



**HAL**  
open science

**L'EMILE à l'école primaire : acquisition de compétences  
orales en anglais au travers d'une discipline non  
linguistique**  
Delphine Serre

► **To cite this version:**

Delphine Serre. L'EMILE à l'école primaire : acquisition de compétences orales en anglais au travers d'une discipline non linguistique. Education. 2021. dumas-03655049

**HAL Id: dumas-03655049**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03655049>**

Submitted on 29 Apr 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**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

# **L'EMILE à l'école primaire : acquisition de compétences orales en anglais au travers d'une discipline non linguistique**

**Présenté par Delphine Serre**

Première partie rédigée en collaboration avec Cécile Cresson

**Mémoire de M2 encadré par Sarah Vernet**

# Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidé à réaliser ce projet.

Je remercie mon encadrante de mémoire, Sarah Vernet, pour son aide et ses conseils précieux.

J'adresse également un grand merci à ma tutrice académique, Isabelle Geourjon, qui m'a encouragée à travailler sur ce thème. Merci pour tous nos échanges, son soutien, ses conseils et son partage d'expérience.

Je remercie également mes collègues de l'école dans laquelle j'ai enseigné cette année pour leur bienveillance, leur disponibilité et leurs conseils avisés.

Enfin, je souhaite remercier Cécile Cresson avec qui j'ai rédigé la première partie de ce mémoire. Merci pour sa patience, ses réflexions poussées qui m'ont permis de beaucoup apprendre, son soutien et son amitié.

# Sommaire

<b>1</b>	<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Etat de l'art.....</b>	<b>2</b>
<b>2.1</b>	<b>L'apprentissage et l'enseignement de l'anglais LVE en France .....</b>	<b>2</b>
2.1.1	Un bref apport historique sur l'enseignement de l'anglais en France .....	2
2.1.2	L'enseignement de l'anglais en France aujourd'hui : le cadre institutionnel.....	2
2.1.2.1	Communiquer pour répondre à un besoin et la méthode actionnelle .....	3
2.1.2.2	Temps d'exposition à la langue et régularité de la pratique .....	3
2.1.2.3	Compétences communicationnelles et interaction orale.....	4
2.1.2.4	Les niveaux de référence du CECRL .....	4
2.1.3	Un état des lieux du niveau d'anglais en France .....	5
2.1.3.1	Résultats des évaluations CEDRE : évolution de 2004 à 2016 .....	5
2.1.3.2	Une place peu flatteuse dans les comparaisons internationales.....	6
2.1.4	Les causes.....	6
2.1.4.1	Les contextes d'apprentissage .....	6
2.1.4.2	Prise en compte des enjeux de l'apprentissage de l'anglais et motivation.....	7
2.1.4.3	Une entrée tardive dans l'apprentissage .....	7
2.1.4.4	La formation des enseignants .....	7
<b>2.2</b>	<b>L'EMILE.....</b>	<b>8</b>
2.2.1	Définitions, et implantation de l'EMILE en Europe .....	8
2.2.1.1	Définition.....	8
2.2.1.2	Apports historiques .....	9
2.2.1.3	Des objectifs et des modalités d'implantations variés.....	9
2.2.2	L'EMILE en France et dans l'académie de Grenoble .....	10
2.2.3	Les objectifs, les bénéfices de l'EMILE et les freins à sa généralisation .....	10
2.2.3.1	Objectifs de l'EMILE, les 4 C .....	10
2.2.3.2	Bénéfices pour les élèves.....	12
2.2.3.3	Implications pédagogiques et didactiques - bénéfices pour les enseignants ..	13
2.2.3.4	Obstacles et freins à la généralisation.....	15
<b>3</b>	<b>Problématique .....</b>	<b>16</b>

