



UNIVERSITE D'ORLEANS
INSPE CENTRE VAL DE LOIRE

MÉMOIRE *PROFESSIONNEL*

proposé par

Morgane DUPUET

soutenu le 23 juin 2021

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, et
de la Formation »**
Discipline : Anglais

**Comment favoriser la prise de parole
chez les élèves en langue vivante ?**
Le cas de l'anglais au cycle 3

Mémoire dirigé par :

Esméralda MOREAU Professeur des écoles maitre formatrice, Ecole
d'application Engerand, Saint Cyr sur Loire

Jury :

Esméralda MOREAU Professeur des écoles maitre formatrice, Ecole
d'application Engerand, Saint Cyr sur Loire

Nicole MAIER Formatrice en anglais, Centre de formation de Fondettes

AVERTISSEMENT

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnels, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement Mme MOREAU, pour son soutien, ses conseils, ainsi que sa disponibilité. Son accompagnement a été constant tout au long de ma recherche, ainsi que dans la rédaction et la mise en page.

Ensuite, je remercie mes classes de CM1 pour leur implication dans cette recherche, ainsi que le soutien de l'équipe pédagogique, tout particulièrement Mme BEAUTHAUVILLE et Mme DEROI.

Enfin, je remercie Romain pour ses encouragements et son soutien dans le cadre de ce travail.

RÉSUMÉ

La prise de parole chez les élèves lors des cours de langues vivantes, se révèle parfois être un défi pour les professeurs des écoles. La prise de risque qui est de s'exprimer dans une langue étrangère freine les élèves timides, ou en difficultés. Or, cette participation est indispensable pour l'apprentissage d'une langue vivante, car dès le cycle 1 l'oral est au centre des compétences de cette discipline. La recherche menée dans ce mémoire se base sur le cadre du CECRL (le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), qui prône l'utilisation de la pédagogie actionnelle ainsi que de la mise en projet. Une séquence a été menée en cycle 3, dans le cadre de cette pédagogie, et des données ont été récoltées auprès des élèves pour analyser l'efficacité et les conséquences de la mise en projet.

Mots-clés : anglais, oral, cycle 3, CECRL, pédagogie actionnelle, mise en projet, tâche finale

For pupils, speaking in foreign languages class reveals to be a challenge for teachers. The risk taken when one expresses himself in a foreign language, restrains pupils whom are shy, or with difficulties. However, this participation is essential to learn a new language, since speaking is central in the skills since preschool. The research in this thesis is based on the CEFRL (Common European Framework of Reference for Languages), which advocates for the use of the action-based pedagogy, as well as the project that is the final task. Several lessons were made in the idea of this pedagogy, and datas were collected in order to analyse the efficiency and the consequences of it.

Key-words : english, speaking, CEFRL, action-based pedagogy, project, final task

Sommaire

Avertissement.....	2
Remerciements.....	3
Résumé.....	4
Introduction.....	7
Apports théoriques.....	9
I° Définition et cadrage des termes : l'oral et les langues vivantes.....	9
I° a. <i>Qu'est-ce que l'oral ?</i>	9
I° b. <i>L'éveil linguistique et culturel en maternelle, par le biais de l'oral uniquement.</i> ..	10
I° c. <i>L'affirmation de l'oral dans les langues vivantes, dans les programmes des cycles 2 et 3.</i>	11
I° d. <i>Le cadre de référence européen : le CECRL</i>	12
II° L'état des lieux dans l'enseignement des langues au premier degré.....	14
II° a. <i>Les pratiques et difficultés actuelles.</i>	14
II° b. <i>L'état des lieux chez les enseignants du premier degré</i>	17
II° c. <i>Quelles pédagogies mettre en œuvre ?</i>	20
Méthodologie.....	23
III° Protocoles et hypothèses.....	23
III° a. <i>Contexte du protocole de recherche</i>	23
III° b. <i>Problématique et hypothèses</i>	23
III° c. <i>Présentation de la séquence</i>	24
III° d. <i>Protocoles</i>	25
IV° Résultats.....	26
IV° a. <i>Résultats du premier protocole</i>	26
IV° b. <i>Résultats du second protocole</i>	27
V° Analyses.....	30
V° a. <i>Observations globales de la classe</i>	30
V° b. <i>Observations sur la réalisation des tâches</i>	31
V° c. <i>Observations sur les interactions sociales</i>	32

VI° Interprétation et discussion.....	33
VI° a. <i>Les réussites</i>	33
VI. b. <i>Les remédiations face aux écueils rencontrés</i>	34
VI. c. <i>Les limites de la recherche</i>	35
VII° Retour sur les hypothèses.....	35
Conclusion.....	37
Bibliographie.....	39
Table des illustrations.....	42
Annexes.....	43

INTRODUCTION

En 2005, le ministère de l'Education Nationale lance le *plan de rénovation de l'enseignement des langues étrangères*. Cette réforme a pour but d'uniformiser l'apprentissages de deux langues, de l'élémentaire jusqu'au lycée. Elle intervient dans un contexte européen, et même international, où une maîtrise des langues étrangères devient indispensable pour l'ouverture vers la culture, et un avantage conséquent dans le monde du travail. Cette nouvelle organisation est encadrée par le CECRL, cadre européen commun de référence pour les langues, qui met l'accent notamment sur l'apprentissage de l'oral.

Lors de mon année de professeur des écoles stagiaire, j'ai eu la chance d'avoir l'enseignement de l'anglais en charge, dans mes deux classes de CM1. Je me suis presque instantanément questionnée sur la manière de favoriser l'oral chez des élèves timides ou en difficultés. Cette question a résulté des séances en classe, mais faisait aussi écho à mon expérience personnelle en tant qu'élève. De plus, en demandant aux professeurs des écoles qui m'entouraient, je me suis rendue compte que cette problématique était commune à une grande part des enseignants. J'ai donc cherché des solutions pour la problématique suivante : comment favoriser la prise de parole chez les élèves en langue vivante ?

Je me suis tournée vers la pédagogie actionnelle, recommandée par le CECRL. Cette pédagogie admet des séances très précises, avec surtout une mise en projet, qui sera progressive tout au long de la séquence, pour aboutir à une tâche finale. Elle met également en place beaucoup de situations d'interactions entre pairs. Face à cette expérimentation en classe, j'ai décidé d'exprimer deux hypothèses. La première, est qu'un apprentissage du lexique doit être conduit avant de passer à l'oral. La seconde, est que la pédagogie actionnelle suscite une motivation chez les élèves, facilite les apprentissages, et permet la coopération entre eux.

La première partie de ce mémoire sera consacrée aux apports théoriques, avec des liens aux textes officiels ainsi qu'un état des lieux chez les enseignants du premier degré

grâce à un questionnaire. La seconde partie sera dédiée à la méthodologie, avec le protocole, les résultats et leurs analyses, les interprétations et enfin un retour sur les hypothèses accompagné des limites de la recherche.

APPORTS THÉORIQUES

I° Définition et cadrage des termes : l'oral et les langues vivantes

I° a. Qu'est-ce que l'oral ?

L'oral a une grande place dans le cursus scolaire, il n'est pourtant pas si simple à définir. On pourrait même parler d'« oraux », plutôt que d'oral. L'oral est travaillé chez les enfants dès le plus jeune âge. En effet, les jeunes élèves de cycle 1 en maternelle, acquièrent l'oral par mimétisme grâce aux adultes, on peut alors parler d'un acquis spontané. Mais après la grande section, l'accent est mis sur l'écrit, même si l'oral reste très présent dans les compétences du socle commun de connaissances et de compétences « Comprendre et s'exprimer à l'oral »¹. Au cycle 3, l'oral peut être défini de deux manières. Premièrement, l'oral peut être un outil pour un apprentissage d'une discipline diverse, par exemple un exposé en sciences ou en histoire ; il est alors vecteur d'apprentissage, et l'accent est mis sur le contenu. Deuxièmement, l'oral peut devenir l'objet d'apprentissage : l'élève peut alors s'exercer au débat, ou à l'argumentation par exemple. Cet apprentissage nécessite de la pratique, et un retour sur celle-ci avec une analyse. Cette dernière peut être réalisée par l'enseignant, par les pairs, ou bien par l'élève lui-même.

Cette dualité, entre outil et objet d'apprentissage, devient floue lors de l'enseignement des langues vivantes. L'oral est un outil, car l'apprentissage des langues en école primaire est essentiellement oral ; mais il est aussi un objet car on apprend à

¹ BOEN n°31 du 30 juillet 2020

l'élève à s'exprimer dans une autre langue. C'est cette imbrication qui permet aux séances de langues vivantes de se démarquer des autres disciplines. En revanche, cette complexité peut vite devenir un obstacle au bon déroulement des séances, et surtout à l'aisance de l'enseignant dans cette matière.

1° b. L'éveil linguistique et culturel en maternelle, par le biais de l'oral uniquement

Dans les programmes de cycle 1, il est question « d'éveil à la diversité linguistique »². En effet, cet éveil prend place à partir de la moyenne section seulement, et se fait à travers des jeux et des comptines. Les élèves comprennent alors qu'il y a d'autres moyens de communiquer que celui qu'ils sont en train d'apprendre.

A l'âge de trois ou quatre ans, les enfants acquièrent leurs capacités de langage grâce aux interactions avec les adultes, mais pour le cas d'une langue étrangère, par l'imitation. Ils essaient alors de reproduire les sons et les intonations, ce qui pour l'anglais peut se révéler plutôt compliqué (les intonations sont bien plus marquées qu'en français, et la langue anglaise propose des sons inconnus de notre langue comme par exemple le (/ th /). Ces imitations sont facilement mises en place avec des comptines ou des chants. On peut par exemple penser à la très courte comptine « *Head, shoulders, knees and toes* », où les élèves chantent et montrent la partie du corps correspondante en même temps.

Cet éveil peut être facilité dans son contexte, par la présence d'un élève étranger, ou qui parle une langue étrangère avec sa famille, et qui pourra partager des mots dans sa langue, tels que « Bonjour », « Merci ». Cela permettra aux élèves de commencer à se rendre compte de cette diversité linguistique, et avoir une première approche avec la diversité culturelle, qui est au cœur des apprentissages dès le cycle 2.

