeu *Who are you ?* est une variable didactique permettant de déjouer cette monotonie et enrichir la culture de l'élève : il pioche alors l'image d'un personnage connu, change d'identité (*Mickey Mouse, the Queen, ...*). La communication en anglais ne doit pas être seulement une fin, mais un support pour les apprentissages, un vecteur.

III.2 - Les pédagogies d'immersion

La pédagogie d'immersion consiste à enseigner la totalité des matières du primaire dans une langue étrangère (immersion totale) ou une partie (immersion partielle). La langue n'est plus alors une discipline en soi mais un moyen pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences dans des matières. L'intérêt principal de ce dispositif est que l'élève est baigné dans l'anglais et est confronté à un langage différent de celui d'un cours traditionnel : l'anglais est une nécessité pour formuler des demandes banales mais quotidiennes telles que demander de l'aide, aller aux toilettes, poser une question... La situation de communication est réelle et non simulée. La langue est un support, un moyen et non une fin, un but. Toutefois, cette pédagogie peut être nuancée puisque l'enfant est bien souvent en situation passive de compréhension orale mais peu en situation de production. Il est donc nécessaire de mettre en place des activités régulières de production orale avec les élèves afin qu'ils puissent s'exprimer sur un temps suffisamment long. La préparation d'une telle pédagogie nécessite une préparation linguistique et non seulement une préparation concernant une discipline donnée. Par exemple, un cours d'enseignement physique et sportive dispensé en anglais ne doit pas porter seulement sur les compétences motrices à acquérir mais également sur les structures syntaxiques en anglais, la prononciation, etc.

Afin d'être immergé dans la langue, la séance d'anglais doit se dérouler exclusivement dans cette langue. La **compréhension** d'une langue (qu'elle soit maternelle ou secondaire), est toujours supérieure à la production de l'élève. Ainsi, il est tout à fait pertinent d'utiliser un vocabulaire supérieur à celui que l'élève est en capacité de comprendre en mettant cependant en valeur les mots nécessaires à la compréhension et en faisant attention à ne pas noyer l'élève dans un flot de paroles longues et incompréhensibles.

Pour ritualiser le passage du français à la séance d'anglais, il est important d'utiliser des

repères visuels comme une marionnette, un badge avec un pictogramme « *talk to me in English* » dont le sens sera expliqué oralement aux élèves afin de ne pas mettre une barrière avec l'écrit. Une activité peut être expliquée dans la langue maternelle si celle-ci présente des spécificités complexes ou est nouvelle, comme certains jeux anglais typiques n'existant pas ou peu en France.

La gestuelle est indispensable pour mettre en place des automatismes, notamment lors du passage de consignes, d'instructions. Ainsi, la **consigne** reste compréhensible bien que l'élève ne soit pas nécessairement en capacité de la répéter de la même manière que l'enseignant. L'étayage joue un rôle indispensable et la clé de la compréhension réside en partie dans la répétition du mot-clé. Par exemple, si l'on veut introduire le vocabulaire concernant le matériel de la classe, il est inconcevable d'apprendre des listes de mots par cœur sans y mettre de sens mais il est important de mettre en valeur le mot à enseigner : « *OK. Good. Now show me your pencil box...your pencil box...Show me your pencil box. Let me see your pencil box. Good. One, two, three, good. Your pencil box ? Good.* ». Peu à peu, le bagage lexical de l'élève va s'enrichir et il pourra à son tour, avec ses propres mots, ceux de l'enseignant et/ou éventuellement à l'aide de gestes, reformuler une consigne pour un camarade. Si l'élève est capable de répéter une phrase ou consigne, cela ne signifie pas nécessairement qu'elle est acquise mais qu'il se familiarise avec l'intonation de l'anglais, la prononciation et gagne en confiance en lui. La production d'une consigne de classe est très complexe pour un élève de fin de maternelle. L'accent est donc mis sur le vocabulaire utilisé, ce qui n'empêche en rien l'enseignant de produire une phrase avec des tournures que l'enfant ne maîtrise pas encore : il les entend, se les approprie, sans pour autant être en capacité de les reproduire. De même, une boîte à outils d'expressions utiles en classe (*classroom phrases*) permet de :

- favoriser l'interaction maître/élève et élève/élève et développer la production orale de l'élève.
- ne pas interrompre l'ambiance de la classe du « tout anglais » en parlant français.
- libérer la crainte, la timidité de l'élève due à l'ignorance d'un mot : s'il ne parvient pas à s'exprimer, il a les outils pour demander de l'aide et progresser.

L'anglais utilisé aura un but langagier qui donnera du sens aux apprentissages : l'élève parle anglais pour se faire comprendre. Certaines expressions peuvent être réutilisées dans une conversation authentique avec un anglophone : « *What's the meaning of... ?* », « *Can I go to the toilet ?* ».

Dans tous les cas, l'enseignement d'une langue étrangère doit être régulier afin d'être efficace : les compétences d'un élève baigné dans la communication « tout-en-anglais » pendant une semaine suivie de plusieurs mois sans production ni compréhension de cette langue seront inférieures à celle d'un enfant qui pratique l'anglais durant un créneau restreint mais quotidien.

IV - Motiver et donner du sens aux apprentissages

IV.1 - Les spécificités des jeunes élèves et leur rapport aux apprentissages

Les élèves de maternelle sont réceptifs à ce qui les concerne directement. Il est difficilement envisageable de proposer une séance sans lien avec leur quotidien ou environnement. Ils sont dans l'affect et établissent un lien très fort avec leur environnement proche. Le but de l'apprentissage doit être clairement présenté à n'importe quel niveau de la scolarité d'un élève mais encore plus en maternelle : l'élève agit seulement s'il sait ce qu'il est en train de faire et pourquoi il le fait. Il y a une nécessité de répondre à ses besoins immédiats de curiosité. Ainsi, la motricité joue un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue et le rapport au corps est indispensable. Lors de l'apprentissage du graphisme, l'élève de Grande section doit vivre le tracé d'une courbe, d'un pont, d'une ligne droite avec son corps en motricité : sauter par-dessus des obstacles, effectuer un parcours en vague,... Il en va de même pour l'apprentissage de l'anglais. Lors d'une séquence d'anglais sur les couleurs, il est envisageable de proposer aux élèves un jeu de chasse aux couleurs où les élèves, répartis par équipes doivent aller chercher le plus rapidement possible un objet de la couleur donnée par l'enseignant. Une notion est acquise si elle est vécue physiquement.

IV.2 - Rendre l'élève acteur de ses apprentissages : au coeur de la pédagogie actionnelle

Cette démarche met en avant la tâche, qui précède l'étude de la grammaire : l'élève agit d'abord, découvre, s'immerge dans la langue puis ensuite se penche sur la syntaxe, l'orthographe, les formes verbales, la grammaire proprement dite. La méthode traditionnelle de l'apprentissage de l'anglais qui consiste à apprendre d'abord la grammaire afin de l'utiliser à des fins de communications n'est pas ou plus adaptée à l'enseignement. Il résulte de cet enseignement des élèves en situation d'échec, redoutant de parler en dehors du contexte de la classe (voire même en classe) par peur de l'erreur ou de leur accent. La finalité première de

l'approche actionnelle est de permettre à l'élève de se débrouiller en dehors de la classe afin de se faire comprendre en anglais, de mettre l'accent sur le sens et rendre l'erreur positive. Toutefois, l'**apport culturel** de la langue et la **grammaire** doivent être systémiques et indispensables à la maîtrise correcte de l'anglais.

La **tâche** est le projet qui guide les objectifs de l'enseignant et les compétences à faire acquérir aux élèves au sein d'une unité didactique ou séquence didactique, en suivant une progression. La tâche permet l'acquisition, l'installation, l'automatisation de ressources grammaticales, lexicales, communicative, phonétiques et culturelles afin de les mobiliser dans un autre contexte. La tâche est alors dite complexe car elle requiert la mobilisation de plusieurs compétences en même temps.

Certains principes sont indispensables pour mettre en place une démarche actionnelle et communicative. Pour cela, il faut mettre du sens sur les apprentissages des élèves, les enrôler afin qu'ils s'impliquent dans un processus d'apprentissage et aient plaisir à apprendre. Afin d'y parvenir, il est important de proposer une **situation-problème** aux élèves proche de leur quotidien, qui a du sens. Cette définition de la tâche complexe est primordiale en classe de langues : elle va permettre à l'élève de comprendre ce qu'il fait et de s'impliquer activement pour parvenir au but fixé.

