

L'impact du niveau de maîtrise de l'anglais sur son enseignement par le professeur des écoles

Héloïse Gard

▶ **To cite this version:**

Héloïse Gard. L'impact du niveau de maîtrise de l'anglais sur son enseignement par le professeur des écoles. Education. 2021. dumas-03276019

HAL Id: dumas-03276019

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03276019

Submitted on 1 Jul 2021

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

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

UNIVERSITÉ DE NANTES

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Le Mans Université

université angers

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

Mention premier degré

L'impact du niveau de maîtrise de l'anglais sur son enseignement par le professeur des écoles

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Gard Héloïse
le *26 mai 2021*

en présence de la commission de soutenance composée de :
Sandrine Lumeau, directrice de mémoire
Aurore Valat, membre de la commission

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Madame Sandrine Lumeau, pour sa patience, sa disponibilité et ses conseils avisés qui ont su me guider.

Je remercie aussi Madame Anne-Sophie Picard, qui a accepté que je filme une séance d'anglais dans sa classe et répondu à mes nombreuses interrogations sur sa pratique.

Je remercie également toutes les personnes qui ont pris le temps de répondre au questionnaire élaboré pour cette recherche.

Enfin, je tiens à remercier tous mes proches pour leur soutien, leurs encouragements et leurs conseils lors de ces deux années de travail.

SOMMAIRE

Introduction **1**

I. Cadre théorique **3**

1. Le concept de représentation **3**

1.1 Origines 3

1.2 Définition 4

2. Historique de l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire **5**

2.1 L'expérimentation en classe 5

2.2 L'obligation d'enseigner les langues vivantes en cycle 2 et 3 5

2.3. L'enseignement des langues vivantes de nos jours 6

3. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire **7**

3.1 Qui peut enseigner les langues à l'école primaire ? 7

3.1.1 Différentes pratiques pour enseigner l'anglais à l'école 8

3.1.2 La polyvalence du professeur des écoles 8

3.2 Evolution de la formation en langues des professeurs des écoles 9

3.2.1. Avant les années 2000 10

3.2.2. Les années 2000 et l'enseignement obligatoire des langues vivantes 10

3.2.3. Des IUFM aux ESPE 11

4. Obstacles à enseigner l'anglais et stratégies mises en place par les non-spécialistes **12**

4.1 Les obstacles 12

4.2 Les stratégies 14

5. Problématiques et hypothèses **15**

II. Cadre empirique **16**

1. Choix de la méthode **16**

1.1 Questionnaire 17

1.1.1 Construction du questionnaire 17

1.1.2 Déroulement et diffusion du questionnaire 18

1.1.3 Analyse des réponses du questionnaire 19

1.1.3.2 Enseigner l'anglais : des représentations diverses 19

1.1.3.3 Une maîtrise moyenne perçue comme insuffisante 20

1.1.3.4 Des stratégies diverses mises en place en fonction du niveau de maîtrise supposé 23

1.1.3.5 Utilisation de matériel audio et vidéo en fonction du niveau supposé 24

1.1.3.6 Autres outils utilisés par les professeurs des écoles 25

1.1.3.7 Un respect insuffisant des recommandations institutionnelles 26

1.1.3.8 Utilisation de l'anglais en dehors des séances dédiées 27

1.2 Observation de séance 27
1.2.1 Préparation et déroulement de l'observation 27
1.2.2. Analyse de l'observation 28
1.2.2.1 Stratégie utilisée 29
1.2.2.2 Gestes professionnels de l'enseignante : prononciation, syntaxe et gestes inducteurs 30
1.2.2.3 Difficultés de l'enseignante 30
2. Discussion et réponses aux hypothèses 31
Conclusion 34
Bibliographie 36
Annexes 39
4ème de couverture 61

INTRODUCTION

L'idée de cette recherche m'est venue lors de discussions avec les Maîtres d'Accueil Temporaire (MAT) et d'observations de séances de langues vivantes étrangères au cours des différents stages que j'ai eu l'opportunité de réaliser lors de mon cursus. J'ai pu constater que les enseignants sans formation spécifique à l'anglais pouvaient se sentir inconfortables lors de l'enseignement de cette discipline. Ces observations m'ont amenée à me demander si tous les professeurs des écoles non-spécialistes de l'anglais ressentaient ce même malaise. De plus lors d'une activité en langues étrangères à l'INSPE, certains camarades éprouvaient des craintes et de l'appréhension à devoir parler anglais, n'ayant pas un bon accent ou ne se sentant pas capables de parler en continu.

Au fil des stages, cette appréhension de l'anglais est apparue très régulièrement et ainsi plusieurs questions ont émergé. Je me suis alors demandé si la relation entretenue avec l'anglais influait avec la façon d'enseigner cette discipline à l'école élémentaire, si la formation en master MEEF apportait suffisamment d'outils et de connaissances pour favoriser l'enseignement de la langue vivante, si le niveau de maîtrise attendu (B2 du CECRL) était suffisant pour enseigner l'anglais, si les pratiques d'un enseignant spécialiste et d'un non-spécialiste étaient différentes et en quoi. Toutes ces questions ont permis d'aboutir à la problématique suivante : dans quelle mesure le niveau de maîtrise de l'anglais d'un professeur des écoles impacte-t-il son enseignement ?

L'enseignement est défini comme « *une action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances.* »[1] et donc enseigner c'est « *faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons* »[2]. Le professeur des écoles doit alors avoir les connaissances suffisantes pour pouvoir les transmettre à ses élèves dans le cadre d'une séance.

On entend par « niveau de maîtrise » plusieurs choses. Tout d'abord cela correspond au niveau d'anglais acquis par l'enseignant au cours de sa formation (collège, lycée, études supérieures).

[1] Définition « enseignement », consulté le 03/12/2020 à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseignement/29804
[2] Définitions « enseigner », consulté le 03/12/2020 à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseigner/29805

Ce niveau est défini par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Une gradation des niveaux est donnée par le CECRL :

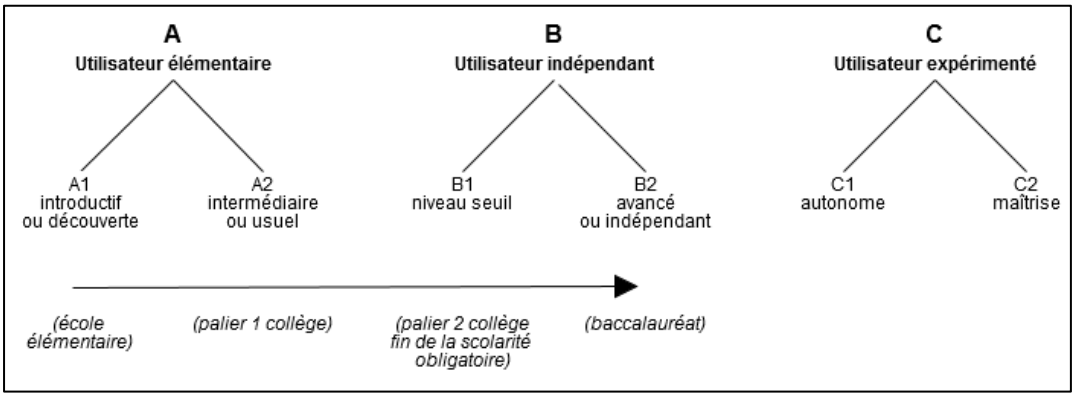


Figure 1 : Des niveaux communs de références

Source : https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl

Le niveau B2 est celui requis pour rejoindre le master MEEF et enseigner par la suite au premier degré et repose en grande partie sur la formation de l'enseignant.
Le « niveau de maîtrise » d'un professeur des écoles peut aussi correspondre à l'efficacité de l'enseignant lors des leçons données aux élèves. Cette partie est plus difficile à quantifier. L'apprentissage des élèves n'est pas aisé à relever et à analyser car on ne peut pas vérifier en mesurant l'apprentissage des élèves.

De la problématique découlent plusieurs questions auxquelles nous tenterons de répondre. Tout d'abord, nous nous demanderons si les enseignants non-spécialistes ont des représentations qui créent des obstacles à l'enseignement de la discipline, contrairement aux spécialistes de l'anglais.
Puis nous nous interrogerons sur la formation MEEF : permet-elle de compenser la non-spécialisation d'un professeur des écoles ?
Enfin, nous nous questionnerons à propos des procédés utilisés par les enseignants non-spécialistes pour enseigner, s'ils sont différents et de quels types sont-ils.

Ainsi, dans ce travail de recherche, la première partie sera consacrée aux apports théoriques de cette recherche : le concept de représentation, un rapide historique de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire et enfin les différentes pratiques de l'enseignement de l'anglais et la formation des enseignants de premier degré en langues. Dans une dernière sous-

partie nous traiterons les éléments clés de la problématique, la problématique ainsi que nos hypothèses

La deuxième partie sera consacrée à présenter la méthodologie adoptée pour mettre en place et analyser notre recueil de données et présenter les résultats de cette recherche.

Ce travail s'achèvera par une discussion autour des résultats afin de répondre aux hypothèses proposées, puis par une conclusion.

I. CADRE THEORIQUE

Afin de comprendre les enjeux de cette recherche, nous allons définir des concepts clés tels que : les représentations, l'enseignement de l'anglais à l'école primaire ainsi que les obstacles et stratégies rencontrées par les professeurs des écoles non-spécialistes.

1. Le concept de représentation

Les scientifiques reconnaissent aujourd'hui l'importance des représentations dans les comportements humains et dans toutes les situations de vie. L'individu ne peut être dissocié du cadre social dans lequel il évolue. Ses représentations se construisent dynamiquement dans ses interactions avec les autres : ce sont des représentations sociales.

1.1 Origines

Les représentations sociales sont nées du concept sociologique de représentations collectives énoncé par Emile DURKHEIM, sociologue de la fin du XIX^{ème} siècle, considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne. Selon lui, les représentations collectives constituent le mode de pensée commun aux membres d'un même groupe social. C'est ce qu'il appelle « *idéation collective* » (DURKEIM, 1989). Elles sont solides et se transmettent de générations en générations. Ainsi, la conscience collective joue un rôle primordial dans la construction des idées, sentiments, des croyances, et des représentations identiques à tous les membres d'une société. C'est surtout Serge MOSCOVICI (*Psychologie sociale,* 1984) qui a développé ce concept de représentations sociales, en faisant remarquer le rôle des représentations dans la vie sociale.

1.2 Définition

Lorsque l'on évoque les représentations, on pense aux constructions plus ou moins élaborées d'un individu. Cela regroupe l'ensemble des opinions, croyances, connaissances produites par un groupe d'individus sur un fait social. Souvent elles sont éloignées et opposées à celles construites par les experts. De nombreux scientifiques, dont Denise JODELET, psychosociologue, définissent la représentation comme « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » (JODELET, 2003, p.53). Denise JODELET poursuit en ajoutant que la représentation est :

> *également désignée comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel », cette forme de connaissances est distinguée de la connaissance scientifique. On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales.* (p.53)

Ainsi, les représentations sociales permettent une meilleure compréhension des individus et des groupes en analysant la façon dont ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde.

Dans le domaine de la didactique des langues vivantes étrangères, l'étude des représentations est de plus en plus présente. En effet, les représentations que les élèves se sont construites au cours de leur apprentissage peuvent les décourager dans leur futur apprentissage ou au contraire les motiver. Selon Radia HANNACHI, « *une attitude positive envers l'objet d'enseignement est déterminante pour le succès de l'apprentissage. Alors qu'une attitude négative par exemple envers la langue étudiée ou sur le pays où la langue cible est parlée peut constituer un facteur d'échec de l'apprentissage.* » (HANNACHI, 2005, p.159). De plus, du côté des enseignants, les représentations peuvent être des obstacles aux tentatives d'innovations pédagogiques. Il est donc important d'en prendre conscience tant du point de vue des élèves que de celui des professeurs des écoles.

2. Historique de l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire

> *L'enseignement des langues aux enfants a connu une histoire mouvementée depuis la fin de la deuxième guerre mondiale. Le très net renouveau d'intérêt actuel s'inscrit dans un enchaînement de hauts et de bas. Ainsi, une première vague d'expériences a eu lieu dans les années soixante. Une seconde a commencé dans la deuxième moitié des années quatre-vingt et dure encore actuellement.* (O'NEIL, 1993, p.46)

2.1 L'expérimentation en classe

Ce n'est qu'en 1989 que les langues vivantes sont reconnues au sein de Textes Officiels par la circulaire du 6 mars 1989. L'enseignement des langues devient alors une « *expérimentation contrôlée* »[3] mise en place dans les classes de CM1 et CM2 pour trois heures hebdomadaires. Ainsi la circulaire définit les finalités et l'organisation de l'expérimentation contrôlée. Elle donne également des conseils sur certains outils pédagogiques à utiliser comme les chants ou les jeux et autres conseils pour l'enseignement de la langue vivante étrangère.
En 1991, cette sensibilisation à l'anglais devient une « *initiation* »[4] avec un programme défini mais elle n'est pas rendue obligatoire. De plus, la question de la formation des enseignants n'est pas abordée.

2.2 L'obligation d'enseigner les langues vivantes en cycle 2 et 3

En janvier 2001, le discours[5] du ministre de l'éducation de l'époque Jack LANG va permettre de rendre obligatoire les langues vivantes à l'école primaire, en s'appuyant sur toutes les expérimentations depuis 1989. Les langues vivantes seront alors inscrites dans les nouveaux programmes du 21 août 2001[6] pour la rentrée de 2002 : « *Domaine Langues étrangères ou régionales* » pour le cycle 2 et « *Apprentissage d'une langue étrangère ou régionale* » pour le cycle 3. A la fin du cycle 3, les élèves devront avoir atteint le niveau A1 du Cadre Européen

[3] Circulaire du 6 mars 1989. Repéré à http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_2.pdf p.9 circulaire n°89-065
[4] Circulaire du 6 septembre 1991 Repéré à http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_2.pdf p.20
[5] Discours Jack Lang http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_2.pdf p.83
[6] Programmes août 2001 http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_2.pdf p.104

Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ainsi une continuité entre l'école et le collège est mise en place par l'Institution.

Le socle commun de connaissances et de compétences créé en 2005 ainsi que les nouveaux programmes pour la rentrée 2008[7] qui l'accompagnent vont fixer l'apprentissage d'une langue étrangère dans la scolarité des élèves. En effet, l'amélioration du niveau de langues des élèves se fera à travers trois axes : une priorité à l'oral, un aspect culturel important et une plus grande exposition à la langue.

2.3. L'enseignement des langues vivantes de nos jours

De nos jours, les programmes actuels concernant les langues vivantes sont ceux du 30 juillet 2020 et définissent par cycle les compétences travaillées et les thématiques abordées. En cycle 1 (PS, MS, GS) il est plus question d'un éveil aux langues et au plurilinguisme. En cycle 2 et 3, une langue doit être choisie en fonction des possibilités de poursuite au collège. Une grande majorité des écoles choisissent l'anglais : « *l'anglais reste, de loin, la langue la plus étudiée à l'école élémentaire : 96,4 % des élèves bénéficient de l'enseignement de cette langue dans le secteur public et 97,9% dans le secteur privé sous contrat* »[8]

L'enseignement des langues a donc été mis en place étape par étape, d'abord sous forme d'expériences, puis s'est précisé par un enseignement d'initiation pour finalement être reconnu comme une discipline à part entière et inscrite dans les programmes de l'école primaire. Ce changement a été conséquent pour les professeurs des écoles : ils ont dû s'adapter et se former aux nouvelles exigences de cette discipline.

