



HAL
open science

S'initier à l'anglais en maternelle : marionnette et comptine au service de la motivation

Magali Abbal

► **To cite this version:**

Magali Abbal. S'initier à l'anglais en maternelle : marionnette et comptine au service de la motivation. Education. 2021. dumas-03597519

HAL Id: dumas-03597519

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03597519>

Submitted on 4 Mar 2022

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

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**S'initier à l'anglais en maternelle :
marionnette et comptine au service
de la motivation**

Présenté par Magali Abbal

Écrit scientifique réflexif encadré par Anne-Marie Andrieux

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
ÉTAT DE L'ART.....	2
1. L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS EN MATERNELLE	2
1.1 <i>Intérêt de l'apprentissage précoce des langues.....</i>	2
1.2 <i>Instructions officielles</i>	3
1.2.1 Place de l'anglais dans les programmes	3
1.2.2 Un enseignement adapté à l'âge des élèves de maternelle.....	4
1.3 <i>La motivation dans les apprentissages.....</i>	5
1.3.1 Généralités.....	5
1.3.2 Motivation et apprentissage des langues vivantes en maternelle.....	6
2. ASSOCIER LE DIRE ET LE FAIRE	7
2.1 <i>Le corps et l'action au service de la motivation.....</i>	7
2.2 <i>Les comptines et l'apprentissage des langues vivantes.....</i>	9
2.2.1 Définition et intérêts des comptines.....	9
2.2.2 L'utilisation des comptines dans l'apprentissage des langues étrangères	10
2.2.3 Gestuelle et recours à l'association du dire et du faire	11
3. L'IMPORTANCE DE L'AFFECTIF DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	12
3.1 <i>Implication affective et motivation.....</i>	12
3.2 <i>L'utilisation d'une marionnette dans le cadre scolaire.....</i>	14
3.2.1 Définition	14
3.2.2 Rôle affectif de la marionnette	14
3.2.3 Rôle pédagogique de la marionnette.....	15
4. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	17
METHODE	18
1. LES PARTICIPANTS.....	18
2. LA CONSTRUCTION D'UNE SEQUENCE RITUALISEE	19
3. LES OUTILS DE MESURE	21
3.1 <i>L'entretien.....</i>	21
3.2 <i>Garder trace de la séquence : séances filmées et journal de bord</i>	22
3.3 <i>La grille d'observation</i>	22

RESULTATS.....	24
1. UNE EVOLUTION DES CONCEPTIONS : L'ENTRETIEN	24
2. LA MESURE DE L'IMPLICATION ET DE LA MOTIVATION : LA GRILLE D'OBSERVATION	27
2.1 <i>Analyse par paramètre</i>	27
2.2 <i>Analyse par élève</i>	29
DISCUSSION ET CONCLUSION.....	31
1. RE-CONTEXTUALISATION	31
2. MISE EN LIEN AVEC LES RECHERCHES ANTERIEURES	31
3. LIMITES ET PERSPECTIVES	32
BIBLIOGRAPHIE.....	36
ANNEXES	38

INTRODUCTION

Dans un monde plurilinguistique et de plus en plus ouvert, l'apprentissage des langues est devenu indispensable. En France, ce besoin est d'autant plus présent qu'il s'agit d'un pays membre d'une Europe multilingue et multiculturelle. Les programmes officiels de l'Éducation nationale reflètent cette prise de conscience et mettent l'accent sur l'importance de cet enseignement linguistique.

L'efficacité de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et sa bonne réalisation passent par une introduction réussie à ces langues étrangères. En effet, afin que cet enseignement ne soit pas associé à une contrainte par les apprenants, il est primordial de leur donner goût à cette matière à partir des premiers stades d'apprentissages. Dans l'optique d'optimiser la motivation des élèves ainsi que leurs apprentissages futurs, il est également judicieux d'effectuer cette initiation dès les premières années de scolarisation. Cependant, commencer l'apprentissage de langues vivantes étrangères en maternelle nous amène à la question suivante : qu'est-ce qui motive un élève de maternelle à apprendre une autre langue ? Pour un élève aussi jeune, l'enjeu de l'apprentissage ne saurait être le même que celui d'un élève plus âgé. La motivation de ces jeunes apprenants viendra sans doute surtout de la curiosité, du plaisir et du sentiment de sécurité. Il nous faudra explorer les moyens de développer et de maintenir la motivation à travers des modalités familières aux élèves et adaptées à leur âge.

Cet écrit présentera dans un premier temps le cadre théorique de la recherche dans lequel ce travail se situe. Dans un deuxième temps, il s'agira de détailler la méthodologie employée pour cette étude avant d'analyser les résultats recueillis dans une troisième partie. La quatrième et dernière partie permettra de dégager les intérêts et les limites de l'étude menée avant d'aborder les prolongations envisagées et les réflexions soulevées pour ma pratique professionnelle.

ÉTAT DE L'ART

1. L'apprentissage de l'anglais en maternelle

1.1 Intérêt de l'apprentissage précoce des langues

Dans notre société actuelle et son ouverture internationale, il est nécessaire de maîtriser des langues étrangères. En s'appuyant sur la plasticité de l'oreille et du cerveau d'un enfant très jeune, débiter tôt devrait permettre d'optimiser un tel apprentissage. Cette question du rôle de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses recherches. Bien que toutes ne concordent pas vers un avis tranché et unanime, la majorité de ces recherches met en effet en exergue l'avantage d'une acquisition précoce des langues étrangères. C'est le cas de Guion et al. (2000) qui ont notamment démontré que les performances finales étaient meilleures lorsqu'il était question d'individus ayant commencé l'apprentissage de la langue étrangère à un plus jeune âge.

Dans leur conférence de consensus, Gaonac'h et Macaire (2019) font quant à eux preuve de plus de contraste dans leurs propos en avançant que la durée totale d'apprentissage, avec principalement la fréquence et la quantité d'exposition, aurait un rôle plus décisif sur la réussite des élèves que l'âge de début d'apprentissage. Néanmoins, ces auteurs reconnaissent que commencer l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge privilégie de nombreux éléments, avec notamment l'acquisition phonologique. Ces auteurs précisent que pour ces éléments, un travail spécifique à un âge précoce favorisera les apprentissages futurs.

Ainsi, ils évoquent tout particulièrement les travaux menés en école maternelle sur l'écoute de l'oral et des sons qui sont spécialement probants pour la langue anglaise. Ils précisent par-là que, bien que l'avantage d'une exposition précoce ne soit pas systématique, les bénéfices en sont avérés de manière indéniable pour tout ce qui a trait à la phonologie.

Ces éléments se voient confirmés par Voise (2019). En effet, elle met en avant que les élèves les plus jeunes, qu'ils soient en maternelle ou en début d'élémentaire (jusqu'au CE1), montrent plus de facilité à reproduire spontanément des rythmes et prennent aisément conscience de l'accent des mots en anglais. Ces enfants manifestent également plus de plaisir à jouer avec les sonorités et les rythmes. Ainsi, jusqu'à l'âge de 6-7 ans, les enfants se révèlent plus habiles à restituer la phonologie anglaise. De plus, elle invoque le fait que chez

ces tout jeunes élèves, l'anxiété des apprentissages est moindre, ce qui les rend plus réceptifs à la découverte et l'acquisition de cet autre moyen de communication.

Tout cela tend à privilégier une entrée dans les apprentissages des langues étrangères dès le cycle 1. La recherche ayant démontré cet intérêt, les instructions officielles ont entériné ce travail. Nous allons à présent aborder l'intégration de ces recommandations par les spécialistes dans les textes officiels.

1.2 Instructions officielles

1.2.1 Place de l'anglais dans les programmes

Dans une Europe multilingue et multiculturelle, l'apprentissage des langues étrangères est essentiel afin de renforcer la cohésion entre les pays et le sentiment d'appartenance à la famille européenne. C'est dans cette optique que le Conseil de l'Europe a, en 2001, publié le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Ce dernier a pour vocation d'accroître la compréhension internationale et d'améliorer la qualité et l'utilité de l'enseignement des langues à l'école. Depuis sa création, il est devenu un élément central de tous les programmes intergouvernementaux dans le domaine de l'éducation. Grâce aux six niveaux communs de référence qu'il propose : de A1 à C1, il offre une base commune et homogène de classification du niveau et des progrès des apprenants au sein de tous les pays de l'Union.

En France, dans les programmes de 2015 du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), l'apprentissage des langues vivantes étrangères n'est réellement commencé qu'à partir du cycle 2. Ce dernier est défini comme étant le point de départ de cet apprentissage pour tous les élèves. L'oral y est priorisé avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du CECR. Au cycle 3, l'apprentissage des langues vivantes étrangères s'intensifie afin de permettre aux élèves d'acquérir une meilleure aisance d'utilisation. Cette fois, les objectifs de fin de cycle visent l'obtention du niveau A1 du CECR dans les cinq activités langagières recensées par ce dernier. Il s'agit de la compréhension de l'oral, de l'expression orale en continu, de l'interaction orale, de la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite (MENESR, 2015a).

En ce qui concerne la maternelle, les programmes de 2015 se démarquent des précédents en introduisant l'éveil à la diversité linguistique dès la deuxième année du cycle 1.

Il y est fait état d'une première découverte des langues étrangères notamment afin de faire prendre conscience aux élèves qu'il est possible de communiquer avec d'autres langues que celle de l'école : la langue française. Le but est d'initier les élèves à l'apprentissage d'une langue étrangère et surtout de motiver leur apprentissage dans la suite de la scolarité (MENESR, 2015b). Cette découverte des langues vivantes étrangères dès le cycle 1 doit bien évidemment tenir compte des caractéristiques propres de l'école maternelle et de l'âge des élèves. Le public qui nous concerne est en effet bien particulier et possède ses spécificités. C'est le point que nous allons aborder dans le paragraphe suivant.

1.2.2 Un enseignement adapté à l'âge des élèves de maternelle

L'école maternelle, devenue obligatoire depuis la rentrée 2019, a une place à part en raison de l'âge des élèves. Comme le spécifie le Bulletin officiel de 2015, c'est une école qui tient compte du développement des jeunes enfants, qui assure autant que possible leur sécurité affective et une école où le plaisir à une place prépondérante : plaisir d'apprendre, de progresser et de vivre ensemble. Sur ce dernier point, l'école maternelle a aussi pour devoir de permettre aux enfants d'apprendre ensemble et de vivre ensemble. Elle assure leurs premiers pas vers la vie en société avec les règles de la collectivité.

Comme il est dit dans les textes officiels, l'autre grande caractéristique de l'école maternelle est qu'elle organise des « modalités d'apprentissage spécifiques » (MENESR, 2015b, p.4). Ces modalités reposent sur les quatre principes suivants : apprendre en jouant, apprendre en réfléchissant, apprendre en s'exerçant et apprendre en mémorisant et en se remémorant (MENESR, 2015b).

Si les programmes de 2015 ne donnent que peu de précisions quant à la découverte des langues étrangères telle qu'elle y est présentée, les recommandations pédagogiques publiées au Bulletin officiel de mai 2019 fournissent plus de pistes pédagogiques que les enseignants peuvent suivre. Il y est notamment mention de sensibiliser les élèves aux sonorités de la langue étrangère étudiée. Pour ce faire, il y est préconisé de les exposer aux langues régulièrement, mais pendant des temps courts. Pour répondre à ce conseil, le temps de regroupement du matin avec la mise en place des rituels semble être le moment adéquat pour initier les élèves à ces autres langues. À l'instar des apprentissages au cycle 2, seul le développement des compétences orales est à favoriser et il faut être attentif à ne faire découvrir aux élèves que des éléments linguistiques adaptés à leur âge (MENESR, 2019). Il faut effectivement que le contenu lexical et le contenu syntaxique soient identiques à ceux qui sont travaillés en français, la langue de l'école. Il s'agit ainsi de focaliser principalement sur

des phrases simples et majoritairement affirmatives et de travailler les lexiques usuels au cycle 1 comme les parties du corps, les couleurs ou les émotions par exemple.

Si ces recommandations ministérielles aiguillent les enseignants sur les modalités d'apprentissage des langues en maternelle, il ne faut pas négliger un paramètre essentiel qui est la motivation. Nous allons maintenant nous intéresser à cet aspect.

1.3 La motivation dans les apprentissages

1.3.1 Généralités

La motivation dans l'éducation est un objet de recherche très étudié depuis plusieurs décennies. Diverses théories ont émergé de ces recherches et leurs orientations sont loin d'être unanimes. Certaines de ces théories sont même en totale contradiction (Bourgeois, 2011).

La première théorie qui a émergé considère la motivation comme étant intrinsèque puisqu'elle serait le fruit de facteurs individuels. De ce fait, la personnalité, les connaissances préalables, l'histoire personnelle, l'inconscient, le contexte familial et socioculturel ou autre constitueraient le degré de motivation d'un individu dans ses apprentissages. Selon cette hypothèse, les choix pédagogiques de l'enseignant, quels qu'ils soient, se révéleront insuffisants à motiver un apprenant hermétique à la matière proposée puisque son opinion est faite dès le départ et restera immuable. Sa motivation est une histoire personnelle et rien ni personne ne pourront y influencer.

À l'extrême opposé, la deuxième théorie attribue la motivation des apprenants à des facteurs qui seraient externes à ces derniers, nous parlons alors de motivation extrinsèque. Selon ce principe, la situation d'apprentissage et sa mise en œuvre seraient à elles seules responsables de la motivation ou démotivation des apprenants. D'après ce courant, une façon de procéder donnée assurerait inmanquablement les mêmes résultats chez tous les élèves.

Depuis le milieu des années 1960, une troisième approche a vu le jour. Il s'agit de la théorie dite de « Value-Instrumentality-Expectancy » aussi désignée comme « paradigme social-cognitif » (Bourgeois, 2011, p.238) qui se situe entre les deux positions précédentes. Elle avance que la motivation découle de trois types de représentations chez l'apprenant : « la perception que l'effort investi dans la tâche conduira à sa réussite (*expectancy*), la perception que la réussite de la tâche permettra d'atteindre le but visé par le sujet (*instrumentality*) et la valeur et l'importance accordées au but visé en question (*value*) ». (Bourgeois, 2011, p.238). De nos jours c'est encore ce paradigme social-cognitif qui prime parmi toutes les théories et les recherches en psychologie de l'éducation. Cette théorie étant caractérisée par une pluralité

des variables à prendre en compte, les chercheurs tendent de plus en plus à employer l'expression de dynamique motivationnelle (Bourgeois, 2011 ; Galand, 2006).