Outils et ressources pour le cycle 1 : initiation à l'anglais en classe de GS/CP (4/7ans)

V - Hypothèses et étude de cas : du point de vue des élèves

V.1 - La population

Ayant une classe de cours double Grande Section et Cours Préparatoire à cheval sur deux cycles et un faible effectif de CP (7 CP contre 18 GS), j'ai opté pour un apprentissage de l'anglais en groupe classe et non seulement avec les élèves de cycle 2. Cet enseignement de l'anglais est également une passerelle pour la liaison GS/CP. Les élèves de la classe n'ont jamais été confrontés à l'anglais au cours de leur scolarité. La classe est très hétérogène au niveau du langage oral. Certains enfants de GS ont un niveau au-delà des attendus de fin de cycle 1 tandis que d'autres ont de réelles difficultés de prononciation dans leur langue maternelle et sont suivis par un orthophoniste. Je me suis donc demandé si l'apprentissage d'une seconde langue serait un frein pour ces élèves : un enfant qui a des difficultés de prononciation avec sa propre langue maternelle les aura-t-il également avec l'apprentissage d'une seconde langue ?

Sur l'ensemble de la classe, deux élèves de GS sont issues de familles où l'on parle arabe à la maison, un élève de GS comprend le Créole mais ne le parle pas, et une élève de CP vient de Suède, est arrivée en France il y a 1 an et demi et parle exclusivement Suédois à la maison. Elle suit des cours privés de français et de suédois toutes les semaines. Cette dernière progresse très vite et a des facilités à apprendre le français et comprend très bien l'anglais (mais reste distante face à la production orale).

V.2 - Mise en place d'une grille d'évaluation

Toute matière scolaire est évaluable. Or, depuis la parution du Bulletin Officiel du 26 novembre 2015, l'anglais est un élément constitutif des programmes obligatoire dès le CP. Ainsi, je me fonde sur les attendus de fin de cycle 2 pour élaborer une progression d'évaluation concernant mes sept élèves de CP. Cette évaluation est en accord avec les attendus du CECRL et la validation des compétences langagières. Au CP, seulement trois compétences parmi les cinq sont validées, étant donné que l'écrit n'apparaît qu'au CE2 : la compréhension orale, l'expression orale en continu et l'interaction orale.

En ce qui concerne l'évaluation des GS, je m'appuie sur la synthèse des acquis de fin de cycle 1 et un cahier de réussite élaboré avec l'équipe enseignante depuis cette année. Toutefois, ni l'un ni l'autre ne fait allusion à l'évaluation concernant l'anglais puisque l'enseignement de ce dernier n'est pas obligatoire en maternelle. Des compétences transversales sont évaluées au travers de l'anglais (vivre ensemble, écoute, motricité,...), mais pas le niveau d'anglais des élèves. Au travers de l'écoute et de l'observation des élèves, je les évalue afin de m'aider à programmer les séquences d'anglais mais je ne communique pas cette évaluation aux parents. Le compte-rendu des séquences d'anglais sera communiqué aux enseignants de l'année prochaine puisque les élèves ne seront pas vierges de compétences.

Les remarques élaborées dans cette partie sont tirées de la grille d'évaluation de l'annexe. Afin de répondre aux hypothèses posées en introduction et précédemment notamment sur la motivation et la communication dans la langue maternelle et étrangère, j'ai souhaité mettre en place une grille d'observation qui tient compte des sollicitations suivantes : régularité de la prise de parole, pertinence des propos, niveau de classe, motivation face à l'anglais. Cette grille a été complétée au cours de plusieurs séances d'anglais en mars 2017. J'ai également posé la même question Q1 à chaque élève : « aimes-tu les séances d'anglais à l'école ? ». Les réponses possibles étaient : oui, non, je ne sais pas (sans avis). Cette question a été complétée par son activité préférée (Q2) : « que préfères-tu faire quand tu apprends l'anglais à l'école ? » (de manière générale, pas spécialement le jour même). Cette question permet de connaître les préférences des élèves quant aux supports pédagogiques utilisés. Plusieurs réponses étaient proposées, mais une seule devait être choisie par l'élève : « le sport » (EPS), « chanter avec la mascotte » (comptine), « jouer à cacher les objets et les retrouver » (jeu), « parler avec un camarade en anglais » (interaction entre pairs), « écouter une histoire en anglais » (album). Le niveau des deux langues est notifié selon deux caractéristiques : la qualité (fluence, prononciation, vocabulaire, syntaxe - pour le français), et la quantité (prise de parole volontaire, facilité de prise de parole en public). La qualité est évaluée selon le code suivant : NA (non atteint), ECA (en cours d'acquisition), A (atteint), D (dépassé). Seules les prises de parole volontaires (non demandées par l'enseignante) sont notifiées : le nombre de « + » est indicateur de la quantité de prises de parole de la part de l'élève. Ainsi, un élève ayant un seul « + » dans la case quantité est un petit parleur, tandis qu'un élève avec « +++ » est un élève qui demande très régulièrement la parole.

V.3 - Fonctionnement pédagogique et remédiation

Afin d'ôter l'inhibition de certains élèves à parler, j'ai mis en place une mascotte au sein de la classe afin de décentrer l'attention de l'élève vers l'enseignant et d'établir un climat de confiance entre les élèves et le support de communication. Depuis la deuxième séance et l'introduction de Flash (nom choisi par les élèves), ils n'ont aucune pudeur à parler anglais et à oser entrer en communication. La séance d'anglais est très attendue par tous, aussi bien CP que GS.

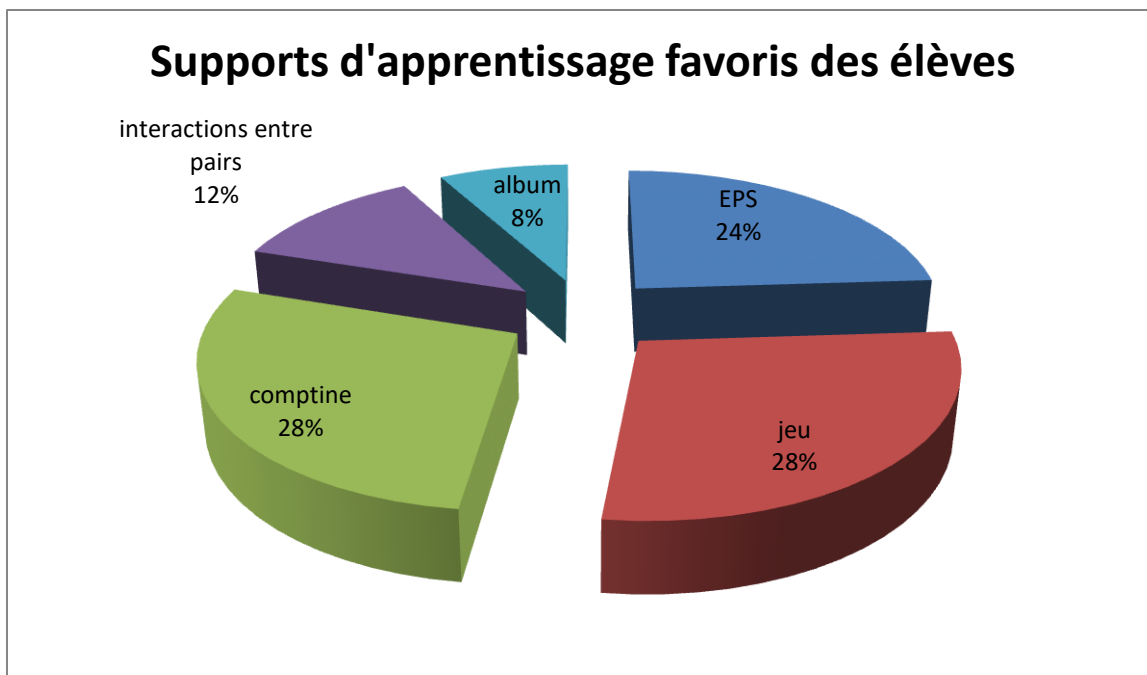
Au début, je pensais que les élèves les plus dynamiques à l'oral dans leur langue maternelle seraient ceux qui monopoliseraient la parole en anglais. Les séances m'ont permis de me rendre compte que cela n'est en loin une constante : certains élèves plutôt réservés quand il s'agit de parler en français ont tendance à demander la parole plus facilement lors de la séance d'anglais. D'après la grille d'observation, 6 élèves sont dans ce cas : ces petits-parleurs sont moins inhibés en classe de langue. Pour les autres, 17 s'expriment de manière égale en français et en anglais en ce qui concerne de prise de parole (la qualité n'est pas prise en compte ici), tandis que 2 élèves participent moins quand il s'agit de la séance d'anglais. Je suppose que cette demande de parole n'est pas forcément à lier à la langue secondaire mais surtout au fait que les élèves s'adressent à une peluche et non à l'enseignante directement. Ils se sentent plus en confiance et osent plus facilement entrer en communication. D'ailleurs, lorsque la mascotte interagit, le regard des élèves ne se porte plus sur l'enseignante mais exclusivement sur la mascotte, comme si elle était réellement vivante et leur parlait. Les élèves qui osent moins prendre la parole sont ceux qui manquent de confiance en eux ou qui sont déjà de petits parleurs dans leur langue maternelle.