[7] Programmes langues vivantes 2007
https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs8/hs8_anglais.pdf

[8] Repères et références statistiques 2020, Publication annuelle de la DEPP et de la SD-SIES, Chapitre 3 : Les élèves du premier degré https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316

	Public			Privé sous contrat		
	CE2-CM2	CE1 (1)	CP (1)	CE2-CM2	CE1 (1)	CP (1)
2001-2002	71,9			71,9		
2002-2003	83,8			80,9		
2003-2004	89,6			89,8		
2004-2005	93,3			85,5		
2005-2006	97,5			88,5		
2006-2007	98,5	9,0		91,0		
2007-2008	99,3	59,5		94,1	72,4	
2008-2009	99,9	72,4		94,0	78,4	
2009-2010	99,9	81,9		96,3	85,8	
2010-2011	99,3	86,3		96,5	89,6	
2011-2012	99,6	91,9		97,5	91,6	
2012-2013	99,6	95,0		97,5	93,6	
2013-2014	99,7	96,3		96,8	93,7	
2014-2015	99,4	97,5	91,5	96,9	96,0	88,9
2015-2016	99,6	98,7	95,2	96,0	95,7	90,4
2016-2017	99,8	99,3	98,1	97,3	96,8	95,3
2017-2018	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2018-2019 (2)	100,0	100,0	99,8	100,0	100,0	99,9
2019-2020 (2)	100,0	99,8	99,7	100,0	100,0	99,9

► **Champ : France métropolitaine + DROM (y compris Mayotte à partir de 2018).**

© DGESCO-DEPP

1. L'enseignement des langues vivantes au CE1 a débuté en 2008, avec une sensibilisation les années antérieures. L'enseignement au CP a débuté en 2014.

2. Les chiffres sont à prendre avec précaution à partir de 2018, car l'apprentissage de l'anglais est sélectionné par défaut dans l'application ONDE. Il est toutefois possible de mettre à blanc cette information.

Figure 2 : Evolution de la proportion d'élèves bénéficiant d'un apprentissage de langues vivantes en %

Source : https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316

3. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire

Les langues vivantes sont obligatoirement enseignées à l'école primaire depuis septembre 2002, les professeurs des écoles doivent alors faire appel à des connaissances et compétences parfois lointaines afin d'enseigner au mieux l'anglais.

3.1 Qui peut enseigner les langues à l'école primaire ?

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire est sous la responsabilité du professeur des écoles cependant celui-ci peut faire appel à une tierce personne pour cet enseignement particulier.

3.1.1 Différentes pratiques pour enseigner l'anglais à l'école

Dans certaines écoles, les professeurs des écoles peuvent enseigner les langues à leurs élèves en ayant recours à une tierce personne. Par exemple, un autre maître de l'école qui aurait des compétences linguistiques et est donc mieux placé pour dispenser cet enseignement. Souvent l'autre maître intervient dans le cadre d'un échange de services : le maître compétent en langue intervient dans la classe d'un autre professeur qui lui interviendra pour dispenser un autre enseignement dont il est spécialiste (histoire, sciences…). Des intervenants extérieurs peuvent aussi enseigner les langues. Ils sont alors recrutés par les Inspections Académiques, mais le professeur reste le responsable pédagogique de l'enseignement. Il doit travailler étroitement avec l'intervenant et le guider car il n'a pas de formation didactique contrairement au professeur. Il existe aussi des assistants étrangers qui permettent d'apporter des connaissances culturelles (compétences culturelles essentielles dans les programmes à l'élémentaire) et qui possèdent évidemment les compétences linguistiques nécessaires. Eux aussi doivent se référer à l'enseignant pour construire les séances, car ils n'ont aucune formation pour enseigner à des enfants. Le professeur des écoles reste dans tous les cas le responsable de la pédagogie dans la classe. Il détient le savoir des programmes et a les connaissances relatives à la pédagogie des élèves en élémentaire. De nombreux auteurs, comme Annie SCOFFONI ou encore Charmian O'NEIL, s'accordent tout de même pour dire qu'une formation en langue ou au moins une remise à niveau est indispensable pour que les professeurs des écoles puissent exercer correctement l'enseignement des langues :

> *On ne s'improvise pas professeur de langue […]. Si l'on veut que l'enseignement des langues vivantes commencé à l'école élémentaire soit efficace, il faut former tous les maîtres et les divers intervenants à la didactique et à la pédagogie de l'enseignement des langues vivantes.* (SCOFFONI, 2002, p.36)

3.1.2 La polyvalence du professeur des écoles

Nous pouvons noter que le professeur des écoles se doit d'être polyvalent, comme il est précisé dans les textes officiels (circulaire du 4 janvier 1972[9]) et le référentiel de compétences qui énonce que les professeurs doivent maitriser une langue vivante[10]. Il s'agit alors d'être capable

[9] Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP046-10.pdf

[10] Repéré à https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753

d'enseigner toutes les disciplines de l'école à tous les niveaux (de la petite section au CM2). C'est ainsi que l'on remarque le terme de « polyvalence » évoqué dans les textes officiels ou par les professeurs des écoles comme étant la grande différence avec leurs collègues du second degré. Gilles BAILLAT et Odile ESPINOZA ont mené une enquête en 2006 traitant de cette polyvalence. De cette étude il ressort que 86% des enseignants déclarent être attachés à cette polyvalence car elle permet une pédagogie interdisciplinaire. Cependant, nombreux sont aussi ceux qui déclarent que cette polyvalence est de plus en plus pesante. De ce fait le nombre d'intervenants extérieurs ou d'échanges de services sont de plus en plus nombreux car les « *enseignants font souvent appel à des contributions ou intervenants extérieurs, ce qui tend à réduire leur polyvalence* » (BAILLAT, ESPINOZA, VINCENT, 2001*)* . La musique, les sciences ou encore les langues vivantes sont les disciplines les plus concernées par ces procédés de délégation de l'enseignement. Nous pouvons nous demander alors s'il existe une hiérarchisation des disciplines par les professeurs des écoles ou bien si ces enseignants sont conscients des limites de leurs compétences[11]. Léopold PAQUAY retient ce dernier élément et affirme que « *savoir déléguer certaines compétences à des spécialistes est un signe de responsabilité des personnels* » (PAQUAY, 2014). On remarque d'autant plus que ces dernières années la tendance est à l'ouverture de l'école vers l'extérieur (parents, associations, collectivités territoriales…). L'école devient un lieu d'échanges, de partages et moins un sanctuaire comme elle a pu l'être à une époque[12]. Ce sont donc de nouvelles opportunités pour l'enseignant de faire appel à des aides extérieures tout en gardant la responsabilité pédagogique de ses cours.

3.2 Evolution de la formation en langues des professeurs des écoles

Les professeurs des écoles sont responsables de l'enseignement des langues dans leur classe. Or tous ne sont pas également formés vis-à-vis de la langue : « *elle va de l'enseignement bilingue ou titulaire d'un diplôme universitaire en langue étrangère à l'enseignant qui ne possède que les compétences acquises lors de la préparation du baccalauréat…il y a parfois longtemps* » (CLAPERA, 1999, p.4). Pour la plupart des enseignants, les cours de langues remontent au lycée ou aux premières années des études supérieures. Ainsi, au début de

[11] Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Etienne, R. & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et Formation.* Louvain la Neuve : De Boeck.
[12] Repéré dans T. DOUNIES *Désanctuarisation de l'Ecole et socialisation républicaine, p.63 à 71*

l'enseignement obligatoire des langues à l'école, aucune formation n'était donnée pour enseigner cette discipline.

3.2.1. Avant les années 2000

Avant 1999, seuls les professeurs des écoles volontaires pouvaient enseigner les langues à l'école et aucune habilitation ou certification n'était demandée. En effet, ils étaient considérés comme les plus aptes à assurer cet enseignement à cause du jeune âge de leurs élèves : « *Dans une perspective de coordination avec l'ensemble des apprentissages du premier degré, les instituteurs et professeurs d'école sont les mieux placés pour assurer l'enseignement des langues* »[13].

Après 1999, les choses commencent à changer peu à peu et la formation des enseignants en langue devient un objectif prioritaire afin de bien transmettre aux élèves. On retrouve dans le Bulletin Officiel du 24 juin 1999 :

> *L'enseignement ne peut être confié qu'à des personnels linguistes : enseignants du premier degré habilités, enseignants du second degré, assistants étrangers et intervenants extérieurs agréés. Les maîtres qui se sont impliqués dans le processus d'initiation seront encouragés, notamment au moyen d'actions de formation adaptées, à acquérir les compétences requises pour enseigner, leur expérience pouvant être utilement valorisée dans les classes de CM*[14].

3.2.2. Les années 2000 et l'enseignement obligatoire des langues vivantes

Suite à l'arrivée de l'enseignement obligatoire des langues en cycle 3 en 2002, les Instituts de Universitaires de Formations des Maîtres (IUFM) créent une formation à dominante « langue vivante ». Cette formation reste optionnelle et n'est pas choisie par la majorité des étudiants : à l'IUFM de Bretagne, en 2002, 87 étudiants l'ont choisie, soit 18,5% de l'effectif[15]. Par ailleurs, dans certains IUFM, des assistants étrangers ont proposé (bénévolement) aux étudiants de renforcer leurs compétences linguistiques par le biais d'ateliers de conversation[16]. On assiste aussi, la même année, à la création d'une option langues vivantes pour le Certificat Aux

[13] Circulaire du 3 mai 1995 Repéré à http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_2.pdf p.25
[14] Bulletin officiel du 24 juin 1999 https://www.education.gouv.fr/botexte/bo990624/MENE9901329C.htm
[15] Repéré à https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html
[16] Repéré à https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html

Fonctions d'Instituteur et Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEMF) afin de renforcer la formation continue. De plus, d'autres outils comme PRIM'LANGUES ont été mis à la disposition des maîtres. Le portail internet PRIM'LANGUES est un centre de ressources pour l'enseignement de l'anglais mais aussi de l'allemand, l'espagnol, le portugais, l'arabe et l'italien à l'école primaire lancé en septembre 2002. On y retrouve les textes officiels, différentes méthodologies, des documents authentiques, des séquences pédagogiques, la possibilité d'établir des correspondances scolaires etc.[17]

En 2006, une épreuve de langues devient obligatoire au Concours de Recrutement des Professeurs de Ecoles (CRPE). C'est une épreuve orale, à partir d'un texte d'une vingtaine de ligne. Le candidat doit présenter les grandes idées du texte et par la suite lire à haute voix un extrait du texte. Cette épreuve se termine par un entretien dans la langue étrangère choisie avec le jury. Cependant avoir la moyenne à cette épreuve n'était pas nécessaire pour obtenir son concours, si le candidat avait bien réussi les autres épreuves. Certains jeunes enseignants n'avaient alors pas les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école mais le faisaient tout de même. On remarque dans les rapports de jurys de l'année 2006 que la moyenne pour cette épreuve obligatoire est assez faible : 9,25 sur 20 ; 16% des candidats obtiennent une note égale ou supérieure à 15 sur 20. Plus de 19% obtiennent une note égale ou inférieure à 5 sur 20. Enfin 54% ont une note inférieure à la moyenne ce qui montre une réelle insuffisance du niveau de connaissances et compétences des candidats.[18]

3.2.3. Des IUFM aux ESPE

En 2010, une nouvelle réforme voit le jour et les candidats au CRPE sont dans l'obligation de posséder un Master 2 pour devenir professeurs des écoles. Suite à cela et en lien avec la loi de refondation de l'école, en 2013, les IUFM deviennent les Ecoles Supérieurs du Professorat et de l'Education (ESPE). Un nouveau concours est alors mis en place dès avril 2014 où l'anglais n'a plus sa place dans les épreuves. Dans les ESPE, l'anglais et sa didactique sont enseignés, car seules les connaissances en langue ne suffisent pas à enseigner l'anglais : « *Si l'on veut que l'enseignement des langues vivantes commencé à l'école élémentaire soit efficace, il faut former tous les maîtres et les divers intervenants à la didactique et à la pédagogie de l'enseignement*

[17] http://www.primlangues.education.fr/
[18] Rapport de Jury du concours de professeurs des écoles, Académie de Toulouse session 2006 http://www.instit.free.fr/pe1/rapport_jury_toulouse_06.pdf

des langues vivantes » (SCOFFONI, 2002, p.36). Cette discipline est obligatoire et non compensable. Tous les étudiants se doivent d'obtenir la moyenne de 10 pour valider leur Master et espérer être lauréat du concours. Ceci est toujours valable dans les INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de L'Education et ex-ESPE) créés en 2019.

La formation des professeurs des écoles a ainsi beaucoup évolué et dans le but de toujours être plus performant auprès des élèves. Cette discipline suscite pour de nombreux étudiants encore une crainte, et pas toujours une priorité. Pour certains chercheurs cependant : « *La réussite de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes à l'école élémentaire dépend largement de la formation que les IUFM pourront mettre en œuvre pour la nouvelle génération de professeurs des écoles.* » (VISELTHIER, 2003, p.35). De nos jours, la formation des enseignants en langues semble rester un objectif pour l'Education Nationale afin d'avoir des professeurs qualifiés pour enseigner une langue vivante étrangère.

4. Obstacles à enseigner l'anglais et stratégies mises en place par les non-spécialistes

L'enseignement des langues vivantes peut parfois être un véritable défi pour certains professeurs des écoles. Ainsi, ces enseignants mettent en place des stratégies pour faire face aux obstacles rencontrés lors des séances d'enseignement.

4.1 Les obstacles

Nous pouvons penser, au regard de l'évolution de la formation en langues, que les professeurs des écoles non-spécialistes font face à des obstacles lors de leur enseignement de l'anglais. Ces obstacles, Sylviane KOECHLIN les classe en « *freins* » d'ordre matériels, institutionnels et humains. Dans son article paru dans les Cahiers Pédagogiques en 2005, elle énonce les résultats d'une enquête réalisée auprès d'enseignants de premier degré dans le département de la Sarthe. Nous pouvons remarquer alors que la maîtrise insuffisante de la langue revient régulièrement, « *un enseignant sur six avoue une maîtrise linguistique insuffisante* ». Cet obstacle pourrait être mis en relation avec la question de la formation énoncée précédemment. De plus près de la moitié des enseignants interrogés déplorent un manque de supports didactiques et de matériel audiovisuel.

	Matériel	Institution	Humain	
Freins	Supports didactiques et matériel audiovisuel insuffisants : 49	Effectifs trop chargés : 19 Décloisonnement : 9 Programme trop ambitieux : 8	Maîtrise insuffisante de la langue : 14 Items relevant d'une gestion pédagogique problématique : 24	
Sous-total	49	36	38	123

Figure 3 : Résultats de l'enquête de Sylviane KOECHLIN

Source : « Que disent les enseignants du premier degré ? », Cahiers Pédagogiques n°437, Des langues bien vivantes, Chapitre 2 : Enseigner les langues à l'école, novembre 2005

Anne-Marie VOISE dans son interview pour Vousnousils en 2012, souligne, cette peur de ne pas maîtriser suffisamment la langue pour enseignant, c'est « *l'argument qui revient le plus souvent* » (VOISE, 2012). Les enseignants se représentent comme des modèles pour leur élèves, et s'ils considèrent mal parler cette langue, ils ne sont donc plus un modèle. Cet argument s'entend car les enfants de cet âge ont une capacité à reproduire le langage entendu à l'identique. Ce serait donc désavantageux pour eux d'avoir un mauvais modèle d'apprentissage.

Cependant, à l'annonce de l'enseignement obligatoire d'une langue vivante à l'école primaire, tous les enseignants n'ont pas réagi de manière négative. Ainsi Bernard VISELTHIER préfère « souligner leur embarras » (VISELTHIER, 2003, p.33). Les enseignants doivent être polyvalents mais enseigner une langue demande des compétences minimales et les non-spécialistes de cet enseignement ne bénéficient :

> *pas toujours de possibilités de formation continue, ils ne savent pas comment développer un savoir et des savoir-faire linguistiques chez leurs élèves. Ils se réfèrent sans doute à ce qu'ils ont pu vivre eux-mêmes en tant qu'apprenant, ils ignorent les apports de l'enseignement communicationnel et mènent la classe parfois en utilisant plus la langue maternelle.* (VISELTHIER, 2003, p.35)

Néanmoins des réticences persistent. La diversité des formations universitaires des enseignants peut être responsable car les différents parcours des professeurs des écoles font qu'ils sont plus ou moins spécialisés dans certaines matières. Seulement « *10 à 15% sont d'anciens linguistes* » (VOISE, 2012) ce qui peut expliquer les nombreux obstacles que certains non-spécialistes rencontrent.

