



**HAL**  
open science

# L'influence des représentations de l'anglais chez le professeur des écoles sur son enseignement de la langue

Noémie Noël

► **To cite this version:**

Noémie Noël. L'influence des représentations de l'anglais chez le professeur des écoles sur son enseignement de la langue. Education. 2019. dumas-02443667

**HAL Id: dumas-02443667**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02443667v1>**

Submitted on 17 Jan 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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

**MASTER MEEF mention 1er degré  
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »  
Mémoire de 2<sup>ème</sup> année  
Année universitaire 2018 - 2019**

**L'INFLUENCE DES REPRÉSENTATIONS DE L'ANGLAIS CHEZ LE  
PROFESSEUR DES ÉCOLES SUR SON ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE.**

**NOEL Noémie**

Directeur du mémoire : Thierry Tréfaut  
Assesseur : Claire Benimeli

Soutenu le 24 mai 2019

## **Remerciements**

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Thierry Tréfaut. Je le remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant mes recherches.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

## **Résumé**

Cette étude traite des représentations que le professeur des écoles a de la langue anglaise. Elle a pour but de vérifier l'influence que peuvent avoir ces représentations sur l'enseignement de l'anglais au sein des établissements scolaires du premier degré. Pour se faire, quatre enseignants ont participé à un entretien et quatre séances ont été observées. Ces entretiens et ces séances ont ensuite été analysés selon des critères précis ; notamment les difficultés rencontrées par le professeur des écoles, sa vision de l'enseignement des langues, son vécu, sa maîtrise de la langue, la place du français, le traitement de l'erreur ainsi que la distribution de la parole entre les différents participants. Cette analyse permet de faire ressortir que les représentations de l'enseignant jouent un rôle dans ses choix pédagogiques, modifient les gestes professionnels et influent sur le contenu des situations proposées. Cependant, il a été conclu que d'autres facteurs tels que le sentiment d'insécurité linguistique et la formation impactaient également l'enseignement des langues.

**Mots-clés** : représentations des enseignants, premier degré, anglais, choix pédagogiques, gestes professionnels, contenu des situations d'apprentissage.

## ***Summary***

*This study deals with the teachers' representations of English language. Its objective is to confirm the impact on English language teaching as a foreign language in primary education that these representations may cause. In order to verify these issues, four teachers have been interviewed and four sessions have been observed. Then, these interviews and sessions were analysed according to specific criteria ; especially the difficulties encountered by the school teacher, his English language teaching view, his experiences, his command of English language, the use of French language, the teacher's way to deal with the different mistakes and the distribution of the speech between the participants. According to this analysis, teachers' representations play a part in his pedagogical choices, they change some professional gestures and they have an influence on the content of the situations. As a conclusion, linguistic insecurity and training are two other elements to consider when English language teaching is examined.*

**Keywords** : *teachers' representations, primary education, English language, pedagogical choices, professional gestures, content of the situations.*

## Table des matières

Introduction.....	1
I. Du vécu de l'enseignant en tant qu'apprenant à l'enseignement des langues qu'il dispense.....	2
1. La représentation des langues chez les individus.....	2
2. L'enseignement des langues.....	4
3. La place du professeur des écoles dans l'enseignement des langues.....	7
II. Recueil des données.....	11
1. Méthodologie utilisée.....	11
2. Présentation des entretiens et des séances.....	13
3. Analyse qualitative des données.....	16
Conclusion.....	45
Bibliographie :.....	47
Annexes	

## ***Introduction.***

Cette recherche découle d'une motivation et d'un intérêt personnel pour ce domaine qui est directement lié à la formation suivie. Suite à une licence de langues, littérature et culture étrangère spécialisée en langue anglaise, une première année en master de français langue étrangère a été effectuée. Ce cursus a été ensuite complété dans le domaine de l'éducation permettant ainsi une première expérience dans le premier degré. C'est à travers cette expérience professionnelle que le questionnement présenté dans ce travail a émergé. En effet, le sentiment d'incapacité d'enseigner l'anglais que ressentait une collègue a débouché sur un décloisonnement entre nos deux classes.

A partir de cette situation, un lien potentiel entre le vécu de l'enseignant autour de la langue étrangère et l'enseignement de cette langue a été mis en avant. Par l'intermédiaire de l'enseignement de l'anglais, cette recherche va tout particulièrement s'intéresser aux répercussions que les représentations des langues chez l'enseignant peuvent engendrer sur leur enseignement des langues. Il est donc important de resituer l'enseignant en tant qu'apprenant d'une langue étrangère car c'est à travers le premier contact établi et les relations qu'il a eues avec cette langue que celui-ci va porter un regard positif ou négatif sur elle et sur sa capacité à l'enseigner.

Un questionnement plus détaillé a découlé de cette problématique. Dans un premier temps, il est nécessaire de définir ce que recouvre l'expression « impact sur l'enseignement des langues » dans le cadre de cette recherche. Ce travail se concentrera sur la recherche d'une modification des gestes professionnels de l'enseignant, sur sa manière d'enseigner la langue étrangère, sur l'intérêt donné à la langue apprise et sur la motivation qu'il a d'enseigner celle-ci. Au niveau de l'apprenant, il semble légitime de s'interroger sur le fait que le discours de l'enseignant puissent jouer un rôle sur l'apprentissage de celui-ci, notamment en terme d'engagement dans la tâche et d'acquisition de la langue. Ces éléments permettront de vérifier si les enseignements en langue étrangère sont réellement modifiés par les représentations de l'enseignant.

Afin d'analyser le lien éventuel entre le vécu de l'enseignant en tant qu'apprenant et son enseignement des langues, il est nécessaire de développer, dans un premier temps, la construction de la représentation des langues chez l'individu, la place de l'enseignement des langues au sein de l'école primaire ainsi que le rôle et la posture attendus du professeur des écoles dans l'enseignement des langues. Ce cadrage théorique constitue les éléments référence pour analyser les données recueillies. Il sera donc nécessaire d'explicitier les démarches mises en œuvre ainsi que les outils utilisés pour obtenir ces différentes données.

Pour cette étude, nous émettons donc l'hypothèse que les représentations de l'enseignant jouent un rôle dans l'enseignement des langues, qu'elles modifient les gestes professionnels de celui-ci et qu'elles influent sur le contenu des situations d'apprentissage proposées aux élèves. Suite à ce travail de recherche, d'autres axes de réflexion pourront alors être mis en avant.

### ***I. Du vécu de l'enseignant en tant qu'apprenant à l'enseignement des langues qu'il dispense.***

Au sein des établissements scolaires, une des missions de l'enseignant est de permettre aux élèves d'acquérir des savoirs et des savoir-faire. Cependant, il est nécessaire de prendre en considération que l'enseignant a son propre vécu en tant qu'apprenant de langue étrangère et que ce dernier a joué un rôle important dans la construction de ses représentations.

#### **1. La représentation des langues chez les individus.**

Dans notre quotidien, le terme de représentation est souvent employé dans des situations diverses. Celui-ci recouvre deux grandes définitions qui ont été mises en avant pour la première fois par Aristote. Le premier sens mis en avant est celui du jeu, du spectacle théâtral tandis que le second pointe le fait qu'un individu a ses propres perceptions et conceptions du monde (Porcher<sup>1</sup>, 1997). C'est donc cette dernière définition qui est retenue dans cette recherche.

En s'appuyant sur Schopenhauer, Porcher développe l'idée que le vécu d'un individu joue un rôle essentiel dans le découpage que chacun peut faire du monde qui l'entoure et du sens qui en découle. En ressort alors deux grandes notions. La première concerne l'individu dans un cadre social défini, passant de ses interactions sociales et de son comportement en société à ce qui le constitue en tant que personne. La deuxième s'axe plus particulièrement autour des choix culturels de l'individu. C'est à travers ces choix culturels, en partie influencés par les pratiques familiales, que l'individu va principalement construire sa manière de percevoir le monde et de se percevoir dans celui-ci. Cette notion est d'autant plus importante lorsque l'on parle des représentations d'une langue étrangère étant donné le lien existant entre langue et culture.

Ces deux grands axes fondateurs des représentations de la langue chez l'individu soulignent le fait qu'une imposition de la langue étrangère sans explication préalable a des conséquences négatives sur la motivation et le désir d'apprendre cette langue. Afin que l'apprentissage de cette

---

<sup>1</sup> Louis Porcher (université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III) dans l'ouvrage ayant pour référence Zarate, G. (Ed.). (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures* (Vol. 2). ENS Editions.

langue permette la construction de représentations positives chez l'individu, il est important de comprendre et faire comprendre que la langue est un des vecteurs de culture permettant une meilleure compréhension de la personne étrangère.

Cependant, ces facteurs ne sont pas les seuls à prendre en compte lorsqu'il s'agit d'enseignement des langues. Dans le cadre de sa profession, le professeur des écoles se doit d'enseigner une langue étrangère au minimum à ses élèves. Il devient alors un facteur supplémentaire dans la construction des représentations chez l'apprenant. En effet, les enseignants ont tendance à mettre en avant leur propre culture créant ainsi un conflit entre ce qu'ils pensent mettre en place et ce qu'ils mettent réellement en œuvre au sein de leur classe. Ce conflit est renforcé par le décalage entre ce que l'enseignant pense être intéressant et ce qui éveille un réel intérêt chez les élèves (Porcher, 1997).

La mise en œuvre de l'enseignement de la langue en classe est alors un autre élément qui permettra de favoriser ou non un réel contact entre l'élève et la langue étrangère à apprendre. En effet, comme nous l'explique Porcher, le fait que les enseignants ont tendance à mettre en avant leur propre culture influe les choix de contenus qu'ils proposeront aux élèves. Cependant, si nous nous appuyons sur les travaux de D. Bucheton et Y. Soulé<sup>2</sup>, le professeur des écoles a également recours à divers gestes professionnels et adopte ainsi différentes postures lors de ses séances. Ils mettent en exergue le fait que l'enseignant peut changer la dynamique d'apprentissage au sein de la classe en fonction des gestes et des postures qu'il va modifier, de façon intentionnelle ou non, tout au long de la situation. Cette modification des différents paramètres va alors influencer les postures d'apprentissage que les élèves vont adopter face à la tâche à effectuer.

Concernant le vécu du professeur des écoles en lui-même, il faut donc prendre en compte que ces facteurs ont joué un rôle important dans la construction de ses propres représentations de la langue étrangère qu'il doit enseigner. Ces représentations peuvent engendrer un sentiment d'incapacité ressenti par l'enseignant lorsque celui-ci n'est pas spécialisé dans les langues. Ce sentiment que certains enseignants éprouvent est en lien avec les difficultés qu'ils rencontrent ou celles qu'ils craignent de rencontrer. C. Tardieu les classe ainsi en trois grandes catégories. La première est l'utilisation même de la langue étrangère. Le professeur des écoles appréhende le fait de ne pas pouvoir utiliser la langue comme il le souhaiterait, que ce soit d'un point de vue de la

---

<sup>2</sup> Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.



production orale ou de la phonétique de la langue ; ce qui le conduit généralement au recours à la langue française qui se révèle être un facteur d'accentuation de ce sentiment d'incapacité. La deuxième difficulté traitée concerne plus particulièrement la construction des séquences et des séances. L'enseignant non spécialisé des langues étrangères peut éprouver des difficultés à articuler des séances de manière cohérente lorsqu'il construit ses séquences. Le dernier obstacle à mettre en avant est l'utilisation de la culture en tant que support d'activités ; le professeur des écoles étant parfois en possession d'un répertoire culturel pauvre, il peut lui être difficile d'articuler les apprentissages linguistiques avec les éléments culturels (Tardieu, 2006<sup>3</sup>).

Si l'enseignant à ses propres représentations de la langue à enseigner et ses propres représentations de sa capacité à l'enseigner, la recherche et les directives ministérielles permettent de lui donner des pistes pour mettre en œuvre cet enseignement au sein de la classe.

## **2. L'enseignement des langues.**

L'enseignement des langues n'a cessé d'évoluer. Nous nous sommes donc appuyés sur les travaux de C. Puren<sup>4</sup> pour établir un bref historique de cette évolution. Pendant le XVI<sup>e</sup> siècle, la méthode d'apprentissage des langues, notamment des langues mortes, est la méthodologie traditionnelle, également appelée la méthodologie grammaire-traduction. Elle doit son nom au fait que l'apprenant appliquait des règles de grammaire qui lui avaient été explicitées dans sa langue maternelle et qui lui servaient essentiellement à traduire des textes via le thème ou la version. Au XIX<sup>e</sup> siècle, alors que la méthodologie traditionnelle existe encore, la méthode naturelle, prônant des conditions d'apprentissage les plus proches possible de celles de la langue maternelle, fait son apparition.

C'est en 1900, que la méthodologie directe émerge. Celle-ci prend en compte l'intérêt ainsi que la motivation de l'apprenant tout en proposant une progression croissante dans les apprentissages. Afin que la langue devienne un outil de communication, l'enseignement s'axe sur la pratique orale de la langue étrangère tout en évitant l'usage de la langue maternelle.

A partir des années 20 jusqu'aux années 60, la méthodologie active met en exergue que l'apprenant en langue doit s'investir personnellement pour être en mesure de construire de nouveaux

---

3 Tardieu, C. (2006). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : Le cas de l'anglais*. Ellipses.

4 Puren, C., & Ecole normale supérieure (Saint-Cloud). Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme* (p. 207). Paris: Didier.

apprentissages. Cependant, pendant les années de la seconde guerre mondiale, l'avancée technologique fait naître la méthodologie audio-orale qui met l'accent sur la pratique au détriment de l'explication. Celle-ci est basée sur l'assimilation de structure que l'on associe à des images ; structures que l'apprenant reproduira de manière intensive pour mémoriser celles-ci. C'est dans les années 50, que ces structures seront accompagnées d'explication à travers la méthodologie structurales-globale audiovisuelle qui se concentre particulièrement sur la compréhension du sens global. Un tissage avec les structures abordées précédemment est alors effectué pour permettre à l'apprenant de les manipuler et des les réemployer.

A partir des années 60, la méthodologie audio-visuelle donne la priorité à l'oral et permet aux apprenants d'exprimer des sentiments et des émotions. Elle doit son nom à l'association de l'image et du son qu'elle utilise. Elle fait place à l'approche communicative dans les années 70. L'approche communicative est centrée sur des situations de communication et prend en compte les aspects culturels et sociaux liés aux communautés de la langue cible. Elle permet également une analyse des erreurs de l'apprenant et introduit la notion d'interlangue.

De nos jours, le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues<sup>5</sup> est un élément clef pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. Celui-ci met en avant le fait que les apprenants devraient être en contact avec plusieurs langues étrangères afin d'étendre leurs compétences communicatives et métalinguistiques. Dans l'appropriation de ces langues, six niveaux servant de référence ont été établis. Il existe alors trois grands niveaux chacun découpé en deux sous-niveaux. Le niveau A, défini comme étant celui des « utilisateurs élémentaires », est composé du niveau de découverte A1 et du niveau de survie A2. Concernant le niveau B, niveau des « utilisateurs indépendants », le niveau B1 correspond au niveau seuil et le B2, au niveau avancé. Enfin, le niveau C, celui des « utilisateurs expérimentés » présente le niveau autonome C1 ainsi que la maîtrise C2 qui est le niveau le plus élevé d'appropriation d'une langue. Pour chacun d'eux, le CECR a défini les différentes compétences et connaissances associées auxquelles l'utilisateur de la langue peut faire appel. Il est alors possible pour l'apprenant et pour l'enseignant de déterminer le niveau de langue atteint.

Concernant l'apprentissage de la langue en lui-même, le CECR propose une utilisation ludique de la langue ainsi qu'une utilisation esthétique de celle-ci dans lesquelles des activités de

---

5 CONSEIL, D. L. E. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR). *coe. int.*

production orale ou écrite, de lecture ou de compréhension de l'écrit mais également d'interaction orale ou écrite pourront être travaillées. Ces situations devraient favoriser également l'utilisation de gestes et d'actions afin d'accompagner les activités langagières. Diverses compétences, d'un point de vue linguistique, peuvent alors être mises en avant. Cependant, le CECR met l'accent sur le fait que ces situations permettent également d'aborder des points culturels proches ou éloignés de la culture de l'apprenant afin de construire une compétence culturelle conduisant à la connaissance et la compréhension des communautés des langues cibles.

Le CECR met donc en avant de nombreux facteurs linguistiques à prendre en compte dans l'élaboration des situations d'apprentissage. Cependant, il souligne également l'importance de prendre en compte les facteurs affectifs de l'apprenant. Quatre points sont alors développés : la « confiance en soi » contribuant au succès de la réalisation d'une tâche proposée à l'apprenant, « l'application et la motivation » permettant l'implication de celui-ci dans la tâche qu'il doit effectuer, « l'état général » de l'apprenant, ainsi que « l'attitude » adoptée en lien avec l'intérêt qu'il porte à la tâche. Ces quatre facteurs font écho à la première partie développée de cette étude, dans laquelle nous avons expliqué que l'apprenant devait faire preuve de motivation et éprouver le désir d'apprendre pour construire des représentations positives sur la langue cible.

Il est alors intéressant d'exposer que les programmes de l'Éducation Nationale<sup>6</sup> ainsi que le Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture<sup>7</sup> prennent appuis sur le CECRL pour définir les compétences et connaissances que les élèves doivent développer au cours de leur scolarité. Ces textes ne sont cependant pas les seuls que le Ministère de l'Éducation Nationale met à la disposition du personnel de l'Éducation. En effet, de nombreuses ressources sont disponibles et accessibles aux enseignants pour construire leurs séquences d'apprentissage. Parmi ces ressources, des propositions d'activités et de séquences<sup>8</sup>, incluant des aspects culturels classés par thème, permettent aux professeurs des écoles d'accéder à des documents authentiques et d'articuler les notions linguistiques avec les notions culturelles. Pour accompagner ce document, des repères de progressivité linguistique<sup>9</sup> sont également disponibles pour aider les enseignants à proposer une

---

6 MENESR -DGESCO (2015). BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*.

7 MENESR -DGESCO (2015). BO n°17 du 23 avril 2015 : socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*.

8 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). Langues vivantes. Déclinaisons culturelles anglais. Cycle 3. *Ressources Eduscol*.

9 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). Langues vivantes. Communication langagière. Repères de progressivité linguistique. Anglais. Cycle 3. *Ressources Eduscol*.

progression de séquences cohérente, en lien avec les connaissances et les compétences à atteindre.

Ces repères permettent également de faire un rappel sur les formulations correctes qui peuvent être travaillées pour chacune de ces compétences et connaissances. Dans les ressources Eduscol de mars 2016 intitulées « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. », il est recommandé de proposer des situations d'apprentissage non cloisonnées afin de motiver et de donner l'envie d'apprendre des langues étrangères aux élèves. Pendant ces 54 heures annualisées de langues vivantes, il est également recommandé d'utiliser des situations de jeux, de théâtre et de pratiques artistiques pour susciter l'intérêt des élèves mais également de « mettre en relation la langue cible avec le français<sup>10</sup> ».

Il est également demandé aux professeurs des écoles, qui sont des enseignants non spécialisés dans les langues, d'avoir une bonne maîtrise de la langue étrangère enseignée. Il est attendu qu'ils aient acquis un niveau B1 au minimum en expression et en interaction orale ainsi qu'un niveau B2 en compréhension de l'écrit, si l'on se base sur les niveaux du CECRL (Tardieu, 2006).

Les recherches effectuées et les directives ministérielles sont donc des sources sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour préparer et mettre en œuvre son enseignement en classe. Le professeur des écoles doit cependant avoir conscience qu'il joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue étrangère à travers les moyens qu'il utilise et l'image qu'il renvoie.

### **3. La place du professeur des écoles dans l'enseignement des langues.**

Dans le cadre de sa profession, l'enseignant travaille avec de jeunes individus qui ont leur propre personnalité et leurs propres caractéristiques. Il est donc important de souligner que le professeur des écoles, comme dans chaque discipline, doit permettre aux élèves d'accroître leur confiance en eux et leur procurer un espace d'apprentissage serein dans lequel chacun est respecté et respecte les autres. Ces deux facteurs favorisant l'apprentissage de l'élève sont mis en place à travers la posture de l'enseignant ; notamment via les appréciations positives et l'acceptation de l'erreur (Bogaards, 1988). Cette posture que l'enseignant adopte permet à l'élève de maintenir sa motivation. En effet, si les méthodes utilisées par l'enseignant<sup>11</sup> ne permettent pas aux apprenants de se rendre compte de leur progrès malgré leur désir d'apprendre, leur motivation n'en sera que décroissante

---

10 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). Croiser les enseignements et les pratiques. Cycles 2, 3 et 4. *Ressources Eduscol*.

11 Ici, l'enseignant doit bien articuler les moments d'acquisitions linguistiques et les moments de mise en pratique de celles-ci au sein de ses séquences (Busse et Walter, 2013).

(Busse et Walter, 2013).

D'après Fabienne Robinson<sup>12</sup>, la communication orale doit être centrale dans les apprentissages afin de permettre aux élèves de progresser et de se rendre compte de leur progrès. Celle-ci est définie à travers quatre grandes composantes permettant de mettre en lien la langue avec ses références culturelles tout en prenant en compte les connaissances culturelles propres à l'apprenant. L'élève doit alors être en situation de réception lors des séances de langue en classe mais également en situation de production pour que toutes les composantes de la communication orale puissent être mises en jeu. En classe, l'objectif final est donc de permettre aux élèves d'accéder à une communication authentique. Cependant, l'enseignant ne doit pas perdre de vue que le code verbal n'est qu'une partie du message et que la gestuelle utilisée représente la plus grande partie de celui-ci.

Pour que cette communication orale soit possible, le professeur des écoles doit prendre en compte plusieurs facteurs. Dans un premier temps, il est recommandé de proposer aux élèves un moyen de mémorisation des mots et des structures étudiées. Pour cela, un recours à l'écrit est possible, notamment à travers des affichages de classe ou de la mise à disposition de textes en langue étrangère. Pourtant, la mémorisation n'est pas la seule à jouer un rôle dans cette communication orale. Le climat de classe est également déterminant. La disposition de la classe est essentielle pour permettre une communication ; une disposition en îlots facilitera bien plus la communication qu'une disposition en rangs. Celle-ci permet également d'éviter que l'enseignant soit le seul à faire circuler la parole étant donné que les élèves peuvent plus facilement s'adresser à un pair. Le professeur des écoles doit alors se voir comme un garant du bon fonctionnement de la séance de langue et non comme un moyen de transmettre celle-ci à ses élèves. Cette posture que l'enseignant doit adopter peut être facilitée par la mise en place de rituels. Cette phase de la séance permet de faire entrer les élèves de manière douce dans la langue étrangère. De plus, l'aspect répétitif de ces rituels permet aux élèves de pouvoir prendre rapidement la place de l'enseignant sans devenir une source d'angoisse (Robinson, 2006).

Même si la place de l'apprenant est centrale en séance de langue, la place de l'enseignant est essentielle pour permettre à l'élève de ressentir un désir ou un besoin d'apprendre et d'utiliser la langue. En effet, il est un modèle linguistique pour l'élève. Il est alors important que celui-ci essaie

---

12 Chapitre 4 de l'ouvrage Tardieu, C. (2006). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : Le cas de l'anglais*. Ellipses.

autant que possible de proposer à ses élèves des moments uniquement en langue anglaise, en ayant recours à des consignes simples combinée à une gestuelle facilitant la compréhension du message. Le fait de proposer des temps uniquement en anglais permet de sensibiliser les élèves aux réalités de la langue anglaise notamment en ce qui concerne l'intonation, l'accentuation, la phonétique et la phonologie de celle-ci. C'est grâce à ces moments que l'élève sera en mesure de reproduire les modèles oraux qui lui seront proposés dans le but de se les approprier en situation. C'est uniquement suite à cette appropriation que l'élève s'essayera à la construction de ses propres énoncés (Robinson, 2006).

Effectivement, J. Beaucamp<sup>13</sup> souligne l'importance de ces moments de compréhension et d'observation de la langue étrangère à l'oral. Si les enseignants ont assimilé le fait que la répétition jouait un rôle dans l'appropriation de la langue, J. Beaucamp fait remarquer que cette répétition est très souvent basée sur une reconstitution d'un énoncé tel qu'il a été appris. L'élève perçoit alors cet énoncé comme une seule unité et, par le manque de questionnement sur la construction de celui-ci, se retrouve dans l'incapacité de transférer une quelconque connaissance permettant la construction d'un énoncé nouveau. Il est donc important pour le professeur des écoles de déterminer à l'avance les particularités que présente l'anglais oral afin que les élèves puissent y être sensibilisés. C'est suite à cette sensibilisation qui leur aura permis d'entendre et de reconnaître ces particularités de l'anglais oral que les élèves seront en mesure de les reproduire.

Toutefois, l'enseignant ne doit pas uniquement se cantonner à la communication orale. Tout enseignement de langues doit également intégrer des compétences de l'écrit aux situations proposées. En effet, si nous nous appuyons sur les points du CECRL exposés à la partie précédente, une langue est composée de quatre grandes compétences : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale ainsi que l'expression écrite. C'est l'accès à ces quatre compétences qui permet à l'apprenant de langue de s'approprier une langue étrangère. Pour enrichir les situations qu'il propose, le professeur des écoles doit veiller à varier les supports qu'il utilise. Les situations ludiques permettent également de répondre à un autre besoin des élèves qui est le jeu. Le jeu peut donc être un bon support au sein d'une classe mais les élèves ne doivent pas perdre de vue que celui-ci est un des moyens permettant de travailler la langue (Griffin, 2006<sup>14</sup>).

---

13 Beaucamp, J. (2008). Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3). Opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 3(3).

14 Chapitre 9 de l'ouvrage Tardieu, C. (2006). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : Le cas de l'anglais*. Ellipses.

