



HAL
open science

Comment favoriser l'expression orale en anglais dans une classe de CM2 ?

Gaëlle Amiot

► **To cite this version:**

Gaëlle Amiot. Comment favoriser l'expression orale en anglais dans une classe de CM2 ?. Education. 2019. dumas-02138679

HAL Id: dumas-02138679

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02138679>

Submitted on 24 May 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.

Master 2

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Education
et de la Formation »

Spécialité : Premier degré

Parcours : Professorat des écoles

Comment favoriser l'expression orale en anglais dans une classe de CM2 ?

soutenu par

AMIOT Gaëlle

le 9 mai 2019

Référent de mémoire :

LETERME Frédéric

Jury de soutenance :

LETERME Frédéric, MENCACCI Nicole

SOMMAIRE

Introduction	3
PARTIE 1 : CADRE DE L'ÉTUDE	5
1. Cadre institutionnel	6
2. Cadre théorique : écrits professionnels	7
2. 1 Quelle place pour l'expression orale en anglais ?	7
2. 2 Qu'est-ce que l'expression orale en anglais ?	7
2. 3 Pourquoi favoriser l'expression orale en anglais ?	8
2. 4 L'anglais à l'école primaire : un enjeu	9
3. Contexte de ma classe, mon école	10
4. Problématique	11
PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	12
1. Étude envisagée	13
2. Recueil et traitement de données	13
2. 1 Le carnet de bord	13
2. 2 Le questionnaire écrit	13
2. 3 Les enregistrements sonores et les captations vidéos	14
PARTIE 3 : ANALYSE DES RESULTATS	18
1. Analyse des données	19
1. 1 Le questionnaire	19
1. 2 Les enregistrements audios en binômes	20
1. 3 Les captations vidéos en groupe-classe	22
2. Interprétation des résultats	22
Conclusion	28
Bibliographie	30

INTRODUCTION

Depuis la rentrée scolaire, j'occupe un poste de Professeure des écoles stagiaire dans une classe de CM2 au sein d'une école située dans le douzième arrondissement de Marseille. Ma classe comporte vingt sept élèves de milieux sociaux favorisés à très favorisés. Après plusieurs semaines de pratique avec mes élèves de CM2, j'ai décidé de mener une réflexion sur la prise de parole en anglais. Mon intérêt pour ce thème s'est concrétisé à l'issue d'une participation à un premier stage école-collège organisé le 8 octobre 2018 à mon école en compagnie d'une Professeure d'anglais de collège. Cet entretien a permis de mettre en évidence le constat suivant : si la plupart des élèves entrant en classe de sixième maîtrisent quelques tournures anglaises et des mots de lexique, nombreux sont ceux qui n'osent pas prendre la parole en classe ou qui sont décontenancés lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer à l'oral en continu. Cela implique pour l'enseignante de repartir de zéro sur le plan de l'expression orale alors que ce temps aurait pu être utilisé pour commencer à aborder des compétences plus exigeantes. Ce constat m'interpelle tout particulièrement et me pousse aujourd'hui à poser la question suivante : en tant qu'enseignante débutante et non spécialiste de l'anglais, quels aménagements pédagogiques dois-je mettre en oeuvre pour amener mes élèves à prendre la parole en langue étrangère?

Afin de trouver des premiers éléments de réponse, j'ai d'abord consulté les documents institutionnels en vigueur pour l'enseignement de l'anglais en cycle 3. Les programmes de 2016 pour le cycle 3 indiquent que tous les élèves doivent quitter le CM2 en ayant atteint au moins le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues dans les cinq activités langagières. Le niveau A1 correspond au "niveau de découverte" et prévoit dans le cadre de l'expression orale que l'élève soit capable "d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat" mais aussi de "communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il essaie de dire". Ce dernier point a tout particulièrement retenu mon attention car il fait émerger une idée essentielle : lorsqu'un élève décide de prendre la parole en langue étrangère, il met en oeuvre à la fois des savoirs théoriques et des savoirs relationnels. Mais alors que le savoir théorique peut s'acquérir en apprenant une

leçon ou en mémorisant des expressions entendues en classe, le savoir relationnel est lui intimement lié à la personnalité de l'élève. Aussi, un élève pourrait très bien rester muet en cours d'anglais non pas faute de connaissances en langue, mais à cause de sa timidité et de sa peur de s'exprimer devant les autres. Mon objectif à travers de mémoire a donc été dans un premier temps de repérer les élèves qui se trouvent dans cette condition et de leur proposer par la suite des aménagements spécifiques. Pour y parvenir, j'ai consulté des ouvrages de didactique anglaise et des articles scientifiques en prenant le soin de sélectionner les solutions qui me semblaient les plus adaptées à ma classe.

Pour commencer, la première partie de ce mémoire mettra en lumière le cadre de mon étude en détaillant les différentes ressources institutionnelles et scientifiques qui ont alimenté ma réflexion. Je m'attacherai ensuite, dans une deuxième partie, à formuler la problématique et les hypothèses sous-jacentes. Enfin une troisième partie viendra exposer des éléments de réponse aux différentes hypothèses et illustrer le cadre méthodologique retenu.

PARTIE 1 : CADRE DE L'ETUDE

1. Cadre institutionnel

En langue vivante étrangère, les programmes et les compétences travaillés découlent du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à travers la composante intitulée «comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale ». Le socle commun se base sur les contenus théoriques du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce document, élaboré par le Conseil de l'Europe et publié en 2001, est né avec la vocation de rapprocher tous les acteurs de l'enseignement des langues en proposant une approche “actionnelle” commune à tous les pays européens. Cette approche est définie comme actionnelle dans la mesure où elle a pour ambition d'amener l'élève à interagir davantage au sein de la classe, à être un “acteur social”.

Avant la publication du CECRL, il était question de quatre “compétences” : réception orale, réception écrite, production orale, production écrite. On parle désormais “d'activités langagières” afin d'insister sur l'idée que l'apprenant de langue vivante étrangère doit avant tout être un utilisateur à part entière de cette langue au sein de la classe. Ces activités langagières sont au nombre de cinq : écouter et comprendre, prendre part à une conversation, lire et comprendre, écrire, parler en continu. Pour chaque activité langagière correspondent des descripteurs qui en précisent la nature en fonction du niveau. Ainsi en fin de cycle 3 (en fin de 6ème), il s'agit pour les élèves d'atteindre le niveau A1 dans les cinq activités langagières et le niveau A2 dans au moins deux activités langagières.

Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de fournir aux élèves un temps d'exposition suffisant à la langue. Cela commence dès le primaire. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (Loi n° 2013- 595, juillet 2013) précise que : “tout élève bénéficie, dès le début de la scolarité obligatoire de l'enseignement d'une langue vivante étrangère”. Ainsi, depuis la rentrée 2016 l'enseignement de l'anglais est désormais obligatoire dès le CP.

Les programmes officiels de 2015 pour le cycle 2 (BO n°11 du 26 – 11- 2015) indiquent que cette première sensibilisation des élèves à la langue vivante est conduite à

l'oral en priorité, afin de “mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper”.

En cycle 3, il est désormais question de travailler six compétences. Les cinq premières sont liées aux cinq activités langagières du CECRL : écouter et comprendre, lire et comprendre, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer. La sixième compétence porte sur la dimension linguistique et culturelle de la langue. Les programmes de 2016 précisent qu'au cycle 3 les connaissances culturelles sont réparties en trois axes différents : la personne et la vie quotidienne, les repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée, et l'imaginaire. Afin de nourrir ces thèmes, des projets interdisciplinaires ou bien le recours aux nouvelles technologies peuvent être envisagés.