<b>4</b>	<b>Méthode .....</b>	<b>17</b>
<b>4.1</b>	<b>Le cadre .....</b>	<b>17</b>
4.1.1	L'école.....	17
4.1.2	Les participants .....	17
<b>4.2</b>	<b>Mise en œuvre matérielle .....</b>	<b>17</b>
<b>4.3</b>	<b>Déroulement .....</b>	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>Les résultats.....</b>	<b>20</b>
<b>5.1</b>	<b>Evolution des compétences orales et des acquis langagiers .....</b>	<b>20</b>
5.1.1	Evolution des compétences en compréhension .....	21
5.1.2	Evolution des compétences en production .....	21
5.1.3	Evolution des compétences en interactions orales .....	21
5.1.4	Evolution des connaissances en anglais .....	22
<b>5.2</b>	<b>Résultats des évaluations en sciences .....</b>	<b>22</b>
<b>5.3</b>	<b>Résultats des questionnaires .....</b>	<b>24</b>
<b>6</b>	<b>Discussion.....</b>	<b>27</b>
<b>6.1</b>	<b>Re-contextualisation .....</b>	<b>27</b>
<b>6.2</b>	<b>Mise en lien avec les recherches antérieures .....</b>	<b>27</b>
6.2.1	L'anglais utilisé comme outil d'apprentissage permet aux élèves de développer des compétences langagières .....	27
6.2.2	Une pédagogie adaptée qui permet l'acquisition des contenus disciplinaires en sciences .....	28
6.2.3	L'EMILE permet , pour les élèves, une prise de conscience des enjeux de l'apprentissage de l'anglais .....	29
<b>6.3</b>	<b>Limites et perspectives .....</b>	<b>30</b>
6.3.1	Limites.....	30
6.3.2	Perspectives .....	32
<b>7</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>32</b>
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>33</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>36</b>

# 1 Introduction

Nous souhaitons, à travers ce mémoire, explorer l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère (EMILE). Notre choix de thème pour ce mémoire a découlé du constat que nous avons toutes deux fait dans nos classes. Bien que les élèves acquièrent du vocabulaire et des structures en anglais lors de séances classiques, ils ne sont pas en mesure de les réinvestir en dehors des situations prototypiques à des fins de communication efficace. Nous avons donc cherché un moyen de remédier à cet écueil. Etant PES dans l'académie de Grenoble où le dispositif EMILE est particulièrement répandu, nous avons orienté nos lectures sur ce sujet.

Le but de l'apprentissage d'une langue est de pouvoir s'en servir dans des contextes socio-culturels variés. En effet, aujourd'hui, l'anglais occupe une place de plus en plus singulière tant dans notre quotidien que sur le plan professionnel. De nos jours, la maîtrise d'une langue vivante et notamment l'anglais, est un véritable atout lors des recrutements car ce ne sont plus seulement les cadres et les dirigeants qui sont amenés à parler anglais mais aussi les employés et les techniciens. Selon une étude Ipsos effectuée en 2020 pour le Wall Street Institute, « un Français sur trois s'est déjà vu refuser un emploi, une mission, ou une opportunité professionnelle [...] à cause d'un niveau d'anglais insuffisant » (IPSOS, 2020).

Les chercheurs s'accordent à dire que le plurilinguisme a toujours été la norme mais qu'il était traditionnellement réservé à une élite. (Gravé-Rousseau, 2011) Or, le rôle de l'école est de promouvoir l'égalité des chances et ainsi de préparer tous les élèves à leur insertion future dans la société. Il est donc évident que l'apprentissage de l'anglais à l'école revêt des enjeux à la fois culturels, économiques et sociaux.

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais Langue Vivante Etrangère (LVE) en France. Après les avoir replacés dans leur contexte historique, nous définirons le cadre institutionnel dans lequel ils se situent aujourd'hui. Nous ferons ensuite un état des lieux du niveau d'anglais en France et tenterons de définir les raisons qui nous amènent à explorer de nouvelles méthodes d'enseignement afin de pallier aux difficultés rémanentes et d'atteindre les objectifs fixés par le cadre institutionnel. Ceci nous amènera à considérer l'EMILE pour peut-être apporter une réponse à ces écueils. Il s'agira tout d'abord de le définir et de décrire son implantation en Europe, puis en France et dans l'académie de Grenoble avant d'inventorier les objectifs qui lui sont propres et les bénéfices qu'il offre. Nous verrons également quels sont les obstacles à sa généralisation.

Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons à la mise en place d'un dispositif EMILE au sein de nos classes ainsi qu'à son analyse.

## **2 Etat de l'art**

### **2.1 L'apprentissage et l'enseignement de l'anglais LVE en France**

#### **2.1.1 Un bref apport historique sur l'enseignement de l'anglais en France**

Alors que l'enseignement obligatoire des LVE dès l'école primaire est introduit dans les pays nordiques dès 1950, il est relativement récent en France et est le fruit de multiples réformes successives. Il semble intéressant de le replacer dans le contexte historique afin de rendre compte du chemin parcouru en un court laps de temps.

Les réformes débutent en 1989. L'Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères est alors mis en place uniquement pour les CM, puis est progressivement étendu entre 1995 et 1998 du CE1 au CM1 sur la base du volontariat des maîtres. En 1998, le plan Allègre substitue à la notion de sensibilisation celle d'apprentissage, mais il ne concerne plus que les CM2, et est dispensé par des intervenants. C'est en 2002, que l'enseignement des LVE est finalement inscrit dans les programmes du cycle 3 (du CE2 au CM2) en tant que discipline à part entière, se voit attribuer un horaire spécifique (1h30 par semaine), un contenu et des objectifs en lien avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Legendre, 2003). En 2005, la loi d'orientation pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril et le Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes marquent une étape charnière. En effet, cette réforme place le plurilinguisme au cœur de la politique éducative de la France et concerne l'ensemble des élèves de l'école élémentaire au lycée.

#### **2.1.2 L'enseignement de l'anglais en France aujourd'hui : le cadre institutionnel**

L'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire en France s'appuie aujourd'hui sur les programmes en vigueur, publiés au Bulletin officiel spécial n°11 du 26 Novembre 2015. Depuis 2013, l'apprentissage d'une LVE est obligatoire dès le CP pour la première, et dès la 5<sup>ème</sup> pour la seconde. La pratique d'une LVE est également inscrite dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

En 2019, le Ministère de l'Education Nationale publie un guide pratique à l'attention des professeurs des écoles, le *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*. Il pose un cadre conceptuel et émet de nombreuses recommandations basées sur l'état actuel de la recherche et le CECRL.

### 2.1.2.1 *Communiquer pour répondre à un besoin et la méthode actionnelle*

Ce dernier représente un changement total de paradigme. « On passe d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. » (MEN, s.d.). Cette approche est pragmatique en cela qu'elle considère que **l'objectif de l'apprentissage d'une langue est de pouvoir communiquer pour répondre à un besoin**, qui sera différent selon le contexte social dans lequel la langue est utilisée.

En cela, le CECRL place l'apprenant au cœur des processus d'apprentissage et d'enseignement. Il représente une approche novatrice de l'enseignement des langues basée sur la **méthode dite actionnelle** centrée sur les tâches de communication. Le *Guide* précédemment mentionné précise que « Dire ou parler, c'est produire un effet sur son environnement, c'est agir, faire ou faire faire. [...] La langue est un **outil** essentiel pour atteindre le but fixé, et cet outil est à la fois **le moyen et l'objet d'apprentissage** » (2019, p5). Il insiste sur la dimension sociale de l'apprentissage : on apprend une langue car on a besoin de communiquer avec l'autre, mais c'est **également en communiquant qu'on apprend une langue**. Or, pour oser communiquer, il faut d'une part en avoir envie et/ou besoin, et de l'autre, s'en sentir capable. Donner un but, un sens à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue est alors primordial. Or, ce sont les « mises en action », autrement dit, les tâches au sein de projets qui, en créant le besoin, procurent du sens aux apprentissages. Les recherches mettent de plus en exergue le fait que le passage à une autre langue semble remettre les compteurs à zéro, gommant le sentiment qu'ont souvent les élèves dans les autres disciplines d'être un bon ou un mauvais élève par essence, et joue donc sur le fait de « se sentir capable de » et par là même sur la motivation (MEN, 2019).