Étant donné le niveau requis demandé aux enseignants lors de la formation, il est attendu que ceux-ci soient capables d'utiliser des documents authentiques telles que les poèmes ou les chansons mais qu'ils soient également en mesure de proposer à leurs élèves des activités langagières adaptées à leur jeune âge. Lorsqu'un apprentissage est mis en jeu, des situations en lien avec les compétences développées doivent être élaborées pour permettre une évaluation des acquis des élèves. Ces évaluations doivent mettre en lumière ce que l'élève est capable de faire en langue étrangère par l'intermédiaire de jeux ou d'échanges (Tardieu, 2006).

Le dernier point abordé est celui de la place de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L. Audin<sup>15</sup> met en avant le fait que les situations d'apprentissage proposées aux élèves, principalement sous forme de jeux, ont pour objectif principal de permettre aux élèves de communiquer en langue étrangère. Pour se faire, peu de place est laissée à l'écrit, bien que celui-ci soit une compétence langagière à part entière de la langue cible. Si les jeux peuvent être un bon support dans l'acquisition du lexique et des structures, ceux-ci montrent également des limites. En effet, lorsque les élèves se retrouvent en situation de production, leur prise de parole se compose principalement d'une juxtaposition de mots et de structures telles qu'elles ont été apprises en classe. L. Audin présente alors le fait que les élèves doivent observer et réfléchir sur la langue étrangère, comme ils le font pour la langue française, afin d'en comprendre les structures. Elle explique ainsi que la langue maternelle, langue repère pour les élèves, est un élément de comparaison avec la langue étrangère. L'élève peut donc faire des liens entre les fonctionnements communs de la langue cible et de la langue maternelle. En ce qui concerne les éloignements entre les deux langues, le professeur des écoles doit être en mesure de les anticiper. L'anticipation des obstacles va permettre à l'enseignant de présenter des situations de réflexion sur la langue afin que l'élève puisse surmonter celui-ci. Si la langue maternelle peut être un facteur de production d'erreurs, elle est également un moyen d'accès à la compréhension du fonctionnement de la langue étrangère pour l'apprenant. Il est donc nécessaire que l'enseignant puisse créer des situations pour lesquels l'élève pourra s'exprimer et s'interroger sur la langue étrangère en langue maternelle.

Ces apports théoriques permettent ainsi de déterminer les axes à observer et à analyser dans le cadre de notre recherche afin de vérifier si les représentations de l'enseignant jouent un rôle dans l'enseignement des langues, si elles modifient les gestes professionnels de celui-ci et si elles influent sur le contenu des situations d'apprentissage proposées aux élèves.

---

15 Audin, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français: pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 63-80.

## ***II. Recueil des données.***

### **1. Méthodologie utilisée.**

Une étude de terrain a été effectuée dans le département des Pyrénées-Orientales. Géographiquement, ce département est frontalier avec l'Espagne, ce qui permet un contact avec la langue espagnole beaucoup plus facile et beaucoup plus concret pour les élèves par rapport à la langue anglaise. Cependant, la langue anglaise reste la langue prédominante dans l'enseignement des langues vivantes à l'école. Le recueil de données a été établi au sein d'écoles élémentaires situées à Perpignan et ses alentours. Pour pouvoir recueillir ces données, deux méthodes ont été utilisées.

La première consiste en des entretiens ouverts destinés à des professeurs des écoles qui enseignent en cycle 2 et en cycle 3. Cette étude devait se concentrer uniquement sur le cycle 3 mais les réalités du terrain ont mené les observations vers trois classes de cycle 3 et une classe de cycle 2. Parmi les quatre professeurs des écoles, trois d'entre-eux sont maîtres-formateurs. Ces entretiens ont pour principal objectif de récolter des informations concernant ces enseignants qui ont décidé de prendre en charge par eux-mêmes l'enseignement de l'anglais ou bien de déléguer celui-ci à une tierce personne.

Afin de dégager les représentations de chaque enseignant, il est nécessaire d'identifier les moments où celui-ci parle de son vécu en tant qu'apprenant de la langue anglaise, allant du premier contact avec cette langue jusqu'au regard qu'il porte sur celle-ci. Une attention particulière est également portée sur les indices permettant de déterminer si l'enseignant éprouve un sentiment de capacité ou d'incapacité à enseigner la langue, sur l'intérêt qu'il porte à celle-ci, sur les difficultés qu'il rencontre et sur sa capacité à faire des liens interdisciplinaires. Ces facteurs permettront de comprendre le choix que chaque enseignant a effectué pour l'enseignement de l'anglais au sein de sa classe.

La seconde méthode utilisée est l'observation de séances d'anglais. Les classes des quatre professeurs des écoles ont alors été observées. Parmi ces classes, seule une d'entre-elle a pu être filmée. Pour les trois autres classes concernées, deux enseignants ont autorisé l'enregistrement audio à défaut de l'enregistrement vidéo et le dernier a autorisé une prise de notes pour retranscrire l'observation. La prise de note a donc été effectuée pour que la séance soit retranscrite le plus proche possible de l'observation. Lors de ces observations, des supports élèves ainsi que des



supports enseignants ont été partagés.

Pour faciliter ces observations, une grille<sup>16</sup> a été créée. Dans un premier temps, il s'agit de définir la transition utilisée par le professeur des écoles pour faire entrer ses élèves dans la langue étrangère. Concernant les points forts à analyser durant la séance, trois axes ont été déterminés. Il s'agit de la gestion de l'erreur, de la circulation de la parole ainsi que du recours au français. Pour ce dernier, il est essentiel de spécifier les différents usages qu'en font le professeur des écoles ainsi que les élèves.

La démarche de l'enseignant est également déterminante pour permettre aux apprenants de s'emparer d'une langue étrangère. L'acceptation de l'erreur ou le refus de celle-ci doit être mis en avant. En effet, la manière dont le professeur des écoles va traiter l'erreur de l'élève émane d'une intention particulière de la part de l'enseignant. Par ailleurs, il est important de relever si l'enseignant produit lui-aussi des erreurs et s'il est en mesure de se corriger. Le professeur des écoles étant un modèle linguistique pour l'élève, une erreur non corrigée et répétée fixerait cette même erreur chez celui-ci.

Au sujet de la circulation de la parole, il est utile de prendre en compte les formes d'apparition de celle-ci. Dans les cas de communication entre élèves, le dispositif utilisé ainsi que le contenu sont à préciser. Les stratégies que le professeur des écoles utilise pour permettre la compréhension des élèves lors de ses prises de parole sont également à souligner. En outre, le rôle et la position du professeur des écoles lorsque celui-ci bénéficie d'un intervenant en classe est à préciser. Effectivement, deux des enseignants observés disposent d'une intervenante écossaise. L'une d'entre-elles mène la séance en co-intervention. Lors des ateliers qu'elle propose nous nous concentrerons uniquement sur l'atelier qu'elle dirige.

En ce qui concerne le recours au français, le cadre et l'usage pour lequel les élèves sont autorisés ou amenés à l'utiliser est à déterminer. Si l'enseignant refuse celui-ci, il faut alors en dégager les raisons. Du côté de l'enseignant, la langue française est également un élément sur lequel l'attention doit être portée. Effectivement, les moments où l'enseignant se sert de la langue française sont à relever afin de préciser les situations dans lesquelles il en fait l'usage.

D'un point de vue de la didactique des langues et de l'apprentissage des élèves, nous serons

---

16 La grille est présentée en annexe 2.

vigilants sur la place que l'enseignant laisse à la culture des pays anglophones, à l'écrit, à l'écoute, à la compréhension ainsi qu'à la connaissance de la langue<sup>17</sup>. Au niveau des supports utilisés, nous déterminerons s'ils sont authentiques ; c'est-à-dire si l'enseignant utilise des photographies, des albums, des comptines ou d'autres documents. L'accès à des contenus chargés culturellement permet de faire prendre conscience aux élèves du lien existant entre la culture et la langue.

Les différentes données recueillies durant les entretiens et les séances seront donc analysées selon ces critères.

## 2. Présentation des entretiens et des séances.

Nous allons exposer brièvement les entretiens et les observations qui ont eu lieu dans le cadre de cette recherche. Les caractéristiques des différents entretiens sont ainsi présentées dans le tableau suivant.

	<b>Entretien 1<sup>18</sup></b>	<b>Entretien 2<sup>19</sup></b>	<b>Entretien 3<sup>20</sup></b>	<b>Entretien 4<sup>21</sup></b>
<b>Date.</b>	04/04/19	18/01/19	11/02/19	11/02/19
<b>Autorisation.</b>	Pas d'autorisation d'enregistrement.	Enregistrement audio autorisé.	Enregistrement audio autorisé.	Pas d'autorisation d'enregistrement.
<b>Retranscription.</b>	Retranscription manuscrite.	Retranscription à partir de l'enregistrement.	Retranscription à partir de l'enregistrement.	Retranscription manuscrite.
<b>Autres personnes présentes.</b>	Aucune.	PES en observation.	PES en observation.	PES en observation.
<b>Type d'entretien.</b>	Entretien semi-ouvert à partir d'une question ouverte.	Entretien en trois parties : (une semi-guidée deux spontanées).	Entretien spontané (explication de la situation aux PES présents).	Entretien en trois parties (deux spontanées, une semi-ouverte).
<b>Niveau de la classe.</b>	CM2.	CE1/CE2.	CM1/CM2.	CM1/CM2.

### *Caractéristiques des entretiens menés auprès des professeurs des écoles.*

17 Dans le cadre de ces observations, la connaissance de la langue s'axe plus particulièrement sur la structure de la langue anglaise, sur la comparaison entre la langue anglaise et les autres langues connues par les élèves ainsi que sur les particularités de la langue anglaise notamment d'un point de vue phonétique et phonologique pour des apprenants francophones.

18 La transcription de l'entretien se trouve en annexe 7.

19 La transcription de l'entretien se trouve en annexe 9.

20 La transcription de l'entretien se trouve en annexe 10.

21 La transcription de l'entretien se trouve en annexe 11.

Les quatre entretiens menés ont donc permis aux enseignants de s'exprimer sur la vision qu'ils ont de l'enseignement des langues ainsi que sur leur ressenti en tant que locuteur de la langue anglaise. Les quatre séances observées sont décrites succinctement dans le tableau qui suit. La numérotation des observations correspond à celle des entretiens précédemment présentés.

	<b>Observation 1<sup>22</sup></b>	<b>Observation 2<sup>23</sup></b>	<b>Observation 3<sup>24</sup></b>	<b>Observation 4<sup>25</sup></b>
<b>Niveau.</b>	CM2.	CE1/CE2.	CM1/CM2.	CM1/CM2.
<b>Date.</b>	17/12/18	18/01/19	11/02/19	11/02/19
<b>Durée.</b>	45 minutes.	36 minutes.	35 minutes.	43minutes.
<b>Objectif(s) de la séance.</b>	Acquérir du vocabulaire et une structure.	Acquérir une nouvelle structure.	Découvrir du vocabulaire et un élément culturel.	Introduire l'histoire et travailler la structure répétitive.
<b>Phases durant la séance.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction.</li> <li>- Phase de découverte de l'album <i>Guess What I am ?</i> de Anni Axworthy.</li> <li>- Phase d'appropriation du vocabulaire.</li> <li>- Trace écrite.</li> <li>- Phase d'appropriation de la structure.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rituels de transition.</li> <li>- Rebrassage des notions vues précédemment.</li> <li>- Phase d'appropriation de la structure.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction.</li> <li>- Rituels de transition.</li> <li>- Phase de découverte du vocabulaire.</li> <li>- Phase d'appropriation du vocabulaire.</li> <li>- Point culturel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction.</li> <li>- Rebrassage des notions vues précédemment.</li> <li>- Phase de découverte de l'album <i>The Gingerbread Man</i> de C. McCafferty.</li> <li>- Phase d'appropriation du vocabulaire.</li> <li>- Phase d'ateliers.</li> </ul>
<b>Tâches proposées aux élèves.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écouter et comprendre.</li> <li>- Mobiliser du lexique à l'oral.</li> <li>- Coller et colorier la leçon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobiliser ses connaissances antérieures.</li> <li>- Produire des énoncés à l'oral et manifester sa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobiliser ses connaissances antérieures.</li> <li>- Écouter et manifester sa compréhension.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobiliser ses connaissances antérieures.</li> <li>- Écouter et comprendre.</li> <li>- Produire des</li> </ul>

22 La transcription de la séance se trouve en annexe 8.

23 Voir annexe 9.

24 Voir annexe 10.

25 Voir annexe 11.

	- Remplir le tableau. - Lire la consigne. - Écrire des phrases.	compréhension.	- Reproduire une danse écossaise.	énoncés à l'oral. - Écrire des mots et des expressions.
<b>Supports utilisés par l'enseignant ou l'intervenant.</b>	- Album <i>Guess What I am ?</i> de Anni Axworthy. - Flashcards.	- Flashcards (TBI).	Musique écossaise.	- Album <i>The Gingerbread Man</i> de C. McCafferty. - Flashcards (TBI).
<b>Disposition de la classe.</b>	Disposition en îlots.	Disposition en îlots.	Séance en salle de motricité.	Disposition en îlots.
<b>Compétences travaillées prévues.</b>	Écouter et comprendre, lire et comprendre, écrire.	Comprendre l'oral, s'exprimer oralement en continu.	Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère.	Écouter et comprendre, parler en continu, écrire.
<b>Dispositifs utilisés.</b>	- Oral en groupe classe. - Écrit individuel.	- Oral en groupe classe. - Oral en binôme.	Oral en groupe classe.	- Oral en groupe classe. - Oral en groupe/ écrit individuel/ compréhension en binôme.
<b>Autres documents.</b>	Supports élèves <sup>26</sup> .	Support élève et PE <sup>27</sup> .	Support élève. Fiche séance et fiche album. <sup>28</sup>	Aucun document.
<b>Nombre d'élèves présents.</b>	27 élèves.	22 élèves.	24 élèves.	22 élèves.

*Caractéristiques principales des séances observées.*

Les entretiens ainsi que les séances présentés précédemment ont ensuite été analysés plus précisément en suivant les critères qui ont été définis pour cette étude.

<sup>26</sup> Les supports donnés aux élèves sont présentés en annexe 12.

<sup>27</sup> Le support du travail en binôme ainsi que la séquence suivie sont exposés en annexe 13.

<sup>28</sup> Un des supports élèves ainsi que la fiche de préparation de la séance et du travail autour de l'album se trouvent en annexe 14.

### 3. Analyse qualitative des données.

Afin de permettre l'analyse mettant en relation les entretiens de chaque enseignant avec les séances observées, il est nécessaire d'en extraire les informations qui permettront de valider ou invalider nos hypothèses. Nous rappelons que les hypothèses émises sont les suivantes : les représentations de l'enseignant jouent un rôle dans l'enseignement des langues, modifient les gestes professionnels de celui-ci et influent sur le contenu des situations d'apprentissage proposées aux élèves.

Les données recueillies lors des entretiens ainsi que les axes d'analyse sont exposés dans le tableau suivant. Nous rappelons que la numérotation des entretiens correspond à celle des observations.

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4
<b>Contact du PE avec la langue.</b>	<u>Extraits de l'entretien :</u> - « j'ai baigné dans l'anglais depuis tout petit » - « grand-parents anglophones » - « père écossais » - « j'ai souvent entendu de l'anglais et parlé anglais ».	<u>Extraits de l'entretien :</u> « je fais pas de l'espagnol ou du catalan [...] je connais pas + je le fais pas ».	<u>Extraits de l'entretien :</u> Les premiers contacts avec la langue n'ont pas été évoqués par le PE.	<u>Extraits de l'entretien :</u> - « ce que vous avez vu aujourd'hui en anglais + je le fais en espagnol » - « je suis plutôt spécialisée espagnol ».
<b>Aisance du PE dans la langue.</b>	<u>Extraits de l'entretien :</u> - « je me sens à l'aise quand j'enseigne l'anglais » - « des choses simples comme ce qu'on apprend en classe ».	<u>Extraits de l'entretien :</u> - « ça ne me gêne pas de faire de l'anglais » - « je prends pas d'intervenant je le fais moi-même ».	<u>Extraits de l'entretien :</u> - « je suis pas très à l'aise avec l'anglais » - « moi l'anglais c'est pas trop ça je me débrouille ».	<u>Extraits de l'entretien :</u> - « ça me dérange pas » - « la séance c'est moi qui la prépare et elle m'aide » - « elle serait pas là je le fais mais là j'en profite ».

<p><b>Difficultés rencontrés dans la langue et dans son enseignement.</b></p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> - « plus réellement d'occasion de le parler » - « il m'arrive souvent de perdre mes mots et de les chercher » - « la plus GRANDE difficulté [...] c'est l'appréhension et la compréhension ».</p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> « chaque année j'ai des élèves qui disent [fəj] [...] peut-être une expression de chez nous ».</p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> « pour les élèves c'est mieux quelqu'un qui parle avec le bon accent ».</p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> - « elle parle mieux anglais que moi » - « je parle pas très bien anglais » - « j'ai pas un très bon accent ».</p>
<p><b>Vision de la langue et de son enseignement.</b></p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> - « partir d'une chose et en balayer plein d'autres » - « parler au maximum anglais » - « reformuler en anglais » - « mettre en geste ».</p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> - « on va prolonger par le visage » - « ça va être trop difficile au niveau de la structure donc je leur explique »</p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> - « on va essayer quelque chose de nouveau » - « on a une intervenante » - « c'est une séance culturelle » - « en classe je parle aussi en anglais ».</p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> - « on l'a adapté » - « on a adapté les phrases » - « structure répétitive » - « on répète les actions qu'on avait fait la dernière fois » - « je m'enregistre ».</p>
<p><b>Autres points abordés.</b></p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> - « leur faire aimer » - « décroïsonne les deux classes » - « j'aime faire apprendre cette</p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> - « quand on doit faire de l'espagnol [...] c'est [...] un collègue ».</p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> - « ma classe est quand même particulière » - « le mieux c'est que le maximum d'adultes puissent</p>	<p><u>Extraits de l'entretien :</u> - « là il y a mon assistante [...] sinon je l'a fait moi » - « réactivation [...] présentation des structures avec</p>

langue » - « le français [...] on va l'utiliser pour comparer avec l'anglais [...] mais ça peut être aussi une situation de repli ».		participer ».	appropriation [...] vocabulaire [...] ateliers ».
---	--	---------------	---

*Critères d'analyse et données recueillies lors des entretiens.*

En ce qui concerne l'entretien 1, l'enseignant est issu d'un milieu familial bilingue anglais-français. Le premier contact avec la langue n'a donc pas été établi en milieu scolaire et a eu lieu très tôt. Le professeur des écoles éprouve alors une certaine aisance dans l'enseignement de l'anglais et qualifie les apprentissages menés en classe comme étant des notions d'une grande facilité pour lui. L'enseignement de l'anglais comme langue étrangère provient d'un choix personnel de l'enseignant. Celui-ci aime partager la langue avec ses élèves et la partage également avec les élèves de l'autre classe de CM2 de l'école. Cependant, il nous fait part d'une difficulté lors de la production orale. En effet, le milieu dans lequel l'enseignant évolue actuellement ne lui permet pas de faire un usage régulier de la langue, l'obligeant à se concentrer sur les mots qu'il doit utiliser. La production en langue anglaise s'opère donc de manière plus réfléchie et beaucoup moins spontanée. A propos de l'enseignement, la compréhension de l'anglais chez les élèves et l'inquiétude qu'ils peuvent ressentir face à cette langue semble être l'obstacle majeur auquel est confronté le professeur des écoles. Il utilise donc la gestuelle ainsi que la reformulation en anglais afin que les élèves puissent accéder à la compréhension de la langue. Les stratégies choisies par l'enseignant ont pour but d'évincer au maximum l'usage du français et de favoriser l'emploi de la langue anglaise. La langue française est considérée comme un outil de comparaison des deux langues mais également comme une situation de repli. L'enseignant voit l'enseignement de l'anglais comme une discipline parmi d'autres permettant d'aborder plusieurs notions avec un seul et même point de départ. Il souligne cependant l'importante présence de la dimension affective au sein de celle-ci en mettant en exergue qu'il est indispensable pour l'enseignant d'amener ses élèves à apprécier la langue. Le professeur des écoles n'est donc pas spécialisé en didactique des langues mais le contexte familial a établi un contact positif avec la langue, permettant ainsi à l'enseignant d'apprécier celle-ci et de comprendre l'importance de la dimension affective dans l'apprentissage des langues.

Contrairement au professeur des écoles du premier entretien, l'enseignante de l'entretien 2 n'est pas issue d'un milieu familial bilingue anglais-français. La manière dont elle a appris l'anglais n'est pas partagée mais nous savons que la formation demande aux professeurs des écoles de valider une langue étrangère au choix, l'anglais ou l'espagnol. Le fait que l'enseignante mentionne qu'elle ne maîtrise ni l'espagnol ni le catalan nous permet de déduire que le contact avec la langue anglaise a été établi au sein du milieu scolaire. Toutefois, les connaissances qu'elle a acquises lui permettent de prendre en charge l'enseignement de l'anglais au sein de sa classe sans avoir recours à une tierce personne. Elle semble confiante pour enseigner cette langue à ses élèves. Cette idée est renforcée lorsqu'elle nous fait part du fait que l'enseignement de l'espagnol ou du catalan est pris en charge par une autre personne. De plus, la seule difficulté apparaissant dans l'entretien est l'origine d'une erreur dans la production des élèves. Effectivement, les élèves remplacent un mot de lexique de la langue anglaise par un mot appartenant à une expression utilisée à Perpignan et ses alentours. Cette récurrence de l'erreur chez les élèves au fil des années a engendré un questionnement chez le professeur des écoles. Le dernier point à mettre en exergue dans cet entretien est la vision de l'enseignement de la langue étrangère. L'enseignante construit ses séquences afin que les séances proposées aux élèves puissent s'articuler de manière cohérente. Elle s'adapte également aux possibilités de ses élèves et n'hésite pas à simplifier au maximum ses explications lorsque les notions s'avèrent trop difficiles pour eux. Le professeur des écoles ne fait part d'aucune spécialisation dans la langue anglaise mais partage un sentiment de capacité à enseigner celle-ci à ses élèves tout en suivant une certaine logique dans l'enchaînement des notions abordées.

A la différence des deux entretiens analysés précédemment, l'enseignante n'a pas évoqué son vécu en tant qu'apprenante de la langue anglaise. Toutefois, elle nous notifie les difficultés qu'elle rencontre en tant que locutrice. L'accentuation et la prononciation de l'anglais semblent être l'obstacle majeur auquel l'enseignante doit faire face. Malgré cette difficulté, le professeur des écoles utilise la langue anglaise et l'enseigne au sein de sa classe. Elle nous communique également qu'une intervenante écossaise est présente lors des séances d'anglais ce qui permet de contrebalancer l'obstacle qu'elle rencontre. L'intervention est perçue comme bénéfique par l'enseignante étant donné que celle-ci permet de proposer aux élèves des énoncés authentiques. En effet, elle souligne qu'il est important de proposer aux élèves des schémas corrects lors de la production orale et lors des écoutes destinées aux élèves. Elle explique également que l'intervenante prend en charge la séance culturelle dont le déroulement est inhabituel pour les élèves. L'enseignante adoptera alors une autre posture qui sera déterminée lors de l'analyse de la séance. La motivation et l'intérêt des élèves sont mis en avant lors de cet entretien. La classe est présentée comme une classe



particulière ; certains élèves peuvent adopter un comportement difficile à gérer. La participation des adultes présents a donc pour principal but d'intéresser les élèves et de les motiver davantage. Le professeur des écoles n'est donc pas spécialisée en anglais et éprouve des difficultés au niveau du schéma accentuel de cette langue lorsqu'elle en fait l'usage dans le cadre des enseignements. Elle met également à profit la présence de l'intervenante écossaise pour faire découvrir à ses élèves de nouvelles façons d'apprendre l'anglais, ce qui traduit une possibilité pour l'enseignante de modifier sa manière d'enseigner la langue.

Le professeur des écoles de l'entretien 4 exerce dans le même établissement que l'enseignante du troisième entretien. L'intervenante mentionnée est donc la même personne. Néanmoins le rôle qui lui est attribué est différent. Ici, l'intervenante ne mène pas la séance mais vient apporter un soutien supplémentaire à l'enseignante qui éprouve des difficultés au niveau de la production orale et du schéma accentuel de la langue anglaise. L'intervenante est donc un modèle authentique pour les élèves. Les difficultés que rencontre l'enseignante sont liées à sa formation initiale. En effet, elle nous fait part d'une meilleure maîtrise de la langue espagnole. Même si elle ne fait pas preuve d'une grande aisance lors de l'usage de la langue anglaise, elle construit ses séances et se sent capable de les mener seule. Elle suit un même schéma pour chacune de ses séances de langue ; elles sont composées d'une phase de réactivation des notions vues précédemment, d'une phase de présentation des nouvelles structures et du nouveau lexique suivie d'une phase d'appropriation et, dans un dernier temps, d'une phase d'ateliers présentant des ateliers de production orale, un atelier écrit et un atelier écoute. Les situations présentées aux élèves sont adaptées en fonction de leurs possibilités. Afin d'adapter au mieux les contenus, le professeur des écoles crée des documents à destination des élèves et modifie les supports d'origine afin qu'ils présentent des structures simples et répétitives que les élèves peuvent assimiler rapidement. L'enseignante n'est pas spécialiste de la langue anglaise. Elle éprouve donc des difficultés lors de l'usage de cette langue mais enseigne celle-ci en classe. Elle se sent en mesure de prendre en charge l'enseignement de l'anglais seule et structure ses séances sur un même schéma. Les élèves sont donc habitués au déroulement de la séance de langue. L'adaptation des supports en fonction des besoins et des possibilités des élèves montre une certaine aisance d'un point de vue didactique et pédagogique.