2 BOEN n°31 du 30 juillet 2020

1° c. L'affirmation de l'oral dans les langues vivantes, dans les programmes des cycles 2 et 3

En cycle 2, les activités écrites sont proscrites. Les compétences langagières travaillées sont donc uniquement orales : « comprendre l'oral », « s'exprimer oralement en continu », « prendre part à une conversation ». Ces compétences présentes dans le programme de cycle 2, sont complétées par une compétence culturelle « découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale »³. La tenue d'un cahier de langues peut cependant débuter dès le cycle 2. Les traces écrites pourront être représentées par des images majoritairement.

En cycle 3, on expose peu à peu les élèves à l'écrit. En effet, on retrouve dans le programme de cycle 3 des compétences liées à l'écriture, et également à la lecture. Cependant, le passage à l'écrit se fera uniquement sur une notion déjà pratiquée et maîtrisée à l'oral. Bien que les compétences de l'écrit fleurissent, on remarque également un accroissement des compétences liées à l'oral. Les aptitudes concernant la compréhension orale, la prise de parole en continu et les interactions sont développées et complexifiées. L'oral garde donc une place très importante dans l'apprentissage des langues vivantes.

Ces compétences s'inscrivent dans la continuité du socle commun de compétences, de connaissances, et de culture. Ce dernier a été élaboré dans le but d'assurer une continuité des apprentissages allant du cycle 2 jusqu'au cycle 4, ainsi qu'un accès à une culture commune en corrélation avec des compétences essentielles. Il prend donc en compte, notamment, l'apprentissage des langues étrangères. Cet enseignement relève de la deuxième compétence du premier domaine (« Les langages pour penser et communiquer ») : « Comprendre, s'exprimer, en utilisant une langue étrangère ou régionale »⁴. Cette compétence prévoit la comparaison entre la linguistique française et celle de la langue étudiée, l'étude d'albums et l'apprentissage de chants dans la langue étrangère. En résumé, cette compétence permet l'ouverture d'esprit de l'élève, sur les cultures qui nous entourent, mais également l'acquisition des connaissances et des capacités dans une nouvelle langue. Cela renforce la mise en œuvre d'une construction

³ BOEN n°31 du 30 juillet 2020

⁴ BOEN n°31 du 30 juillet 2020

citoyenne, où il est primordial dans notre monde actuel de connaître, au moins, les bases dans les langues étrangères pour pouvoir avoir des qualités requises sur le marché du travail, et s'ouvrir aux cultures extérieures.

1° d. Le cadre de référence européen : le CECRL

Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture, insiste également sur les cinq grandes activités langagières. Celles-ci proviennent du CECRL : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Les programmes officiels en font une première référence lors de la parution du bulletin officiel n°31, du 1^{er} septembre 2005, qui s'inscrit dans le plan de rénovations des langues survenu la même année :

« La répartition de la progression des apprentissages en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. » (Bulletin officiel n°31 du 1^{er} septembre 2005)

Le CECRL fixe un cadre précis pour l'apprentissage des langues étrangères, et surtout un cadre commun. En effet, le CECRL constitue une base commune au niveau européen pour les conceptions des programmes, et ceux nous concernant sont directement adossés au CECRL. Ce dernier permet ainsi une reconnaissance des acquis à une échelle européenne, et internationale. C'est en effet le CECRL qui régit l'échelle des apprentissages, allant de A1 (découverte de la langue), à C2 (niveau maximal). A la fin du cycle 3, il est demandé aux élèves d'obtenir le niveau A1 ; même si certains pourront également acquérir deux compétences du niveau A2. Mais pour atteindre ce niveau A1, l'enseignant doit mettre en place des situations permettant l'apprentissage des cinq activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale en continu, l'expression écrite, et l'expression orale en interactions. Toutes ces compétences doivent être mises en articulation lors des séquences de langues vivantes.

Le cadre de référence met également l'accent sur l'approche actionnelle de l'apprentissage. La définition officielle du CECRL pour cette démarche actionnelle est la suivante :

« La perspective privilégiée [...] est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Fiche didactique : la perspective actionnelle, GT LV 78 – education.gouv)

En d'autres termes, l'approche actionnelle de la discipline définit l'élève comme acteur de ses apprentissages, et il agit avec les autres (et non plus seulement *parle* avec l'autre), les situations d'interactions deviennent alors indispensables. En effet, il n'est plus question de communiquer, mais d'agir avec l'autre. La communication n'est plus une fin en soi, mais un outil au service d'un but, en vue de réaliser une tâche finale. Cette notion définie dans le CECRL, implique la nécessité d'une progression cohérente en vue d'atteindre cette tâche :

« Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, cela peut être une autre production ou un autre résultat (par ex. la planification d'une sortie, faire une affiche, créer un blog, monter un festival, choisir un candidat, etc.). Les descripteurs peuvent être utilisés pour concevoir de telles tâches mais aussi pour observer, et si besoin est, (auto) évaluer l'usage de la langue par les apprenants pendant la tâche. » (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Conseil de l'Europe : Février 2018)

En effet, il faut créer un intérêt pour la séquence, et créer des situations où les élèves se mettent en situation de devoir interagir. Il faut que les élèves aient un objectif concret dans leur apprentissage, et qu'ils comprennent que les activités qu'ils réalisent participent au processus aboutissant à la tâche finale. Enfin, pour susciter davantage l'intérêt des élèves, et rendre les séquences cohérentes, il est nécessaire d'avoir un ancrage culturel. Les élèves découvrent alors une culture différente chez les enfants de leur âge provenant des pays étudiés, ou même une culture sur des points identiques.

Cette perspective actionnelle permet pour l'élève d'acquérir une plus grande autonomie, notamment grâce à toutes les situations de productions orales en interactions.

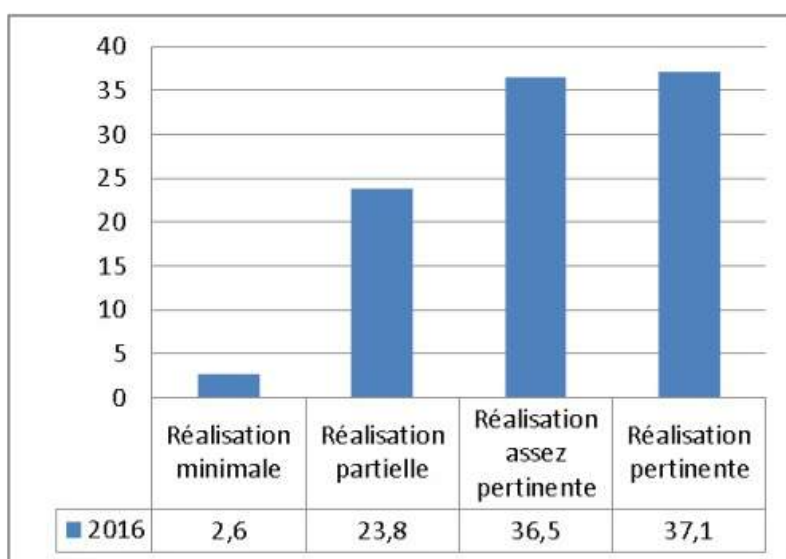
II° L'état des lieux dans l'enseignement des langues au premier degré

II° a. Les pratiques et difficultés actuelles

Comme nous venons de le voir, tous les élèves doivent atteindre le niveau A1 en fin de cycle 3 dans les cinq capacités langagières, même si le niveau A2 peut être atteint par certains élèves, dans certaines compétences. Mais qu'en est-il concrètement, des compétences acquises par les enfants à la fin de l'école élémentaire ? Le sujet sera désormais concentré sur l'enseignement de l'anglais. La DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), a réalisé une étude sur ces compétences entre 2004 et 2016, avec trois temps de mesure tous les six ans (2004, 2010, 2016). La DEPP a donc réalisé un « cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons » (CEDRE), sur les acquis en langues vivantes en fin de CM2. Les compétences atteintes par les élèves sont comparées avec les attendus des programmes nationaux, eux-mêmes encadrés par le CECRL. L'enquête est réalisée sur seulement 4 des 5 compétences langagières : la compréhension de l'écrit et de l'oral, l'expression écrite, et l'expression orale en continu. L'expression orale en interactions a donc été exclue des évaluations. Globalement, on a observé une progression des performances entre 2004 et 2010 (qui peut être expliquée par le plan de rénovation des langues en 2005 et l'introduction du CECRL) ; et une relative stabilité entre 2010 et 2016. Certaines disparités persistent depuis 2004 : les filles sont plus performantes que les garçons (notamment concernant l'écrit), et les différences sont très marquées en fonction du profil social de l'école. Les performances des élèves ont été classées sur une échelle allant de 1 (faible) à 6 (performant).

Les compétences en compréhension orale ont connu une forte hausse entre 2004 et 2010, mais se sont stabilisées depuis 2010. On note cependant moins d'élèves en grandes difficultés, et moins d'élèves dans le groupe des plus performants. Les niveaux ont donc tendance à se fixer, et les progrès se limiter. La progression en compréhension écrite est elle aussi plutôt stable, et compte également moins d'élèves en difficultés. De plus, 50 % des élèves se situent dans les deux groupes les plus performants (5 & 6). Enfin, en expression écrite, on observe une légère hausse malgré les difficultés pour les élèves à reproduire un énoncé sans modèle.⁵

Concernant l'étude sur l'expression orale en continu, cette dernière a été conduite uniquement en 2016, et ne pouvait donc pas bénéficier de l'évolution avec 2004 et 2010. L'enquête a été faite sur un panel d'élèves, qui devaient se présenter et décrire leur environnement proche (faire une phrase pour donner son nom, son âge, son lieu d'habitation, des informations sur sa famille...). Ils ont été évalués sur la réalisation de la tâche, ainsi que sur la recevabilité linguistique. Ils ont ensuite été situés sur une échelle à quatre niveaux. Les résultats pour la réalisation de la tâche sont les suivants :



Champ : élèves des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine.