On peut souligner aussi que parfois les obstacles à l'enseignement d'une langue vivante se situent dans la méthodologie choisie par l'enseignant, comme par exemple un vocabulaire trop important à mémoriser pour les élèves, ce qui n'est pas adéquat pour un public aussi jeune.

4.2 Les stratégies

Suite à l'interrogation autours des différents obstacles rencontrés par les professeurs des écoles non-spécialistes, nous nous demandons quels procédés et ou stratégies peuvent être mis en place par ces enseignants. A travers nos lectures, nous remarquons que les ressources sont nombreuses pour pallier ces freins à l'enseignement de l'anglais : des ouvrages, des méthodes clés en main, des sites internet… Notamment le site internet PRIM'LANGUES, présenté précédemment, qui constitue une banque riche de séquences et séances préparées, de documents authentiques, de méthodologies. Ainsi, le professeur non-spécialiste peut trouver un grand nombre d'informations et d'aides afin de pouvoir enseigner l'anglais à ses élèves. Le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) peut aussi être une ressource non-négligeable. C'est une composante du Réseau Canopé qui permet aux enseignants d'emprunter des documents (livres, jeux, DVD, CD…) mais aussi d'avoir accès à de nombreuses séquences testées par d'autres enseignants. C'est un site internet, mais on peut retrouver un accueil physique dans chaque département. Pour le Maine-et-Loire, l'accueil se situe à Beaucouzé.

Nous retrouvons aussi des ouvrages avec des conseils comme celui de Claire TARDIEU et al. (2006) *Se former aux langues à l'école primaire : le cas de l'anglais*, qui contrairement à d'autres n'est pas « *une méthode d'enseignement prête à l'emploi* » mais bien un livre pour se former en tant qu'enseignant. Il permet alors de « *donner des repères qui aideront [les enseignants] à concevoir eux-mêmes leurs méthodes pour enseigner* » notamment grâce à des pistes pédagogiques et didactiques sur l'enseignement de l'anglais. Nous pouvons aussi citer des ouvrages tels que *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2, un véritable accompagnement pédagogique* de Alain YAÏCHE, Jocelyne MAURIELLO LE GOFF, Stéphanie MESTRE et Jean-Louis DOUMAX, publié chez Hachette éducation en 2009 et *Comment enseigner l'anglais à l'école primaire du CP au CM2* de Martial DEFRASNE, publié chez Hatier en 2018. Ce sont eux aussi des guides pour l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. On y retrouve des programmations, des outils d'évaluations et de différenciation ainsi que des supports pouvant être utilisés en classe. De nombreux ouvrages existent et permettent l'enseignement de l'anglais mais aussi l'auto-formation du professeur non-spécialiste à l'enseignement de cette discipline. Certains ouvrages se constituent uniquement d'activités possibles à réaliser en classe comme par exemple *50 activités pour enseigner l'anglais à l'école* de Brigitte ARNAUD, CRDP Midi Pyrénées, Juin 2009 : il comporte des activités organisées par classe ainsi que des CD pour permettre une écoute de l'accent anglais « parfait » et donc

donner la possibilité au professeur non-spécialiste d'être sûr de l'apprentissage de la bonne prononciation des élèves.

Certains professeurs des écoles non-spécialistes préféreront aux ouvrages guides une méthode toute faite, et là encore nombreuses sont celles qui existent. On peut citer les méthodes de Sylvie HANOT : *The méthode : Apprendre l'anglais avec des chansons et des jeux*, destinée aux 5-7ans, et *Enseigner l'anglais à partir d'albums CM1/CM2*. Ces deux méthodes permettent un ancrage culturel primordial dans l'apprentissage d'une langue par le biais de chansons pour la première et d'albums pour la seconde. Un des inconvénients principaux des méthodes clés en main est l'investissement financier de départ « *Les enseignants doivent acheter leur propre matériel. Or une méthode digne de ce nom, de qualité, avec des supports adaptés, est de l'ordre de 150 euros…* » (VOISE, 2012). On peut aussi penser à la diversité des méthodes qui rend difficile le choix de l'enseignant. On retrouve dans l'ouvrage *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2, un véritable accompagnement pédagogique* une comparaison de quatre méthodes, souvent utilisées à l'école primaire, en terme de méthodologies, compositions, structures, ressources, activités et fonctions langagières. Ainsi, cette étude comparative peut éventuellement permettre aux enseignants de faire un choix.

De plus, certains enseignants vont faire le choix de faire appel à des intervenants extérieurs ou bien à un échange de service comme le disent BAILLAT, ESPINOZA et VINCENT, dans leur enquête nationale de 2001. Ces procédés peuvent être assimilés à des stratégies pour contrer les obstacles rencontrés par les professeurs des écoles.

5. Problématiques et hypothèses

Grâce à cette approche des différents concepts essentiels à la recherche, on peut noter que l'enseignement de l'anglais est récent. Il a connu une évolution rapide depuis 1989 avec la mise en place de « l'expérimentation contrôlée ». Cependant cette accélération n'a pas toujours été en accord avec l'expérience du terrain. La polyvalence, avec l'augmentation du nombre de disciplines à enseigner, plébiscitée par les enseignants provoque aussi des difficultés à maîtriser parfaitement l'ensemble de ces matières. La formation initiale des professeurs des écoles a essayé de s'adapter à ces évolutions, avec l'aide des instances européennes comme le CECRL, afin d'offrir un terrain commun propice aux apprentissages. De plus, l'expérience dans les écoles montre à quel point il est difficile de tout mettre en lien. Les différentes réalités sur

l'enseignement de l'anglais telles que les échanges de services, les intervenants extérieurs, des horaires réduits, nous interrogent sur la ou les raisons de telles pratiques. Nous allons donc étudier **dans quelle mesure le niveau de maîtrise de l'anglais d'un professeur des écoles impacte son enseignement**. Les différentes lectures effectuées et nos expériences personnelles nous permettent de formuler plusieurs hypothèses qui seront confirmées ou infirmées lors d'une étude qualitative, puis quantitative. Ces hypothèses vont servir d'axes de travail pour notre recherche. Ce sont les suivantes :

- Les enseignants non-spécialistes ont des représentations qui créent des obstacles à l'enseignement de la discipline, contrairement aux spécialistes.
- La formation MEEF ne compense pas la non-spécialisation d'un professeur des écoles.
- Les enseignants non-spécialistes utilisent des procédés différents pour enseigner.

II. CADRE EMPIRIQUE

Les hypothèses sont désormais définies grâce aux appuis théoriques. Pour répondre à la problématique, il faut à présent faire des recherches et récolter de nouvelles données.

1. Choix de la méthode

L'observation, le questionnaire et l'entretien sont trois méthodes utiles pour récolter les données. Notre choix s'est dirigé vers le questionnaire et l'observation.

En effet, le questionnaire a pour objectif de mettre en place une démarche quantitative en fonction du retour des enseignants. Il nous permettait de toucher un nombre important de professeurs afin d'avoir des données statistiques représentatives sur leur pratique, leurs représentations et leur formation.

L'observation quant à elle relève d'une démarche qualitative, nous permettant d'analyser une pratique en classe d'un professeur des écoles non-spécialiste en termes de procédés, de matériel et de maîtrise face à la langue.

Dans cette partie, nous expliquerons la construction du recueil de données et de sa diffusion auprès des différents participants.

1.1 Questionnaire

Le questionnaire que nous proposons va permettre de recueillir le représentations des enseignants ainsi que des informations sur leur formation et leur pratique en classe.

1.1.1 Construction du questionnaire

Pour cette recherche, nous avons donc élaboré un questionnaire en fonction des hypothèses à vérifier. Nous avons privilégié des questions fermées, c'est-à-dire des questions à choix restreints où les réponses sont des items déjà établis ou une réponse par oui ou non. Dans une partie des questions, nous offrons la possibilité d'ajouter une ou plusieurs réponses. Les items proposés étant une liste non exhaustive de réponses pour les enseignants, certains pouvaient se sentir limités par les choix existants. Les questions fermées permettent une analyse de données plus aisée. Cependant quelques question ouvertes et semi-ouvertes figurent dans le questionnaire, ce qui donne la possibilité aux enseignants de s'exprimer pleinement sur le sujet.

Le questionnaire se compose de trois parties : Formation des enseignants et niveau d'anglais, L'anglais dans votre école, Pratiques en classe.
La première partie s'adresse à tous les professeurs des écoles. Nous cherchons à connaître l'enseignant, son ancienneté, sa formation initiale avant de rentrer à l'INSPE (ESPE, IUFM et autres), son niveau de maîtrise de l'anglais d'après le CERCL mais aussi selon lui dans les différentes activités langagières travaillées à l'école primaire sous forme d'auto-évaluation. Enfin, nous cherchons à savoir les opportunités de formation qui ont pu lui être offertes lors de sa formation et ce qu'il aurait souhaité en plus.
La seconde partie, l'anglais dans votre école, se divise en trois parties : la première concerne tous les professeurs des écoles, la seconde les professeurs qui enseignent l'anglais et la dernière les professeurs qui n'enseignent pas l'anglais. Nous étudions alors dans ces parties la mise en place d'échanges de service dans les écoles, la mobilisation d'intervenants extérieurs. Mais aussi, nous essayons de percevoir une uniformité quant aux horaires dédiés à l'enseignement de l'anglais et les différentes raisons pour lesquelles des professeurs n'enseignent pas la

discipline. Le questionnaire s'arrêtera alors pour les professeurs des écoles ne travaillant pas l'anglais avec leurs élèves.
La troisième et dernière partie de ce questionnaire traite des pratiques en classe des professeurs des écoles. Nous avons essayé de penser à toutes les possibilités d'utilisation de l'anglais en classe, de transmission de la langue. Mais cette série de questions ne prétend pas être exhaustive. Ainsi, nous regardons les matériels utilisés lors des séances de langues vivantes et leurs apports sur les différentes méthodes mises en place lors d'une leçon d'anglais. Enfin nous questionnons les enseignants sur l'utilisation de l'anglais en dehors des séances dédiées afin de comprendre la place de cette discipline par rapport aux autres.

Le questionnaire se termine alors pour toutes les personnes interrogées par un espace libre pour d'éventuelles remarques.

1.1.2 Déroulement et diffusion du questionnaire

Le questionnaire a tout de suite été une évidence dans la préparation du recueil de données. Cependant afin de répondre à la problématique avec des données représentatives, il fallait recueillir un nombre assez conséquent de réponses. C'est pour cela que notre choix c'est orienté vers un questionnaire en ligne à défaut d'un questionnaire papier. La praticité du logiciel permettait alors de partager à grande échelle ce questionnaire. Nous souhaitions remarquer des possibles différences dans les pratiques c'est pourquoi il était important de faire parvenir le questionnaire à des profils différents de professeurs des écoles : des professeurs stagiaires à des enseignants en fin de carrière, avec des niveaux disparates en anglais.

La diffusion s'est effectuée par un partage du questionnaire par mail, dans un premier temps à tous les maîtres d'accueil temporaire que nous avions rencontrés lors de ces deux années de master, ainsi qu'aux équipes pédagogiques des écoles visitées lors de stages. Dans un second temps, nous avons partagé ce questionnaire aux professeurs des écoles de notre entourage, dans différentes académies, qui eux-mêmes l'ont partagé à leurs collègues. Enfin, les réseaux sociaux nous permis de toucher d'autres professeurs par le biais de nombreux partages de nos proches.

En définitive, nous avons pu récolter quatre-vingt-six réponses grâce à ce déploiement conséquent de notre questionnaire. La diversité des profils des enseignants a été bien respectée, 39% des professeurs ayant répondu au questionnaire ont plus de quinze ans de carrière, 12% de

dix à quinze ans, 14% de cinq à dix ans, 15% de deux à cinq ans et 20% sont professeurs stagiaires.

1.1.3 Analyse des réponses du questionnaire

1.1.3.1 Peu de linguistes parmi les professeurs des écoles

Tout d'abord, comme Anne-Marie VOISE le disait, les professeurs des écoles viennent de parcours très divers (VOISE, 2012). En effet, sur l'échantillon de 86 personnes sondées, seulement 20 personnes, soit 23,3%, ont une formation initiale en langue. Les autres proviennent de licences de sciences (24,4%), d'histoire-géographie (11,6%), de lettres (10,5%), de mathématiques (5,8%) ou d'autres cursus : psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, commerce et économie, gestion des ressources humaines, soins infirmiers, droit, STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives).
Ainsi, le niveau de maîtrise des professeurs est à l'image de la diversité de formation. On remarque que 44,2% des sondés considèrent avoir le B2 du CERCL, soit moins de la moitié de l'effectif ; 23,3% se sentent inférieurs au niveau B2, et 11,6% supérieurs à ce niveau. 20,9% ne savent pas dont trois personne avec une licence en langues que nous considérons avoir le niveau B2.

1.1.3.2 Enseigner l'anglais : des représentations diverses

Dans un premier temps, nous avons essayé de recueillir les représentations des professeurs des écoles sur l'enseignement de l'anglais. Trois grandes thématiques semblent se dégager : l'anglais plaisir, qui apporte une satisfaction à l'enseignant ; l'anglais obligatoire, sans sentiment négatif ou positif mais plutôt comme une injonction des programmes ; l'anglais déplaisir, qui déstabilise les enseignants et provoque des sentiments de mal-être et de difficulté. Ces représentations sont importantes. En effet, elles conditionnent la vision de l'anglais des enseignants et leurs motivations à enseigner cette discipline et peuvent être des obstacles aux tentatives d'innovations pédagogiques.

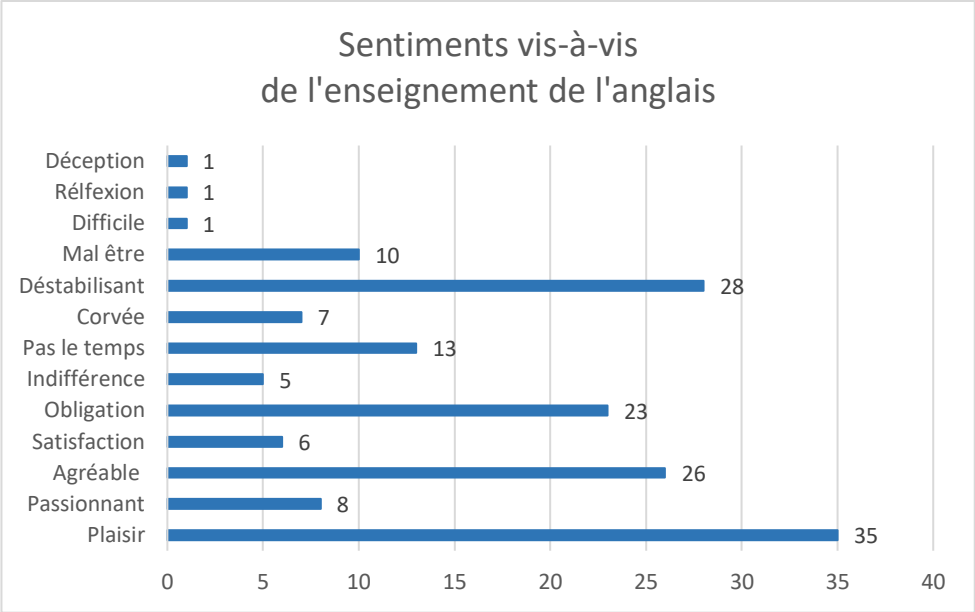


Figure 4: Sentiments évoqués par les professeurs des écoles face à l'enseignement de l'anglais

1.1.3.3 Une maîtrise moyenne perçue comme insuffisante

Dans une partie précédente, Sylviane KOECHLIN et Anne-Marie VOISE évoquaient des obstacles à l'enseignement de l'anglais. A travers l'auto-évaluation des compétences langagières des professeurs des écoles sur le graphique ci-dessous, nous pouvons mettre en lien les « freins humains » évoqués par Sylviane KOECHLIN avec la « maîtrise moyenne » majoritaire des différentes compétences.