Parmi les enseignants entretenus, aucun n'est spécialisé dans les langues. Les difficultés qu'ils rencontrent sont différentes en fonction du lien qu'ils ont établi avec la langue anglaise. Deux d'entre-eux éprouvent des difficultés sur la langue en elle-même alors que les deux autres abordent

des questionnements autour des difficultés liées à l'enseignement des langues. Chacun d'eux a sa propre vision de cet enseignement et met en avant ce qui lui semble le plus important. C'est donc à travers les connaissances de la langue cible, de la didactique, de la pédagogie et de son ressenti en tant que locuteur de la langue étrangère que l'enseignant effectue des choix dans la construction des situations qu'il propose à ses élèves.

Lors des observations des séances, nous avons pu examiner quelques situations que les enseignants proposent à leurs élèves. Nous allons donc procéder à leur analyse afin de pouvoir les croiser avec les résultats obtenus suite à l'étude des entretiens.

En première analyse, nous allons nous intéresser à la prise de parole et à la distribution de celle-ci tout au long de la séance. Pour cela, nous prendrons en compte la parole des élèves, celle de l'enseignant ainsi que celle de l'intervenant lorsqu'il y en a un. Le tableau qui suit présente l'ensemble de ces données pour les quatre séances observées. Nous rappelons que la numérotation des entretiens correspond à celle des observations.

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4
<b>Nombre de prises de parole du PE.</b>	86	96	4	74
<b>Nombre de prises de parole de l'intervenant.</b>	Aucun intervenant.	Aucun intervenant.	17	67
<b>Nombre de prises de parole de l'élève.</b>	143	207	24	151
<b>Nombre de prises de parole totale.</b>	229	303	45	292

*Nombre de prises de parole des différents locuteurs.*

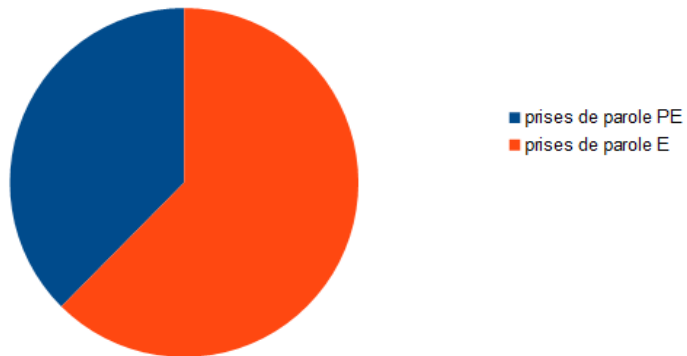
Nous pouvons d'ores et déjà remarquer que la séance culturelle proposée aux élèves lors de la séance 3 est relativement pauvre d'un point de vue langagier. En effet, les autres séances totalisent plus de deux-cents prises de parole contre quarante-cinq. Cela est lié au fait que la séance a un objectif culturel offrant le partage d'une danse écossaise aux élèves qui doivent, par conséquent, mobiliser leur corps. L'assimilation du vocabulaire a donc lieu par la mise en corps du lexique donné.

Un autre point important à dégager de ces données est la répartition de ces prises de parole

au sein de la classe. Celles-ci sont exposées dans les diagrammes suivants.

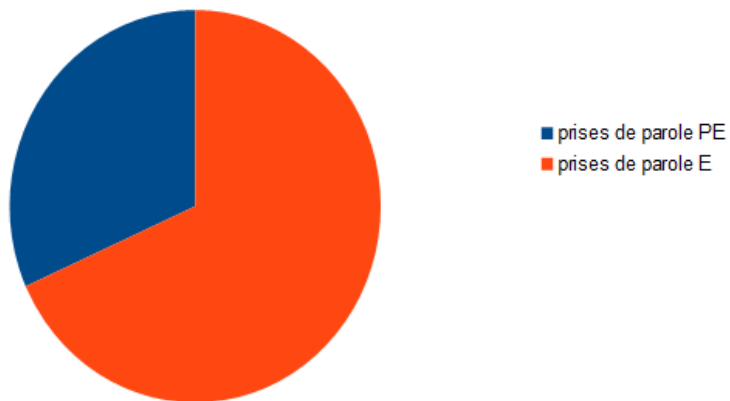
Répartition des prises de parole

Séance 1



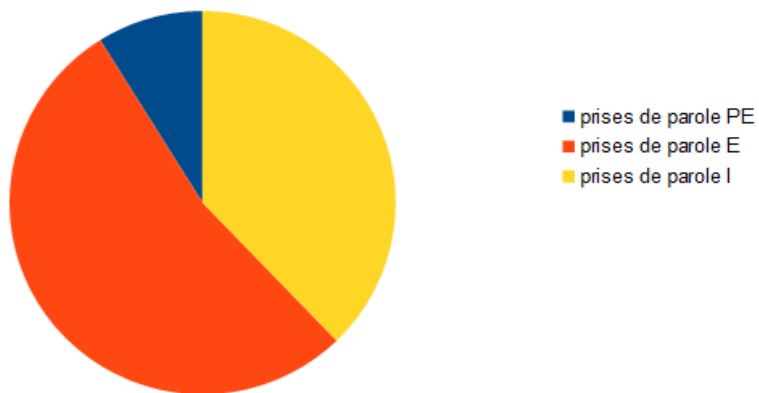
Répartition des prises de parole

Séance 2



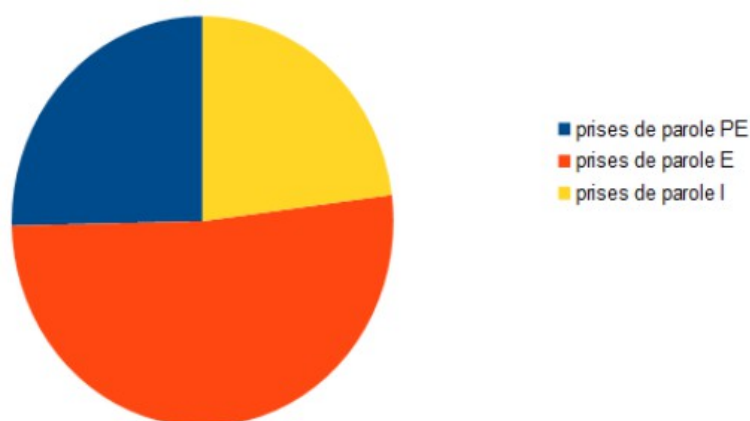
Répartition des prises de parole.

Séance 3



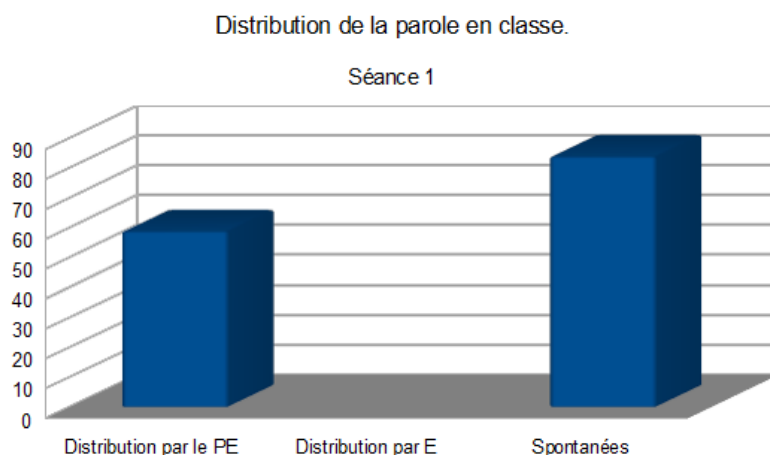
## Répartition des prises de parole.

Séance 4



Par comparaison des diagrammes, nous constatons que les élèves prennent la parole plus régulièrement que les adultes présents au cours des séances. Cependant, certaines séances offrent plus de possibilités aux élèves de parler. En effet, les deux premières séances observées exposent une prise de parole des élèves plus élevée que lors des séances 3 et 4 qui montrent des résultats de prises de parole des élèves très proches de ceux des adultes présents en classe. La séance 2 est celle qui offre le plus d'occasions aux élèves de s'exprimer. Concernant les séances présentant l'intervention d'une tierce personne, nous pouvons confirmer que l'enseignante de la séance 3 délègue la partie culturelle à l'intervenante écossaise alors que le professeur des écoles de la séance 4 mène la séance dans une réelle co-intervention.

Ces résultats sont étroitement liés aux situations d'apprentissage proposées aux élèves. Effectivement, les enseignants ont construit celles-ci afin de faire acquérir des connaissances et des compétences précises à leurs élèves. Toutefois, la seule répartition de ces prises de parole ne constitue pas une analyse complète de ces productions orales. En effet, la manière dont la parole est distribuée lors de la séance de langue est également un facteur important pour analyser les situations de communication en classe. Nous avons donc déterminé la manière dont la parole a pris forme dans chacune des séances. Les diagrammes suivants reprennent ces informations.



Nous constatons, ici, que le réseau est fermé. En effet, la communication est établie entre les élèves et le professeur des écoles qui centralise les interactions vers lui. Celle-ci se fait, d'une part, spontanément de la part des élèves et, d'autre part, de manière guidée par l'enseignant. Les interventions spontanées correspondent à des moments d'essais de production des élèves, de réactions liées à l'environnement de classe, de répétitions du modèle et de commentaires concernant d'autres sujets que l'objet étudié. Lors de cette séance, il est demandé aux élèves de répondre aux questions de l'enseignant, de mobiliser le lexique pour nommer les flashcards et d'exprimer leur compréhension du nouveau lexique utilisé comme en atteste les extraits de verbatim suivants.

Extrait 1 :

PE10 *yes in english it's a beaver ++ {E a beaver} i wish i could swim beavers make their dams XXXXX + that sentence is difficult ++ {E [pingu]} what am i ? (02) (PE montre qu'il faut lever le doigt) i have wings (PE mime les ailes) + shhh wait wait just listen i have wings like this parrot + but i can't fly (PE pointe le plafond) this is my beak (PE signe le silence) this is my favourite food i like to eat (PE signe le fait de manger) this food i live near XXXXXX ++ have you got an idea ? (PE désigne un élève)*

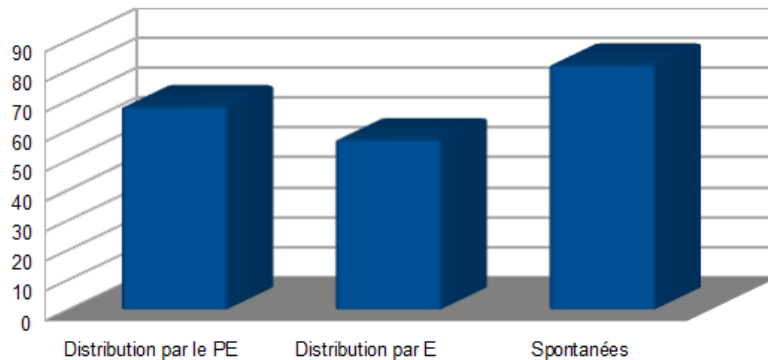
Extrait 2 :

PE11 *a bushy tail is a tail like this + just like if I had bushy hair (il fait un geste à côté de ses cheveux) + okay ? ++ Valentin ?*

L'enseignant ne propose donc pas de situations d'apprentissage permettant aux élèves d'établir une communication entre-eux.

## Distribution de la parole en classe.

### Séance 2



En ce qui concerne cette deuxième séance, les élèves interviennent très régulièrement de façon spontanée. Ces interventions représentent des participations libres des élèves mais aussi des essais de production et de correction. Elles sont également un moyen pour eux de manifester leur compréhension vis-à-vis des énoncés produits en langue anglaise. Nous constatons, par ailleurs, un nombre élevé de paroles distribuées par les élèves même si celui-ci reste légèrement plus faible que le résultat de celles réparties par le professeur des écoles. En effet, l'enseignante propose des situations d'apprentissage favorisant la communication entre élèves. Les élèves sont en mesure de prendre en charge le rebrassage des notions vues antérieurement grâce à la forme ritualisée de cette phase. De même, la production orale entre apprenants est favorisée pendant la phase d'appropriation de la structure. En utilisant la langue anglaise, l'élève doit alors décrire le monstre qu'il a imaginé à son camarade. Les extraits de verbatim suivants illustrent le rebrassage des notions mené par les élèves.

#### Extrait 1 :

E33 *two*

E34 *two*

E35 *three*

E36 *three*

E37 *four*

E38 *four*

#### Extrait 2 :

E140 *what is this ?*

E141 *back*

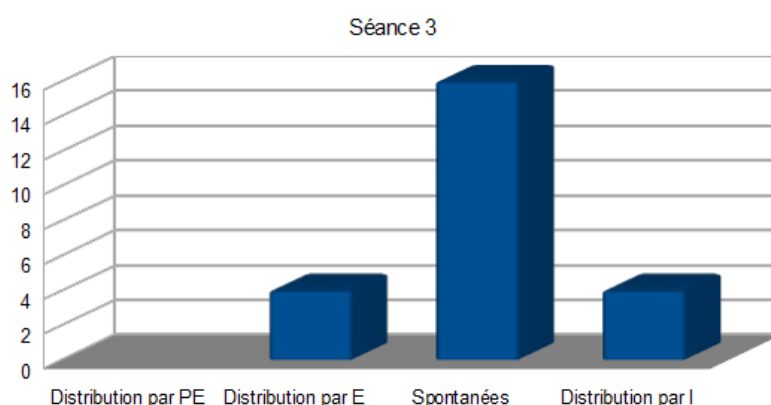
E142 *yes !*

E143 *what is this ?*

E144 *this is the* [hend]

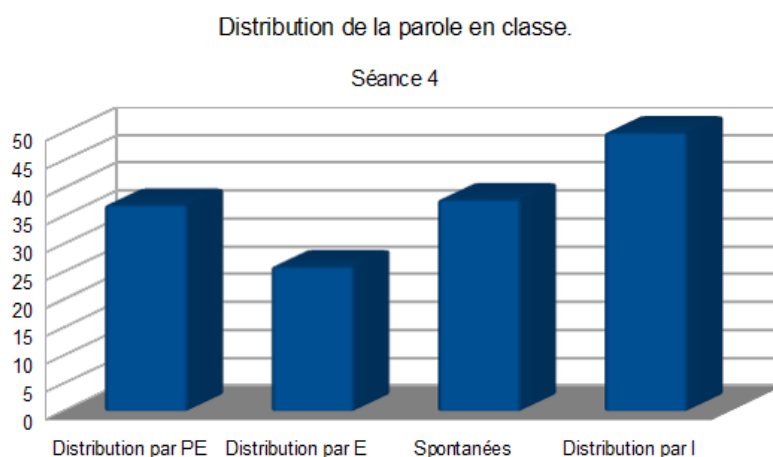
En comparaison aux tâches proposées par l'enseignant de la première observation, cette enseignante procure à ses élèves un panel plus large d'opportunités de productions orales.

Distribution de la parole en classe.



Lors de cette séance, il avait déjà été notifié que les échanges langagiers étaient très peu présents. De plus, la situation d'apprentissage étant menée par une intervenante écossaise, le professeur des écoles ne participe pas dans la distribution de la parole. En effet, l'enseignante a adopté une posture différente lors de cette séance en prenant la décision de vivre la situation avec ses élèves et d'y participer pleinement. Ce choix se justifie par le fait qu'elle ressentait le besoin de motiver ses élèves et de les intéresser davantage à la culture anglophone et à la langue anglaise. La participation de l'enseignante découle également d'une volonté de maintenir un climat favorisant les apprentissages. Effectivement, la classe de cette enseignante présente plusieurs élèves dont le comportement peut être très rapidement difficile à gérer. Nous pouvons également souligner le fait que l'intervenante ainsi que les élèves distribuent très peu la parole au sein de la séance. En effet, l'intervenante invite certains élèves à s'exprimer uniquement lors de l'introduction de la séance. C'est aussi pendant ce rituel de salutations que les élèves sont amenés à en désigner d'autres pour leur transmettre la parole. La grande majorité des manifestations d'expression des élèves a donc lieu de manière spontanée. Sur ces moments, les élèves réagissent à la situation qu'ils sont en train de vivre, font part de leurs observations et manifestent leur compréhension ou leur doute face à un énoncé en anglais.

Cette séance introduit une notion interdisciplinaire inexistante dans les autres observations de cette étude. Par l'activité physique proposée, qui n'est autre que la danse, l'intervenante partage un élément culturel propre à la culture écossaise en utilisant uniquement du lexique en langue anglaise. Les élèves s'approprient alors le sens de celui-ci en le mettant en corps. La séance propose donc une situation riche culturellement qui favorise la compréhension du lexique chez l'élève. Cependant, aucune structure introduisant ce vocabulaire n'est leur est proposée.



Nous pouvons observer que, dans cette quatrième séance, la parole est en grande majorité distribuée par les adultes. Dans le calcul des résultats, nous n'avons pas pris en compte les prises de parole des élèves lors des ateliers autonomes. Pareillement, nous n'avons pas tenu compte de l'atelier mené par l'intervenante. En effet, nous nous sommes concentrés uniquement sur l'atelier de production orale dirigée par le professeur des écoles. La mise en place de l'enseignement des langues par l'enseignante étant notre principal intérêt. L'élève est mené à reproduire le modèle, à faire part de sa compréhension du texte et à mobiliser le lexique qu'il a mémorisé. Les expressions spontanées correspondent à des participations libres de la part des élèves mais aussi à des demandes d'informations ou d'éclaircissement. La parole est transmise d'un élève à l'autre à deux moments précis de la séance. Le premier a lieu pendant le rituel du jeu de Kim qui permet l'appropriation du nouveau lexique brièvement présenté dans l'extrait de verbatim qui suit. Le second se produit lors de l'atelier dirigé mettant en scène un jeu du « Qui est-ce ? ». L'enseignante construit donc des situations ludiques qui permettent à ses élèves de produire oralement des énoncés en langue anglaise.

Extrait de verbatim :

E69 *open your eyes*

E70 *what's missing*

E71 *what's missing ?*

E72 euh ++ *the gin* + [brid] ++ *the [dʒinbrid] man*

L'enseignante a donc choisi de mener cette séance avec l'aide de l'intervenante, notamment pour leur proposer un modèle à reproduire correct. Les différentes phases présentes permettent aux

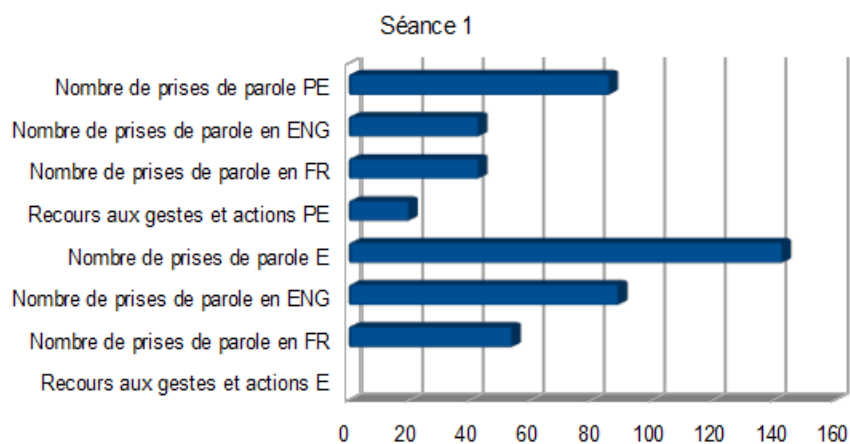


élèves d'accéder à différents types de productions orales, allant de la simple répétition à la production d'énoncés en mobilisant les connaissances antérieures.

Dans les séances observées, une seule ne permet pas la distribution de la parole par les élèves. Les élèves de cette séance 1 n'ont donc pas tous l'occasion de s'exprimer ce qui peut expliquer les prises de paroles spontanées autour de sujets n'ayant aucun lien direct avec l'objet étudié. Les tâches proposées à l'oral sont des situations de réponses à l'enseignant. La motivation et l'intérêt des élèves s'estompent alors au fur et à mesure. Concernant la séance 3, les élèves ne sont pas exposés à une situation riche d'un point de vue langagier. Cependant, les élèves sont investis tout au long de la tâche qui leur est proposée. En effet, l'intervenante partage un élément de sa culture qui nécessite d'être en binôme. Les élèves ne sont donc pas seuls face à la tâche et le côté ludique qui ressort de cet échange motive davantage les élèves. En ce qui concerne les séances 2 et 4, les situations construites par les enseignantes et proposées aux élèves offrent des conditions favorisant la production orale d'énoncés en langue anglaise entre les élèves. Le jeu est alors un moyen de faire parler la langue cible aux élèves qui y voient un intérêt.

Nous avons donc constaté que les tâches proposées ainsi que le mode d'apparition de la parole jouent un rôle sur la production orale des élèves. Cependant, nous n'avons pas encore déterminé la langue utilisée lors de ces productions. Nous allons alors nous intéresser au recours au français au sein de la séance de langue du côté de l'enseignant et de l'élève afin de préciser les conditions dans lequel il apparaît. Ceci permet également de prendre en compte la part laissée à l'anglais au sein de son enseignement.

Recours au français et aux gestes.



Du côté de l'enseignant, le nombre de prises de parole en langue anglaise est égal à celui du recours au français. Cependant, il illustre régulièrement ses propos à l'aide de gestes et d'actions pour permettre à ses élèves d'accéder à la compréhension des énoncés auxquels ils sont confrontés. Les élèves de la première séance observée sont donc exposés à des moments consacrés uniquement à la langue anglaise. Le recours au français chez le professeur des écoles correspond à des moments d'explications de la tâche à effectuer pour les élèves mais aussi à des instants de gestion de classe. Nous avons également relevé que le français était utilisé par l'enseignant lors d'un exercice de version. S'apercevant de la difficulté qu'éprouvaient ses élèves face à la tâche proposée, il s'est replié sur le français pour mener la correction via cette version. Toutefois, le nombre de prises de parole en langue anglaise chez les élèves est plus élevé que celui correspondant au recours au français. La langue française est alors un moyen pour les élèves de faire part de leurs remarques, de leurs questionnements et de leur compréhension de la langue anglaise. Elle est alors un outil sur lequel l'élève se replie dans le but de se rassurer. En ce qui concerne la production en langue anglaise, les élèves sont amenés à mobiliser du lexique à l'oral et à le traduire. Ce n'est qu'en dernière partie qu'ils utiliseront ce lexique au sein d'une structure. Néanmoins, la tâche demandée prend une forme écrite.

Les extraits de verbatim suivants présentent quelques exemples de situations où le français est utilisé.

Extrait 1 :

PE1 alors sur la séance d'anglais + on va découvrir + ben des des mots nouveaux et peut-être quelques notions nouvelles cet après-midi ++ donc dans un premier temps on commencera + en lisant un livre [...]

Extrait 2 :

PE71 rayée + *wings* ! Yanis qu'est-ce que ça peut être *wings* ? ++ ce sont des ?

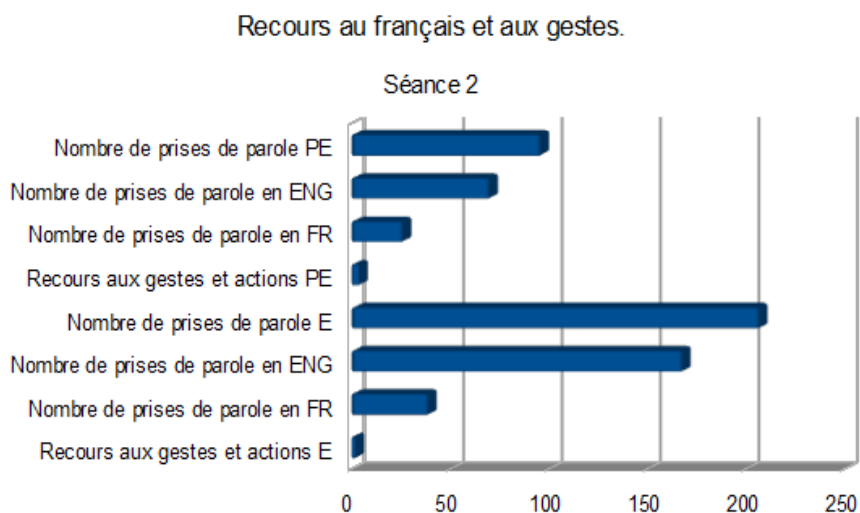
Extrait 3 :

E8 ils sont de la même famille c'est des félins sauf que le tigre il a une plus grosse corpulence que le chat

Extrait 4 :

E16 c'est quoi *a bushy tail* ?

Le recours au français est donc un moyen pour l'élève de se rassurer et de demander des informations au cours des séances de langue. Pour l'enseignant, celui-ci est utilisé comme un outil pour expliquer des consignes complexes mais il est également employé lorsqu'un obstacle imprévu est à surmonter.



Le professeur des écoles de la deuxième séance emploie beaucoup moins la langue française. Elle en fait l'usage pour expliquer les erreurs que fait l'élève si cela est nécessaire. Cependant, ce n'est pas la raison principale pour laquelle elle y a recourt. En effet, elle se sert principalement du français pour expliquer les consignes mais également pour s'assurer que ses élèves comprennent la tâche qu'ils doivent effectuer. Cette situation explique donc la faible utilisation de gestes et d'actions de la part de l'enseignante. Cette constatation peut également être établie du côté des élèves. Tout comme leur enseignante, les élèves ont recours au français pour reformuler les consignes données mais également pour expliquer les erreurs des élèves. En dehors de ces situations, le professeur des écoles et les élèves communiquent en langue anglaise.

Quelques-unes de ces situations sont présentées dans les extraits de verbatims suivants.