Nous pouvons donc retenir des recherches que lorsqu'il s'agit de motiver les individus en situation d'apprentissage, il y a plusieurs facteurs à prendre en compte. Le rôle des constituants de la dynamique motivationnelle est de mieux en mieux cerné par la recherche. Nous savons désormais que la motivation d'un apprenant, de même que sa démotivation, ne saurait être ramenée qu'à des facteurs internes, appartenant à l'apprenant, ni même qu'à des facteurs externes, relevant de la situation d'apprentissage. C'est bien une combinaison de ces deux dimensions et de différentes variables telles que le sentiment de compétence, le plaisir éprouvé à l'école et le sentiment d'utilité de la formation reçue, pour ne citer que les principales, qui agissent sur la dynamique motivationnelle d'un apprenant (Bourgeois, 2011 ; Galand, 2006).

1.3.2 Motivation et apprentissage des langues vivantes en maternelle

Dans le domaine des langues vivantes, la motivation intrinsèque des élèves peut provenir du fait qu'un membre de leur famille parle cette autre langue, ou bien dans la perspective de voyages à venir, d'échanges avec des personnes parlant d'autres langues (lors de voyages, de correspondances scolaires, de dialogues sur internet ou sur les réseaux sociaux, etc.) ou même pour comprendre leurs chansons préférées ou visionner des films et séries en version originale. La motivation extrinsèque peut provenir du désir de réussir et d'obtenir les différents contrôles et examens qui jalonnent le parcours scolaire.

En maternelle, ces éléments n'ont que peu d'impact sur les élèves. Au cycle 1, ils ne voient pas où se trouve leur intérêt à apprendre une langue vivante étrangère, surtout s'ils n'ont aucun contact familial avec d'autres langues que le français. Ainsi, nous sommes en droit de nous poser la question de déterminer ce qui peut motiver des élèves de maternelle à apprendre une langue étrangère. Il ressort de cette interrogation que pour des élèves de cycle 1, il faut créer la motivation à travers des canaux spécifiques à leur jeune âge. De ce fait, il faut les motiver par le plaisir, la curiosité et par leur besoin de bouger et celui d'être rassurés.

Différentes méthodes répondent à un ou plusieurs de ces critères et permettent la mise en place d'enseignements efficaces et qui font sens pour les élèves. Parmi ces méthodes, nous pouvons évoquer par exemple l'intervention d'un élève allophone auprès de ses camarades. Cette action ferait sens pour les élèves et permettrait de les sensibiliser à cette autre langue et leur donner envie de l'apprendre. Cependant, ce procédé est malgré tout très particulier et possède comme limite d'avoir au sein de la classe d'implémentation la présence d'un tel

élève. De manière plus générale cette fois, nous pouvons mentionner trois autres stratégies qui, faute de la présence d'un vrai natif dans la classe, consistent à mettre en place des situations de communication qui motivent l'utilisation d'une langue vivante. Ces trois stratégies reposent sur les spécificités et les outils habituels de l'école maternelle : l'exploitation d'un album de jeunesse dans la langue étrangère cible, un travail autour de comptines dans cette autre langue ou bien encore l'utilisation d'une marionnette. Ces trois outils sont très utilisés au cycle 1 et leur familiarité possède un rôle rassurant pour les élèves lorsqu'ils doivent entrer dans de nouveaux apprentissages.

Pour ce travail, le choix a été fait de focaliser nos réflexions sur les deux dernières stratégies évoquées. Comme nous venons de l'indiquer, les deux instruments pédagogiques que sont les comptines et les marionnettes sont bien connus des classes de maternelle et leur utilisation pour l'apprentissage des langues étrangères au cycle 1 se retrouve dans les recommandations pédagogiques du Bulletin officiel de 2019. Ce sont donc ces deux approches que nous allons maintenant présenter plus en détail.

2. Associer le dire et le faire

2.1 Le corps et l'action au service de la motivation

Face aux mauvaises performances des Américains en apprentissage de langues étrangères, Asher (1969) propose une nouvelle approche : the Total Physical Response (TPR).

Ces mauvaises performances résultant d'un manque de motivation et de temps, Asher invite à focaliser les apprentissages sur une seule des quatre compétences langagières qui sont : écouter, parler, lire et écrire. Il préconise ainsi de se concentrer sur la maîtrise de l'écoute qu'il considère comme la plus importante, car selon lui, c'est elle qui a le plus fort impact positif sur les trois autres. De plus, cette approche possède également l'avantage de reproduire le schéma naturel d'apprentissage de la langue maternelle qui est de comprendre la langue entendue dans un premier temps avant de passer à l'étape de l'expression.

Sa stratégie, la TPR, vise par conséquent à acquérir une parfaite maîtrise de la compréhension orale d'une langue étrangère en se basant sur la manière qu'ont les enfants d'apprendre leur langue maternelle. Concrètement, la mise en place de la TPR consiste, aux premiers stades de l'apprentissage, d'entendre une demande dans une langue étrangère et d'y répondre immédiatement par une action physique. La spécificité de cette approche est en effet de lier étroitement l'étude des langues avec des actions motrices.

De ce fait, l'application de cette approche consiste à ce que, lorsqu'une demande est entendue dans la langue étrangère, le modèle effectue l'action demandée avant que les élèves la reproduisent à leur tour. À terme, les élèves parviennent à la mettre à exécution spontanément de leur propre initiative. Les demandes sont de plus en plus complexes et font appel à des structures langagières plus élaborées.

Les conséquences d'une telle approche résultent dans une amélioration significative de la maîtrise de l'écoute de la langue étrangère abordée. L'apprenant se retrouve acteur et peut réagir et réussir sans pour autant avoir à verbaliser. Ce dernier point ajouterait une difficulté supplémentaire et limiterait la possibilité de "réponse" puisque les capacités de compréhension sont souvent supérieures à celles d'expression. Asher a donc réussi son pari d'améliorer les performances en apprentissage des langues étrangères en remotivant les apprenants.

En Europe, dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, plusieurs méthodes se sont succédées (FIPF, s.d). Dans les années 1980, l'approche communicative a la primeur. Le contexte d'utilisation y est mis en avant et l'interlocuteur devait adapter son discours avec les mots et le registre qui convenaient à la situation de communication fictive qui était présentée comme support de travail.

À partir des années 2000, la perspective actionnelle qui a vu le jour au milieu de la décennie précédente et qui fait écho à la TPR d'Asher prend sa place. Ce courant pédagogique prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. Elle ajoute une dimension réelle aux apprentissages : il s'agit de communiquer pour faire quelque chose, pour agir voire pour interagir.

C'est cette perspective actionnelle qu'avance le CECR de 2001. Ce dernier offre alors une vision différente et plus large de l'enseignant et de l'apprenant. Il place l'apprenant et utilisateur des langues au centre des apprentissages et le définit comme exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. L'enseignant doit quant à lui encourager l'implication et l'autonomie de l'apprenant. L'approche actionnelle telle que présentée dans le CECR vise à considérer la langue non plus comme un objet d'étude, mais comme un moyen de communication. Elle a pour vocation de permettre aux apprenants d'agir et de s'exprimer dans des situations de la vie réelle.

Cette mise en action de l'apprenant a pour objectif l'accomplissement d'une « tâche » dont la finalité est connue et comprise. Cela a pour conséquence de donner du sens aux

apprentissages et de ce fait de renforcer la motivation des apprenants. Bien entendu, la perspective actionnelle du CECR n'est pas réalisable en tant que telle en maternelle. Le jeune âge des élèves fait qu'ils ne sont pas à même de réaliser une tâche en tant qu'acteurs sociaux comme l'avance le CECR. En cela la maternelle se démarque une nouvelle fois par sa spécificité.

Afin de répondre à cette particularité du cycle 1, tout en respectant l'idée de l'approche d'Asher et celle du CECR qui est de mettre le corps et l'action au service de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères, nous proposons d'utiliser des comptines dans la langue vivante cible. Comme nous l'avons déjà souligné, cet outil pédagogique correspond à la spécificité requise en école maternelle et rejoint par ailleurs les préconisations du CECR quant à l'utilisation de documents culturels authentiques, non didactisés comme exemples et supports. D'autre part, l'emploi de comptines va exiger des élèves qu'ils manifestent leur compréhension par la mise en œuvre d'une gestuelle pertinente associée comme cela va maintenant être détaillé dans les paragraphes suivants.

2.2 Les comptines et l'apprentissage des langues vivantes.

2.2.1 Définition et intérêts des comptines

Immanquablement associées au domaine de l'enfance, les comptines ont la particularité d'être présentes dans la plus grande partie de l'Histoire et dans la plus grande partie des civilisations mondiales (Gauthier & Lejeune, 2008). Cette quasi-omniprésence dans les cultures à travers le temps et l'espace les rendent incontournables lorsqu'il est question des enfants et de leurs apprentissages. Parmi les nombreuses définitions disponibles, voici celle qui peut être retenue :

Les comptines constituent un trésor patrimonial transmis par la tradition orale (perpétuée par l'école). Certaines sont très anciennes, leurs auteurs sont souvent inconnus. À l'origine, une comptine est une formulette enfantine parlée ou dansée servant à départager ou à désigner celui à qui sera attribué un rôle particulier dans un jeu. Aujourd'hui, la comptine désigne de façon plus générale un texte court qui allie narration, imaginaire et poésie. Son rythme verbal, son registre court, ses rimes et ses structures répétitives favorisent sa mémorisation. (Vanthier, 2009, p.82)

Les bénéfices d'employer des comptines comme outils pédagogiques à l'école ne sont plus à démontrer. Les intérêts qu'elles revêtent sont effectivement multiples. Tout d'abord les

comptines servent à rassurer, car il s'agit d'une activité le plus souvent connue de l'enfant. Elles sont pratiquées régulièrement en classe ou à la maison et font partie de l'univers familier de l'enfant. Même ceux qui ne pratiquent pas à la maison, qui n'ont pas cette expérience chez eux, les ont pratiquées à l'école, car les comptines représentent un outil incontournable dans une classe de maternelle.

Cette forte utilisation en maternelle résulte également de son attrait évident. La comptine possède en effet un fort pouvoir motivant, car elle incite les élèves à la participation et à l'entrée dans les apprentissages de par son côté ludique. Elle est source d'engouement et donne naissance à des moments de plaisir. La mélodie et le rythme qui la compose suscitent chez les enfants des émotions positives.

Un autre élément important des atouts présentés par les comptines est le fait qu'elles aident à construire et à renforcer l'appartenance à un groupe puisqu'elles sont pratiquées sur des temps collectifs, souvent au coin regroupement. Leur visée commune de même que leur rôle de production collective, comme c'est le cas des chorales, incite les élèves à oser s'exprimer davantage. Elles créent une réelle situation de partage entre les enfants.

Enfin, les comptines sont utilisées à l'école et surtout à école maternelle en raison de leur rôle avéré dans les apprentissages tels que l'apprentissage du langage, des nombres, des notions d'espace et de temps et la mémorisation (Gauthier & Lejeune, 2008).

2.2.2 L'utilisation des comptines dans l'apprentissage des langues étrangères

Les comptines sont de puissants outils langagiers ce qui rend leur utilisation dans l'apprentissage des langues étrangères parfaitement adaptée. Elles apportent du lexique et leur familiarité auprès des élèves de cycle 1 leur confère un rôle rassurant. Cela correspond à l'une des spécificités de l'école maternelle où les enfants doivent être rassurés sur les apprentissages, car ils apprennent à devenir élèves. Cela est d'autant plus vrai dans l'apprentissage des langues vivantes, car le fait que l'enseignant parle dans une langue différente de celle dont ils ont l'habitude peut avoir un effet déstabilisant. Les comptines ont aussi le pouvoir de mettre les élèves en contact régulier et répété avec les sonorités des langues étrangères qu'ils n'entendent pas dans leur environnement habituel. Cela va leur permettre à terme de maîtriser ces sonorités en plus de l'acquisition d'un vocabulaire simple, mais usuel.

En vue de reproduire le schéma naturel d'apprentissage par l'enfant de sa première langue, Asher (1977) promeut la nécessité de focaliser sur la compréhension orale dès les débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette perspective se retrouve dans l'étude

de Ghanbari & Hashemian (2014). D'après eux, une parfaite maîtrise de la compréhension orale adoptée dès le plus jeune âge se révèle cruciale pour offrir aux élèves de meilleures dispositions envers la langue étrangère étudiée et une meilleure maîtrise des autres compétences par la suite. Ces auteurs préconisent ainsi le recours aux comptines pour y parvenir. La prononciation, deuxième paramètre fondamental selon ces deux auteurs et Asher (1977), pourrait à son tour se voir maîtrisée grâce à l'utilisation effective de comptines dans les premiers stades d'apprentissage. En effet, le caractère souvent répétitif de la comptine et le fait de la réitérer régulièrement servent d'entraînement à la prononciation, et ce de façon naturelle pour des enfants de cet âge.

Cette première approche des langues via l'appropriation des sons étrangers fait consensus et se retrouve également dans les recherches de Pamula (2008) et celle de Yılmaz Güngör (2020). Ces deux auteurs reprennent en effet l'idée que les comptines permettent aux jeunes apprenants de découvrir, d'écouter et de reproduire la phonétique de la langue étrangère, et ce dès les premières séances d'apprentissage.

Enfin, l'entrée ludique dans l'apprentissage de la langue étrangère procurée par l'utilisation de comptines possède également l'avantage considérable de déclencher des émotions positives chez les élèves. Par conséquent, cela permet d'associer l'apprentissage des langues à un objet de plaisir dans leur esprit, ce qui sera bénéfique dans la suite de leur scolarité et favorisera leurs progrès (Gauthier & Lejeune, 2008 ; Ghanbari & Hashemian, 2014 ; Yılmaz Güngör, 2020). En effet, les émotions positives sont un facteur essentiel dans la motivation et par voie de fait dans la réussite scolaire comme cela sera présenté plus en détail dans la suite de cette partie.