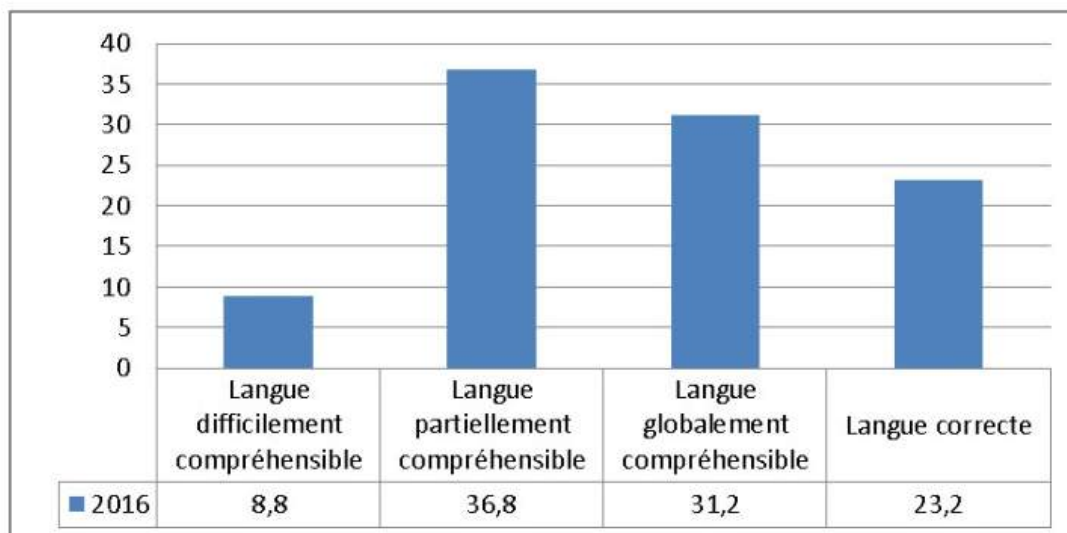
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Figure 1 : Réalisation de la tâche demandée lors de l'enquête CEDRE

On remarque qu'une grande part du panel d'élèves a réalisé la tâche de manière pertinente ou assez pertinente (73,6%). Quasiment deux élèves sur dix ont traité le sujet

⁵ Note d'information n°17.19

de manière partielle, et moins de 3 % de manière minimale. Ce dernier groupe contient des élèves qui n'ont pas été en mesure de construire des phrases, et ont seulement communiqué avec des mots isolés ou des groupes de mots. Ces résultats sont plutôt satisfaisants avec une majorité d'élèves ayant réussi l'exercice.



Champ : élèves des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine.

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Figure 2 : Niveau de maîtrise de la langue lors de l'enquête CEDRE

Les résultats concernant la maîtrise de la langue sont plus mitigés. En effet, presque 9 % des élèves sont difficilement compréhensibles, un peu plus d'un élève sur trois est partiellement compréhensible, et un peu plus de la moitié (54%) sont compréhensibles ou globalement compréhensibles. Bien que les résultats d'un peu plus de la moitié des élèves sont satisfaisants, il reste 46 % d'élèves que l'on comprend difficilement, voire pas du tout.

Ces difficultés de la maîtrise de la langue à l'oral peuvent être expliquées de plusieurs manières. En effet, à la suite de cette enquête, la DEPP a fait suivre un questionnaire aux élèves, qui avait été déjà étudié en 2010. Grâce à ce questionnaire, on observe que les élèves osent de moins en moins prendre la parole : en 2010, 76 % des enfants affirmaient oser prendre la parole, contre 67 % en 2016. On note une baisse identique concernant les chants : 71 % des enfants déclaraient aimer les chants en anglais en 2004, 67 % en 2010, et seulement 59 % en 2016. Comment expliquer cette baisse ? On peut en déduire, que les élèves montrent de moins en moins d'investissement

et de motivation. On peut ainsi se questionner sur l'impact de la mise en œuvre de la perspective actionnelle, et si elle est réalisée concrètement dans les écoles.

II° b. L'état des lieux chez les enseignants du premier degré

Il convient de s'interroger, au vu des résultats exposés ci-dessus, sur les mises en œuvre pédagogiques des enseignants. Quels sont les possibles freins des enseignants, pour développer les compétences orales, et les interactions entre élèves ? J'ai pu réaliser un sondage auprès d'un panel de 50 professeurs des écoles, de la petite section au CM2 (6 % en cycle 1, 46 % en cycle 2, et 52 % en cycle 3). La première question qui leur a été posée, relevait simplement de leur aisance lors de l'enseignement de l'anglais :

Sur une échelle de 1 à 10, êtes-vous à l'aise lors de vos séances d'anglais ?

50 réponses

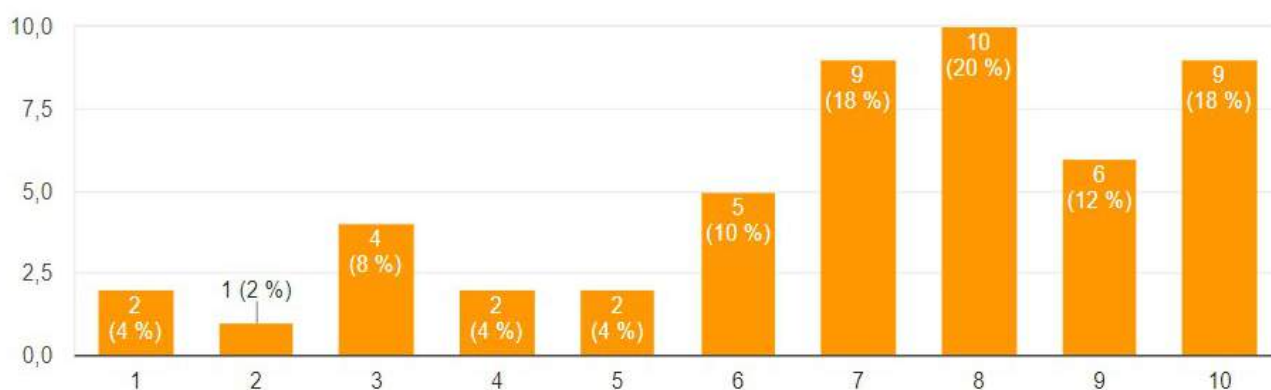


Figure 3 : L'aisance des enseignants lors des séances d'anglais

On remarque donc que 78 % des enseignants ont répondu six ou plus sur une échelle allant jusqu'à dix, soit la moitié supérieure de l'échelle, et que la majorité est donc à l'aise, ou relativement à l'aise. Cependant un peu plus d'un enseignant sur cinq se situe sur la moitié inférieure de l'échelle et estime rencontrer des difficultés dans la réalisation des séances d'anglais. Comment expliquer ce phénomène, qui est une particularité de cette discipline ?

Tout d'abord, j'ai remarqué que certains enseignants du premier degré ne se sentaient pas légitimes d'enseigner une langue étrangère, j'ai donc cherché à connaître le parcours linguistique des professeurs des écoles interrogés. La question qui leur a été

posée fut « Depuis votre baccalauréat, avez-vous bénéficié d'une formation en langues vivantes ? Si oui, lesquelles? ». Plus de la moitié des sondés (56%), affirme avoir bénéficié d'une formation en langues vivantes lors de leurs études supérieures, en licence et/ou en master. A l'inverse, 32 % répondent n'avoir reçu aucune formation en langues étrangères depuis leur baccalauréat. Le restant du panel atteste avoir appris une langue en immersion à l'étranger (8%), ou avoir eu des formations au sein de l'éducation nationale en formation continue (4%). Le manque de confiance des enseignants pourrait donc être expliqué par cette formation qui peut sembler lointaine pour certains. Il est de plus compliqué d'être autodidacte avec une telle discipline, qui demande de la pratique. Face à ces parcours différents, les enseignants ont été interrogés sur l'importance de leur formation en langues vivantes et leur ressenti face à celle-ci.

Estimez-vous avoir eu assez de formation en langues vivantes ?

50 réponses

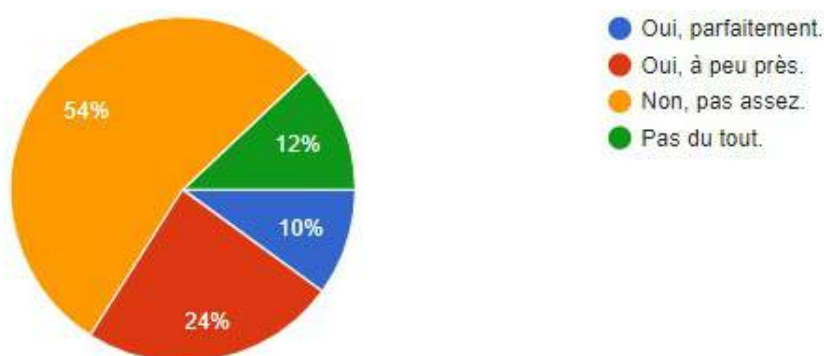


Figure 4 : Le ressenti des enseignants vis à vis de leur formation en langues vivantes

Le ressenti des enseignants face à leurs capacités est assez claire : 66 %, soit deux tiers, estiment ne pas être assez compétents pour enseigner une langue étrangère. Ce sentiment peut être traduit par une impression de manque de légitimité, et mettre en difficultés les professeurs des écoles. Ceci est en corrélation avec les résultats de l'enquête CEDRE : seulement 63 % des enseignants du premier degré ont une habilitation pour enseigner l'anglais en 2016. A l'inverse, la tendance des enseignants à avoir à charge l'enseignement de l'anglais augmente : 90 % en 2016, contre 78,6 % en 2010⁶. De plus, en dehors des enseignements les enseignants sont rarement au contact de la langue

⁶ Note d'information n°17.19

anglaise et la pratiquent donc rarement. Ce phénomène est notamment expliqué dans un article du Café Pédagogique basé sur les résultats de l'enquête CEDRE :

« L'enquête souligne le fait que seulement 63% des professeurs du 1er degré ont l'habilitation pour enseigner l'anglais. Moins d'un quart d'entre eux déclarent se rendre régulièrement dans un pays anglophone ; seuls 26% communiquent souvent en anglais avec des locuteurs natifs et à peine quatre enseignants sur dix consultent régulièrement des sites internet en anglais ». (Anglais : les clés du succès ?, Le café pédagogique : 6 juin 2019)

Cette inhibition créée chez les enseignants diffère pourtant avec les attendus ministériels : rappelons que l'on attend des élèves de cycle 3 le niveau A1, soit de donner envie aux élèves d'apprendre cette langue étrangère, de susciter leur curiosité et leur envie de communiquer dans la langue étudiée. Il y a donc un décalage entre le niveau attendu pour les apprentissages, et les compétences effectives des enseignants, qui doivent atteindre le niveau B2. Par exemple, lorsque les enseignants ont été questionnés sur leurs points faibles dans l'enseignement des langues vivantes, 30 % ont mis en avant leur insécurité linguistique et une fragilité de la composante linguistique. Peu d'entre eux ont d'ailleurs recours à des outils mis à disposition pour pallier à ces difficultés, tels que des enregistrements audios ou vidéos de natifs. Il existe même pour les enseignants les moins à l'aise des synthétiseurs vocaux, ainsi que des dictionnaires en ligne pouvant leur indiquer la correcte prononciation.