2. Cadre théorique : écrits professionnels

2. 1 Quelle place pour l'expression orale en anglais ?

Par son appellation même, la discipline des langues vivantes évoque directement l'oral et la présence de la parole. Ce n'est donc pas un hasard si dès la première moitié du XIXème siècle, l'expression orale occupe déjà une place prépondérante dans l'enseignement des langues étrangères, avec la méthode directe et dans un second temps, avec la méthode active. Dans les années 1990, cette primauté de l'oral connaît, il est vrai, un revers de fortune avec l'apparition de l'approche communicative. Il est désormais question d'enseigner l'expression écrite et l'expression orale sans mettre l'accent sur l'une ou l'autre. En revanche, l'introduction du Cadre européen de référence pour les langues en 2001, redonne tout son sens aux activités orales à l'école en faisant la part belle à la production, la réception et à l'interaction.

2. 2 Qu'est-ce que l'expression orale en anglais ?

Parmi les définitions du Nouveau Petit Robert pour le mot “expression”, on trouve : “action ou manière d'exprimer, de s'exprimer”;

- le fait d'exprimer par le langage
- ce qui est dit, exprimé par le langage (mot ou groupe de mots)
- le fait d'exprimer (émotions, les sentiments) par le comportement extérieur, ensemble de signes apparents, particulièrement sur le visage, par lequel se manifeste un état affectif ou un caractère

Claire Bourguignon, chercheuse en didactique des langues, définit l'expression orale en langue de la façon suivante : "C'est produire un texte qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Ainsi, alors que l'expression écrite relève en général d'un processus de communication en différé, l'expression orale est un processus de communication "en direct"

On distingue deux formes d'expression orale : l'expression orale en interaction et la prise de parole en continu. La première sous-entend qu'il existe une interaction langagière entre au moins deux personnes. Ce type d'approche vise à la fois l'échange ponctuel d'informations entre pairs et le maintien de relations sociales à l'intérieur de la classe. Les phrases des élèves sont souvent hésitantes ou incomplètes du fait de la spontanéité de l'échange. La deuxième forme est unidirectionnelle. L'élève s'exprime seul pour délivrer un message de façon continue. Il n'interagit pas avec ses camarades (discours, exposé, compte-rendu).

Le point commun entre ces deux formes est qu'elles ne font pas seulement appel aux capacités cognitives de l'élève. En effet, la prise de parole en continu et l'expression orale en interaction mettent en jeu les rapports de l'élève avec le monde extérieur, son moi profond. Cela implique pour lui d'oser exprimer sa pensée et ses sentiments devant les autres. Or, pour Kathleen Julié, maître de conférence à la Sorbonne, l'élève acceptera de se soumettre à cet exercice difficile que si les conditions intérieures et extérieures le permettent. Cela implique que son environnement lui inspire une certaine confiance et qu'il ait envie d'entrer en interaction avec celui-ci.

2. 3 Pourquoi favoriser l'expression orale en anglais ?

Parmi les définitions du Larousse pour le mot "favoriser", on trouve :

- placer quelqu'un dans une situation qui l'avantage, lui accorder un avantage, un privilège
- créer les conditions qui permettent le succès d'une action, le développement d'une activité ; faciliter, encourager

L'enseignant de langue se heurte à un problème particulier. Quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère, la communication est en même temps la finalité et l'instrument pour atteindre celle-ci. L'action de l'enseignant doit donc être essentiellement portée sur le développement de la compétence communicative chez les élèves. Mais que faire lorsque les élèves refusent de prendre la parole en classe ?

Pour Jane Arnold, chercheuse à l'université de Séville, ce manque de succès est intimement lié à des facteurs d'ordre affectif. Ce n'est pas forcément parce qu'il n'a rien à dire qu'un élève refuse de prendre la parole, mais parce qu'il n'ose pas le dire ou n'a pas envie de le dire. Le manque de motivation et l'absence de confiance en soi apparaissent donc comme des causes possibles à ce refus de produire un discours oral en langue étrangère. Le Cadre commun européen de référence va dans le même sens en reconnaissant de manière explicite l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage. Dans le paragraphe 5. 1. 3 "La compétence existentielle", il indique en effet que l'activité de communication des utilisateurs/ apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs personnels, liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité.

Pour véritablement amener chaque élève à prendre la parole en langue étrangère, l'enseignant devra prendre en considération ces facteurs affectifs. Cela implique pour lui de favoriser certaines situations d'enseignement en fonction des profils d'élèves repérés. Il faudra par exemple susciter la motivation chez des élèves qui n'ont pas envie de parler, ou bien créer un climat de classe sécurisant avec des élèves qui n'osent pas prendre la parole. En ce qui concerne les conditions optimales pour l'apprentissage de l'anglais, la recherche a elle aussi amplement démontré qu'il est primordial de proposer des contenus adaptés et des tâches actives et variées.

2. 4 L'anglais a l'école primaire : un enjeu

Si la pratique orale de l'anglais est préconisée dès l'école primaire, c'est avant tout pour réhausser le niveau des Français en langues étrangères. Dans une enquête *Surveylang* réalisée en 2012, la France se classait en effet avant dernière parmi quatorze

nations européennes pour la maîtrise de l'anglais. Un rapport commandé à l'inspectrice générale de l'éducation nationale et remis aux mains du ministre de l'éducation nationale le 12 septembre 2018, réaffirme la nécessité de donner la priorité aux activités orales à l'école primaire et de commencer l'apprentissage de la langue étrangère le plus tôt possible. L'objectif étant de : «doter tous les élèves de solides compétences en langues» et de leur permettre de «s'insérer socialement et professionnellement» (Larbani, 2018). Il n'est en effet plus à rappeler que la maîtrise de l'anglais, première langue officielle internationale, constitue aujourd'hui un enjeu économique, social et culturel majeur dans notre société.

3. Contexte de ma classe, mon école

Depuis la rentrée scolaire, j'occupe un poste à mi-temps dans une classe de CM2 de 27 élèves, au sein d'une école située dans le douzième arrondissement de Marseille. Le milieu social de cette école est en grande majorité favorisé, voire très favorisé. Sur les 27 élèves, 10 ont déjà voyagé dans des pays anglophones et ont ainsi eu l'occasion d'être exposés à une pratique de la langue authentique. Tous ont commencé l'apprentissage de l'anglais en CE1. Ils bénéficient ainsi d'un bagage linguistique de trois années d'enseignement en langue vivante étrangère, dont une année avec la participation d'un intervenant spécialisé en langue.

Au sein du groupe-classe, 5 élèves prennent fréquemment la parole en cours d'anglais, 11 de façon occasionnelle, 7 de façon très occasionnelle, et enfin 4 élèves ne s'expriment jamais à l'oral. Pour réaliser ce mémoire, mon choix s'est naturellement porté sur l'analyse de ce groupe de 4 élèves, composé de deux filles et de deux garçons. Pour conserver leur anonymat, nous les appellerons Laura, Emma, Antoine et Thomas.