### 2.1.2.2 *Temps d'exposition à la langue et régularité de la pratique*

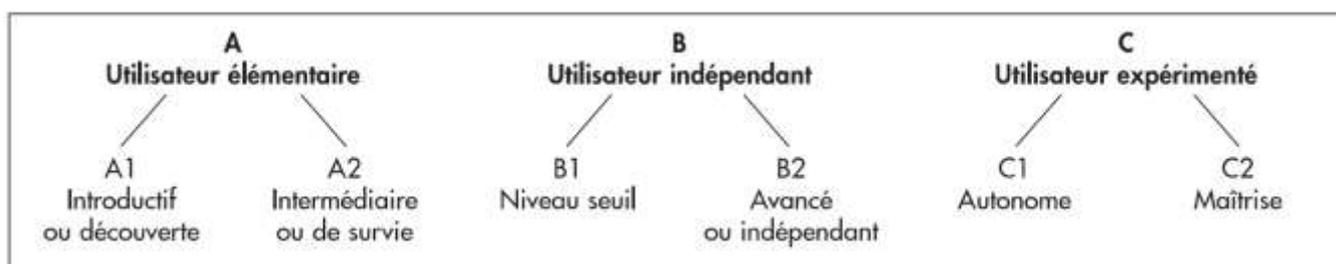
Il est ainsi nécessaire de créer des conditions propices aux apprentissages. Ce même *Guide* met en avant **l'importance du temps d'exposition à la langue, et de la régularité de la pratique**. Afin d'étendre au maximum ce temps d'exposition, il préconise, tout comme les programmes, de mettre à profit la polyvalence des professeurs des écoles et la transdisciplinarité en utilisant les langues dans d'autres domaines et au sein de projets. Il recommande également de varier les modalités d'apprentissage, dans le but de stimuler divers processus d'apprentissage, de développer le plaisir, la confiance en soi, et de favoriser le travail entre pairs.

### 2.1.2.3 Compétences communicationnelles et interaction orale

Dans le CECRL, les compétences communicationnelles sont découpées en activités langagières se référant à l'oral, à l'écrit ou au deux : la réception, la production, l'interaction et la médiation (Conseil de l'Europe, 2018). Les trois premières sont traduites dans les programmes de 2015 en cinq activités langagières correspondant aux compétences suivantes : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale en continu, production écrite et interaction orale. Bien que la compréhension de texte et l'écriture soient travaillées en cycle 3, la priorité est donnée à l'oral à l'école primaire. Bien entendu, la compréhension et la production orale sont premières, car elles interviennent toutes deux dans l'interaction. Cependant, comme stipulé dans le *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, l'interaction orale est sans nul doute l'activité langagière la plus importante, « car c'est dans les interactions, qui sont fondamentalement sociales, qu'on apprend une langue, que ce soit sa langue maternelle ou les langues étrangères » (2019, p17). Il préconise ainsi d'être vigilant à ne pas se limiter aux interactions enseignants élèves, mais à prioriser les **interactions entre pairs** car elles favorisent la co-construction du savoir et augmentent le temps de pratique.

### 2.1.2.4 Les niveaux de référence du CECRL

Le CECRL définit 3 niveaux de référence généraux, A, B et C eux – mêmes subdivisés en 6 niveaux, résumés dans le schéma ci-dessous :



Source : CECRL, Conseil de l'Europe, 2018

Figure 1 : niveaux de référence du CECRL

En fin de cycle 2, les élèves doivent avoir atteint le niveau A1 à l'oral, et en fin de cycle 3, au moins le niveau A1 dans les 5 activités langagières, bien qu'il soit précisé dans les programmes que le niveau A2 puisse être attendu dans plusieurs activités chez de nombreux élèves.