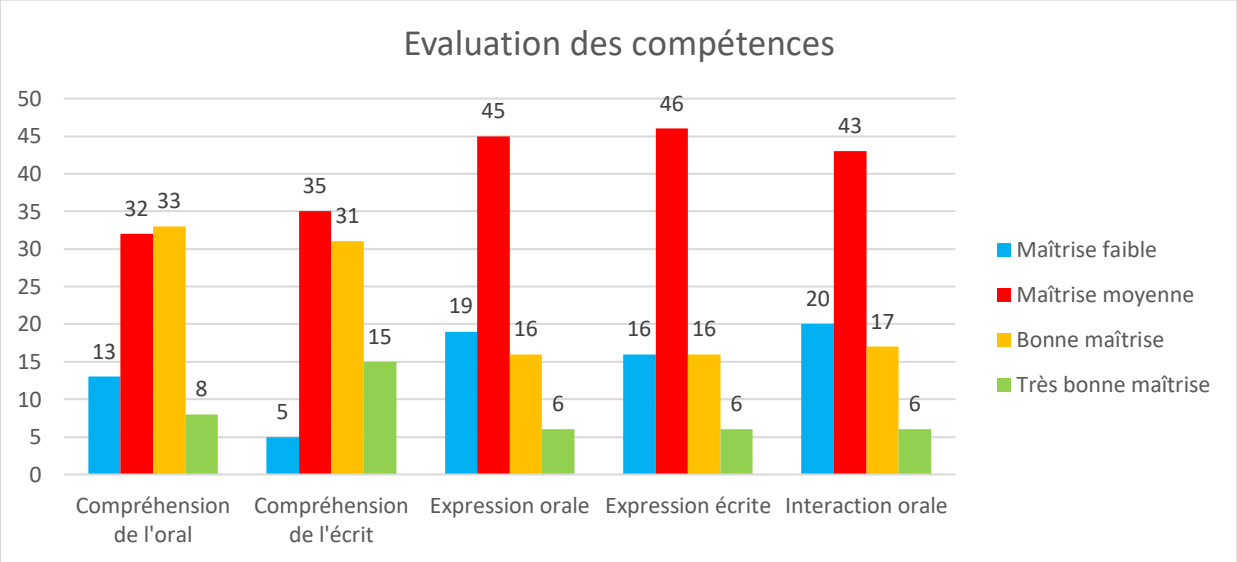


Figure 5 : Evaluation des compétences langagières des professeurs des écoles

Nous constatons que la « maîtrise moyenne » en expression orale, expression écrite et interaction orale est majoritaire. Les enseignants semblent plus à l'aise avec ce qui relève de la réception (compréhensions écrite ou orale) : les histogrammes de « bonne maîtrise » sont presque aussi élevés que ceux de « maîtrise moyenne ». Les activités langagières qui ont recours à l'expression paraissent plus problématiques pour les professeurs des écoles. Nous pouvons alors imaginer que les enseignants seraient plus à l'aise à recevoir qu'à produire, ce qui peut s'expliquer peut-être par une question de formation scolaire ou alors d'une peur de prise de risques.

Sur les 86 personnes sondées, 23,3% déclarent ne pas enseigner l'anglais. Nous avons alors recensé les différentes raisons à ne pas enseigner en classe. 22% affirment se sentir mal à l'aise vis-à-vis de l'anglais. Ce sentiment rejoint les « freins humains » évoqués par Sylviane KOECHLIN. De plus, 9% confessent donner la priorité aux matières plus « importantes » avec des programmes plus conséquents telles que les mathématiques ou le français. Le manque de temps apparaît aussi comme une raison à hauteur de 9% des personnes interrogées. Les matières plus conséquentes sont alors priorisés dans l'emploi du temps des enseignants. Nous remarquons aussi que 39% font appel à un échange de service ou à un intervenant extérieur : la polyvalence de l'enseignant à l'école primaire semble, comme le disent BAILLAT et ESPINOZA, semble de moins en moins actuelle, nous pouvons penser que les obstacles auxquels font face les professeurs des écoles en sont la raison.

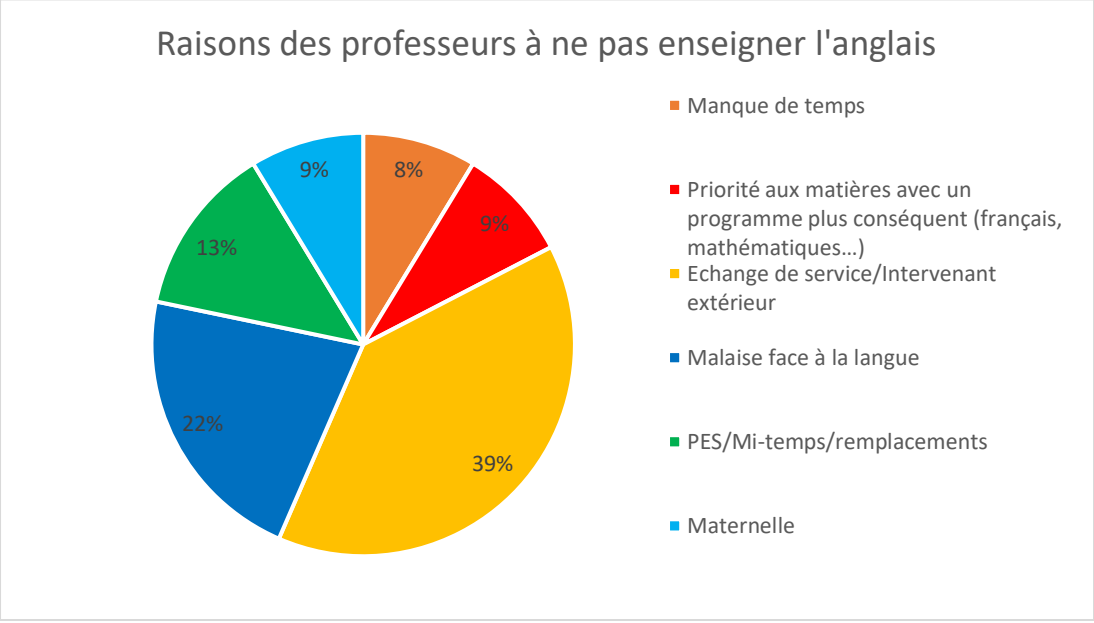


Figure 6 : Raisons des professeurs des écoles à ne pas enseigner l'anglais

De plus nous remarquons que les professeurs qui n'enseignent pas l'anglais ont tendance à avoir une vision négative de l'anglais. Cette vision s'approche du concept de représentation évoqué par DURKHEIM et MOSCOVICI. De même, HANNACHI affirmait qu'avoir une attitude négative envers l'objet d'enseignement pouvait engager l'échec dans l'apprentissage.

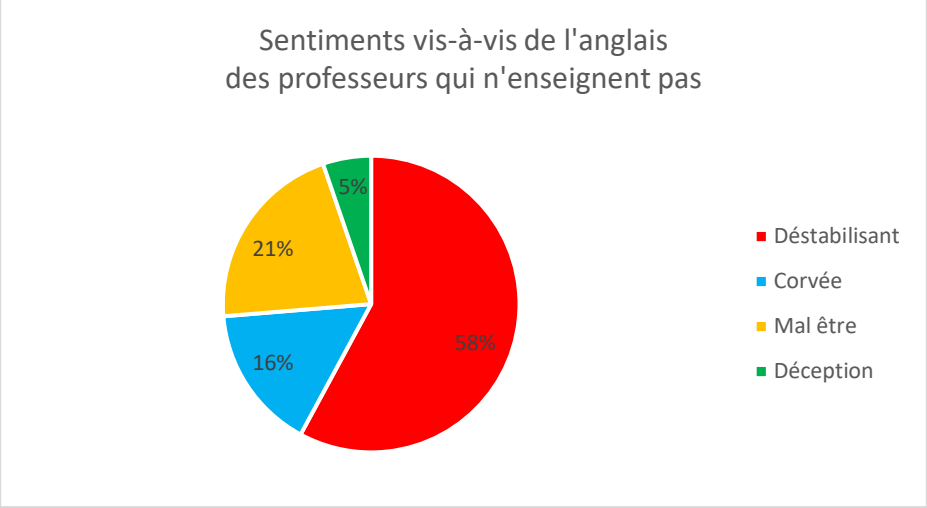


Figure 7 : Représentations de l'anglais des professeurs n'enseignant pas la discipline

L'évolution de la formation en langues vivantes des professeurs des écoles a permis de nombreux progrès pour l'enseignement de cette discipline. Cependant, les enseignants déplorent les opportunités de formation continue lors de leur carrière. Les besoins en formation exprimés par les professeurs des écoles s'équilibrent à égalité entre des apports en didactique des langues (48,8% des sondés) et en étude de la langue (46,5% des sondés). Concernant les besoins en didactique, 50% des personnes interrogées souhaiteraient des apports plus ciblés (explication de la construction de séquences, des endroits où trouver des ressources, le type de supports à utiliser). Parmi ceux regrettant une formation plus solide en langue, presque la moitié (44,2%) souhaiteraient une remise à niveau globale en langue.

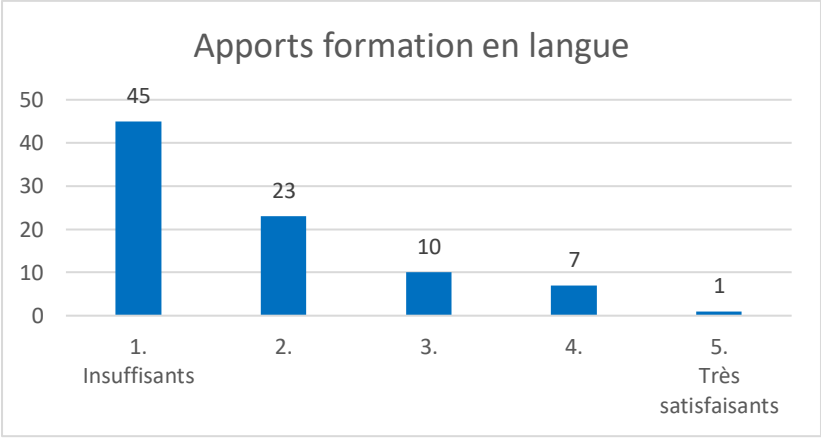


Figure 8 : Apports de la formation en langue

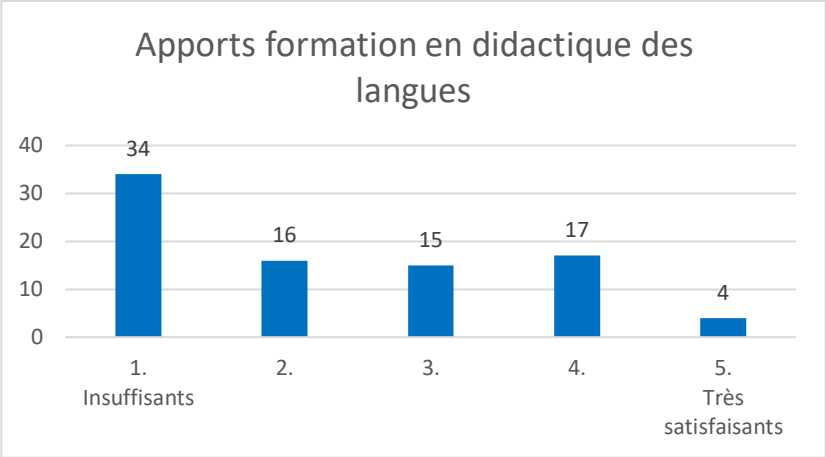


Figure 9 : Apports de la formation en didactique des langues

1.1.3.4 Des stratégies diverses mises en place en fonction du niveau de maîtrise supposé

Afin de pallier certains obstacles, les enseignants mettent en place des stratégies, comme explicitées dans la partie I.4.2. Premièrement, 24 professeurs des écoles de cycle 3 ont répondu au questionnaire, 39 de cycle 2, 13 de cycle 1 et 9 enseignent en cycle 2 et cycle 3. Dans nos données nous ne tiendrons pas compte des professeurs des écoles enseignant en maternelle car l'anglais n'est pas au programme : on parle plutôt d'éveil aux langues et au plurilinguisme. Ainsi, dans les stratégies évoquées, 14% des personnes sondées participent à un échange de services, et 11,6% font appel à un intervenant extérieur. Nous remarquons que les professeurs participant à un échange de services sont de niveaux assez divers. Cependant une majorité considère avoir un niveau A1, A2 ou ne savent pas. La personne avec un niveau C1 participe à un échange de service en enseignant l'anglais à la place d'un autre professeur, contrairement aux autres qui n'enseignent pas la discipline. En ce qui concerne, l'utilisation d'intervenants extérieurs, les niveaux sont aussi très variés. Mais on remarque tout de même une tendance à faire appel à ce type d'intervenant lorsque le professeur considère avoir un niveau insuffisant pour enseigner entièrement l'anglais. Nous notons aussi que 3 personnes utilisent à la fois un échange de services et un intervenant extérieur.

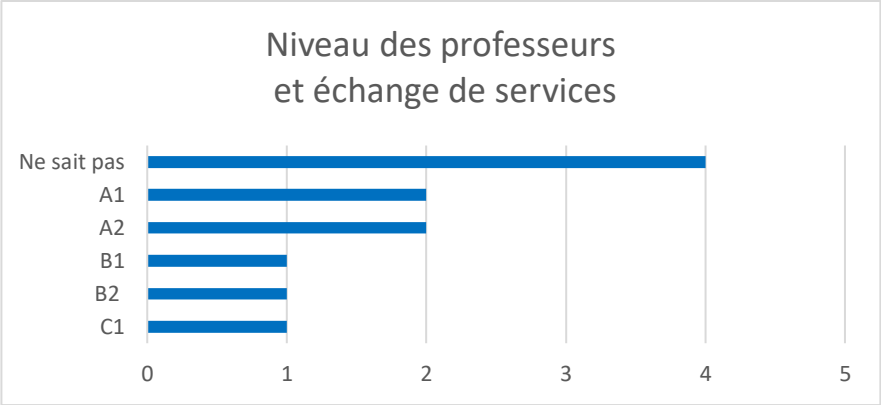


Figure 10 : Le niveau CECRL des professeurs des écoles en fonction de l'utilisation d'un échange de services

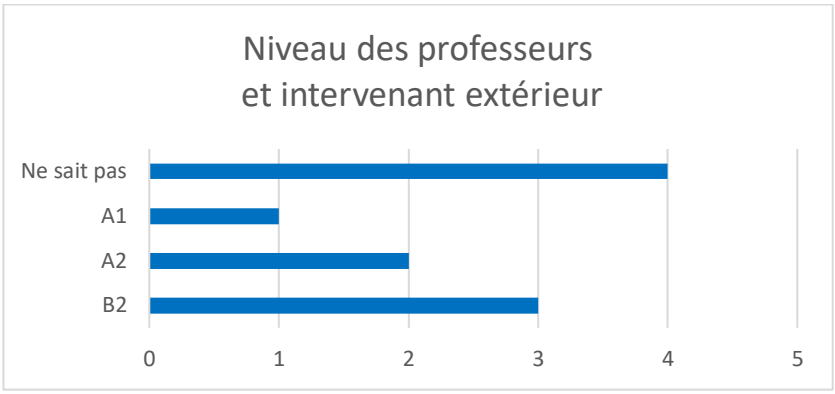


Figure 11 : Le niveau CECRL des professeurs des écoles en fonction de l'utilisation d'intervenants extérieurs

1.1.3.5 Utilisation de matériel audio et vidéo en fonction du niveau supposé

D'autres stratégies sont mises en place pour pallier les obstacles rencontrés, Sylviane KOECHLIN parle de « freins matériels », c'est-à-dire le manque de support didactique ou de matériel vidéo et audio. Nous avons donc voulu connaitre la fréquence d'utilisation de ce type de matériel par les professeurs des écoles. Nous pouvons observer que les enseignants n'ayant pas le niveau B2 du CECRL utilisent plus régulièrement du matériel audio et vidéo. L'utilisation de la vidéo est dans les deux populations bien moins utilisée. Une seule personne a mentionné que c'était par manque de matériel tel qu'un vidéoprojecteur.