La composante phonologique de la langue reste une préoccupation très importante des enseignants, voire pour certains la plus importante. Le manque de confiance de ces enseignants en leurs compétences à utiliser la langue cible freine la mise en œuvre d'un apprentissage de la phonologie, et peut avoir un impact sur la désinhibition des élèves, ainsi que le fait de les motiver à oser prendre la parole et parler anglais en classe. L'enquête CEDRE, comme exposé plus haut, nous montre d'ailleurs cette baisse : 76 % des élèves affirment oser prendre la parole en 2010, contre 67 % en 2016⁷. Ce ressenti présent chez certains enseignants du premier degré est notamment pris en compte dans le rapport de l'enquête CEDRE :

⁷ Note d'information n°17.19

« Ces données sont à rapprocher du profil des enseignants de l'échantillon évalué : rappelons que l'enseignement des langues étrangères est de plus en plus pris en charge par les enseignants du premier degré ; ceux-ci ne sont pas, par conséquent, des «spécialistes» de la langue étrangère enseignée. ». (Anglais en fin d'école et de collège, CEDRE : 2016)

II° c. Quelles pédagogies mettre en œuvre ?

Apprendre une nouvelle langue, c'est pour beaucoup se mettre dans une position inconfortable, et même pour d'autres, une prise de risque. Ce sentiment que nous avons déjà étudié chez les enseignants, existe aussi bien évidemment chez les élèves. Le manque de confiance présent chez une partie des élèves les pénalise pour l'apprentissage des langues vivantes. Ils n'osent pas prendre la parole, or une participation active lors des séances est primordiale pour la mémorisation. Une posture de l'enseignant (désinhibition, engouement, théâtralisation) peut permettre un enrôlement dans les tâches proposées et une motivation effective de la part des élèves. Il faut savoir repérer les élèves intimidés lors de ces activités, et réussir à les rassurer pour qu'ils osent prendre des risques. Ce processus peut passer par plusieurs dispositifs pédagogiques : tout d'abord inclure l'élève en question dans un groupe. Lors de la répétition du lexique, éviter de faire répéter l'élève seul face à la classe. On peut interroger la classe entière, ou bien des groupes restreints : une rangée, les filles, les garçons, les élèves qui ont des lunettes etc. Pour un élève en grande timidité, on pourrait mettre en place une organisation en binôme.

Ensuite, une marionnette peut être utilisée dans les cours de langue vivante. Cet outil facilite la transition du français vers la langue étudiée, et oblige inconsciemment les élèves à s'exprimer dans la langue étrangère, puisque la marionnette ne parle pas français. Cela permet de développer une aisance et crée une situation ludique et motivante puisque les élèves parlent à la marionnette et non plus à l'enseignant. La marionnette peut être utilisée en rituel pour instaurer une activité rassurante et familière pour les élèves, puis y recourir ponctuellement pour le reste de la séance.

Or, la confiance ne suffit pas pour le bon déroulement d'une séance de langue vivante, la motivation semble être également un facteur indispensable. Une des solutions

utilisées majoritairement en langues vivantes pour motiver les enfants, est d'apprendre par le jeu. En effet, l'apprentissage du lexique qui est une grande partie de l'enseignement des langues vivantes peut essentiellement passer par le jeu. Prenons comme exemple le très célèbre « Kim's Game ». L'objectif de cette activité est de travailler leur observation et bien sûr leur mémorisation. Il est intéressant pour le professeur de se retirer du jeu et de laisser un élève maître du jeu. Cela permet aux élèves d'incarner plusieurs rôles, et donc aussi de pouvoir poser les questions en anglais et se familiariser avec des formulations autres que les réponses. Cela permet aussi un climat de confiance, car les élèves se retrouvent entre pairs, dans un terrain connu, celui du jeu. De plus, l'enseignant, en retrait, peut plus facilement observer ses élèves et repérer ceux en difficultés.

Par ailleurs, la construction des séquences doit répondre à une organisation bien précise pour permettre la maîtrise des compétences linguistiques de la part des élèves. Le début de la séquence commence par de la réception et des situations d'écoute active. Ensuite, les élèves s'exercent aux répétitions, pour ainsi continuer sur des productions guidées voire semi-guidées. A la fin de ce processus seulement, l'élève peut être mis en situation de production autonome, que ce soit en continu ou en interactions. Enfin, après la maîtrise des éléments phonologiques, on peut introduire l'écrit. Or, la maîtrise des éléments linguistiques ne suffit pas pour obtenir des situations complètement propices à la prise d'oral.

Selon les instructions officielles, dès le cycle 2 : *« L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère, ou régionale, doivent mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper. Il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en apprenant aux élèves qu'un discours, pour être compris, doit obéir à des règles. La prise de parole, est accompagnée, aidée et respectée »*⁸. L'enseignant se doit donc de différer la correction des erreurs linguistiques pour ne pas mettre l'élève mal à l'aise. Dédramatiser l'erreur, valoriser la prise de parole par des relances, des encouragements et des appréciations positives permettra aux élèves d'oser s'exprimer dans la langue cible. De plus, il est primordial de ne pas interrompre les communications et interactions, à condition que l'élève soit compréhensible.

Ensuite, un des problèmes récurrents rencontrés par les professeurs des écoles lors des situations d'interactions, est de mettre tous les élèves en situation de communication effective en simultané. L'enseignant nécessite alors une posture de

8 BOEN n°31 du 30 juillet 2020

contrôle ancrée, bien que tolérante face au bruit intrinsèque à la communication simultanée de plusieurs élèves. Pour aider les élèves, l'enseignant peut également décider d'utiliser plusieurs espaces (dispersion dans la classe, dans un atelier s'il y en a un à disposition), les élèves se retrouvant entre pairs, peuvent se sentir plus à l'aise.

Enfin, les mises en place pédagogiques doivent être choisies en fonction du temps de parole, qui est souvent trop court. Il faut alors multiplier les situations pédagogiques permettant aux élèves de s'exprimer dans la langue ciblée. Il est nécessaire de plus, de faire attention à ne pas être omniprésent, ce qui peut se produire lorsque l'enseignant a une confiance effective en ses compétences linguistiques, qui peut l'amener à garder un dispositif avec des interactions professeur et élève, ce qui minimalise le temps de parole des élèves. L'enseignant doit savoir se mettre en retrait, et aiguiller ses élèves avant le début de l'activité pour ensuite les laisser interagir entre pairs. Ce fonctionnement a pour but d'observer chez les élèves une parole qui se libère et qui se désinhibe. Le professeur des écoles adopte ainsi une posture de lâcher-prise pour maximiser le temps de parole des élèves.

MÉTHODOLOGIE

III° Protocoles et hypothèses

III° a. Contexte du protocole de recherche

Durant mon année de professeur des écoles stagiaire, j'ai exercé le jeudi dans une classe de CM1. La classe est composée de 22 élèves : 8 garçons et 14 filles. Une des élèves est redoublante, et un élève a bénéficié d'un passage anticipé. Une élève est quadrilingue (parlant notamment le français ainsi que l'anglais). J'accueille de plus pour mes séances d'anglais, un élève en dispositif ULIS (pour trouble des fonctions cognitives). Le climat de classe est serein et propice aux apprentissages ainsi qu'aux interactions entre pairs. Les niveaux en anglais sont très hétérogènes, avec des élèves d'aisance différente.

Mes séances d'anglais se déroulent en fin d'après-midi entre la récréation et la sortie d'école. Les élèves n'ont pas d'autres séances dans la semaine, mais bénéficient d'un rituel en anglais chaque matin, avec le « mot du jour », effectué en anglais et en français.

III° b. Problématique et hypothèses

J'ai pu remarquer tout au long de la première moitié de l'année scolaire, que lors des séances d'anglais, je ne parvenais pas à enrôler certains de mes élèves. Leur manque d'aisance était effectif, ainsi que leur incompréhension face à certaines activités. Pour d'autres, l'objectif d'apprentissage n'était pas clair, à cause d'une mise en projet floue et peu explicitée, et les mises en activité étaient ardues. J'en ai donc déduit qu'ils manquaient pour certains de confiance, et d'autres de motivation. Je me suis donc demandée comment éveiller leur motivation, et comment obtenir leur adhésion afin que chacun d'entre eux s'investisse pleinement dans les activités proposées. Le questionnaire suivant s'est donc avéré nécessaire pour améliorer ma pratique : comment favoriser la prise de parole chez les élèves ?

Deux hypothèses découlent de ce questionnement. Tout d'abord, le manque de confiance des élèves serait dû à un temps insuffisant de l'apprentissage du lexique, qui devient par la suite la base des interactions, auxquelles viennent s'ajouter les formulations et la syntaxe.