Pour sélectionner ces élèves, je me suis d'abord appuyée sur mes observations quotidiennes au cours de chaque leçon d'anglais, sur mon carnet de bord, sur les évaluations écrites, et enfin sur un questionnaire que j'ai remis à tous mes élèves avant les vacances de février.

4. Problématique

Partant de l'idée que mon rôle en tant qu'enseignante de CM2 est de mettre mes élèves dans les meilleures conditions possibles pour entrer au collège et de les accompagner dans leur parcours de formation (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, Compétence 5), j'ai décidé d'établir une étude qui me permettra de répondre à la problématique suivante : Comment favoriser l'expression orale en anglais dans une classe de CM2 ? Tout l'enjeu de ce mémoire est de déterminer la conduite à adopter pour rendre accessible l'anglais à tous mes élèves. Il s'agit plus précisément de mettre en place des stratégies afin de "dédramatiser" la confrontation à une langue dont l'emploi est à la fois inhabituel et inauthentique. Mon ambition est enfin de démontrer qu'il est tout à fait possible pour un professeur des écoles, non spécialiste de l'anglais, d'amener tous ses élèves, sans exception, à s'exprimer à l'oral en langue étrangère.

En me basant sur mes lectures institutionnelles et scientifiques, j'ai émis des hypothèses quant aux conditions pouvant générer une prise de parole active des élèves en classe. Ces hypothèses sont les suivantes:

- Le travail en groupes de niveaux va inciter les petits parleurs à s'exprimer à l'oral en anglais. Il sera alors question d'amener ces élèves à prendre confiance en eux.
- Le jeu en classe entière va donner envie aux petits parleurs de s'exprimer à l'oral en anglais. Dans ce cas, l'objectif sera de stimuler leur intérêt, leur motivation.

Afin de rendre mon analyse pertinente, j'observerai lors du travail en groupes le temps de prise de parole de chaque élève. Pendant la mise en oeuvre du jeu, j'observerai cette fois le nombre de prise de parole des quatre élèves sélectionnés en classe entière.

PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE

1. Etude envisagée

Afin de répondre à cette problématique, j'envisage d'évaluer l'évolution de la prise de parole de mes élèves en anglais. Dans la mesure où certains élèves ont plus de facilités que d'autres à prendre la parole, je vais m'intéresser exclusivement au cas des quatre élèves les plus "timorés" en anglais. Pour cela la méthode clinique me semble la plus appropriée. Elle donne la possibilité de mesurer de façon concrète la progression des élèves par rapport au dispositif mis en oeuvre.

2. Recueil et traitement de données

2. 1 Le carnet de bord

J'ai tenu un carnet de bord à partir du mois de novembre. À chaque séance d'anglais, je notais dans un tableau le nombre de fois où les élèves prenaient la parole. Au bout de plusieurs séances, j'ai commencé à identifier les élèves qui ne s'exprimaient jamais. Cela m'a permis d'analyser leur comportement pendant les séances et d'ajouter sur le carnet quelques brèves observations. Mon intention est de comparer les données de ce carnet avec les réponses des élèves au questionnaire. En me basant sur les informations recueillies au cours des séances, j'ai établi une moyenne du nombre de participations orales des différents élèves.

2. 2 Questionnaire écrit

Ce mode de recueil de données est essentiel puisqu'il va me permettre de sélectionner les élèves que j'observerai pour réaliser mon étude. Mon idée est de mettre en parallèle les réponses de ce questionnaire avec les observations de mon carnet de bord. Ainsi, je pourrai déterminer si les élèves que j'ai repérés au cours des précédentes séances d'anglais sont capables de juger avec lucidité leur participation à l'oral.

Mon questionnaire a une structure dite "en entonnoir", il part d'une question générale pour finir sur des questions plus précises. J'ai fait le choix de privilégier des questions claires et concises pour éviter toute forme d'incompréhension et m'assurer de la validité des réponses. Les élèves ont eu cinq minutes pour répondre aux questions.

Ce jeu sera à nouveau proposé au cours des trois séances suivantes. Mais il s'agira cette fois de travailler en binômes homogènes. Je regrouperai ainsi les élèves de mon échantillon entre eux, par groupe de deux. Un premier élève devra faire deviner son personnage à son camarade. Une fois le personnage trouvé, ce sera au deuxième élève de faire deviner le sien. Pour véritablement recueillir toutes les informations sur le personnage recherché, les élèves ont interdiction de demander le nom de ce personnage (what' s his/ her name ?). Ils auront le droit de s'aider de leur cahier de leçon uniquement durant les dix premières minutes. Pour éviter que l'exercice soit trop rébarbatif et pour donner à mes élèves la possibilité de s'exprimer plus longtemps, j'introduirai de nouvelles notions au cours des différentes séances : la description physique des personnages, leur sport ou plat favori.

Je pense que l'enregistrement audio est le moyen le plus adapté pour recueillir les données de ces échanges en binômes homogènes. En effet, les élèves oublient plus facilement la présence d'un magnétophone que celle d'une caméra vidéo. Or, mon intention est de créer un climat de travail qui soit le plus rassurant possible afin que mes élèves osent s'exprimer à l'oral. Il n'est pas question de les perturber en leur donnant l'impression que tous leurs actes sont scrutés au millimètre près. D'un point de vue pratique, le magnétophone est aussi le meilleur instrument pour assurer l'audibilité des données. En effet, celui-ci peut être placé directement sur la table des binômes afin d'enregistrer uniquement leurs voix et couvrir davantage le bruit de fond de la classe. Il est particulièrement utile pour enregistrer les productions des élèves dont la voix ne porte pas naturellement.

Je déciderai volontairement de définir un temps d'échange assez conséquent (10 mins) pour analyser au cours de ces trois séances en groupe l'évolution du temps de parole effectif en anglais. Je pars du principe que la pratique hebdomadaire de cet exercice amènera mes élèves à être plus à l'aise en anglais à l'oral, et que par conséquent le recours au français deviendra de moins en moins systématique. La prononciation des mots et la fluidité du discours ne seront pas évalués dans le cadre de mon étude. À travers ces différents enregistrements, je me focaliserai essentiellement sur les tentatives des élèves à s'exprimer en anglais, sur leur implication personnelle, mais aussi sur le

rapport qu'ils vont créer au quotidien avec leur binôme, leur capacité à s'ouvrir socialement.

À la suite de ces trois séances en binômes homogènes, je reproposerai le jeu du "Qui est-ce ?" avec de nouveaux personnages et en classe entière. Je déciderai dans ce cas précis de recourir à la caméra vidéo. Ce choix me semble cohérent puisqu'il n'est plus question désormais d'observer le temps d'expression orale en interaction mais la fréquence de la prise de parole de mes élèves en groupe classe. Le recours à la caméra vidéo me donnera la possibilité d'analyser de façon précise les prises de paroles ponctuelles des élèves que j'ai sélectionnés mais aussi l'évolution de leur comportement en cours d'anglais : à la suite du travail effectué en binômes, sont-ils davantage concentrés durant la tâche ? Apparaissent-ils plus motivés ou sûr d'eux ? Sont-ils désormais capables de prendre la parole en collectif sans hésitations et de façon répétée ? Afin d'apporter des réponses fournies à ces questions, je proposerai de filmer mes élèves pendant deux séances en collectif.