Lors d'écoute de comptines ou lecture d'album, certains enfants ont tendance à dire dès les premières secondes de la chanson ou premières pages : « je ne comprends pas l'anglais ». Je ne réponds pas à ces propos et à l'aide des images, des remarques des camarades ou de l'étayage, ces enfants ne font plus de remarques et écoutent. Le début de chaque séance conduit à cette même remarque de certains élèves mais peu à peu, ils se prêtent au jeu et ne font plus de remarques en français. Le « tout-en-anglais » est difficile pour se faire comprendre des élèves à cet âge : je m'abstiens tout de même de parler français mais si la compréhension, malgré l'appui de gestes, reste fragile, je passe parfois par une traduction.

Au fil des séances, je me suis très vite aperçue que certains élèves ne parlaient que très peu

voire pas du tout. Or, ces mêmes élèves avaient tendance à parler anglais en dehors de la séance consacrée à cet effet et à me répondre en français durant la séance (la compréhension est toujours supérieure à la production). Lors des rituels du matin, il est arrivé à plusieurs reprises que certains élèves disent le chiffre de la date en anglais, en début de mois (<10) ou qu'ils proposent spontanément des noms de couleur en anglais lors d'un atelier de phonologie où l'on doit retrouver des mots contenant des consonnes longues. J'ai donc modifié ma façon de penser, et je mets en place des séances d'anglais intégrées à d'autres domaines : nous parlons souvent anglais en motricité/EPS, quelques fois les élèves donnent la réponse en anglais quand il s'agit de chiffres inférieurs à 12 en mathématiques. L'anglais ne doit pas servir aux élèves uniquement pour la séance spécifique d'anglais mais pour qu'ils puissent mettre du sens sur ce qu'ils apprennent, ils doivent être en mesure de réutiliser leurs compétences dans d'autres domaines scolaires ou de la vie quotidienne. Si parler anglais au moment spécifique de la séance d'anglais n'a pas de sens pour l'élève, c'est probablement parce qu'il est contraint, dans un univers formaté qui ne lui parle pas. L'enfant doit pouvoir s'exprimer dans cette langue, dans la mesure du possible, au moment où il en a envie, sans avoir une réelle motivation externe (l'enseignant lui a demandé,...).

D'après la grille d'observation, nous pouvons constater que l'activité préférée des élèves est la séance d'anglais confondue à une autre discipline, notamment l'EPS. Le graphique ci-dessous souligne l'importance de la motricité et de l'aspect ludique et actionnel dans les apprentissages chez les jeunes enfants (EPS, jeu), de même que l'écoute et la voix (comptines). L'album et les interactions entre pairs restent, quant à eux, des supports moins attrayants et plus en retrait pour des élèves de cette catégorie d'âge.



VI - Exemple de séquence transdisciplinaire menée en classe

J'ai souhaité mettre en place un thème d'apprentissage par période, afin d'entrer en douceur dans l'univers anglo-saxon et lier les apprentissages entre eux autour d'un thème commun.¹¹

En période 4, nous avons travaillé autour du thème des couleurs. Ce thème se rattache de manière plus globale à un projet sur les émotions. Afin de dégager des hypothèses sur la représentation des émotions, nous avons choisi des couleurs propres à chaque émotion, à l'aide de flashcards, d'expressions (être rouge de colère) et de l'album *La couleur des émotions*. Afin de mettre du sens sur les apprentissages, les couleurs choisies en anglais étaient celles travaillées en français et dont le symbolisme avait été mis en exergue auparavant, à l'aide du même album (yellow – joie ; blue – tristesse ; red : colère ; green : sérénité ; orange/purple : neutres). Ce projet autour des émotions a permis de lier les apprentissages des différents domaines (GS) ou matières scolaires (CP). Dans l'album *La couleur des émotions*, le monstre a mélangé toutes ses émotions et une petite fille l'aide à trier ses émotions afin qu'il retrouve ses couleurs bien ordonnées et se sente mieux dans son corps. La tâche finale du projet en français est la création d'un classeur des émotions de la classe que

¹¹ Cf annexe « programmation annuelle classe GS/CP »

chaque enfant ramène à la maison à tour de rôle.¹² Afin de réaliser chaque monstre des émotions, il a fallu commander les parties du corps en anglais ainsi que le crayon de couleur associé. La seule consigne était qu'il était interdit de parler français puisque Flash était présent et ne pouvait pas comprendre si on s'exprimait dans notre langue. Pour chaque tâche finale, le cheminement vers la mémorisation lexicale identique et nous jouons aux mêmes types de jeux, avec certaines variables afin d'ancrer les élèves dans un rituel rassurant : Kim's game (What is missing ?), Simon says, memory game, bingo, comptine.

L'évaluation des élèves s'est déroulée lors d'un jeu de la marchande. Douze marchands avaient des jetons de couleur (celles des émotions) : par binôme, les élèves devaient commander aux marchands toutes les couleurs afin de les donner au monstre des émotions. Afin de les aider dans leur démarche et ne pas commander de doublons, l'arc-en-ciel correspondant à la trace écrite de la comptine *I can sing a rainbow* était affichée au tableau. La production et la compréhension orales étaient nécessaires pour jouer : tous les élèves étaient actifs. Toutefois, il est impossible d'évaluer tous les élèves lors d'une même séance : elle fut donc reportée deux fois, en apportant des variables didactiques.

Comme dans chaque séquence d'anglais, j'ai mis en place un volet culturel anglo-saxon : nous avons appris une chanson didactisée *I can sing a rainbow*. J'aurais préféré utiliser un document authentique mais le débit de parole était trop rapide pour des élèves de 5/7 ans : la trace écrite fut l'illustration d'un arc-en-ciel à six couleurs, dans le cahier des comptines, chantes et poésies. Nous avons également travaillé autour du mouvement artistique pop-art et notamment sur le *Dyptique Marilyn* d'Andy Warhol. Cela a permis aux élèves de voir que tous les anglophones ne viennent pas spécialement d'Angleterre comme Flash, mais que certains proviennent d'autres pays (Etats-Unis) et rebrasser les couleurs en anglais.

Sans détailler les séances, voici un tableau récapitulatif des apprentissages liés à l'anglais au cours de ce projet.

| Activité | Domaine/matière | Objectifs liés à l'anglais |
|------------------------|-----------------------------|---|
| Le jeu de la marchande | Mathématiques, anglais | Reconnaître et nommer 6 couleurs en anglais |
| Le jeu des maisons | EPS, anglais | Reconnaître et nommer 6 couleurs en anglais |
| Le dé des couleurs | EPS, mathématiques, anglais | Compter jusqu'à 6 et nommer 6 |

¹² Cf « production élève GS classeur des émotions »

| | | |
|---|-----------------------------|---|
| | | couleurs en anglais |
| La réalisation du monstre | Arts visuels, anglais | Réinvestir le lexique des chiffres, des parties du corps et des couleurs en anglais |
| Quelle émotion suis-je ? quelle couleur ? | EMC/vivre ensemble, anglais | Associer une couleur à une émotion |

VI.1 - Les supports d'apprentissage

VI.1.1 - Les manuels

Les ressources pour l'anglais au cycle 1 ne sont pas nombreuses. Ainsi, au début d'année, je me suis essentiellement appuyée sur des manuels de cycle 2 sans grande conviction car parfois peu adaptés à la situation ou à l'âge des élèves. En période 3, j'ai découvert le manuel *Kay, Blue and Sparkle découverte de l'anglais en maternelle*, spécialement élaboré par le scérén pour le jeune public, par Catherine Hillman (maître de conférence émérite) et Françoise Kernéis (professeur-formateur). Comme le recommande les nouveaux programmes, la mise en action des élèves est au cœur des apprentissages. Les séquences se déroulent toutes de la même manière, avec un fil conducteur des personnages Kay, Blue et Sparkle. L'utilisation de flashcards, posters et comptines constitue la majeure partie des séquences. Cet univers est rassurant pour les élèves, aussi bien GS que CP. En effet, la méthode de lecture des CP suit également le fil conducteur de trois personnages : ils peuvent lier le français et l'anglais au travers du support d'apprentissage puisque la démarche est identique.