Dans un second temps, le questionnement sera porté sur la pédagogie actionnelle, qui permettrait une mise en projet des élèves, entraînant elle-même une prise de conscience des apprentissages. La mise en projet des élèves aurait deux fonctions principales : d'une part, une fonction de motivation car les élèves vont devoir mobiliser plusieurs compétences et capacités afin de réaliser une tâche finale, et cela donnera du sens aux apprentissages tout au long de la séquence. D'autre part, la pédagogie de projet aurait une fonction sociale : en effet, pour réaliser la tâche finale, les élèves vont devoir coopérer avec les autres, travailler ensemble, ce qui est source de motivation et d'investissement.

III° c. Présentation de la séquence

Pour tenter de confirmer ces hypothèses, je me suis inspirée de la séquence de Maïté Ordoqui-Cotilla, conseillère pédagogique dans l'académie de Bordeaux. La séquence porte sur l'Hermione, une frégate ayant participé à la guerre d'indépendance américaine face aux Anglais en 1790. Ce patrimoine français reste d'actualité, car il a été reconstitué à l'identique il y a quelques années, et est basé à Rochefort en Charente-Maritime. Le début de la séquence porte sur la vie des marins à bord lors du trajet vers les États-Unis. Le lexique est donc centré sur des aliments. Puis, les activités d'interactions mettent en scène un jeu de questions réponses. Enfin, deux séances en décroché permettent d'apprendre les lettres de l'alphabet en anglais et d'appliquer cet apprentissage grâce à la « bataille navale », et permet ainsi l'apprentissage des expressions utilisées lors d'un jeu. La tâche finale réalisée en dernière séance se fera à travers un jeu de plateau avec des cartes, en réutilisant tout le lexique acquis, ainsi que les formulations.

La tâche finale sert d'évaluation de la séquence pour l'enseignant. En effet, les compétences évaluées ont été les suivantes : la compréhension orale (écoute pour répondre à son camarade), Compréhension écrite (lecture des aliments sur les cartes),

Production orale en interactions (jeu en binômes avec réinvestissement du lexique et des structures langagières acquises au cours de la séance), et expression écrite (les élèves écrivent ensuite les structures langagières utilisées lors de l'activité, qui serviront de trace écrite). Quatre des cinq compétences langagières présentes dans le CECRL seront donc évaluées lors de la tâche finale.

Cette séquence a débuté au mois de mars, puis a été finalisée au mois de mai.

III° d. Protocoles

Ma recherche et mon analyse se sont d'abord portées sur la troisième séance. La première séance a permis d'introduire et de découvrir le sujet, et ainsi d'ancrer culturellement ma séquence. La tâche finale a de plus été explicitée aux élèves. La deuxième séance a été consacrée uniquement à l'appropriation du lexique de la nourriture consommée par les marins. La troisième séance s'est d'abord ouverte sur un rebrassage du lexique découvert la semaine précédente. Puis j'ai mis en place une activité nécessitant la coopération entre pairs. Chaque élève avait une feuille avec un bateau et sa cargaison. Ils devaient, en se déplaçant dans la classe et en parlant à plusieurs personnes, retrouver leur « bateau jumeau », soit le bateau avec la même cargaison, en leur demandant s'ils avaient tel aliment ou non. J'ai fait le choix de cibler mes observations sur quatre de mes élèves :

- Une élève A très à l'aise lors des séances d'anglais
- Une élève B moyennement à l'aise
- Une élève C très réservée
- Un élève D avec des difficultés dans les apprentissages

Je me suis attachée durant mon observation à évaluer les critères suivants : vont-ils vers les autres, ou bien est-ce qu'ils laissent les autres poser les questions et répondent juste oui ou non ? Est-ce que les élèves ont osé prendre la parole ? Ont-ils eu le temps de le faire ? Et surtout, selon l'acquisition du lexique, est-ce que les élèves se mettent en retrait ou sont en difficultés ?

Enfin, les élèves ont répondu à un questionnaire en fin de séance, sur leur opinion vis-à-vis de cette activité : s'ils ont apprécié ou non cette séance, s'ils pensent avoir eu des difficultés, et s'ils étaient à l'aise pour prendre la parole.

Ensuite, lors de ma tâche finale, j'ai pu observer la motivation des élèves ainsi que leur capacité à coopérer entre eux. Cette dernière séance était notamment axée sur la compréhension de l'oral. La tâche finale était constituée d'un jeu appelé « Fill in your boat ». Les élèves jouaient en binôme, et avaient chacun un bateau avec une grille d'aliments qu'ils devaient obtenir pour constituer leur cargaison.

J'ai donc continué mes observations lors de cette séance : les élèves faisaient-ils preuve de motivation et d'investissement lors de cette activité ? Donnait-ils du sens à leurs apprentissages ? Et enfin, ont-ils réussi à coopérer entre eux ?

De plus, j'ai soumis un questionnaire à la fin de cette séance, pour tous les élèves de la classe. Ils étaient invités à s'exprimer sur leur appréciation de l'activité, leur motivation, leurs difficultés, et enfin sur leur avis global concernant la séquence.

IV° Résultats

IV° a. Résultats du premier protocole

Afin d'illustrer les réponses des élèves au questionnaire, j'ai choisi de classer ces données dans un tableau. Seules l'orthographe et la syntaxe ont été modifiées au sein des réponses des élèves.

	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D
Avis général sur l'activité	J'ai bien aimé.	Elle est « cool ».	J'ai bien aimé parce que je trouve ça passionnant.	Bien.
Ce que l'élève a aimé.	Les questions.	<i>Sans précision.</i>	Tout.	Parler en anglais.
Ce que l'élève n'a pas aimé.	Rien.	Rien.	Rien.	Être avec ma voisine.
Difficultés ?	Rien.	Non.	Non.	Non.
Est-ce que l'élève se trouvait à l'aise ?	Oui, parce qu'on parle à sa copine.	Oui, parce qu'il faut parler à un camarade et c'est plus facile.	Car ce sont mes amies.	Oui.

Malgré les divergences des niveaux et rapports à l'anglais des élèves, l'avis général sur l'activité est plutôt positif. Ils ne semblent pas avoir rencontré des difficultés, et ont au contraire relativement apprécié les interactions entre pairs. Les élèves semblent de plus avoir apprécié le sujet, ce qui a facilité leur mise en activité.

IV° b. Résultats du second protocole

Parmi les dix questions proposées dans le questionnaire à l'issue de la tâche finale, deux étaient des questions fermées. Les élèves devaient exprimer leur ressenti vis-à-vis de l'activité, ainsi que sur leur motivation. Avec une élève absente, le panel d'élèves était de 21.

Question 1	J'ai aimé	Je n'ai pas aimé	Total
Qu'as-tu pensé de cette activité ?	19	2	21

Question 2	Oui	Non	Total
Etais-tu motivé ?	18	3	21

En observant les réponses des élèves, on remarque que 90 % des élèves se sentaient prêts et disposés à rentrer dans l'activité. Ensuite, 86 % des élèves ont apprécié la tâche finale marquant la fin de la séquence.

La deuxième partie du questionnaire sera étudiée sur le panel des quatre élèves au profil particulier. Comme la transcription précédente, seules la syntaxe et l'orthographe ont été modifiées.

	Élevé A	Élevé B	Élevé C	Élevé D
3. Pourquoi étais-tu motivé (ou non) ?	Parce que j'ai gagné et J. a perdu. Et parce que c'est cool.	Parce que j'ai bien aimé.	Parce que j'aime l'anglais, c'est passionnant.	Je ne sais pas.
4. Que penses-tu de toutes ces leçons sur l'Hermione ?	J'adore parce que c'est l'anglais.	Je les ai trouvés bien et en plus ça m'a fait découvrir des choses.	J'ai bien aimé ce bateau.	C'était intéressant.
5. Qu'est ce qui t'a donné envie de participer durant ces leçons ?	J'ai envie de participer que quand M. ne fait pas le fou.	Cela m'a fait découvrir l'Hermione.	Tout.	J'ai aimé le sujet.
6. Qu'est ce qui t'a	J'ai pas envie	Rien.	Rien.	Parfois je ne

parfois empêché de participer ?	parce que M. fait le fou.			savais pas.
7. Qu'as-tu aimé ?	Les leçons sur l'Hermione.	J'ai tout aimé.	Quand je fais des jeux, j'aime bien.	Qu'on ne puisse pas choisir avec qui on est [<i>lors des activités en binômes</i>]
8. Pourquoi ?	Parce que j'aime l'anglais.	Parce que j'étais avec un ami [<i>lors des activités en binômes</i>].	Parce que c'est rigolo.	C'est plus cool.
9. Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?	Rien.	Rien	Rien.	Dire les phrases.
10. Pourquoi ?	J'aime tout en anglais.	Je ne sais pas.	Parce que j'ai tout aimé.	C'était trop long. [<i>les formulations</i>]

L'élève A, qui a le profil d'un élève sans difficulté scolaire ainsi qu'une certaine aisance, montre une certaine facilité dans les activités proposées. Elle éprouve un sentiment positif envers les leçons d'anglais, ne les redoute en aucun cas, et réussit même à rentrer dans une compétition lors des activités.

L'élève B, sans aisance particulière, semble avoir apprécié la progression du sujet, et est rentrée facilement dans les apprentissages pour pouvoir participer aux activités de production orale en interactions. Elle semble de plus être rassurée par ces activités réalisées entre pairs.

L'élève C, très réservée, émet elle aussi un avis positif. Sa prise de parole paraît être facilitée selon les mises en place pédagogiques proposées : en effet, elle retient les aspects ludiques des séances.

L'élève D, en difficultés concernant l'anglais, propose un avis plus mitigé. Malgré son intérêt face à la mise en projet, il a rencontré des difficultés lors des interactions.

V° Analyses

Afin d'analyser les séances menées dans le cadre des hypothèses émises, j'ai fait le choix de croiser les deux protocoles, ainsi que les questionnaires et les observations faites en classe.