À travers ces séquences filmées, je désire aussi déterminer si le jeu peut stimuler l'intérêt des petits parleurs pour l'anglais et surtout leur donner envie de prendre la parole de façon spontanée. Je fais intentionnellement le choix de garder le même jeu au cours des différentes séances pour rassurer les élèves les plus timorés à l'oral. Mon idée est de faire en sorte que ce jeu devienne un rituel quotidien et constitue un repère pour mes élèves. Aussi, je m'assure que le manque de vocabulaire ou la mauvaise compréhension des règles ne seront pas un obstacle à la prise de parole. En prolongement de cette étude, il serait intéressant de proposer d'autres jeux en anglais et d'analyser à chaque fois l'impact que cela provoque chez les élèves peu à l'aise à l'oral.

Un dossier réalisé par le CRDP du Limousin en 2003 propose une synthèse des principales recherches effectuées sur le thème du jeu dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, en cycle 3. On y découvre que le jeu présente un très grand nombre d'avantages puisqu'il permet :

- de proposer une grande variété de situations motivantes et familières
- de modifier le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des élèves
- d'apporter aux élèves un moment où ils s'approprient l'action

- de faire répéter et réutiliser de façon naturelle des structures, du vocabulaire
- d'améliorer les compétences de prononciation et de compréhension par une mise en situation
- d'obtenir une attention et une implication de l'ensemble des élèves
- de faire participer les élèves timides ou anxieux

Mais le dossier du CRDP du Limousin pointe aussi les limites de l'utilisation du jeu en langue étrangère au cycle 3. Il souligne par exemple le fait que le jeu ne peut pas constituer une leçon à part entière, qu'il rend difficile l'évaluation individuelle des élèves, ou encore qu'il exige un bon cadrage de la part de l'enseignant pour être vraiment productif. L'analyse des données que je vais recueillir me permettra de constater les apports ou les limites du jeu dans le cas spécifique de mes élèves, par rapport à l'évolution de leur expression à l'oral en anglais.

Jeu de "Qui-est-ce ?"	
<p>Compétences exercées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - manipuler des structures - construire du sens 	<p>Savoir-faire linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre - parler
<p>Organisation de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par binômes (1ère phase) - maître/ classe et élève / classe (2ème phase) 	<p>Matériel utilisé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - grille avec des informations sur six personnages (carte d'identité) - cartes individuelles des différents personnages (un jeu pour deux en binômes / un jeu pour une personne avec le groupe-classe)

Tableau 2. Organisation du jeu.

PARTIE 3 : ANALYSE DES RESULTATS

1. Analyse des données

1.1 Le questionnaire

Il s'agit maintenant d'analyser les résultats du questionnaire proposé au début de mon étude. Ce questionnaire a été rempli par 27 élèves le 29 janvier dernier. Les réponses n'étaient pas anonymes. Afin d'affiner mon analyse, je propose de mettre en parallèle les résultats de ce questionnaire avec mes observations personnelles, notées pendant deux périodes sur mon carnet de bord.

	RESULTATS QUESTIONNAIRE (Sur 27 élèves)	OBSERVATIONS CARNET DE BORD (Sur 27 élèves)
NOMBRE D'ÉLÈVES AFFIRMANT AVOIR DES DIFFICULTES EN ANGLAIS	17	9
NOMBRE D'ÉLÈVES POUR LESQUELS L'EXPRESSION ORALE REPRESENTE LA PRINCIPALE DIFFICULTE	12	7
NOMBRE D'ÉLÈVES QUI ADMETTENT NE JAMAIS PRENDRE LA PAROLE EN ANGLAIS	5	4
NOMBRE D'ÉLÈVES QUI N'ONT JAMAIS EU L'OCCASION DE PARLER ANGLAIS EN DEHORS DE L'ECOLE	8	X

Tableau 3. Comparaison entre résultats du questionnaire et observations du carnet de bord.

Le premier constat que l'on peut faire en observant ce tableau est que les élèves ont tendance dans l'ensemble à surestimer leurs difficultés en anglais. On note toutefois que les résultats convergent sur la question de l'expression orale. Parmi les 12 élèves qui ont classé l'expression orale en premier plan au niveau de leurs difficultés, j'ai eu la surprise de retrouver les quatre élèves que j'avais repérés au cours de mes différentes observations. Il en est de même pour la question portant sur le nombre de prises de parole au cours d'une séance, à seulement une exception près. Cela révèle déjà chez mes

élèves une certaine capacité à prendre conscience de leurs faiblesses. Il est important de souligner ce bon point de départ.

Après la remise du questionnaire, des élèves ont reconnu s'être trompés au niveau de la numération de leurs difficultés en anglais (Question 2). Cela explique sans doute pourquoi tant d'élèves ont placé l'expression orale en premier parmi leurs difficultés. En dépit de ces légères incohérences, le questionnaire m'a apporté les réponses que j'attendais et m'a permis de sélectionner les quatre sujets de mon étude: Laura, Emma, Antoine et Thomas.

1. 2 Les enregistrements audios en binômes

Afin de limiter l'effet "camaraderie" et de donner à mes élèves la possibilité de s'ouvrir socialement, j'ai volontairement décidé de ne pas constituer de groupes affinitaires. J'ai ainsi choisi de mettre Laura en binôme avec Antoine et Emma avec Thomas. J'ai essayé d'isoler le plus possible ces deux binômes en leur installant un espace à part dans le fond de la classe. Je me suis munie de deux magnétophones (téléphones portables) pour enregistrer leurs échanges de façon simultanée au cours de trois séances orales de 10 mins.

Je propose d'analyser dans un premier temps les données recueillies au sujet du binôme Laura – Antoine.

	LAURA		ANTOINE	
	Temps total d'expression orale	Remarques	Temps total d'expression orale	Remarques
Séance 1	2 mins 6 sc	Fortes hésitations (euh...euh), détours par le français (<i>c'est ça ? / C'est Amy ! / A ton tour!</i>)	1 min 20 sc	Discours peu audible, réponses très brèves et temps de réponse long
Séance 2	2 mins 4 sc	Hésitations toujours présentes mais moins longues, moins de retours au français, expression plus compréhensible	1 min 57 sc	Réponses toujours aussi brèves mais voix plus assurée

Séance 3	2 mins 20 sc	Hésitations de moins en moins présentes, très peu de retours au français, rythme plus dynamique	2 mins 5 sc	Réponses plus complètes, tournures anglaises mémorisées, réponse directe à la question posée
-----------------	---------------------	---	--------------------	--

Tableau 4. Résultats des enregistrements de Laura et Antoine.

Au cours de la première séance, les élèves ont eu le droit de consulter leur cahier de leçon. Lors de la deuxième séance, ils ont pu relire la leçon 5 mins avant le travail en binômes. Lors de la troisième séance, le contenu de la leçon a été uniquement rappelé collectivement à l'oral.

Observons maintenant les données obtenues grâce aux enregistrements du deuxième binôme Emma – Thomas :

	EMMA		THOMAS	
	Temps total d'expression orale	Remarques	Temps total d'expression orale	Remarques
Séance 1	1 mins 57 sc	Expression compréhensible, quelques hésitations, recours fréquent au français, déconcentration rapide	53 sc	Discours difficilement compréhensible, s'exprime peu, ne comprend pas les questions posées, se déconcentre et rit
Séance 2	2 mins 20 sc	Moins de recours au français, davantage impliquée dans la tâche, contrainte de répéter plusieurs fois la même question face à la non réaction du binôme	50 sc	Pas de véritable évolution par rapport à la séance 1, ne comprend pas les questions posées
Séance 3	2 mins 25 sc	Expression très compréhensible, très peu d'hésitations, peu de recours au français, quelques moments de déconcentration	70 sc	Meilleure compréhension des questions mais expression encore peu compréhensible et déconcentration rapide / nombreux recours au français

Tableau 5. Résultats des enregistrements de Emma et Thomas.