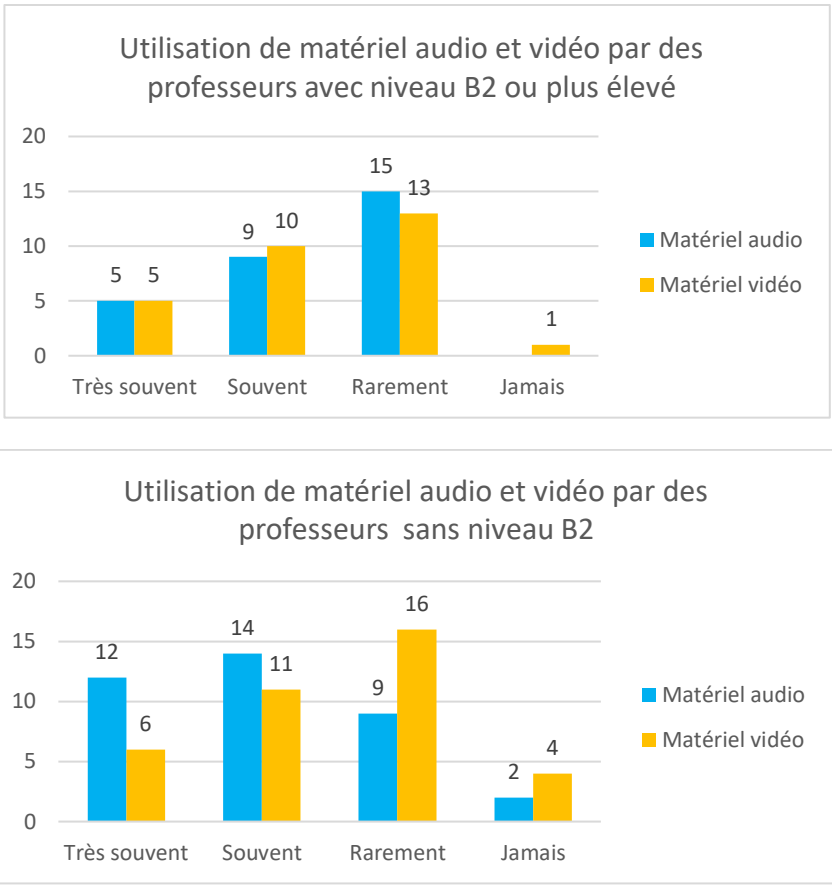


Figure 12 : Utilisation de matériel audio et vidéo selon le niveau du professeur des écoles

Ces outils audio et vidéo sont, selon les professeurs, un support attractif pour 87,7% d'entre eux. Ils permettent une prononciation correcte pour 55,4%. Ils sont aussi un support de soutien pour 49,2% et une réelle aide pour l'enseignant pour 33,8%. De plus, ces matériels permettent l'immersion dans la culture anglophone comme support culturel (33,8%) en lien avec les programmes de langues vivantes. Les ressources audio et vidéo sont aussi appréciées car ce sont des supports authentiques (27,7%) et donc permettent une bonne intonation et prononciation.

1.1.3.6 Autres outils utilisés par les professeurs des écoles

D'autres outils sont utilisés par les professeurs des écoles lors des séances d'anglais. Une grande majorité de personnes (61) utilisent des « flashcards » (carte avec une image, un mot ou les deux). 56 enseignants disent utiliser leur voix comme outil indépendamment de leur niveau d'anglais. Ces professeurs qui se disent mal à l'aise face à la langue se sentent alors obligés

d'utiliser leur voix lors d'une séance d'enseignement d'anglais. Les albums sont aussi des outils très utilisés par les enseignants.

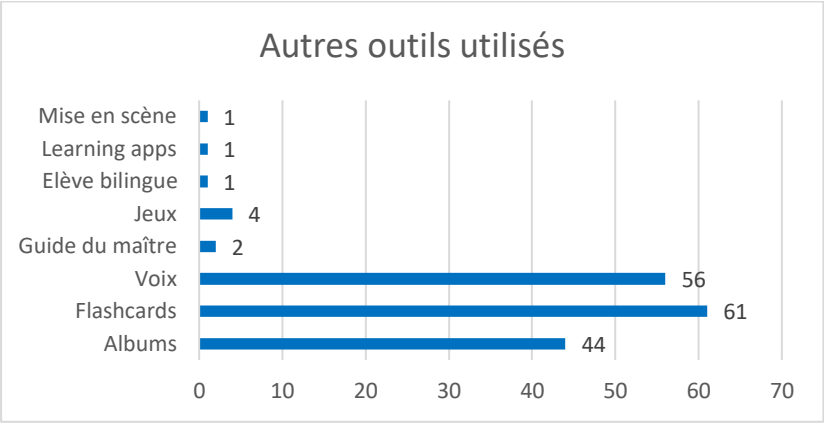


Figure 13 : Outils utilisés par les professeurs des écoles pendant une séance d'anglais

Dans les commentaires libres, une enseignante a mentionné l'utilisation d'une méthode d'enseignement pour sa pratique. Elle s'exprime : « *J'utilise la méthode de Sylvie Hanot. Enseigner l'anglais à partir d'Albums. C'est magique et génial. J'adore l'anglais (moi qui n'aimais pas du tout cela) et jamais une séance d'anglais n'est supprimée. Les résultats sont bluffants et les collègues du collège voient le changement aussi.* » Les méthodes entrent donc pour certains professeurs non-spécialistes comme une réelle stratégie afin de contrer les obstacles liés à l'anglais.

1.1.3.7 Un respect insuffisant des recommandations institutionnelles

Afin de comprendre la place de l'anglais dans une classe de primaire, nous avons demandé aux enseignants le nombre d'heures dédiées dans leur classe à l'enseignement de l'anglais. Les programmes du 30 Juillet 2020 préconisent, en cycle 2 et cycle 3, 1h30 d'anglais par semaine. Seulement 17% respectent les recommandations des programmes, 6% disent enseigner plus d'1h30 par semaine. Enfin un peu moins de la moitié déclarent enseigner 1h d'anglais par semaine. Ces résultats résonnent avec les arguments avancés pour ne pas enseigner l'anglais : manque de temps ou priorité est donnée aux matières à programmes plus conséquents.

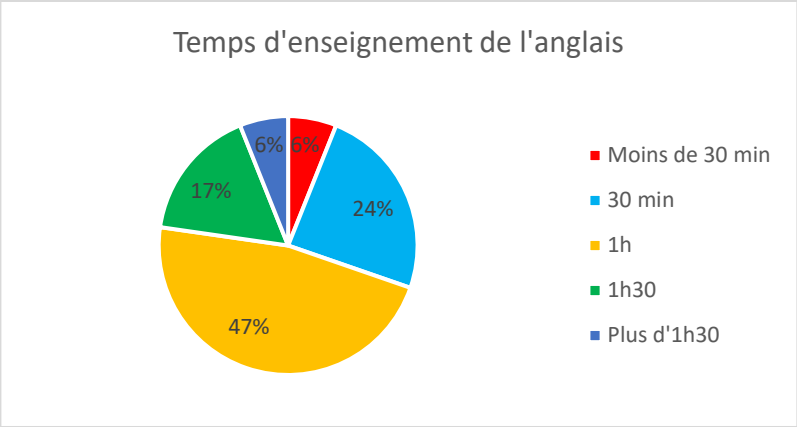


Figure 14 : Temps d'enseignement de l'anglais par semaine

1.1.3.8 Utilisation de l'anglais en dehors des séances dédiées

La polyvalence du professeur des écoles, dont nous parlent BAILLAT et ESPINOZA, permet de travailler la transdisciplinarité avec les élèves. Les programmes de Juillet 2020 recommandent aussi de travailler l'anglais en croisant les enseignements. Ainsi, toujours dans la démarche de comprendre la place de l'anglais dans une classe, nous avons demandé aux enseignants si l'anglais était utilisé en dehors des séances dédiées à cette matière. 55,6% des enseignants n'utilisent pas l'anglais autrement que lors des séances d'enseignement. En revanche 42,4% l'utilisent notamment pour des consignes courtes, des jeux simples en EPS ou en arts, pour des phrases régulières (open the door, look at me, if you want…), pour faire l'appel ou rappeler à l'ordre. On remarque alors que les enseignants semblent sensibles au fait d'utiliser l'anglais le plus souvent possible dans la vie de la classe, lors de situations quotidiennes. Cela permet ainsi aux élèves d'être sensibilisés à l'anglais de situation.

1.2 Observation de séance

1.2.1 Préparation et déroulement de l'observation

Afin d'étayer les résultats du questionnaire proposé aux enseignants, une captation vidéo d'une séance semblait nécessaire pour étudier les différents procédés utilisés par les enseignants non-spécialistes et leur pratique. Ainsi, nous avons commencé à chercher un enseignant qui accepterait de nous recevoir et de se faire filmer lors d'une séance d'anglais. L'enseignant ne devait pas avoir un niveau d'anglais trop élevé et donc être un non-spécialiste de la discipline.

Lors d'un stage de master 2, nous avions rencontré le candidat parfait pour cette observation. Nous l'avons recontacté et il a accepté cette séance filmée. L'enseignante est titulaire de sa classe depuis 14 ans et enseigne à des élèves de CM2. Nous avons alors fixé une date pour notre venue. Avant cette date, pour des raisons légales (droit à l'image), les parents d'élèves devaient remplir une autorisation d'enregistrement de l'image et de la voix de leur enfant. Cependant ils n'ont pas été mis au courant du sujet de la recherche.

Nous avons donc filmé une séance d'anglais en milieu naturel à l'aide d'une caméra sur pied. L'observation était non-participante, c'est-à-dire que nous ne prenions pas part à la séance et nous n'interagissions pas avec les élèves ou l'enseignante, afin de pas influencer les données recueillies.

Après la captation, nous avons échangé avec l'enseignante, sans enregistrement. Cette discussion nous a permis de comprendre sa relation à l'anglais ainsi que la manière dont elle construisait ses séquences.

1.2.2. Analyse de l'observation

L'objectif de cette observation en classe est d'examiner la pratique de l'enseignante, de dégager des gestes professionnels ou des procédés utilisés spécifiquement en séance d'anglais. La transcription complète de la captation ainsi que son analyse figurent en annexe.

Dans un premier temps, nous avons répertorié les différents critères d'observation qui nous intéressaient pour notre recherche. Nous les avons classés en six catégories :

- Les gestes inducteurs : désignent l'ensemble des gestes professionnels qui appuient la parole de l'enseignante et aident à mieux comprendre.
- Les reprises de la prononciation des élèves : permettent d'améliorer le langage oral en corrigeant les élèves
- Les reprises syntaxiques des élèves : permettent aux élèves d'avoir une syntaxe correcte et de s'améliorer dans la construction de phrases simples
- Les erreurs de syntaxe de l'enseignante : en tant que non-spécialiste, l'enseignante est amenée à commettre de possibles erreurs de syntaxe
- Les erreurs de prononciation : en tant que non-spécialiste, l'enseignante est amenée à commettre de possibles erreurs de prononciation

- Le retour au français : les programmes préconisent des séances de langues sans retour à la langue scolaire. Certains enseignants utilisent néanmoins le français pour expliciter certaines notions.

L'enseignante que nous observons n'a pas eu de formation spécifique à l'anglais et ne se sent pas particulièrement à l'aise dans cette discipline. Elle est consciente de ses difficultés mais apprécie l'enseignement de la langue anglais car elle est nécessaire selon elle pour les élèves.

1.2.2.1 Stratégie utilisée

L'enseignante a rencontré des obstacles, « des freins » évoqués par Sylviane KOECHLIN tels qu'une maîtrise assez faible de la langue. Ces freins sont d'ordre « humains ». Afin de lutter contre ces obstacles, l'enseignante utilise une stratégie : la méthode Sylvie HANOT, qui se base sur des albums adaptés à l'âge des élèves et donne un ancrage culturel aux élèves. Comme le dit Anne-Marie VOISE, les méthodes clés en main peuvent être un réel investissement financier pour les professeurs des écoles. Cependant l'enseignante observée affirme que le prix n'est pas excessif et que la méthode lui a permis de trouver du plaisir à enseigner l'anglais.

La séance observée a duré une quarantaine de minutes, c'est la seule de la semaine. Les programmes préconisent normalement 1h30 d'anglais par semaine.
Voici ce que nous avons pu observer lors de la séance d'anglais.

Critères d'observation	Occurrences
Gestes inducteurs	12
Reprise prononciation de l'élève	13
Reprise syntaxe de l'élève	4
Erreur syntaxe de l'enseignante	9
Prononciation incorrecte de l'enseignante	2
Retour au français	52

Figure 15 : Synthèse de l'analyse de la transcription

1.2.2.2 Gestes professionnels de l'enseignante : prononciation, syntaxe et gestes inducteurs

Nous remarquons tout d'abord que l'enseignante aide à faire progresser ses élèves en les reprenant sur leur prononciation et leur syntaxe lorsqu'elle n'est pas correcte. Cette tâche est tout à fait en accord avec les programmes de langues vivantes du cycle 3 où l'on recommande un travail sur la grammaire et la phonologie avec les élèves. De plus, à douze reprises, l'enseignante va s'aider de ses mains pour se faire comprendre auprès des élèves sans avoir recours au français. Ces gestes, que nous qualifions de gestes inducteurs, sont assez spécifiques des langues vivantes et reflètent un contrat didactique bien établi avec les élèves qui comprennent ces gestes et répondent aux attentes de la professeure.

1.2.2.3 Difficultés de l'enseignante

Dans cette partie, nous prendrons appui sur la transcription de cette captation qui se situe en annexe 2 (p.47).

L'enseignante n'est pas une spécialiste de la langue anglaise et par conséquent, nous avons remarqué des erreurs de prononciation (2) et de syntaxe (9). Ces deux critères font appels aux « freins humains » évoqués par Sylviane Koechlin. Les erreurs de syntaxe se sont produites pour la plupart lors d'un changement d'activité ou lors d'un moment de doute de l'enseignante. En effet, nous observons que l'enseignante face à une situation imprévue, telle que l'élève qui ne sait pas quel est son plat préféré (I40, L13), n'arrive pas à poursuivre parfaitement la conversation en anglais et commet une erreur de syntaxe « *You eat anything ?* » (I41, E). Le ton employé par l'enseignante appelle une interrogation directe mais la construction de sa question n'est pas correcte en langue anglaise. Le même type de schéma se produit lorsque l'enseignante veut changer d'activité, la passation de consignes en anglais semble être une de ses difficulté « *Play to Simon says, are you ready ?* » (I250, E). L'enseignante exprime un ordre dans sa formulation, les élèves en comprennent le sens car l'activité de « Simon says » a déjà été réalisée en revanche sa consigne n'est pas donnée de la meilleure façon. La difficulté repose pour ces types d'erreurs sur l'animation de la séance d'anglais, que l'on peut expliquer par l'absence de consigne sur la fiche de préparation de l'enseignante.