V° a. Observations globales de la classe

Lors de cette séquence, toutes les activités constituant le corps de la progression vers la tâche finale ont été bien accueillies par les élèves. En effet, chaque séance s'ouvrait avec un jeu pour le rebrassage du lexique. Parmi eux, un jeu très apprécié des élèves fut le « Kim's Game », où les flashcards sont au tableau, et les élèves ferment les yeux le temps de retirer une ou plusieurs étiquettes, qu'ils doivent retrouver une fois les yeux ouverts. Les formulations sont vite intégrées (« Close your eyes / Open your eyes / What's missing? »), cela permet pour l'enseignant de se mettre en retrait et laisser la place de maître du jeu aux élèves. C'est alors un temps propice pour évaluer l'apprentissage du lexique.

Ces activités ont permis le bon déroulement de la troisième séance de la séquence, et des interactions riches et fluides entre pairs. Les élèves ont réussi à se désinhiber et à parler anglais avec le lexique appris, tout en coopérant avec leurs camarades. La même observation a été faite lors de la tâche finale : les élèves ont compris le but de l'activité demandée, et ont même pris du plaisir.

Leur participation a grandement augmenté lors de cette séquence par rapport aux trois premières périodes, où la pédagogie actionnelle n'était pas mise en place. En effet, lors des activités en production autonome, les élèves n'en comprenaient pas le but, et rencontraient de grandes difficultés impliquant une utilisation excessive du français. Or, lors de cette séquence les élèves manifestaient de la motivation. De plus, les interactions se faisant plus fluides, l'écoute des élèves s'est également améliorée. En conséquence, les élèves ont fait preuve d'un grand respect de la parole de l'autre. Cela participe à la formation citoyenne, également présente dans le CECRL :

« Le CECR présente l'apprenant/utilisateur de langues comme un 'acteur social', agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. Cela signifie un changement de paradigme à la fois dans la planification des cours et dans l'enseignement, par l'encouragement de l'implication et de l'autonomie de l'apprenant. » (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs ; Conseil de l'Europe : Février 2018)

V° b. Observations sur la réalisation des tâches

L' enrôlement des élèves lors des activités de vocabulaire se révélait efficace pour les mettre en activité et bien démarrer la séance. Ils devenaient de plus acteurs de leur propre activité puisqu'un élève venait au tableau faire le maître du jeu. De plus, ce rôle s'est montré bénéfique pour les élèves ayant des difficultés à mémoriser le lexique. En conséquence, l'activité des bateaux jumeaux en troisième séance a été relativement bien réussie, par environ trois quarts des élèves. Le quart restant présentait des difficultés avec le lexique ainsi que les formulations, et en conséquence parlaient français. Les élèves qui au contraire ont mémorisé le lexique, communiquaient avec leurs camarades de manière fluide, et se faisaient comprendre. La tâche n'était cependant pas inutile pour les élèves qui avaient des difficultés : en effet, les élèves concernés attendaient qu'on leur pose les questions, et répondaient comme convenu par oui ou non. Le manque de production orale était remplacé par de la compréhension orale. Cependant, la compétence langagière évaluée étant la production d'oral en interactions, l'activité n'était donc pas concluante pour tous les élèves, et ce à cause des difficultés avec le lexique. Cependant, l'objectif de l'activité a été atteint, puisque chaque élève a pu trouver son bateau jumeau.

Lors des séances suivantes menant à la tâche finale, l'apprentissage du lexique a été continu et approfondi, une fois par semaine, n'ayant la classe que le jeudi. C'est la raison pour laquelle, lors de la dernière séance, les élèves n'ont rencontré presque aucune difficulté dans leurs interactions. Le vocabulaire n'étant plus un obstacle, ils pouvaient se concentrer sur les formulations, et obtenir des échanges fructueux et fluides. Grâce aux questionnaires, on peut également remarquer que c'est une séance qui a été

appréciée par la majorité des élèves, même en amont. Ayant été explicite tout au long de ma séquence sur les objectifs des séances, dans le cadre de la mise en projet, les élèves n'ont pas eu d'à priori ou n'ont pas exprimé de réticences face à l'activité. Toutes les notions apprises toutes au long de la séquence (le vocabulaire, les formulations), permettent le transfert et le réinvestissement des acquis. Ils se sont rendus compte des apprentissages nécessaires, les ont acquis selon les thématiques, et les réinvestissent lors de leurs interactions, des productions autonomes.

Enfin, le fil rouge qu'a été l'Hermione dans cette séquence admet aussi un certain intérêt chez les élèves. Cet ancrage culturel leur donne des repères, et suscite aussi l'intérêt afin de rentrer dans les apprentissages. Cela leur permet aussi de mieux mémoriser les acquis, puisqu'ils ont un contexte dans lequel les découvrir.

V° c. Observations sur les interactions sociales

Un autre aspect majeur dans la vérification de mes hypothèses, était la coopération entre les élèves. J'ai donc observé, si ces derniers étaient enclins à travailler ensemble afin de réaliser les activités demandées. Lors de la troisième séance portée sur les bateaux jumeaux, les élèves n'avaient aucun problème à se déplacer au sein de la classe et à aborder leurs camarades pour trouver le bon bateau. Ils allaient au début, pour se rassurer, vers les camarades avec lesquels ils ont des affinités, mais les feuilles ayant été distribuées au hasard, ils n'avaient pas le choix d'aller vers d'autres élèves.

Lors de la sixième séance, les rapports étaient un peu différents puisque les élèves étaient en binôme, avec un élève à proximité, choisi de manière arbitraire par l'enseignant. Dans certains binômes, une forme de tutorat s'est créée. Lorsqu'un binôme était constitué d'un élève relativement à l'aise, et d'un autre élève au contraire en difficultés, ce dernier était épaulé par le premier, qui l'aidait à comprendre et à s'exprimer en anglais avec la bonne formulation. Ce fut très bénéfique pour les élèves concernés, qui avaient une certaine retenue. Ils se sentaient alors aidés, et écoutés par leur camarade.

Cette coopération apparaît dans les questionnaires. On peut voir que pour l'élève A, c'est la compétition avec sa camarade qui l'a motivée à participer à l'activité. Ensuite, l'élève B précise qu'elle a aimé cette séance car elle parlait à un ami, sous-entendu non plus à la classe ou à l'enseignant. L'élève C, très timide, ne spécifie pas précisément les

interactions avec ses camarades mais stipule qu'elle a pris du plaisir. Enfin, l'élève D, en difficultés, affirme qu'il a aimé ne pas choisir avec qui il faisait l'activité. En effet, l'élève D a bénéficié d'un tutorat avec son binôme, ce qui n'aurait peut-être pas été le cas si les élèves avaient eu la liberté de faire des groupes par affinités. On peut donc voir grâce à ces différentes réponses que les modalités des activités ont été bénéfiques pour les élèves. Ces mises en place pédagogiques ont permis une entrée sereine dans la séance, et une participation motivée. Ensuite, les échanges en plus d'être fluides, étaient auto-correctifs au sein des binômes. Ce dispositif permettait aux élèves de s'aider entre eux, tout en mettant à l'aise les élèves timides ou rencontrant des obstacles à cause de difficultés.

VI° Interprétation et discussion

VI° a. Les réussites

Grâce à la pédagogie actionnelle, les élèves sont parvenus à parler anglais, et uniquement anglais, lors des productions orales en interactions. De plus, même chez les élèves timides et réservés la parole se désinhibe, et ils gagnent de l'assurance pour prendre de la parole. Contrairement aux exercices en classe entière ou certains élèves ne lèveront pas la main, lorsqu'ils sont répartis en groupe chaque élève est motivé pour participer aux activités. Le fait de s'exprimer entre pairs s'est révélé très bénéfique pour tous les élèves.

De plus, l'apprentissage du lexique ayant été constant chaque semaine, les élèves ont eu plusieurs semaines pour l'intégrer et le mémoriser. C'est pourquoi, les interactions en fin de séquence se faisaient riches et fluides. Ils étaient tous investis dans les exercices et dans les interactions avec leur binôme. Quelques hésitations subsistaient, rapidement balayées par l'aide bienveillante de leur camarade.

Ensuite, le temps de parole a drastiquement évolué. Sur les séances étudiées, tous les élèves étaient en productions autonomes environ vingt minutes. En revanche, en début d'année, certains élèves n'avaient pas l'occasion de prendre au moins une fois la parole lors d'une séance. La prise de parole en simultané permet donc une mise en place avec un temps de parole propice à la mémorisation du lexique et de la syntaxe, et aussi de la familiarisation avec la langue.

VI. b. Les remédiations face aux écueils rencontrés

Malgré les réussites exposées, les protocoles ont bien sûr rencontré des écueils. En effet, lors de la tâche finale une minorité d'élèves rencontrait encore des difficultés avec la mémorisation du lexique. Ces difficultés ont persisté malgré le fait d'envoyer les élèves concernés au tableau, incarner le maître du jeu lors des activités (s'il étaient bien sûr volontaires). Or, il aurait été plus efficace de se détacher du groupe classe et de faire un groupe de soutien, pendant que le reste de la classe entrait dans une activité en autonomie. Ces groupes auraient alors été homogènes, les interactions seraient devenues en conséquence plus fluides et facilitées. On peut aussi imaginer diviser la classe en groupes de besoins, soit des groupes hétérogènes pour susciter la coopération, et développer volontairement un tutorat, observé dans seulement quelques binômes lors de la réalisation de la séquence.

Ensuite, pour aider à la mémorisation du lexique, il aurait été plus judicieux de créer un rituel journalier. Or, cette organisation n'était pas possible dans la classe étudiée. Un rebrassage du vocabulaire quatre fois par semaine, permettrait une meilleure mémorisation sur la longue durée. Enfin, lors de la division de la classe en groupes, une remédiation peut être proposée grâce aux TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). En effet, si l'école bénéficie d'ordinateurs ou d'une classe mobile, des exercices pour faciliter l'apprentissage du lexique peuvent être proposés aux élèves en ayant besoin. Ce changement de support et un travail individuel avec une voix native pour prononcer le vocabulaire, peuvent être des facteurs pour aider à la mémorisation.

Enfin, une difficulté rencontrée par les élèves, qui a été communiquée dans les questionnaires, fut le bruit. Lors des productions orales en interactions, un vacarme inévitable s'installe. En conséquence, certains élèves avaient du mal à se concentrer. On aurait pu imaginer une dispersion dans les espaces à proximité, dans chaque coin de la classe, voire dans un atelier si la classe en dispose d'un.

