



HAL
open science

Initier les interactions orales en langue anglaise dès le cycle 1 grâce aux paires adjacentes

Stéphanie Martin

► **To cite this version:**

Stéphanie Martin. Initier les interactions orales en langue anglaise dès le cycle 1 grâce aux paires adjacentes. Education. 2021. dumas-03379685

HAL Id: dumas-03379685

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03379685>

Submitted on 15 Oct 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.

Année universitaire 2020 – 2021

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

INITIER LES INTERACTIONS ORALES EN LANGUE ANGLAISE DÈS LE CYCLE 1 GRÂCE AUX PAIRES ADJACENTES

Mots clefs : paires adjacentes, anglais, cycle 1, éveil aux langues

Présenté par : Stéphanie MARTIN

Encadré par : Pauline BEAUPOIL-HOURDEL

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire Mme BEAUPOIL-HOURDEL qui a su me guider et me rassurer dans la construction de ce mémoire, ainsi que toute l'équipe pédagogique de l'école maternelle Picpus.

Je remercie mes consoeurs d'une autre vie, qui malgré une réorientation me soutiennent et m'encouragent toujours.

Je remercie également Mme LAPARRA, qui durant toutes ces années a su me transmettre son amour de la langue anglaise.

Enfin je remercie la binôme que je n'ai pas eu, Magda, d'avoir été ma collègue de « galère » et d'avoir su me remonter le moral dans les moments de creux cette année.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	4
PARTIE 1	5
1 Fondements théoriques de l'apprentissage d'une langue	5
1.1 L'apport des neurosciences.....	5
1.2 De la nécessité d'un apprentissage précoce.....	6
2 Textes officiels	8
2.1 Etat des lieux historique et positionnement actuel de la France.....	8
2.2 Programmes en vigueur et attendus de l'école au cycle 2.....	9
2.3 Programmes en vigueur et attendus de l'école au cycle 1.....	11
PARTIE 2	13
1 Contexte	13
1.1 Mon stage en responsabilité.....	13
1.2 La classe « orange ».....	13
2 Protocole	15
2.1 Introduction de la langue anglaise dans la classe.....	15
2.2 La séquence.....	16
2.2.1 Objectifs visés.....	16
2.2.2 Supports pédagogiques.....	17
2.2.3 Séances.....	19
2.3 Recueil de données.....	20
PARTIE 3	21
1 Résultats	21
1.1 Première phase.....	21
1.1.1 Premier groupe.....	22
1.1.2 Deuxième groupe.....	23
1.1.3 Troisième groupe.....	25
1.2 Deuxième phase.....	26
1.2.1 Premier groupe.....	27
1.2.2 Deuxième groupe.....	28
1.2.3 Troisième groupe.....	29
2 Analyse des résultats	30
2.1 Reprise des objectifs de cette étude.....	30
2.2 Analyse des résultats.....	30
2.3 Limites et perspectives.....	33
CONCLUSION	35
BIBLIOGRAPHIE	36
ANNEXES	
RESUME / ABSTRACT	

INTRODUCTION

Tout au long de mes années de collège, j'ai eu la chance de croiser le chemin d'une enseignante d'anglais qui m'a fait découvrir et aimer la langue anglaise. Elle a su capter mon attention car elle incarnait son enseignement. Elle s'habillait, buvait, parlait et vivait anglais. Sa première intention était de nous faire baigner dans la langue anglaise ... Nos prénoms français n'existaient plus une fois la porte de sa classe passée.

Sa méthode d'enseignement comprenait certes un manuel avec des leçons de grammaire, de conjugaisons ou de lexique, mais elle était surtout composée de reproduction de saynètes. Par petits groupes, nous venions sur l'estrade les faire vivre, le temps de notre « récitation ». Le port d'accessoires et les improvisations étaient plus qu'encouragés. Par ces appropriations, nous incarnions alors nos petits personnages anglais.

Cette approche de l'anglais par l'expression orale m'a beaucoup marquée et a contribué à développer mon amour pour cette langue. Aujourd'hui, en tant qu'enseignante, j'aspire non seulement à transmettre des connaissances à travers mon enseignement, mais surtout une forme de passion et d'appétence pour les langues étrangères et particulièrement l'anglais.

Partant de ce vécu, je me suis demandée comment appliquer un enseignement de l'anglais dès le cycle 1 et quels seraient les contenus et méthodes à proposer à mes élèves afin d'éveiller leur curiosité. Entrer le plus vite possible dans la communication orale est, je pense, une des solutions pour faire vivre les apprentissages. Cependant, je devais tenir compte du niveau débutant de mes élèves et de leurs capacités, en un temps assez court, à assimiler assez du lexique et interagir. C'est pour cela que je me suis orientée vers ce qui est considéré comme l'unité de base dans l'analyse conversationnelle : les paires adjacentes. Ce sont des phrases types « question/réponse » presque stéréotypées : une première phrase (déclarative ou affirmative) induit une phrase réponse.

Dans une première partie, je poserai le cadre théorique de ma recherche en me référant aux fondements théoriques de l'apprentissage des langues ainsi qu'en observant la place historique et actuelle de cet apprentissage en France. Puis, je décrirai le contexte de mon travail de recherche avant d'en exposer son protocole. Dans une troisième partie, je présenterai les données recueillies sur le terrain et j'en ferai leur analyse afin de comprendre qu'elles en sont les limites et perspectives.

PARTIE 1

1 Fondements théoriques de l'apprentissage d'une langue

1.1 L'apport des neurosciences

Les neurosciences¹, par le biais de la neurolinguistique², permettent aujourd'hui grâce aux techniques d'imageries médicales et aux recherches, de mettre en évidence certains phénomènes participant à l'apprentissage des langues. En effet, la neurolinguistique étudie les phénomènes neuronaux qui contrôlent la compréhension, la production et l'acquisition du langage.

Grâce à l'imagerie médicale il a été possible de découvrir que le cerveau est en modification permanente selon les stimulations qu'il reçoit ; c'est le phénomène de plasticité cérébrale ou neuro-plasticité. Le cerveau « apprend » de lui-même en se servant des apprentissages précédents.

La neuro-plasticité existe pour plusieurs fonctions cérébrales comme la mémoire, la perception ou la motricité, mais elle est plus développée « lorsqu'il s'agit de l'apprentissage du langage »³.

Ces vingt dernières années, de nombreuses expériences montrent que l'apprentissage repose sur le renforcement ou, au contraire, l'élimination de synapses⁴. La présence d'une activité neuronale ou au contraire son absence modulent la stabilité de ces dernières. En d'autres termes, si une région corticale est stimulée (par exemple les aires du langage de Broca et Wernicke), les cellules nerveuses tendront à se développer et à créer de nouvelles connexions entre elles. Cela permettra l'activation d'un réseau plus dense et étendu.

A la naissance, le cerveau du bébé n'a pas un développement complet, mais il n'est pas totalement « vierge ». Il a un potentiel génétique qui, couplé à des facteurs environnementaux, déterminera son développement à terme. Au cours des huit premières années, ce dernier va se

1 Définition du dictionnaire Larousse : Ensemble des disciplines étudiant le système nerveux. (Ce sont la neurobiologie, la neurochimie, la neurohistologie, la neuroanatomie, la neuropharmacologie, la **neuropsychologie** et la **neurolinguistique**, la neuropathologie, la neurologie, la psychiatrie, la neuroendocrinologie, la neurochirurgie.)

2 Définition du dictionnaire Larousse : Branche de la neuropsychologie qui traite des rapports entre le langage et les structures cérébrales.

3 Kail, M. Psycholinguiste et directrice de recherche au CNRS interviewée pour le blog UNOSEL (14 janvier 2020).

4 Synapse : zone située entre deux neurones (cellules nerveuses) et assurant la transmission des informations de l'une à l'autre

développer par phases. « Cette organisation est dépendante des apprentissages réalisés qui feront en sorte que le réseau neuronal sera plus ou moins élaboré. »⁵

En ce qui concerne le langage et son apprentissage, on peut néanmoins considérer le cerveau comme un organe encore « totipotent » c'est à dire qu'il garde un potentiel presque illimité de développement car « indifférencié ». Durant les douze premiers mois, l'exposition à une langue qui sera dite maternelle, va orienter le développement du cerveau. En effet, cette période est propice à l'acquisition de la discrimination des différents phonèmes dont cette langue est composée. Cela permet d'une part un développement vers le langage, avec les premiers mots qui seront prononcés autour des douze mois du bébé, mais cela a aussi pour effet de « spécialiser » le cerveau dans la reconnaissance et la discrimination des sons propres à sa langue maternelle. Cela laisse néanmoins de moins en moins de place pour l'acquisition d'une nouvelle « sonorité » et donc d'une nouvelle langue. Et il en sera ainsi au cours des dix premières années de vie d'un enfant. L'apprentissage en famille ou à l'école du lexique, de la grammaire ainsi que des particularités de sa langue maternelle occuperont beaucoup de place. La capacité d'apprentissage d'une autre langue que la langue maternelle diminue donc ainsi avec l'âge.

Il s'agit alors d'intervenir avant la « saturation » du système en s'appuyant sur la plasticité cérébrale.

1.2 De la nécessité d'un apprentissage précoce

Comme nous venons de le voir, le cerveau se spécialise dans la reconnaissance des particularités de la langue maternelle de l'individu. Il existe cependant des fenêtres temporelles pendant lesquelles le cerveau présente une plasticité importante lui permettant de s'adapter aux stimuli de son environnement. Le pic d'intensité de cette plasticité du système neuronal coïncide avec la croissance du cerveau et se situe en enfance. On parle alors de « période sensible ».

Le cerveau se spécialisant avec l'âge et les apprentissages divers, la capacité d'assimilation d'une seconde langue présente une baisse continue avec l'âge, particulièrement prononcée à la puberté.

Passé la petite enfance, il sera difficile voire impossible d'atteindre la même prononciation qu'un locuteur natif (anglophone). Cependant, malgré une acquisition tardive et/ ou imparfaite de la

⁵ Belleau, J. (avril 2015) Neuropédagogie : cerveau, intelligences et apprentissage
<https://core.ac.uk/download/pdf/52976113.pdf>

phonétique, on pourra toujours enrichir le lexique jusqu'à la fin de notre vie.