2.2.3 Gestuelle et recours à l'association du dire et du faire

Il semble judicieux pour l'enseignant de maternelle d'avoir recours aux comptines comme outil langagier. Néanmoins, Bolduc, Lefebvre & Pirkenne (2012) retirent de leur étude le fait que, bien que l'utilisation de comptine en classe de maternelle soit un réel atout, il ne faut pas se contenter d'une écoute passive ou d'une simple récitation. Ces données orientent tout naturellement notre attention vers la complémentarité de la gestuelle dans les comptines. Cette dimension supplémentaire des comptines permet de donner du sens et d'associer le dire et le faire pour optimiser l'acquisition de compétences phonologiques.

La gestuelle, qui accompagne la majorité des comptines, sert à mimer les paroles et renforce de ce fait le lien entre ces dernières et leur sens. Fabuleux guide pour les enfants dans

leur compréhension et leur interprétation des propos entendus dans la comptine, cette caractéristique bénéfique est d'autant plus attrayante dans l'apprentissage des langues étrangères.

Ce lien entre paroles et mouvements induit en outre une meilleure mémorisation puisque l'élève peut retenir les gestes qui le guideront par la suite à se souvenir des paroles ou inversement. La mémoire kinesthésique vient donc compléter celle auditive et ancrer les nouvelles connaissances de manière plus pérenne.

Utiliser la gestuelle accentue l'aspect ludique des comptines et les enfants en retirent d'autant plus de plaisir. De surcroît, les jeunes enfants de maternelle éprouvent un véritable besoin de mouvements comme souligné dans le Bulletin officiel de 2015 et cette méthode d'apprentissage permet d'y répondre.

Un autre point intéressant à souligner est que lors de l'utilisation en classe de comptines avec gestuelle, la dimension physique de la gestuelle renforce la motivation. Il s'agit alors d'une situation s'inscrivant pleinement dans la TPR d'Asher (1969) telle que décrite précédemment. D'ailleurs, la stratégie d'Asher recommande un nombre limité de nouveaux mots que l'enseignant doit soumettre aux élèves au cours d'une séquence langagière ce qui correspond tout à fait à la réalité d'une comptine.

Pour finir, il est important de préciser que le choix de la comptine utilisée doit faire l'objet d'une réflexion en amont. Les comptines doivent être concrètes pour les langues vivantes, ne pas comporter de référence culturelle que les élèves ne sont pas à même de connaître et il faut sélectionner des comptines qui permettent d'associer le geste à la parole ou le geste au sens. Afin de pouvoir faire le lien entre le dire et le faire il ne peut pas y avoir d'abstraction.

Après avoir détaillé l'intérêt d'utiliser des comptines dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères en maternelle, nous allons maintenant pouvoir aborder le deuxième outil sur lequel nous avons choisi de nous focaliser : l'utilisation d'une marionnette.

3. L'importance de l'affectif dans l'apprentissage des langues.

3.1 Implication affective et motivation

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la motivation découle de différentes sources dont le facteur affectif. En effet, nous pouvons noter que plusieurs recherches en motivation dans l'éducation (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005 ; Tzuriel, 1991) prouvent que

stimuler la curiosité et développer l'intérêt et l'implication des élèves sont des éléments importants pour le développement de la motivation à apprendre et influencent significativement l'acquisition de nouvelles connaissances.

Nous allons dans ce paragraphe nous intéresser plus particulièrement au rapport qu'il existe entre les facteurs affectifs et la motivation dans l'apprentissage des langues et notamment des langues vivantes étrangères.

Dans le domaine des neurosciences, de nombreux travaux ont été menés sur l'influence de l'affectivité dans l'apprentissage des langues. Dans son résumé de ces recherches, Shumann (1994) conclut que le système nerveux, et plus particulièrement la zone limbique, régule les facultés intellectuelles à travers les émotions de telle sorte que même si les capacités émotionnelle et cognitive du cerveau sont distinctes l'une de l'autre, elles sont indissociables. Par conséquent, en ce qui concerne le système nerveux, l'affectif fait partie intégrale des facultés intellectuelles.

Du point de vue des sciences de l'éducation, Arnold (2006) nous indique que de nombreux professionnels de l'enseignement des langues se sont penchés sur l'importance des facteurs affectifs et ont démontré qu'une implication affective positive maintient l'investissement des élèves et creuse l'intérêt pour la matière enseignée. Tout cela indique que l'apprentissage des langues est facilité lorsque les élèves sont impliqués par des facteurs affectifs positifs.

Dans la même lignée, Asher (1969) dans son étude sur la TPR indique le puissant lien existant entre les émotions et l'apprentissage d'une langue étrangère. Il affirme en effet que les émotions négatives et notamment le stress ont une action inhibante sur les processus naturels d'apprentissage d'une langue. À l'inverse, les émotions positives se révèlent un véritable atout et favorisent la mémorisation sur le long terme.

De son côté, le CECR (2001) reconnaît l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage. Ainsi, dans le paragraphe 7.3.1 sur les compétences et caractéristiques de l'apprenant, il y est mention des facteurs affectifs tels que la confiance en soi, l'implication, l'état général et l'attitude qui sont des caractéristiques individuelles de l'apprenant qui doivent être prises en considération lors de l'élaboration des tâches à proposer.

Bien que la motivation soit liée à de nombreux facteurs dans le domaine de l'éducation et notamment dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères, le facteur affectif est spécialement important. Cela est d'autant plus vrai au cycle 1 où le public visé est plus

sensible aux différents parasites pouvant interférer avec les apprentissages. En vue d'impliquer affectivement des élèves de maternelle, nous avons fait le choix dans ce travail d'orienter notre attention sur l'utilisation d'une marionnette.

3.2 L'utilisation d'une marionnette dans le cadre scolaire.

3.2.1 Définition

D'après l'encyclopédie Larousse en ligne (s.d.), une marionnette est un « Petit personnage que l'on fait mouvoir avec la main ou avec des fils. » Ce sont des objets universels puisqu'ils sont présents dans le monde entier et leur existence remonte à des temps ancestraux : des marionnettes étant déjà utilisées en Égypte antique. Il est même fait état que leur existence précède celle des comédiens de chair (Lécullée, 2005).

Ces figurines animées se répartissent en trois familles distinctes : les marionnettes manipulées par le dessous, celles manipulées par le dessus et celles qui se manipulent à l'horizontale (par l'arrière). Les marionnettes les plus répandues appartiennent aux deux premières familles citées. Les marionnettes à manipulation par le dessous comprennent les marionnettes à gaine dont la manipulation est la plus facile et qui sont présentes surtout en Europe. Cette famille inclut aussi les marionnettes à tige qui se retrouvent principalement en Asie. Les marionnettes à manipulation par le dessus quant à elles englobent les marionnettes à tringles et les marionnettes à fils. Ce type de manipulation requiert néanmoins une certaine expertise (Larousse en ligne, s. d.).

De nos jours dans les pays occidentaux, les marionnettes sont souvent associées à l'univers de l'enfance notamment en raison de l'aspect des marionnettes manipulées par le dessous qui sont les principales de nos pays. En effet, elles sont pour la grande majorité confectionnées à partir de tissus leur donnant une apparence de peluche ou de poupée. Ce type de marionnettes, par leur aspect et leur simple maniabilité, ressortent donc comme étant les plus adaptées pour une utilisation dans une classe de maternelle.

3.2.2 Rôle affectif de la marionnette

L'utilisation d'une marionnette en classe de maternelle semble pertinente en raison des divers rôles que cette figurine animée peut endosser. Tout d'abord, nous pouvons évoquer son aspect ludique et l'aspect sentimental de ses relations avec les enfants.

Comme indiqué dans les textes officiels, il est primordial pour l'élève de trouver du plaisir dans les situations d'apprentissages proposées par l'enseignant. Le but de l'école

maternelle est bien de donner le goût d'apprendre aux enfants. L'utilisation d'une marionnette trouve de ce fait pleinement sa place dans les outils pédagogiques des enseignants puisqu'elle est une réelle source de plaisir pour l'enfant. Sa présence régulière crée une attente et une anticipation auprès des élèves les plus jeunes qui retrouvent dans son arrivée la joie de revoir un être proche. Ils associent ces séances à de purs moments de joie et de camaraderie (Joubert, 1978 ; Lécullée, 2005).

Grâce à ses mouvements et à la parole qu'elle emprunte, la marionnette devient rapidement pour les enfants un être animé, doué d'émotion et d'une personnalité propre. Nous retrouvons alors le rôle d'objet transitionnel traditionnellement attribué aux doudous. La marionnette peut évoluer pour les jeunes enfants en un être aimé et aimant et devient à ce moment-là, la source d'un attachement émotionnel puissant. C'est également un objet transitionnel avec le monde. Tout comme le rôle de l'école, la marionnette va donner la possibilité aux enfants d'expérimenter différentes situations qui ont trait à la vie réelle, aux liens sociaux et au monde qui les entoure (Lécullée, 2005). Effectivement, bien qu'il s'agisse d'un objet de divertissement, l'enfant la prend au sérieux, car comme le dit Joubert (1978, p.95) « il l'appréhende de tout son être en tant que spectateur actif ou qu'acteur totalement impliqué dans le "jeu" qu'il crée ».

3.2.3 Rôle pédagogique de la marionnette

Un autre rôle primordial des marionnettes lorsqu'il est question de les utiliser dans une classe de maternelle est la place qu'elle occupe dans les apprentissages. L'importance considérable qu'elle possède sur la motivation et l'implication des jeunes enfants est tout particulièrement intéressante dans les apprentissages des langues. De nombreuses recherches ont étudié la question de cet intérêt.

C'est le cas pour Remer et Tzurriel (2015) qui sont en accord avec les conclusions précédemment évoquées qui expliquent que les facteurs affectifs jouent un rôle déterminant sur la motivation des apprenants. Ces auteurs mettent en évidence l'effet positif de la marionnette sur les émotions des enfants ce qui se traduit par une augmentation de leurs indices de motivation. Effectivement, l'utilisation d'une marionnette dans l'éducation de jeunes enfants crée une ambiance de jeu qui suscite intérêt et attention chez eux. Elle développe un dialogue avec les enfants ce qui engendre une réaction enthousiaste et encourage leur participation. Les enfants considèrent la marionnette comme un pair et ont envie de lui expliquer clairement et en détail leurs réponses et leurs idées. La marionnette représente donc un réel atout pour l'enseignant puisqu'elle fait le lien entre lui et les élèves.

De plus, le dialogue mis en place entre la marionnette et les enfants n'est pas à négliger puisqu'il va faciliter la transmission de notions abstraites via leur personnification par la marionnette et par conséquent faire du sens auprès de ces jeunes élèves. La marionnette offre aux élèves un vrai interlocuteur et permet la mise en place de situations de la vie réelle auxquelles les élèves doivent réagir.

Enfin, au-delà de la participation individuelle, la marionnette va aussi favoriser la participation collective. Comme elle est perçue par les enfants comme l'une d'entre eux, sa présence sert à renforcer la cohésion du groupe classe et l'appartenance à une collectivité particulière. Par son rôle d'objet fédérateur, elle unit donc les élèves dans un groupe et dans un but commun (Lécullée, 2005). Dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes étrangères, cet aspect est encore plus probant, car l'élève est porté par le groupe et par l'échange collectif, ce qui lui offre une plus grande liberté dans ses prises de paroles.

Un autre aspect essentiel du rôle de la marionnette dans les apprentissages peut être expliqué à travers les résultats avancés par l'étude de Korosec (2013). Ces derniers concourent aux affirmations précédentes et démontrent que non seulement la marionnette représente un moyen de motivation extrêmement riche auprès des élèves, mais que cela s'accompagne en plus d'un renforcement de leur réussite. Cette étude focalise ainsi sur les bienfaits de l'utilisation d'une marionnette dans la réussite des objectifs d'apprentissage. Il y est présenté que les professeurs qui utilisent des marionnettes dans leur classe témoignent que la marionnette permet aux élèves d'atteindre plus efficacement les objectifs d'apprentissages visés en agissant de conserve sur le développement émotionnel, le développement social et le développement intellectuel de l'enfant.

Cela conforte l'idée que la marionnette est un outil pédagogique qui agit sur plusieurs niveaux lorsqu'il est utilisé dans une classe. En complément des apprentissages visés par l'enseignant, les enfants en retirent aussi un enrichissement émotionnel et social. La marionnette offre à l'enfant la possibilité de comprendre des choses par des moyens différents et tout ce processus contribue à nourrir sa tolérance, son sens de l'innovation, son intelligence émotionnelle de même que sa capacité d'empathie (Korosec, 2013 ; Remer & Tzuriel (2015).

Dernier point, mais non des moindres, la marionnette exerce un attrait indéniable sur l'enfant qui, comme nous l'avons mentionné dans ce paragraphe, la perçoit comme un partenaire de jeu et de confidences. Grâce à cela, la marionnette permet à l'enseignant de faire naître un vrai besoin de communiquer chez les jeunes élèves. Elle possède ainsi un rôle

d'objet médiateur et incite la prise de parole spontanée et sincère de la part des enfants. De ce fait, la marionnette présente un réel intérêt dans le développement de compétences langagières chez les enfants, pour leur langue première, mais également pour les langues vivantes étrangères. Elle est considérée comme un véritable outil de communication puisqu'elle stimule les activités langagières et facilite les échanges oraux. En effet, l'enfant ose beaucoup plus s'exprimer lorsqu'il peut le faire avec ou à travers le personnage de la marionnette (Joubert, 1978 ; Lécullée, 2005). La place de l'erreur est donc atténuée par la présence de la marionnette puisqu'elle est considérée comme un pair et non comme un enseignant qui cherche à transmettre des connaissances et à les évaluer.

En conséquence, cette liberté langagière associée à la participation enthousiaste, à une motivation renforcée et à une réussite accrue fait de la marionnette un outil de prédilection dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

4. Problématique et hypothèses

Si l'apprentissage des langues vivantes n'est pas obligatoire dans les programmes de 2015 du cycle 1, une attention particulière y est de plus en plus portée. Le jeune âge des élèves requiert une approche spécifique et adaptée, comme le soulignent les instructions officielles en définissant des modalités d'apprentissage propres à l'école maternelle. Le lien affectif et l'engagement moteur sont deux aspects particulièrement importants et utilisés au cycle 1 en raison de l'âge et du développement des enfants.

Ces éléments, ainsi que les apports théoriques étudiés, nous conduisent à nous interroger sur la manière de conduire une initiation motivante de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en Moyenne Section de maternelle. Nous sommes plus précisément amenés à nous questionner sur l'efficacité de deux outils particuliers à travers cette question : dans quelle mesure l'utilisation d'une comptine et d'une marionnette permet-elle de motiver les élèves de maternelle à l'apprentissage de l'anglais ?