1. 3 Les captations vidéos en groupe-classe

En reproposant le jeu de “Qui-est-ce ?” en classe entière, mon intention était d'analyser les progrès effectifs de Laura, Antoine, Emma et Thomas en expression orale. À travers ces deux séances de jeu en collectif, je voulais déterminer si mes quatre élèves allaient tous oser prendre la parole au moins une fois devant le reste de la classe. Pour que cela se produise, je comptais sur le travail qu'ils avaient effectué en binômes au cours des trois séances précédentes mais aussi sur la dynamique que le jeu pouvait opérer sur leur personne.

Afin de redonner du sens au jeu et de relancer l'enthousiasme des élèves, j'ai choisi de diviser la classe en trois équipes concurrentes. Le but du jeu était de découvrir plus de personnages que les équipes adverses pour obtenir le plus grand nombre de points et ainsi gagner la partie. Cela obligeait les élèves à formuler des questions cohérentes, à articuler correctement, à parler de façon audible, et à suivre le fil des échanges (pour ne pas répéter deux fois la même question). On peut toutefois reprocher à ce dispositif le fait qu'il génère une pression forte de la part des membres d'une même équipe, ce qui peut avoir pour effet de dissuader les élèves peu sûr d'eux de participer à l'échange. Les résultats obtenus à la suite de ces deux séances de jeu me laissent penser que j'ai largement sous-estimer cet aspect.

En effet, sur les quatre élèves observés Laura a été la seule à lever la main pour prendre la parole. Dans les séquences filmées on comprend nettement que les trois autres élèves ne sont pas dans l'optique de s'exprimer à ce moment précis : Antoine écoute passivement les questions de ses camarades, tandis que Thomas fait des commentaires en français. Les conclusions sont identiques sur les deux séances proposées. Au final, Laura aura pris la parole 5 fois sur l'ensemble des deux séances contre 0 pour ses trois camarades. Il s'agit désormais de proposer une interprétation de ces différents résultats.

2. Interprétation des résultats

Dans cette partie je vais d'abord m'attarder sur la pertinence du choix des binômes, je propose ensuite d'étudier l'efficacité des différents modes de recueil de données pour enfin établir un retour réflexif sur mes hypothèses initiales.

En premier lieu, je peux affirmer que l'expression orale en anglais constituait un réel obstacle chez les quatre élèves que j'ai sélectionnés. La nature de cet obstacle variait en fonction des élèves: timidité, ennui, manque de volonté. Le fait de mettre en miroir les observations de mon carnet de bord avec les réponses aux questionnaires m'a permis d'affiner cette analyse.

Je m'étais par exemple aperçue que Laura comprenait très bien l'anglais et avait de bons résultats aux évaluations écrites. J'en ai déduit que son absence de participation à l'oral n'était pas le fait d'une mauvaise compréhension des consignes ou d'un manque d'implication personnelle, mais relevait plutôt de l'ordre affectif et psychologique, à savoir la peur de se tromper devant toute la classe. En lisant les réponses de son questionnaire, à la question "Qu'est-ce qui me pose le plus de difficultés en anglais ?", Laura n'a même pas numéroté les propositions par ordre de difficultés mais a directement entouré "m'exprimer à l'oral". Cela révèle un aspect essentiel : elle est consciente d'être en situation de réussite en compréhension et en expression écrite, mais admet rencontrer un blocage au niveau de l'expression orale.

Le cas de Thomas est relativement différent. J'ai remarqué au cours des séances d'anglais que cet élève ne comprenait pas les consignes demandées. Son attention n'était donc jamais véritablement mobilisée. Cela se traduisait clairement dans ses résultats aux évaluations écrites avec des productions illisibles et incompréhensibles. Aussi, j'en ai déduit que le manque de participation orale cachait des lacunes persistantes au niveau de l'anglais. Ces lacunes pouvant générer un découragement et un manque d'implication durant les séances. L'étude de ses réponses au questionnaire a été formelle: cet élève a oublié de mettre son nom en haut de la page, n'a répondu qu'à la première question, et a été parmi les premiers à me rendre sa fiche. Il a fallu que je le recentre pour qu'il accepte de répondre à toutes les questions proposées. On retrouve les mêmes constats dans les cas de Antoine et Emma. À chaque fois, je suis parvenue à trouver une certaine cohérence entre mon diagnostic initial et les réponses fournies par les élèves dans leur questionnaire.

Je pense que le fait d'avoir créé des binômes non affinitaires a été un choix intéressant. J'ai eu en effet l'occasion de constater une nette évolution dans les rapports sociaux entretenus au sein des binômes. Les premières intimidations ont rapidement

laissé place à des échanges respectueux, au cours desquels les élèves ont noué une première forme de lien. Le niveau de complicité n'a toutefois pas été le même dans les deux binômes. Pour Laura et Antoine, deux introvertis de nature, le bilan a été totalement positif. Au cours des trois séances, les deux élèves se sont pour ainsi dire "poussés vers le haut" en faisant de preuve de patience, d'écoute, d'attention, et de bienveillance l'un envers l'autre. Ce travail mutuel leur a permis d'améliorer très nettement la fluidité et le rythme de leurs échanges, mais aussi de prendre un réel plaisir à jouer en anglais.

Le cas d'Emma et Thomas est plus nuancé. En effet, dès la première séance un net décalage a été perceptible entre les deux élèves. Alors que Emma s'est tout de suite investie dans la tâche demandée, Thomas a eu beaucoup de difficultés à rester concentré. À plusieurs reprises il est lui arrivé de rire, de répondre aux questions en français, d'interrompre sa partenaire pour lui demander de réexpliquer les règles du jeu (même lors de la troisième séance). Ce comportement a eu tendance à exaspérer Emma, qui de son côté, a démontré posséder de très bonnes bases linguistiques en anglais. Cet écart de niveau de langue a rendu les interactions des élèves compliquées : Thomas ne comprenait pas le sens des questions de Emma à cause de ses lacunes en vocabulaire et Emma ne comprenait pas les questions de Thomas à cause de la prononciation et du mauvais emploi des termes linguistiques.

Au cours de la première séance, l'échange n'a donc été que très peu productif. Après deux séances, les élèves ont eu moins de difficultés à échanger mais leur évolution n'a pas été aussi frappante que celle de Laura et Antoine. Avec de recul, je pense que j'ai sous-estimé l'écart de niveau d'anglais entre Emma et Thomas. Il aurait probablement été nécessaire d'entreprendre un travail de différenciation avec Thomas avant de mettre en place les échanges en binômes. Cela aurait permis de limiter la frustration d'Emma face au manque de réceptivité de son partenaire et de fournir à Thomas tous outils pour comprendre et se faire comprendre en anglais.