Si l'on souhaite qu'un enfant devienne bilingue, il faut, le plus tôt et le plus régulièrement possible, lui parler dans les deux langues. Pour une fraction de cette population, l'enfant acquerra alors la phonétique de chaque langue sans pour autant les mélanger. L'accès au répertoire de chaque langue sera alors activé en permanence sans qu'il y ait d'interférences. Ce développement suivra trois stades⁶ :

Le premier est celui où l'enfant utilise les mots des deux langues indifféremment dans la même phrase, ce qui correspond au fait que ses acquisitions ne constituent qu'un lexique unique. Le deuxième stade est marqué par le fait qu'il commence à avoir accès à deux lexiques différents tandis que les formes grammaticales sont mélangées. Au troisième stade, les langues sont enfin séparées au niveau lexical, syntaxique et phonologique.

Concernant le reste de la population, l'acquisition du bilinguisme ne sera pas aussi poussée et le mélange des langues persistera plus ou moins longtemps.

Sachant qu'un enfant aura construit la base du langage dans sa langue maternelle (phonèmes, mots, phrases, ...) autour de l'âge de quatre ou cinq ans, soit autour de la moyenne section de maternelle, il paraît alors judicieux de débiter l'apprentissage d'une seconde langue au plus tard à cet âge. Bien que cela soit utopique, il faudrait alors respecter les mêmes conditions que lors de l'apprentissage de la langue maternelle soit : une exposition régulière et conséquente.

Le langage a une « construction complexe impliquant des représentations à plusieurs niveaux qui peuvent être traitées visuellement (lecture), ou de manière auditive (écoute), ou par production motrice (parler / écrire)⁷ ». L'enseignant veillera donc à proposer différents supports aux élèves afin de solliciter tous les types de représentations et de mémorisations.

La modulation de la plasticité cérébrale étant également sensible au contexte psychoaffectif de l'apprenant, il conviendra alors à l'enseignant en charge de cet apprentissage de fournir à l'enfant un environnement stimulant et riches en renforcements positifs. Cela permettra à l'enfant de se sentir libéré de ses appréhensions négatives et de toute peur.

6 Wallon, E., Rezzoug, D., Bennabi Bensekhar, M., Sanson, C., Serre, G., Yapo, M., Drain, E., Moro, M. Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. *La psychiatrie de l'enfant* 2008/2 (vol 51), pages 597 à 635

7 Gurunandan K., Arnaez-Telleria J, Carreiras M. & Paz-Alonso P. **Converging Evidence for Differential Specialization and Plasticity of Language Systems.** *Journal of Neuroscience* 9 décembre 2020

2 Textes officiels

2.1 Etat des lieux historique et positionnement actuel de la France

L'enseignement précoce des langues vivantes (ou EPLV) a débuté en France après la deuxième guerre mondiale et a connu une phase de croissance entre les années 1960 et le milieu des années 1970. Cet enseignement était prodigué dans l'optique d'assurer une meilleure approche de cultures différentes de celle du pays et de viser à une intercompréhension des peuples après une période de guerre. A cette période l'anglais et l'allemand étaient les langues les plus représentées. Les exigences concernant le niveau pré-élémentaire étaient de sensibiliser les élèves selon la méthode naturelle ou, « si l'on veut, maternelle et directe, [c]'est une méthode d'apprentissage spontanée, pratiquée au départ de l'école maternelle et le plus tôt possible »⁸.

Bien que les retours des évaluations aient été positifs au regard de l'intérêt et du niveau des élèves français, cet enseignement comportait des limites notamment concernant la formation, insuffisante, des enseignants dans la didactique des langues concernées.

Entre 1974 et 1989 suite à la circulaire de 1973⁹ beaucoup d'écoles renoncent à l'enseignement des langues étrangères par manque de formation des enseignants titulaires qui se doivent maintenant d'enseigner ces dernières. Le secteur public sera le plus touché contrairement au secteur privé qui connaîtra un essor. En 1989, une circulaire ministérielle propose une « expérimentation » sur trois ans qui concerne les niveaux de CM1 et CM2. Plus qu'une simple sensibilisation aux langues vivantes, cette expérimentation se doit d'être une initiation avec des compétences définies à faire acquérir aux élèves.

En 1995, L'enseignement d'initiation aux langues étrangères (ou EILE) est introduit dès le CE1 à raison de un quart d'heure par jour. Cet enseignement tend à une ouverture vers la culture et le devenir de citoyen européen. La priorité est donnée à la langue orale sous un format plus ludique que celui enseigné dès le collège. Comme le précisent Louis Pocher et Dominique Groux, cette circulaire ministérielle « fait référence aux recherches des psycholinguistes qui mettent à jour

8 Delaunay A. (1971). L'acquisition précoce des langues vivantes par la méthode naturelle. *Revue française de pédagogie*, 14, page 5

9 Cette circulaire oblige les maîtres titulaires des classes à enseigner les langues vivantes. Cela signifie que les instituteurs originaires des pays dont on enseigne la langue ne peuvent plus l'enseigner.

l'intérêt de l'apprentissage précoce d'une langue sur le plan phonétique »¹⁰ :

« Les travaux des quinze dernières années, montrent que, dès la naissance, l'oreille et le cerveau humains ont la faculté de percevoir et traiter des distinctions très fines entre phonèmes appartenant aux langues maternelles. Cette sensibilité aux contrastes phonétiques s'amenuise progressivement au profit des seuls phonèmes de la langue de l'environnement. »¹¹

En l'an 2000, les langues vivantes deviennent une discipline de l'école primaire à part entière avec des programmes qui précisent les objectifs, contenus et volume horaire de cet enseignement. Puis en 2005, une application des programmes introduits dans circulaire de préparation à la rentrée de septembre 2002 se fait pour le cycle des apprentissages fondamentaux :

« Le programme de maternelle met l'accent sur les sonorités spécifiques de la langue étudiée, sur l'intonation, sur la prononciation. Il indique les activités les mieux adaptées à cet apprentissage : mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ; imitation de rythmes différents ; jeux sur les sonorités de la langue ».¹²

Aujourd'hui, le constat est que cet apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales est toujours en vigueur en France. Le but est de « favoriser une précocité de l'exposition » en « propos[ant] la pratique d'une langue vivante dès la maternelle. »¹³

2.2 Programmes en vigueur et attendus de l'école au cycle 2

L'enseignement d'une langue étrangère n'est pas explicitement programmée dans les textes officiels du cycle 1. Afin de me positionner concernant l'enseignement de la langue anglaise en maternelle il était important pour moi de connaître les attendus du cycle 2.

Le point de départ de l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère ou régionale est la classe de CP. A raison d'une heure trente par semaine, les élèves débiteront leur enseignement de la

10 Porcher L., Groux D. (2003) L'Apprentissage précoce des langues – chapitre 3. Ed PUF – (consulté sur le site cairn.info)

11 BO, n° 1911 mai 1995

12 Idem 11

13 Plan d'actions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères - <https://eduscol.education.fr/1285/un-plan-d-actions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees>

langue anglaise qui correspond au niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)¹⁴. L'acquisition d'environ mille mots de vocabulaire est le but à atteindre pour accéder à ce niveau d'utilisateur élémentaire.

	Connaissances lexicales (lexique réceptif)	Objectifs pour la 1 ^{re} langue étrangère, Ministère de l'Éducation nationale	
C2	> 15 000 mots	(pour une lecture aisée de romans ou textes spécialisés : 20 000 mots)	utilisateur indépendant
C1	10 000 mots	niveau visé, fin lycée filière « L »	
B2	8 000 mots	niveau visé, fin lycée (hors « L »)	utilisateur autonome
B1	5 000 mots	niveau visé, fin de la scolarité obligatoire	
A2	2 000 mots	niveau visé aux alentours de la 4 ^e	utilisateur élémentaire
A1	1 000 mots	niveau visé, fin primaire	

Tableau : rapports entre connaissances lexicales et niveaux de compétences européens

Aucune production écrite n'est exigible en début de cycle 2, la part belle étant donnée à la dimension orale¹⁵ :

La langue orale est la priorité. Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient.

Il s'agit avant tout de développer chez les élèves les comportements suivants : « curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi »¹⁶ qui sont indispensables à l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère ou régionale. Les élèves doivent pouvoir se sentir assez en confiance afin de se sentir libre de « s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper ».¹⁷

Nous avons vu que l'exposition régulière à une langue était nécessaire à son assimilation. Au lieu du volume hebdomadaire d'une heure trente divisé en deux séances de quarante-cinq minutes, il est préconisé de faire preuve de « répétition » et de « régularité », voire de viser à « la ritualisation d'activités quotidiennes »¹⁸.

14 BO n°31 du 30 juillet 2020 – Annexe 1 programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) – page 22.

15 Idem 15

16 Idem 15

17 Idem 15

18 Idem 15

Afin de coller au mieux aux repères de progressivité du cycle 2 dans la situation de recherche que j'ai décidée de mener, voici les attendus concernant le paragraphe « prendre part à une conversation »¹⁹ :

Attendus de fin de cycle

- Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.

Il est également précisé que le dialogue ne fera pas l'objet d'évaluations formelles. Les connaissances et compétences associées à cet attendu de fin de cycle concernent les domaines suivants²⁰ :

- Saluer,
- Se présenter,
- Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, donner de ses nouvelles,
- Utiliser des formules de politesse.

2.3 Programmes en vigueur et attendus de l'école au cycle 1

Les derniers programmes en date concernant le cycle 1²¹ évoquent les langues, autres que le français, dans le domaine d'apprentissage 1 : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. La dimension orale est une fois de plus mise en avant :

le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, [il] permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.

L'enseignant doit veiller à accueillir avec bienveillance les essais de premières productions orales des élèves. Son but est de proposer des améliorations dans le choix du lexique ou de la structure de phrase afin de les aider à progresser. Que cela soit en français ou dans une langue étrangère, l'enseignant veillera à permettre « à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus

19 BO n°31 du 30 juillet 2020 – Annexe 1 programme d'enseignement du cycle 2 des apprentissages fondamentaux

20 Idem 20

21 BO n°31 du 30 juillet 2020 - Annexe 1 programme d'enseignement du cycle 1

organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe. »²²

Des objectifs sont clairement énoncés dans le thème « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique », par l'acquisition et le développement de la conscience phonologique et l'éveil à la diversité linguistique. En effet, dès leur plus jeune âge, les élèves se montrent intéressés par la ou les langues qu'ils entendent. c'est donc le moment (dès la moyenne section) de faire découvrir l'existence d'autres langues par le biais d'activités ludiques (jeux, comptines, ...). Il faudra cependant veiller à garder des ambitions modestes.