VI. c. Les limites de la recherche

Ces protocoles ont été menés dans une classe de 22 élèves, un effectif plutôt confortable, surtout pour des activités langagières. En effet, avec un effectif plus important, les élèves ont moins de temps de parole lors des exercices en classe entière, et auront moins d'occasions de bien mémoriser le vocabulaire. Il serait alors indispensable de répartir les élèves en groupes pour qu'ils aient un temps de parole plus important.

Enfin, les questionnaires ont été demandés et ramassés par l'enseignant. Même en ayant demandé des réponses honnêtes, les élèves ont pu répondre de manière biaisée en faveur de l'enseignant.

VII° Retour sur les hypothèses

La première hypothèse était fondée sur le fait que les interactions entre élèves sont impossibles sans un acquis solide, au préalable, du lexique. En effet, lors de la troisième séance, l'apprentissage du lexique étant récent, les élèves les plus en difficultés rencontraient des obstacles quant à l'expression orale. A l'inverse, lors de la sixième séance après plusieurs semaines de rebrassage du vocabulaire, les discussions étaient beaucoup plus fluides, les élèves s'exprimaient exclusivement en anglais, et prenaient même du plaisir. On peut donc voir qu'un apprentissage solide du lexique est indispensable pour une prise de parole sereine de la part des élèves.

La seconde hypothèse avait comme sujet que la pédagogie actionnelle permettait l'enrôlement des élèves dans les activités et favorisait la coopération. On peut voir dans les résultats du questionnaire qu'une grande majorité des élèves sont motivés pour réaliser les activités, et a posteriori les ont appréciées. Comme on peut l'observer dans le questionnaire, 90 % des élèves sont motivés pour réaliser l'activité et prendre la parole. Cela contraste avec les résultats de l'enquête de la DEPP, où pour rappel seulement 67 % des élèves en 2016 osaient prendre la parole⁹. Ce résultat peut être expliqué par le fait que, ici, les élèves interagissent entre pairs, mais aussi par le fait que les cinq séances en amont et les acquis associés, ont pour but de réaliser le projet lors de la dernière séance.

⁹ Anglais en fin d'école et de collège, CEDRE : 2016

Les élèves, étant conscients de cette progression, n'ont pas d'à priori sur l'activité, et peuvent réinvestir les apprentissages. Cette différence dans les statistiques est aussi révélatrice d'un phénomène : la pédagogie actionnelle est-elle appliquée dans toutes les classes ? Pour rappel sur le panel des cinquante enseignants interrogés pour le questionnaire, 24 % ne connaissaient pas le CECRL, et 24 % n'en connaissaient pas le contenu. Ce sont 48 % des enseignants interrogés, qui alors ne connaîtraient pas les textes officiels faisant référence à la pédagogie actionnelle ainsi que son fonctionnement et ses objectifs.

CONCLUSION

Pour conclure, l'adoption de la pédagogie actionnelle dans ma pratique de l'anglais s'est révélée bénéfique. Ma séquence est beaucoup mieux structurée, et si l'objectif est plus clair pour l'enseignant, il l'est également par conséquent pour les élèves. Ces derniers ont manifesté un grand investissement dans les activités proposées concernant la production autonome, qui contrastent avec des leçons d'anglais peu attrayantes en début d'année.

Un apprentissage continu du lexique et des formulations ont permis une fluidité des échanges, ainsi qu'une motivation confiante de la part des élèves. Cette dernière fut aussi suscitée par l'approche culturelle, qui constitue un fil rouge tout au long de la séquence.

Je compte poursuivre ma pratique de la pédagogie actionnelle, ainsi que l'approfondir. J'ai en effet manqué de mises en place favorisant la différenciation. Il serait très intéressant de mettre en place plusieurs des théories évoquées dans les propositions de remédiations. La pédagogie actionnelle m'a permis de réconcilier certains élèves avec l'anglais, qui étaient trop timides pour oser prendre la parole. Elle m'a aussi aidé à donner le temps aux élèves qui au contraire aiment prendre la parole, de pouvoir interagir en anglais, avec un binôme, sur un temps donné. Elle a suscité la coopération, avec des binômes hétérogènes, où s'est parfois installé un tutorat. Dans l'ensemble, cette pédagogie a développé la coopération entre les élèves, mais aussi le respect de l'autre grâce à l'écoute, ce qui participe à rassurer les élèves peu confiants lors des séances d'anglais.

Mes recherches m'ont permis de répondre à mon questionnement, et d'adopter une posture professionnelle propice à la désinhibition de la parole des élèves. Je souhaite dans un futur proche élargir ces recherches, afin d'approfondir ma mise en place, et améliorer ma pratique. Il sera important de me focaliser sur la différenciation, mais aussi garder mon envie de susciter leur curiosité, ainsi que de partager mon plaisir de parler anglais.

BIBLIOGRAPHIE

Belleville, A. (s. d.). *Fiche didactique : La perspective actionnelle*. Consulté le 3 mars 2021,

à l'adresse

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_final_795137.pdf

Beuzon, S., Garcia, E., & Marchois, C. (2015). *Les compétences des élèves français en anglais en fin d'école et en fin de collège. Quelles évolutions de 2004 à 2010 ?*

https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2015-EF-86-87-competences-eleves-francais-en-anglais-fin-ecole-et-en-fin-college_424576.pdf

Conseil de l'Europe. (2018, février). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.

<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Jarraud, F. (2019, juin 6). *Anglais : Les clés du succès ?* Café Pédagogique.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/06/06062019Article636954028216282299.aspx>

Marchois, C. (2015). *Enseigner les langues vivantes à l'école* (Retz).

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères* (PUF).

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2014-2017). (s. d.). *Bulletin officiel n°31 du 1er septembre 2005*. Consulté le 17 février 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501621D.htm>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2014-2017). (2019). *Cedre 2016 : Anglais en fin d'école et de collège*. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2015-EF-86-87-competences-eleves-francais-en-anglais-fin-ecole-et-en-fin-college_424576.pdf

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). *Cedre 2004-2010-2016—Anglais et allemand en fin d'école : Après une forte progression, des résultats désormais stabilisés*. Consulté le 22 avril 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cedre-2004-2010-2016-anglais-et-allemand-en-fin-d-ecole-apres-une-forte-progression-des-resultats-4676>

Plane, S. (2015, août 31). *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? - Les Cahiers Pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

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

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Fig. 1.....	15
Fig. 2.....	16
Fig. 3.....	17
Fig. 4.....	18

ANNEXES

Annexe I : Questionnaire proposé aux enseignants du 1 ^{er} degré.....	44
Annexe II : Fiche séquence « L'Hermione ».....	46
Annexe III : Fiche de préparation séance n°3 « Les bateaux jumeaux ».....	48
Annexe IV : Document d'appui pour la séance n°3.....	49
Annexe V : Questionnaire proposé aux élèves à la fin de la séance n°3.....	50
Annexe VI : Fiche de préparation séance n°6.....	51
Annexe VII : Documents d'appui pour la séance n°6.....	52
Annexe VIII : Questionnaire proposé aux élèves à la fin de la séquence.....	53

Annexe I : Questionnaire proposé aux enseignants du 1^{er} degré

Dans quel cycle exercez-vous ? *

Cycle 1

Cycle 2

Cycle 3

Sur une échelle de 1 à 10, êtes-vous à l'aise lors de vos séances d'anglais ? *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout. Tout à fait.

Depuis votre baccalauréat, avez-vous bénéficié de formations en langues vivantes ? Si oui, lesquelles ? *

Réponse longue

Estimez-vous avoir eu assez de formation en langues vivantes ? *

Oui, parfaitement.

Oui, à peu près.

Non, pas assez.

Pas du tout.

Selon vous, quels sont vos points forts dans votre enseignement de l'anglais ?

Réponse courte

Vos points faibles ?

Réponse longue

Quel volume horaire hebdomadaire consacrez-vous aux langues vivantes ? Ce temps est-il partagé en plusieurs séances ou rituels ? *

Réponse longue

Vous appuyez-vous sur des supports particuliers pour vos séances ? (Méthode, manuel etc...)

Réponse longue

Lors de vos séances d'anglais, mettez-vous en place des activités permettant de favoriser les interactions entre élèves ? Si oui, lesquelles ?

Réponse longue

Si vous mettez en place des interactions, comment les évaluez-vous ?

Réponse longue

Estimez-vous difficile cette mise en place ? Pourquoi ?

Réponse longue

A quelles compétences langagières accordez-vous le plus d'importances ? (Cochez 2 cases maximum) *

- Mémorisation du lexique
- La grammaire
- La compréhension orale
- La mémorisation des structures de phrases
- Les productions orales ou écrites

Avez-vous connaissance du CECRL ? (Cadre Européen commun de références en langues) *

- Oui.
- Seulement de nom.
- Non.

Annexe II : Fiche séquence « L'Hermione »

Anglais – Séquence : The Hermione Objectifs de la séquence : Découvrir une partie de l'histoire américaine, liée à un patrimoine français. Découvrir quelques ports de la côte est, et la vie à bord d'un voilier tel que l'Hermione.				
Compétences travaillées	Objectif	Matériel	Étapes	Remarques
Séance 1 Ecouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne ou des histoires simples ; reconnaître des mots isolés dans un court texte	Découvrir l'histoire de l'Hermione et le quotidien des marins à bord	Vidéo, fiche questions, carte	1/ 10' Découverte de la séquence : explication de la séquence. Voir ce qu'ils connaissent sur l'Hermione. 2/ 10' Accroche : Vidéo sur l'Hermione. Puis lecture de quelques pages d'un album sur l'Hermione en anglais. 3/ 20' Fiche questions sur l'Hermione. 4/ 10' Activité : distribution d'une carte, repérage de Rochefort et NY.	
Séance 2 Ecouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne ou des histoires simples ; reconnaître des mots isolés dans un court texte	Acquérir le lexique de la nourriture à bord de l'Hermione à l'époque de La Fayette	Comptine, flashcards, aliments et feuille pour les coller dans l'ordre	1/ 10' Rebrassage 2/ 15' Accroche : écoute de la comptine « The Hermione's train ». What did you understand? PE redit la comptine plus lentement. Se servir des flashcards. 3/ 20' Kim's game 4/ 10' CO : les élèves doivent remettre les aliments dans l'ordre en écoutant la comptine	
Séance 3 Ecouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne ; mémoriser et reproduire des énoncés ; s'exprimer de manière audible en modulant sa voix ; poser des questions simples ; mobiliser des énoncés adéquats au contexte dans une situation d'échanges ritualisés	Retrouver son bateau jumeau en réutilisant le lexique, tout en apprenant la formulation « Have you got...? No I haven't / Yes I have »	Flashcards, twin boats	1/ 10' Rebrassage 2/ 20' Introduction de la nouvelle pratique langagière : projection d'un twin boat, introduction de la nouvelle formulation langagière. Le PE pose 3 questions à un élève, puis il se met en retrait. 3/ 20' Activité : Find your twin boat : recherche du partenaire avec les informations communes. Limiter la recherche à la rangée. 4/ 10' Institutionnalisation : on colle le twin boat dans son cahier et on recopie les phrases qui correspondent à son bateau.	