VI.1.2 - Les albums

En maternelle, l'album est un vecteur essentiel de langage : dès la petite section, l'enfant est baigné dans le monde de l'écrit et l'histoire sert de support pour communiquer. L'album anglais n'est pas considéré comme un support écrit en soi mais comme un support permettant à l'enseignant de raconter une histoire, qui va permettre à l'enfant de comprendre les images et le déroulement. L'écrit ne doit pas être lu de manière littérale mais doit être accompagné de gestes, de mimes, de bruitages permettant à l'enfant de comprendre l'histoire. En effet, la lecture de l'album en anglais diffère de celle de l'album en français de par la complexité du langage utilisé : la plupart des mots sont inconnus à l'enfant. De plus, le jeune élève ne fait pas la distinction entre les mots anglais prononcés et l'élocution d'une phrase devient alors un mélange incompréhensible. Ce mélange de mots va pouvoir être audible et compréhensible seulement si l'enseignant a une élocution claire, simple et détachée de

l'histoire : il doit pouvoir s'approprier l'histoire afin de la raconter et non la lire. Cela est valable pour une lecture d'album en français, mais prend tout son sens lors d'une lecture d'album en anglais puisque l'enfant doit se raccrocher aux gestes et à la théâtralisation, qui vont pouvoir lui permettre de comprendre ce qui est dit. Il est important qu'une majeure partie du panel d'albums proposé soit authentique : nous entendons par authentique tout document qui « est « vrai », n'est « pas trafiqué, » [...] porteur de la spécificité d'une autre culture, [qui] permet d'enseigner ensemble langue et civilisation. Il fait entrer le locuteur natif dans la classe. »¹³

Le document « fabriqué », conçu pour les apprentissages primaires est bien souvent dépourvu de la culture anglo-saxonne et trop artificiel : les contenus peuvent être pauvres. Or, le volet culturel de l'apprentissage de l'anglais est un point incontournable dans toute séquence d'anglais : se limiter aux documents artificiels, c'est passer à côté de l'essentiel qui est l'ouverture vers une autre culture. Toutefois, avec un public très jeune, il est difficile de réduire l'apprentissage seulement aux documents authentiques dont la compréhension est parfois hors de portée d'un jeune enfant : ces documents sont alors adaptés, aménagés, sans être modifiés dans leur essence.

Le vocabulaire est essentiel dans l'apprentissage d'une langue, mais il ne faut pas négliger la syntaxe, dès la maternelle. Les albums dits « en randonnée » sont également supports d'apprentissage et de mémorisation de l'anglais. Une syntaxe est alors répétée et ainsi mise en abîme. Afin de créer un parallèle entre le français et l'anglais et mieux comprendre un texte, je me suis appuyée sur *La chenille qui fait des trous*, suivie de la lecture originale de *The very hungry caterpillar* d'Eric Carle : les élèves ont été capables de retrouver d'eux-mêmes la syntaxe française, sans passer par une traduction littérale.

VI.1.3 - L'expression corporelle et théâtrale

La mise en place de l'expression théâtrale au sein de l'école maternelle est un peu ambitieuse mais l'enfant est capable, dès la maternelle et après un long travail de compréhension d'album et d'étayage, de pouvoir mimer une courte scène au travers de marionnettes, de marottes. Ainsi, l'enfant va pouvoir répéter une tournure syntaxique très simple et poser une question du type « what's your name » à une marionnette, l'autre lui répondant « my name is.... ». Cette utilisation des marottes permet à l'enfant de se décentrer :

¹³ Annie, LHERETE. *Journée des langues, CDDP33*. 24 novembre 2010, consultable sur http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp33/langue2/JDL/Le%20document%20authentique_ALherete_JDL2010.pdf

l'inhibition de la prise de la parole n'est plus, l'enfant ose entrer en communication puisque ce n'est pas lui-même qui s'adresse directement à l'adulte ou à ses pairs, mais via une marotte, un autre moi à une autre marotte. Pour apprendre, l'objet d'apprentissage doit être attrayant et ludique : le jeu est un vecteur de prise de conscience du corps, de motivation et de mise en confiance. Il permet de prendre en compte les intelligences multiples des élèves, notamment celles kinesthésiques.

VI.1.4 - Comptines

« Apprendre une seconde langue vivante, c'est une ouverture à d'autres sons, d'autres mots . C'est un état d'esprit fait de curiosité et d'audace car c'est accepter de ne pas (tout) comprendre et de s'exprimer imparfaitement . » B.O 26/11/2015 p.32

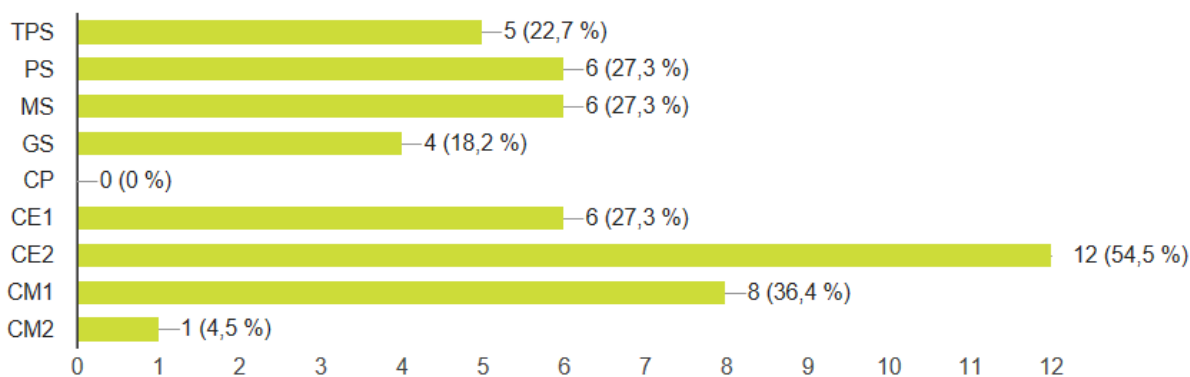
Le jeune élève ne comprend pas tous les mots chantés, mais au travers des gestes, de l'étayage et de la pédagogie au sens large du terme mis en place par l'enseignant, l'élève va peu à peu développer son appareil phonatoire et s'habituer aux sonorités anglaises : habitué au contact d'une nouvelle langue, il va prendre confiance pour enfin produire et échanger, malgré des tournures de phrases très modestes et encore maladroitement.

Les élèves ont une certaine plasticité de l'appareil auditif et peuvent développer leur sens du rythme, de la musicalité et de la prononciation grâce aux comptines. Plus l'enfant est jeune, plus il est capable d'entendre une infinité de sons et rythmes différents : cette faculté diminue au fur et à mesure qu'il grandit. La particularité des comptines anglaises permet de s'approprier cette musicalité et ce rythme, propres à cette langue. L'écoute musicale développe l'imaginaire des élèves, renforce la mémorisation et permet de mettre en action le corps, vecteur principal d'apprentissage (rondes et jeux dansés). L'inhibition rencontrée lors de la communication en binôme ou en classe entière n'est plus puisque l'élève n'est pas sollicité comme enfant unique mais comme membre d'une classe entière : le groupe classe chante et l'individu ne prend pas de risque. Les comptines permettent une acculturation anglo-saxonne puisqu'elles sont originaires du patrimoine anglo-saxon. Les comptines permettent la compréhension orale tout comme la production orale.

VII - Analyse de données : du point de vue des enseignants

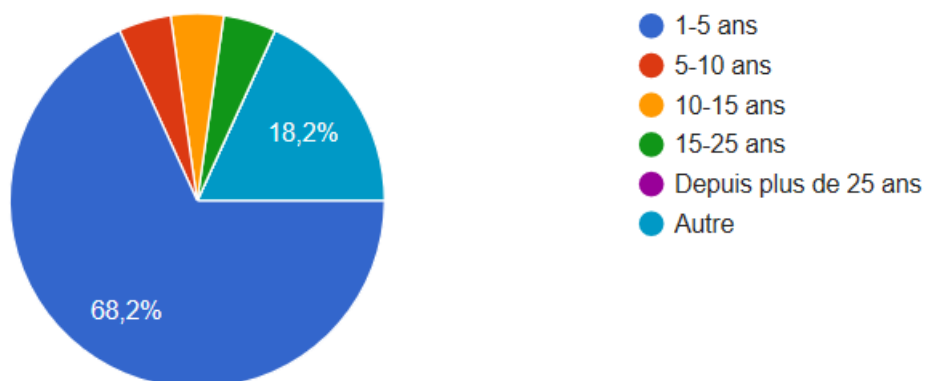
Afin de recueillir des données concernant l'enseignement des langues en maternelle, j'ai soumis un questionnaire à un univers Ω composé uniquement d'enseignants du premier degré. Le but du sondage est de dresser un tableau des pratiques de classe et en connaître les raisons. Il a également pour vocation de permettre une introspection des enseignants sur leur propre

pratique et les faire réfléchir au sujet de la place des langues étrangères dans les programmes de maternelle et leur importance. Le sondage a été transmis aux 90 professeurs des écoles stagiaires de Maine-et-Loire ainsi qu'à plusieurs écoles du département afin d'avoir un panachage des expériences d'enseignants. Voici un graphique récapitulatif de la population de taille 22 concernant le niveau de classe enseigné et répondant à la question : à quel(s) niveau(x) de classe enseignez-vous actuellement ?