Au vu de cette interrogation, les deux hypothèses envisagées sont les suivantes :

- Passer par des comptines mimées permettra d'approcher la langue vivante étrangère à travers l'association du dire et du faire ce qui va favoriser l'implication et de ce fait la motivation des élèves.
- Utiliser une marionnette va permettre d'engager affectivement les élèves et leur donner envie d'entrer dans l'apprentissage de la langue.

METHODE

1. Les participants

La séquence menée s'est déroulée en période 3 dans une classe de 29 élèves de Petite Section/Moyenne Section d'une école primaire de 13 classes. Parmi ces classes, 5 sont des classes de maternelle dont 3 classes de Petite Section/Moyenne Section. Le milieu socioprofessionnel de l'école est bon, voire favorisé, et les origines culturelles sont diversifiées.

Le choix du thème de cet écrit sort du cadre du projet d'école, car ce dernier n'inclut pas d'axe prioritaire sur les langues vivantes. En cycle 1, cet apprentissage est habituellement pris en charge par les enseignantes de Grande Section. Cette année, l'enseignante qui partage ma classe ainsi que mes autres collègues de maternelle ont accepté que je mène à bien cette étude et que je commence l'apprentissage de l'anglais avec mes élèves de Moyenne Section. J'ai pris la décision d'ainsi m'éloigner quelque peu du projet d'école afin d'aborder le sujet de l'apprentissage de l'anglais en maternelle puisque c'est une langue que j'affectionne particulièrement et son enseignement me tient à cœur. Ayant vécu plus de deux ans aux États-Unis, je saisis parfaitement l'importance et le besoin d'apprendre une langue vivante étrangère.

En raison de l'âge des enfants, seuls les élèves de Moyenne Section de la classe ont été concernés par la séquence mise en œuvre. Il s'agit de 12 élèves, 6 filles et 6 garçons, tous âgés de 4 ans au moment de la réalisation de la séquence. Parmi ces 12 élèves, il y a quatre petits parleurs naturels qui ne s'expriment que peu en classe, quel que soit le moment de la journée ou l'activité proposée. Ils ont tous les quatre des difficultés de prononciation et d'articulation. Ces élèves doivent faire l'objet d'attentions particulières pour réussir à susciter chez eux un désir de s'exprimer, car leurs difficultés à le faire provoquent une forte timidité et de la réticence. Il y a également une élève dont l'équipe éducative commence à suspecter un haut potentiel, mais cela demande à être confirmé par une expertise. C'est une élève qu'il faut d'autant plus motiver qu'elle éprouve de réelles facilités dans les apprentissages. En contrepartie, son comportement est souvent provocateur : elle refuse régulièrement d'entrer dans les tâches demandées afin de déclencher une réaction chez l'enseignante. Le reste des élèves se caractérise par un engouement habituel pour les apprentissages. Pour ces élèves-là, il est surtout question de mettre en place des situations d'apprentissage qui parviennent à maintenir leur motivation.

Bien qu'il en aille différemment pour des élèves d'autres classes, les 12 élèves de Moyenne Section de cette classe parlent français comme langue maternelle (langue première) et ne possèdent pas de langue seconde. Les parents de ces élèves ont également tous le français comme langue maternelle. De plus, il s'agit d'enfants qui n'ont jamais fait d'anglais, ou autre langue vivante étrangère, dans leur scolarité.

Au vu de ce contexte, j'ai fait le choix d'orienter davantage mon approche vers une initiation aux langues vivantes étrangères et notamment à une découverte de la langue anglaise. Je vais à présent décrire les outils que j'ai mis en place pour mener à bien cette expérimentation.

2. La construction d'une séquence ritualisée

La séquence d'apprentissage élaborée pour cette expérimentation s'articule autour de 8 séances courtes et ritualisées quotidiennement. Cette séquence se trouve dans son intégralité en Annexe 1. L'absence préalable de contact des élèves avec des langues vivantes étrangères, dont l'anglais, a orienté la conception de la séquence vers une introduction de cette autre langue dans leur scolarité ainsi que dans leur vie.

Ainsi, les objectifs généraux de cette séquence d'apprentissage sont les suivants :

- Prendre conscience que la communication peut passer par une autre langue que le français.
- Développer des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage de l'anglais
- S'ouvrir aux sonorités de la langue anglaise

De plus, l'objectif langagier visé est un objectif d'exposition à la langue anglaise. Le contenu syntaxique abordé est celui des présentations avec notamment le dialogue en question-réponse suivant :

« - Hello, what's your name ?

- Hello, I'm »

Le contenu lexical abordé est quant à lui plus diversifié avec les salutations (hello, goodbye), ainsi que les parties du corps (finger, head, nose, chin, arm, leg, foot). Initialement, les émotions (happy, angry, scared, sleepy) devaient également être abordées avant que cet aspect ne soit abandonné pour des raisons que je vais développer dans le paragraphe suivant.

Cet objectif d'exposition se caractérise par l'intention de faire entendre à de nombreuses reprises le contenu syntaxique et le contenu lexical aux élèves. Ils pourront ainsi s'imprégner des sonorités anglaises et effectuer leurs premiers pas sur le chemin de l'apprentissage des langues étrangères. La finalité recherchée n'est par conséquent pas nécessairement la rétention de ces connaissances par les élèves.

Cette séquence langagière est construite autour de la présentation aux élèves d'une marionnette anglophone, Mr Fox, puis des interactions entre cette dernière et les enfants. Il s'agit d'une marionnette à gaine dont l'aspect extérieur s'approche d'une peluche à forme de renard (Annexe 2). La marionnette sert de base à l'expérimentation par sa personnification de la langue anglaise, ce qui fait sens aux apprentissages et permet à ces enfants de 4 ans de s'affranchir du caractère abstrait que cet apprentissage revêt.

La présence de Mr Fox est complétée par une comptine : « One little finger » abordant le lexique des parties du corps humain (Annexe 3). Comme je l'ai évoqué précédemment, la séquence conçue à l'origine comportait une comptine supplémentaire : « If you're happy » abordant le lexique des émotions (Annexe 4). Au regard du peu de connaissances préalables des élèves dans les langues vivantes et plus particulièrement en anglais, le choix a été fait au cours de la séquence de la modifier afin de s'adapter au mieux aux capacités des élèves. Il m'a semblé plus judicieux de focaliser l'attention des élèves sur une seule comptine afin de leur laisser plus de temps pour la découvrir et la travailler. Je souhaitais éviter une surcharge cognitive en multipliant les supports proposés. L'utilisation de cette comptine se fait en plusieurs temps : un temps de découverte par l'écoute de la comptine et l'observation de sa gestuelle effectuée par l'enseignante, puis un temps d'action des élèves avec leur participation tant orale (chant) que physique (gestuelle).

Comme cela a été précisé, les séances ont été mises en œuvre de manière ritualisée sur trois semaines à raison de deux ou trois jours par semaine (du mercredi au vendredi avec un mercredi sur deux). Elles avaient lieu durant la deuxième partie du rituel du matin. À ce moment, je dédouble ma classe. Pendant que j'envoie les Petites Sections avec l'ATSEM dans le couloir juste à côté de la classe pour le passage aux toilettes et des activités de reconnaissance des lettres, les Moyennes Sections restent au coin regroupement avec moi. Il s'agit d'un temps privilégié où je peux travailler avec une partie de la classe et mettre en place des enseignements spécifiques à chaque niveau. L'attention des élèves y est généralement renforcée, car ils se trouvent dans un espace familier, mais où ils ont toutefois plus de place que d'habitude puisque seulement une partie de la classe est présente.

Afin d'étudier l'impact de cette séquence sur la motivation des élèves et sur leur entrée dans l'apprentissage proposé, j'ai mis en place différents outils de mesure. Ils vont maintenant être présentés plus en détail ainsi que la manière dont ils ont été analysés.

3. Les outils de mesure

3.1 L'entretien

Le jeune âge des participants et leurs caractéristiques spécifiées dans le premier paragraphe de cette partie m'ont amenée à mettre en place un entretien directif, dont le guide est présenté en Annexe 5, et dont la finalité était de déterminer les conceptions et les connaissances initiales des élèves sur les langues vivantes étrangères. La réalisation de cette interview a précédé la séquence d'enseignement conçue dans le cadre de cette expérimentation que je viens de présenter. Un entretien identique (mêmes questions) a également été conduit à l'issue de la séquence d'apprentissage afin de relever les éventuelles évolutions dans les conceptions et les connaissances des élèves sur les langues vivantes étrangères. Ces entrevues ont été réalisées individuellement et à l'oral avec prise en note des réponses par l'enseignant.

Le contenu de l'entretien peut se découper en trois parties distinctes. La première vise à évaluer si ces élèves de Moyenne Section de maternelle ont dans un premier temps conscience que la langue qu'ils utilisent a un nom et s'appelle le français, puis à déterminer s'ils savent que d'autres langues existent et si oui lesquelles.

La deuxième partie de l'entretien permet de faire un état des lieux des connaissances des élèves sur des mots appartenant à d'autres langues lorsqu'ils ont répondu positivement à la question sur l'existence d'autres langues. L'origine de cette connaissance est alors également examinée. Une autre question tente d'apprécier la représentation que peuvent avoir ces enfants de 4 ans sur l'intérêt d'apprendre une autre langue.

Enfin, la dernière partie cherche tout d'abord à définir quels sont les pays où une langue étrangère est parlée que connaissent les élèves. Ensuite, la particularité de la question suivante est qu'elle ne s'adresse qu'aux élèves ayant des frères ou sœurs plus âgés. Cette question a pour but d'établir si ces élèves savent si les membres de leur fratrie apprennent une langue étrangère à l'école et si oui laquelle ou lesquelles. Pour finir, la huitième et dernière question de l'entretien a comme objectif de savoir si les élèves éprouvent l'envie d'apprendre une autre langue.

L'analyse de cet entretien s'effectue de diverses façons en fonction de la nature des questions. Ainsi, nous pouvons mentionner 2 approches différentes.

Les questions 1 et 8 dont les réponses sont binaires : oui ou non, sont traitées de la même manière. Bien qu'elles ne soient pas obligatoires, si des justifications sont évoquées

spontanément à la question 8, elles seront conservées pour être exploitées par la suite. Toujours dans la même approche et concernant les questions 2, 3, 6 et 7, les réponses induites peuvent se résumer à une énumération d'éléments et peuvent donc être traitées de façon quantitative. La codification de ces énumérations est présentée dans le tableau 1. Ces deux types de réponses quantitatives forment la première approche et peuvent être représentées par des graphiques circulaires de type secteurs.

0	1	2	3
Aucune proposition	1 proposition	2 propositions	3 propositions ou +

Tableau 1 : codification des énumérations dans les réponses aux questions 2, 3, 6 et 7 de l'entretien.

Enfin, la deuxième approche concerne les questions 4 et 5 qui dépendent de questions précédentes et qui ne sont de ce fait pas posées à tous les élèves. Ces questions sont caractérisées par des réponses de type qualitatives et sont donc traitées comme telles.

3.2 Garder trace de la séquence : séances filmées et journal de bord

Les deux dernières séances de la séquence ont été filmées afin de pouvoir revenir ultérieurement et de manière plus exhaustive sur les comportements et les différentes participations des élèves en vue de l'exploitation de ces données. La séquence telle qu'elle avait été pensée au départ ne prévoyait de filmer que la dernière séance. La décision de filmer les deux dernières afin d'avoir plus d'éléments d'observation a été prise en cours de séquence.

De plus, en raison du contexte sanitaire particulier de l'année où cette expérimentation a été menée, au dernier moment, le choix de tenir un journal de bord au fil de la séquence a été fait. Le but de cette démarche était de conserver des éléments à analyser et pallier à la possible fermeture des écoles avant la fin de la séquence ce qui aurait provoqué l'absence de séances filmées. Ce journal de bord retranscrit les comportements des élèves tout au long de la séquence, pendant les séances d'anglais et en dehors de ces dernières. Cela apporte une plus-value aux séances filmées de la fin puisque le journal de bord fournit un nouvel outil de mesure : celui de d'évaluer les attitudes des élèves à d'autres moments que pendant les séances de langue. Ces deux outils de mesure ont servi à en remplir un troisième qui est la grille d'observation et que je vais maintenant présenter.

3.3 La grille d'observation

Les éléments relevés dans le journal de bord tout au long de la séquence ainsi que les deux dernières séances filmées ont permis de remplir une grille d'observation recensant

différents composants qui me semblent traduire le degré d'implication et de motivation des élèves dans l'activité. Voici les paramètres qui sont pris en compte : la participation orale, la participation physique, la gestuelle de la comptine, les interactions orales avec la marionnette, les interactions physiques avec la marionnette et les réactions et attitudes des élèves quand l'activité est annoncée (ou devinée). À ces six paramètres caractéristiques de l'implication des élèves s'ajoute ensuite la prononciation des différents propos énoncés que ce soit durant les présentations ou les paroles de la comptine. Cet élément n'a pas pour vocation d'évaluer d'une quelconque manière la motivation des élèves, mais est présent pour donner un aperçu de l'efficacité des outils utilisés sur ce critère langagier. Une dernière rubrique « Autres » permet également de relever des réactions qui n'auraient pas été anticipées afin d'enrichir et de peaufiner l'analyse.

La grille d'observation a été remplie avec les symboles « ++ », « + », « ± » et « - » qui signifient respectivement, « très fort », « fort », « moyen » et « faible ». Ces appréciations sont attribuées en fonction des critères répertoriés en Annexe 6. Ces derniers recensent les différentes attitudes possibles des élèves allant de l'absence de réponse aux activités à une implication majoritaire, voire totale. C'est le cas pour la participation orale et la gestuelle de la comptine. Pour la participation physique, les notes « fort » et « très fort » correspondent à des mouvements de la part des élèves en dehors de la gestuelle demandée, par exemple de la danse sur les temps mélodiques de la comptine, des signes de main ou des sourires envers les autres participants (marionnette, élèves, enseignante). En ce qui concerne les interactions orales et physiques avec la marionnette, les notes positives représentent les échanges des élèves avec elle (dialogue, câlins, manipulation) que ce soit durant les séances d'anglais ou même en dehors pour une réaction très forte. Enfin pour les réactions et attitudes des élèves quand l'activité est annoncée (ou devinée), ils ont reçu un « + » ou un « ++ » s'ils témoignaient de la joie, de l'engouement ou bien de l'exultation lorsqu'ils comprenaient que nous allions faire anglais voire même s'ils participaient à la mise en œuvre de l'activité en appelant Mr Fox avec moi pour le « réveiller » et le faire venir.