Séance 4	<p>Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne; exercer sa mémoire auditive à court et long terme pour mémoriser des mots, des expressions courantes; identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiées.</p>	<p>Découvrir les ports sur le trajet de l'Hermione</p>	<p>Flashcards, compagne</p>	<p>1/ 15' Rebrassage: avec les flashcards, puis bingo sur ardoise. 2/ 15' Introduction de la nouvelle pratique langagière: rappel du contexte historique dans lequel s'inscrit la frégate. Ecoute de la comptine. What did you understand? Insister sur les mots town et harbour, leur faire deviner si besoin. 2nde écoute, PE note des éléments au tableau. 3/ 15' Find the right order: On efface le tableau. Les élèves se mettent par 2 et doivent écrire les ports dans le bon ordre sur leur ardoise. Les noms sont en désordre au tableau. 4/ 10' Institutionnalisation: on repère les ports sur la carte des EUA.</p>
Séance 5	<p>Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne; mémoriser et reproduire des énoncés; s'exprimer de manière audible en modulant sa voix; poser des questions simples; mobiliser des énoncés adéquats au contexte dans une situation d'échanges ritualisés</p>	<p>S'approprier l'alphabet pour pouvoir jouer à la bataille navale.</p>	<p>Flashcards, alphabet, enveloppes de lettres, grilles de battleship</p>	<p>1/ 5' Rebrassage 2/ 10' Introduction de la nouvelle pratique langagière: projection de l'alphabet, on récite la comptine alphabétique puis des lettres au hasard. 3/ 15' Activité: The alphabet, les élèves ont une enveloppe de lettres en binôme. Ils en piochent une chacun leur tour. 4/ 20' Activité: Battleship, en binôme. Mettre les formulations au tableau: In the water, Hit, Hit and sink. 5/ 5' Institutionnalisation: on colle sa grille dans le cahier, et on recopie les formulations.</p>
Séance 6	<p>Idem</p>	<p>Réinvestir tous les apprentissages pour jouer au jeu «Fill in your boat», et apprendre à dire «Would you like...?»</p>	<p>Flashcards, bateaux de jeu, cartes avec les aliments</p>	<p>1/ 5' Rebrassage 2/ 10' Introduction de la nouvelle pratique langagière: Le PE fait semblant d'offrir une flashcard à un élève en disant «Would you like...?». Faire répéter. 3/ 25' Activité: Fill in your boat. Exemple au tableau. 4/ 10' Institutionnalisation: on colle son bateau dans son cahier et on écrit les phrases apprises qui correspondent.</p>

Annexe III : Fiche de préparation séance n°3

Période n° 4		Discipline: Anglais	Séquence: L'Hermione	Séance n° 3: Twin Boat	
<p>Domaines du Socle: Domaines: Les langages pour penser et communiquer (comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale); Domaine: Les méthodes et outils pour apprendre (recours aux outils pour l'exposition à une langue vivante authentique); Domaine: La formation de la personne et du citoyen (l'apprentissage des LVE renforce la confiance en soi, le respect d'autrui, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées); Domaine: Les représentations du monde et de l'activité humaine (intègre les spécificités culturelles des pays ou régions concernées et construit une culture humaniste / découverte des éléments de l'histoire des pays étudiés).</p> <p>Compétences travaillées: Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, mémoriser et reproduire des énoncés, s'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix, écrire des mots dont la syntaxe et l'orthographe ont été mémorisées, poser des questions simples, mobiliser des énoncés adéquats au contexte dans une succession d'échanges ritualisés.</p> <p>Objectifs de la Séance: Retrouver son bateau jumeau tout en apprenant la formule «Have you got ...?» «No, I haven't / Yes, I have.»</p>					
Matériel Nécessaire: Flashcards, Twin boats					
Durée	Déroulement			Activité de l'élève / Dispositif	Différenciation
Étape 1 10 mn	<p>Rebrassage Lecture de la comptine. Répétition avec les flashcards.</p>			Participation orale.	
Étape 2 20 mn	<p>Introduction de la nouvelle pratique langagière Projection d'un twin boat au tableau. Introduction de la question/réponse «Have you got...?». Le PE pose 3 questions à un élève, puis on change le bateau et cet élève pose 3 questions à un autre élève, etc...</p>			Écoute et participation orale.	
Étape 3 20 mn	<p>Activité: Find your twin boat Recherche du partenaire avec les informations communes</p>			Participation orale	
Étape 4 10 mn	<p>Institutionnalisation On colle son twin boat dans le cahier, et on note les phrases correspondantes. I have got chicken, peas.... / I haven't got chicken, peas.... Mélanger les paires par rangée pour limiter les déplacements et possibilités.</p>			Travail individuel si simultané, déplacements dans la salle.	
BILAN	<p>What did we learn to say today? If we have something or not. How?</p>				

Annexe IV : Document d'appui pour la séance n°3



Water, fish, bread, rice, peas, pig, chicken, cake sont des illustrations provenant de [Clic images 2.0 - Canopé Dijon](#)

Crédits photo : Virginie Porcheron

Annexe V : Questionnaire proposé aux élèves à la fin de la séance n°3

Prénom :

1. Qu'as tu pensé de cette activité ?

.....
.....

2. Qu'est ce que tu as aimé ?

.....
.....

3. Qu'est ce que tu n'as pas aimé ?

.....
.....

4. Est-ce que tu as eu des difficultés ?

.....
.....

5. Est-ce que tu étais à l'aise pour prendre la parole ? Pourquoi ?

.....
.....







Annexe VI : Fiche de préparation séance n°6

Période n° 4	Discipline: Anglais	Séquence: L' Hermione	Séance n° 6: Tâche finale: Fill in your boat!
<p>Domaines du Socle: Domaine 1: Les langages pour penser et communiquer (comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale); Domaine 3: Les méthodes et outils pour apprendre (recours aux outils pour l'exposition à une langue vivante authentique); Domaine 4: La formation de la personne et du citoyen (l'apprentissage des LV renforce la confiance en soi, le respect d'autrui, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées); Domaine 5: Les représentations du monde et de l'activité humaine (intègre les spécificités culturelles des pays ou régions concernées et construit une culture humaniste / découvre des éléments de l'histoire des pays étudiés).</p> <p>Compétences travaillées: Ecouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, mémoriser et reproduire des énoncés, s'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix, écrire des mots dont la syntaxe et l'orthographe ont été mémorisés, poser des questions simples, mobiliser des énoncés adéquats au contexte dans une succession d'échanges ritualisés.</p>			
<p>Objectifs de la Séance: Réinvestir tous les apprentissages pour jouer à un jeu + apprendre une nouvelle formulation</p>			
<p>Matériel Nécessaire: Flashcards, bateaux à remplir, piles de cartes avec les aliments</p>			
	Durée	Déroulement	Activité de l'élève/ Dispositif
Étape 1	10 mn	Rebrassage Lecture de la comptine. Répétition avec les flashcards.	Participation orale.
Étape 2	10 mn	Introduction de la nouvelle pratique langagière Le PE fait semblant d'offrir une flashcard à un élève en lui proposant «Would you like...?» L'élève répond par yes or no. Faire répéter la question à la classe.	Ecoute et participation orale.
Étape 3	25 mn	Activité: Fill in your boat Le PE fait un exemple avec un élève au tableau. Les élèves sont en binôme, et piochent tour à tour une carte, qui est un aliment. L'élève qui a pioché propose «Would you like...?». Si l'élève ne l'a pas dans son bateau, il dit «No, thank you!». Si l'élève l'a «Yes, please!». «Can you spell it?». L'élève obtient l'aliment seulement si il est épilé.	Activité en binôme.
Étape 4	10 mn	Institutionnalisation On colle son bateau dans son cahier et on écrit les phrases apprises avec.	Travail individuel.
			Différenciation

Annexe VII : Documents d'appui pour la séance n°6

D



Crédits photo : Virginie Porcheron

<i>water</i>	<i>bread</i>	<i>cake</i>	<i>chicken</i>	<i>rice</i>	<i>steak</i>
<i>fish</i>	<i>bacon</i>	<i>beans</i>	<i>peas</i>	<i>pig's feet</i>	<i>biscuits</i>

Annexe VII : Questionnaire proposé aux élèves en fin de séquence

Prénom :

1. Qu'as tu pensé de cette activité ?

J'ai aimé

Je n'ai pas aimé

2. Etais-tu motivé ?

Oui

Non

3. Pourquoi ?

.....
.....
.....

4. Que penses-tu de toutes ces leçons sur l'Hermione ?

.....
.....
.....

5. Qu'est-ce qui t'a donné envie de participer durant ces leçons ?

.....
.....

6. Qu'est-ce qui t'a parfois empêché de participer ?

.....
.....
.....

7. Qu'est-ce que tu as aimé ?

.....
.....

8. Pourquoi ?

.....
.....

9. Qu'est ce que tu n'as pas aimé ?

.....
.....

10. Pourquoi ?

.....
.....