Extrait 1 :

PE9 *tuesday ? tomorrow ? hm demain ce ne sera pas Mardi*

### Extrait 2 :

PE70 d'accord + XXXXXX ++ est-ce que déjà dans un premier temps quelqu'un peut m'expliquer les consignes cette fois en français ? ++ XX

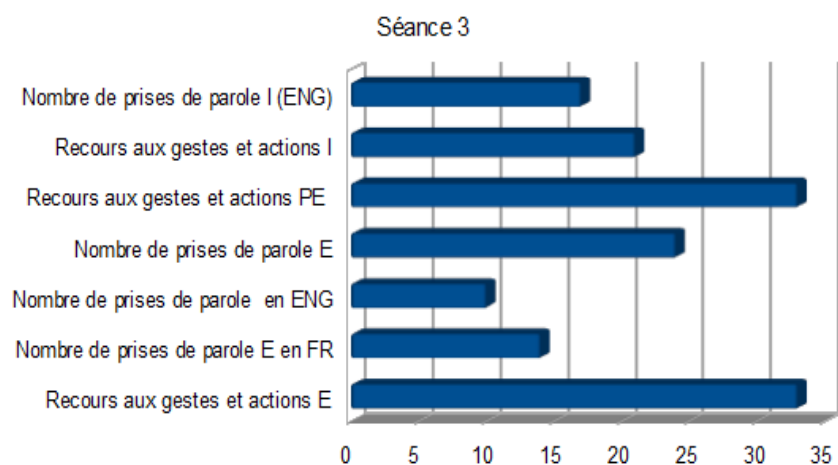
E184 on dessine un monstre

PE71 avec quel outil ?

E185 un crayon à papier

Le recours au français permet donc dans cette séance d'établir un climat de classe serein, propice aux apprentissages. Les consignes données aux élèves sont majoritairement expliquées en langue française et reformulées dans cette même langue par les élèves. Chacun d'eux connaît donc les attendus de l'enseignante vis-à-vis de la tâche à effectuer. Au delà des consignes, cela permet également aux élèves de comprendre leurs erreurs plus facilement.

### Recours au français et aux gestes.



Le partage de la danse écossaise lors de cette séance explique le résultat élevé du recours aux gestes et aux actions par les élèves, l'intervenante et l'enseignante. En effet, l'intervenante montrait l'exemple aux élèves lors de la passation des consignes. Les élèves devaient alors être attentifs au lexique utilisé pour mémoriser les pas. Seuls les élèves ont eu recours au français. Cette emploi de la langue française permet principalement aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont compris des énoncés de l'intervenante.

L'extrait de verbatim suivant illustre les situations observées lors de cette séance.

Extrait :

E14 hein ? on va danser ?

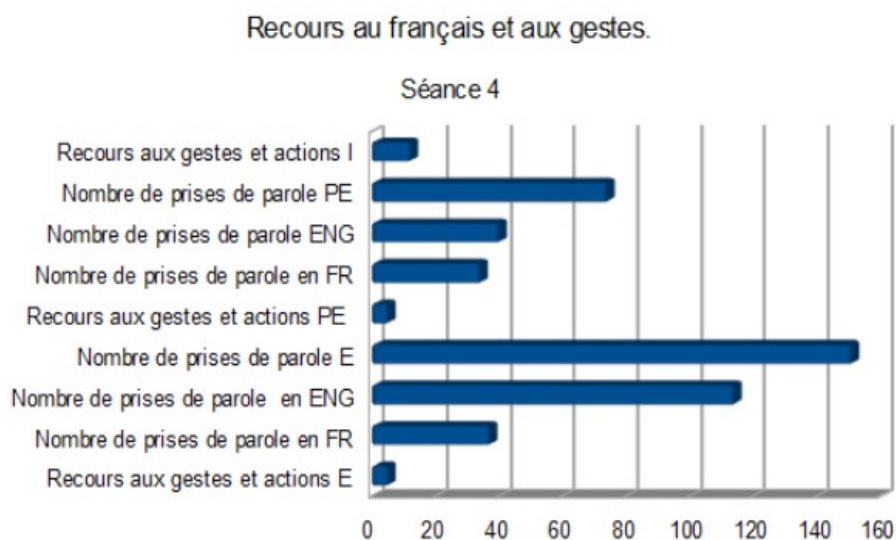
I8 *yes ! we're going to dance + so + by two !* (elle signe la construction de binôme)

E15 on se met à deux ?

I9 *yes (01) are you ready ?*

E16 yes !

Le recours au français se fait donc à sens unique au sein de cette séance. L'intervenante étant une locutrice native de la langue anglaise, elle utilise plus naturellement les gestes et les actions pour permettre l'accès à la compréhension. Les élèves utilisent donc le français pour expliquer ce qu'ils ont compris des énoncés. Cette explication est ensuite validée ou invalidée par l'intervenante.



Contrairement à la séance précédente, le recours aux gestes et aux actions est très peu utilisé. Il a uniquement lieu sur des moments précis comme la mise en action de l'histoire lue par l'intervenante, l'utilisation du corps par les élèves lors du jeu « Simon says » et la désignation d'images pour aider l'élève lorsqu'il rencontre une difficulté. Concernant l'utilisation de la langue française, nous pouvons relever que le professeur des écoles en use plus régulièrement que ses élèves. Elle emploie le français lors de la passation de consignes, lors de régulations dans la gestion de classe mais aussi lors de la production d'énoncés en langue anglaise. En effet, l'enseignante éprouve des difficultés lorsqu'elle fait usage de l'anglais et introduit alors involontairement quelques mots français dans certains de ses énoncés. Du côté des élèves, la langue française est un moyen de réagir aux événements liés découlant des différentes situations proposées. Ils se servent également

du français pour demander des explications à l'enseignante.

Les extraits de verbatim qui suivent présentent quelques-unes de ces situations.

Extrait 1 :

PE12 *listen ! ++ oh oh ! ++ euh Ulysse s'il-te-plaît ! ++ we are to going a game + guess who i am* (12) Mary-Beth a choisi un personnage + d'accord ? vous devez lui poser des questions bien sûr en anglais pour essayer de deviner quel est son personnage ++ euh : *are you + are you an animal ?*

Extrait 2 :

PE51 *four legs + non pas four legs here ! TWO legs [...]*

Extrait 3 :

E83 ah mais c'est avec la voix !

PE26 et oui c'est avec la voix + effectivement !

E84 mais les animaux ça parle pas

PE27 c'est moi

En comparaison avec les autres séances observées, le professeur de cette quatrième séance laisse paraître une difficulté dans la production orale d'énoncés en anglais, ce qui se traduit notamment par un recours au français lors de ces productions. La langue française est également utilisée lors de la passation des consignes. La complexité de certaines consignes, s'ajoutant aux difficultés rencontrées par l'enseignante, il lui est plus aisé de faire usage du français. Les élèves, eux, se replient sur cette langue pour réagir et demander des explications.

Le dernier point que nous souhaitons aborder dans cette analyse est la gestion des erreurs. En effet, celles-ci sont inévitables et jouent un rôle essentiel dans les apprentissages. Il est donc nécessaire de leur prêter une attention particulière afin de déterminer la manière dont elles sont ensuite traitées. Pour cela, les erreurs de l'enseignant ainsi que celles des élèves ont été relevées.

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux erreurs produites par l'enseignant ou la personne tierce qui mène la séance. En ce qui concerne la séance 4, nous nous pencherons uniquement sur les erreurs produites par le professeur des écoles.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
<b>Productions analysées.</b>	PE	PE	Intervenante.	PE
<b>Nombre total de productions (ANG).</b>	43	70	17	40
<b>Nombre de productions erronées.</b>	3 erreurs, soit 6,98% du nombre total de productions.	38 erreurs, soit 54,29% du nombre total de production.	Aucune erreur présente lors de la séance.	25 erreurs, soit 62,5% du nombre total de production.
<b>Nombre de productions erronées corrigées.</b>	2	2	0	1
<b>Nombre de production erronées non corrigées.</b>	1	36	0	24
<b>Type d'erreurs produites.</b>	- Grammaticales. - Phonétiques.	- Grammaticales. - Phonétiques.		- Grammaticales. - Phonétiques.
<b>Recensement des différentes erreurs.</b>	- « [strip] » : corrigé. - « <i>Who I am ?</i> » : corrigé. - « <i>I bet she doesn't eat cat</i> » : le PE parle du tigre, non corrigé.	- « <i>It's missing + noun</i> » : non corrigé, (19 fois). - Utilisation de [f] au lieu de [θ] : non corrigé (8 fois). - « <i>I would like someone come</i> » : non corrigé. - « <i>someone come</i> » : non corrigé (2 fois). - « <i>This is + noun</i> » : non corrigé.		- « [ripit] » : non corrigé (2 fois). - « [tʃəldər] » : non corrigé. - « [simən] » : non corrigé (12 fois). - « [exɑ:mpəl] » : non corrigé. - utilisation de [z] au lieu de [ð] : non corrigé (4 fois). - « [ʃəldər] » : non corrigé.

		- « <i>asking ask her question</i> » : corrigé. - « [pɛ] » : 1 sur 2 corrigée. - « [pensil] » : non corrigé. - « <i>Each of you will to have</i> » : non corrigé. - « <i>two head</i> » : non corrigé (2 fois).		- « [tu:z] » : non corrigé. - « [fəldərz] » : non corrigé. - « [lak] » : corrigé. - « <i>we are to going a game</i> » : non corrigé.
<b>Nombre d'erreurs différentes.</b>	3 erreurs différentes sur 43 productions orales.	10 erreurs différentes sur 70 productions orales.	0 erreurs.	9 erreurs différentes sur 40 productions orales.

*Nombre d'erreurs produites par le professeur des écoles<sup>29</sup>.*

Les erreurs chez les professeurs des écoles sont d'ordre phonétiques et grammaticales. Cependant, le nombre de production d'erreurs montre une différence certaine dans la maîtrise de la langue chez les enseignants. Du côté de l'intervenante écossaise, aucune erreur n'a été relevée. Concernant les professeurs des écoles observés, seul celui issu d'un milieu familial bilingue anglais-français est en mesure de produire des énoncés contenant un nombre très faible d'erreurs. Contrairement à lui, les enseignantes de la deuxième et de la quatrième séance produisent beaucoup plus d'erreurs. Le taux de correction des productions erronées est très faible. De plus, certaines d'entre-elles sont répétées de nombreuses fois. Il est alors intéressant de vérifier si ces répétitions erronées ont une incidence sur l'apprentissage des élèves et de déterminer la manière dont ses erreurs sont gérées au sein de la classe.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
<b>Nombre total de productions (ANG).</b>	54	168	10	114

<sup>29</sup> Dans le cas où la séance est menée par une autre personne que le professeur des écoles, nous nous intéressons à celle-ci.



<b>Nombre de productions erronées.</b>	12 erreurs, soit 22,22% du nombre total de productions.	29 erreurs, soit 17,26% du nombre total de productions.	1 erreur, soit 10% du nombre total de productions.	9 erreurs, soit 7,89% du nombre total de productions.
<b>Nombre de productions erronées corrigées.</b>	11	13	0	7
<b>Nombre d'erreurs corrigées par le PE.</b>	8	8	0	1
<b>Nombre d'erreurs corrigées par les élèves.</b>	3	5	0	0
<b>Nombre d'erreurs corrigées par l'intervenante.</b>	Pas d'intervenant.	Pas d'intervenant.	0	6
<b>Nombre de productions erronées non corrigées.</b>	1	16	1	2
<b>Type d'erreurs produites.</b>	- Phonétiques. - Lexicales.	- Lexicales. - Phonétiques. - Grammaticales.	- Phonétiques.	- Lexicales. - Phonétiques. - Grammaticales.
<b>Recensement des différentes erreurs.</b>	- « [tigə] » : corrigé. - « [krastə] » : corrigé. - « [pingu] » : corrigé. - « [pingwi] » : corrigé.	- « <i>the morning</i> » : corrigé. - « [fraɪd] » : corrigé. - « [fɜːzdeɪ] » : non corrigé. - « <i>eighteen</i> » :	« [senks] » : non corrigé.	- « [suk] » : corrigé. - « [spɪs] » : corrigé. - « [oldə] » : corrigé. - « <i>It's missing</i> » :

	- « [rena:r] » : corrigé. - « twitter » : corrigé. - « [bird] » : corrigé (2 fois). - « [rit] » : corrigé, (2 fois). - « [ti] » : corrigé. - « [av] » : non corrigé.	corrigé. - « <i>fourteen</i> » : corrigé. - « <i>one</i> » : corrigé. - « [tən] » : corrigé. - « [fri] » : non corrigé. - « <i>This is + N</i> » : non corrigé (2 fois). - « <i>It's missing + N</i> » : non corrigé (12 fois) - « [hend] » : corrigé (2 fois). - « [misiin] » : corrigé. - « leg » : corrigé (2 fois). - [end] : corrigé. - « <i>five foot</i> » : corrigé.		<i>goose</i> » : corrigé. - « [guz] : corrigé. - « [misiin] : corrigé. - « [fo] » : corrigé. - « [brid] » : non corrigé. - « [dʒinbrid] » : non corrigé.
<b>Nombre d'erreurs différentes.</b>	10 erreurs différentes sur 54 productions orales.	15 erreurs différentes sur 168 productions orales.	1 erreur sur 10 productions orales.	9 erreurs différentes sur 114 productions orales.

Nombre d'erreurs produites par les élèves.

Les erreurs produites par les élèves relèvent de leur volonté à produire en anglais malgré les difficultés qu'ils rencontrent. En effet, la grande majorité de ces erreurs correspondent à des essais de la part des élèves qui montrent leur intérêt et leur investissement dans la tâche proposée. Néanmoins, elles relèvent aussi d'une inefficacité de l'enseignement sur certains points. Effectivement, lors de la deuxième séance, nous pouvons remarquer que les élèves produisent les mêmes erreurs phonétiques et grammaticales que l'enseignante<sup>30</sup>. La répétition des erreurs de la part

<sup>30</sup> Ces erreurs sont soulignées dans le tableau.

du professeur des écoles fixe donc ces mêmes erreurs chez les élèves. Toutefois, le taux d'erreurs produites par ces élèves reste plus faible que celui des élèves de la séance 1. Cette différence se justifie par le fait que l'enseignant de la première séance essaie de faire deviner à ses élèves les animaux qui se cachent derrière chaque page du livre. Les élèves ne connaissent pas toujours le lexique et anglicise alors le français ou se rattache à des objets qu'ils rencontrent au quotidien. Cette attitude de chercher les mots en fonction de l'environnement qui les entoure est due à la méthode mnémotechnique employée par l'enseignant qui croise des éléments de la culture des élèves avec le lexique en langue anglaise. D'autres erreurs sont dues à la lecture de l'anglais : les élèves éprouvent quelques difficultés à lire cette langue étant donné qu'ils sont influencés par les codes de lecture du français.

En ce qui concerne la gestion des erreurs au sein de la classe, nous avons observé différents phénomènes. En effet, l'intervenante a pris la décision de ne pas corriger l'unique erreur phonétique produite par l'élève durant la séance 3. Ceci est dû au fait que cette erreur ne gêne pas la compréhension du message dans le contexte donné. Concernant la séance 4 qui est menée en co-intervention, l'intervenante corrige un grand nombre d'erreurs alors que le professeur des écoles en corrige une seule. L'enseignante corrige les erreurs de ses élèves lors des ateliers lorsqu'elles apparaissent. Cependant, l'attitude qu'adopte l'élève face à l'erreur le place dans une position de mutisme. Il attend alors que l'enseignante lui donne le modèle pour le reproduire. Dans ces deux observations, aucun élève ne corrige son camarade lorsque celui-ci émet une production erronée. Contrairement à celles-ci, les élèves de la première et de la deuxième séance interviennent pour corriger leurs camarades lorsqu'ils se trompent. Même si elles restent moins fréquentes que les corrections émises par le professeur des écoles, elles permettent aux élèves de faire disparaître les erreurs sans que cela ne soit perçu négativement par les élèves. De plus, la validation implicite de la part de l'enseignant renforce la valorisation de ces corrections entre pairs. Toutefois, les erreurs produites au cours de ces séances ne sont pas toutes corrigées. Il est donc nécessaire de déterminer les moments pendant lesquels l'enseignant choisit ou non de corriger ses élèves.

La grande majorité de ces corrections a lieu instantanément suite à la production de l'erreur par l'élève. Le professeur des écoles choisit alors de corriger les élèves lorsque l'objet d'étude est erroné mais aussi lorsque l'erreur vient engendrer une difficulté de compréhension vis-à-vis de l'énoncé produit. Concernant les erreurs phonétiques, trois attitudes sont présentes. La première est la correction instantanée de l'erreur pour évincer l'appropriation d'une forme erronée. La deuxième attitude adoptée par l'enseignant autorise ce type d'erreurs à condition qu'elles ne gêne pas la

compréhension. Cette attitude valorise la production de l'élève à partir du moment où celle-ci est compréhensible et prend donc en compte la dimension affective constamment présente en séance de langue. La dernière est en fonction des connaissances de la langue anglaise acquises par le professeur des écoles. En effet, certaines erreurs phonétiques ne sont pas corrigées car l'enseignant produit lui-même ces erreurs ou rencontre des difficultés liées à la phonologie de la langue anglaise.

Les erreurs chez l'élève sont donc corrigées en fonction de l'objectif de l'enseignant, des connaissances que celui-ci a de la langue mais aussi de ses choix pédagogiques. La correction de la part des élèves est également un indice sur la place de l'erreur au sein de la classe de langue. En effet, des erreurs corrigées par les élèves montrent que l'erreur a d'abord été accueillie par le professeur des écoles, dédramatiser ou expliquer au moment où celle-ci a été corrigée. Cette prise en compte de la dimension affective permet à l'élève de prendre confiance en lui et d'accepter lui-même l'erreur afin d'être en mesure de corriger les productions de ses camarades ou ses propres productions<sup>31</sup>.

L'origine des erreurs chez l'élève provient donc de différentes sources. Elles peuvent être le résultat d'une volonté de l'élève de produire en langue cible mais aussi l'appropriation d'une forme erronée liée aux difficultés rencontrés par son enseignant. Ces erreurs ne peuvent donc être rectifiées lorsqu'elles sont engendrées par le professeur des écoles étant donné qu'il n'est également pas en mesure de remanier sa propre production. Cependant, lorsqu'il possède les connaissances nécessaires, il adopte différents comportements face aux erreurs de ses élèves. En effet, il peut choisir de corriger ou non les erreurs produites selon l'objectif de la séance, de l'objet travaillé ainsi qu'en fonction de la gêne qu'elles peuvent occasionner au niveau de la compréhension du message émis. L'acceptation de l'erreur par l'enseignant permet à l'élève de dédramatiser celle-ci. Il lui est donc ensuite possible de corriger ses camarades installant ainsi une construction du savoir entre les pairs.

Pour terminer cette analyse, nous allons croiser les résultats obtenus suite à l'étude des entretiens avec ceux des observations de séance. Les hypothèses émises pourront ainsi être validées ou invalidées. Le professeur des écoles de la première séance est issu d'un milieu familial bilingue français-anglais mais n'est pas spécialisé dans l'enseignement des langues. La difficulté qu'il rencontre lors de la production orale est liée à un manque de pratique régulière de la langue. En effet, l'enseignant est souvent en recherche des mots qu'il doit employer, engendrant alors de

---

31 Un élève de la séance 2 est en mesure de se corriger en fonction des erreurs qu'il produit.

nombreuses pauses dans ses énoncés. Cependant, le nombre d'erreurs qu'il produit est très faible, ce qui traduit une bonne maîtrise de la langue. Ce résultat vient donc confirmer le ressenti de l'enseignant qui juge les points abordés en classe comme étant simples.

La décision d'enseigner l'anglais aux élèves de CM2 découle d'une volonté de l'enseignant qui aime cette langue et qui souhaite la faire aimer aux élèves. Pour se faire, il utilise un album mettant en scène des devinettes pour rendre la tâche plus ludique. Mais malgré la volonté de l'enseignant, les élèves se désintéressent des tâches proposées au fil de la séance. Ceci est dû aux dispositifs et aux différentes tâches que l'enseignant utilise. En effet, la distribution de la parole nous montre que la séance est construite sur un question-réponse entre le professeur des écoles et les élèves. L'ensemble des élèves ne se sent donc pas concerné par ce qui se passe. La deuxième raison qui vient justifier ce désintérêt chez l'élève est la tâche que propose l'enseignant. Nous faisons ici référence au coloriage des animaux et au tableau à remplir. Ces activités ne mettent pas l'élève en réelle situation d'apprentissage et ne leur permettent pas de réinvestir ce qu'ils viennent de découvrir.

Un autre point qui vient illustrer cette envie de faire aimer la langue aux élèves est la manière dont l'erreur est gérée au sein de la classe. Une seule erreur n'a pas été corrigée, celle-ci ne gênant pas la compréhension du message. Toutes les autres ont été corrigées instantanément par l'enseignant ou par les élèves. Le fait qu'ils soient en mesure de corriger leurs pairs signifie que l'erreur est accueillie positivement et que l'élève est encouragé à participer même si sa production est erronée.

Il nous expose également, lors de l'entretien, qu'il essaie de parler le plus souvent possible en anglais lors des séances et que le recours au français est évincé au maximum. Il affirme utiliser les gestes et la reformulation en anglais plutôt que de se servir de la langue française comme nous avons pu le vérifier lors de l'observation. Le français est donc principalement utilisé pour comparer les deux langues ou pour se sortir d'une situation difficile à gérer en langue anglaise.

Toutefois, lors de l'observation de la séance, il a été remarqué que l'enseignant utilisait le français pour expliquer, pour gérer la classe mais surtout pour guider un exercice de version. Cet exercice de version fait suite à la tâche du tableau. Les élèves éprouvant certaines difficultés pour remplir ce tableau, l'enseignant a mis en place un exercice de version pour le corriger. Les supports utilisés et les tâches proposées ne permettent pas aux élèves de pouvoir entrer dans une situation de

communication. Cette condition ne permet donc pas aux élèves de fixer le lexique en langue anglaise et de travailler la structure qu'ils devront utiliser à l'écrit. L'attitude adoptée par le professeur des écoles fait écho à la difficulté qu'il nous a énoncé lors de l'entretien. Effectivement, celui-ci nous confiait que la plus grande difficulté dans l'enseignement d'une langue étrangère est la compréhension de cette langue par les élèves. Pour contourner cette difficulté, les gestes et les actions n'étant pas suffisants, il met en place cet exercice de traduction. Les élèves emploient donc le français à ce moment précis. Néanmoins, ils utilisent également la langue française pour faire des remarques, pour questionner l'enseignant et pour manifester leur compréhension.

Nous pouvons donc faire ressortir de cette première analyse que les représentations de l'enseignant jouent un rôle dans l'enseignement de la langue. L'enseignant, par l'aisance qu'il éprouve dans la langue et sa volonté de faire aimer celle-ci, adopte une posture positive face aux productions erronées de ses élèves. De plus, il essaie de mettre en œuvre des situations ludiques au sein de sa classe en utilisant des supports tels que les devinettes contenues dans l'album. Un autre facteur est la représentation de l'enseignement de la langue. En effet, le professeur des écoles estime la compréhension de la langue étrangère chez l'élève comme étant une des plus grandes difficultés rencontrées. Lorsque les élèves éprouvent des difficultés, l'enseignant les lie alors à un obstacle de compréhension et modifie le contenu des situations d'apprentissage qu'il propose aux élèves. L'exercice de version en est le témoignage. En ce qui concerne les gestes professionnels, nous avons précédemment exposé le fait que l'enseignant éprouve de grandes difficultés à maintenir la motivation de ses élèves ainsi que leur sentiment d'acquérir de nouvelles compétences. D'une part, ceci est lié à la difficulté ressentie par l'enseignant lorsqu'il s'agit de faire comprendre la langue aux élèves. D'autre part, l'enseignant éprouve des difficultés à relier les différentes tâches au sein de la séance, allant jusqu'à proposer des tâches occupationnelles aux élèves. Les gestes professionnels sont donc modifiés à la fois par les représentations et la formation de l'enseignant.

L'enseignante de la deuxième séance est maître-formateur et n'est pas spécialisée dans l'enseignement des langues. D'après l'entretien, il a été déduit que le contact avec la langue anglaise a eu lieu en milieu scolaire ou lors de formations. Elle ne nous a communiqué aucune difficulté particulière sur la maîtrise de l'anglais et de son enseignement. Enseigner la langue anglaise sans intervention d'une tierce personne relève de son choix. En effet, elle se sent assez à l'aise pour mener les séances d'anglais avec ses élèves. Nous avons donc constaté, lors de l'observation de la séance, que l'enseignante était en mesure de construire une séquence logique et cohérente en s'appuyant sur des documents authentiques. Les notions de chaque séance sont rappelées et

réinvesties sous différentes formes. C'est à travers des rituels et des jeux que les élèves vont produire des énoncés en langue anglaise. Ces situations permettent à l'enseignant de laisser rapidement les élèves mener ces rituels, leur créant ainsi des occasions pour échanger entre-eux dans une langue étrangère. Ils se distribuent donc régulièrement la parole sans systématiquement ressentir le besoin de faire appel à l'adulte. Les élèves sont alors en voie d'acquisition dans la production autonome d'énoncés en anglais.

Cependant, le professeur des écoles produit de nombreuses erreurs qui restent non corrigées et régulièrement répétées tout au long de la séance. Ces formes erronées sont ensuite fixées chez l'élève qui reproduit le modèle qui lui a été donné. De nombreuses erreurs sont donc liées directement à celles produites par l'enseignante. Toutefois, l'enseignante reprend instantanément les erreurs qui concernent l'objet d'étude et traite les formes erronées pour lesquelles elle possède les connaissances associées. Les représentations ne sont donc pas responsables de la modification de certains gestes professionnels. En effet, l'enseignante essaie d'expliquer au mieux la raison pour laquelle elle corrige l'élève. Cette attitude se retrouve également chez ses élèves lorsqu'ils reprennent un camarade. Dans ce contexte, la maîtrise de la langue chez l'enseignante est donc la cause principale du faible taux de correction des erreurs.