Une fois remplie des symboles, la grille peut être analysée en effectuant le total des « fort » et « très fort » qui traduisent une réelle motivation de la part des élèves. Ces totaux peuvent être réalisés de manière générale pour chaque paramètre observé, mais également par élève afin d'obtenir une vision précise sur l'implication individuelle de chaque élève. Ces totaux peuvent ensuite être convertis en histogrammes pour clarifier l'interprétation des résultats dégagés.

RESULTATS

L'objectif de ce travail était d'estimer la motivation auprès d'élèves de maternelle lors de leur initiation à une langue vivante étrangère : l'anglais. Nous allons à présent nous pencher sur les résultats fournis par les deux outils d'analyse mis en place : l'entretien dans un premier temps puis, dans un second temps, nous traiterons des résultats de la grille d'observation.

1. Une évolution des conceptions : l'entretien

Les réponses des élèves aux deux entretiens : l'initial et le final menés respectivement avant et après la séquence ont été répertoriées en Annexe 7. Nous allons à présent nous intéresser à ces données.

Les réponses obtenues à l'entretien initial soumis aux élèves individuellement nous témoignent du peu de connaissances préalables qu'ils possèdent quant à l'existence de langues étrangères. Nous pouvons en effet relever que la plupart des élèves : sept sur douze, ne sont pas en mesure de nommer le nom d'une langue vivante étrangère avant la séquence menée. La majorité, neuf sur douze, ne savait même pas que la langue qu'ils parlent habituellement à la maison et à l'école s'appelle le français.

Dans le cadre de l'objectif de cette étude, le grand intérêt de cet entretien réside dans l'analyse parallèle des réponses données avant et après la séquence afin de mesurer l'évolution dans les perceptions des élèves. Cette comparaison permet d'apprécier l'impact que la séquence d'apprentissage menée a eu sur les élèves.

La figure 1 présente les données issues des entretiens et relatives à la connaissance du nom de la langue de l'école. Nous pouvons ainsi voir qu'après la séquence, quatre élèves de plus (soit un tiers des effectifs) étaient capables de nommer le français comme langue parlée à l'école.

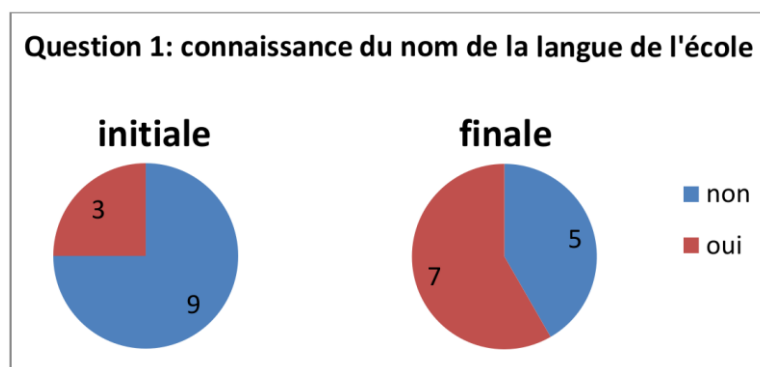


Figure 1 : Données des réponses initiales et finales à la question 1 de l'entretien

Nous pouvons également noter une évolution dans les savoirs des élèves à travers les graphiques de la figure 2 qui recensent respectivement les réponses traitant des langues étrangères et des pays non francophones connus des élèves. Pour les cinq élèves ayant réussi à nommer une langue vivante étrangère lors de l'entretien final alors qu'ils n'en avaient nommé aucune pour l'initial, il s'agissait à chaque fois de l'anglais et pour les six élèves qui ont été capables de nommer un pays non francophone de plus que dans l'entretien initial, il s'agissait de l'Angleterre.

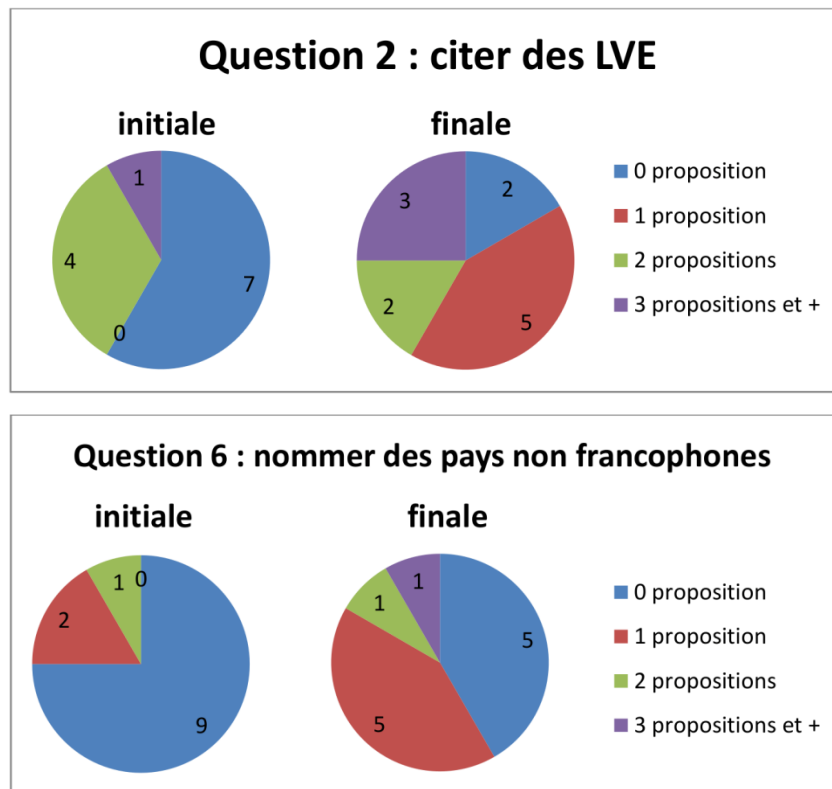


Figure 2 : Données des réponses initiales et finales aux questions 2 et 6 de l'entretien

La troisième question de l'entretien interrogeait les élèves sur les mots étrangers qu'ils connaissaient. Pour l'initial, aucun élève ne connaissait de mot dans d'autres langues même les cinq élèves ayant cité des langues étrangères. En revanche, dans l'entretien final, onze des douze élèves ont été capables de dire plusieurs mots d'anglais. Il s'agit des mots étudiés lors de la séquence. Les mots de salutations utilisés avec la marionnette « hello » et « goodbye » ont été dits par les onze élèves. Un élève a même associé le geste au mot « Goodbye ». Huit de ces onze élèves ont ajouté aux mots de salutations certains des mots de vocabulaire présents dans la comptine. Pour certains élèves il s'agissait même de groupe de mots comme entendu dans la comptine. Une élève a également dit « I love you » qui n'avait pas été vu en classe.

Aux élèves qui ont su citer d'autres langues que le français a été posée la question de l'intérêt de parler une autre langue. Sur les cinq élèves connaissant le nom d'une ou plusieurs autres langues vivantes lors de l'entretien initial, aucun n'a su dire à quoi cela peut servir de parler une autre langue. Dans celui en fin de séquence, sur les dix élèves qui ont su nommer au moins une langue autre que le français, quatre ont émis une proposition sur l'intérêt que présente pour eux le fait de parler une autre langue. Parmi ces quatre élèves, deux ont évoqué le fait que cela permettait de discuter avec la marionnette Mr fox et les deux autres ont répondu que cela permettait de discuter avec des gens qui parlent anglais ou pour aller dans d'autres pays.

Comme présenté dans la figure 3, à l'issue de la séquence, sur les sept élèves ayant des grands frères ou sœurs, quatre étaient en mesure de citer une langue vivante étrangère étudiée par leur(s) aîné(s) contre seulement un en amont de la séquence.

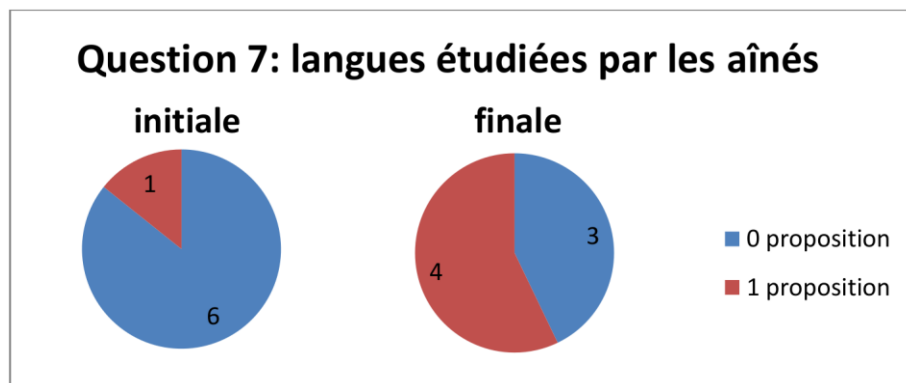


Figure 3 : Données des réponses initiales et finales à la question 7 de l'entretien

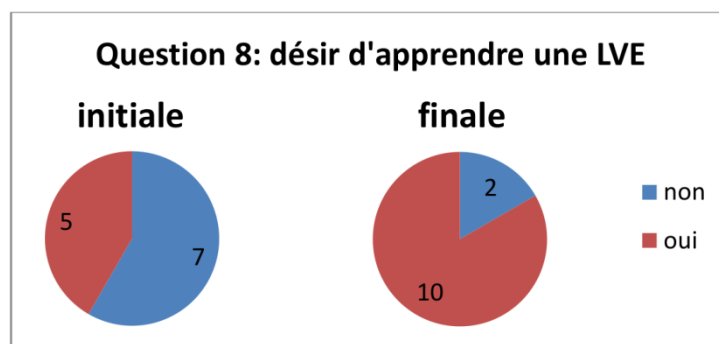


Figure 4 : Données des réponses initiales et finales à la question 8 de l'entretien

Enfin, les réponses à la question 8, qui sont reprises dans les graphiques de la figure 4, sont d'un grand intérêt pour évaluer l'impact de cette étude sur la motivation des élèves. En effet, cette question visait à déterminer le désir éprouvé par les élèves à l'idée d'apprendre

une langue vivante étrangère. Nous pouvons ainsi voir qu'au terme de la séquence menée, dix élèves sur douze éprouvent l'envie d'apprendre une autre langue contre cinq élèves avant le début de la séquence. De plus, quatre élèves ont accompagné leur réponse affirmative à cette question d'un sourire enthousiaste. Un élève a même spécifié qu'il avait envie d'apprendre l'anglais.

L'analyse des deux entretiens et leur comparaison permettent de dégager l'évolution des conceptions des élèves sur les langues vivantes étrangères. Nous pouvons observer que la séquence menée a permis de faire évoluer le regard qu'ils portaient sur la langue avec la prise de conscience qu'il existe d'autres langues que celle parlée à l'école et qu'il est possible de les apprendre. Cela répond donc partiellement à la deuxième hypothèse formulée au début de cette étude en mettant en avant le fait que les élèves sont bel et bien entrés dans l'apprentissage proposé.

2. La mesure de l'implication et de la motivation : la grille d'observation

La grille d'observation se trouvant en Annexe 8 a été remplie à l'issue de la séquence selon les critères détaillés en Annexe 6. Elle recense les comportements des élèves observés lors des deux dernières séances de la séquence conduite. Le journal de bord qui a permis de relever les attitudes des élèves tout au long de la séquence et surtout en dehors des séances d'anglais à également servi à remplir cette grille notamment dans la rubrique « Autres ». Tous les comportements observés sont de réels indicateurs de l'implication des élèves et de leur motivation et m'ont permis, à partir de cette grille, de mener différentes analyses.

2.1 Analyse par paramètre

Parmi les sept paramètres auxquels je me suis intéressée, deux ont reçu les notes « forte » ou « très forte » pour dix élèves sur douze. Il s'agit de la gestuelle de la comptine et des interactions physiques avec la marionnette. Les participations orale et physique ainsi que les réactions et attitudes des élèves ont quant à elles reçu des notes positives pour huit élèves. Enfin, les deux paramètres qui ont reçu des notes positives de la part de moins d'élèves sont les interactions orales avec la marionnette et la prononciation. Ils ont toutefois récolté ces « fort » ou « très fort » de la part de six élèves soit la moitié. En ce qui concerne les interactions orales avec la marionnette, il faut préciser que pour attribuer les notes de ce paramètre, je n'ai tenu compte que des échanges oraux en langue anglaise puisque Mr Fox ne comprend pas le français. Il n'y avait donc pas d'interaction possible dans cette langue. La

difficulté d'une telle action justifie le score obtenu par ce paramètre. Pour ce qui est des réactions verbales des enfants dans leur langue maternelle, le français, elles n'ont été que peu nombreuses. Lorsqu'ils parlaient en français, leurs propos étaient généralement destinés soit à d'autres élèves du groupe soit à moi. Il est également important de rappeler que la prononciation n'est pas un indicateur de la motivation des élèves, mais que ce paramètre a été inclus dans la grille d'observation afin de mesurer l'efficacité des outils utilisés sur cet aspect de l'apprentissage d'une langue étrangère.