22 Idem 22 – page 7

PARTIE 2

1 Contexte

Avant de décrire mon protocole d'expérimentation, je souhaite revenir sur le contexte du travail de recherche demandé par ce mémoire.

Dans un premier temps. Je décrirai le contexte de mon stage en responsabilité. Puis dans un second temps, je préciserai le contexte de la classe dans laquelle a eu lieu l'expérimentation.

1.1 Mon stage en responsabilité

Pour l'année scolaire 2020/2021, j'ai été affectée dans une classe de cycle 1, en grande section. Ce stage en responsabilité a lieu à l'école maternelle publique Picpus F, située dans le 12^e arrondissement de Paris proche de la place de la Nation.

L'école comporte six classes : quatre classes de double niveau petite section / moyenne section et deux classes de grande section.

J'ai commencé mon stage en responsabilité en début d'année scolaire, en septembre 2020. Je partage à mi-temps ma classe avec mon binôme, également stagiaire en Master 2 MEEF. Connaissant mon sujet de recherche, elle a accepté de réaliser quelques séances d'anglais durant ses périodes de responsabilité afin de maintenir les élèves dans le bain linguistique ; des coupures de cinq ou six semaines n'auraient pas été bénéfiques.

A ma connaissance, les enseignantes des classes à double niveau font un éveil aux langues étrangères grâce à des comptines du monde entier, mais ne se focalisent pas sur l'anglais.

1.2 La classe « orange »

La classe dont j'ai la charge cette année à mi-temps est une classe de grande section. Elle est composée de vingt-et-un élèves à la date de rendu de ce travail de recherche.

En effet, en début d'année la classe se composait de vingt-trois élèves. Deux élèves ayant déménagé durant les vacances de Noël. Ces deux élèves n'ont donc pu participer qu'aux périodes une et deux dans l'élaboration de ce travail de recherche.

Tous les élèves se connaissent depuis la petite section, bien que n'ayant pas été tous les ans dans la même classe.

Malgré une différence d'âge de presque un an entre l'élève la plus jeune (31/12/2015) et l'élève le plus âgé (04/01/2015), la classe présente un niveau plutôt homogène. La différence se situe principalement dans le développement langagier des élèves en français comme en anglais. Bien qu'une réduction significative de cet écart dans la population des élèves ait eu lieu depuis le début de l'année scolaire, cela s'est néanmoins ressenti lors de l'expérimentation, principalement par la volonté ou l'aisance d'expression des élèves. Certains élèves sont moins enclins à prendre la parole, qui plus est au sein du groupe classe. Cela représente cinq élèves sur le groupe classe. Parmi ces cinq élèves, quatre sont des "petits parleurs" en groupe classe, mais s'expriment sans difficulté d'élocution ou de syntaxe en atelier à effectif plus restreint. Le cinquième élève est en difficulté concernant le langage oral : les mots prononcés ne sont pas toujours compréhensibles, principalement par défaut d'articulation. Cet élève n'a pas été beaucoup présent en fin d'année de moyenne section même après la levée du confinement et le retour à l'école. Ce "défaut" semble venir du fait qu'il est compris ainsi au sein de sa famille. Il m'est arrivée d'entendre sa mère répéter et "traduire" ses paroles pour un autre élève dans le couloir. Quand un effort de répétition et d'articulation lui est demandé, le problème s'estompe.

Un dernier élève, suivi par l'équipe du RASED, l'est également en dehors de l'école par un orthophoniste. Il existe un petit retard de langage et des défauts de prononciation des mots et sa syntaxe est encore hésitante.

A contrario, quelques élèves, quatre principalement, monopolisent facilement le temps de parole sans pour autant toujours respecter le sujet abordé. Il est alors souvent nécessaire pour ces élèves de rappeler le respect des règles de parole ainsi que le cadrage du sujet.

Bien que gardant en tête ces différences de niveaux, j'ai choisi de ne pas scinder la population des élèves en groupes, mais de n'avoir qu'un seul échantillon. Cet échantillon contient donc vingt-trois élèves (puis vingt-et-un dès janvier 2021) dont cinq "petits parleurs" et quatre "grands parleurs" (puis deux dès janvier 2021).

Afin de préserver l'anonymat des élèves de ma classe, j'ai décidé de changer leur prénom. Cela sera utile lors de la retranscription d'un échange enregistré en classe.

2 Protocole

Après avoir énoncé le contexte dans lequel se déroule mon travail de recherche, je vais à présent présenter mon protocole. L'entrée en communication de mes élèves à travers la langue anglaise a nécessité tout d'abord une première "rencontre" au sein de notre classe.

Je décrirai donc cette première confrontation à l'anglais avant de présenter la "séquence" que j'ai menée tout au long de l'année. Je décrirai également les objectifs visés par cette « séquence », ainsi que les supports dont je me suis servie et les outils que j'ai utilisés afin de recueillir les données.

2.1 Introduction de la langue anglaise dans la classe

Mon souhait d'introduire la langue anglaise dans la classe a été conforté par l'intérêt que pouvaient porter les élèves à cette langue. Certains ne cessaient de venir me demander ce qui était écrit sur un de leurs vêtements, ou me faisaient l'étalage de la totalité des mots ou paroles de chansons qu'ils connaissaient.

De plus, dès le début de l'année scolaire, j'ai souhaité programmer dans l'emploi du temps établi avec mon binôme, des plages horaires quotidiennes consacrées à l'anglais.

Cependant, au vu des priorités pédagogiques²³ annoncées, il a été demandé de consacrer plus de temps « à l'enseignement du français et des mathématiques jusqu'aux vacances d'automne, afin de permettre à chaque élève de consolider, revoir et approfondir ses apprentissages dans ces domaines, sans délai ». J'ai donc dû restreindre ce que je souhaitais initialement programmer et ne consacrer que deux créneaux hebdomadaires de vingt minutes sur la première période. Au retour des vacances d'automne, l'emploi du temps n'a pas été modifié et le rythme des séances est resté le même. Ces séances, se sont déroulées dans la classe, en classe entière et à chaque fois en fin de matinée lors du dernier créneau avant le déjeuner.

Quelques élèves ayant des notions, si infimes soient-elles et la totalité des élèves ayant montré un intérêt à ce nouvel apprentissage ; cela a grandement facilité l'introduction de l'anglais dans les enseignements et a permis de débiter les séances en classe avec un accueil enthousiaste.

²³ <https://eduscol.education.fr/2451/priorites-pedagogiques-et-outils-de-positionnement>

Afin de mener ces séances, j'ai choisi d'utiliser différents supports qui sont principalement des chansons, des comptines et des albums de jeunesse de la littérature anglophone. Ces supports se sont révélés être un atout car ludiques. Ils m'ont permis de capter facilement l'attention des élèves. Dès la première séance, j'ai pu constater que mes élèves étaient très motivés et impliqués dans ce nouvel apprentissage.

Au fur et à mesure de ces séances d'anglais, j'ai introduit un rituel grâce à une chanson qui permet d'en marquer le début. J'ai choisi la chanson Hello Song : « Hello, hello, how are you ? »²⁴. Cette chanson au rythme entraînant permet de capter facilement l'attention des élèves et de les faire entrer dans l'activité de chant de façon collective. J'ai également fait le choix d'introduire une mascotte au cours de l'année. Elle n'est pas particulièrement représentative de l'Angleterre, mais elle correspond aux albums de littérature de jeunesse anglophone lus en classe. Il s'agit de *Mr Panda*. L'apparition de cette mascotte, en plus du drapeau anglais affiché au tableau dans la progression des activités journalières, permettent de signaler aux élèves le début des séances.

2.2 La séquence

2.2.1 Objectifs visés

La séquence menée tout au long de l'année vise à faire entrer les élèves en interaction orale, et plus particulièrement qu'ils soient capables de communiquer grâce aux questions / réponses de type « paires adjacentes » ou *adjacency pair*²⁵.

Comme le définit Claire Beyssade²⁶,

Une paire adjacente est une séquence de deux énoncés qui sont adjacents et produits par des locuteurs différents. Cette séquence est ordonnée : une première partie d'un type catégoriel donné exige un second type d'un même type catégoriel. L'action accomplie par le premier énoncé « projette » une action appropriée de la part du destinataire de l'énoncé. Ex : question-réponse, échanges de salutations, une offre et son acceptation ou son refus...

Le premier locuteur qui pose la question ou énonce une phrase est la première partie de la paire (PPP ou *first pair part*) et celui qui y répond est la seconde partie de la paire (SPP ou *second*

24 Cf annexe 2 The Kiboomers. *Hello, hello, how are you?* <https://www.youtube.com/watch?v=x23rTDI4AMs>

25 Sacks (1974); Schegloff, (1968)

26 Professeur à l'université de Paris 8, membre du laboratoire Structures Formelles du Langage dans son article de janvier 2020 *Histoire de l'analyse de conversation*, consultable sur le blog <http://beyssade.free.fr/TLchargeables/SemDial-HO1.pdf>

pair part).

Cette relation d'interaction a été mise en évidence dès les années soixante par les travaux pionniers, en analyse conversationnelle, d'Emmanuel Schegloff, Harvey Sacks et Gail Jefferson²⁷. La paire adjacente est depuis lors considérée comme l'unité de base de l'organisation séquentielle d'une conversation, constituée de deux tours de parole (au moins) produits par différents locuteurs.

Lors de l'analyse, nous verrons que la construction de la deuxième partie de la paire (SPP) peut avoir plusieurs formats : préférentiel (*preferred*) ou dis-préférentiel (*dispreferred*).

Dans le premier cas, le locuteur de la seconde paire énoncera le contenu de la réponse attendue par la première paire. Dans le cas contraire, on pourra noter des hésitations voire un silence de la part de la seconde paire.

Considérant qu'une paire adjacente correspond à la définition donnée ci-dessus, on peut alors établir un principe de dépendance conditionnelle. En effet, l'énonciation d'une phrase dans un premier temps implique une production de réponse dans un second temps. Cet enchaînement de tours de parole suit le principe suivant : « *given the first, the second is expectable* ».

Ce principe de dépendance se trouve mis à mal lorsque la réponse attendue n'est pas produite. Une absence de réaction peut avoir plusieurs origines. Une séquence (ou phrase) de réparation sera alors mise en place par l'un ou l'autre des locuteurs (auto- ou hétéro-réparation). Il existe plusieurs types de problèmes conduisant à des réparations : il peut s'agir d'un simple mal-entendu, d'un problème au niveau de la production ou d'un problème concernant le savoir des locuteurs²⁸.