Nous notons aussi, un nombre important de retours au français (52). L'enseignante a alors recours à la langue scolaire, le plus souvent mêlée à la langue étudiée lors de la séance,

majoritairement pour effectuer des traductions littérales de mots ou donner une nouvelle consigne. Certaines occurrences du retour au français correspondent aux mots de liaison utilisés en français par l'enseignante par manque de vocabulaire en anglais. L'enseignante nous a confié en fin de séance, qu'elle appréciait enseigner l'anglais mais qu'elle trouvait insurmontable de ne pas utiliser le français lors de ces séances. Nous observons que l'enseignante a recours au français quand elle change d'activité sans transition. Elle saisit soudainement que les élèves n'ont pas compris ce qu'elle attendaient d'eux car il ne s'agit plus d'échanger en anglais sur le sujet contextualisé des « *hobbies* » (I50, E). La question posée par l'enseignante « *What's euh you made last week ?* » (I69, E) porte sur le contenu d'un cours précédent et n'est pas en lien avec les hobbies, les élèves ne comprennent pas. Ils lui répondent en traduisant en français une partie ce qu'elle vient de dire « *La semaine dernière* » (I70, L11). Cela l'oblige à basculer en français « *Qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière ? Sur quoi on a travaillé la semaine dernière ? Alors en français*. » (I71, E). L'incompréhension est totale puisqu'un élève propose « *la division* » (I72, L7). Elle n'a en effet pas prévu comment signaler aux élèves qu'elle changeait d'activité. La difficulté réside donc aussi dans l'animation du cours en langue anglaise et de l'absence de consignes en anglais « ritualisées », qui ne sont pas mentionnées dans la méthode qu'elle utilise**.** Enfin, nous remarquons que sur les 40 minutes consacrées à la séance d'anglais l'enseignante parle 14 minutes, soit 35% du temps de la séance, dont 8 minutes en anglais soit 57% de son temps de parole contre 6 minutes en français soit 43%. L'enseignante a presqu'autant recours au français qu'à l'anglais, ce qui montre une réelle difficulté à mener une séance complète en anglais comme le suggère les programmes d'enseignement.

2. Discussion et réponses aux hypothèses

Grâce aux données recueillies, nous allons pouvoir invalider ou valider les hypothèses proposées.

Tout d'abord la première hypothèse concernait les représentations de l'anglais et les obstacles éventuels qu'elles pouvaient créer à l'enseignement de l'anglais. Nous avons vu la diversité des impressions exprimées par les professeurs des écoles grâce aux réponses du questionnaire. Cependant les représentations négatives des enseignants semblent prépondérantes et apporter un malaise concernant l'enseignement de l'anglais, ces représentations pourraient alors être les véritables « freins humains » dont nous parle Sylviane Koechlin. Les représentations négatives ne permettent pas toujours aux enseignants de dépasser les obstacles rencontrés et d'utiliser

diverses stratégies et matériels afin de lutter contre ces obstacles. Nous notons quand même, une majorité de personnes enseignant l'anglais à leurs élèves ; ceci est dû au caractère obligatoire de la discipline, et ce malgré leurs représentations négatives. Pour ces professeurs, les obstacles ne se révèlent pas insurmontables mais ils nécessitent la mise en place de stratégies et procédés.

La seconde hypothèse portait sur la compensation de la non-spécialisation des professeurs des écoles par la formation MEEF. En effet, nous pensions que la formation ne permettait pas de combler le manque de niveau en langue et/ou en didactiques des langues des professeurs des écoles. Au regard de nos résultats et de l'évolution de cette formation, les apports en langue ne semblent toujours pas suffisants pour permettre aux professeurs d'enseigner sereinement l'anglais à leurs élèves. La didactique semble cependant être mieux assimilée par les enseignants, même si beaucoup regrettent ne pas avoir eu des conseils plus ciblés sur la construction de séquence ou sur les types de matériels à utiliser. Cependant, il faut prendre en compte l'évolution continuelle de cette formation grâce aux différents retours, et donc la possibilité que ces résultats ne soient pas en adéquation avec la formation dispensée à l'heure actuelle, celle que nous avons reçue. La formation actuelle nous donne des apports conséquents en didactique des langues, en effet nous apprenons à bien construire une séquence en lien avec le niveau des élèves et les programmes et nous étudions certains manuels scolaires. En première année de master, la formation nous permet de revenir sur des notions essentielles afin d'améliorer notre niveau de langue, cela ne s'apparente pas à une remise à niveau mais cela permet aux étudiants moins à l'aise de se familiariser à nouveau avec la langue anglaise. Afin de valider les résultats de cette hypothèse, nous aurions dû interroger les étudiants en master 1 et 2, ce qui nous aurait permis de conclure vraiment sur la compensation de la non-spécialisation par la formation MEEF.

La troisième et dernière hypothèse s'intéressait aux différents procédés utilisés pour enseigner l'anglais à l'école primaire. Nous avons vu que de nombreux procédés pouvaient exister pour enseigner l'anglais : des moyens humains tels que l'échange de service ou les intervenants extérieurs et d'autres matériels comme les méthodes ou autre matériel. Les procédés humains sont assez peu utilisés en classe et par des enseignants de tous niveaux. Nous remarquons quand même une tendance à employer ce type de procédés lorsque le professeur considère ne pas avoir un niveau suffisant pour enseigner l'anglais. En ce qui concerne les matériels et outils utilisés, leur variété est assez conséquente. Nous observons néanmoins une tendance pour les

professeurs non-spécialistes à utiliser plus de matériel audio et vidéo contrairement aux professeurs spécialistes de l'anglais qui se reposent davantage sur leurs compétences langagières. Les professeurs non-spécialistes utilisent alors des stratégies différentes pour enseigner l'anglais. Chaque enseignant opte pour une stratégie qui lui convient le mieux, c'est pourquoi nous trouvons une grande diversité de procédés employés par ces professeurs dans leur pratique.

Nous avions pensé à faire une comparaison entre un professeur spécialiste et un non-spécialiste en observant différentes séances d'anglais. Mais la crise sanitaire actuelle a entrainé la fermeture des écoles et donc l'impossibilité pour nous de procéder à cette comparaison. Elle aurait pu être bénéfique pour appuyer d'avantage nos résultats de questionnaire. L'observation d'une enseignante non-spécialiste nous a tout de même permis de constater que la stratégie utilisée pour lutter contre les obstacles rencontrés n'est pas toujours efficiente. Certaines erreurs de langage peuvent rester. De plus, lors d'une séance d'anglais, malgré la stratégie employée, avoir recours au français permet de rassurer l'enseignant.

CONCLUSION

Notre recherche proposait d'étudier l'impact du niveau de maîtrise de l'anglais d'un professeur des écoles sur son enseignement. Nous avons pu démontrer précédemment que l'ensemble de nos hypothèses ne pouvait être validées entièrement. En effet, certains aspects des hypothèses ne pouvaient pas être prouvés par le recueil de données choisi. L'observation en classe d'une seule séance ne semble pas suffisante pour conclure sur un résultat. Le questionnaire quant à lui, nous donne la possibilité de comprendre la relation qu'entretiennent les professeurs des écoles non-spécialistes avec l'anglais. Néanmoins, cette relation reste très personnelle et intimement liée au vécu de l'enseignant. Elle est donc unique pour chaque personne et pourrait faire l'objet d'un travail de recherche à part entière. De même pour les procédés utilisés en classe par les enseignants spécialistes, il apparait une tendance où ces professent emploient davantage de matériels audio et vidéo. Cependant l'utilisation de ce type d'outils est dépendant de la pratique des enseignants et de leur habilité à manier ces outils. Ainsi, nous pensons que les stratégies utilisées par un professeur des écoles non-spécialistes diffèrent de celle d'un spécialiste mais restent propres aux capacités techniques des enseignants.
La formation proposée aux futurs professeurs des écoles a considérablement évolué. Elle continuera de le faire avec les nouvelles réformes à venir. Nous espérons cependant qu'elle ciblera plus les attentes et besoins des professeurs des écoles en langue afin de pallier au mieux les obstacles langagiers rencontrés par les enseignants de premier degré.

Enfin, au fil de cette recherche, nous avons entrevu d'autres pistes intéressantes que nous aurions pu traiter : par exemple comment travailler l'oral avec les élèves lorsque notre propre expression n'est pas satisfaisante ou encore les matières dont les quotas horaires fixés par l'Education Nationale ne sont pas respectés comme la musique, les langues vivantes, l'EPS, la musique et les arts.

Ce travail de recherche nous a permis d'étudier l'enseignement de l'anglais à l'école primaire sous plusieurs aspects : la relation des enseignants avec l'anglais, la formation et les procédés utilisés. Lors de notre future pratique professionnelle, ces éléments seront à prendre en compte et permettront de nous orienter vers certains procédés plutôt que d'autres et de conseiller nos futures collègues sur les supports plus adaptés à leur niveau de maîtrise de l'anglais. Nos connaissances liées à l'anglais et notre maîtrise du sujet nous permettront éventuellement de

proposer des échanges de services afin de décharger certains collègues. Nous pourrions envisager cet échange avec un collègue plus spécialiste en musique par exemple.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

Arnaud B. (Juin 2009). *50 activités pour enseigner l'anglais à l'école*, CRDP Midi Pyrénées

Defrasne M. (2018). *Comment enseigner l'anglais à l'école primaire du CP au CM2,* Hatier

Durkheim E. (1989). *Les règles de la méthodes sociologique,* Flammarion

Jodelet D. (2003). *Les représentations sociales* p.53, Sociologie d'aujourd'hui, PUF

Hannachi R. (2005). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentation des enseignants au premier degré,* (p.159)

Hanot S. (2017) *Enseigner l'anglais à partir d'albums CM1/CM2*, Retz

Hanot S. et Hanot C. (2019) *The méthode : Apprendre l'anglais avec des chansons et des jeux,* auto-publication

Moscovici S. (1984). *Psychologie sociale,* PUF FONDAMENTAL, Paris

O'Neil C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Hatier

Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Etienne, R. & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et Formation.* Louvain la Neuve : De Boeck.

Tardieu C. et al. (2006). *Se former aux langues à l'école primaire : le cas de l'anglais*, Ellipse

Yaïche A., Mauriello-Le Goff J., Mestre S. et Doumax J.-L.(2009). *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2, un véritable accompagnement pédagogique*, Hachette éducation

Articles de périodiques :

Baillat G., Espinoza O., & Vincent J. (2001). *De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré*. Revue française de pédagogie, n°134,123-136

Clapera M. (1999). *L'enseignement des langues à l'école primaire,* Echanger, n°44, pp. 2-5

Dounies T. (2018). *Désanctuarisation de l'École et socialisation républicaine. Note sur la redéfinition du traitement scolaire de la diversité au prisme de l'Enseignement moral et civique*, Education et sociétés (n°41), p.63-71

Koechlin S. (novembre 2005), *Que disent les enseignants du premier degré ?* , Cahiers Pédagogiques n°437, Des langues bien vivantes, Chapitre 2 : Enseigner les langues à l'école

Prairat E., Retornaz A. (2002). *La polyvalence des maîtres en France : une question en débat,* Erudit, Revue des sciences de l'éducation n°3

Sites internet :

Duverger Q. (2012), *Langues vivantes en primaire : « les enseignants ont peur d'être de mauvais modèles pour les enfants »*, interview de Anne-Marie Voise pour Vousnousils l'e-mag de l'éducation
https://www.vousnousils.fr/2012/12/18/langues-vivantes-primaire-enseignants-ont-peur-mauvais-modeles-pour-enfants-538410

L'enseignement des langues étrangères en France https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html

Scoffoni A. (2002). *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire,* https://www.vie-publique.fr/rapport/25853-rapport-sur-le-suivi-de-la-qualite-de-lenseignement-des-langues-vivante

Prim'Langues, http://www.primlangues.education.fr/

Rapport de Jury du concours de professeurs des écoles, Académie de Toulouse session 2006
http://www.instit.free.fr/pe1/rapport_jury_toulouse_06.pdf

Repères et références statistiques (2020), Publication annuelle de la DEPP et de la SD-SIES, Chapitre 3 : Les élèves du premier degré https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316

Réseau Canopé – Académie de Nantes. http://www.crdp-nantes.fr/

Réseau Canopé – Académie de Nantes, *Banque de Séquences Didactiques,*
http://www.reseau-canope.fr/bsd/

Viselthier B. (2003). *Formation fourre-tout à la va vite ou itinéraire de qualification : quel avenir pour la formation en langues des professeurs de l'école élémentaire ?* , Ela. Etudes de linguistiques appliquée. ,n°129, p. 31-40 https://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-31.htm

Textes officiels :

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), éduscol – Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl

Bulletin officiel du 24 juin 1999
https://www.education.gouv.fr/botexte/bo990624/MENE9901329C.htm

Circulaire du 4 janvier 1972, Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP046-10.pdf

Circulaire du 6 mars 1989. Repéré à http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_2.pdf p.9

Circulaire du 6 septembre 1991 Repéré à http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_2.pdf p.20

Circulaire du 3 mai 1995 Repéré à http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_2.pdf p.25

Discours Jack Lang http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_2.pdf p.83

Programmes août 2001 http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc252/2005NAN21032_2.pdf p.104

Programmes langues vivantes 2007
https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs8/hs8_anglais.pdf

Programmes 30 juillet 2020

Référentiel de compétence, https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire distribué aux professeurs des écoles

Formation des enseignants et niveau d'anglais

1. 1. Depuis combien de temps exercez-vous en premier degré ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Professeur stagiaire
- ◯ 2 à 5 ans
- ◯ 5 à 10 ans
- ◯ 10 à 15 ans
- ◯ Plus de 15 ans

2. 2. Quelle est votre formation initiale ? (licence sciences, lettres, langues...) *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Lettres
- ☐ Langues
- ☐ Sciences
- ☐ Histoire Géographie
- ☐ Mathématiques

Autre : ☐ _____

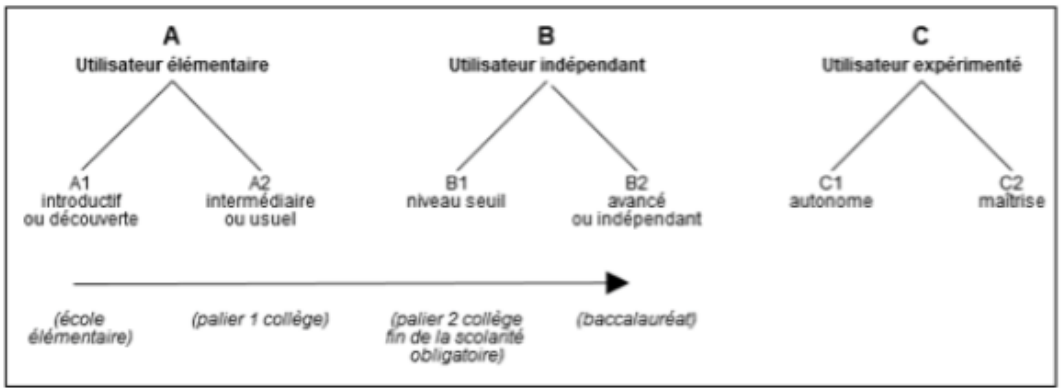
3. 3. Quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit lorsque l'on évoque l'enseignement de l'anglais ? *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Plaisir
- [ ] Passionnant
- [ ] Agréable
- [ ] Satisfaction
- [ ] Obligation
- [ ] Indifférence
- [ ] Pas le temps
- [ ] Corvée
- [ ] Déstabilisant
- [ ] Mal être

Autre : [ ] _____

Niveaux utilisateurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues



4. 4. Avez-vous le niveau B2 ? (Grille du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) Si, non cochez votre niveau. *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Oui
- [ ] Je ne sais pas
- [ ] A1
- [ ] A2
- [ ] B1
- [ ] C1
- [ ] C2

5. 5. Comment évalueriez-vous votre niveau dans ces compétences ? *

Plusieurs réponses possibles.