Pour corriger les productions erronées, l'enseignante peut donner le modèle correct à reproduire ou avoir recours au français. Le français est alors un moyen pour le professeur des écoles d'expliquer son erreur à l'élève. La langue française, peu utilisée par l'enseignante, permet également de passer des consignes claires et précises aux élèves. C'est également en français que les élèves reformuleront ces consignes et expliqueront les erreurs produites par leurs pairs. Le français est donc un outil sécurisant pour les élèves qui assure un climat de classe serein, dans le but de favoriser les apprentissages.

Les représentations positives de l'anglais chez l'enseignante sont donc visibles au sein de son enseignement. En effet, l'enseignante cède la place aux élèves sur des moments précis afin qu'ils puissent produire davantage d'énoncés en langue anglaise. Pour se faire, elle utilise le jeu et les rituels, ce qui permet également de sécuriser affectivement les élèves. Le recours au français est aussi un des moyens utilisés par l'enseignante pour rassurer les élèves. Effectivement, les consignes passées en français sont claires et précises pour les élèves et les erreurs sont explicitées. Ces conditions permettent d'établir un climat propice aux apprentissages. De plus, elle tisse des liens entre les notions acquises antérieurement et les nouveaux objets d'apprentissage, notamment à

travers les différentes tâches proposées aux élèves. Ses gestes professionnels ne sont donc pas modifiés par les représentations qu'elle a de l'anglais et de son enseignement mais par sa maîtrise de la langue qui peut se montrer fragile sur quelques points. C'est cette fragilité autour de certaines notions qui va venir influencer le contenu des situations d'apprentissage en exposant les élèves à des formes erronées qui sont ensuite reproduites.

Le maître-formateur de la troisième séance est lui aussi non spécialisé dans l'enseignement des langues. La principale difficulté rencontrée par cette enseignante est d'ordre phonologique. Elle souligne cependant le fait qu'il est nécessaire de proposer des énoncés authentiques aux élèves. C'est donc dans l'intérêt de ses élèves qu'elle fait le choix de mener ses séances d'anglais avec l'aide d'une intervenante, permettant ainsi de les exposer à des énoncés en anglais authentique.

Cependant, la séance mise en œuvre par l'enseignante et l'intervenante écossaise propose une situation qui n'offre pas d'occasions particulières pour les élèves de produire des énoncés en langue anglaise. Les élèves utilisent donc leur corps pour assimiler le nouveau lexique introduit dans cette tâche culturelle et manifestent, à travers le français, leur compréhension des diverses informations liées à cette danse. Cette initiative de lier un aspect culturel à des éléments linguistiques découle d'un désir de l'enseignante d'aborder la langue et sa culture de façon moins « ordinaire ».

Le professeur des écoles a choisi de participer activement à cette tâche et la réalise donc avec ses élèves. Par son investissement personnel, elle maintient leur motivation et gère les différents problèmes au sein de la classe. Elle instaure alors un climat qui permet à ses élèves d'accéder à de nouveaux apprentissages.

Par le choix de faire intervenir une tierce personne pour mener la séance, nous pouvons affirmer que les représentations de l'enseignante autour de sa maîtrise de la langue anglaise influencent son enseignement. C'est également par son envie de proposer d'autres formes de situations d'apprentissage de la langue et de la culture anglophone que les élèves ont pu participer à une tâche unissant danse et lexique malgré son sentiment d'insécurité face à la situation. Le contenu de la situation proposée a donc été influencé par les représentations du professeur des écoles. Afin d'établir un climat serein favorisant les apprentissages des élèves, l'enseignante a adopté une attitude différente en participant et en réalisant la tâche avec ses élèves. Les gestes professionnels utilisés ont donc été modifiés à cette occasion.



Le dernier maître-formateur observé n'est pas spécialisé dans l'enseignement des langues. De plus, la langue maîtrisée par l'enseignante est l'espagnol. Elle nous informe alors, lors de l'entretien, qu'elle rencontre de nombreuses difficultés d'ordre phonologique et lors de la production des énoncés. Cette fragilité de la maîtrise de la langue se traduit par de nombreux recours au français lors des énoncés en langue anglaise mais également à travers la production de nombreuses formes erronées non corrigées et répétées. Ces éléments viennent donc renforcer les représentations négatives que l'enseignante possède vis-à-vis de sa capacité à utiliser la langue anglaise. Ce sont donc les difficultés qu'elle rencontre en tant que locutrice de la langue qui ont mené l'enseignante à accepter l'intervention d'une tierce personne. En effet, cette intervenante propose aux élèves ce modèle authentique que l'enseignante souligne lors de l'entretien.

Malgré sa fragilité au niveau de la maîtrise de l'anglais, l'enseignante se sent capable de prendre en charge l'enseignement de cette langue. Nous avons alors constaté qu'elle était en mesure de construire ses séquences à partir de documents authentiques et d'articuler ses séances de manière cohérente. Chacune de ses séances suivent un même schéma comprenant la réactivation des notions antérieures, la présentation des nouvelles structures et du nouveau lexique, leur appropriation et la consolidation sous forme d'ateliers. De plus, les tâches proposées sont adaptées en fonction des possibilités des élèves. Les élèves se retrouvent alors dans une position d'écoute, de compréhension et de production tout au long de la séance. En ce qui concerne la production orale, les élèves ont donc l'occasion d'échanger avec leur camarade dans la langue cible. Cependant, lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans la production de leur énoncé, les élèves attendent que l'enseignante leur donne le modèle à reproduire. Cette situation laisse penser que les élèves accueillent l'erreur négativement. Cette impression est également renforcée par le fait qu'ils ne corrigent jamais leurs pairs et que très peu d'erreurs sont expliquées par l'adulte lors de leur correction.

Les représentations négatives autour de la maîtrise de l'anglais que l'enseignante partage lors de l'entretien impactent directement les conditions dans lesquelles l'enseignement se déroule. En effet, même si l'enseignante souligne le fait de prendre en charge l'enseignement de l'anglais seule lorsque l'intervenante est absente, celle-ci a fait le choix de mener en co-intervention ses séances lorsque cela est possible. Cette mesure permet de contre-balancer les difficultés rencontrées par l'enseignante qui maîtrise davantage l'espagnol. En ce qui concerne les gestes professionnels utilisés, un changement a été relevé au niveau de l'étayage. En effet, lors des échanges oraux, la tâche proposée est extrêmement guidée ce qui laisse peu de place à l'erreur dans l'apprentissage des élèves. Ils attendent alors que le professeur des écoles donne un modèle afin de le reproduire.

Cependant, aucune influence sur le contenu des situations n'a été relevée.

### ***Conclusion.***

Cette étude a été menée dans le but de vérifier que les représentations des enseignants sur la langue anglaise peuvent engendrer des répercussions sur l'enseignement de cette langue. Pour se faire, quatre enseignants ont été entretenus et observés lors d'une séance. Les résultats obtenus ont ainsi permis de constater que les représentations négatives autour de l'enseignement de l'anglais et de la maîtrise de la langue chez l'enseignant jouaient un rôle dans son enseignement. En effet, l'enseignant propose des situations en fonction de ce qu'il pense pouvoir mettre en œuvre et fait appel à une tierce personne s'il en ressent le besoin. Cependant, nous avons dégagé de cette analyse que la fragilité de la maîtrise de la langue, engendrant des représentations négatives chez l'enseignant, était probablement liée à la formation qu'ils ont initialement suivie. Les représentations de l'enseignant autour de la langue et de son enseignement sont donc un des facteurs influençant l'enseignement des langues à l'école. Il a été également souligné que les représentations du professeur des écoles influent sur ses choix pédagogiques et sur l'usage de la langue française au sein de la séance de langue. La vision qu'il a de l'enseignement des langues influence donc les contenus des situations d'apprentissage qu'il propose aux élèves. Effectivement, le sentiment d'insécurité qu'engendrent certaines difficultés peut mener l'enseignant à modifier le contenu de ces situations. Ce phénomène peut également venir modifier les gestes professionnels de l'enseignant qui adopte alors une posture dans laquelle il se sent sécurisé ; laissant moins de place à l'élève dans l'apprentissage. Néanmoins, le contenu des apprentissages est également influencé par la maîtrise de la langue anglaise chez l'enseignant. Il a été mis en avant qu'une maîtrise fragile peut impacter fortement les contenus linguistiques, notamment en terme d'erreurs. Celle-ci modifie également les gestes professionnels du professeur des écoles lorsqu'il s'agit de traiter l'erreur. L'enseignant, source même de la forme erronée, n'est alors pas en mesure de corriger l'élève lorsque celui-ci la reproduit.

Dans le cadre de cette recherche, nous pouvons donc conclure que les représentations des professeurs des écoles sur la langue anglaise ont une influence sur son enseignement. Cependant, elle pourrait être élargie en entretenant et en observant des enseignants spécialisés dans la langue ou en didactique des langues. En effet, les enseignants de cette étude ne sont ni anglicistes ni spécialisés en didactique des langues. L'étude pourrait également prendre en compte des professeurs des écoles enseignant l'anglais sans l'aide d'une tierce personne malgré les difficultés qu'ils rencontrent. Les situations observées seraient donc davantage diversifiées et le sentiment d'insécurité linguistique ressenti par certains enseignants pourrait également avoir une part plus

importante.

Concernant les facteurs impactant l'enseignement des langues, la question de la formation initialement suivie par les enseignants a été brièvement abordée. En effet, nous avons pu constater un écart entre les enseignants ayant appris l'anglais et les enseignants ayant choisi l'espagnol. De plus, les trois maîtres-formateurs de cette étude ont proposé des situations ludiques s'articulant de manière cohérente, suscitant l'intérêt et la motivation chez l'élève et plaçant l'élève au centre des apprentissages. Il serait donc pertinent de prolonger cette étude par un travail de recherche autour de la formation et de son influence dans l'enseignement des langues.

## **Bibliographie :**

### **Articles :**

Audin, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français: pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 63-80.

Beaucamp, J. (2008). Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3). Opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 3(3).

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

### **Ouvrages :**

Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère*. L'Harmattan.

Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Les éditions Didier.

Delcroix, A., Cariou, J. Y., Ferriere, H., & Jeannot-Fourcaud, B. (2014). *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique: approches plurielles*. L'Harmattan.

Puren, C., & Ecole normale supérieure (Saint-Cloud). Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme* (p. 207). Paris: Didier.

Roussel, S., & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Retz.

Tardieu, C. (2006). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : Le cas de l'anglais*. Ellipses.

Zarate, G. (Ed.). (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures* (Vol. 2). ENS Editions.

### **Textes officiels :**

CONSEIL, D. L. E. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR). *coe. int.*

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée. Cycles 2, 3 et 4. *Ressources Eduscol.*

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). Croiser les enseignements et les pratiques. Cycles 2, 3 et 4. *Ressources Eduscol.*

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). Langues vivantes. Communication langagière. Repères de progressivité linguistique. Anglais. Cycle 3. *Ressources Eduscol.*

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). Langues vivantes. Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. Cycles 2, 3 et 4. *Ressources Eduscol.*

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). Langues vivantes. Déclinaisons culturelles anglais. Cycle 2. *Ressources Eduscol.*

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). Langues vivantes. Déclinaisons culturelles anglais. Cycle 3. *Ressources Eduscol.*

MENESR -DGESCO (2015). BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.*

MENESR -DGESCO (2015). BO n°17 du 23 avril 2015 : socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.*

**Travaux de recherche :**

Maillard, A. (2017). *L'insécurité linguistique en langues vivantes étrangères des professeurs des écoles*. Mémoire ESPE.

## **Annexe 1 FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche.

### **Titre du projet**

*Les représentations de la langue anglaise chez le professeur des écoles et leur impact sur l'enseignement en classe.*

### **Personnes responsables et objectifs du projet**

Dans le cadre de mon mémoire de recherche en Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation en 1er degré, j'effectue une étude sur l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire.

Cette étude porte sur le lien entre les représentations de la langue anglaise chez l'enseignant et l'enseignement de cette langue en classe. Celle-ci est menée dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master 2 à l'ESPE de Perpignan sous la direction de Monsieur Tréfaut.

Pour mener à bien cette étude, une participation à un entretien enregistré ainsi qu'une observation filmée en classe seront menées. Cette participation est CONFIDENTIELLE et ANONYME. ***Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans aucune documentation.***

### **Enregistrement audio, enregistrement vidéo et /ou prise de photographies**

Les entretiens seront enregistrés au format audio. Les séances observées seront filmées. Il est possible que des photographies de certains supports soient prises. Nous aimerions pouvoir utiliser ces dernières, avec votre permission, dans le cadre de l'étude menée. Il n'est cependant pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet. Si vous refusez, les échanges ainsi que le déroulement de la séance seront retranscrits de façon manuscrite.

### **Consentement libre et éclairé**

Je déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. Je comprends que les données recueillies sont strictement confidentielles et anonymes et que je peux me retirer du projet à tout moment. J'ai été informé(e) que mon identité n'apparaîtra dans aucun document. J'accepte librement de participer au projet.

<p><b>L'entrée dans la langue.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Contact avec la langue étrangère/transition.</li><li>- Participation des élèves à cette entrée.</li><li>- Contenu de l'entrée.</li></ul>	
<p><b>L'enseignant tout au long de la séance.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Recours au français et son usage.</li><li>- Erreurs de la part de l'enseignant.</li><li>- Correction de ses erreurs.</li><li>- Enseignement principal visé de la séance.</li><li>- Correction des erreurs des élèves.</li><li>- Difficultés rencontrées.</li><li>- Prises de parole de l'enseignant.</li><li>- Interdisciplinarité.</li><li>- Méthodes et outils pour permettre la compréhension des élèves.</li></ul>	
<p><b>La communication en classe.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Circulation de la parole en classe.</li><li>- Communication enseignant/élèves, élèves/élèves.</li><li>- Forme d'apparition de la communication en classe.</li><li>- Temps de parole des élèves.</li><li>- Production orale ou reproduction d'un modèle.</li><li>- Nombre d'élèves et disposition de la classe.</li></ul>	



<p><b>La culture et la langue.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Appui sur des éléments culturels.</li> <li>- Supports utilisés.</li> <li>- Comparaison avec la culture française ou la culture des élèves.</li> </ul>	
<p><b>Dispositif et supports élèves.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Outils à la disposition des élèves dans la classe (affichages, traces écrites...).</li> <li>- Outils numériques.</li> <li>- Tâches proposées aux élèves et les supports utilisés.</li> </ul>	
<p><b>Les élèves.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt des élèves pour la tâche proposée.</li> <li>- Les difficultés rencontrées.</li> <li>- Les remarques autour de la langue et de la culture étrangère.</li> <li>- Attitude face aux difficultés et aux erreurs rencontrées.</li> <li>- Attitude face aux difficultés et aux erreurs d'un camarade.</li> <li>- Le recours au français.</li> </ul>	
<p><b>Durée de la séance.</b></p>	

### Annexe 3

### Grille de recueil de données des entretiens.

<p><b>Le vécu de l'enseignant en tant qu'apprenant.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Contact avec la langue.</li><li>- Spécialiste ou non de la langue.</li><li>- Intérêt pour la langue.</li></ul>	
<p><b>Le PE en tant que locuteur de la langue.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Les difficultés mises en avant par le PE.</li><li>- Aisance ou non dans la langue étrangère à enseigner.</li><li>- Choix de la langue à enseigner.</li></ul>	
<p><b>Vision de l'enseignement des langues.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Interdisciplinarité.</li><li>- Culture.</li><li>- Langue.</li><li>- Autres points abordés.</li></ul>	

## SYMBOLES PHONÉTIQUES DES SONS DU FRANÇAIS

### Alphabet Phonétique International

Les symboles de l'API sont à consulter à: <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/index.html>

#### VOYELLES ORALES

[i] pire [piʁ]  
[e] pré [pʁe]  
[ɛ] père [pɛʁ]  
[a] mal [mal]  
[y] vu [vy]  
[ø] peu [pø]  
[ə] je [zə]  
[œ] peur [pœʁ]  
[u] mou [mu]  
[o] zéro [zɛʁo]  
[ɔ] sort [sɔʁ]  
[ɑ] pâle [pal]

#### VOYELLES NASALES

[ɛ̃] pain [pɛ̃]  
[œ̃] un [œ̃]  
[ɔ̃] bon [bɔ̃]  
[ɑ̃] blanc [blɑ̃]

#### SEMI-CONSONNES (GLISSANTES)

[j] bille [bij]  
[w] ouate [wat]  
[ɥ] huile [ɥil]

#### CONSONNES ORALES

[p] pile [pil]  
[b] bête [bɛt]  
[t] tête [tɛt]  
[d] dame [dam]  
[f] flamme [flam]  
[v] ville [vil]  
[k] calme [kalm]  
[g] galop [galo]  
[s] site [sit]  
[z] zut [zyt]  
[ʃ] chocolat [ʃokola]  
[ʒ] journal [ʒuʁnal]  
[ʁ] rousse [ʁus]  
[l] loup [lu]

#### CONSONNES NASALES

[m] matou [matu]  
[n] nul [nyl]  
[ɲ] agneau [aɲo]  
[ŋ] parking [paʁkɲ]

## Phonetic alphabets reference

The *IPA* column contains the symbol in the International Phonetic Alphabet, as used in phonemic transcriptions in modern English dictionaries.

The *ASCII* column shows the corresponding symbol in the Antimoon ASCII Phonetic Alphabet, which can be used to type the pronunciation of words on a computer without the use of special fonts.

For a full description of the alphabets + audio recordings of the sounds, visit [www.antimoon.com/ipa](http://www.antimoon.com/ipa)

### vowels

IPA	ASCII	examples
ʌ	^	cup, luck
ɑ:	a:	arm, father
æ	@	cat, black
ə	..	away, cinema
e	e	met, bed
ɜ:r	e:(r)	turn, learn
ɪ	i	hit, sitting
i:	i:	see, heat
ɒ	o	hot, rock
ɔ:	o:	call, four
ʊ	u	put, could
u:	u:	blue, food
aɪ	ai	five, eye
aʊ	au	now, out
oʊ/əʊ	Ou	go, home
eə	e.(r)	where, air
eɪ	ei	say, eight
ɪə	i.(r)	near, here
ɔɪ	oi	boy, join
ʊə	u.(r)	pure, tourist

### consonants

IPA	ASCII	examples
b	b	bad, lab
d	d	did, lady
f	f	find, if
g	g	give, flag
h	h	how, hello
j	j	yes, yellow
k	k	cat, back
l	l	leg, little
m	m	man, lemon
n	n	no, ten
ŋ	N	sing, finger
p	p	pet, map
r	r	red, try
s	s	sun, miss
ʃ	S	she, crash
t	t	tea, getting
tʃ	tS	check, church
θ	th	think, both
ð	TH	this, mother
v	v	voice, five
w	w	wet, window
z	z	zoo, lazy
ʒ	Z	pleasure, vision
dʒ	dZ	just, large

### special symbols

IPA	ASCII	meaning
ˈ	,	ˈ is placed before the stressed syllable in a word. For example, the noun <i>contract</i> is pronounced /ˈkɒntrækt/, and the verb <i>to contract</i> is pronounced /kənˈtrækt/.
r	(r)	/ka:r/ means /ka:r/ in American English and /ka:/ in British English.
i	i(:)	/i/ means /i/ or /ɪ/ or something in between. Examples: <i>very</i> /ˈveri/, <i>ability</i> /əˈbɪlɪti/, <i>previous</i> /ˈpri:vɪəs/.
ɹ̩	.l	/ɹ̩/ shows that the consonant /l/ is pronounced as a syllable. This means that there is a short vowel (shorter than the /ə/ sound) before the consonant. Examples: <i>little</i> /ˈlɪt̩l/, <i>uncle</i> /ˈʌŋk̩l/.
ən	.n	/n̩/ shows that the consonant /n/ is pronounced as a syllable. Examples: <i>written</i> /ˈrɪt̩n/, <i>listen</i> /ˈlɪs̩n/.

### Conventions de transcription inspirées de R. Vion

+,,+	pause brève, moyenne
(06)	nombre relatif à la durée de la pause au-delà de 5 sec
[ ]	notation phonétique
XXX	passage incompréhensible ou inaudible
{	chevauchement de parole
{ }	encadre un tour de parole, indique la ligne de référence pour la lecture des chevauchements
<	hétéro-interruption
>	auto-interruption
-	auto-interruption au sein d'un mot, d'une syllabe, amorce d'un mot
'...'	débit accéléré (la , indique la limite du segment accéléré)
'...'	débit ralenti (la , indique la limite du segment ralenti)
<b>MANger</b>	accent d'intensité, montée brusque de la hauteur du son
<b>MANGER</b>	le locuteur parle plus fort
<i>manger</i>	le locuteur parle moins fort
<i>italiques</i>	termes empruntés à une langue étrangère
( )	commentaires du transcripateur, éléments para verbaux et non verbaux
e :	allongement d'une syllabe
&	enchaînement rapide sans pause
(manger ?)	transcription incertaine
<b>bonjour</b>	même terme prononcé par plusieurs locuteurs en même temps
//	limites d'unités intonatives que l'on juge utile pour faciliter la lecture
?	question
!	exclamation

PES que vous évoque l'anglais et l'enseignement de l'anglais ?

PE euh : alors + j'ai baigné dans l'anglais depuis tout petit + j'ai des grand-parents anglophones et : un père écossais alors + j'ai souvent entendu de l'anglais et parlé anglais + même si je ne le parle plus régulièrement euh : + et comme je ne le parle presque plus + parce qu'en fait + ben + j'ai plus réellement d'occasion de le parler + il m'arrive souvent de perdre mes mots et de les chercher + mais pour des choses simples comme ce qu'on apprend en classe aux élèves ça revient assez vite + d'ailleurs euh : + je pense que la plus GRANDE difficulté dans l'enseignement des langues étrangères c'est l'appréhension et la compréhension de la langue pour les élèves parce qu'en fait euh : + ils sont pas habitués + et puis + la peur d'être moqués ++ ils ont peur d'être moqués par les autres quand ils essaient de prendre la parole parce que + l'anglais c'est une discipline qui a un côté spécial + c'est une discipline parmi d'autres ++ en fait c'est les deux + on peut partir d'une chose et en balayer plein d'autres mais ça a un côté spécial parce que euh : + c'est pas habituel pour les élèves ++ et il faut leur faire aimer surtout avant d'aller au collège ! moi je me sens à l'aise quand j'enseigne l'anglais + j'aime faire apprendre cette langue aux élèves + d'ailleurs c'est pour ça aussi qu'on décroïsonne les deux classes de CM2 depuis un moment ++ je prends en charge l'anglais pour les deux classes et euh : + on essaye de parler au maximum anglais + je préfère reformuler en anglais ou mettre en geste pour éviter d'utiliser le français et : + on l'utilise rarement ++ on va l'utiliser pour comparer avec l'anglais par exemple euh : + pour expliquer une inversion par rapport au français comme euh : + par exemple + comme certaines structures mais ça peut être aussi une situation de repli

---

1 Cet entretien a été retranscrit de façon manuscrite et est le plus fidèle possible à la situation réelle. Cet entretien a eu lieu le jeudi 4 avril.

## Annexe 8

## Transcription visite 1 classe de CM2

PE1 alors sur la séance d'anglais + on va découvrir + ben des des mots nouveaux et peut-être quelques notions nouvelles cet après-midi ++ donc dans un premier temps on commencera + en lisant un livre ++ quand on aura lu ce livre on va essayer de travailler sur le vocabulaire nouveau + que le livre nous a apporté + et après + quand on aura : un petit peu emmagasiner ce vocabulaire + on essaiera de l'utiliser + comme d'habitude ben dans des phrases + on va utiliser des structures de grammaire + parler anglais avec ce nouveau vocabulaire ++ alors avant la question de Jordan je rappelle ceux qui ont encore des cahiers sur la table Thibault Louis + tout ce qui doit aller dans le cartable va dans le cartable que ce soit les cahiers ou les bulletins + on débarrasse bien sa table et dépêche-toi + Jordan ?

E1 elle s'appelle madame Noël ?

PE2 oui

E2 Noël ? {E mais c'est bientôt} ah *okay* parce que j'ai cru que j'avais entendu XX

E3 XXXX

PE3 et comme à chaque fois qu'on parle anglais ++ donc je peux : abandonner le français à n'importe quel moment *and i can start speak english now + so + listen carefully ++ i hope that you're ready because + we start speaking english* Bastien ? *have a look please + hurry up* Thibault + *hurry up + you put your thing in your bag + and now we're going to discover + a new book ++ which looks like the other one + if you remember ++ we read Guess where i live + ok that was + last one + and now we are going to read guess + what i am Guess what i am + and so it's another guessing game* + Aurélien XXXX *please* + Lucas ++ Tania

E4 vous parlez pas en anglais là !

E5 arrête !