Concernant les modes de recueil de données, j'ai déjà évoqué dans le paragraphe précédent les bénéfices apportés par le carnet de bord et le questionnaire. Je vais donc me focaliser sur l'emploi du magnétophone et de la caméra vidéo. Le premier mode a permis de recueillir de nombreuses données. J'ai eu la possibilité d'analyser le comportement des binômes lorsqu'ils sont laissés en autonomie. Je suis parvenue à

mieux cerner l'origine des obstacles à la prise de parole chez les quatre élèves. J'ai enfin pu obtenir des enregistrements de qualité : suffisamment longs, audibles, et authentiques. J'ai eu l'impression à certains moments que les élèves avaient totalement oublié la présence du magnétophone. Cela explique sans doute la raison pour laquelle ils ont accepté de se prêter au jeu de façon si naturelle.

Les enregistrements effectués à l'aide la caméra vidéo n'ont pas donné les mêmes résultats. Cela est probablement dû au changement de configuration des échanges et au passage du travail en binôme au travail en groupe-classe. La présence même de la vidéocaméra a peut être été une source d'intimidation pour les élèves, leurs faits et gestes étant observés en intégralité. J'ai cependant retrouvé dans ces séquences filmées des éléments que j'avais déjà observés au préalable : l'absence de concentration de Thomas, l'écoute et la réceptivité de Emma. Au final, les captations vidéos ne m'ont pas véritablement apporté de nouvelles informations. Elles m'ont essentiellement permis de confirmer ce que je savais déjà.

Les résultats collectés à travers cette étude me permettent à présent de valider ou d'invalider mes hypothèses initiales. Pour rappel, je suis partie du présupposé que le travail en binômes homogènes allait inciter les élèves petits parleurs à prendre confiance en eux et à s'exprimer à oral sur une plus longue durée. Je peux déjà affirmer que les trois séances menées en groupes de niveaux ont véritablement permis à chacun des élèves de prendre confiance en eux. Certains élèves, comme Laura et Emma ont démontré dès la première séance posséder une certaine aisance à l'oral. Cette aisance s'est renforcée à travers le travail en groupes au fil des séances. Thomas et Antoine ont de leurs cotés pris un peu plus d'assurance à chaque nouvel échange.

Je pense que le travail en binômes a aussi permis d'augmenter le temps d'expression orale en anglais chez mes élèves. Je choisis cependant de traiter cette affirmation avec plus de nuances. Intéressons-nous par exemple au binôme Laura-Antoine. Entre la première et la troisième séance Laura a augmenté son temps de parole de 14 secondes et Antoine de 45 secondes. Si ces résultats paraissent peu significatifs sur le plan quantitatif, ils le sont largement sur le plan qualitatif. En effet, lors de la première séance l'expression des deux élèves en anglais était marquée par de nombreuses coupures et de longues hésitations. Les retours au français étaient aussi relativement

fréquents. Il en a été tout autre au cours de la dernière séance : le rythme des échanges a gagné en dynamisme et en rapidité, les hésitations et les retours en français ont été presque inexistantes. Dans ce cas, le travail en binômes a permis d'augmenter le temps de parole des élèves en anglais mais a aussi contribué à enrichir le contenu de leurs échanges.

Les résultats obtenus avec le binôme Emma – Thomas sont quelque peu différents. Entre la première et la dernière séance, Emma a augmenté son temps de parole en anglais de 28 secondes et Thomas de 17 secondes. Mais dans ce cas précis la qualité des échanges entre les deux élèves a évolué de façon moins significative puisqu'on décèle toujours à l'issue de la dernière séance plusieurs retours au français et quelques moments de déconcentration. Ainsi, j'en déduis que le travail en binômes homogènes peut constituer une solution adaptée si l'on souhaite uniquement faire augmenter le temps d'expression orale des élèves. En revanche, je me suis aperçue que le fait de répéter ce type de travail sur plusieurs séances ne permet pas systématiquement d'améliorer la qualité des échanges entre les élèves.

L'objet de cette étude était aussi de démontrer que le jeu en classe entière pouvait inciter les élèves à prendre la parole. J'avais déjà pu observer, lors du travail en binômes, que le jeu avait pour avantage d'engager directement les élèves dans la tâche demandée. En effet, les élèves étaient dès le début dans une position où ils étaient obligés d'interagir afin de trouver la solution du jeu. Or, il n'y avait à ce moment aucun critère de rapidité : un élève pouvait mettre trois minutes ou quelques secondes avant de trouver le personnage recherché.

Dans le cas du jeu en classe entière les enjeux étaient différents. Il fallait désormais amener son équipe à deviner le personnage plus rapidement que les deux autres équipes. Tenant compte des bénéfices apportés par le travail en binômes, je pensais que mes quatre élèves s'approprieraient sans difficultés cette situation à la fois familière et motivante. Or, à l'issue des deux séances du jeu, j'ai eu la surprise de constater que sur ces quatre élèves, seulement Laura avait accepté de prendre la parole.

Je rattache ce résultat au passage du binôme au groupe-classe. Cela a engendré une moins forte mobilisation de la part des trois élèves qui n'étaient plus directement

“obligés” de s'exprimer. D'un point de vue psychologique, je pense que la transition entre l'échange à deux, avec un partenaire connu, et l'échange en groupe-classe, a été un peu trop brutale et a pu décontenancer certains des trois élèves. Peut être aurait-il été plus judicieux de proposer ce jeu en faisant de plus petites équipes et en demandant à plusieurs élèves de faire deviner leur personnage. Je pense au final que le jeu, avec les avantages qu'il comporte (cf p. 17), peut effectivement inciter les élèves à prendre la parole en anglais, à condition qu'il soit amené progressivement, à travers différentes étapes (jeu en binômes, jeu en petites équipes, jeu en groupe-classe).

CONCLUSION

À travers ce mémoire, j'ai eu l'occasion de démontrer qu'il est tout à fait possible pour un Professeur des écoles, non spécialiste de l'anglais, d'amener tous ses élèves, sans exception, à s'exprimer à l'oral en langue étrangère. Pour arriver un tel résultat, je pense qu'il est avant tout nécessaire de bien repérer les élèves qui rencontrent de réelles difficultés à s'exprimer. Il faut ensuite essayer de comprendre l'origine de ce blocage. Celle-ci peut s'apparenter à un manque de confiance en soi, à la présence de lacunes persistantes en langue, ou bien encore à un manque d'intérêt pour la discipline.

Il appartient à l'enseignant de créer les situations qui vont amener les élèves à dépasser leurs limites. Le travail en binômes homogènes fournit à mon sens les meilleures dispositions pour amener les élèves à s'exprimer en langue étrangère. Tout d'abord, ce dispositif place directement les élèves en situation de communication : il y a un émetteur et un receveur. Ensuite, il met en lien deux élèves concernés par les mêmes difficultés, à savoir s'exprimer à l'oral en anglais. De là, se crée un climat particulièrement propice à l'apprentissage. Il est important à mon sens que ce travail soit proposé sur plusieurs séances, en conservant les mêmes binômes. Cela permet aux élèves de prendre peu à peu confiance en eux et de développer des automatismes à l'oral (mémorisation des structures linguistiques, du vocabulaire). Par ailleurs, les différentes observations que j'ai menées me permettent d'affirmer que le travail répété en binômes homogènes amène les élèves à augmenter leur temps de parole en anglais. Notons toutefois que cette augmentation ne s'accompagne pas systématiquement d'un enrichissement au niveau de la qualité des messages.