	Maîtrise faible	Maîtrise moyenne	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Compréhension de l'oral	☐	☐	☐	☐
Compréhension de l'écrit	☐	☐	☐	☐
Expression orale	☐	☐	☐	☐
Expression écrite	☐	☐	☐	☐
Interaction orale	☐	☐	☐	☐

6. 6. Lors de votre formation en anglais à l'INSPE (ex IUFM, ESPE...), qu'avez-vous pensé des apports en langue ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Insuffisants	◯	◯	◯	◯	◯	Très satisfaisants

7. 7. Lors de votre formation en anglais à l'INSPE (ex IUFM, ESPE...), qu'avez-vous pensé des apports en didactique des langues ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Insuffisants	◯	◯	◯	◯	◯	Très satisfaisants

8. 8. Lors de ces apports qu'auriez-vous souhaité de plus ou de moins ? (points positifs et négatifs) *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Plus d'apports en langue
- [ ] Moins d'apports en langue
- [ ] Plus d'apports en didactique des langues
- [ ] Moins d'apports en didactique des langues
- [ ] Remise à niveau globale en langue
- [ ] Apports ciblés en didactique des langues (comment construire une séquence, où trouver des ressources, quels supports utilisés...)
- [ ] Autre : _____

L'anglais dans votre école

9. 9. En quelle classe enseignez-vous ? *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] PS
- [ ] MS
- [ ] GS
- [ ] CP
- [ ] CE1
- [ ] CE2
- [ ] CM1
- [ ] CM2

10. 10. Participez-vous à un échange de services pour l'anglais ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Oui
- ◯ Non

11. 11. Y'a-t-il un intervenant extérieur pour l'anglais ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Oui
- ◯ Non

12. 12. Souhaiteriez-vous en bénéficier, si c'était possible ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Oui
- ◯ Non

13. 13. Enseignez-vous l'anglais ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Oui *Passer à la question 14*
- ◯ Non *Passer à la question 15*

14. 14. Si oui, combien d'heures par semaine ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ moins de 30 min
- ◯ 30 min
- ◯ 1 h
- ◯ 1h30
- ◯ Plus d'1h30

Passer à la question 16

15. 14. Si non, pourquoi ? *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Manque de temps
- [ ] Priorité aux matières avec un programme plus conséquent (français, mathématiques...)
- [ ] Autre(s) langue(s) vivante(s) enseignée(s)
- [ ] Echange de services
- [ ] Intervenant extérieur
- [ ] Malaise face à la langue

Autre : [ ] _____

Passer à la question 25

Pratiques en classe

16. 15. Utilisez-vous : *

Plusieurs réponses possibles.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent
Du matériel audio	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Du matériel vidéo	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

17. 16. Quels apports en retirez-vous ?

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Une aide pour l'enseignant
- [ ] Support de soutien pour l'enseignant
- [ ] Support attractif pour les élèves
- [ ] Permet une prononciation correcte
- [ ] Support culturel
- [ ] Support auhtentique

Autre : [ ] _____

18. 17. Quels autres outils utilisez-vous ? *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Albums
- [ ] Flash cards
- [ ] Votre voix
- [ ] Autre : _____

19. 18. Faites-vous des rituels en anglais *

Une seule réponse possible.

- ◯ Oui
- ◯ Non

20. 19. Si oui, en quoi consistent ces rituels ?

_____

_____

_____

_____

21. 20. Corrigez-vous la prononciation de vos élèves ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Oui
- ◯ Non

22. 21. Pourquoi ? *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Je n'ai pas un bon accent
- [ ] Je ne me sens pas légitime au vu de mon niveau d'anglais
- [ ] La prononciation est essentielle
- [ ] La prononciation permet l'amélioration des élèves à l'oral

Autre : [ ] _____

23. 22. Utilisez-vous l'anglais hors des séances préparées ? *

Une seule réponse possible.

- ( ) Oui
- ( ) Non

24. 23. Si oui, à quelle(s) occasion(s) ou de quelle(s) manière(s) ?

_____

_____

_____

_____

_____

Merci !

25. 24. Commentaires libres

Vous pouvez exprimez vos ressentis sur l'enseignement de l'anglais ou en matière de formation de manière générale.

_____

_____

_____

Annexe 2 : Transcription captation du 16/03/21 dans une classe de CM2

Légende :

E : Enseignante
L : Elève, chaque numéro code un élève différent
QL : Plusieurs élèves
LL : Ensemble de la classe
X : Elève non identifié
XXX : paroles inaudibles

temps	intervention	locuteur	
0'00	1.	E	So, What's the date today ? What's the date today ?
0'06	2.	L1	Today is Tuesday …
0'10	3.	E	Tuesday… the … aaah… [L2 please !] Today is Tuesday the … L3?
0'30	4.	L3	sixty
0'31	5.	E	Sixtee…
0'32	6.	L3	Sixty
0'33	7.	E	Teen ! Sixteen ! of …
0'38	8.	E + QL	March
0'40	9.	E	What's the weather like today ?
Intervention dans la classe d'un personnel de l'école			
0'52	10.		What's the weather like today ? L4 ?
0'55	11.	L4	It's euh
1'01	12.	E	Yes, it's ?
1'10	13.	E	L5 ?
1'11	14.	L5	Sunny
1'12	15.	E	It's sunny ?
1'13	16.	QL	No !
1'14	17.	E	Not very sunny. It's…
1'15	18.	L6	Cloudy
1'18	19.	E	Cloudy, yes it's cloudy Ok, hum… L7 what's your favorite color please ?
1'30	20.	L7	Blue
1'31	21.	E	My…(signe de la main prolongement) sentences please. My favorite (signe de la main d'écriture)
1'37	22.	L7	My favorite color is blue
1'39	23.	E	Yes, good L8 what's your favorite color please ?
1'47	24.	L8	Hum, favorite color is…

1'49	25.	E	My
1'51	26.	L8	My favorite color is blue.
1'57	27.	E	Blue too Ok, L9, what's your favorite color please ?
2'00	28.	L9	My favorite color is blue
2'02	29.	E	Blue too ! Oh good !
2'04	30.	L10	Tout le monde aime le bleu
2'05	31.	E	Yes L11 What's your favorite color please ?
2'12	32.	L11	My favorite color is yellow
2'15	33.	E	Is yellow ! Ok Hum, L12, What's your favorite food ?
2'24	34.	L12	My favorite food is…
2'25	35.	E	[Please ! Be quiet] (signe de la main pointant L12 pour qu'elle continue)
2'28	36.	L12	My favorite food is euh wrap.
2'30	37.	E	Wrap ! Ok L13, what's your favorite food ?
2'36	38.	L13	My favorite food is
2'44	39.	E	Is ? (signe des bras montrant l'interrogation)
2'46	40.	L13	Je sais pas
2'53	41.	E	What's your faovrite food ? (plus bas) … You eat anything ? No ? (Elève fait signe que non) Nothing ? (toujours signe non de la tête) Ok, nothing ! Euh, L14, what's your favorite food please ?
3'08	42.	L14	My favorite food is BigMac !
3'12	43.	E + LL	Rires
3'14	44.	E	Ok, good. Euh, L14 what's your favorite food please ?
3'19	45.	L15	Euh… My favorite food is euh…j'ai le droit de dire en français ?
3'30	46.	E	Yes !
3'31	47.	L15	Pâtes
3'32	48.	E	Pastas ! (rires) Ok, pâtes, ok, pastas ! D'accord ! Ok, good. Euh, L1, what'ts your favorite hobbies (hobby) ?
3'46	49.	L1	Euh
3'47	50.	E	What's hobbies ?
3'49	51.	L15	Les passe-temps non ? Activités ?
3'50	52.	E	Yes ! (pointe du doigt l'élève qui a dit la réponse) Activités ! What's your favorite hobbies ?

3'55	53.	L1	Mhm, my favorite hobbies is plage
4'05	54.	E	Yes, L16, what's your favorite hobbies ?
4'09	55.	L16	My favorite hobbies is le dessin.
4'17	56.	E	Drawing
4'20	57.	L16	Drawing
4'25	58.	E	Ok, good. L4 what's your favorite hobbies ?
4'27	59.	L4	Ma favori
4'30	60.	E	My favorite
4'31	61.	L4	My favorite …
4'34	62.	E	Hobbies
4'38	63.	L4	Hobbies
Intervention de l'enseignante dans la salle d'à côté pour le bruit des élèves en autonomie d'une autre classe			
4'48	64.	E	My favorite hobbies (en désignant de la tête l'élève interrogé avant interruption)
4'50	65.	L4	My favorite hobbies it's a lego
4'55	66.	E	Is
4'56	67.	L4	Is Lego
4'58	68.	E	Lego. Ok good ! Perfect !
Interruption car un élève malade peut partir			
5'12	69.	E	Euh, What's euh you made last week ? (signe de la main remontant en arrière pour montrer le passé). The last week
5'21	70.	L11	La semaine dernière
5'22	71.	E	Yes (en désignant l'élève ayant donné la traduction) Qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière ? Sur quoi on a travaillé la semaine dernière ? Alors en français.
5'35	72.	L7	Euh sur la division
5'36	73.	E	On est en anglais L7. Qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière en anglais ? L17 ?
5'41	74.	L17	Euh on a appris euh la droite
5'47	75.	E	Juste la droite ?
5'49	76.	L17	Euh non la droite, la gauche, euh tout droit, avant, en arrière, euh aussi sur, dans, sous
6'02	77.	E	Et comment dit-on tout ça en anglais ? Alors comment dit-on tout ça en anglais ? Lisa L3 ?
6'10	78.	L3	In
6'11	79.	E	Alors in c'est quoi ?
6'13	80.	L3	Dans
6'14	81.	E	Dans (sort flashcards d'une boite et cherche celle pour « dans »)

			In c'est dans (accroche la fashcard au tableau) Il est dans la bouée (montre flashcard qui représente un personnage dans une bouée) Ok, in. Ensuite. L9 ?
6'34	82.	L9	Left
6'35	83.	E	Left, qu'est-ce que ça veut dire left ?
6'37	84.	L7	Droit (tout bas)
6'40	85.	E	Ah lequel alors ? Turn left
6'46	86.	L5	Droite
6'47	87.	E	Eh non c'est gauche
6'48	88.	QL	Oh (expriment mécontentement)
L'élève malade sort de la classe			
7'06	89.	E	Alors turn left (accroche flashcard au tableau) ça c'est tourner à gauche ! So (signe de la main pour enchaîner), L17
7'16	90.	L17	Euh XXX (incompréhensible et ne veut rien dire)
7'20	91.	E	Allez on essaye de se rappeler un petit peu
7'24	92.	L4	On
7'25	93.	E	On ? Ca veut dire quoi on ?
7'27	94.	L18	Sous
7'28	95.	E	Ah non
7'28	96.	L14	Ben non sur
7'29	97.	L18	Euh Sur
7'30	98.	E	Sur (accroche flashcard au tableau) On. Sur le scooter Ensuite ? L3 ?
7'43	99.	L3	Between.
7'44	100.	E	Between. Ah ça veut dire quoi between ?
7'47	101.	L19	Entre.
7'48	102.	E	Entre ! (Accroche flashcard au tableau) Between, entre. Quoi d'autre ? De quoi on se souvient comme petit mot ? L9 ?
8'04	103.	L9	Go strait mom.
8'07	104.	E	Go strait on. Qu'est-ce que ça veut dire go strait on ?
8'09	105.	L14	Avancer.
8'10	106.	L19	Tout droit.
8'11	107.	E	Tout droit, avancer tout droit. Go strait on. (accroche flashcard au tableau). Ensuite ? Qu'est-ce qu'il nous reste ? J'ai que L17 et L19 ? Alors ? On a manipulé les petites étiquettes.
8'29	108.	L15	Moi j'en ai un mais je sais pas si c'est bon.
8'31	109.	E	Alors vas-y.

8'33	110.	L15	Cross.
8'34	111.	E	Cross ! Ca veut dire quoi cross ?
8'38	112.	QL	Traverser !
8'39	113.	E	Traverser ! (accroche flashcard au tableau) Cross. Quoi d'autre ?
8'47	114.	L1	Cross table !
8'48	115.	E	Oui cross table, oui, cross the table. L4 ? Tu lèves la main ou tu ne lèves pas la main ? Bon L17, vas-y.
9'00	116.	L17	Euh XXX, pour dire droite, right
9'08	117.	E	Right. Turn right (accroche flashcard au tableau). Tourner à droite.
9'22	118.	L11	Y'avait cross the river.
9'23	119.	E	Oui cross, y'avait cross the river, traverser la rivière ! (Accroche flashcard au tableau). Et puis ?
9'35	120.	L11	Go pant.
9'36	121.	E	Go past ! Qui veut dire traverser aussi mais quand on parle…
9'41	122.	L14	Du passage piéton.
9'42	123.	E	Du passage piéton ! On traverse un passage piéton. Alors il nous en reste quelques-uns que vous ne m'avez pas dits dans les petits mots. Comment dit-on sous ? Vous m'avez dit sur, mais comment dit-on sous ? (accroche flashcard au tableau pendant que les élèves réfléchissent) Under.
10'04	124.	L18	Ah voilà, under
10'06	125.	E	Under, repeat after me. Under.
10'09	126.	LL	Under !
10'10	127.	E	Yes ! Comment dit-on derrière ?
10'19	128.	L19	Behind.
10'20	129.	E	Behind, yes. (accroche flashcard au tableau)
10'25	130.	L4	Mais devant du coup ?
10'35	131.	E	Alors on a derrière comment dit-on devant ? In front of (accroche flashcard au tableau). In front of. Et il nous en reste un, c'était le à côté. Chut ! (élèves dissipés). A côté ? (Rires, élèves ne se rappellent plus et haussent les épaules. Accroche flashcard au tableau). Next to. Next to. Alors, please. Repeat after me. Behind (se montre du doigt)
11'16	132.	LL	Behind
11'17	133.	E	Behind (se montre du doigt)
11'18	134.	LL	Behind (E montre élèves du doigt)
11'21	135.	E	Ca veut dire quoi ça ? (montre flashcard behind)
11'22	136.	LL	Derrière
11'24	137.	E	Devant, in front of (montre flashcard in front of)

11'28	138.	LL	In front of (E montre les élèves du doigt)
1129	139.	E	In front of
11'30	140.	LL	In front of (E montre les élèves du doig)
11'32	141.	E	Ca veut dire ?
11'33	142.	LL	Devant
11'34	143.	E	In (montre flashcard in)
11'35	144.	LL	Dans
11'35	145.	L16	Dedans
11'38	146.	E	Dans (fait signe avec les mains signifiant intérieur) Turn left.
11'40	147.	LL	Turn left.
11'41	148.	L13	Gauche
11'42	149.	E	Non, tourne à…
11'44	150.	LL	Gauche
11'45	151.	E	Turn right
11'46	152.	LL	Turn right
11'47	153.	L4	Tourner à droite
11'46	154.	LL	Tourner à droite
11'50	155.	L14	C'est facile r comme right comme…(coupé par l'enseignante)
11'51	156.	E	On
11'52	157.	LL	On, sur !
11'53	158.	E	Under
11'54	159.	LL	Under
11'54	160.	LL	Sous (les élèves parlent en même temps pour dire le mot et sa traduction)
11'55	161.	E	Please, please, please (signe non des mains). After me (se montre du doigt) under.
11'59	162.	LL	Under (E montre les élèves du doigt)
12'00	163.	E	Under (se montre du doigt)
12'01	164.	LL	Under (E montre les élèves du doigt)
12'03	165.	E	Between (montre flaschard au tableau)
12'04	166.	LL	Between (E montre les élèves du doigt)
12'05	167.	E	Between (se montre du doigt)
12'06	168.	LL	Between (E montre les élèves du doigt)
12'08	169.	L4	Entre
12'09	170.	E	Entre. Go strait on (montre falshcard au tableau)