- PE3 *SO euh you didn't put your thing in the bag so XXXXX Guess what i am (01) XXXXX Guess what i am (PE commence à lire l'album en montrant les images) ++ what am i ? ++ i am a kind of cat + like this kitten ++ {E j'aime les chats} THIS + is my long curvy tail ++ THIS is my stripy fur + i live in the jungle you know who i am ?*
- E6 [tigə]
- PE4 *ah you think that i'm >*
- E7 *a tiger*
- PE4 *a tiger let's check ++ of course + i am a tiger + yes with the [strip] stripy fur with a long curvy tail okay with ah sharp teeth (PE signe des dents pointues) + i bet she doesn't eat cat {E ils sont de la même famille + c'est des félins} tigers are the biggest cats (PE signe le geste de la hauteur) in the world do you understand this ?*
- E8 *ils sont de la même famille c'est des félins sauf que le tigre il a une plus grosse corpulence que le chat*
- PE5 *okay une parenthèse en français donc ce que Baptiste a compris bien sûr ce que je comprends en français je le garde dans la tête en français on va essayer de ne faire que l'anglais pendant la lecture {E ah} donc dans la tête on comprend ++ what am i ? ah let's check + i'm a kind of fish but i don't live (PE fait non avec le doigt) in a bowl + i have lots of very sharp teeth {E c'est les dents} i have shhh not in french i have a big pointed fin on my back (PE montre son dos avec la main) i am as long as two cars that's very long do you know who i am am i ?*
- E9 *shark*
- PE6 *you think that i'm a shark let's check !*
- E10 *Zig et sharko*
- PE7 *of course Lisa i'm a shark + he looks scary the great white sharks has two rows of*



*teeth at the top* (PE montre les dents du haut) + *and two rows at the bottom* (PE montre les dents du bas) *so one two one two* + *but that's a bit difficult* ++ *let's see the next one* ++ *what am i ?* ++ {E une chauve-souris} (PE signe le silence) *i'd like to XX on X* + *just like these mice do* ++ *this is my flat tail* ++ *THESE are my big sharp teeth* ++ *i build dams across river* + *i don't know if you know the english name* (PE désigne un élève)

E11 un castor

PE8 *in french yes but what's the english name of castor ?*

E12 [krastə]

PE9 *no not really* + *this is difficult let's check it* + *i am a beaver*

E13 ah :

PE10 *yes in english it's a beaver* ++ {E a beaver} *i wish i could swim beavers make their dams* XXXXX + *that sentence is difficult* ++ {E [pingu]} *what am i ?* (02) (PE montre qu'il faut lever le doigt) *i have wings* (PE mime les ailes) + *shhh wait wait just listen i have wings like this parrot* + *but i can't fly* (PE pointe le plafond) *this is my beak* (PE signe le silence) *this is my favourite food i like to eat* (PE signe le fait de manger) *this food i live near* XXXXXX ++ *have you got an idea ?* (PE désigne un élève)

E14 [pingwi]

PE10 *you think it's a penguin* + *are you sure that it's a penguin ?* ++ *a penguin ? let's check* {E i'm sure} *i'm a penguin of course yes* + *it's too cold for me* ++ {E too cold for me} *there are eighteen sorts of penguins* + *i am the king penguin* ++ *the biggest one* ++ *what am i ?* {E XXX} *this puppy is a kind of dog and so am i* ++ *this is one of my pointed ears* (PE mime une oreille pointue) {E [rena:r]} X *listen* + *this is my bushy tail i live in a X underground* + *you've got an idea*

E15 XX en anglais c'est euh XX

- E16 c'est quoi *a bushy tail* ?
- PE11 *a bushy tail is a tail like this + just like if I had bushy hair* (il fait un geste à côté de ses cheveux) + *okay* ? ++ Valentin ?
- E17 *a fox*
- PE12 *you think it's a fox*
- E18 parce que euh euh
- E19 *fox* ça veut dire renard
- PE13 *a fox ++ let's check ++ yes i am a fox + X last time we saw ++ i think it's that last time we saw ++* (PE cherche dans un autre livre) *just there + a polar fox and this is a fox + okay ++ {E XXX} i'm glad i don't live in a X + foxes make their X in XXX as well as in the countryside ++ so here we are*
- E20 XXX (ils parlent entre eux)
- PE14 (PE claque des doigts en l'air il attend l'attention) *XXX on your desk Céline not now + so ++ we're going to see if you remember now the words the easy words and the words that are a bit more difficult + Baptiste stay with us please so if you know a word then + you can raise your hand !* (il lève le doigt) *and then give your answer we'll see them several time* (mime le geste de répétition) + *X have you got an idea for this one ?* (il montre l'image)
- E21 *cat* {E *cats*}
- PE15 *it's a cat of course that's one is easy ++ {E j'en ai trois chez moi !} Baptiste have you got an idea for this one ?*
- E22 euh *fox*

PE16 *is it a fox ?*

E23 *oui*

PE17 *yes it's a fox ++ X this one*

E24 *twitter*

PE18 *you find little twitter yeah but it's a > oui ?*

E25 *piou piou*

E26 *bird !*

PE19 *it's a bird ++ right you know < right you know angry birds and this a bird*

E27 XXXX

E28 *c'est quoi ? c'est quoi maître ?*

PE20 *it was a bird ++ XXX what's this one ?*

E29 shark !

PE21 *yes it's a shark + but just one at the time (03) and now what's this one ? ++ Joachim ?*

E30 *mouse !*

E31 Minnie ! Mickey Mouse !

PE22 *it's a mouse + if you know Mickey Mouse Minnie Mouse you know the word mouse  
Tom {E Mickey Mouse !} three times next time X this one ! ++ X*

E32 *a penguin*

PE23 *a penguin of course we know the penguins ++ what can be this one now ? what can be this one ? Robin ?*

E33 *fish*

PE24 *of course it's a fish ++ a bit more difficult + Tania + this one remember*

E34 *beaver*

PE25 *of course it's a beaver ! very good memory ++ the next one is easy*

E35 *tiger*

PE26 *i'm a {E tiger !} it's a tiger yes ++ next one !*

E36 *dog !*

E37 *mais tais-toi !*

PE27 *it's a dog + and now (PE essaie de récupérer l'attention des élèves) ++ a little bit faster ready ? ++ sh no no just in english ++ faster what's this one ?*

E38 *cat*

PE28 *it's a cat + next one*

E39 *fox*

PE29 *a fox + this one*

E40 *piou piou*

E41 *bird*

PE30 *a bird + next one*

E42 *shark*

PE31 *a shark yes + next one*

E43 *mouse*

PE32 *it's a mouse {E Mickey mouse !} ++ next one*

E44 *penguin*

PE33 *a penguin + next one*

E45 *fish*

PE34 *a fish + next one*

E46 *[bi] [bi] a beaver*

PE35 *a beaver ++ next one ++ a ?*

E47 *tiger*

PE36 *the tiger yes ! last one*

E48 *a dog*

PE37 *a dog ++ here we are (04) juste une parenthèse en français (05) XXXX on a vu certains que vous connaissiez d'autres un peu moins on va juste repasser ++ deux noms deux noms qui peuvent poser un peu plus problème parce qu'ils sont un peu plus X en particulier on va essayer de se rappeler de celui-là*

E49 *bird !*

PE38 comment est-ce qu'on l'appelle en français ?

E50 [bird]

E51 [bird]

E52 bird

PE39 *a bird* {E *bird*} ++ Jordan s'il-te-plaît + de la même façon que j'ai entendu plein de :  
d'astuces pour se rappeler d'autres mots + pour *bird* on peut penser à *angry birds* si +  
+ vous connaissez *angry birds*... ça veut dire quoi en français ça ?

E53 oiseaux volants

E54 oiseaux rouges

PE40 oiseaux ?

E55 non pas contents !

PE41 oiseaux pas contents oiseaux en colère + ENSUITE celui-là il s'appelle ?

E56 beaver

E57 XXXX

PE42 alors (06) donc pour celui-là *beaver* y a pas de trucs en particulier pour s'en souvenir  
+ en français c'est un mot qu'on utilise rarement on n'a pas emprunté ce mot à la  
langue anglaise + donc ben celui-là ça fait partie de la famille des mots qu'il faut juste  
apprendre + on se souvient bien sûr de tous les autres les autres on peut les connaître  
+ soit parce qu'ils sont familiers soit ils ressemblent au français soit on les a utilisé en  
français dans des expressions Mickey Mouse filet-o-fish *angry birds* + mais *beaver* +  
celui-là ben c'est vraiment le seul qu'il faut vraiment apprendre ++ alors on va poser  
quand même ça + pour retenir ce qu'on appris dans le cahier + dans un premier temps

++ XX on va commencer par colorier les mots en les regardant + les images et ensuite on passera à une dernière activité là-dessus

E58 XXXXXX

E59 là c'est le *shark*

E60 XXXXXX

PE43 so listen carefully + Tania + Baptiste + Lucas + Bastien + X Quentin XX + we're going to have three minutes to colour the animals + three minutes + and then we go further ++ here we go

E61 here we go !

E62 XXXXXX

PE44 (tape dans les mains pour récupérer l'attention des élèves) *that's it + end of three minutes + that's it + now + we're going to go further with + a new activity + Bastien and Baptiste will give you a table + in this table + you will have to find where to put crosses ++ here we go (07) une parenthèse en français de nouveau + avec plus simple pour démarrer + Lucas + Jordan + Jordan c'est ici ++ combien d'animaux apparaissent dans le tableau ?*

E63 *one two three {E cinq !} four five + FIVE !*

PE45 *okay + combien d'attributs + combien de caractères apparaissent ?*

E64 six

E65 *ten*

PE46 comptez

E66 sans compter maître

PE47 à votre avis {E deux par animaux} il y a cinq animal cinq animaux {E non pas deux hein} et dix caractères combien de caractères pour chaque animal ?

E67 deux !

PE48 deux ++ trois minutes avec Quentin + les plus rapides peuvent continuer leur coloriage

E68 mais y a pas d'ailes ? ++ y a pas d'ailes + mais y a des ailes là !

E69 mais c'est des dents de requin c'est déjà fait

E70 mais non !

E71 mais si !

E72 le pingouin il a des ailes

E73 non !

E74 XXXXXX

E75 maître le pingouin ça a des ailes?

E76 XXXXXX

PE49 restez à vos places on va valider ensemble

E77 XXXXXX

PE50 *one minute left* + *one minute* (08) stop (tape dans ses mains) avant de repasser à l'anglais + on va d'abord se mettre tous d'accord ++ XXXXXX (09) j'attends Lana



j'attends X ++ on va essayer de comprendre aussi ce que peut vouloir dire chaque élément alors pour le premier ++ *very sharp teeth* {E tiger} qu'est-ce que ça peut vouloir dire ?

E78 les dents !

PE51 les dents + très tranchantes {E maître le requin il a pas de dents sur l'image}++ on les met au requin au *shark* on parle pas en même temps on lève le doigt ++ Lana *a flat tail* + qu'est-ce que ça peut vouloir dire ?

E79 une queue de castor

PE52 oui pourquoi elle est comment ?

E80 beh euh plate

PE53 plate

E81 c'est pour aplatir la terre avec

PE54 hm hm il aplati la terre avec + *now* Bastien + *a curvy tail* ? ++ Océane ! on est là maintenant + on vérifie les croix + tu as fait tes croix Océane ?

E82 XXXX

PE55 pas exactement ++ Jordan ++ bon tous les cm2 on pose le feutre on pose le stylo + Aurélien les yeux ici ++ X les yeux ici + alors on propose une queue plate une queue fine + autre chose ++ *curvy* qu'est-ce que ça peut être ?

E83 euh grande non

E84 tigre ! la queue du de *tiger* la queue de *tiger* !

E85 longue {PE longue ?} longue fine et pointue

PE56 alors c'est plutôt ça ressemble à un mot français + ça ressemble + à courbe + elle peut se courber c'est pour quel animal ça ?

E86 tigre ! le tigre !

PE57 le tigre

E87 the tiger !

P58 *pointed ears* ++ qu'est-ce que ça peut être ? ++ oui ?

E88 oreilles

PE59 le renard + *fox* ++ *a pointed fin*

E89 pour le requin

PE60 pour le requin mais qu'est-ce que c'est ? ++ d'après vous ?

E90 un aileron ! un aileron

PE61 c'est quoi ? Ambre XX ++ je viens de dire qu'on n'écrivait plus qu'on ne coloriait plus + à part pour faire les croix

E91 un aileron

PE62 Baptiste ? {E un aileron} un aileron et *a pointed* ça veut dire un aileron ?

E92 et *tiger*

E93 pointu

PE63 pointu {E et *tiger*} il n'a pas d'aileron le tigre {E non pour les oreilles} ++ {E chat}

on a dit deux par animal on verra à l'arrivée + ici + c'était juste pour le renard + *the beak* + c'est quoi ?

E94 hm : c'est le demi-cousin dans XXX

PE64 *a beak* ça peut vouloir dire quoi ?

E95 bec ! bec ! {E mais toi CHUT !} le bec

PE65 le bec ++ *a bushy tail* ? XX j'ai posé la question *a bushy tail* + qu'est-ce que ça peut vouloir dire ?

E96 un queue {E une queue !} poilue

PE66 voilà poilu touffu + et c'est pour ?

E97 le renard

E98 *fox fox*

E99 j'ai trouvé + pour euh : hum : *fox*

PE67 *the fox + a stripy fur + a stripy fur* XX

E100 euh : *tiger* (en hésitant)

PE68 yes + *a stripy fur* ça peut être quoi en français ?

E101 bah euh bah

PE69 oui ? une fou-

E102 rure !

PE70 une fourrure ra-

E103 yée !

PE71 rayée + *wings* ! Yanis qu'est-ce que ça peut être *wings* ? ++ ce sont des ?

E104 ailes !

PE72 des ailes + quel animal ? (09) pour ceux qui m'ont posé la question + oui le pingouin a des ailes + non il ne peut pas voler mais oui il a des ailes il s'en sert pour {E mais c'est pas des ailes} nager voilà ++ *big sharp teeth*

E105 euh {E *uncharted* !} c'est le castor

PE73 hmhm (10) et *big sharp teeth* ça veut dire quoi en français ?

E106 euh : dents

PE74 de grosses dents ++ aiguillées + aiguillées pointues (11) donc par rapport à ce qu'on a découvert ++ il y a des erreurs là (12) comme je disais ces éléments qu'on a vu aujourd'hui + les noms d'animaux ++ Jordan qu'est-ce que tu fais ?

E107 j'ai perdu ma gomme

PE75 XXXXXX avec les éléments qu'on a appris aujourd'hui les animaux + les noms de + partie du corps + les attributs les caractères + on va essayer d'utiliser tout ça + pour constituer des phrases ++ comme la dernière fois + on se basera sur une phrase modèle en anglais et on va essayer de s'approprier la structure + en essayant d'en faire plusieurs + alors on va lire la consigne en anglais et après + à partir du moment où on basculera sur l'anglais attention il faudra mobiliser tout ce qu'on peut + pour comprendre SEULEMENT à travers l'anglais + tout est donné dans le tableau on va demander à Zoé de nous lire la consigne ++ *here we go Zoé* !

E108 *in your english copybook* [rit] *write* [rit] {PE *write down*} *write down at /list/ three*

*sentence like [ti] one*

PE 85 *like this one* Quentin

E109 *in your english copybook write down at least three sentences like this one*

PE76 *like this one okay ? + and we've got an example + Bastien + read please the example just XX i have got*

E110 *very sharp teeth*

PE77 *can you repeat ? ++ just this one (il montre sur la projection) (12) Zoé + allez Zoé (13) so listen to Bastien and then X read it again ++ Bastien*

E111 *i + i [av] got + very + sharp + {PE teeth} teeth + i am + a + shark*

PE78 *X once again ++ read it again please + read it + i have got >*

E112 XXXXXX

PE79 *parenthèse en français encore ++ et là c'est pas bon signe ++ X chaque table on mobilise sa concentration + dernière étape mais on se concentre jusqu'au bout*

**Annexe 9****Transcription visite 2 avec entretien, classe de CE1/CE2<sup>1</sup>**

PE1 *what's the date today ?*

E1 *euh : euh : the morning*

PE2 *X it's not the morning now + we are in the afternoon + Amine ?*

E2 *it's euh : cloudy*

PE3 *oh yeah ! if you want ! + what's the weather like ?*

E3 *cloudy*

PE4 *yes ! it's cloudy ++ is it windy today ?*

E4 *no : it isn't*

PE5 *no it isn't [klaʊ] > euh : windy today ++ is it sunny today ?*

E5 *no : it isn't*

PE6 *it isn't sunny ++ BUT + what's the date + today ? what is the DATE today ?*

E6 *la date d'aujourd'hui*

E7 *today it's {PE X please + stop chattering ! so today + it is >} [fraɪd]*

PE7 *friday + yes + it is (l'élève prend les étiquettes pour mettre la date au tableau) (01) yes  
++ what was the date yesterday ? + what + was + the date + yesterday ? + X ?*

E8 *yesterday was [fɜːzdeɪ]*

---

1 La transcription s'est appuyée sur l'enregistrement audio de la séance.

- PE8 *yes + very well + yesterday it was [fɜːzdeɪ] ++ and ++ what + will be the date + tomorrow ? (02) Dylan ?*
- E9 *tuesday*
- PE9 *tuesday ? tomorrow ? hm demain ce ne sera pas MArdi*
- E10 *on sera ven > on sera ven >*
- PE10 *listening*
- E11 *on sera saturday*
- PE11 *saturday + so listen ++ tomorrow + will be + saturday*
- E12 *tomorrow*
- PE12 *it will be*
- E13 *it will be*
- PE13 *saturday*
- E14 *saturday*
- PE14 *yes (03) the weather is ok + now + the date in english ++ on the whiteboard (04) what is the date today ++ in english ? what is the date + today ? Alexandra*
- E14 *friday ++ eighteen ++ january*
- PE15 *january (06) listen ++ friday + january + eighteenth + in last + can you repeat ? friday {E friday} ah ts no ! i'm looking for Alexandra + Alexandra can you repeat please ?*

E15 *friday + friday + friday + january + eighteenth*

PE16 *yes listening*

E16 *friday + january + fourteen*

PE17 *fourteen ? ++ fourteen like this ? (PE montre la bande numérique de la classe) +  
fourteen ?*

E17 *no*

E18 *eighteen*

PE18 *eighteen ! eight yes + X*

E19 *friday + january eighteenth*

PE19 *Maxime*

E20 *friday january eighteenth*

PE20 *Maïssa*

E21 *friday january one euh :*

E22 *eighteenth*

E23 *eighteenth*

PE21 *eighteenth ++ XXXX*

E24 *friday january eighteenth*

PE22 *and the last one XX please*



E25 *friday january* {E eighteenth} *eighteenth*

PE23 *thank you Amine ++ i would like someone to come here + and + count up + to ++ ah !  
++ i am repeating ++ i would like someone come ++ and + count up + to [fɜːti]-eight  
++ someone come + and count up to [fɜːti]-eight ! (07) X*

E26 *vingt-huit*

PE24 *count up*

E27 *on doit compter en anglais les nombres jusqu'à vingt-huit*

PE25 *[fɜːti]-eight*

E28 *euh : ++ trente-huit*

PE26 *yes ! + ok ? ++ you remember ? + and YOU + you must repeat ! ++ vous vous  
souvenez ?*

E29 *oui*

PE27 *on le fait ?*

E30 *oui*

PE28 *XXXX*

E31 *one* (l'élève pointe l'écriture chiffrée correspondante)

E32 *one*

E33 *two*

E34 *two*

E35	<i>three</i>	E51	<u><i>eleven</i></u>	E68	<i>twenty</i>	E85	<u><i>twenty-eight</i></u>
E36	<u><i>three</i></u>	E52	<i>twelve</i>	E69	<u><i>twenty</i></u>	E86	<i>twenty-nine</i>
E37	<i>four</i>	E53	<u><i>twelve</i></u>	E70	<i>twenty-one</i>	E87	<u><i>twenty-nine</i></u>
E38	<u><i>four</i></u>	E54	<i>thirteen</i>	E71	<u><i>twenty-one</i></u>	E88	<i>eah : thirty</i>
E39	<i>five</i>	E55	<u><i>thirteen</i></u>	E72	<i>twenty-two</i>	E89	<u><i>thirty</i></u>
E40	<u><i>five</i></u>	E56	<i>fourteen</i>	E73	<u><i>twenty-two</i></u>	E90	<i>thirty-one</i>
E41	<i>six</i>	E57	<u><i>fourteen</i></u>	E74	<i>twenty-three</i>	E91	<u><i>thirty-one</i></u>
E42	<u><i>six</i></u>	E58	<i>fifteen</i>	E75	<u><i>twenty-[fri]</i></u>	E92	<i>thirty-two</i>
E43	<i>seven</i>	E59	<u><i>fifteen</i></u>	E76	<i>twenty-four</i>	E93	<u><i>thirty-two</i></u>
E43	<u><i>seven</i></u>	E60	<i>sixteen</i>	E77	<u><i>twenty-four</i></u>	E94	<i>thirty-three</i>
E44	<i>eight</i>	E61	<u><i>sixteen</i></u>	E78	<i>twenty-five</i>	E95	<u><i>thirty-three</i></u>
E45	<u><i>eight</i></u>	E62	<i>seventeen</i>	E79	<u><i>twenty-five</i></u>	E96	<i>thirty-four</i>
E46	<i>nine</i>	E63	<u><i>seventeen</i></u>	E80	<i>twenty-six</i>	E97	<u><i>thirty-four</i></u>
E47	<u><i>nine</i></u>	E64	<i>eighteen</i>	E81	<u><i>twenty-six</i></u>	E98	<i>thirty-five</i>
E48	[tæn] <i>ten</i>	E65	<u><i>eighteen</i></u>	E82	<i>twenty-seven</i>	E99	<u><i>thirty-five</i></u>
E49	<u><i>ten</i></u>	E66	<i>nineteen</i>	E83	<u><i>twenty-seven</i></u>	E100	<i>thirty-six</i>
E50	<i>eleven</i>	E67	<u><i>nineteen</i></u>	E84	<i>twenty-eight</i>	E101	<u><i>thirty-six</i></u>

E102 *thirty-seven*

E103 *thirty-seven*

E104 *thirty-eight*

E105 *thirty-eight*

E106 *thirty-nine*

E107 *thirty-nine*

E108 *fourty*

E109 *fourty*

E110 *fourty-one*

E111 *fourty-one*

E112 *fourty-two*

E113 *fourty-two*

E114 *fourty-three*

E115 *fourty-three*

E116 *fourty-four*

E117 *fourty-four*

E118 *fourty-five*

E119 fourty-five

E120 *fourty-six*

E121 fourty-six

E122 *fourty-seven*

E123 fourty-seven

E124 *fourty-eight*

E125 fourty-eight

PE29 oh : i [fɪnk] *you're mistaking something ++ what was the stop ?*

E126 il s'est trompé jusqu'à quarante

E126 il s'est pas arrêté + à trente-huit

E127 mais non c'est pas ça

PE30 [fɜːti]-*eight and not forty-eight*

E128 ah :

PE31 *okay + very well ++ but what did we learn + last time ? ++ what did we learn + last time ? ++ on + tuesday ! what did we learn on tuesday Maïssa ? ++ do you remember ? + nothing ? ++ it's on the book + what did we learn ? ++ XXX ?*

E129 *foot*

PE32 alors + je vous demande + c'est une consigne que je vous répète je pense assez souvent + je vous ai demandé ce qu'on avait travaillé la dernière fois + *what did we*

*learn last time ? + on tuesday (08) Alexandra*

E130 *les parties du corps ++ les parties du corps*

PE33 *body parts + yes ++ quelqu'un veut rajouter quelque chose ? + last time we learn + body parts + okay ! ++ heu : we're going to do the what is this on va faire le + qu'est-ce que c'est d'abord le what is this so i need someone (09) Dylan do you remember the question ? what is this ? + okay ?*

E131 *what is this ? X*

E132 *le cou*

PE34 *excuse-moi + tu aurais pu le dire en anglais ! + it's missing the neck ! ++ okay ! excuse-moi Dylan vas-y cette fois + c'est bien à toi*

E133 *this is the neck*

PE35 *this is neck okay + good !*

E134 *what is this ?*

E135 *this is the hand ++ the hand*

PE36 *what is this ?*

E136 *what is this ?*

E137 *this is the foot*

E138 *what is this ?*

E139 *this is euh : ++ head*

E140 *what is this ?*

E141 *back*

E142 *yes !*

E143 *what is this ?*

E144 *this is the [hend]*

PE37 *hand ! ++ not [hend] + hand !*

E145 *what is this ?*

E146 *this is the neck*

PE38 *can you repeat ?*

E147 *this is the neck*

PE39 *the neck ! okay*

E148 *what is this ?*

E149 *this is the hand*

PE40 *XXX you're hm + yeah ! asking ask her question and after ++ ask the last question +  
pose la dernière*

E150 *euh : what is this ?*

E151 *this is the head the head*

PE41 *can you repeat ?*

E152 *this is the head*

PE42 *head ! ++ okay + now the what's missing < (10) (interruption personne extérieure)  
alors + now the what's missing + you remember + you know this game d'accord vous  
connaissiez ce jeu + what's missing okay ? (11) donc vous vous souvenez hein ? +  
what's missing ? so now + close your eyes + please close your eyes ! ++ Alexandra  
i'm waiting for you ! close your eyes ! (12) (PE cache des images du TBI) open your  
eyes please ! ++ what's missing ? X*

E153 *back*

PE43 *it's missing back ! okay it's missing back ++ Maïssa ?*

E154 *it's missing hand*

PE44 *it's missing hand ! + yes ! + very well ! ++ close your eyes please (13) open your eyes  
+ XX ?*

E155 *it's [misiin] neck*

PE45 *it's missinG ! it's missing neck + yeah ++ Idrissa*

E156 *it's missing leg*

PE46 *yes ! it's missing leg ! + yes + okay ! + close your eyes (14) what's missing ? ++  
Amine ?*

E157 *neck*

PE47 *it's missing neck ? yeah ++ XXX*

E158 *it's missing leg*

PE48 *it's missing legS + yes it's missing legs + XXXX ?*

E159 hm : + *it's missing hand*

E160 [hend]

PE49 *it's missing hand ?*

E161 [end]

E162 *hand*

E163 *it's [mis] [missin] missing arm*

PE50 *it's missing ARM + be careful + this is a hand (PE montre l'image de la main) + this is an arm (PE montre l'image du bras) + okay ? arm + hand + close your eyes please (15) what's missing ? ++ X what's missing ?*

E164 *it's missing foot*

PE51 *it's missing foot ! yes ++ XX*

E165 *it's missing back*

PE52 *it's missing back ++ (elle découvre l'image du dos) okay (16) and what's missing XX ?*

E166 *hand*

PE53 *and it's missing hand okay ++ close your eyes please (17) what's missing ? Tiago*

E167 *it's missing hand*

PE54 *oh no ! + oh ! ++ XXXX ?*

E168 *arm*



PE55 *it's missing arm ++ XX ?*

E169 *it's missing the head*

PE56 *it's missing HEAD ++ last one ! ++ XX ?*

E170 *it's missing the back*

PE57 *it's missing the back ! yes ! the back is here + and the last one + le dernier ++ close your eyes (18) open your eyes + what's missing ? ++ Evan !*

E171 X

PE58 *can you repeat please ?*

E172 X

PE59 *plus fort !*

E173 *missing foot*

PE60 *it's missing {E foot !} foot, ++ after what's missing + XX ?*

E174 *it's missing back*

PE61 *it's missing back no ! + back is here ++ there is no X + Alexandra ?*

E175 *it's missing the [hend]*

PE62 XX

E176 *hand {PE i don't}*

PE63 *ah hand (19) yes it's missing hand ! ++ Maïssa ?*

E177 *it's missing + head*

PE64 *it's missing head ++ and now ++ X ?*

E178 *neck*

PE65 *and what's missing last ? X*

E179 *leg*

PE66 *legS + yes ++ okay ? ++ alors ++ attention + aujourd'hui + we're going today we're going to draw (elle mime le fait de dessiner) + to draw XXXXXX + we're going to draw a monster ++ a monster (elle montre l'image d'un monstre)*

E180 *c'est un monstre*

PE67 *hum + pair work + it's a [pɛ] work + by*

E181 *deux*

PE68 *yes + it's a [pɛ] pair work ++ okay ? ++ a pair work*

E182 *à deux*

PE69 *so you must draw + a MONster + {E monster} with a [pencil] {E XXX} ah okay ! XX this + this + alors + est-ce que quelqu'un déjà peut me dire + la chaise s'il-te-plaît + je ne sais pas si c'est toi + si c'est toi*

E183 *XX*

PE70 *d'accord + XXXXXX ++ est-ce que déjà dans un premier temps quelqu'un peut m'expliquer les consignes cette fois en français ? ++ XX*

E184 *on dessine un monstre*

PE71 avec quel outil ?