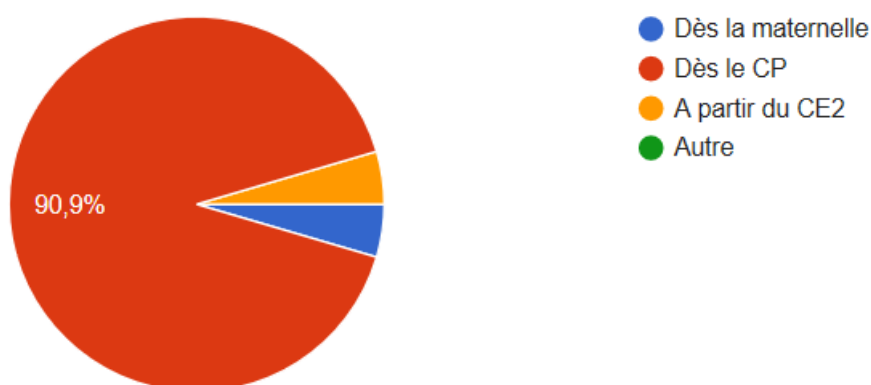


Volontairement, j'ai élargi la population aux enseignants de l'élémentaire afin de mieux comprendre leur relation vis-à-vis de l'enseignement de l'anglais, non seulement en ce qui concerne la classe d'âge à laquelle ils enseignent mais également leur vision sur l'enseignement précoce d'une langue. Enfin, certains enseignants actuellement en poste en élémentaire ont déjà enseigné en maternelle. La majorité des professeurs des écoles sondés enseignent en multi-niveaux : dans cet univers Ω , l'échantillon Emn représentatif d'enseignants en multi-niveaux est de $n_{Emn}=21$. Cela peut expliquer l'enseignement d'une langue pour plusieurs classes d'âge : un professeur en classe unique sera plus enclin à enseigner l'anglais pour toute la classe et les élèves de maternelle en bénéficieront également, plutôt qu'un enseignant ayant un niveau simple de cycle 2 ou 3. En ce qui concerne la population étudiée, aucun n'enseigne en classe unique (maternelle et élémentaire confondus dans la même section).

Il est important de se pencher sur l'ancienneté de la population étudiée afin de mieux comprendre à quelle catégorie appartiennent les enseignants qui pratiquent une langue étrangère en maternelle. On remarque que les néo-enseignants ont tendance à pratiquer l'anglais dès le plus jeune âge, tandis que les enseignants avancés dans leur carrière sont, de manière générale, en recul face à cette pratique. Toutefois, ces propos sont à nuancer et à expliquer puisque d'autres critères entrent en jeu (cf page 32).



De manière globale, les enseignants sont au clair avec les programmes de 2015 mentionnant l'éveil aux langues dès la maternelle. Toutefois, 13,6 % des sondés pensent que l'éveil aux langues dès la maternelle n'est pas mentionné dans les programmes. La question induit quelque peu la réponse puisque le thème de l'étude est l'enseignement de l'anglais dans les classes maternelles : les sondés sont donc tentés de répondre par OUI. Ce taux relativement élevé, interroge tout de même sur la communication et la place de l'anglais dans les programmes : près de 15 enseignants sur 100 ignorent l'existence d'un pont entre la langue maternelle de l'élève et les langues étrangères, dès la maternelle. Ces mêmes enseignants ne sont donc pas enclins à enseigner l'anglais dans leur (future) classe de maternelle puisqu'ils pensent que cet enseignement n'est pas mentionné dans les programmes. De même, le changement de niveau de classe concernant l'enseignement obligatoire d'une langue vivante étrangère dans le premier degré n'est pas encore ancré pour tous : 90,9 % de la population étudiée affirme que cet enseignement est obligatoire à partir du CP, contre 4,5 % pour le CE2 et 4,5 % pour la maternelle.



Parmi cette population d'enseignants, il convient de prélever l'échantillon Em de Professeur des écoles ayant déjà enseigné en maternelle, soit $n_{Em}=12$. Ainsi, seulement 1 enseignant sur 3

a déjà proposé un apprentissage de l'anglais dans sa classe de maternelle, soit 33,33%. Au-delà du résultat, il est nécessaire de mieux comprendre les raisons des enseignants qui ne pratiquent pas l'enseignement d'une langue étrangère au sein de leur classe. Voici les raisons invoquées par les enseignants et la fréquence des réponses cochées.

| | |
|--|---|
| Je manque de temps | 1 |
| Je pense que l'enfant est trop jeune pour apprendre simultanément une langue étrangère et maternelle | 2 |
| Je manque de formation : mon niveau d'anglais est à perfectionner | 1 |
| Je manque d'outils ou ressources sur lesquels m'appuyer (documents d'accompagnement, manuels, matériel,...) | 1 |
| Je n'y ai jamais pensé : mes collègues n'enseignent pas l'anglais en maternelle non plus | 1 |
| Autre : <i>Eveil linguistique : prendre conscience que d'autres langues existent. Pas d'enseignement de l'anglais à proprement parler.</i> <i>Au moment où j'étais en maternelle (<15 ans) il n'y avait pas d'enseignement des langues avant le CM1-CM2</i> | 2 |
| Sans réponse | 2 |

Nous pouvons fusionner les catégories « manque de formation » et « manque d'outils » : Peu de ressources sont disponibles pour le cycle 1 : certains instituts privés proposent des services payants pour aider les enseignants à se former et à préparer les séances. Or, de telles méthodes sont plus rares à l'école élémentaire. L'enseignant de cycle 1 doit construire ses propres outils : les ressources efficaces disponibles en librairie et sur le net sont encore peu nombreuses mais leur nombre s'accroît depuis ces dernières années. En effet, il existe des ressources à foison sur le net ou dans les manuels mais il reste à adapter la pédagogie au cycle 1 et à vérifier la véracité des sources. La mise en œuvre dans les classes peut être difficile car il faut une réelle prise de décision en conseil de cycle afin de permettre une progressivité des apprentissages en classe de langue : cette raison peut être liée au « manque de temps » évoqué par les enseignants.

81.8 % des enseignants du premier degré (tous cycles confondus) se disent prêts à être formés afin d'enseigner l'anglais en classe de langue, contre 13.6% qui ne sont pas intéressés par une telle formation. Un enseignant a répondu à la catégorie « autre » en expliquant que « *tout le*

monde est censé être habilité ». En effet, depuis la mastérisation du concours de professeur des écoles, le niveau exigé au CRPE est celui B2 soit un équivalent baccalauréat général, celui d'un interlocuteur « indépendant ». Or, si l'étudiant, au cours de son cursus, ne pratique pas régulièrement une langue étrangère, il perd peu à peu ses compétences linguistiques. Ainsi, certains enseignants se retrouvent face à une classe, et n'ayant pas pratiqué de langue étrangère depuis au moins 5 ans. L'anglais inscrit dans la maquette de L1 correspond essentiellement à la didactique des langues et non à une remise à niveau, ce qui peut expliquer en partie les différences de compétences en langue étrangère entre les enseignants.

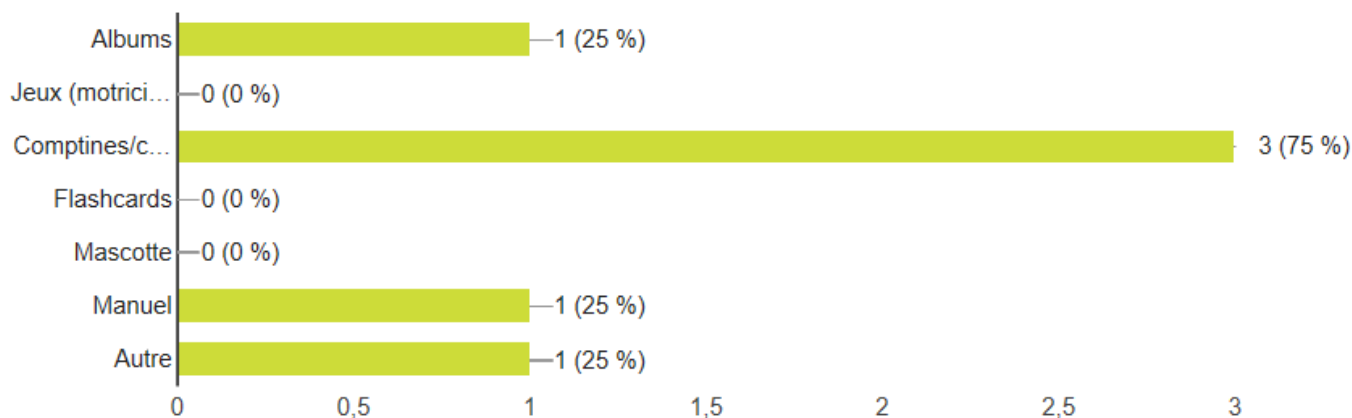
La transversalité de l'anglais reste en retrait : 0% des sondés utilise l'anglais comme support d'apprentissage en lien avec un autre domaine. Or, le jeune élève est très actif et a besoin de bouger, de vivre l'anglais avec son corps pour l'intégrer. A cet âge, la motricité joue un rôle essentiel dans les apprentissages.