Pour favoriser l'expression orale en anglais, le jeu peut aussi constituer un outil bénéfique. Parce qu'il comporte un enjeu précis, il donne du sens à l'action de l'élève et mobilise son intérêt. Je pense qu'il est nécessaire de proposer un même jeu sur plusieurs séances afin que les élèves s'en emparent comme un rituel. On ne répète plus assez l'importance des rituels dans la mise en confiance des élèves et la constitution de repères communs à la classe. Concernant l'apprentissage de l'anglais, le jeu offre la possibilité de "désacraliser" le côté inaccessible et inauthentique propre à l'emploi d'une langue étrangère. Une exigence est toutefois indispensable : se faire comprendre des autres. En

effet, dans le jeu de "Qui-est-ce ?", les élèves doivent poser des questions claires et compréhensibles s'ils veulent obtenir les informations recherchées. Aussi, le jeu a l'avantage de désinhiber le passage à l'expression orale tout en exigeant une certaine rigueur dans la formulation des messages. À ce titre, il favorise pleinement la construction de compétences langagières chez les élèves. Je pense toutefois, notamment pour les élèves rencontrant de réelles difficultés à l'oral, qu'il est nécessaire d'échelonner l'organisation du jeu en classe entière. Il me semble cohérent de le proposer en binômes dans un premier temps, puis en constituant de petites équipes de 4 ou 5 élèves, et enfin en groupe-classe.

Ce mémoire m'a permis de comprendre qu'un changement radical au niveau du mode d'apprentissage pouvait décontenancer les élèves les plus fragiles. L'enseignant doit donc autant que possible mettre ses élèves dans des situations propices à leur épanouissement, qu'il soit d'ordre moral ou scientifique. Il est en va de leur réussite éducative.

BIBLIOGRAPHIE

Arnold, J. (2006, avril). *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?*, dans *Ela. Etudes de linguistique appliquée* n°144, pp 407- 425.

Ayme, Y. (2006, décembre). *Le jeu en classe*, dans *Cahiers pédagogiques* n°448.

Barlow, M. (2000). *Le travail en groupe des élèves*. Broché.

Bourguignon, C. (2005). *La démarche didactique en anglais*. Presses Universitaires de France.

Capliez, M. (2015, janvier). *Aperçu de l'enseignement de l'anglais oral en France : statut, perspectives et étude de cas* dans *Recherches en didactiques* n° 19, pp 109 à 128.

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Giangiobbe, E, Lefort, H. (2003). *Le jeu dans la classe de langue*. CRDP du Limousin.

Julié, Kathleen. (2014). *Enseigner l'anglais*. Broché.

Larbani, L. (2018, 12 septembre). *A l'école, l'anglais en majesté* consulté sur https://www.liberation.fr/france/2018/09/12/a-l-ecole-l-anglais-en-majeste_1678267

Larousse de poche. (2018). Editions Larousse.

Meirieu, P. (1999). *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* dans *Repères pour enseigner aujourd'hui*, INRP.

Ministère de l'Education nationale. (2013, juillet). *Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*.

Ministère de l'Education nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.

Ministère de l'Education nationale. (2016, Mars). *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales* consulté sur www.eduscol.education.fr

Ministère de l'Education nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.

Musset, M. (2009, octobre). *Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée*, dans *Dossiers d'actualités*, INRP, n°48.

Neil, J. (2012). Europe : *SurveyLang*, l'enquête européenne sur les compétences langagières, dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, p. 18-21.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française. (2009). Dictionnaires Le Robert.

Roux, J. P. (2004). *Le travail de groupe à l'école*, dans *Cahiers pédagogiques*, n°424.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE international.

Laura

Questionnaire d'anglais

1) Est-ce que je pense avoir des difficultés en anglais ?

OUI

NON

2) Qu'est-ce qui me pose le plus de difficultés en anglais ? (Noter de 1 à 4 / De plus difficile au moins difficile)

COMPRENDRE LES MOTS A L'ORAL

COMPRENDRE LES MOTS A L'ECRIT

M'EXPRIMER A L'ORAL

M'EXPRIMER A L'ECRIT

3) Combien de fois je prends la parole pendant une séance d'anglais ?

0

1

2

3

4

Plus de 4 fois

4) Ai-je déjà eu l'occasion de parler anglais en dehors de l'école ? A quelle occasion ?

... je me parle anglais en dehors et dans occasion...

Antoine

Questionnaire d'anglais

1) Est-ce que je pense avoir des difficultés en anglais ?

OUI

NON

2) Qu'est-ce qui me pose le plus de difficultés en anglais ? (Noter de 1 à 4 / De plus difficile au moins difficile)

? COMPRENDRE LES MOTS A L'ORAL

< COMPRENDRE LES MOTS A L'ECRIT

M'EXPRIMER A L'ORAL

> M'EXPRIMER A L'ECRIT

3) Combien de fois je prends la parole pendant une séance d'anglais ?

0

1

2

3

4

Plus de 4 fois

4) Ai-je déjà eu l'occasion de parler anglais en dehors de l'école ? A quelle occasion ?

..... non jamais

Thomas

Questionnaire d'anglais

1) Est-ce que je pense avoir des difficultés en anglais ?

OUI

NON

2) Qu'est-ce qui me pose le plus de difficultés en anglais ? (Noter de 1 à 4 / De plus difficile au moins difficile)

COMPRENDRE LES MOTS A L'ORAL 3

COMPRENDRE LES MOTS A L'ECRIT 4

M'EXPRIMER A L'ORAL 1

M'EXPRIMER A L'ECRIT 2

3) Combien de fois je prends la parole pendant une séance d'anglais ?

1 2 3 4 Plus de 4 fois

4) Ai-je déjà eu l'occasion de parler anglais en dehors de l'école ? A quelle occasion ?

Je n'ai pas eu l'occasion de parler anglais

Emma

Questionnaire d'anglais

1) Est-ce que je pense avoir des difficultés en anglais ?

OUI

NON

2) Qu'est-ce qui me pose le plus de difficultés en anglais ? (Noter de 1 à 4 / De plus difficile au moins difficile)

COMPRENDRE LES MOTS A L'ORAL 3

COMPRENDRE LES MOTS A L'ECRIT 2

M'EXPRIMER A L'ORAL 1

M'EXPRIMER A L'ECRIT 4

3) Combien de fois je prends la parole pendant une séance d'anglais ?

0

1

2

3

4

Plus de 4 fois

4) Ai-je déjà eu l'occasion de parler anglais en dehors de l'école ? A quelle occasion ?

Non, jamais

“QUI EST-CE ?”

 <p>Amy 12 London</p> 	 <p>Shawn 11 New York</p> 	 <p>Kevin 11 Dublin</p> 
 <p>Indira 11 Bombay</p> 	 <p>Sean 12 Sydney</p> 	 <p>Amy 11 Ottawa</p> 

(Extraits du B.O n° 11 du 26 novembre 2015)

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Au cycle 3, l'enseignement de la langue vivante étrangère ou régionale vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française. Des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives, aux intérêts des élèves, contribuent à la construction de connaissances langagières, permettant d'atteindre le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans les cinq activités langagières. Il s'agit pour tous les élèves d'atteindre au moins le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières. Les activités proposées ne se limitent pas au niveau A1 car le niveau A2 peut être atteint par un grand nombre d'élèves dans plusieurs activités langagières. Les niveaux A1 et A2 du CECRL correspondent au « niveau de l'utilisateur élémentaire ». En passant de A1 à A2, les élèves quittent « le niveau de découverte » pour entrer dans le « niveau intermédiaire ». Il convient de garder à l'esprit l'âge des élèves du cycle 3 dans le choix des contenus culturels et linguistiques.