E185 un crayon à papier

PE72 dispositif ? + dispositif ?

E186 XXXXX

PE73 oui alors c'est pas ce que j'ai donné comme consigne de dispositif

E187 euh : dessiner un monstre

PE73 ça c'est la consigne de dessiner un monstre avec un crayon ça c'est l'outil + le dispositif c'est quoi ? à [ko] comment on le fait ? à combien on le fait ?

E188 ah ! à deux !

E189 en binôme

PE74 on le fait en binôme + à deux + d'accord ? + alors attention ! + pour faire ce travail vous allez devoir vous souvenir ++ alors + je vais essayer de dessiner quelque chose *each of you* + *will to have the body of a monster what is the body ?*

E190 un oeuf

PE75 *no it's not it's not an egg* (en riant légèrement)

E191 le corps

PE76 *yes ! it is the body you've got + on this paper the body of the monster + okay ?* vous avez ++ le corps ! ++ *and* + after ++ *you must ++ it's a PAIR WORK* hein + c'est un travail à DEUX + vous allez faire + ça je suis obligée de l'expliquer en français + vous allez faire dessiner votre monstre PAR votre camarade ++ en fait votre monstre + en anglais + vous allez devoir le décrire à votre camarade ++ en utilisant ++ le

vocabulaire qui est là + alors attention POUR + faire ce travail ++ vous devez + dire + une phrase *you need a sentence* + alors vous allez parler comme si vous étiez le monstre ++ vous allez dire *i have got* + *i have got* j'ai *i have got* j'ai *i have got* je vous l'écris ici ++ vous avez de la chance ça se ++ ça s'écrit comme ça se prononce *i on connaît* ++ *have* ++ *got* ++ *i'm going to do an example okay ?* ++ *i am a monster* + je suis un monstre + *this is my body* + *okay ?* + *i have got* + hm : *i have got* + *four* + *arms* + *i have got four arms*

E192 ah oui : ! il a quatre bras

PE77 AND *i have got* [fri:] *legs*

E193 trois + jambes (rires)

PE78 it's a XXX *i have got* + two head

E194 XXXX

PE79 AND + *i have got* {E *two mains two mains*} oh : ! *if you want* ! *four hands* ++ *one here* ! {E *two*} *one* ++ *one* ++ *one* ++ *okay* ! and *i have got* {E *five foot*} *five* + ah oui ! *five feet five foot if you want*

E195 *foot* !

PE80 *five foot* ! *one here one here one here* and + *i have got two one foot here* + and *one foot here* ! (elle dessine des pieds sur la tête) *this is my monster okay ?* (20) alors ++ sh :

E196 CHUT !

PE81 alors ce travail va pas durer trop trop trop longtemps parce qu'ensuite c'est la dernière activité de > l'activité de conclusion + donc vous allez le faire à tour de rôle + dans un premier temps vous avez vu je me suis pas trop trop appliquée hein + l'objectif c'est de vraiment <

E197 s'appliquer

PE82 non ! je me suis pas trop appliquée j'ai schématisé

E198 ah schématiser

PE83 on n'est pas là pour faire de l'art plastique on est vraiment pour voir si on comprend le message de l'autre donc l'objectif c'est de voir si + si notre camarade nous dit ben mon monstre il a six bras + il faut que vous dessiniez six bras {E six bras} ++ alors SH : tu parles pas en même temps que d'autres enfants ++ on n'a pas travaillé sur le vocabulaire encore on l'a vu dans la chanson mais on ne l'a pas vraiment appris donc on ne demande pas les yeux la bouche et tout + moi je me suis amusée à les dessiner pour qu'on reconnaisse la tête + mais vous ne demandez pas à vos camarade les yeux de la tête + est-ce que quelqu'un pourrait expliquer ce que l'on va demander ? + sur ce travail en binôme X ?

E199 euh : XXX faudra dessiner un monstre + et : et dessiner un :

PE84 tu dois dessiner TON monstre ?

E200 non XXX par exemple il dit il faut qu'il ait six bras il faut en dessiner six

PE85 *i have got SIX arms + okay ?* Donc + n'oubliez pas ! vous devez vous souvenir des nombres qu'on a appris + et du vocabulaire ! euh : ++ X ?

E201 si y a des mots qu'on a besoin qui sont pas hm euh : sur le TBI on peut [s] {P c'est quoi ?} les yeux la {P je viens de dire quelque chose tout à l'heure}

E202 on le met pas

PE96 on le met pas + quand on vous demande de dessiner la tête vous les mettez d'office mais ça ce sera l'objet d'un autre travail plus tard d'accord ? + aucune question ? ++ ah oui euh : Evan ! + mets toi à côté de XX ++ euh : Anouar mets toi à côté de XX + et ++ qui était tout seul ah Dylan mets toi à côté de Loan + si (21) *ah you've got* ++

*five minutes*

E203 XXXXX

PE97 hum ! je veux entendre QUE + DE + L'ANGLAIS + pas un mot de français je veux + alors comment on XXXX ++ je veux Maïssa entendre que de l'anglais (22) XX de l'anglais ! (23) (PE fait le tour des binômes) *i have got ! i have got the number i have got four legs i have got two head* ++ ça c'est pas utile XXXXXXXX *arms one arm*

PE98 (à part aux PES présents lors de l'observation) : alors là j'ai rajouté une structure qu'ils ne maîtrisaient pas

PES1<sup>2</sup> ils ont le même anglais que mes élèves XXXXXXXXXXXX au niveau du support XXXXXXXX

PE99 ça te permet de rebrasser en fait

PES2 ah d'accord

PE100 et là la prochaine parce qu'on va + donc en ce moment on travaille sur *Head shoulder knees and toes* (PE le chante) et ce qui a servi à faire ça c'est *From Head to toe* + l'album ça a été XXX de base hein + euh : grâce à euh : la chanson ! on va prolonger par le visage et ensuite ils vont devoir dessiner un visage de monstre + j'ai la même activité qui est prévue avec des visages de monstres alors + oui ?

PES3 je me demandais si on pouvait rajouter les couleurs vu qu'on a fait les couleurs aussi

PE101 oui bah oui ++ surtout que les enfants ont déjà travaillé sur les couleurs + nous on a déjà travaillé sur les couleurs euh : de l'album euh ++ XXXXX donc on a déjà travaillé sur les couleurs + et : du coup c'est vrai que si un jour je veux le jour où on va faire la tête du monstre enfin + ils euh : disent par exemple le monstre il a six yeux euh deux oreilles trois oreilles ils peuvent ils peuvent raconter *i have got [fri:] green eyes* ça va être trop difficile au niveau de la structure donc je leur explique que

---

2 La PES est une autre PES venue observer la séance dans le cadre de la formation à l'ESPE.

d'abord le nombre ensuite l'adjectif de couleur et après le nom ++ euh : alors là normalement il était prévu qu'on fasse un Simon says mais c'est la première fois qu'ils auraient fait un Simon's says je pense que je vais manquer de temps + donc du coup je pense que le jeu je le tenterais la prochaine fois le *Simon says*

PES4 je le fais XXXX je le fais régulièrement

PE102 *Simon says* alors normalement là je réinvesti les structures du livre *Simon says bend your neck* ++ euh : *arch your back* + tout ce qu'on a dans le livre + mais bon là je vais passer à la chanson (PE retourne voir les élèves) alors *okay XXX oh what a beautiful monster XX okay X how many ? how many ? okay okay one more and you now XXXXXXXXXXXX* alors *XXXXXX my monster i have got XXXXXXXX and you ? i have got + i have got four legs XXXXX four four okay ! XX*

E204 on dit les cheveux les yeux ?

PE103 *no no XXXXXXXXXXXX* même si tu le connais elle elle ne le connais pas ! que les parties du corps au TBI que ça !

E205 *three legs ++ legs ++ legs*

PE104 [fri:] *four + four + four + four + four* (à part) ils ne disent pas *four* ils disent [fɔj] ++ *one two three [fɔj] ! +* et c'est chaque année j'ai des élèves qui disent [fɔj] ++ je sais pas d'où ça vient + à moins que ça viennent d'ici peut-être une expression de chez nous parce que c'est une expression de chez nous hein pour qu'ils disent [fɔj] + je sais pas (24) alors euh : ++ XXXX ++ *it's too noisy please*

E206 XXXX

PE105 *but it's too noisy for me* ++ parce que derrière moi + ça joue ! ++ donc ! cela vient de sonner + je suis de service + nous allons sortir en récréation dans le calme j'ai pas dit de se lever !

### Fin de l'entretien<sup>3</sup>

PE106 moi ça ne me gêne pas de faire de l'anglais certains veulent pas + euh : ça les gêne + moi ça me dérange pas euh : par contre ! + je fais pas de l'espagnol ou du catalan ++ quand on doit faire de l'espagnol ou du catalan c'est soit l'intervenant soit un collègue ++ moi je le fais pas + je connais pas + je le fais pas + mais en anglais je prends pas d'intervenant je le fais moi-même

---

3 Cet entretien a eu lieu lors du retour avec les PES suite à la demie-journée d'observation dans la classe. Ayant eu lieu de façon spontanée, cette partie de l'entretien a été retranscrite de façon manuscrite et le plus proche possible de ce qui a été dit.



- PE1 aujourd'hui : on commence par l'anglais avec Mary-Beth + mais on va pas faire une séance d'anglais comme d'habitude + on va aller à la salle de motricité des maternelles pour faire l'anglais
- E1 on va à la motricité ?
- PE2 oui + aujourd'hui on fait anglais à la salle de motricité ++ donc on laisse ses affaires + on a besoin de rien ++ on y va
- PE3<sup>2</sup> (à part aux PES présents en allant jusqu'à la salle de motricité) alors + en fait aujourd'hui on va essayer quelque chose de nouveau + parce que + euh : on a une intervenante écossaise Mary-Beth + c'est elle qui va animer toute la séance aujourd'hui c'est une séance culturelle en fait ce qu'on va faire ça vient d'Écosse et euh : c'est elle qui va le présenter + après en classe je parle aussi en anglais mais ben : je suis pas très à l'aise avec l'anglais ++ bon là on va voir ce que ça donne parce qu'on l'a jamais fait c'est nouveau + et c'est bien d'avoir cette intervenante parce que moi l'anglais c'est pas trop ça je me débrouille hein mais pour les élèves c'est mieux quelqu'un qui parle avec le bon accent ++ et puis après ma classe est quand même particulière alors je sais pas si ça va fonctionner + alors c'est un test aujourd'hui et puis si ça fonctionne bien ben on pourra réessayer + et : ah oui ! le mieux c'est que le maximum d'adultes puissent participer parce que : comme c'est de la danse et euh : + j'ai pas une classe très simple la danse ça risque de poser un soucis + mais si on participe aussi ça les aidera ça les intéressera peut-être plus ++ et après vous me direz ce que vous en avez pensé
- PE4 *good morning* Mary-Beth !
- E2 *good morning* !
- I1 *good morning ! how are you today ?* (l'intervenante désigne un élève en le pointant du doigt)

---

1 La séance a été retranscrite de façon manuscrite pour respecter les refus d'autorisation d'utilisation de la voix ou des images de certains élèves.

2 L'entretien a eu lieu pendant le trajet jusqu'à la salle de motricité : l'enseignante s'adresse aux PES venues observer sa classe.

- E3 *i'm fine* [senks]
- I2 *you're fine okay : ask someone* (elle montre l'élève à qui elle s'adresse et lui désigne les autres élèves présents en les pointant du doigt)
- E4 *how are you today ?* (en s'adressant à un autre élève qu'il pointe du doigt)
- E5 *i'm fine thanks how are you today ?* (l'élève interroge un autre élève)
- E6 *i'm okay how are you today ?*
- E7 *i euh : + i'm + fine ?*
- I3 *you're fine okay the last one ask someone* (elle montre les autres élèves) *how are you today ?*
- E8 *how are you today ?*
- E9 *i'm okay*
- I4 *okay : very well ! now + we're starting a NEW little game + and + this game is Simon says + do you know Simon says ?*
- E10 *ah ! oui ! c'est + euh : + comme Jacques a dit !*
- I5<sup>3</sup> *okay ! so let's start ! Simon says kick !* (elle donne un coup de pied dans le vide et les élèves l'imitent) ++ *good ! + now Simon says jump !* (elle saute et les élèves imitent) ++ *very well ! Simon says walk forward !* (elle marche droit devant mais les élèves marchent dans toutes les directions) + *AH interesting ! you could you walk forward ?* (l'élève marche droit devant) *okay ++ and you could you walk forward ?* (l'élève marche et change de direction) ++ *ah you didn't walk forward ! look at me + i walk forward* (elle marche droit devant, les élèves regardent) ++ *and + i walk !* (elle continue de marcher mais change régulièrement de direction) ++ *so ! what's the difference ?*
- E11 *euh ++ c'est pas pareil*

---

3 PE participe à la séance comme les élèves et les recentre discrètement.

- E12 t'as marché tout droit + avant ++ après tu tournais
- I6 *ah : so ! if i say Simon says walk forward !*
- E13 ben il faut marcher tout droit comme X
- I7 *very well ! walk forward (elle marche droit devant) now ! Simon says jump ! ++ good + Simon says walk forward ! ++ very well ! Simon says turn around ! (elle fait un demi-tour sur elle-même les élèves aussi) ++ Simon says kick ! ++ Simon says walk forward ! ++ Simon says turn around ! ++ Simon says jump ! ++ Simon says turn ! (elle fait un tour sur elle-même et les élèves reproduisent) ++ okay + let's go ! + Simon says jump ! ++ turn around ! ++ oh no ! + you lose ! + i didn't say Simon says turn around + i said TURN AROUND + okay ? + be careful ++ Simon says kick ! ++ Simon says jump ! ++ ah ah you didn't listen carefully + okay last time ! ++ all together (elle montre l'ensemble des personnes présentes avec son doigt) jump ! + walk forward ! + turn around ! + kick ! + turn ! + okay + very well ! ++ okay so + now we're going to dance (elle mime la danse)*
- E14 hein ? on va danser ?
- I8 *yes ! we're going to dance + so + by two ! (elle signe la construction de binôme)*
- E15 on se met à deux ?
- I9 *yes (01) are you ready ?*
- E16 yes !
- I10 (en binôme avec un élève, PE est en binôme avec l'autre élève) *okay ! look at me ++ heel (elle montre son talon droit et mime le geste) ++ toe (son pied droit sur la pointe) ++ okay good ++ twice ! + heel (02) toe (03) heel (04) toe (05) very well ! + now ! + walk forward one + two + three (elle fait trois pas en avant) ++ okay ! since the beginning ! heel (06) toe (07) heel (08) toe (09) one + two + three ++ good ! then + turn around (10) and again ! + heel ++ toe ++ heel ++ toe ++ one + two + three ++ jump (11) kick (12) jump (13) kick (14) and turn ! (elle montre l'exemple) (15) very well ! + once again ! heel ++ toe ++ heel ++ toe ++ one + two + three ++ turn around ++ heel ++ toe ++ heel ++ toe ++ one + two + three ++*

*jump ++ kick ++ jump ++ kick ++ turn ++ okay good ! ++ again ! + heel ++ toe ++ heel ++ toe ++ one + two + three ++ turn around ++ heel ++ toe ++ heel ++ toe ++ one + two + three ++ jump ++ kick ++ jump ++ kick ++ turn ++ okay ! faster ! are you ready ? ++ heel + toe + heel + toe + one two three + turn around + heel + toe + heel + toe + one two three + jump + kick + jump + kick + turn (16) again ! + heel + toe + heel + toe + one two three + turn around + heel + toe + heel + toe + one two three + jump + kick + jump + kick + turn ++ okay ! very well*

E17 oh : c'est dur !

I11 *yes + that's a bit difficult ! + BUT you do this well ! + and NOW ++ we're going to dance with some music ! (17) are you ready ? ++ (elle démarre la musique) heel toe heel toe one two three turn around heel toe heel toe one two three jump kick jump kick turn + very well ! last time ++ heel toe heel toe one two three turn around heel toe heel toe one two three jump kick jump kick turn (elle arrête la musique)*

E18 on arrête ?

I12 *yes ++ okay ! + so this is a DANce + we do this dance in Scotland + to celebrate weddings + do you understand that ? + a dance to celebrate weddings ?*

E19 une danse

I13 *yes + to celebrate weddings (elle montre sa bague)*

E20 ah ! une bague !

I14 *yes + but ++ we dance during weddings (elle mime la danse et montre la bague) lovers ++ do you know this word ? lovers ?(elle mime quelqu'un d'amoureux)*

E21 ah + elle est amoureuse !

I15 *yes ! you're right + so + this is a dance to celebrate weddings*

E22 un mariage ?

I16 *YES !*

E23 *une danse pour le mariage*

I17 *all right + thank you ++ see you next time ! goodbye !*

PE5 *thank you ! goodbye Mary-Beth !*

E24 *goodbye !*

PE1 Mary-Beth elle va vous montrer on fait des gestes etc donc y a pas besoin + de traduire ++ on parle le plus souvent en anglais possible + d'accord ?

E1 XXXX

PE2 exactement ! *it's english time* ++ et quand c'est le temps de l'anglais on essaie de parler le plus possible en anglais + et enfin la dernière chose ! souvent Mary-Beth elle vous demande *repeat* + elle vous dit une structure elle vous dit un mot et elle vous demande [ripit] [ripit] ça veut dire que toute la classe + répète pour que enfin on puisse acquérir ces nouveaux mots de vocabulaire ++ c'est bon pour tout le monde ?

E2 oui

PE3 alors aujourd'hui ++ *hello everybody it's english time (01) remember ?*

E3 euh

PE4 *can you turn your head please ? turn your head + can you + turn your head ? ++ you can do it ? turn your head please* (PE tourne la tête d'un côté et de l'autre) *turn your head ++ can you raise + your [tʃəldə] your shoulders please ? + raise your shoulder please + can you clap your hands ?* (E tapent dans les mains) *can you : stomp your foot ? can you stomp your foot ? can you stomp your foot ?* (E tapent des pieds) d'accord + *can you : + WRIGGLE your toes please ? (02) here we go ! ++ we are going to play ++ the game [simən] says + when i say when i say [simən] says you have to do [zə] action for example ++ for [exɑ:mpəl] [simən] says + stomp your foot* (E tapent des pieds) *very well ! (03) when i DON'T say + [simən] says + you DON'T do [zə] action ++ don't do [zə] action + when i say [simən] says + you do the action when i don't say [simən] says you DON'T do [zə] action ! [simən] says + clap your hands !* (E tapent dans leurs mains) *turn your head !*

E4 euh non

E5 NON !

- PE5 [simən] says + raise your [ʃəldər] ! ++ [simən] says ++ wriggle your [tu:z] ! ++ clap your hands (E tapent des mains) AH
- E6 moi je l'ai pas fait ! + j'ai pas fait !
- PE6 [simən] says ++ [simən] says turn your + turn your + [ʃəldərz] (04) [simən] says ++ stomp your foot (E tapent des pieds) clap your hands
- E7 j'ai rien fait
- PE7 XXX + stand up ! stand up XXX ++ bien ! listen sh (05) we have to read + another book + it's not a comic ++ it's not + an album ++ it's a tale ++ it's a tale [lak] like Dark dark Tale or The Three little Pigs + we have to [ri] read the book + a tale + Gingerbread man
- E8 ouais !
- E9 XXXXXX
- PE8 euh listen
- I1 be quiet please (01) so we're going to read the tale + The Gingerbread man what's gingerbread ? do you know ? + what's the gingerbread ?
- E10 le pain d'épice ?
- I2 very good ! + okay so ! ++ once upon a time + an OLD man and an OLD woman (I montre les personnages) lived in a land so an old man and an old woman can you say it ? an old man
- E11 an old man
- I3 an old woman !
- E12 an old woman !

- I4 *very good* {E à tes souhaits !} ++ *they had all except + a child + they didn't have a child + oh* (avec une voix triste) ++ *hm SHE SAID i'll go make a child + i'll go make one perhaps + the old woman* (I montre le personnage) ++ *in the kitchen mixed spicies hm eggs* (I fait semblant de prendre les ingrédients de la page et de les mélanger) ++ *eggs ++ and flour ++ flour + she was making a gingerbread man can you say it ? a gingerbread man*
- E13 *a gingerbread man*
- I5 *a gingerbread man*
- E14 *a gingerbread man*
- I6 *very good so we have eggs* {E eggs} *flour* {E flour} *we have* {E [suk]} *sugar !* (I montre les ingrédients)
- E15 *sugar*
- I7 *sugar and* {E [spis]} *spicies where are the spicies ?*
- E16 XXXX
- I8 *yes very good ++ spicies*
- E17 les épices
- I9 *exactly very good*
- E18 on sait ce que c'est
- I10 *then ! the old woman + opened the oven door* (I mime d'ouvrir le four) + *opened the oven door + and the gingerbread man* (montre le personnage) *jumped at + up the window* (fait le geste avec ses doigts sur l'image pour illustrer) *and began to run* (I fait semblant de courir) XXXXXX *look ! he's very happy*
- E19 il court



- I11 *yes he is running + he is running exactly ++ STOP ! + STOP ! COME HERE ! shouted the old man + and the old woman + run ! run ! you can run but you can't catch me + i'm the gingerbread man ++ oh so ! the little gingerbread man run and run the old man and the old woman chased him soon he saw a cat can you say a cat ?*
- E20 *a cat*
- I12 *a white cat*
- E21 *a white cat*
- I13 *a white cat*
- E21 *a white cat*
- I14 *hm oh ! what a beautiful cat ! ++ then + then + stop ! said the cat + come here ! + i'm hungry hm i want to eat you ! (I signe manger) + they all run after him + say run run you can run*
- E22 *run run you can run*
- I15 *but you can't catch me*
- E23 *but you can't catch me*
- I16 *i'm the gingerbread man*
- E24 *i'm the gingerbread man*
- I17 *very good ++ the little gingerbread man run and run (I court sur place) THEN he saw a huge snake + can you say a snake ?*
- E25 *a snake*
- I18 *STOP ! said the snake + come here ! + i'm hungry + i want to eat you + they all run after*

*him there is the cat*

E26 *the cat*

I19 *the old man*

E27 *the old man*

I20 *the old woman*

E28 *the old woman*

I21 *and the snake*

E29 *the snake* {E SNAKE}

I22 *very good he said run run you can run*

E30 *run run you can run*

I23 *but you can't catch me*

E31 *but you can't catch me*

I24 *i'm the gingerbread man*

E32 *i'm the gingerbread man*

I25 *very good + so ! the snake slithered (I fait serpenter son bras) the old man and the old woman AND the cat chased the gingerbread man ah ! the little gingerbread man run and run {E and run and run} soon he saw + a goose + can you say a goose ?*

E33 *a goose*

I26 *oh : ! it's bizarre + a goose XX STOP ! said the goose + come here ! i'm {E hungry} hungry*

+ *i want to eat you* (les élèves essaient de le dire en même temps) *they all run after him* +  
*run run you can run*

E34 *run run you can run*

I27 *but you can't catch me*

E35 *but you can't catch me*

I28 *i'm the gingerbread man*

E36 *i'm the gingerbread man*

I29 *very good ++ the little gingerbread man run and run and run + and run ++ nobody can  
catch me just there he saw a fox + say a fox*

E37 *a fox*

I30 *STOP ! said the fox + i'm here ++ but the gingerbread man didn't stop + he ran faster +  
'faster faster faster faster, run run you can run*

E38 *run run you can run*

{PE9 (à part aux PES présentes pour l'observation pendant que I continue de lire) alors en fait le  
livre on l'a adapté la structure serait XX parce qu'en fait elle serait trop compliquée alors on  
a adapté les phrases + pour avoir une structure répétitive ++ alors donc là il y a mon  
assistante mais elle n'est pas là pour toute l'année + et sinon sinon je l'a fait moi ++ donc  
vous avez vu au départ j'ai fait [simən] says pour qu'on répète les actions qu'on avait fait la  
dernière fois sur un autre album + et après je le démarre là j'en profite elle parle mieux  
anglais que moi bon après ça me dérange pas hein + sinon je je m'enregistre je fais des trucs  
comme ça parce qu'après la séance c'est moi qui la prépare et elle m'aide à faire XXXX}