12'12	171.	LL	Go strait on (mauvaise prononciation)
12'16	172.	E	Repeat (signe de main circulaire). Go strait on.
12'18	173.	LL	Go strait on
12'19	174.	E	Ca veut dire ..
12'20	175.	QL	Tout droit
12'21	176.	E	Aller tout droit. Cross (montre flashcard au tableau)
12'22	177.	LL	Cross
12'24	178.	QL	Traverser
12'25	179.	E	Cross the river
12'26	180.	LL	Cross the river
12'27	181.	L8	Traverser la rivière
12'29	182.	E	Go past
12'30	183.	LL	Go past
12'32	184.	QL	Traverser le passage piéton
12'34	185.	E	Bien. The last, next to
12'37	186.	LL	Next to
12'38	187.	E	Next to
12'39	188.	LL	Next to
12'40	189.	E	Ca veut dire ?
12'41	190.	LL	A côté
Interruption d'un élève sans rapport avec la séance			
12'59	191.	E	Bien, on se reconcentre sur la leçon d'anglais. Avec tous ces petits mots là, on va enrichir notre jeu du robot.
13'04	192.	QL	Ouais !
13'08	193.	E	So robot game, who wants to be the robot ? Who wants ? Who wants to be the robot ? (plusieurs mains se lèvent). L7 please (montre un coin de la pièce équivalent au point de départ). My favorite robot. Who wants to be the gamer ? Who wants to be the gamer ? L20 ? Ok, you are the gamer, so please (montre élève robot) move your robot. Listen (à L7 en montrant le gamer)
13'50	194.	L20	Go one feet
13'54	195.	E	Go one feet, go strait on one feet
14'00	196.	L20	Go strait on four feet
14'11	197.	E	Four (montre 4 avec ses doigts, l'élève en a fait 5)
14'18	198.	L20	Turn rigt
14'21	199.	X	No
14'21	200.	X	Ah

14'22	201.	E	Yes, turn right (le robot a tourné à gauche et reste ainsi sans correction)
14'30	202.	L20	Go strait on three feet
14'32	203.	E	Three feet
14'34	204.	L20	One feet, go strait on one feet
14'40	205.	E	No, she can't (une table bloque la route)
14'43	206.	L4	Elle est bloquée
14'44	207.	E	She can't, so ?
14'46	208.	L20	Euh, so turn right (regarde E car ne comprend pas ce que fait le robot qui tourne en sens contraire par rapport à lui)
14'54	209.	E	Tu lui as dit turn right et c'est de l'autre côté right (le robot modifie son trajet) Ok
15'00	210.	L20	Go strait on one feet
15'04	211.	X	No
15'05	212.	E	Yes ! Please (en faisant signe de se taire)
15'06	213.	L20	Turn left. Go strait on … three feet
15'14	214.	E	Three feet
15'18	215.	L20	(regarde au tableau pour s'aider). Euh, behind one feet. No
15'27	216.	E	No. Alors (montre le tableau) tu peux lui dire par exemple de passer sur la table ou d'aller sur la table, go on the table. Tu peux lui dire de passer sous la table go under the table, ça tu peux. Mais par contre, alors si tu veux utiliser behind faut que tu lui dises d'aller se mettre derrière la table, so go behind the table.
15'56	217.	L20	Go next to the table (mauvaise prononciation), the table (se reprend avec prononciation correcte)
15'58	218.	E	Go next to the table
Elève robot confuse car déjà près d'une table, va se positionner vers sa table			
16'04	219.	E	Next to (montre flashcard au tableau pour que l'élève se positionne correctement). A côté, next to the table. So cross the table please. You can sit down. Thanks a lot. Who wants to be the robot ? L18 and L6 the gamer. You can go (montre un autre coin de la pièce) please on the door. The gamer L6
17'08	220.	L6	Go strait on
17'09	221.	E	Go strait on
17'11	222.	L6	Two feet
17'12	223.	E	Two feet. Faut aller un petit peu plus vite par contre
17'28	224.	L6	Turn right.
17'29	225.	E	Yes (approuve la direction prise par le robot)
17'33	226.	L6	Go strait on… three feet

17'43	227.	E	Feet, feet, not euh
17'45	228.	X	Jump
17'46	229.	E	Jump
17'56	230.	L15	Euh là t'es en face de la table normalement
17'58	231.	E	T'es en face de la table normalement, t'es pas tourné. Ok
18'02	232.	L6	Cross the table
18'04	233.	E	Cross the table
18'06	234.	L4	Bah vas-y sur la table ! (son camarade hésitait)
18'07	235.	E	On le laisse faire et essayer de comprendre l'ordre qui lui est donné
18'40	236.	L6	Turn left
18'41	237.	E	Turn left . Yes
18'48	238.	L6	Go strait on three feet
18'50	239.	E	Three feet. Ok
19'00	240.	L6	Turn left
19'02	241.	E	Turn left
19'10	242.	L6	Four feet
19'11	243.	E	Go strait on four feet
19'25	244.	L6	Turn left Three, go strait on three feet Turn left
20'13	245.	E	Yes
20'15	246.	L6	Go strait on four feet
20'22	247.	E	And the last order please. The last. Le dernier. Le dernier ordre que tu lui donnes.
20'34	248.	L6	Turn left
20'39	249.	E	Turn left. Ok Ok good, thanks a lot. Hum, de manière à pouvoir travailler un petit peu plus ce qui est à côté et tout ça parce que là vous l'avez pas forcément beaucoup utilisé, on va faire un simon says.
21'26	250.	E	Ok ! Hello everybody. Play to simon says, are you ready ?
21'36	251.	LL	Yes !
21'39	252.	E	Ok, simon says go on your chair, please, on your chair.
21'56	253.	L7	Vraiment debout ou ?
21'58	254.	E	On your chair. Euh simon says go next your table. Next to your table.
22'20	255.	L18	Ah faut aller sur les tables
22'24	256.	E	Next to your table Simon says under your table please.

22'50	257.	E	On your table please. J'ai pas dit Simon says ! Alors tout ceux, les six sur les tables, vous vous rasseyez comme ça je sais que vous êtes éliminés
23'31	258.	E	Simon says go behind your table please. Behind. Behind your table please.
23'51	259.	E	Simon says. L21, t'es pas derrière ta table, tu t'assoies. Simon says under your table, no under your chair ! Under your ball (classe libre avec plusieurs dispositifs pour s'assoir)
24'37	260.	E	Simon says between your table and your chair. Between your table and your chair.
24'53	261.	E	In front of your table. In front of your table.
25'10	262.	E	Simon says on your table. Very good.
25'32	263.		Simon says next to your best friend, next to your best friend. Simon says next to your best friend.
26'04	264.	E	Simon says between the board and the table.
26'10	265.	X	Hein ? The board ?
26'11	266.	E	The board, what's board. The board. The board (désigne tableau du doigt). The board (frappe sur le tableau)
26'20	267.	QL	Aaah (2 élèves s'y rendent)
26'30	268.	L1	Elle a pas dit simon says
26'31	269.	E	Yes, I.. I.. Yes I do. Mais vous l'avez fait trop tard donc il me reste que L11 et L21 et L9. Ok donc j'ai mes trois finalistes, c'est très bien. Thanks a lot ! Ok good. On ne va pas avoir le temps de recommencer.
27'11	270.	E	Alors de manière à se remémorer un petit peu tout ça, pour que tout le monde connaisse ses mots et les révise, je vous distribue une feuille sur laquelle vous allez avoir les petits mots qui sont là (montre tableau). Vous les découpez s'il vous plaît, je vous donne une petite enveloppe et on les met à l'intérieur.
Temps de distribution et découpage assez long. Pendant ce temps l'enseignante écrit la traduction des prépositions à côté des flashcard au tableau.			
31'37	271.	E	Une fois que vous avez fini, s'il vous plaît ! Une fois que vous avez fini, j'aimerais bien que au dos de vos étiquettes au crayon de bois vous écriviez ce que ça veut dire en français, je viens de le mettre au tableau.
34'25	272.	E	Euh, il nous reste un petit peu de temps. Pour voir si vous avez compris les petits mots, petit exercice pour dire où est le dinosaure sur chaque dessin. On fait l'exercice d'anglais et après vous pourrez y aller. On regarde où est placé le dinosaure et on écrit le mot qui correspond. Le deuxième exercice c'est l'exercice inverse, c'est à vous de dessiner le dinosaure là où on vous le demande par rapport au bus. Ne me faite pas un dinosaure exceptionnel, juste un petit dessin suffira.
36'26	273.	L9	Mais les mots ils sont toujours au tableau
36'28	274.	E	Oui, c'est pour vous aider. (efface traduction des mots au tableau)
Les élèves font leur exercices et le rendent à l'enseignant, qui passe à travers les tables pour vérifier que tout le monde travaille.			
39'22	275.	E	Thanks a lot. You can go, take your bag.
FIN DE SEANCE			

Annexe 3 : Analyse observation de séance

Intervention	Paroles rapportées enseignante	Gestes inducteurs	Reprise prononciation de l' élève	Reprise syntaxe de l' élève	Erreur syntaxe de l' enseignante	Prononciation incorrecte de l' enseignante	Retour au français
7.	Teen ! Sixteen of…		x				
19.	favorite					x	
22.	My… sentences please. My favorite …	x		x			
25.	My			x			
39.	Is ?	x					
41.	You eat anything ?				x		
48.	Pastas ! Ok pâtes, ok pastas ! D'accord ! Ok good. What's your favorite hobbies ?			x	x		x
60.	My favorite		x				
66.	Is lego			x			
69.	Euh, what's euh you made last week ? The last week ?	x			x		
71.	Qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière ? Que quoi on a travaillé la semaine dernière ? En français						x
73.	On est en anglais. Qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière en anglais ?						x
75.	Juste la droite ?						x
77.	Et comment dit-on tout ça en anglais ?						x
79.	Alors in c'est quoi ?						x
81.	Dans. In c'est dans. Il est dans la bouée. Ok, in, ensuite ?						x
83.	Left, qu'est-ce que ça veut dire left ?						x
85.	Ah lequel alors ? Turn left ?						x
87.	Eh non, c'est gauche						x
89.	Alors turn left ça s'est tourner à gauche ! So…	x					x
91.	Allez on essaie de se rappeler un petit peu						x
93.	On ? Ca veut dire quoi on ?						x
95.	Ah non						x
98.	Sur, on. Sur le scooter. Ensuite ?						x
100.	Between. Ah ça veut dire quoi between ?						x
102.	Entre ! Between, entre. Quoi d'autre ? De quoi on se souvient comme petit mot ?						x
104.	Go strait on. Qu'est-ce que ça veut dire go strait on ?		x				x
107.	Tout droit, avancer tout droit. Go strait on. Ensuite ?Qu'est-ce qu'il nous reste ? Alors ? On a manipulé les petites étiquette ?						x
109.	Alors vas-y.						x
111.	Cross ! Ca veut dire quoi cross ?						x
113.	Traverser ! Cross. Quoi d'autre ?						x
115.	Oui, cross table, oui, cross the table		x				x
117.	Right, turn right. Tourner à droite						x
119.	Oui cross, y'avait cross the river, traverser la rivière. Et puis ?		x				x

121.	Go past ! Qui veut dire traverser aussi mais quand on parle …		x				x
123.	Du passage piéton ! On traverse un passage piéton. Alors il nous en reste quelques-uns que vous ne m'avez pas dit dans les petits mots. Comment dit-on sous ? Vous m'avez dit sûr, mais comment dit-on sous ?						x
125.	Under, repeat after me. Under		x				
127.	Comment dit-on derrière ?						x
131.	Alors on a derrière comment dit-on devant ?						x
133.	Behind	x	x				
135.	Ca veut dire quoi ça ?						x
137.	Devant, in front of						x
139.	In front of	x	x				
141.	Ca veut dire ?						x
146.	Dans	x					x
149.	Non, tourne à …						x
161.	Please, please, please, after me	x					
172.	Repeat. Go strait on	X	x				
174.	Ca veut dire…						x
176.	Allez tout droit						
185.	Bien, the last, next to						x
189.	Ca veut dire ?						x
191.	Avec tous ces petits mots là, on va enrichir notre jeu du robot						x
193.	So robot game, who wants to be the robot ? Who wants ? Who wants to be the robot ? L7 please. My favorite robot. Who wants to be the gamer ? Who wants to be the gamer ? L20 ? Ok, you are the gamer, so please move your robot. Listen	x			x	x	
195.	Go one feet, go strait on one feet		x				
203	Three feet		x				
209.	Tu lui as dit turn right et de l'autre côté right						x
216.	No. Alors, tu peux lui dire par exemple de passer sur la table ou d'aller sur la table, go on the table. Tu peux lui dire de passer sous la table go under the, ça tu peux. Mais par contre, alors si tu veux utiliser behind faut que tu lui dises d'aller se mettre derrière la table, so go behind the table.						x
218.	Go next to the table		x				
219.	Next to, à côté, next to the table.	x					x
231.	T'es en face de la table normalement, t'es pas tourné						x
235.	On le laisse faire et essayer de comprendre l'ordre qui lui est donné						x
247.	And the last order please. The last. Le dernier. Le dernier ordre que tu lui donnes.						x
249.	Hum, de manière à pouvoir travailler un petit peu plus ce qui est à côté et tout ça parce que là vous l'avez pas forcément beaucoup utilisé, on va faire un simon says.						x
250.	Ok ! Hello everybody. Play to simon says, are you ready ?				x		
254.	Simon says under your table please				x		
257.	J'ai pas dit simon says ! Alors tout ceux, les six sur les tables, vous vous rasseyez comme ça je sais que vous êtes éliminés.						x
259.	T'es pas derrière ta table, tu t'assoies						x
260.	Simon says between your table and your chair.				x		

262.	Simon says on your table				x		
263.	Simon says next to your best friend				x		
266.	The board, what's board ? The board	x					
269.	Yes, I do. Mais vous l'avez fait trop tard donc il me reste que 3 élèves. Ok donc j'ai mes trois finalistes, c'est très bien. Thanks a lot.						x
270.	Alors de manière à se remémorer un petit peu tout ça, pour que tout le monde connaisse ses mots et les révise, je vous distribue une feuille sur laquelle vous allez avoir les petits mots qui sont là. Vous les découpez s'il vous plaît, je vous donne une petite enveloppe et on les met à l'intérieur.						x
271.	Une fois que vous avez fini, s'il vous plaît ! Une fois que vous avez fini, j'aimerai bien que au dos de vos étiquettes au crayon de bois vous écriviez ce que ça veut dire en français, je viens de le mettre au tableau.						x
272.	Euh, il nous reste un petit peu de temps. Pour voir si vous avez compris les petits mots, petit exercice pour dire où est le dinosaure sur chaque dessin. On fait l'exercice d'anglais et après vous pourrez y aller. On regarde où est placé le dinosaure et on écrit le mot qui correspond. Le deuxième exercice c'est l'exercice inverse, c'est à vous de dessiner le dinosaure là où on vous le demande par rapport au bus. Ne me faite pas un dinosaure exceptionnel, juste un petit dessin suffira.						x
274.	Oui c'est pour vous aider.						x

4EME DE COUVERTURE

RESUME :

Ce mémoire est une réflexion sur l'impact du niveau de maîtrise des professeurs des écoles sur leur enseignement. Ce travail de recherche nous amène à nous interroger sur les différentes représentations des professeurs vis-à-vis de l'anglais, sur la formation de ces professeurs ainsi que sur les différents procédés utilisés afin de pallier un niveau plus faible de langue. Nous prendrons appui pour répondre à nos interrogations sur un questionnaire distribué à un large panel de professeurs ainsi que sur une captation vidéo d'une séance d'anglais en classe de CM2.

Mots clés : Niveau de maîtrise – représentations – formation – procédés – enseignement de l'anglais

SUMMARY :

This essay is a reflection about the impact of the school teachers' level of knowledge on their teaching. This research leads us to wonder about the different representations of teachers regarding english, about the training of these teachers as well as about the different methods used to overcome a lower level in english. We will use, to answer our questions, a form distributed to a large panel of teachers and also a video recording an english lesson in a 5th Grade class.

Key words : level of knowledge – representations – training – method – teaching of english