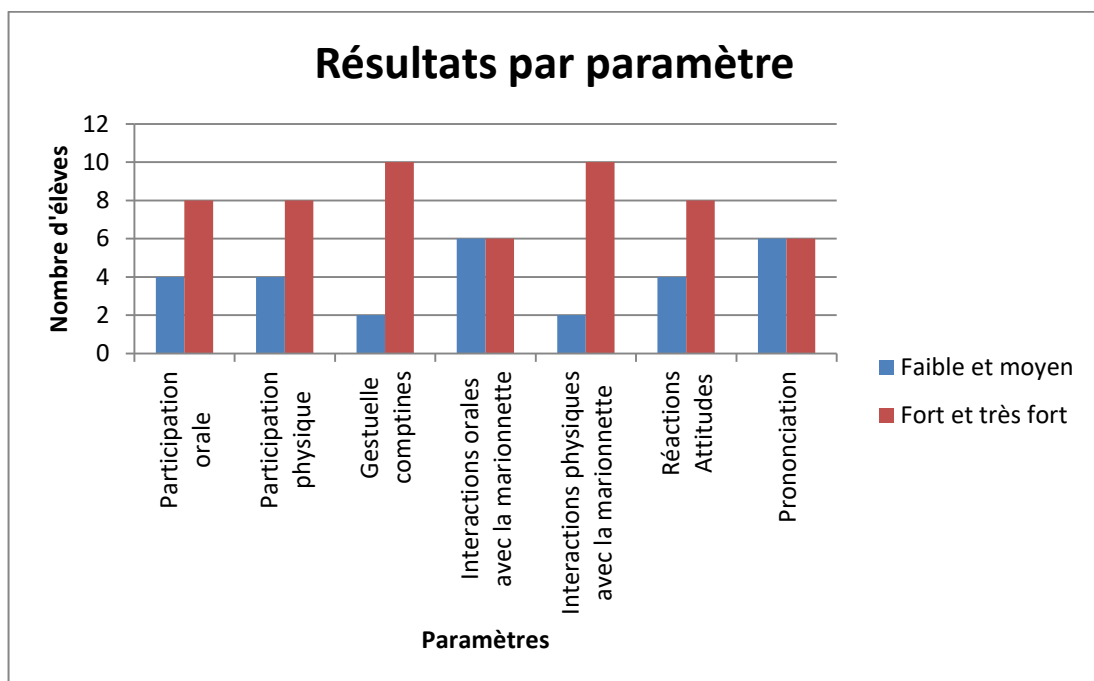


Figure 5 : Résultats de la grille d'observation par paramètre à l'issue de la séquence

Cette analyse démontre que les activités proposées, qu'elles soient liées à l'utilisation de la marionnette ou à l'exploitation de la comptine, ont motivé la majorité des élèves. En effet, les paramètres ayant reçu le moins d'implication significative ont tout de même obtenu cette forte réaction de la part de la moitié des élèves au minimum. Pour ce qui est de la différenciation entre les deux outils utilisés, j'ai pu constater qu'environ une moitié de la classe était plus active quand il s'agissait d'interagir avec la marionnette alors que l'autre moitié se montrait plus dynamique lors de la partie réservée à la comptine. Ainsi, chacun des deux instruments mis en place a démontré un intérêt auprès d'un nombre d'élèves équivalent.

2.2 Analyse par élève

Si nous nous intéressons maintenant aux résultats par élève tels que présentés dans la figure 6, nous pouvons voir que sur les douze élèves concernés par cette étude, neuf ont un « fort » voire un « très fort » à quatre ou plus des sept paramètres observés. Cinq élèves présentent même un « fort » ou un « très fort » dans l'intégralité des paramètres d'intérêt. Cela représente donc les trois quarts des élèves qui se sont fortement impliqués dans les activités proposées.

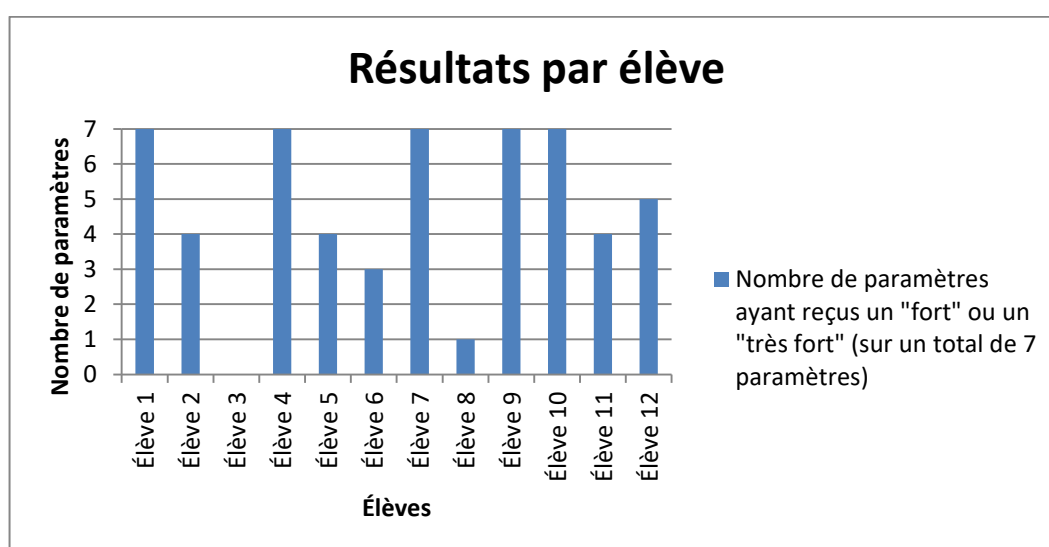


Figure 6 : Résultats de la grille d'observation par élève à l'issue de la séquence

La catégorie « Autres » de la grille d'observation permet d'affiner l'analyse de ces résultats élève par élève. Ainsi pour l'élève 3, qui est l'élève avec suspicion de haut potentiel, nous pouvons remarquer qu'elle n'a obtenu aucun « + » ou « ++ ». Cependant, j'ai également pu relever le fait qu'elle a beaucoup observé les autres et qu'elle a pris plaisir à les voir faire. À sa manière, elle a donc participé et a témoigné une sorte de motivation aux activités. Il en va de même pour l'élève 8 qui est l'un des petits parleurs et dont la motivation pourrait être questionnable au regard du nombre de « + » obtenu. Cependant, en prenant en compte le fait qu'il imite les autres, nous pouvons comprendre qu'il paraît peu impliqué alors qu'il attend simplement de voir ce que font les autres pour calquer ses réactions sur les leurs. Il est également important de noter que les attitudes de ces deux élèves sont très représentatives de leur caractère respectif et de la manière dont ils se comportent dans l'ensemble des apprentissages en classe.

Pour les élèves 4 et 7, les observations consignées dans la rubrique « Autres » renforcent la motivation qu'ils ont démontrée à travers les sept paramètres considérés. J'ai pu

remarquer une participation spontanée et anticipée de la part de l'élève 4 lorsqu'elle a donné son nom à Mr Fox avant même que ce dernier ne puisse lui poser la question « What's your name ? ». L'élève 7 a quant à lui manifesté un fort enthousiasme et une réelle motivation par sa capacité à inviter et inciter les autres à participer. S'il s'agit d'un élève d'un naturel enjoué, il n'avait encore jamais eu ce genre d'attitude dans aucun autre apprentissage. Cela traduit donc son engouement particulier à la séquence d'anglais.

Les éléments relevés dans cette rubrique nous éclairent aussi sur les réactions des élèves en dehors des séances d'anglais. Nous pouvons de ce fait noter que les élèves ont réellement intégré la marionnette, Mr Fox, au groupe en demandant à ce qu'il participe à certaines activités de la classe comme la fête de la galette organisée fin janvier. Cela est confirmé par les explications qu'ils donnaient aux élèves de Petite Section de la classe sur qui est Mr Fox, d'où il vient et sur la langue qu'il parle. Cette rubrique nous renseigne également sur l'appropriation de l'anglais par les élèves. Nous pouvons en effet constater que certains élèves se sont mis à utiliser le vocabulaire de salutation appris lors de la séquence à différents moments de la journée. Tout d'abord, nous pouvons évoquer le cas de l'élève 9 qui a pris l'habitude en partant le soir de dire « goodbye ». L'élève 10 a pour sa part salué son camarade qui se levait de la sieste par un « hello » qui a été accueilli par un sourire.

L'analyse de la grille d'observation met en évidence une forte implication de la majorité des élèves traduisant par là leur motivation. Cette dernière s'est manifestée dans les différentes activités qui ont été proposées avec une réponse positive des élèves plus marquée pour tout ce qui était lié à l'aspect corporel. Ainsi, les interactions physiques avec la marionnette et la gestuelle de la comptine sont les deux paramètres qui ont rencontré le plus de participation de la part des élèves.

DISCUSSION ET CONCLUSION

1. Re-contextualisation

L'objectif de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en maternelle n'est pas l'acquisition formelle de savoirs, mais une initiation à d'autres sonorités et à la prise de conscience par les élèves qu'il existe des langues différentes de celle(s) qu'ils connaissent (MENESR, 2015). De passer par des moyens ludiques et connus des enfants répond aux conseils du Bulletin officiel de 2019 et permet de donner du sens à cet apprentissage.

L'entrée dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère peut être facilitée et encouragée par différents moyens. Parmi ces derniers, nous pouvons citer le désir de communiquer avec des personnes parlant une autre langue, quel que soit le contexte de cette discussion ou même l'envie de réussir des examens scolaires. Cependant, ces considérations ne sont pas applicables à des enfants de maternelle. Il est donc important de susciter chez eux l'envie d'apprendre une autre langue en motivant leur curiosité et leur plaisir. Il faut également développer l'intérêt que peut présenter pour eux le fait de parler des langues différentes que celle de l'école et de leur foyer.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Il existe différentes approches qui se présentent au professeur des écoles pour aborder l'introduction d'une langue vivante à des élèves, qu'ils soient au cycle 1 ou en élémentaire. Parmi elles, l'association du dire et du faire basée sur la TPR d'Asher (1969) reprend le schéma naturel d'apprentissage de la langue maternelle à travers l'accentuation d'un travail d'écoute et la réponse physique qui en découle. D'autre part, nous avons vu que l'aspect affectif n'est pas à négliger dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, ce qui est d'autant plus vrai lorsqu'il est question d'enfants de cycle 1. L'école maternelle se doit d'être un endroit qui rassure les jeunes élèves dans leurs apprentissages. L'utilisation de certains dispositifs possède cette capacité à créer des liens affectifs et par conséquent à rassurer l'enfant.

L'utilisation d'une marionnette anglophone et d'une comptine en langue anglaise s'inscrit parfaitement dans tous les aspects qui viennent d'être évoqués. Le choix qui a été fait de recourir à ces deux instruments doit favoriser l'entrée dans ce nouvel apprentissage pour des élèves de Moyenne Section. En effet, dans la recherche, de nombreux travaux se sont intéressés à l'utilisation d'une marionnette en maternelle pour développer le langage. D'autres

études portent également sur l'utilisation de comptines au cycle 1 comme instrument de socialisation, d'acquisition de lexique et de mémorisation. Le fait de combiner ces deux outils afin de favoriser la motivation des élèves de maternelle dans la découverte de l'anglais comme langue vivante étrangère n'a pas, à notre connaissance, fait l'objet d'une étude spécifique.

L'objectif visé par notre travail a été d'associer ces deux outils traditionnels de la maternelle afin de stimuler leur intérêt et leur motivation pour la langue vivante étrangère introduite et à plus long terme, de leur donner envie de poursuivre l'apprentissage d'autres langues vivantes.

3. Limites et perspectives

Au regard des résultats obtenus et analysés dans la partie précédente, nous pouvons dire que ce travail valide les hypothèses émises sur les rôles des deux ressources pédagogiques familières du cycle 1 utilisées. La marionnette et la comptine donnent la possibilité aux jeunes élèves d'apprendre en jouant comme le préconisent les programmes de 2015 (MENESR, 2015b) et paraissent avoir éveillé chez eux la motivation à apprendre une autre langue.

La marionnette a été incluse dans le groupe et il semble que les enfants ont créé un véritable lien affectif avec elle. La grande majorité des élèves ont cherché à se rapprocher d'elle que ce soit par la parole et surtout par le geste. Durant les séances d'anglais, mais également en dehors de ces dernières, la marionnette s'est retrouvée partie intégrante du quotidien des élèves dans la classe.

La comptine a offert la possibilité aux élèves de combiner le dire et le faire à travers la gestuelle qui lui est rattachée. La participation à cette gestuelle a d'ailleurs été parmi les activités les plus suivies par les élèves prouvant l'attractivité de cette approche. De manière plus générale, les trois activités impliquant le corps que ce soit la participation physique, la réalisation de la gestuelle de la comptine ou les interactions physiques avec la marionnette, ont toutes reçues une majorité de « fort » voire « très fort ». Cela confirme l'importance d'une réponse corporelle chez les jeunes enfants et l'intérêt qu'elle présente pour eux.

L'entretien a permis de mettre en lumière l'évolution des conceptions que pouvaient avoir les élèves sur les langues vivantes. L'entretien final et la question concernant l'intérêt d'apprendre une autre langue a souligné le lien qu'ils faisaient avec la marionnette et l'utilité de l'anglais pour communiquer avec elle. L'avant-dernière question qui ne s'adressait qu'aux élèves ayant des grands frères ou sœurs scolarisés a pointé du doigt le fait que cette séquence

d'anglais et l'intérêt qu'y portaient les élèves ont soulevé des discussions au sein des familles. En effet, la plus grande partie de ces élèves ont été capables lors de l'entretien final de nommer l'anglais comme étant une langue apprise par leurs aînés alors qu'ils ne le savaient pas au début. Ainsi, la curiosité suscitée par l'engouement éprouvé lors de leurs séances de langue a donné naissance à des échanges avec leurs aînés et la découverte que ces derniers apprenaient d'autres langues et particulièrement l'anglais à l'école. Les réponses à la dernière question de l'entretien final reprennent la validation de nos hypothèses en exprimant le désir éprouvé par la quasi-totalité des élèves à apprendre des langues vivantes étrangères.

Pour résumer, cette étude aura servi à démontrer que l'association d'une marionnette et d'une comptine peut induire un réel impact positif sur la motivation des élèves de maternelle dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère qui leur était inconnue jusqu'alors. Ces deux instruments ont engendré pour trois élèves une implication plus importante que celle qu'ils démontrent d'ordinaire. Ils sont également parvenus à entretenir la motivation habituelle de la majorité des élèves et ont même généré un enthousiasme supérieur pour cette nouvelle activité. Une élève a moins participé que les autres, mais comme nous l'avons mentionné, cette attitude correspond à son caractère et son comportement usuel.

Comme nous venons de le mentionner, les hypothèses de départ de cette étude ont été validées et les objectifs de la séquence remplis puisque l'initiation à l'anglais proposée aux élèves a généré des réactions positives chez eux et a développé leur motivation à apprendre d'autres langues. Cependant, bien que la séquence présentée et ses caractéristiques liées aux deux outils mis en place possèdent d'indéniables avantages, elle comporte néanmoins quelques limites que nous allons maintenant examiner.