Toutefois, les enseignants interrogés maîtrisent bien la définition de la transversalité. Voici les réponses apportées à la question « d'après vous, que signifie la transversalité des langues ? » :

| |
|---|
| Le fait que la LVE peut s'utiliser en lien avec d'autres disciplines, que son apprentissage ne doit pas se faire seulement lors de séances spécifiques mais peut être utilisée au travers d'autres apprentissages (ex : motricité). |
| L'apprentissage d'une LVE peut se mêler à d'autres apprentissages, il n'est pas cloisonné. |
| Pouvoir étudier la langue à travers d'autres disciplines (eps, sciences...) |
| Mécanismes utilisés dans les langues et ailleurs |
| On peut apprendre une langue en chantant des comptines ou chansons |
| C'est l'idée d'employer les langues en lien avec d'autres disciplines |
| Utiliser les langues dans les différentes disciplines |
| Utilisation des langues hors de la séance spécifique de langue |
| Ne pas cloisonner l'anglais. Faire un lien avec la langue française, sur les structures syntaxiques par exemple. |
| Utiliser les langues dans plusieurs domaines |
| Qu'on peut travailler l'anglais en EPS, en arts, en sciences... ? |
| Le fait d'inclure l'apprentissage des langues dans d'autres disciplines |
| ça signifie que l'on peut très bien faire des sciences dans une autre langue sans que pour autant les élèves ne comprennent rien de ce qui est fait. |
| Ne pas rester cloisonné dans une discipline, mais la faire vivre à travers les autres. |

Le concept étant maîtrisé, il reste à comprendre pourquoi l'apprentissage de l'anglais comme étant transdisciplinaire n'est pas encore ancré dans les écoles, d'autant plus qu'en maternelle, le volume horaire consacré à chaque domaine n'est pas fixe : il convient donc à l'enseignant de répartir cet enseignement parmi d'autres domaines.

Voici les réponses apportées à la question « Si oui (ndrl : si vous enseignez une langue seconde en classe maternelle), sur quoi vous appuyez-vous ? »

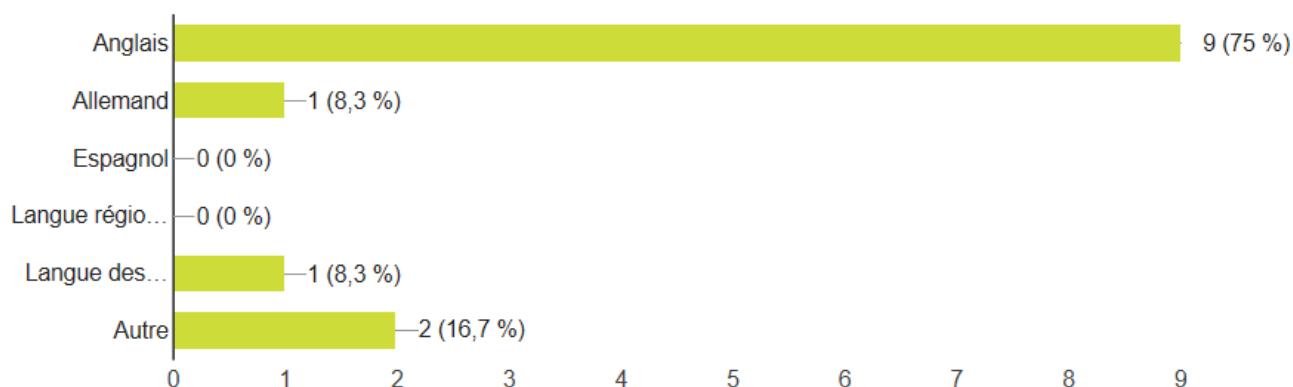


Les enseignants de maternelle qui proposent un apprentissage de l'anglais dans leur classe (n=4) utilisent majoritairement les comptines comme support d'apprentissage. L'écrit est plus en retrait et moins vecteur d'échanges selon leurs réponses. Une réponse « autre » a été détaillée de la manière suivante : « documents authentiques ». Toutefois, cette réponse peut être catégorisée dans n'importe quelle autre proposition précédente puisque tout support utilisé peut être authentique. L'autre réponse « autre » a été qualifiée par « courts films d'animation ». En effet, l'utilisation du numérique est central en classe de langue, afin de baigner l'élève dans les sonorités de la langue et lui faire découvrir un aspect culturel de celle-ci.

Ici encore, nous pouvons souligner l'importance de la voix et la place accordée au langage en maternelle : les comptines sont vectrices d'apprentissages, tout comme les histoires racontées par l'adulte à partir d'un support album. En revanche, peu d'enseignants lient l'apprentissage d'une langue étrangère à celui d'un autre domaine scolaire.

Enfin, ce mémoire porte essentiellement sur l'apprentissage de l'anglais en maternelle, mais je souhaite élargir cet enseignement à celui des secondes langues en général, qu'il s'agisse d'une langue étrangère, régionale ou de la langue des signes. A la question « dans votre école maternelle, des collègues enseignent-ils les langues suivantes ? », voici les réponses données.

Cette question est ouverte à tous, enseignants en maternelle ou élémentaire : certaines écoles sont fusionnées, dites primaires et les collègues de cycle 3 connaissent les enseignements proposés par les enseignants de cycle 1. Au sein de l'univers étudié Ω , 12 enseignants ont répondu à cette question. Deux enseignants ont sélectionné la proposition « autre » en répondant qu'aucune langue seconde n'est pratiquée dans leur école maternelle. Il y a donc 10 enseignants qui pratiquent une langue seconde en maternelle.



En ce qui concerne les 12 autres enseignants, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses quant à leur abstention :

- Ces enseignants ne sont pas au courant des pratiques réalisées par leurs collègues de maternelle ou sont en poste dans une école uniquement élémentaire.
- Aucun collègue ne pratique l'enseignement des langues secondes en maternelle.
- Certains enseignants ne souhaitent pas partager cette information concernant les pratiques de leurs collègues.

La langue la plus pratiquée en maternelle est l'anglais : pour aller plus loin, il serait intéressant de demander à ces collègues les raisons de ce choix pédagogique pour enseigner cette langue plutôt qu'une autre. Un enseignant pratique la langue des signes, contre 0 pratiquant une langue régionale. Le questionnaire a été diffusé dans le département du Maine-et-Loire : or, les langues locales ne sont plus assez ancrées dans le territoire afin d'être enseignées en primaire. Il est évident que les résultats auraient été différents dans le pays Basque, en Corse ou en Bretagne, territoires dans lesquels les minorités linguistiques sont encore prégnantes. Ici, se posent alors les limites du sondage : le panel d'enseignants interrogés devrait être plus large afin de recueillir une multitude de données provenant de contextes différents.

Conclusion

Pour conclure, ce mémoire tente de faire le point sur l'ensemble des recherches scientifiques acquises aujourd'hui et d'enrichir la pratique des enseignants souhaitant mettre en place une pédagogie actionnelle en classe. Dans ce type de fonctionnement, l'élève est au cœur des apprentissages, maître de son action, guidé par les supports proposés par l'enseignant et va chercher les savoirs nécessaires à la construction de ses compétences. Plus l'élève est confronté à une langue de façon précoce, plus sa capacité de production et de compréhension langagière sera élaborée, tout comme sa faculté d'adaptation envers l'apprentissage d'autres langues. Ce mémoire balaie l'horizon des possibilités de mise en œuvre de l'anglais en classe maternelle : toutefois, il serait intéressant de se pencher sur un aspect particulier de cette adaptation au cycle 1 et de l'explorer plus en détail. En effet, la place du jeu en maternelle est essentielle et il serait envisageable de la confronter à l'apprentissage de l'anglais dès la maternelle, mais également de poursuivre cette mise en œuvre en élémentaire voire au collège. La question plus globale de la pédagogie tous domaines confondus se pose alors et il serait nécessaire de créer du lien entre les cycles préélémentaire, élémentaire et ceux du collège et lycée, pour donner du sens aux apprentissages des élèves : un type de fonctionnement par projet donc par pédagogie actionnelle et transversale est tout à fait envisageable pour toute la scolarité de l'élève. Ce mémoire traite le sujet de l'adaptation en maternelle, mais s'ouvre également vers une approche actionnelle similaire à celle de maternelle, au collège et lycée, dans la continuité des apprentissages.