2.2.2 Supports pédagogiques

Lors de cette séquence, j'ai pris le parti de ne pas suivre de méthode particulière. Bien qu'ayant pu observer la mise en application de quelques séances du manuel « The Méthode²⁹ » dans la classe de CP de ma tutrice PEMF (Professeur des Ecoles Maître Formateur), je n'ai pas souhaité m'enfermer dans une progression annuelle dictée dans un manuel.

J'ai utilisé différents types de supports pédagogiques afin d'atteindre les objectifs visés. Le premier support a été la chanson Hello Song : « Hello, hello, how are you ? ». Cette chanson m'a

27 Sacks H., Schegloff, E., Jefferson, G., 1974. *A simplest systematics from the organization of turn taking for conversation*, *Language* 50, 696-735.

28 Elizaveta Chernyshova, *Expliciter et inférer dans la conversation : modélisation de la séquence d'explicitation dans l'interaction*. Thèse de doctorat à l'Université Lyon 2 soutenue le 17 décembre 2018 p54

29 Hanot, S. (29 juin 2019) *The méthode, apprendre l'anglais avec des chansons et des jeux*. Auto-édition Hanot S.

permis d'introduire les objectifs visés en terme de lexique, celui de la salutation ainsi que des échanges sur les états mentaux et sentiments. Cette dernière a par la suite servi de rituel afin d'entamer les séances consacrées à l'anglais.

D'autres chansons sont venues en complément, issues de la chaîne Youtube *Super Simple Songs – Kids songs*, telles que « Hello ! »³⁰ ainsi que « If you're happy »³¹ et « What's your name ? »³².

Le deuxième type de support a été celui de la littérature de jeunesse anglophone à travers la collection des Mr Panda de Steve Antony. Les volumes présentés à la classe en lectures offertes ont été les suivants :

- *Mr Panda's feelings*³³
- *Please Mr Panda*³⁴
- *Goodnight Mr Panda*³⁵

Le livre « How Do YOU Feel ? »³⁶ a également été présenté durant la période quatre, lors de la deuxième semaine continuité pédagogique, sous forme de lecture à haute voix via un lien vidéo Youtube³⁷. Initialement, j'avais pensé m'enregistrer lisant le livre et envoyer la vidéo à mes élèves, mais suite à des problèmes techniques j'ai du changer de tactique et leur proposer une autre version déjà prête à écouter. Il sera repris avec les élèves en présentiel lors du retour en classe après les vacances de Pâques.

Les *flashcards* (ou cartes mémoire) sont peu à peu venues comme troisième support pédagogique. Elles m'ont servi à illustrer les émotions ou états mentaux présentés aux élèves et activer, en parallèle de l'audition, une autre forme de mémorisation, visuelle cette fois. Les flashcards nous ont été utiles lors du jeu du « *what's missing ?* » ou du « *memory* »

Notre mascotte *Mister Panda* était également présente lors des séances d'anglais et a été un médiateur hors pair pour l'entrée en communication des élèves les plus timides.

30 Cf annexe 3. Super simple songs, *Hello!*, <https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8>

31 Cf annexe 4. Super simple songs, *If you're happy*, <https://www.youtube.com/watch?v=l4WNrvVjiTw>

32 Cf annexe 5. Super simple songs, *What's your name ?*, <https://www.youtube.com/watch?v=zMdq9jSaNLg&list=PLdkj6XH8GYPSIWRvfDZOgcoZ-j8cXU04G&index=8>

33 Cf annexe 6 Antony S. (2018) *Mr Panda's feelings*. Hodder children's books, London. ISBN 978-1-444-93231-7

34 Cf annexe 7 Antony S. (2015) *Please Mr Panda*. Hodder children's books, London. ISBN 978-1-444-91665-2

35 Cf annexe 8 Antony S. (2018) *Goodnight Mr Panda*. Hodder children's books, London. ISBN 978-1-444-92789-4

36 Cf annexe 9 Browne A. (2011) *How Do YOU feel ?* Walker books Ltd, London. ISBN 978-1-4063-4791-3

37 Read aloud, *How do you feel?* <https://www.youtube.com/watch?v=MqrqxufmF1Q>

2.2.3 Séances

Les séances se sont articulées sous forme de créneaux de vingt minutes, deux fois par semaine (certaines séances ont dû être reportées à cause d'un retard dans le planning initial dans d'autres domaines d'apprentissage). Une partie de mon plan de séquence n'a pas pu être mise en place par manque de temps en classe. Nous reviendrons sur ce point lors de l'analyse des résultats.

Toutes les chansons présentées aux élèves ont été interprétées soit par l'auteur sur Youtube (avec ou sans les images de la vidéo), soit par moi. Il est dans ce cas plus facile de scinder les phrases de la chanson, de faire des pauses, de ralentir le rythme d'élocution et donc ainsi d'augmenter la compréhension des élèves ainsi que leur faculté à répéter les mots demandés.

Les séances se sont déroulées de la façon suivante : arrivée de la mascotte Mister Panda qui salue les élèves, puis écoute de la chanson *Hello song* (au fur et à mesure de l'année, les élèves chantaient la chanson). Ensuite, la séance était consacrée à la lecture d'un album ou à l'écoute d'une chanson. Un rituel de répétition du lexique appris (et revu) venait compléter l'activité. J'ai essayé de ne pas trop traduire les nouveaux mots de l'anglais au français, mais plutôt de mimer lorsque cela était possible ou de montrer l'image correspondante du livre si cela s'avérait vraiment utile. J'ai ainsi essayé de maintenir un bain de langue anglaise tout au long des séances, même quand il s'agissait de reprendre un ou des élèves sur leur manque d'attention ou leur comportement.

Enfin, les séances se clôturaient par le départ de la mascotte qui les saluait avant de regagner sa place jusqu'à la prochaine fois.

Dans le tableau des séances présent en annexe³⁸, les nouveaux mots ou expressions introduits sont écrits en caractères **gras**. Les mots ou expressions déjà introduits ne sont pas mis en évidence mais sont bien évidemment répétés et réinvestis par les élèves. Certains mots jugés trop difficiles encore ou n'ayant pas de rapport avec l'objectif final visé (ex : le nom des animaux croisés au fil des lectures), sont lus et expliqués au besoin, mais ne feront pas forcément l'objet d'un rappel en mémoire lors des séances suivantes.

38 Annexe 1 – tableau des séances

2.3 Recueil de données

Afin d'analyser le travail effectué en classe au cours de cette expérimentation, j'ai dû choisir un moyen de collecter les données. Cela n'a pas été évident, car ma séquence ne comporte pas de séance d'évaluation concernant l'acquisition du lexique appris. Il n'y a aucune trace écrite, car l'objectif final est d'initier des échanges verbaux entre l'enseignante et les élèves ou entre les élèves.

J'ai donc choisi de recueillir mes données grâce à un enregistrement audio. Cela permet de garder une trace du travail des élèves et de revenir dessus plus tard en cas de besoin. Les enregistrements audios sont retranscrits en partie trois.

Toutes les séances n'ont pas été enregistrées. Il était prévu initialement de faire trois enregistrements : un au début de l'année scolaire, un au cours de cette séquence et un à la fin de l'année ; tout cela afin de mesurer les progrès faits par les élèves. La date de rendu du mémoire (écrit) ne me permet pas de produire le dernier enregistrement et celui du début d'année se trouve être peu exploitable (bruits de fond et très peu de résultats probants).

Durant l'enregistrement, les vingt-et-un élèves ont été répartis en trois groupes de sept élèves. Cela correspondait aux trois bancs qui sont au coin regroupement. Je n'ai volontairement pas fait de groupes de niveaux afin de voir comment les différents profils de mes élèves se mélangeaient.

PARTIE 3

Dans cette dernière partie, je présenterai les résultats obtenus à partir de la séquence menée en classe au cours des quatre premières périodes, puis j'analyserai ces résultats au regard des hypothèses formulées au début de mon expérimentation.

1 Résultats

Les résultats sont présentés sous la forme d'une retranscription d'enregistrements audio. Ces derniers ont été réalisés en classe lors du retour des vacances de Pâques. Les enregistrements ont été faits grâce à la fonction dictaphone de mon téléphone.

J'ai retranscrit les paroles de mes élèves le plus fidèlement possible, en tenant compte de leurs hésitations, silences ou langue dans laquelle ils choisissaient de s'exprimer. Chaque cadre grisé représente un temps d'échange avec un élève. Les prénoms de mes élèves ont été changés afin de préserver leur anonymat. Mon prénom, bien qu'apparaissant dans les échanges n'est pas celui sur lequel l'œil du lecteur doit se concentrer, je l'ai donc modifié pour PE.

Comme mentionné dans la partie deux « 2-3 recueil des données », les vingt-et-un élèves sont répartis en trois groupes de sept élèves. La totalité des élèves est présente les deux jours de captation.

Pendant que j'étais avec un groupe, les deux autres étaient en autonomie (puzzles) ou au coin lecture avec des consignes. Il y a eu trois rotations afin d'entendre tous les élèves.

1.1 Première phase

L'enregistrement de la première phase a eu lieu le lundi de la rentrée, lors de la séance habituelle d'anglais en fin de matinée. Cette séance a duré une vingtaine de minutes, le temps d'enregistrer les interactions avec tous les élèves.

Le fonctionnement a été le même pour chaque groupe : après leur avoir fait réécouter la chanson « *Hello Song* », je leur ai demandé de m'énoncer les différents mots ou expressions qu'ils connaissaient afin de saluer quelqu'un et de lui demander comment il se sent. Plusieurs mots de lexique ainsi que quelques phrases ont ainsi été remémorées.

Par la suite, je leur ai proposé l'activité suivante : être capable de communiquer entre eux ou avec moi pour s'exercer à se dire bonjour et demander comment on se sent. Les élèves ont tous choisis de s'adresser à moi. J'ai donc pris le premier tour de parole (*first pair part*) avant que chaque élève ne réponde (*second pair part*) à la phrase inductrice (celle de la salutation) ou question posée (comment se sent-il/elle?).

1.1.1 Premier groupe

Le premier groupe est constitué de trois garçons (Julien, Achile et David) et quatre filles (Abigaëlle, Lucile, Céline et Oriane). Dans ce groupe, il n'y a pas de profil particulier (petit parleur ou perturbateur). Un élève est un peu plus timide en expression orale lors d'échanges en groupe classe, mais ce sont des élèves qui n'ont pas de difficulté d'apprentissage.

Ci-dessous se trouvent les interactions que j'ai enregistrées.

PE : Hello Julien.

Julien : ...