Cette initiation à une nouvelle langue vivante s'adressait à des élèves de Moyenne Section. Cette caractéristique a bien sûr joué un rôle décisif dans mon choix d'utiliser des instruments comme la marionnette et la comptine de même que cela a orienté la construction de la séquence vers des séances ritualisées. Cependant, le jeune âge des participants a également constitué un frein en soi. Comme cela a été expliqué, les particularités du public visé par cette étude m'ont orientée vers une découverte de l'anglais. Si j'ai atteint l'objectif que je m'étais fixé, puisque la réactivité des élèves dans l'instant a été majoritairement réussie, car ils se sont sentis impliqués et motivés, je peux néanmoins retirer de cette étude qu'une de ces limites réside dans le peu de temps qui lui a été alloué. En effet, nous pouvons pointer du doigt qu'un prolongement à la séquence mise en place est nécessaire pour que l'apprentissage de la langue vivante soit amélioré et finalisé. De cette façon, pour faire

évoluer notre objectif initial en objectif de mémorisation et de restitution, il faudra penser à d'autres supports et à d'autres jeux afin de remettre les éléments lexicaux et syntaxiques abordés dans ce premier contact avec la langue dans d'autres situations de communication. Retravailler à différentes reprises et sur différentes années ces mêmes notions pour les réactiver est en effet indispensable afin de parvenir à leur maîtrise de la part des élèves. La simple prise de conscience linguistique visée par cette seule séquence ne saurait suffire à cette finalité : ce n'en était que la première étape.

En parallèle, une autre sorte de prolongation à cette découverte linguistique serait également de poursuivre cet apprentissage en développant l'aspect culturel de cette langue vivante étrangère. Cette ouverture à la dimension culturelle de la langue étrangère étudiée manque à la séquence mise en place. Dans une nouvelle séquence s'inscrivant dans la continuité de celle-là, l'aspect culturel pourrait aisément être abordé à travers la comptine qui est un véritable objet culturel d'un autre pays et à travers la marionnette et sa nationalité associée. Cette dernière offre une approche de prédilection pour aborder cet aspect. Elle peut en effet servir de prétexte à la découverte et l'étude d'un autre pays en ramenant de chez elle des photos, des objets, des recettes et autres. Tous ces apports permettront de rentrer dans la culture et dans les spécificités de cet autre pays. L'objectif de cette suite logique est de transposer l'attrait provoqué chez les élèves pour une autre langue à un même intérêt pour un autre pays et une autre culture.

Une dernière prolongation à envisager sur cette année ou sur l'année suivante qui sera pour ces élèves la dernière du cycle 1 serait d'appréhender une nouvelle langue vivante comme l'espagnol par exemple, à travers ces mêmes procédés : une marionnette hispanophone (si l'espagnol est bien la langue retenue) et des comptines dans cette langue. Cela sensibilisera les élèves au plurilinguisme et établira les bases de leurs apprentissages futurs. De plus, cela répondrait aux programmes de 2015 qui parlent d'éveil linguistique et renforcerait le sens donné à l'apprentissage abordé cette année.

Pour terminer, cette étude aura été très enrichissante tant pour les élèves que pour moi. Elle aura été une source de plaisir pour tous, car ils m'ont transmis leur enthousiasme spontané et dont je n'avais pas imaginé l'ampleur qu'il puisse atteindre. Cette séquence a déclenché de réels moments de partage et de joie entre nous ainsi qu'une complicité nouvelle.

Pour ce qui relève de ma pratique professionnelle, ce travail m'aura permis la prise de recul nécessaire à la compréhension des éléments à prendre en compte pour aborder l'initiation et l'apprentissage d'une langue étrangère en maternelle. Cela m'a également

permis d'adapter mon enseignement au-delà de cette séquence de langue étrangère. Toutes les informations glanées pour la mise en place de cette étude et les réponses observées m'ont outillée pour mieux appréhender les apprentissages proposés à mes élèves et améliorer ma pratique. Un autre point à souligner est que bien qu'il s'agisse d'un aspect de la profession d'enseignant dont j'avais déjà conscience, ce travail a mis en exergue la nécessité de savoir adapter son enseignement à ses élèves et à leurs caractéristiques propres. Comme je l'ai mentionné, j'ai dû modifier ma séquence en cours de réalisation afin de l'ajuster aux capacités des élèves et à leurs faibles connaissances et conceptions initiales sur les langues vivantes étrangères. Enfin, cette étude aura eu une autre conséquence que je n'avais pas anticipée : celle de créer du lien avec les familles. Avec la mise en place de cette séquence au sein de la classe, certains parents ont voulu s'investir en proposant de discuter en anglais à la maison avec leur enfant. Ces parents m'ont avoué ne pas y avoir pensé avant que cette séquence ne soit menée en classe. Dans la même lignée, un parent d'élève m'a révélé que désormais ils ne mettaient les dessins animés de l'élève qu'en version originale. Plusieurs familles m'ont remerciée de cette initiation aux langues dès la Moyenne Section et l'ont pleinement approuvée.

En conclusion, ce qui ressort de cette étude est que l'utilisation d'une marionnette et d'une comptine peut s'avérer judicieuse et efficace. Le recours à ces deux supports parvient à atteindre l'objectif visé qui était de motiver des élèves de Moyenne Section lors de leur initiation à l'apprentissage de l'anglais comme langue vivante étrangère. Les élèves ont éprouvé de la curiosité, du plaisir et de la joie à ce nouvel enseignement. L'utilisation de ces deux outils est parvenue à en motiver certains tout en maintenant la motivation naturelle d'autres élèves. De plus, la séquence menée leur a donné envie de poursuivre dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(144), 407-425.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Asher, J. (1977). Children Learning Another Language: A Developmental Hypothesis. *Child Development*, 48(3), 1040-1048.
- Bolduc, J., Lefebvre, P., Pirkenne, C. (2012). Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in preschoolers. *Creative Education*, 3(4), 459-502.
- Bourgeois, É. (2011). Chapitre 16. La motivation à apprendre. In : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre*, pp. 233-253. France: Presses Universitaires de France.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home> le 09/12/20
- Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF). (s.d.). La perspective actionnelle. Repéré à http://fipf.org/sites/fipf.org/files/la_perspective_actionnelle_0.pdf le 12/01/21.
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155(2), 2-2.
- Gaonac'h, D. & Macaire, D. (2019). *Les langues à l'école dès le plus jeune âge*. Paris : Cnesco.
- Gauthier, J.-M. & Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie De L'Enfance et De L'Adolescence*, 56, 413-421.
- Ghanbari, F. & Hashemian, M. (2014). The effects of English songs on young learners' listening comprehension & pronunciation. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6, 367-375.
- Guion, S.G., Flege, J.E., Liu, S.H., Yeni-Komshian, G.H. (2000). Age of learning effects on the duration of sentences produced in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 21, 205-228.
- Joubert, J. (1978). *Les marionnettes et l'enfant*. Paris : Éditions Fernand Nathan.
- Korosec, H. (2013). Evaluating Study of Using Puppets as a Teaching Medium in Slovenian Schools. *Sk. Vjesn.* 62(4), 495-520.
- Larousse. (s. d.). Marionnette. Dans *L'Encyclopédie Larousse en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/marionnette/68312> le 18/01/2021.
- Lecullée, C. (2005). La marionnette, outil médiateur du langage en cycle 1. Repéré à <http://www.cndp.fr/bienlire/02-atelier/imprimer.asp?id=136> le 13/01/21.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Education Psychology*, 97(2), 184-196.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Programmes d'enseignement des cycles 2 et 3*. Bulletin officiel Spécial numéro 11, publié le 26 novembre 2015.

Repéré à [https://www.education.gouv.fr/cid133039/au-bo-du-26-juillet-2018-programmes-d-enseignement-vacancescolaires-2019-2020-bourses-nationales-de-college-sections-internationales-italiennes-et-echangesscolaires.html#Programmes d enseignement de l ecole elementaire et du college](https://www.education.gouv.fr/cid133039/au-bo-du-26-juillet-2018-programmes-d-enseignement-vacancescolaires-2019-2020-bourses-nationales-de-college-sections-internationales-italiennes-et-echangesscolaires.html#Programmes%20d%20enseignement%20de%20l%20ecole%20elementaire%20et%20du%20college) le 09/12/20.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Programmes d'enseignement à l'école maternelle*. Bulletin officiel Spécial numéro 2, publié le 26 mars 2015.

Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf le 09/12/20.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2019). *Recommandations pédagogiques. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*. Bulletin officiel numéro 22, publié le 28 mai 2019.

Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm> le 09/12/20.

Pamula, M. (2008). Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale. *Synergies Espagne*, 133-140.

Remer, R & Tzuriel, D. (2015). "I Teach Better with the Puppet" - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365.

Schumann, J. (1994). WHERE IS COGNITION ? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 231-242.

Tzuriel, D. (1991). Cognitive modifiability, mediated learning experience and effective-motivational processes: A transactional approach, In R. Feuerstein, P. S. Klein, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated Learning Experience (M L E): Theoretical Psychosocial and Learning Implications*, pp.95-120. London : Freund Publication House.

Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : Clé International.

Voise, A.-M. (2019). Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une autre langue à l'école primaire ? Dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco

Yılmaz Güngör, Z. (2020). L'Utilisation des Comptines dans L'Apprentissage Précoce d'Une Langue Étrangère: Exemples d'Exploitation. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1092-1114.

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : SEQUENCE	I
ANNEXE 2 : LA MARIONNETTE : MR FOX	III
ANNEXE 3 : COMPTINE UTILISEE LORS DE LA SEQUENCE : « ONE LITTLE FINGER ».....	IV
ANNEXE 4: COMPTINE ABANDONNEE : « IF YOU'RE HAPPY ».....	V
ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN.....	VI
ANNEXE 6 : CRITERES D'APPRECIATION POUR LES PARAMETRES OBSERVES DANS LE COMPORTEMENT DES ELEVES EN FIN DE SEQUENCE	VII
ANNEXE 7 : REPONSES AUX ENTRETIENS (INITIAL ET FINAL)	VIII
ANNEXE 8 : GRILLE D'EVALUATION REMPLIE	IX

Annexe 1 : Séquence

Langage	Niveau : MS	8 séances
Rituel anglais (ESR)		
<p>Contenu syntaxique abordé:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les présentations : « - Hello, what's your name ? - Hello, I'm » <p>Contenu lexical abordé :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Salutations (hello, goodbye), ○ Les parties du corps (finger, head, nose, chin, arm, leg, foot) 		
<p>Domaine du BO 2015 :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ⇒ L'oral. Éveil à la diversité linguistique <p>Attendus de fin de cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. <p>Objectifs généraux de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Prendre conscience que la communication peut passer par une autre langue que le français ○ Développer des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage de l'anglais ○ S'ouvrir aux sonorités de la langue anglaise 		
Séance 0 – Entretien préalable		
<ul style="list-style-type: none"> ● Objectif de la séance : Déterminer les conceptions et les connaissances initiales des élèves sur les LVE. ● Mode de travail : entretien individuel ● Matériel : Guide d'entretien, stylo, enregistreur vocal. ● Durée : environ 2 minutes ● Déroulement : (<i>L'enregistreur vocal servira de filet si la prise de note se révèle insuffisante</i>) <ol style="list-style-type: none"> 1) Expliquer à l'élève que l'on va discuter et que je vais noter ce qu'il/elle me dit pour être sûre de ne pas l'oublier. 2) Passer en revue les différentes questions de l'entretien en recueillant les réponses de l'élève. 3) Remercier l'élève et le renvoyer à son activité précédente. 		
Séance 1 – Présentation de la marionnette aux élèves		
<ul style="list-style-type: none"> ● Objectif de la séance : Développer de la curiosité envers la langue anglaise. ● Mode de travail : en collectif au coin regroupement ● Matériel : Marionnette ● Durée : environ 10 minutes ● Déroulement : <ol style="list-style-type: none"> 1) Présentation de la marionnette Mr Fox. 2) Intervention de Mr Fox « Hello Children ! ». 3) Expliquer aux élèves que Mr Fox est un peu différent de nous, car il ne parle pas la même langue. « Nous quand on parle, on utilise une langue qui s'appelle le français. Mr Fox lui parle anglais. » (Précision plus ou moins importante en fonction des réponses à l'entretien préalable) 4) Saluer Mr Fox en anglais et inviter les élèves à répéter. 5) Faire réagir positivement Mr Fox (joie) : « Well done ! », « Great ! + mouvements 6) Introduire phrase rituelle « What's your name ». Montrer l'exemple pour la réponse attendue « Magali. I'm Magali » puis se diriger vers un élève pour établir le même dialogue (le prénom seul est accepté ; par la suite pour certains élèves une différenciation pourra être établie et la phrase entière souhaitée.) 7) Faire passer tous les élèves à tour de rôle. Dire à l'élève la réponse attendue pour qu'il/elle la répète. Ne pas forcer l'élève s'il/elle ne veut pas répondre. Répondre à Mr Fox à sa place. 8) Conclure en précisant que Mr Fox va rester un moment avec nous et que nous profiterons de sa présence pour tous les matins lors du rituel découvrir un peu plus l'anglais. 9) « Goodbye Children ». Saluer Mr Fox de la même manière et inviter les élèves à répéter. 		
Séance 2 – Introduction de la comptine		
<ul style="list-style-type: none"> ● Objectif de la séance : Se familiariser avec les sonorités anglaises ● Mode de travail : en collectif au coin regroupement ● Matériel : Marionnette, poste audio, clé usb ● Durée : environ 10 minutes ● Déroulement : <ol style="list-style-type: none"> 1) Salutations entre Mr Fox et la classe. 		

- 2) Phrase rituelle de présentation entre Mr Fox et les élèves à tour de rôle : l'enseignant approche Mr Fox de élève chaque pour qu'il/elle participe.
- 3) Expliquer aux élèves que j'ai dit à Mr Fox qu'ils aimaient chanter et que comme c'est aussi son cas, il a apporté une chanson de son pays pour la partager avec nous.
- 4) Écoute de la comptine « One little finger ». Rôle de l'enseignant : réaliser la gestuelle pour la faire la découvrir aux élèves en même temps que la chanson.
- 5) Nouvelle écoute en invitant les élèves à participer (debout).
- 6) Remerciements et au revoir de Mr Fox. Lui répondre avec les élèves.