Bibliographie

Livres universitaires

BENTO, Margaret. « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. », *Education & didactique* 1/2013 (vol.7), p. 87-100 (en ligne, sur www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2013-1-page-87.htm)

GAONAC'H Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Didier, 26/02/2004. ISBN : 978-2278078202

GAONAC'H, Daniel. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*. Hachette Education, 10/05/2006. ISBN : 2-01-170849-4

LIRIA Philippe, LIONS-OLIVIERI M-L. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Difusión Français Langue Etrangère. Barcelone : 2013, 285 pages

PENFIELD, Wilder ; ROBERTS, Lamar. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press 1959. [ISBN 0-691-08039-9](http://www.isbn-international.org/viewProduct/0-691-08039-9).

PORCHER Louis, GROUX Dominique. *L'apprentissage précoce des langues*, 2^e éd., Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2003, 128 pages. ISBN : 9782130537670 (disponible sur <http://www.cairn.info/l-apprentissage-precoce-des-langues--9782130537670.htm>)

Manuels

HILLMAN, Catherine ; KERNEIS Françoise. *Kay, Blue and Sparkle, découverte de l'anglais en maternelle*. Scérén CNDP-CRDP, Collection « Langues en pratiques, Docs authentiques ». ISBN : 978-286628-464-0

Articles scientifiques

AZZAM-HANNACHI, Radia, « *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France: formation et représentations des enseignants du premier degré* », thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de Pr Richard DUDA. Université Nancy 2, 09/12/2005. 634 pages. Consultable en ligne : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_1.pdf

GOUPY, Evelyne. *Croiser les disciplines, croiser les arts*. Les dossiers pédagogiques repère 51353, Site du musée des Abattoirs.

Habib M ; Joannette Y ; Lecours AR. *Le cerveau humain et les origines du langage* ; Med Sci ; Vol 16, N°2. Paris, 2000. P.171-180, consultable en ligne <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/1618#sthash.CoxXApZL.dpuf>

LENNEBERG, Eric Heinz. *Biological foundations of language, chapter 4 : language in the context of growth and maturation IV concomitants of physical maturation*. New York, John Wiley and Sons, 1967. Lien <http://www.ling.fju.edu.tw/biolinguistic/data/course/chapter4.htm>

MAITRE DE PEMBROKE, Emmanuelle. « Activités de production orale et émotions : gérer la complexité dans l'instant de l'échange », *Lidil* [En ligne], 48 | 2013, mis en ligne le 01 mai 2015. URL : <http://lidil.revues.org/3325>

MEN – direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* ; Chapitre 3 : les élèves du premier degré. Août 2016, page 74 http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf e-ISBN 978-2-11-151354-9

Annexes

1 : lexique

2 : circulaire n°73-228 du 11 mai 1973 (introduction)

3 : grille d'évaluation

4 : Programmation annuelle GS/CP

5 : Production d'élève tâche finale

6 : questionnaire

ANNEXE 1

PES : Professeur des Ecoles Stagiaire

EPLV : Enseignement Précoce des Langues Vivantes

LLCE : Lettres, Langues et Civilisations Etrangères

EILE : Enseignement d'Initiation à une Langue Etrangère

DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE

LAD : Language Acquisition Device

BO : Bulletin Officiel

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

CDDP : Centre Départemental de Documentation Pédagogique

CRPE : Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles

DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

CIRCULAIRE N° 73-228 DU 11 MAI 1973

(Enseignements élémentaire et secondaire ; Etablissements d'enseignement élémentaire et secondaire ; Personnels enseignants).

Objet : L'apprentissage précoce des langues vivantes à l'école maternelle et à l'école élémentaire.

Les expériences d'apprentissage précoce des langues vivantes menées dans l'enseignement du premier degré, dont les mérites n'ont pas besoin d'être soulignés, ont cependant entraîné des difficultés d'ordre administratif qui m'ont conduit par circulaire n° 72-1059 du 14 septembre 1972 à vous mettre en garde contre la prolifération de ces expériences et à vous faire savoir que seules pourront être poursuivies celles qui sont en cours.

Il importe désormais de préciser dans quelles conditions ces expériences se dérouleront à l'avenir ; tel est l'objet de la présente circulaire à laquelle vous voudrez bien vous référer désormais.

I. — Principes généraux

Afin d'améliorer l'enseignement, il paraît souhaitable de respecter le schéma déjà donné par la circulaire du 14 septembre 1972, à savoir :

- niveau pré-élémentaire : période de sensibilisation selon la méthode dite naturelle ;
- niveau C.P.-C.E. : phase d'approfondissement ;
- niveau C.E. 2-C.M. 1-C.M. 2 : phase de structuration.

Ces classes seront tenues par des maîtres qualifiés qui inséreront de trente minutes à deux heures par jour d'apprentissage de la langue étrangère dans leur horaire normal.

Des enseignants étrangers assureront ces apprentissages là où les maîtres ne sont pas suffisamment qualifiés.

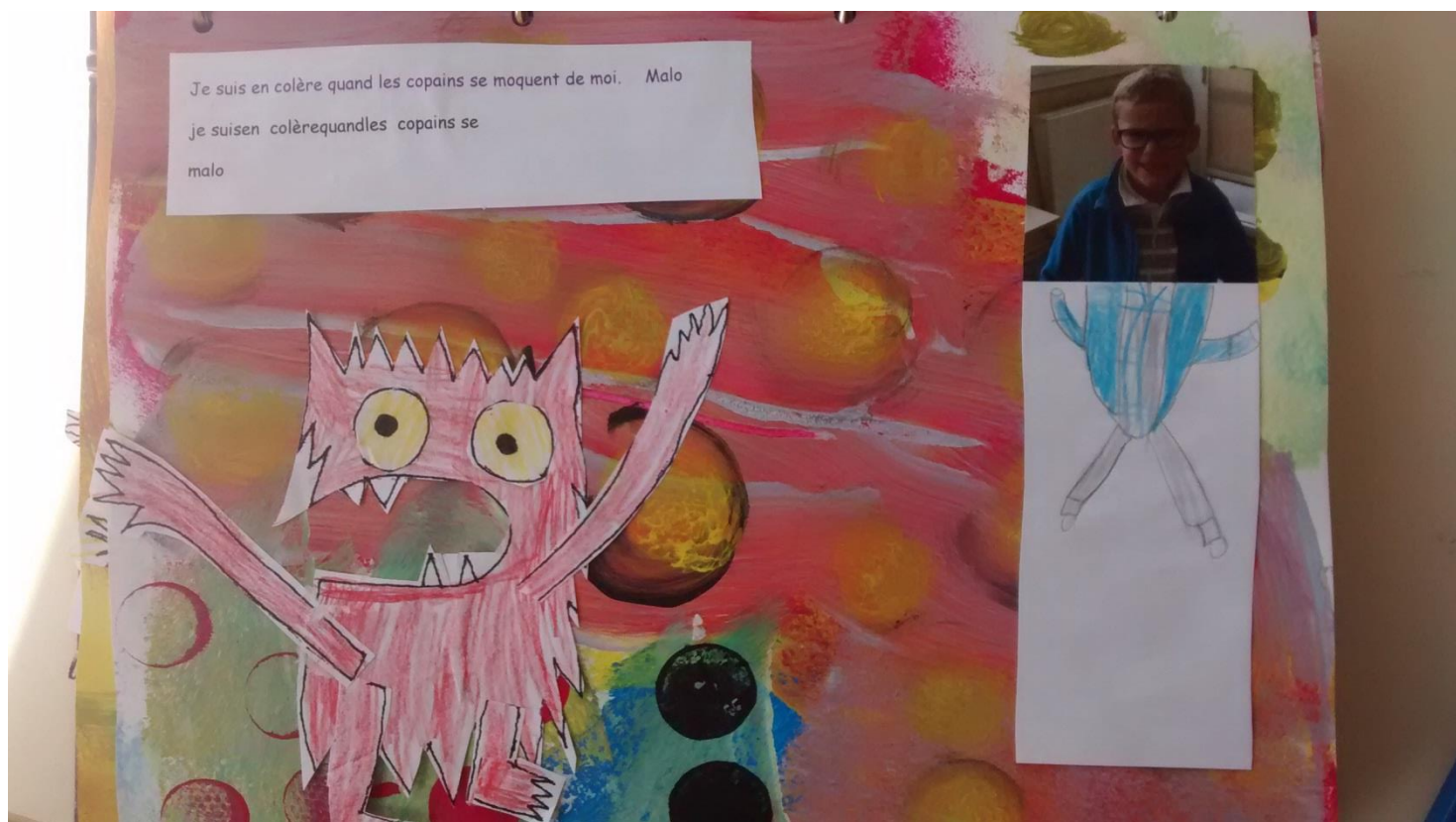
Le contrôle et la synthèse des résultats obtenus par les maîtres français et étrangers sont placés sous la responsabilité des inspections générales des langues vivantes et de la formation des maîtres.