I31 *but you can't catch me*

E39 *but you can't catch me*

- I32 *i'm the gingerbread man*
- E40 *i'm the gingerbread man*
- I33 *fantastic very good this is the end ? yes*
- PE10 XXXX (s'adresse à l'intervenante)
- I34 *ah so ! who are the characters + in the story ? + who are they ? who is this ? + who ? {E  
XXXX} ++ what is this ? + can you raise your hand please ? + raise your hand ! who is this  
? ++ can you tell me ?*
- E41 *the [oldə] man*
- I35 *the old man can you repeat please ? the old man*
- E42 *old man*
- I37 *fantastic who is this ?*
- E43 *old woman*
- I38 *the old woman can you repeat please ? the old woman*
- E44 *the old woman*
- I39 *fantastic + who is this ?*
- E45 *cat*
- I40 *good AND ?*
- E46 *the white cat*
- I41 *very good ! the white cat*

- E47 the white cat
- I42 *fantastic who is this ? + who is this ?*
- E48 *snake*
- I43 *oh yes ! the snake*
- E49 the snake
- I44 *good and what about this one ? + ah ! do you remember ?*
- E50 *white goose*
- I45 *very good ! fantastic goose + the white goose*
- E51 the white goose
- I46 *fantastic who is this ?*
- E52 gingerbread man (en bafouillant)
- I47 *the ?*
- E53 *the gingerbread*
- I48 *the gingerbread ?*
- E54 *man !*
- I49 *man ! very good can you repeat please ? the gingerbread man*
- E55 the gingerbread man
- I50 *and one more + who is this ? + who is this ?*

E56 *fox the fox*

I51 *the fox very good can you repeat please ? the fox*

E57 *the fox*

{PE11 (à part au PES présentes) elle est là toutes les semaines ! euh : de novembre jusqu'à hm : après les vacances et c'est fini ++ après + c'est les mêmes séances hein + en fait ce que j'ai prévu c'est la même chose elle serait pas là je le fais mais là j'en profite ++ donc en fait on fait une partie là-dessus + et une partie culturelle ++ donc euh : là c'est pour ça qu'elle le fait + comme c'est la partie culturelle + voilà XXXX et euh on a fait on a fait Thanksgiving euh euh Noël exactement on fait des petits trucs comme ça ++ après c'est pas parce qu'elle vient plus que je le fais pas hein + parce que ce sont mes séances c'est la même chose + donc en fait XXXX ++ c'est pour ça que XX pour que vous ayez le déroulement d'une séance de langue donc réactivation par rapport à un petit jeu de vocabulaire qu'on a vu euh : sur les séances après présentation des structures avec appropriation + voilà + euh donc il joue souvent voilà c'est pour ça qu'ils ont l'habitude parce qu'en fait ils le font *open your eyes close your eyes* on rappelle le vocabulaire que là on va utiliser après sur les ateliers après moi je vais XX sur les ateliers euh : avec deux ateliers langagiers ++ donc Mary-Beth et moi on fait la même chose un atelier écrit et un atelier écoute ++ on essaie de faire deux rotations}

I52 *well done ! very well remembered that's very impressive XXX (06) ah ah ! {E AHAH} ++ so !*

E58 *close your eyes*

I53 *exactly well done (en riant légèrement) you're going to ++ close your eyes please close your eyes please close + and oh no no cheating ah ah ! close your eyes + close your eyes ++ and open your eyes what is missing ? can you tell me what is missing ?*

E59 *white white cat*

I54 *fantastic the white cat very good + XXX + so ++ what's missing ?*

E60 XXXX

I55 *very good well done ! ++ close your eyes (07) close your eyes (08) open your eyes*

E61 *what's missing ?*

E62 XXXX

I56 *correct ! very good well done*

E63 *close your eyes (09) open your eyes ++ euh what's missing ?*

I57 *yes*

E64 *euh euh it's missing goose*

E65 [guz]

I58 *the goose is missing*

E66 *close your eyes (10) open your eyes (11) what's missing ?*

E67 XXXXX

I59 *is missing + the snake ++ is missing ++ fantastic okay so one more*

E68 XXXXXXXX tu triches tu triches

E69 *open your eyes*

E70 *what's missing*

E71 *what's missing ?*

E72 *euh ++ the gin + [brid] ++ the [dʒinbrid] man*

E73 *is missing*

E74 *is [misiin]*

I60 *is missing ++ very good + well done + okay ! thank you very much !*

PE12 *listen ! ++ oh oh ! ++ euh Ulysse s'il-te-plait ! ++ we are to going a game + guess who i am*  
(12) *Mary-Beth a choisi un personnage + d'accord ? vous devez lui poser des questions bien sûr en anglais pour essayer de deviner quel est son personnage ++ euh : are you + are you an animal ?*

I61 *yes i am*

PE13 *euh :*

E75 *le biscuit c'est pas un animal XXXX*

PE14 *it's a it's a {E it's a gingerbread man} gingerbread man on est d'accord euh : have you got + euh : four legs ?*

I62 *no i don't*

PE15 *not four legs*

I63 *i don't have four legs*

E76 XXXXXX

PE16 *have you got four legs no four legs*

I64 *i don't have four legs (13) four legs ! + four legs*

E77 XXXXXXX

PE17 *hum + are you ++ are you euh blue ?*



I65 *hum yes ?*

PE18 *yes ! it's blue ++ it's green (montre les deux nuances pour les définir)*

I66 *yes hum ++ i have blue*

PE19 *AH ! hm (14) blue euh it's*

E78 *XXXXXX*

PE20 *multicolore + it's green*

E79 *it's orange*

PE21 *it's orange hum ++ can you help me to euh : question Mary-Beth ? ++ are you euh have you got euh + Ulysse ?*

E79 *have you got euh : euh + four arm ?*

PE22 *have you got four arms ?*

I67 *no i don't*

E80 *pingouin*

E81 *a penguin*

PE23 *are you + are you*

E82 *a penguin*

PE24 *are you a penguin ?*

I68 *i am a penguin*

PE25 allez ! + on va donc pouvoir passer aux petits ateliers + évidemment vous l'avez bien compris + nous allons faire donc du coup ces deux ++ je peux expliquer ? + nous allons donc faire ce petit jeu du *guess who i am* + avec évidemment le ou les questions que l'on a l'habitude de se poser donc vous avez vu on peut utiliser les couleurs ! on peut utiliser les mots de vocabulaire que l'on a fait la dernière fois avec les monstres ! EUH : sh + XX ++ si on n'écoute pas les consignes des ateliers ça peut pas fonctionner les ateliers hein ++ donc il y aura bien sûr deux ateliers avec moi un avec Mary-Beth un avec + euh moi sur le petit jeu du *guess who i am* + pendant ce temps là les autres ah oui ! + un groupe va travailler ++ écrit individuel autonome + ça veut dire qu'on est tout seul qu'on doit pas parler + je vous propose du coup + l'histoire de *Gingerbread man* ++ sur lequel vous avez sur lequel vous allez devoir coller + les étiquettes + des personnages dans l'ORDRE dans lequel ils arrivent dans l'histoire + si on a un petit doute + je prêterais + l'album pour qu'on puisse regarder + il va donc falloir me les découper me les coller et m'écrire + le nom du personnage comme ça vous les aurez sur la feuille + d'accord ? ça c'est tout seul ! + on doit pas vous entendre ! + sinon on peut pas travailler + il va y avoir un groupe qui va travailler + en binôme + j'ai préparé les ordinateurs + y a des casques pour les deux ++ un petit jeu d'écoute + sur lequel il va falloir replacer ++ il va falloir replacer + d'accord ? je vous propose des petites écoutes on écoute ++ qu'est-ce qui parle ?

E83 ah mais c'est avec la voix !

PE26 et oui c'est avec la voix + effectivement !

E84 mais les animaux ça parle pas

P27 c'est moi

E85 ah : !

P28 je me suis enregistrée

E86 je croyais que c'était les animaux

P29 non à la maison j'ai pas euh : un *snake* qui parle quand même hein ! jusque là XXX (rires) par contre je me suis enregistrée d'accord en en faisant un des personnages il va falloir

écouter savoir qui est-ce qui parle + vous aurez hé ho + vous aurez deux petits jeux à faire + je vous propose aussi du coup la oh hé + je vous propose aussi du coup la correction + quand on a terminé + je vous donnerais la feuille de correction pour se corriger tout seul ++ c'est bon ?

E87 oui

PE30 on est donc ++ euh : + c'est le groupe + avec Mary-Beth le groupe violet ++ donc c'est Nawel et <

E88 Malik

PE31 et Malik + Malik tu prends six plaquettes noires s'il-te-plaît qui sont derrière + ensuite ++ le groupe rouge + c'est donc Ayoub et Donovan qui se mettent avec moi vous allez me prendre six plaquettes noires s'il-vous-plaît + j'ai besoin de + euh + Lucas

E89 XXXXXXXX (début des ateliers)

PE32 où est-ce que j'ai mis euh : je les ai mis là ?

E90 maîtresse ?

PE33 tu prends euh : mon ordinateur s'il te plaît (15) tu choisis un personnage + tu choisis quelque chose + c'est Sarah ? + tu en choisis un et après tu vas poser des questions en anglais + pour pouvoir deviner son personnage (16) on est parti ! on pose les questions + on pose les questions + *are you have you got* ++ maîtresse elle est elle est occupée (17) qu'est-ce qu'il y a XX ?

E91 XXXXXX

PE34 c'est pareil ++ c'est la même traduction (18) *are you*

E92 *are you* ?

PE35 *are you* ?

E93 *green ?*

PE36 *are you green ? (19) il faut lui poser des questions sinon tu vas pas savoir qui c'est hein (20)*  
*have you got*

E94 *XXXXXX*

PE37 *one two three four ?*

E95 *four ?*

PE38 *four arms ? + legs ? + have you got + four arms ? ++ four arms*

E96 *maîtresse ? on a fini*

PE39 *yes ? ++ ça m'étonnerait il y a trois exercices à faire ça m'étonnerait que vous ayez fini (PE*  
*quitte le groupe pour aller vérifier puis revient) (21) four arms ! ++ XXXX les trois*  
*exercices ?*

E97 *XXXXXX*

PE40 *ensuite vas-y Sarah (22) four arms ++ Sully + Sully + four arms*

E98 *euh trois yeux*

PE41 *donc euh + la la la première question c'était quoi ?*

E99 *bah c'était Sully ! parce qu'il en avait quatre euh*

PE42 *donc il avait raison + c'était quoi c'était pas celui-là + c'était pas four arms ?*

E100 *XXXXXX*

PE43 *euh : ++ XXXXX ++ euh : Mohamed et Elyssa ! (23) tant pis ++ y aura une prochaine fois*  
*(24) XX dans ton groupe ++ ça c'était l'onglet de tout à l'heure je viens de tourner (25) stop*

+ on écoute on essaie de placer au bon endroit on se corrige

E101 XXXXXXXX

PE44 Elyssa tu fais passer s'il-te-plait ?

E102 XXXXXXXX

PE45 euh : ++ Nawel ! + avec ton groupe tu peux allez + attention au fil ! ++ alors les autres groupes XXXXX

E103 XXXXXXXXXX

PE46 EUH : + Ayoub Donovan on s'assoit

E104 XXXXXXXX

PE47 c'est comme sur le TBI hein

E105 XXXXXXXX

PE48 euh : Elyssa tu t'assois s'il-te-plaît ++ allez le premier ! + euh : XX (26) d'abord pose les questions + vas-y

E106 XXXXXXXX

PE49 *have you got FOUR legs ?*

E107 XXXXXX

E108 *i have [fo]*

PE50 *no FOUR*

E109 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

- PE51 *four legs* + non pas *four legs here ! TWO legs* ++ *four four legs* (elle montre un personnage avec quatre jambes) XXX *it's a two legs* XXXXX
- E110 XXXX (montre le petit bonhomme en pain d'épices)
- PE52 *the gingerbread man two legs !* + *two legs* (montre les jambes) *two arms* (montre les bras)
- E111 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)
- PE53 alors *are you an animal ?* + *are you an animal ?* + *yes !*
- E112 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)
- PE54 *an animal* + *not an animal !* + *no it's a monster*
- E113 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)
- PE55 *an other question please (27) Théo a question please* (l'élève ne parle pas et regarde fixement la fiche outil) (28) *have you got* XXXXXXXXXXXX AH euh : ! + je suis occupée ! ++ *are you yellow ?*
- E114 XXXXX (les élèves se posent les questions et répondent)
- PE56 c'est l'autre correction de l'autre ++ euh + *another question please*
- E115 euh : ++ *have you got* euh : euh : XXX
- PE57 ah ! *can you* + *can you fly ?* ++ *can you fly ?* (l'élève fait un signe de la tête) + *no !* (29) *another question* + *another question*
- E116 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)
- PE58 ah ah *can you fly ?* + *no !* XX
- E117 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

PE59 Théo + *are you*

E118 XXX (les élèves se posent les questions et répondent)

PE63 *are you a snake ?*

E119 *are you a snake ?*

E120 *yes*

PE64 Elyssa c'est toi qui choisis un personnage et c'est Mohamed qui te pose les questions ++ euh : + Théo ! + tu choisis un personnage ++ Adam tu poses les questions tu poses les questions (PE montre l'élève) ++ XXX et tu choisis un personnage (montre l'élève) ++ et je suis là pour XXX sur les questions et pour répondre

E121 XXXXXX

E122 *are you XXX* (les élèves se posent les questions et répondent)

PE65 XXXX essaye tu me dis

E123 XXXX

E131 *are you + a monster ?*

PE66 *are you a monster ?*

E132 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

E133 X c'est des animaux ?

P67 *it's not an animal + it's a monster*

E134 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

PE68 *have you got arms ?*

E135 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

PE69 le monstre euh :

E136 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

PE70 Ayoub ! (30) *are you an animal ?*

E137 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

PE71 j'ai pas entendu Mohamed

E138 *have you got XXX ?*

PE72 *have you got ?*

E139 XXXXX

PE73 XX ? ++ *can you fly ? + can you fly ?*

E140 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

PE74 alors ! *have you got arms ? legs ? ++ legs ?*

E141 XXXX

PE75 *have you got arms ? + legs ?*

E142 XXXX

E143 *yes*

PE76 *how many legs ?*



E144 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

PE77 *have you got four legs ?*

E145 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

PE78 *can you fly fly ++ can you fly ?*

E146 *yes*

E147 XXXX (les élèves se posent les questions et répondent)

PE79 attention ! excusez-moi ! j'ai pas entendu la sonnerie parce que j'étais en train de faire les ateliers ça a sonné c'est pour ça ! ++ vous me laissez les ateliers là ++ attention pour les fils !

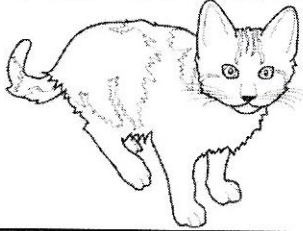
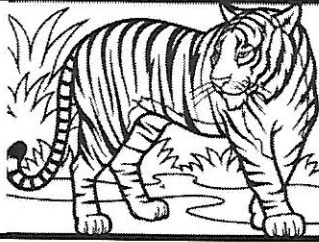
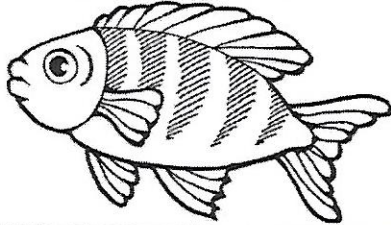
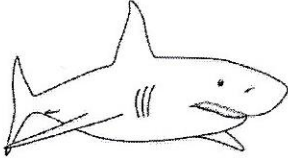
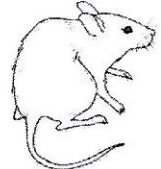
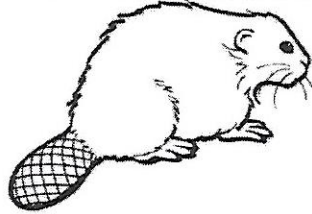

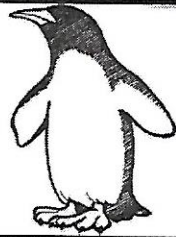


PE80<sup>1</sup> (pendant le retour avec les PES) alors ce que vous avez vu aujourd'hui en anglais + je le fais en espagnol + je suis plutôt euh : spécialisée espagnol en fait ++ c'est pour ça aussi que euh + je parle pas très bien anglais hein + que j'ai pas un très bon accent ++ mais ça m'empêche pas de le faire

---














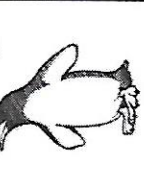

1 Cette partie de l'entretien n'a pu être enregistrée car elle est apparue spontanément lors du retour suite à l'observation des PES dans la classe. La retranscription a donc été faite de façon manuscrite et le plus proche possible des paroles et de la situation réelles.

Fiche support 1  
Visite 1.

Guess what I am !

	
a cat	a tiger
	
a fish	a shark
	
a mouse	a beaver
	
a bird	a penguin
	
a dog	a fox

Put a cross in the right boxes:

 a tiger	 very sharp teeth	 a flat tail	 a curvy tail	 pointy ears	 a pointed fin	 a beak	 a bushy tail	 a stripy fur	 wings	 big sharp teeth							
 a shark																	
 a beaver	X																
 a penguin																	
 a fox																	

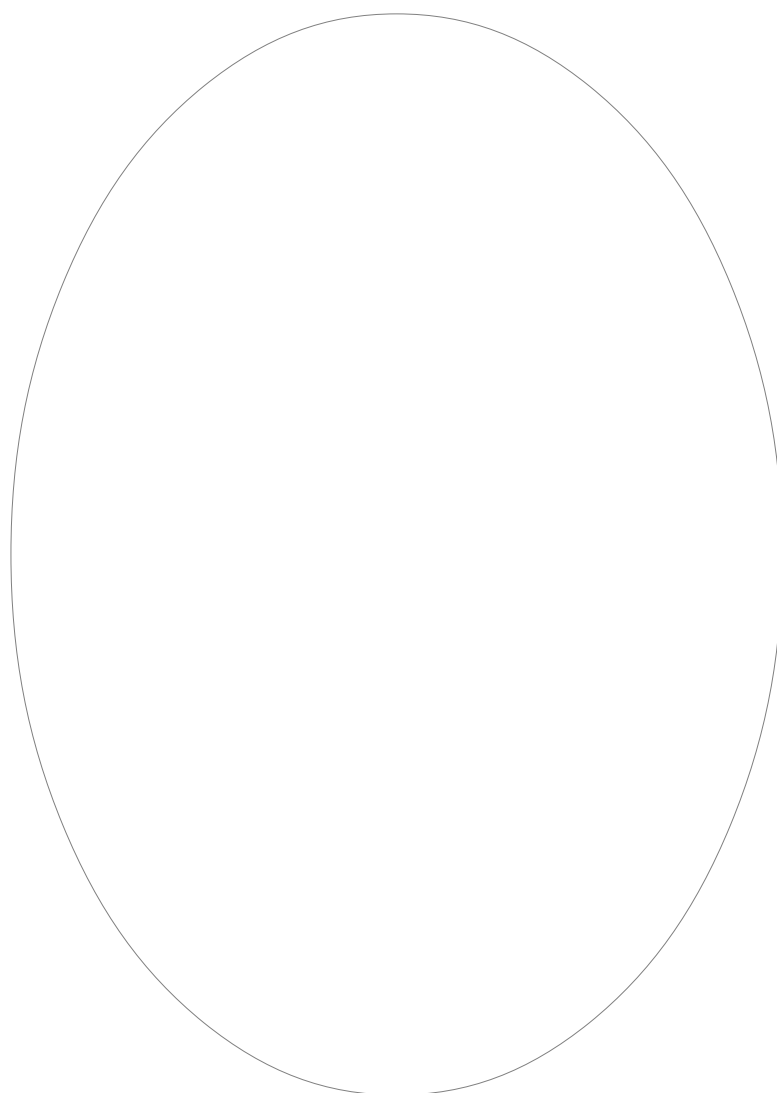
In your English copybook, write down at least three sentences like this one:

I have got *very sharp teeth*: I am *a shark*

I have got .....: I am .....

Annexe 13

Draw the monster.



## Synopsis séquence.

### Évaluation continue :

Compréhension et expression

Orale

- pair work (binôme) qui reprends toutes les questions-réponses.

- Jeux : Simon says (plusieurs enfants)

- Right or wrong

- yoga de classe

### Sommative

En fin de séquence :

- compléter le schéma corporel d'un enfant / de son visage.

### Activités langagières

Compréhension orale

- Chants, comptines, album

- Questions, énoncés interrogatifs

- Jeux de mémorisation

- Yoga de classe / listen and do

### Interaction orale et prise de parole en continu

- Chants

- Pair work

- Réponses, énoncés déclaratifs

- Questionnements

### Production écrite

- Écrire une légende avec / sans modèle

• Le corps

• Le visage

### Activités/supports/matériel/album

- *From head to toe* Eric Carle.

### Chants / comptines

- *Head, shoulders, knees and toes*

### Flash cards

- couleurs,

- nombres,

- parties du visage,

- parties du corps,

- animaux.

### Jeux

- Simon says

- yoga

- secret game.

Yes, I can.

Exprimer la possibilité

### Apport culturel

Jeu :

- *Simon says*

### Structures langagières

- What is this ?

- This is a...

- What is it ?

- It is a...

- What color is it ?

- It's ...

- Can you ... ?

- Yes, I can.

- No, I can't.

- Is it ... ?

- Yes, it is.

- No, it isn't.

### Lexique

- Le corps humain

- Le visage

- Verbes d'action

- Couleurs

### Syntaxe et

### Morphosyntaxe

- Identifier un énoncé Déclaratif.

- Identifier un énoncé Interrogatif.

- Pronom personnel sujet : I.

- Pronom interrogatif : What.

## Séance n°1 : DEROULEMENT

objectif principal : introduire l'histoire et travailler la structure répétitive / comprendre, réagir, et parler en interaction orale.

Durée	Matériel	Dispositif	Activités
5 minutes	Paperboard	Collectif Enseignante + assistante	1) <u>Rituels – classique</u> : date, météo, nombre d'élèves, se présenter... 2) <u>Réactivation des pré-requis</u> : reprendre et rebrasser les notions déjà vues Simon says en collectif afin d'introduire la structure « Can you... ? ». Il est envisageable de passer la main de cette activité aux élèves. Simon says les actions et le vocabulaire des parties du corps (album From Head to toes)
10 minutes	Paperboard	Collectif pour préparer le travail de groupe	3) <u>Présentation de la nouveauté</u> : We are going to read a new book ? It's not a ..., it's a tale. Look and listen. Découverte du texte par une lecture de l'histoire à haute voix par le maître avec présentation (des images jusqu'à la rencontre avec le renard) - Écoute d'un album - Phase de découverte s'appuyant sur des support visuels.
5 minutes	Flashcards Paperboard	Collectif Oral	4) <u>Appropriation de la nouveauté (Manipulation pour fixer)</u> Présentation de la structure du vocabulaire : Consigne « Who are the characters of the story ? » Introduction du vocabulaire à l'aide des FC. Vérification de la compréhension (Show me the...) et répétitions collectives/individuelles. « Close your eyes/open your eyes »
Rotation de 15 minutes 2 rotations	Flashcards papier TBI ordinateur Fiche écrite	Atelier dirigé : groupe  Travail autonome individuel Ecrit  Atelier autonome en binôme Ecoute + TBI + ordinateur	5) <u>Réinvestissement à travers une phase de manipulation</u> Présentation des ateliers (Jeu du Guess who I am ?) _Pratique guidée <b>Ateliers 1 et 2 / jeu Guess who I am ?</b> Les élèves tirent au sort un personnage et le miment. Les autres le devinent : it's a pig, it's a horse, ... Les élèves décrivent leur personnage : Exemple : - I'm pink, I'm big... Who I am ? - You are a pig ! Le travail s'effectue en groupe-classe puis l'interaction est menée par groupe de 4 élèves. _Pratique autonome <b>Atelier 3</b> : travail d'écoute, replacer les paroles des personnages + rebrassage <b>Atelier 4</b> : travail écrit, écrire les noms des personnages dans l'ordre de leur apparition.

5 minutes	Paperboard	Oral Collectif	<p>7) <u>Bilan de la séance</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Qu'avons-nous appris ? What did we learn today ?</li><li>- Phase qui servira d'accueil, rituel ou réactivation lors de la séance suivante</li></ul> <p>8) Évaluation éventuelle complète l'évaluation par observation menée en continu durant toute la séance peut se faire à l'écrit.</p>
-----------	------------	-------------------	--

<b>ALBUM : The gingerbread man</b>	
<p>Comprendre, réagir et parler en interaction orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer, au besoin avec des pauses</li> <li>• Répondre à des questions et en poser</li> </ul>	<p>Comprendre à l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre les consignes de classe</li> <li>• Comprendre des mots familiers et des expressions courantes ou suivre des instructions courtes et simples</li> <li>• Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées</li> </ul>
<p>Lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus</li> </ul> <p>Écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même et sur des personnages imaginaires</li> </ul>	<p>Parler en continu :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduire un modèle oral</li> <li>• Utilisation des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages</li> <li>• Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition ou raconter une histoire courte et stéréotypée</li> </ul>

<p><b>Structures langagières</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dire ce que l'on est capable de faire / Dire ce que l'on a la possibilité de faire</u> Can you... ? I can / I can't</li> <li>• <u>Présenter un personnage</u> Who are you ? I'm... Are you... ? + Les couleurs/la taille</li> <li>• <u>Have you got... ? I've got...</u></li> </ul>	<p><b>Lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Personnage du conte</u> The gingerbread man, the old man, the old woman, the cat, the snake, the goose, the fox.</li> <li>• <u>Verbes d'action</u> Jump, run, catch, swim</li> <li>• <u>Rebrassage</u> Couleurs Parties du corps</li> </ul>	<p><b>Matériel</b></p> <p>Paperboard Flashcards Fiche autonome</p>
--	---	--