Séances 3 et 4 – Entraînements salutations et comptine

- **Objectifs des séances :** Écoute et reproduction des sons de la langue anglaise, oser s'exprimer dans une autre langue, prendre plaisir.
- **Mode de travail :** en collectif au coin regroupement
- **Matériel :** Marionnette, poste audio, clé usb
- **Durée :** environ 10 minutes par séance
- **Déroulement :**
 - 1) Salutations entre Mr Fox et la classe.
 - 2) Phrase rituelle de présentation entre Mr Fox et les élèves à tour de rôle : l'enseignant approche Mr Fox de chaque élève pour qu'il/elle participe.
 - 3) Faire lever les élèves. Écoute de la comptine « One little finger » avec gestuelle.
 - 4) Nouvelle écoute sans gestuelle de la part de l'enseignant (encourager les élèves à la faire).
 - 5) Remerciements et au revoir de Mr Fox. Lui répondre avec les élèves.

Séances 5 et 6 – Entraînements plus autonomes

- **Objectifs des séances :** Écoute et reproduction des sons anglais, oser s'exprimer dans une autre langue, prendre plaisir.
- **Mode de travail :** en collectif au coin regroupement
- **Matériel :** Marionnette, poste audio, clé usb
- **Durée :** environ 10 minutes par séance
- **Déroulement :**
 - 1) Salutations entre Mr Fox et la classe.
 - 2) Phrase rituelle de présentation entre Mr Fox et les élèves à tour de rôle : inviter les élèves à venir à Mr Fox pour participer.
 - 3) Écoute de la comptine avec gestuelle. Inviter 1 ou 2 élèves qui le souhaitent à venir devant les autres.
 - 4) Nouvelle écoute sans gestuelle de la part de l'enseignant et toujours avec des volontaires pour guider les autres.
 - 5) Remerciements et au revoir de Mr Fox. Lui répondre avec les élèves.

Séances 7 et 8 – Bilan

- **Objectifs des séances :**
Pour les élèves : Écoute et reproduction des sons de la langue anglaise, oser communiquer dans une autre langue, prendre plaisir.
Pour l'enseignant : Observer les élèves pour recueillir les informations nécessaires à l'analyse de la séquence.
- **Mode de travail :** en collectif dans le dortoir (vide)
- **Matériel :** Marionnette, poste audio, clé usb, caméra.
- **Durée :** 10 à 15 minutes
- **Déroulement :** *(ces séances seront filmées en vue de leur analyse ultérieure dans le cadre de l'ESR)*
 - 1) Salutations entre Mr Fox et la classe.
 - 2) Phrase rituelle de présentation: les élèves qui le souhaitent s'approchent pour participer à tour de rôle .
 - 3) Écoute de la comptine avec gestuelle. Laisser les élèves qui le souhaitent venir devant pour guider les autres.
 - 4) Demander aux élèves s'ils veulent écouter la comptine une nouvelle fois et le faire si la majorité répond positivement.
 - 5) Remerciements et au revoir de Mr Fox. Lui répondre avec les élèves.

Séance additionnelle – Entretien de fin

- **Objectif de la séance :** Réévaluer les conceptions et les connaissances des élèves sur les LVE.
- **Mode de travail :** entretien individuel
- **Matériel :** Guide d'entretien, stylo, enregistreur vocal.
- **Durée :** environ 2 minutes
- **Déroulement :** *(L'enregistreur vocal servira de filet si la prise de note se révèle insuffisante)*
 - 1) Expliquer à l'élève que l'on va discuter et que je vais noter ce qu'il/elle me dit pour être sûre de ne pas l'oublier.
 - 2) Passer en revue les différentes questions de l'entretien en recueillant les réponses de l'élève.
 - 3) Remercier l'élève et le renvoyer à son activité précédente.

Annexe 2 : La marionnette : Mr Fox



Annexe 3 : Comptine utilisée lors de la séquence : « One little finger »

One little finger, one little finger, one little finger.
Tap tap tap.
Point your finger up.
Point your finger down.
Put it on your head.
Head!

One little finger, one little finger, one little finger.
Tap tap tap.
Point your finger up.
Point your finger down.
Put it on your nose.
Nose!

One little finger, one little finger, one little finger.
Tap tap tap.
Point your finger up.
Point your finger down.
Put it on your chin.
Chin!

One little finger, one little finger, one little finger.
Tap tap tap.
Point your finger up.
Point your finger down.
Put it on your arm.
Arm!

One little finger, one little finger, one little finger.
Tap tap tap.
Point your finger up.
Point your finger down.
Put it on your leg.
Leg!

One little finger, one little finger, one little finger.
Tap tap tap.
Point your finger up.
Point your finger down.
Put it on your foot.
Foot!

Put it on your leg. Leg!
Put it on your arm. Arm!
Put it on your chin. Chin!
Put it on your nose. Nose!
Put it on your head. Head!
Now let's wave goodbye.
Goodbye!

Annexe 4: Comptine abandonnée : « If you're happy »

If you're happy happy happy, clap your hands.
If you're happy happy happy, clap your hands.
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 your feet.
If you're angry angry angry, stomp your feet.
If you're angry angry angry, stomp your feet, stomp your feet.
If you're angry angry angry, stomp your feet.

If you're scared scared scared, say, "Oh no!"
If you're scared scared scared, say, "Oh no!"
If you're scared scared scared, say, "Oh no!" Say, "Oh no!"
If you're scared scared scared, say, "Oh no!"

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

If you're happy happy happy, clap your hands.
If you're happy happy happy, clap your hands.
If you're happy happy happy, clap your hands, clap your hands.
If you're happy happy happy, clap your hands.

Annexe 5 : Guide d'entretien

Q1- Est-ce que tu sais quand tu parles à quelque un comment s'appelle la langue que tu parles ?

Q2- Connais-tu le nom d'autres langues que le français ?

Q3- Si oui Q2 : Connais-tu des mots dans une langue qui n'est pas française ?

Q4- D'où le(s) connais-tu ?

Q5- Si oui Q2 : À quoi ça sert de parler une autre langue ?

Q6- Connais-tu le nom de pays où on parle une langue différente ?

Q7- (*Pour ceux ayant des grands frères et/ou des grandes sœurs*) Est-ce que tu sais ce que ton frère/sœur apprend comme langue à l'école.

Q8- As-tu envie d'apprendre une autre langue ?

Annexe 6 : Critères d'appréciation pour les paramètres observés dans le comportement des élèves en fin de séquence

	« ++ » : très fort	« + » : fort	« ± » : moyen	« - » : faible
Participation orale	Participe à toutes les étapes des activités parlées (présentations + chant)	Participe à la majorité des étapes des activités parlées (présentations + chant)	Ne participe qu'à moins de la moitié des étapes	Ne participe pas ou très peu
Participation physique	Accompli des mouvements traduisant l'implication (danse pendant la chanson, sourit aux autres, au PE, à la marionnette ...)	Effectue des mouvements en dehors de la gestuelle de la comptine	Effectue quelques mouvements en dehors de la gestuelle de la comptine	Reste statique ou presque en dehors de la gestuelle de la comptine
Gestuelle comptine	Accompli tous les gestes de la comptine	Accompli la majorité des gestes de la comptine	Fait moins de la moitié des gestes	Pas de gestuelle ou très peu
Interactions orales avec la marionnette	Parle à la marionnette, la sollicite pendant et en dehors des séances d'anglais	Parle à la marionnette lors des séances d'anglais	Ne lui parle que lorsqu'on lui demande	Très peu ou pas d'échanges oraux avec la marionnette
Interactions physiques avec la marionnette	Cherche à câliner et/ou à manipuler la marionnette pendant et en dehors des séances d'anglais	Cherche à câliner et/ou à manipuler la marionnette pendant les séances d'anglais	À quelques gestes envers la marionnette quand elle est à proximité pendant les séances d'anglais	Très peu ou pas de regards, de gestes envers la marionnette
Réactions et attitudes quand l'activité est annoncée (ou devinée)	Participe à la mise en œuvre de l'activité, exultation...	Engouement, sourires	Faible sourire ou peu d'expression	Pas de réaction particulière
Prononciation	Mots parfaitement prononcés	Mots correctement prononcés	Sonorités étrangères à peu près respectées	Prononciation inexacte ou l'élève ne parle pas
Autres				

Annexe 7 : Réponses aux entretiens (initial et final)

	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5		Q6		Q7		Q8	
	<i>Initial</i>	<i>Final</i>	<i>Initial</i>	<i>Final</i>	<i>Initial</i>	<i>Final</i>	<i>Initial</i>	<i>Final</i>	<i>Initial</i>	<i>Final</i>	<i>Initial</i>	<i>Final</i>	<i>Initial</i>	<i>Final</i>	<i>Initial</i>	<i>Final</i>
Élève 1	Français	Français	Anglais Espagnol	Anglais Espagnol	Non	Hello, goodbye, I love you, head, nose, chin, one little finger	NA	à l'école	Ne sait pas	Discuter avec des gens qui parlent anglais	Angleterre	Angleterre	anglais	anglais	oui	Oui + sourire
Élève 2	Non	Non	Non	Anglais	Non	Hello, goodbye, Mr Fox, nose, head	NA	Avec Mr Fox	NA	Ne sait pas	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui + sourire
Élève 3	Français	Français	Anglais Allemand	Anglais Allemand	Non	Hello, goodbye, head, nose	NA	à l'école	Ne sait pas	Ne sait pas	Non	Angleterre	NA	NA	Non	Non
Élève 4	Non	Non	Anglais Japonais	Italien Japonais Anglais	Non	What's your name, hello, goodbye, head, nose	NA	à l'école	Ne sait pas	Pour apprendre Pour aller dans d'autres pays	Non	Angleterre	NA	NA	Non	Oui
Élève 5	Non	Non	Non	Non	Non	Hello, goodbye, one little finger	NA	En classe	NA	Ne sait pas	Non	Non	Non	Anglais	Non	Oui
Élève 6	Non	Non	Non	Anglais	Non	Goodbye, hello, one little finger (mauvaise prononciation)	NA	à l'école	NA	Ne sait pas	Non	Non	NA	NA	Non	Oui
Élève 7	Non	Français	Non	Anglais	Non	Hello, goodbye, one little finger, point up, point down, put it on your head	NA	Avec Mr Fox	NA	à parler avec Mr Fox	Non	Angleterre	Non	anglais	Non	oui + sourire
Élève 8	Non	Non	Non	Non	Non	Non	NA	NA	NA	NA	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Élève 9	Français	Français	Espagnol Anglais Américain	Anglais Espagnol Américain	Non	Hello, What's your name, one little finger, goodbye, nose	NA	En classe	Ne sait pas	Parler à Mr Fox	Espagne	Angleterre Espagne	Non	Oui	Oui	Oui l'anglais (+ sourire)
Élève 10	Non	Non	Non	Anglais	Non	Hello, goodbye	NA	à l'école	NA	Ne sait pas	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui
Élève 11	Non	Non	Non	Anglais	Non	Goodbye, hello	NA	En classe	NA	Ne sait pas	Non	Angleterre	NA	NA	Non	Oui
Élève 12	Non	Français	Allemand Chinois	Anglais Allemand Chinois	Non	Goodbye (+ geste), Hello	NA	Avec Mr Fox	Ne sait pas	Ne sait pas	Allemagne Chine	Angleterre Chine Allemagne	NA	NA	Oui	Oui

Annexe 8 : Grille d'évaluation remplie

Paramètres Élèves	Participation orale	Participation physique	Gestuelle comptines	Interactions orales avec la marionnette	Interactions physiques avec la marionnette	Réactions/Attitudes quand l'activité est annoncée (ou devinée)	Prononciation	Autres	TOTAL de + (++)
Élève 1	++	+	++	+	+	+	++	Parle de Mr Fox aux PS de la classe	4 (3)
Élève 2	+	-	+	±	+	+	±		4
Élève 3	-	±	±	-	-	-	-	Regarde les autres faire, sourit de les voir faire	0
Élève 4	++	+	++	++	++	+	+	Dis son nom avant même que Mr Fox ne lui pose la question	3 (4)
Élève 5	±	+	+	±	+	+	-		4
Élève 6	+	±	+	±	+	±	-		3
Élève 7	++	++	++	+	++	++	+	Incite les autres à participer	2 (5)
Élève 8	-	+	-	-	±	±	-	Imite les autres	1
Élève 9	++	+	++	++	+	++	++	Dis « goodbye » le soir en partant	2 (5)
Élève 10	+	++	+	+	++	++	+	Dis « Hello » à un camarade qui se lève de la sieste	4 (3)
Élève 11	±	+	+	±	+	+	-	A demandé à ce que Mr Fox participe à la fête de la galette	4
Élève 12	+	±	+	+	+	-	+		5
TOTAL de + (++)	4 (4)	6 (2)	6 (4)	4 (2)	7 (3)	5 (3)	4 (2)		56

Année universitaire 2020-2021

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention Premier degré

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : S'initier à l'anglais en maternelle : marionnette
et comptine au service de la motivation**

Auteur : Magali Abbal

Résumé :

L'apprentissage des langues vivantes étrangères est désormais un enjeu majeur. La recherche fait état de meilleures performances en langues lorsque ces dernières sont entreprises à un âge précoce. C'est pourquoi les programmes officiels préconisent de commencer cet enseignement dès le cycle 1. Cette étude vise à déterminer l'impact de l'utilisation d'une marionnette et d'une comptine sur la motivation d'élèves de maternelle lors d'une initiation à l'apprentissage de l'anglais en tant que langue vivante étrangère. Ces deux outils traditionnels de l'école maternelle sont associés afin de susciter le plaisir et l'implication des enfants à travers des séances ritualisées. La marionnette anglophone alliée à l'exploitation d'une comptine en langue anglaise a incité les élèves à participer aux activités proposées et a permis de développer leur goût pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

Mots clés : Enseignement de l'anglais, École Maternelle, Motivation, Marionnette, Comptine

Abstract:

Learning foreign languages is now a major challenge in our society and research agrees that the earlier the better. Thus, the acquisition of a foreign language is more efficient and more attractive if it is initiated at a young age. This is the reason why in France, the government recommends to start teaching foreign languages in pre-school. The objective of this study was to determine the impact of the utilisation of a puppet and a nursery rhyme on pre-schoolers' motivation when discovering English as a foreign language for the first time. Both of these tools are largely used in pre-school and are combined in this study in order to motivate pupils through short daily classes. The English-speaking puppet used with an English nursery rhyme seem to have created positive feedback from the children and enhanced their will to pursue studying a foreign language in the future.

Keywords: English teaching, Pre-school, Motivation, Puppet, Nursery rhyme