PE : Hello. How are you today Julien ?

Julien : Sad.

PE : Sad ?

Julien : Non, happy. Parce que je suis content de revenir à l'école avec toi.

PE : OK. I am happy too.

PE : Hello Abigaëlle.

Abigaëlle : Hum hello. I am sleepy.

PE : Hello Lucile.

Lucile : Hello.

PE : How are you today Lucile ?

Lucile : ...

PE : You don't know.

Julien : Elle sait pas quoi dire.

PE : She doesn't know.

PE : Hello Céline.
Céline : Hello.
PE : Hello. How are you Céline ?
Céline : Happy
PE : You are happy today. OK great.

PE : Hello Oriane.
Oriane : Hello Stéphanie.
PE : Yes great. How are you today ?
Oriane : (H)ungry.
PE : You are hungry ? Do you want to eat ? (*mimicking*)
Oriane : (*nodding*)

PE : Hello Achile.
Achile : Bonjour Stéphanie.
PE : In english please. Hello Achile.
Achile : Hungry.
PE : How are you today ? Are you Hungry ?
Achile : ...

[Lucile : C'est bon j'ai trouvé.
PE : OK, so how are you today Lucile ?
Lucile : Very happy.
PE : You are very happy today Lucile.]

PE : Hello David.
David : ...
PE : How are you ?
David : (*raising his shoulders*)
PE : You don't know ? That's OK.

1.1.2 Deuxième groupe

Le deuxième groupe est composé de cinq garçons (Thomas, Jean, Antonin, Octave et Léo) et de deux filles (Laure et Félicie). Dans ce groupe, Antonin est un élément agitateur qui nécessite un rappel aux règles régulier et Léo au contraire est effacé et en difficulté quand il s'agit de s'exprimer à l'oral (difficultés de prononciation et de syntaxe en français).

Les consignes données sont les mêmes, ainsi que les éléments de rappel sur le lexique.

Ci-dessous se trouvent les interactions que j'ai pu capter.

PE : Hello Félicie.
Félicie : Hello Stéphanie.
PE : How are you ?... How are you today ?
Félicie : Euh I am happy (hi ham happy).
PE : You are happy... Great !

PE : Hello Antonin.
Antonin : Good morning.
PE : Good afternoon Antonin. How are you today ?
Antonin : ... (*raising his shoulders*)
PE : You don't know ? Are you happy ? Sad ? Angry ?
Antonin : ... (*mimicking a nap*)
PE : Tired or sleepy.

PE : Hello Thomas.
Thomas : Je sais pas.
PE : Hello Thomas (*waving him*). How are you Thomas ?
Thomas : Content.
PE : Happy ?
Thomas : Oui happy.

PE : Hello Jean.
Jean : ...
PE : How are you Jean ?
Jean : Sleepy.

PE : Hello Laure.
Laure : Hello.
PE : How are you today Laure ?
Laure : Happy.

PE : Hello Octave.
Octave : Bonjour.
PE : Hello.
Octave : Hello.
PE : OK. How are you ?
Octave : Sleepy.

PE : Hello Léo.
Léo : ...
PE : How are you ?
Léo : ...
PE : Léo is shy, timide.
PE : Are you a bit shy ?
Léo : (*nodding*)
PE : Yes ? It's OK.

1.1.3 Troisième groupe

Le troisième groupe est composé de quatre garçons (Marcel, Marius, Antoine et Timéo) et de trois filles (Déborah, Julie et Annie). Annie, comme Antonin (deuxième groupe) nécessite un rappel régulier des règles de vie de la classe (notamment pour les bavardages incontrôlés). Julie, Timéo et Antoine sont quant à eux des éléments peu participatifs malgré les sollicitations. Marcel a lui des difficultés d'élocution.

Les consignes données sont les mêmes qu'aux précédents groupes, ainsi que les éléments de rappel sur le lexique.

Ci-dessous se trouvent les interactions que j'ai pu capter.

PE : Hello Annie.
Annie : Hello.
PE : Hello Annie, how are you Annie ?
Annie : Happy.
PE : You are happy, OK.

PE : Hello Déborah.
Déborah : ...
PE : Hello. How are you Déborah ?
Déborah : ...
PE : You are shy ? Tu es timide ?
Déborah : (*nodding*)

PE : Hello Timéo.
Timéo : Hello, how are you ?
PE : I am fine, thank you. And you, how are you ?
Timéo : ...
PE : How are you ?
Timéo : Hello !
PE : How are you ? Are you happy or sad or hungry, tired maybe? (*mimicking*)
Timéo : Sad.
PE : You are sad ? OK

PE : Hello Antoine.
Antoine : Happy.
PE : Hello.
Antoine : (*waving*)
PE : How are you Antoine ?
Antoine : Happy.
PE : OK.

PE : Hello Julie.

Julie : ...
PE : Hello.. hello !
Julie : ... (*waving to say hello*)
PE : How are you ?
Julie : Happy (*inaudible*).
PE : You are happy too. OK great.

PE : Hello Marius.
Marius : Hello.
PE : Hello, how are you Marius ?
Marius : ... (*raising his shoulders*)
PE : You don't know ? Are you happy ? Are you great ? Are you sleepy ? Are you hungry ?
Are you angry ? Or are you sad ? How are you ?
Marius : ...
PE : You are...
Marius : Je sais plus.
PE : You don't know, that's OK.

PE : Hello Marcel.
Marcel : Hello.
PE : Hello, how are you Marcel ?
Marcel : Hello.
PE : Yes, how are you ?
Marcel : ...
PE : How are you ? Are you happy ? Are you sleepy ? Sad ? Hungry ? Or great ?
Marcel : Great !
PE : You are great, that's great.

1.2 Deuxième phase

L'enregistrement de la deuxième phase a eu lieu le jour suivant (mardi), en fin de matinée sur le même créneau que celui prévu le lundi. Cependant à des fins de rendre mes résultats à temps, j'ai fait le choix de substituer un temps de lecture offerte au profit de cet enregistrement.

Les groupes sont restés les mêmes que la veille.

La consigne de l'activité a cette fois été modifiée pour que les élèves prennent le premier tout de parole (*first pair part*) et que je réponde à leur sollicitation (*second pair part*). La consigne a été la même pour les trois groupes.

1.2.1 Premier groupe

Voici les échanges enregistrés avec les élèves en position d'inducteur.

Julien : Hello Stéphanie.
PE : Hello Julien.
Julien : Hello. How are you today ?
PE : I am excited.
Julien : Ça veut dire quoi ?
PE : Excitée, très contente.
Julien : Moi je suis comme toi.
PE : I am great.
PE : and you Julien. How are you today ?
Julien : Comme toi... exci-very happy.

Abigaëlle : Hello. How are you ?
PE : Hello. I am great, thank you. And you Abigaëlle, how are you today?
Abigaëlle : Hungry et sleepy et happy et sad.
PE : Sad ? Really ?
Abigaëlle : Non pas sad.
PE : OK.

Lucile : Hello, how are you Stephanie ?
PE : Hello Lucile. I am very well, thank you. And you, how are you ?
Lucile : Happy, euh sleepy, hungry, sleepy.
PE : Sleepy again ?
Lucile : Et une mini goutte de angry.
PE : Angry ? Why ? (*mimicking with my hands up to the sky*)
Lucile : Une petite goutte hein.
PE : OK that's fine.

Céline : Hello.
PE : Hello Céline.
Céline : How are you ?
PE : How am I ? I am happy. And you how do you feel today Céline?
Céline : Sleepy et happy.

Oriane : Hello Stéphanie.
PE : Hello Oriane.
Oriane : Euh comment on dit déjà ? (*then wants to stop talking*)

Achile : Hello.
PE : Hello Achile.
Achile : How are you today Achile ?
PE : Sad.

PE : David. How are you ?

David : Sleepy.

PE : You want to sleep (*mimicking*) ? OK.

1.2.2 Deuxième groupe

Les mêmes consignes ont été appliquées pour le deuxième groupe.

Ci-dessous, les enregistrements retranscrits. Léo et Thomas n'ont pas souhaité participer à cette deuxième phase.

Antonin : Hello.

PE : Hello Antonin.

Antonin : Je sais plus ce qu'il fallait dire.

(Jean takes over to set an example for Antonin)

Jean : Hello Stéphanie.

PE : Hello Jean.

Jean : How are you today ?

PE : I am fine thank you. And you, how are you ?

Jean : Euh... Sleepy. Tu vois Antonin, c'est comme ça.

Antonin : Hello.

PE : Hello Antonin.

Antonin : ...

Jean : How are you today ?

Antonin : How are you ?

PE : How am I ? I am great. And you how are you ?

Antonin : Great.

PE : Great too.

Félicie : Hello!

PE : Hello Félicie.

Félicie : How are you today ?

PE : I am very well, thank you. And you, how do you feel ? How are you today ?

Félicie : I am happy (hi ham happy).

Laure : Hello.

PE : Hello Laure.

Laure : Aaa are you today ?

PE : I am happy, thank you. And you, how do you feel ?

Laure : Comment on dit je m'appelle ?

PE : My name is.

Laure : My name is Laure.

PE : Laure, how do you feel ?

Laure : J'en sais rien.

PE : You don't know, OK.

Octave : Bonjour.
PE : In english.
Octave : Euh bye bye... Je sais mais je m'en souviens plus du mot.
Octave : Bonjour.
PE : Hello. How are you ?
Octave : Euh comment on dit j'ai mal à la lèvre ?
PE : Your lip hurts ?
Octave : Yes.

1.2.3 Troisième groupe

Les consignes données sont identiques aux deux premiers groupes. Ci-dessous le résultat des enregistrements.

Déborah n'a pas souhaité prendre part à cette phase.

Annie : Hello.
PE : Hello Annie.
Annie : How are you ? (howa you?)
PE : Hi, I am very well, thank you. And you, how are you ?
Annie : Good.

Timéo : Hello.
PE : Hello Timéo.
Timéo : (hawa you?) (*inaudible then wants to stop talking*)

Antoine and Julie : both neither know nor want to try
PE : Antoine, tu ne sais pas.. ce n'est pas grave. Et toi Julie ?

Marius : Hello.
PE : Hello Marius.
Marius : Are you ...? (*then blushes and wants to stop talking*)

Marcel : Hello.
PE : Hello Marcel.
Marcel : Hello. How are you ?
PE : I am great thank you. And you how are you ?
Marcel : Je me souviens pas...