Parler en continu

Attendus de fin de cycle

Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) :

L'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat.

Niveau A2 (niveau intermédiaire) :

L'élève est capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.

Connaissances et compétences associées

- Reproduire un modèle oral (répéter, réciter...).
- Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref.
- Se présenter oralement et présenter les autres.
- Décrire son environnement quotidien, des personnes et/ou des activités culturellement connotées.
- Raconter une histoire courte à l'aide de supports visuels.
- Faire une brève annonce (date, anniversaire, invitation...) en situant l'événement dans le temps et l'espace.

Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève

- **S'entraîner** à reproduire des énoncés et les **mémoriser**.
- Passer par les **hésitations** et les **faux-démarrages** propres à l'oral.
- **Mobiliser** à bon escient ses **connaissances** phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles.
- **Être audible**.
- **Moduler sa voix** pour s'approprier les schémas intonatifs spécifiques.
- **S'enregistrer** sur un support **numérique** (audio ou vidéo).

Lexique : mobilisation de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels pour des informations sur la personne, les besoins quotidiens, son environnement.

Grammaire : contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Phonologie : reproduction des sons, de l'accentuation, des rythmes, et des courbes intonatives propres à chaque langue.

Repères de progressivité

Niveau A1

- Les champs lexicaux abordés se rapportent à l'environnement immédiat de l'élève.
 - L'élève a recours à des éléments figés et/ou mémorisés.

- L'histoire racontée est très courte. Les phrases sont très simples.
- Les aides visuelles utilisées sont très explicites.
- Les énoncés sont factuels.

Niveau A2

- Les champs lexicaux s'enrichissent et se rapportent à un environnement plus élargi.
 - L'élève construit des énoncés proches de ceux rencontrés en classe ; il les enrichit et les complexifie très progressivement.
 - L'histoire racontée est courte. Les phrases simples sont reliées.
 - Les aides visuelles sont moins nombreuses mais restent explicites.
- Les énoncés restent factuels, mais l'élève devient capable de donner succinctement son opinion, la raison d'un choix...

Réagir et dialoguer

Attendus de fin de cycle

Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) :

L'élève est capable de communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il essaie de dire.

Niveau A2 (niveau intermédiaire) :

L'élève est capable d'interagir de façon simple et de reformuler son propos pour s'adapter à l'interlocuteur.

Connaissances et compétences associées

- **Établir un contact social** (saluer, se présenter, présenter quelqu'un...) ;
- **Demander** à quelqu'un de ses **nouvelles** et **réagir** en utilisant des formules de **politesse** ;
- Dialoguer pour **échanger** / **obtenir** des **renseignements** (itinéraire, horaire, prix...) ;
- **Dialoguer** sur des **sujets familiers** (école, loisirs, maison...) ;
- **Réagir à des propositions**, dans des situations de la vie courante (remercier, féliciter, présenter des excuses, accepter, refuser...).

Lexique : Mobilisation de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels pour des informations sur la personne, les besoins quotidiens, son environnement.

Grammaire : Contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Phonologie : Reproduction des sons, de l'accentuation, des rythmes, et des courbes intonatives propres à chaque langue.

Repères de progressivité

Niveau A1

- Les champs lexicaux abordés se rapportent à l'environnement immédiat de l'élève.
- L'élève a recours à des éléments figés et/ou mémorisés, lors d'échanges ritualisés.

Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève

- Utiliser les moyens langagiers adéquats pour **commencer**, **poursuivre** et **terminer** une **conversation** simple et brève.
- S'appuyer sur la **situation de communication**, les **schémas intonatifs** et les **auxiliaires visuels**, dont la **gestuelle**, pour déduire le sens d'un message oral et réagir.
- **Répondre** à des **questions** simples et **en poser** pour **poursuivre** / **relancer** la **conversation**.
- **Mémoriser** des expressions courantes pour indiquer qu'il a compris ou qu'il n'a pas compris, pour demander la répétition, pour exprimer ses goûts et ses sentiments, pour solliciter l'avis de l'interlocuteur, exprimer son opinion, l'accord, le désaccord.
- Utiliser quelques **onomatopées** et **moduler sa voix** pour exprimer un sentiment, une hésitation, la surprise, le dégout...

- L'élève peut répondre à des questions dans un premier temps, puis il peut en poser grâce à des modèles.
- L'élève interagit très simplement avec un débit lent et peut avoir besoin de pauses pour chercher ses mots.
- L'élève peut demander à l'interlocuteur de l'aider, de répéter et/ou de reformuler lentement son message.

Niveau A2

- Les champs lexicaux s'enrichissent et se rapportent à un environnement plus élargi.
- L'élève construit des énoncés proches de ceux rencontrés en classe pour interagir et il les enrichit et les complexifie très progressivement lors d'échanges plus spontanés.
- L'élève est capable de poser des questions à son interlocuteur de manière plus autonome.
- L'élève interagit simplement avec un débit adapté. Il a moins recours aux pauses.
L'élève a moins souvent besoin de solliciter l'interlocuteur pour des aides et des répétitions. Il est encouragé à prendre des risques, l'erreur n'étant pas un frein à l'intelligibilité des messages véhiculés.

Résumé

L'enjeu de ce mémoire est de proposer une réflexion sur l'expression orale en anglais à l'école primaire. Il s'agit plus particulièrement d'examiner les dispositifs susceptibles de favoriser la prise de parole des élèves en anglais. À travers un questionnaire, mais aussi plusieurs enregistrements audios et vidéos, nous avons suivi l'évolution de quatre élèves rencontrant des difficultés persistantes en expression orale. Il ressort de cette étude que le travail en groupes de niveaux homogènes amène les élèves à se sociabiliser et à se décomplexer à l'oral. En ce sens, cette modalité de travail contribue à augmenter le temps de parole en anglais. L'utilisation du jeu en classe de langue recèle aussi de nombreux avantages : il stimule l'intérêt des élèves, aide à la mémorisation du vocabulaire, et désacralise le passage de la langue maternelle à la langue étrangère. Le jeu en classe entière peut cependant décontenancer les élèves les plus en difficulté à l'oral. Pour inciter ces élèves à prendre la parole en anglais, la configuration du jeu en binômes ou en petites équipes constitue en somme la solution la plus adaptée.

Mots clés : expression orale, jeu en classe, groupes homogènes, classe de CM2, prise de parole en anglais.

Abstract

The purpose of this memory is to propose a reflection on oral expression in English at primary school. It is particularly a question of examining the measures likely to encourage pupils in practicing english orally. Through a questionnaire, but also with several audio and video recordings, we followed the evolution of four students with persistent difficulties in oral expression. This study shows that group work at a common level leads students to socialize and express themselves in their spoken english. Accordingly, this method helped to expand their speaking time in English. The application of the game in class also has many advantages: it increase the pupils interest, helps to memorize vocabulary, and demistifies the transition from mother tongue to a foreign language. This whole class game can, however, disconcert the students with more difficulties in english speaking. In order to encourage these students to speak up, this game's setup in pairs or small teams is basically the most appropriate solution.

Key words : oral expression, game in class, group work at a common level, CM2 class, english speaking orally.