ANNEXE 3

| Prénom | Niveau de classe | Communication en français | | Communication en anglais | | Q1 | Q2 |
|-----------|------------------|---------------------------|---------|--------------------------|---------|-----------|-------------------------|
| | | quantité | Qualité | Quantité | qualité | | |
| Agnes | CP | ++ | A | + | D | NON | jeu |
| Anas | GS | +++ | A | +++ | A | OUI | EPS |
| Cassandra | CP | +++ | A | +++ | A | OUI | comptine |
| Chemsdine | GS | + | A | + | A | OUI | jeu |
| Clément | GS | + | A | ++ | ECA | OUI | Interaction entre pairs |
| Cloé | GS | +++ | A | ++ | ECA | OUI | comptine |
| Eliam | GS | +++ | D | +++ | A | OUI | EPS |
| Emma | CP | + | A | + | ECA | SANS AVIS | Interaction entre pairs |
| Enzo J. | GS | +++ | ECA | +++ | A | OUI | EPS |
| Enzo M. | GS | + | ECA | ++ | ECA | SANS AVIS | EPS |
| Eva | GS | +++ | D | +++ | A | OUI | comptine |
| Hortense | GS | ++ | ECA | +++ | A | OUI | Interaction entre pairs |
| Houreye | GS | ++ | A | ++ | A | NON | album |
| Isaac | CP | ++ | A | ++ | A | OUI | jeu |
| Lenny | GS | ++ | ECA | +++ | A | OUI | jeu |
| Lisa | GS | + | A | ++ | A | OUI | album |
| Lucas | GS | ++ | A | ++ | A | OUI | EPS |
| Lyam | CP | + | ECA | + | ECA | OUI | EPS |
| Maïda | GS | + | A | ++ | A | OUI | Comptine |
| Malo | GS | +++ | D | +++ | D | OUI | jeu |
| Manel | GS | ++ | A | ++ | A | OUI | comptine |
| Maxence | GS | ++ | ECA | ++ | A | OUI | jeu |
| Noah | CP | ++ | A | ++ | A | NON | jeu |
| Romane | GS | + | ECA | + | ECA | OUI | comptine |
| Tainá | CP | ++ | A | ++ | A | OUI | comptine |

| DOMAINE (GS) / MATIERE (CP) Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Eveil aux langues Oral : anglais | SEQUENCE APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS Méthodes utilisées : Kay, blue, and Sparkle Niveau GS/CP effectif 18 GS, 7 CP | |
|---|---|---|
| Compétences travaillées : éveiller à la diversité linguistique, comprendre un message oral, produire de courtes phrases. | | |
| Etapes et séances | Objectifs | Matériel |
| Période 1 et 2 : Activité : présentation mascotte Activité : découverte comptine Activité : dialogue/interaction entre pairs hello what's your name | Ecouter de nouveaux sons, se présenter dire « hello, my name is » Poser la question « hello what's your name ? » Connaître et chanter la comptine hello what's your name Interagir avec ses camarades | Comptine CD hello what's your name Album Spot (Eliam) |
| Période 3 : Activité : jeu du dé Activité : bingo Activité : what is missing ? Kim's game Activité : écoute musicale | Connaître la comptine numérique jusqu'à 10 en anglais Compter jusqu'à 10 en anglais Donner l'écriture chiffrée d'un nombre prononcé en anglais (et inversement) Ecouter ten little indians (sans production) Découverte de 3 couleurs Yellow, green, red | Comptine CD ten little indians Flashcards nombres (<10) |
| Période 4 : Activité : de nouvelles couleurs ! Activité : what is missing ? Kim's game Activité : I can sing a rainbow Activité : memory game head shoulders knees and toes Activité : memory game eyes and ears and mouth and nose Activité : let's play Simon says | Découverte d'autres couleurs Orange, purple, blue Connaître et chanter la comptine I can sing a rainbow Connaître les parties du corps Connaître et chanter la comptine head shoulder knees and toes | Poster parties du corps Comptines CD I can sing a rainbow + head shoulder knees and toes Flashcards couleurs Flashcards parties du corps |
| Période 5 : Activité : listen and chant cat goes miaow (flashcards Kay Blue and Sparkle) Activité : let's play Kim's game Activité : let's play Simon says Activité : visite de la ferme pédagogique d'Andard Activité : fête de l'école : à définir | Connaître le nom des animaux et le cri associé Connaître et chanter la comptine Cat goes miaow Reconnaître les animaux Associer un cri et un animal | Comptine CD Cat goes miaow Flashcards animaux |

ANNEXE 5 : traces écrites, élève de GS (en haut), élève de CP (en bas)



ANNEXE 6

A quel(s) niveau(x) de classe enseignez-vous actuellement ? Plusieurs réponses sont possibles

TPS

PS

MS

GS

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

D'après-vous les programmes de 2015 mentionnent-ils l'éveil aux langues dès la maternelle ?

Oui, je pense

Non, je ne pense pas

D'après-vous, à partir de quel niveau l'apprentissage d'une langue vivante étrangère est-il obligatoire ?

Dès la maternelle

Dès le CP

A partir du CE2

Autre...

Avez-vous déjà enseigné l'anglais en classe de maternelle ou l'enseignez-vous actuellement dans votre classe de maternelle ?

Oui

Non

Si non, pourquoi ? Plusieurs réponses possibles

- Je manque de temps
- Je manque de formation (mon niveau d'anglais est à perfectionner)
- Je manque d'outils ou ressources sur lesquels m'appuyer (documents d'accompagnement, manuels, matériel)
- Je pense que l'enfant est trop jeune pour apprendre simultanément une langue étrangère et maternelle
- Je n'y ai jamais pensé : mes collègues n'enseignent pas l'anglais en maternelle non plus
- Autre...

Si oui, sur quoi vous appuyez-vous ?

- Albums
- Jeux (motricité, de société,...)
- Comptines/chants
- Flashcards
- Mascotte
- Manuel
- Autre...

D'après vous, que signifie la "transdisciplinarité des langues" ?

Réponse longue

Seriez-vous prêt(e) à être formé(e) afin d'enseigner l'anglais dès la maternelle ?

- Oui, j'aimerais bien
- Non cela ne m'intéresse pas
- Autre...

Depuis combien de temps enseignez-vous (tous niveaux confondus) ?

- 1-5 ans
- 5-10 ans
- 10-15 ans
- 15-25 ans
- Depuis plus de 25 ans
- Autre...

Dans votre école maternelle, des collègues enseignent-ils les langues suivantes ?

- Anglais
- Allemand
- Espagnol
- Langue régionale (occitan, basque, breton,...)
- Langue des signes française
- Autre...

Résumé

En quoi l'apprentissage d'une seconde langue vivante dès la maternelle est-il bénéfique? Quelles sont les particularités des jeunes enfants en termes d'apprentissage d'une langue? Dans quelle mesure la motivation est-elle source d'apprentissage? Quelles sont les pratiques de classe des enseignants et attendus des élèves envers une langue? Ces questions sont d'autant plus importantes que l'école maternelle est le berceau du langage et le lieu du vivre ensemble : apprendre une langue dès 3 ans permet de fonder les compétences nécessaires au développement du futur citoyen. Rendre l'élève acteur de ses apprentissages via la pédagogie actionnelle et adapter son enseignement aux jeunes élèves de cycle 1 est un sujet auquel ce mémoire s'intéresse. Il tente de faire le lien entre les théories de l'apprentissage d'une langue et la pratique concrète de l'enseignement de l'anglais, en classe de maternelle.

Summary

How is foreign language learning at preschool beneficial for the young? What are the distinctive characteristics of the young in terms of language learning process? To what extent motivation is the key to learning? What are the teaching practices and what do pupils expect from a language? These questions are all the more important so as preschool is the birthplace of language and living together : learning a new language by age 3 makes it possible to base the skills and ability of the development of the future citizen. This report raises the question of an interactive and dynamic approach in language learning and an education tailored to the very young. It makes the connection between the different theories of language learning and the preschool teachers : it is as practice-oriented as possible.

Index des Mots-clés

Anglais – cycle 1 – maternelle – pédagogie actionnelle – développement du langage – transversalité – projet – tâche finale – motivation – support d'apprentissage