2 Analyse des résultats

2.1 Reprise des objectifs de cette étude

Cette étude propose une expérimentation pratique, au sein d'une classe de maternelle, de l'initiation aux interactions orales en anglais par le biais des paires adjacentes. L'objectif était de mesurer la capacité des élèves à réussir une entrée en communication suite à l'écoute de différents supports pédagogiques : chansons et lectures d'albums de jeunesse anglophones. Pour ce faire, j'ai fait le choix de programmer tout au long de cette année une séquence d'éveil à la langue anglaise avec la classe entière sous la forme de séances bi-hebdomadaires.

J'ai émis l'hypothèse qu'une initiation à la langue anglaise, sous forme d'interaction orale simple et « automatisée » et cela de manière précoce et récurrente, devait permettre à mes élèves d'assimiler le lexique nécessaire à une communication cohérente et attendue par la structure des paires adjacentes.

2.2 Analyse des résultats

En menant cette expérimentation dans ma classe, j'ai d'abord pu constater que tous les élèves étaient volontaires et enthousiastes à l'idée d'apprendre une nouvelle langue. Leur implication au fil des séances, par l'écoute attentive et les essais de communication me l'a confirmée.

Ils ont pris plaisir à participer aux chants, entraînés par les mélodies, même lorsqu'ils se trompaient dans les paroles. Tous les mots chantés n'étaient pas compris au début, mais grâce aux gestes qui accompagnaient les paroles, les élèves ont peu à peu pu s'habituer à la sonorité anglaise et développer leur musicalité ainsi que leur appareil phonatoire en s'exerçant à la prononciation. Cela leur a donné confiance afin de produire des phrases et d'entrer en communication, malgré des tournures ou prononciations maladroitement. J'ai ainsi pu observer des progrès dans la qualité et la quantité du lexique réinvesti.

Ils semblaient également absorbés par les histoires lues. En maternelle, les albums sont des vecteurs de langage, quelle que soit la langue dans laquelle ils sont écrits. Bien que la quasi totalité des mots leur soit inconnue, il est possible pour les élèves de tirer profit de ces lectures. Si ces dernières sont faites à un rythme adapté et avec une diction claire de la part de l'enseignant et

qu'elles sont accompagnées par des gestuelles, expressions, mimes et bruitages associés, les élèves peuvent ainsi être baignés dans le monde de l'écrit et s'approprier plus facilement les histoires.

Pour se rapprocher au maximum d'un apprentissage qualifié de « naturel », il m'a semblé que les conditions mises en place à l'école n'étaient pas suffisantes (temps, moyens). Cependant, une exposition régulière à cette nouvelle langue, avec une séquence construite sur la durée et basée sur des répétitions m'ont permis de voir les élèves progresser.

Je ne souhaite pas réaliser une analyse conversationnelle, n'étant pas compétente dans ce domaine, cependant certains éléments peuvent ici nous être utiles.

Ci-dessous, un tableau résumant le format préférentiel ou dis-préférentiel de la SPP (*second pair part*) des élèves lors de la première phase d'enregistrement :

FPP	SPP Format préférentiel	SPP Format dis-préférentiel (réponse)
Réponse à « <i>hello</i> »	Abigaëlle Lucile Céline Oriane Félicie Antonin Laure Annie Timéo Marius Marcel	Julien (silence) Achile (français) David (silence) Thomas (français) Jean (silence) Déborah (silence) Octave (français) Léo (silence) Julie (silence) Antoine (happy)
Total élèves (%)	11 (52,4%)	10 (47,6%)
Réponse à la question « <i>how are you ?</i> »	Julien Céline Oriane Félicie Jean Laure Octave Annie Antoine Julie	Lucile (silence) David (silence) Antonin (silence) Thomas (français) Léo (silence) Déborah (silence) Marius (silence) Timéo (silence) Marcel (<i>hello</i>) Achile (silence)
Total élèves (%)	10 (50%)	10 (50%)

On constate ici qu'en réponse aux deux FPP « *hello* » et « *how are you ?* » énoncées par l'enseignante, la proportion d'élèves qui répond selon un format préférentiel ou dis-préférentiel est

quasiment équivalente. La raison dominante dans le format dis-préférentiel est celle du silence (70%) soit quatorze élèves sur les vingt concernés.

Dans le cas d'une réponse selon le format dis-préférentiel, c'est à dire que la réponse attendue n'est pas donnée ou qu'il y a un silence, j'ai également référencé s'il y avait un changement de cette réponse après une tentative d'auto- (par l'élève) ou d'hétéro- (par l'enseignante) réparation.

Les résultats se trouvent dans le tableau ci-dessous.

	Auto-réparation	Hétéro-réparation sans changement (réponse)	Hétéro-réparation « réussie » (réponse)	Pas de réparation
Réponse à « hello »		Julien Achile (happy) David Thomas Déborah Julie Antoine	Octave (hello)	Jean Léo
Total élèves (%)	0	7 (70%)	1 (10%)	2 (20%)
Réponse à la question « how are you ? »	Lucile dans un 2 nd temps (avec réponse attendue)	David Antonin Déborah Marius Timéo (hello) Marcel (hello) Achile	Thomas (happy) <u>Timéo (sad)</u> <u>Marcel (great)</u>	Léo
Total élèves (%)	1 (8,3%)	7 (58,4%)	3 (25%)	1 (8,3%)

Dans le cas d'une tentative de réparation, on constate que seule une élève est capable de s'auto corriger. Cela lui a demandé un temps de réflexion et elle est intervenue lors de l'enregistrement d'un autre élève pour se manifester.

Dans le cas des hétéro-réparations, on constate que la majorité des élèves n'aboutit pas à une réponse attendue pour les salutations (70%) ou pour la question (58,4%). Deux élèves y arrivent néanmoins après une deuxième tentative d'hétéro-réparation. Une explication pourrait se situer dans l'ordre et la structure des interactions que j'ai eu avec eux depuis le début de l'étude. En effet, une fois les salutations faites, je posais la question « *how are you ?* ». Je pense que mes élèves se sont sentis perdus et ne savaient plus quoi me répondre.

Globalement, lors des séances d'enregistrements, j'ai ainsi pu constater que la quasi totalité des élèves a accepté d'entrer en communication dans une autre langue. La « non » participation semblait plus due à de la timidité à prendre la parole devant le groupe qu'à de l'ignorance. Certains qui éprouvent des difficultés en langue française, comme Marcel, m'ont surprise tellement il lui était aisé de retrouver les bons mots et les bonnes constructions de paires ordonnées.

L'utilisation correcte du lexique pour répondre aux questions posées m'a prouvée qu'une partie des élèves comprenaient la construction séquentielle des paires adjacentes. En effet, certains mots ne sont attendus que dans la réponse à la question « *How are you ?* » et non suite à la phrase « Hello ». D'autres semblaient trop pressés de me dire le ou les mots qu'ils avaient retenus sans se soucier de cette construction attendue.

2.3 Limites et perspectives

Tout d'abord, il me semble important de préciser que cette expérimentation est purement qualitative. Elle est basée sur l'observation d'un échantillon de vingt-et-un élèves de grande section et n'est nullement représentative l'intégralité de la population de leur âge. Les résultats obtenus, bien qu'encourageant à cette échelle, sont donc difficilement exploitables. Ils peuvent néanmoins servir d'appui à une étude portée par un échantillon plus conséquent. Plusieurs enregistrements comparatifs auraient également été utiles pour mesurer la progression des élèves.

De plus, au moins une élève (Abigaëlle) est née en Angleterre et y a vécu quelques temps. Ses parents continuent de lui parler en anglais à la maison. Cela fausse l'homogénéité de l'échantillon, les élèves n'étant pas tous néophytes.

La qualité de ma séquence serait aussi à perfectionner. Mon manque de pratique dans le domaine de la didactique des langues ne m'a pas permis d'être pleinement satisfaite des moyens et méthodes mis en place. Sans vouloir réinventer l'enseignement de l'anglais, j'aurais pu me baser sur une méthode existante, cela m'aurait rassurée.

Du point de vu des élèves, j'ai pu me rendre compte que leur capacité limitée de concentration mettait parfois un frein à mes ambitions. Cela a été le cas au moment de choisir mon sujet de mémoire où j'ai eu l'impression de faire le deuil d'un apprentissage plus approfondi avec des productions orales mesurables lors d'évaluations. Cependant, je me rends compte aujourd'hui qu'en ciblant correctement mes attentes et en cadrant mon expérimentation, j'ai sûrement obtenu des

résultats inespérés en début d'année.

Le choix de limiter la durée des séances à vingt minutes a d'abord été imposé par la conception de l'emploi du temps, mais je n'aurai pas pu maintenir une attention plus longue. Bien que l'histoire les intéressait, les élèves s'écartaient du sujet initial et me demandaient souvent de leur traduire quelques mots en dehors du contexte de l'histoire ou de la chanson.

Dans l'optique d'améliorer cette expérimentation, je pense aujourd'hui que de ritualiser ces moments d'échanges permettrait d'obtenir de meilleurs résultats, du fait de l'entraînement quotidien. Je pense continuer jusqu'à la fin de l'année scolaire en ce sens, en créant un rituel de passage en entrant dans la classe le matin.

CONCLUSION

Pour conclure, j'ai obtenu des résultats encourageants à l'issue de cette expérimentation, cependant je ne peux pas m'en contenter. L'entrée dans la communication orale par les paires adjacentes est, à mon sens, une bonne introduction, cependant elle ne peut être considérée seule. Cette expérimentation m'a donnée envie d'approfondir mes connaissances en didactique des langues.

Si je suis de nouveau affectée en cycle 1, je souhaite poursuivre l'initiation précoce à l'anglais et envisager une autre approche par l'étude de la phonétique, qui pourrait être vue en parallèle de celle du français.

Cette étude m'a également permis de porter un regard critique sur ma jeune pratique d'enseignante. Cette expérimentation a été enrichissante et m'a permis de prendre du recul quant à ma façon d'aborder l'enseignement d'une langue étrangère mais également des autres domaines.

En me projetant à l'instant du rendu de ce travail depuis le début d'année, j'ai dû concevoir un rétroplanning des séances afin de cadrer mes objectifs. Cela m'a demandé de la rigueur afin d'intégrer ces moments dans l'emploi du temps et de m'y tenir.

J'ai aussi dû apprendre à donner du sens aux apprentissages que je proposais à mes élèves, car j'ai compris que sans cet aspect les élèves se désintéresseraient rapidement du projet. Le choix de mes supports a été longuement réfléchi afin de leur proposer un enseignement ludique et attractif. La perspective d'élargir cette initiation à d'autres domaines d'enseignement serait également à considérer.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

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

Rolland, Y. (2003) *L'anglais à l'école – Guide Belin de l'enseignement*. Paris : Belin

Porcher L., Groux D. (2003) *L'Apprentissage précoce des langues – chapitre 3*. Ed PUF

Sacks H., Schegloff, E., Jefferson, G., (1974). *A simplest systematics from the organization of turn taking for conversation*, *Language* 50, p696-735.

Articles dans une revue

Gurunandan K., Arnaez-Telleria J, Carreiras M. & Paz-Alonso P. (9 décembre 2020) *Converging Evidence for Differential Specialization and Plasticity of Language Systems*. *Journal of Neuroscience*

Delaunay A. (1971). *L'acquisition précoce des langues vivantes par la méthode naturelle*. *Revue française de pédagogie*, 14, page 5

Beysade, C. (janvier 2020) *Histoire de l'analyse de conversation*, consultable sur le blog <http://beysade.free.fr/TLchargeables/SemDial-HO1.pdf>

Elizaveta Chernyshova, *Expliciter et inférer dans la conversation : modélisation de la séquence d'explicitation dans l'interaction*. Thèse de doctorat à l'Université Lyon 2 soutenue le 17 décembre 2018 p54

Wallon, E., Rezzoug, D., Bennabi Bensekhar, M., Sanson, C., Serre, G., Yapo, M., Drain, E., Moro, M. *Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants*. *La psychiatrie de l'enfant* 2008/2 (vol 51), pages 597 à 635 <https://www.cairn.info/journal-la-psychiatrie-de-l-enfant-2008-2-page-597.htm>

Manuels

Hanot, S. (29 juin 2019) *The méthode, apprendre l'anglais avec des chansons et des jeux*. Auto-édition Hanot S.

Pages sur internet

https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=PUF_PORCH_2003_01_0029

Plan d'actions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères -
<https://eduscol.education.fr/1285/un-plan-d-actions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees>

Etude mondiale sur les compétences en anglais EF EPI (English Proficiency Index) de l'année 2020
<https://www.ef.fr/eipi/>

BO n°31 du 30 juillet 2020 – Annexe 1 programme d'enseignement de la Maternelle
https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712_annexe_1312894.pdf

BO n°31 du 30 juillet 2020 – Annexe 1 programme d'enseignement du cycle des apprentissages
f o n d a m e n t a u x (c y c l e 2)
https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf

<https://eduscol.education.fr/2451/priorites-pedagogiques-et-outils-de-positionnement>

Beysade, C. (janvier 2020) *Histoire de l'analyse de conversation*, consultable sur le blog
<http://beysade.free.fr/TLchargeables/SemDial-HO1.pdf>

Rioufreyt, T. *La transcription d'entretiens en sciences sociales – enjeux, conseils et manières de faire* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document>

ANNEXES

Annexe 1 - Tableaux des séances

Niveau : GS			
Domaine d'apprentissage	Mobiliser les langage dans toutes ses dimensions : éveil à la diversité linguistique		
Objectifs de séquence	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Etre capable d'initier des échanges à l'oral en langue anglaise ✓ Acquérir le lexique permettant ces échanges ✓ Développer sa curiosité face à l'anglais 		
Séance	Objectifs	Tâches des élèves	Rôle de l'enseignante
<p style="text-align: center;">1</p> <p>découverte avec la chanson <i>Hello Song</i> : « <i>Hello, hello, how are you ?</i> »</p>	<p><u>Découvrir le lexique des salutations en anglais et <u>présentation de l'objectif final</u></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hello,</i> • <i>how are you (today) ?,</i> • <i>fine,</i> • <i>great,</i> • <i>very well,</i> • <i>hungry,</i> • <i>tired,</i> • <i>not so good.</i> <p>La structure de la phrase de réponse « <i>I am...</i> » est elle aussi introduite.</p>	<p>Les élèves écoutent la chanson puis essaient de repérer quelques mots entendus et/ou compris.</p> <p>les élèves répètent les mots prononcés par l'enseignante.</p>	<p>Faire écouter la chanson deux fois.</p> <p>Accueillir les propositions de mots entendus par les élèves et leur faire répéter.</p> <p>Enoncer aux élèves l'objectif final : être capable d'interagir à l'oral (au moment de l'accueil) grâce à des paires de questions-réponses</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p>lecture offerte de l'album <i>Mr Panda's feelings</i></p>	<p><u>Découvrir le lexique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>fine,</i> • <i>happy,</i> • <i>sad,</i> • <i>scared,</i> • <i>angry,</i> • <i>sleepy,</i> • <i>excited,</i> 	<p>Les élèves écoutent la lecture de l'album par l'enseignante puis essaient de repérer quelques mots entendus et/ou compris.</p> <p>Les images ne sont pas</p>	<p>Lecture de l'album.</p> <p>Répétition du lexique et mise en situation orale d'abord seule puis en impliquant les élèves.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>confused,</i> • <i>surprised.</i> <p>Les mots hello et goodbye sont revus à cette occasion ainsi que l'expression : how are you feeling?</p>	montrées tout de suite pour ne pas induire les réponses.	
--	---	--	--

<p>3</p> <p>écoute de la chanson « Hello ! »</p>	<p><u>Découvrir le lexique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hello,</i> • <i>how are you ?,</i> • good, • <i>great,</i> • wonderful, • <i>tired,</i> • <i>hungry,</i> • <i>not so good</i> 	<p>Les élèves écoutent la chanson puis essaient de repérer quelques mots entendus et/ou compris.</p> <p>les élèves répètent les mots prononcés par l'enseignante.</p> <p>Lors de la mise en situation les élèves sont invités à répondre aux questions de l'enseignante ou à produire un échange avec un pair.</p>	<p>Faire écouter la chanson deux fois.</p> <p>Accueillir les propositions de mots entendus par les élèves/</p> <p>Reprendre la chanson phrase par phrase en insistant sur la répétition du nouveau lexique.</p> <p>Mise en situation orale avec les élèves pour réinvestir ce lexique.</p>
---	--	--	--

<p>4</p> <p>lecture offerte de l'album <i>Please Mr Panda</i></p>	<p><u>Découvrir le lexique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>please,</i> • thank you (very much), • you're welcome 	<p>Les élèves écoutent la lecture de l'album par l'enseignante, puis essaient de repérer quelques mots entendus.</p> <p>Les images ne sont pas montrées tout de suite pour ne pas induire les réponses.</p>	<p>Lecture de l'album.</p> <p>Répétition du lexique et mise en situation orale d'abord seule puis en impliquant les élèves</p>
--	---	---	--

A la suite de cette lecture, nous avons également abordé les couleurs à l'aide de flashcards en forme de doughnuts et sommes allés plus loin que les seules couleurs citées dans l'album.

<p>5</p>	<p><u>Découvrir le lexique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • clap you hands, • stomp you feet, 	<p>Les élèves écoutent la chanson puis essaient de repérer quelques</p>	<p>Faire écouter la chanson deux fois.</p> <p>Accueillir les</p>
-----------------	---	---	--

écoute de la chanson « <i>If you're happy</i> »	<ul style="list-style-type: none"> • take a nap <p>Les émotions <i>happy, angry, scared</i> et <i>sleepy</i> sont revues.</p> <p>les actions ont été mimées pour être associées aux émotions</p>	<p>mots entendus et/ou compris.</p> <p>les élèves répètent les mots prononcés par l'enseignante.</p> <p>Lors de la mise en situation les élèves sont invités à répondre aux questions de l'enseignante ou à produire un échange avec un pair.</p>	<p>propositions de mots entendus par les élèves/</p> <p>Reprendre la chanson phrase par phrase en insistant sur la répétition du nouveau lexique.</p> <p>Mise en situation orale avec les élèves pour réinvestir ce lexique.</p>
--	--	---	--

A l'occasion de la séance 5, le vocabulaire sur les parties du corps est revu. Il avait été abordé par mon binôme grâce à la chanson « *Head, shoulders, knees and toes* »

Introduction des *flashcards*, permettant d'associer les visages des émotions avec les actions réalisées. Les images ont été extraites de la vidéo de la chanson « *If you're happy* ». Ces *flashcards* ont servi lors des moments de regroupement ou en autonomie pour jouer au jeu du *memory*.

6 lecture offerte de l'album <i>Goodnight Mr Panda</i>	<p><u>Découvrir le lexique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • goodnight • good morning, • brush your teeth, • have a bath or a shower, • (too) tired, • pyjamas. 	<p>Les élèves écoutent la lecture de l'album par l'enseignante puis essaient de repérer quelques mots entendus et/ou compris.</p> <p>Les images ne sont pas montrées tout de suite pour ne pas induire les réponses.</p>	<p>Lecture de l'album.</p> <p>Répétition du lexique et mise en situation orale d'abord seule puis en impliquant les élèves</p>
--	--	--	--

7 écoute de la chanson « <i>What's your name ?</i> »	<p><u>Découvrir le lexique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • what's your name ? • My name is... , • nice to meet you 	<p>Les élèves écoutent la chanson puis essaient de repérer quelques mots entendus et/ou compris.</p> <p>les élèves répètent les mots prononcés par l'enseignante.</p> <p>Lors de la mise en</p>	<p>Faire écouter la chanson deux fois.</p> <p>Accueillir les propositions de mots entendus par les élèves/</p> <p>Reprendre la chanson phrase par phrase en insistant sur la répétition du nouveau lexique.</p>
--	---	---	---

		situation les élèves sont invités à répondre aux questions de l'enseignante ou à produire un échange avec un pair.	Mise en situation orale avec les élèves pour réinvestir ce lexique.
<p>8</p> <p>lecture offerte de l'album « How Do YOU Feel ? »</p>	<p><u>Découvrir le lexique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>how do you feel ?</i>, • <i>bored</i>, • <i>lonely</i>, • <i>very happy</i>, • <i>sad</i>, • <i>angry</i>, • <i>guilty</i>, • <i>curious</i>, • <i>surprised</i>, • <i>confident</i>, • <i>shy</i>, • <i>worried</i>, • <i>silly</i>, • <i>hungry</i>, • <i>full</i>, • <i>sleepy</i> 	<p>Les élèves écoutent la lecture de l'album par l'enseignante puis essaient de repérer quelques mots entendus et/ou compris.</p> <p>Les images ne sont pas montrées tout de suite pour ne pas induire les réponses.</p>	<p>Lecture de l'album.</p> <p>Répétition du lexique et mise en situation orale d'abord seule puis en impliquant les élèves</p>

Annexe 2 - « *Hello, hello, how are you?* »

(woman's voice)
**Hello, hello,
How are you ? (x2)**

**Hello,
hello,
How are you ?
How are you today ?**

(man's voice)
**I am fine
I am great
I am fine
I'm just great
I am fine
I am great
I'm very well today**

(woman's voice)
Great !

(man's voice)
**Hello, hello,
How are you ? (x3)**

How are you today ?

(woman's voice)
**I am hungry
I am tired (x3)**

I'm not so good today

(man's voice)
Oh... Well I hope you feel better soon

(man and woman's voice alternately)

**Hello
Hello
How are you ? (x3)**

(both)
I'm very well today !

Annexe 3 - « Hello ! »

*Hello, hello, hello,
How are you ? (x2)*

*I'm good
I'm great
I'm wonderful (x2)*

*Hello, hello, hello,
How are you ? (x2)*

*I'm tired
I'm hungry
I'm not so good (x2)*

*Hello, hello, hello,
How are you ? (x4)*

Annexe 4 - « *If you're happy* »

If you're happy happy happy, clap your hands (x2)

*If you're happy happy happy
Clap your hands, clap your hands*

If you're happy happy happy, clap your hands

If you're angry angry angry, stomp you feet (x2)

*If you're angry angry angry
Stomp you feet, stomp your feet*

If you're angry angry angry, stomp you feet

*If you're scared scared scared, say « Oh no ! »
« Oh no ! » (x2)*

*If you're scared scared scared
Say « Oh no ! », say « Oh no ! »*

*If you're scared scared scared, say « Oh no ! »
« Oh no ! »*

*If you're sleepy sleepy sleepy, take a nap
(music) (x2)*

If you're sleepy sleepy sleepy, take a nap take a nap

*If you're sleepy sleepy sleepy, take a nap
(music)*

If you're happy happy happy, clap your hands (x2)

*If you're happy happy happy
Clap your hands, clap your hands*

If you're happy happy happy, clap your hands

Annexe 5 - « *What's your name ?* »

***Hello, hello,
what's your name ? (x2)***

***My name is Noodle
My name is Blossom***

Nice to meet you

***Hello, hello,
what's your name ? (x2)***

***My name is Cheesy
My name is Broccoli***

***(music slows down)
Nice to meet you***

***Hello, hello,
what's your name ? (x2)***

***My name is Jelly
My name is Kernel***

***(music speeds up)
Nice to meet you***

Let's be friends

Annexe 6 - Mr panda's feelings

Mr Panda : Hello, Lemur. How are you feeling ?

Lemur : I'm happy because you are my friend, Mr Panda.

Mr Panda : How are you feeling, Elephant ?

Elephant : I'm sad because I'm out of peanuts.

Mr Panda : How are you feeling, Swan?

Swan : I'm scared, Mr Panda.

Mr Panda : How are you feeling, Mouse?

Mouse : I'm angry because someone ate my cheese !

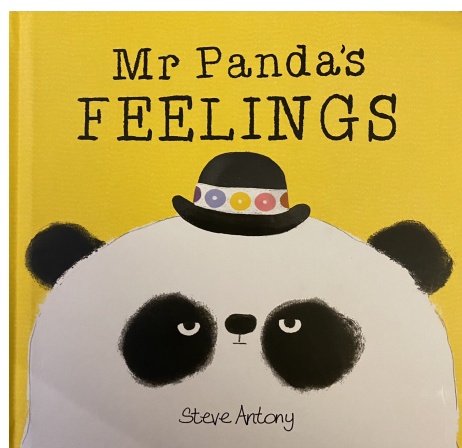
Other mouse : Oops ! I'm sorry.

Mr Panda : How is everyone feeling ?

Rabbits : I'm surprised, Mr Panda ! I'm excited, Mr Panda ! I'm confused, Mr Panda. I'm sleepy, Mr Panda.

Penguin : Hello, Mr Panda. How are YOU ?

Mr Panda : I'm fine, thanks. Goodbye, Penguin.



Annexe 7 - Please Mr panda

Mr Panda : Would you like a doughnut ?

Penguin : Give me the pink one.

Mr Panda : No, you can not have a doughnut. I have changed my mind.

Mr Panda : Would you like a doughnut ?

Skunk : I want the blue one and the yellow one.

Mr Panda : No, you can not have a doughnut. I have changed my mind.

Mr Panda : Would you like a doughnut ?

Ostrich : No, go away.

Mr Panda : Would you like a doughnut ?

Orca whale : I want them all ! Then bring me some more.

Mr Panda : No, you can not have a doughnut. I have changed my mind.

Mr Panda : Would anyone else like a doughnut ?

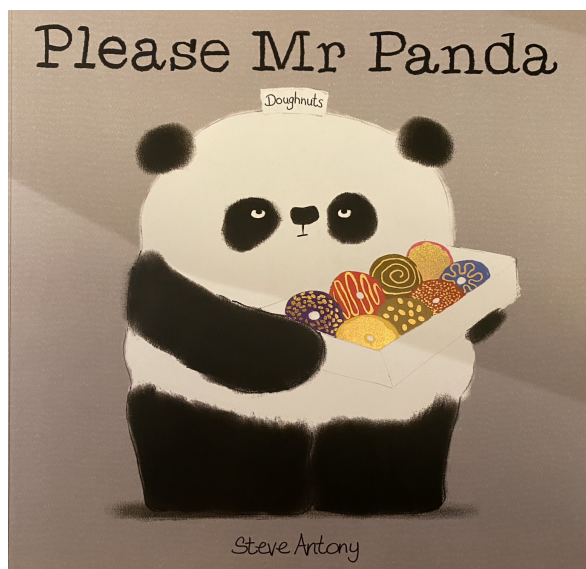
Lemur : Hello ! May I have a doughnut... Please Mr Panda.

Mr Panda : You can have them all.

Lemur : Thank you very much ! I love doughnuts.

Mr Panda : You're welcome. I don't like doughnuts.

Lemur (digesting) : Zzzz



Annexe 8 - Goodnight Mr Panda

Hippo : I am going to bed. Goodnight, Mr Panda.

Mr Panda : You've forgotten to brush your teeth.

Hippo : I'll brush them twice in the morning.

Lemur : My mouth is minty fresh !

Mr Panda : Goodnight, Hippo.

Skunk : I am going to bed too. Goodnight, Mr Panda.

Mr Panda : You've forgotten to have a bath.

Skunk : But I had a bath last year.

Lemur : I'm fresh as a daisy!

Mr Panda : Goodnight, Skunk.

Mr Panda : You should go to bed, Sloth.

Sloth : I'm too tired to move.

Sheep : We are going to bed.

Goodnight, Mr Panda.

Mr Panda : You've forgotten your pyjamas.

Sheep : Sheep don't wear pyjamas.

Lemur : But lemurs do!

Mr Panda : Goodnight, Sheep.

Lemur : Mr Panda, are you going to bed?

Mr Panda : Yes.

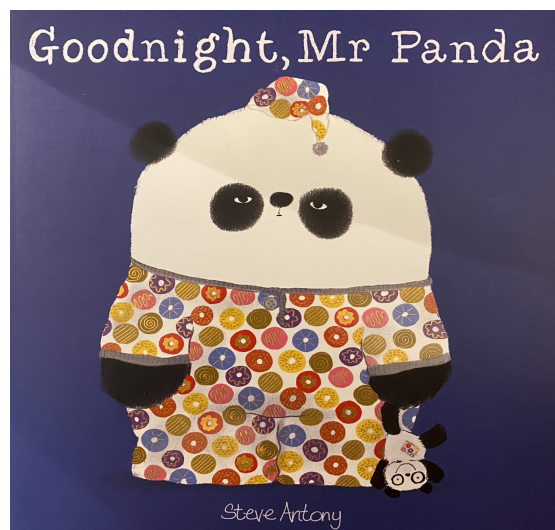
Lemur : Haven't you forgotten something?

Mr Panda : Goodnight, Lemur.

Lemur : Goodnight, Mr Panda.

Lemur : But Mr Panda... That's my bed!

Mr Panda : Zzzz



Annexe 9 - How do YOU feel ?

How do you feel ?

Well, sometimes I feel bored...

and sometimes I feel
lonely

Sometimes I feel very happy...
and sometimes I feel sad.

I feel **ANGRY**...
and sometimes I feel **guilty**.

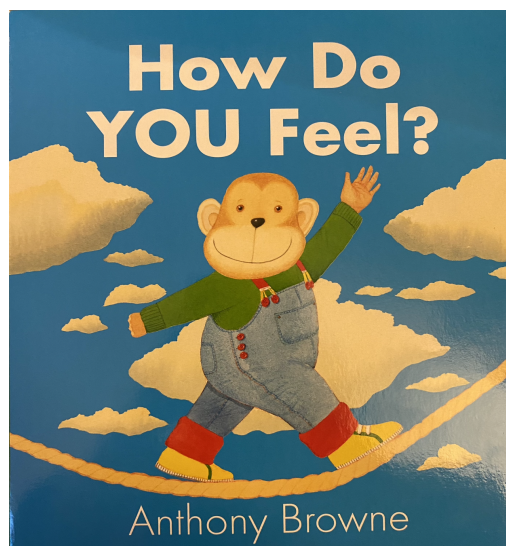
Sometimes I feel curious...
but then sometimes I'm **SURPRISED!**

I feel **CONFIDENT**...
but I can also feel *shy*

I can feel a bit worried...
but more often I feel **REALLY SILLY!**

Sometimes I feel very hungry...
and sometimes very **FULL**.

Right now, I feel a little sleepy.



Résumé

Initier les interactions orales en langue anglaise dès le cycle 1 grâce aux paires adjacentes

L'initiation à l'anglais dès la maternelle peut se faire selon différentes modalités. Ce mémoire s'intéresse à l'unité de base dans le domaine de l'analyse conversationnelle : les paires adjacentes. Grâce à l'expérimentation sur une structure de phrases type « question/réponse attendue », les élèves peuvent ainsi être guidés dans leur entrée en interaction orale.

Mots clefs : paires adjacentes, anglais, cycle 1, éveil aux langues

Abstract

Initiating oral interactions in the English language from kindergarten through adjacency pairs

The introduction to English in kindergarten can be done in different ways. This work focuses on the basic unit of conversational analysis : adjacency pairs. Through experimentation with a "question/expected answer" sentence structure, students can be guided into oral interaction.

Keywords : adjacency pairs, English, kindergarten, language awakening