Il semble opportun de noter que le CECRL définit cette échelle de niveau comme un « système d'arborescence souple » (2018, p31). Ainsi, aussi bien dans les études qui vont suivre que dans le *Guide*, le niveau A1 de la branche « utilisateur élémentaire » est lui-même subdivisé en A1 et pré-A1

### **2.1.3 Un état des lieux du niveau d'anglais en France**

#### *2.1.3.1 Résultats des évaluations CEDRE : évolution de 2004 à 2016*

Le dispositif CEDRE propose des évaluations afin d'établir des bilans sur les niveaux des élèves en langues vivantes étrangères en fin d'école primaire et fin de collège en France. Elles ont été réalisées en 2004, 2010 et 2016, et elles ont porté en 2016 sur 4 activités langagières : la compréhension écrite, orale, et l'expression écrite et orale.

Entre 2004 et 2016, les résultats en compréhension écrite augmentent de manière constante (CNESCO, 2019).

Le rapport *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères* de Pascale Manoïlov (2019) qui s'appuie sur les études CEDRE expose des résultats plus mitigés en compréhension orale. Alors que les enquêtes enregistrent une forte hausse de 2004 à 2010 (de 64,4% à 73,2 %), les taux de réussite sont en légère baisse entre 2010 et 2016 (71,6% en 2016). Il faut néanmoins prendre en compte l'augmentation du nombre d'élèves ayant reçu un enseignement en anglais entre 2004 et 2016. On passe de 43% d'élèves ayant appris l'anglais durant 3 ans et 9% durant 5 ans en 2004, à respectivement 95% et quasiment 50% en 2016 (Taylor & Manes-bonnisseau, 2018).

Les élèves de primaire sont à l'âge où ils possèdent encore une certaine flexibilité et acuité auditive leur permettant de discriminer et reproduire les phonèmes (y compris ceux non présents dans leur langue maternelle) (MEN, 2019). L'école primaire est donc une période propice aux apprentissages de la composante orale du langage. Or, les résultats montrent qu'en 2016, encore 39% des élèves rencontrent des difficultés de compréhension à l'oral.

Les évaluations CEDRE ont pris en compte pour la première fois l'expression orale en 2016 : seuls 54% des élèves maîtrisent la syntaxe des phrases et questions simples.

En expression écrite, en 2010, le taux de réussite n'était que de 43.5% et ce dernier n'a augmenté que de 5% en 6 ans. Par ailleurs, le taux de non réponse a quasiment doublé entre 2010 (13,7%) et 2016 (25,1%) (Manoïlov, 2019).

Les élèves français rencontrent donc de réelles difficultés à s'exprimer dans une langue étrangère (LE), que ce soit à l'écrit (nombreux sont les élèves qui n'arrivent pas à rédiger) ou bien à l'oral. Enfin, il semble intéressant de relever qu'il existe une corrélation entre les différences de niveaux des élèves et les établissements scolaires plus ou moins favorisés ou encore les catégories socio professionnelles des parents (CNESCO, 2019).

Ces études montrent tout de même une hausse du niveau global en anglais en France, en dépit des difficultés persistantes qu'elles mettent en évidence.

### 2.1.3.2 Une place peu flatteuse dans les comparaisons internationales

Malgré une tendance en légère progression, les résultats français restent insuffisants dans les comparaisons internationales. Ainsi, l'enquête SurveyLang réalisée en 2011, qui évalue les compétences des élèves en fin de scolarité obligatoire dans 14 pays européens, place la France dernière, alors que dans les premiers rangs, on retrouve essentiellement les pays nordiques et les pays d'Europe centrale (CNESCO, 2019).

Selon le rapport de Pascale Manoïlov « le niveau A2 (ou supérieur) attendu en fin de scolarité obligatoire, n'est atteint que par 26% des élèves en compréhension de l'oral, 21,8% en compréhension de l'écrit et 38,8% en expression écrite. » (2019, p3).

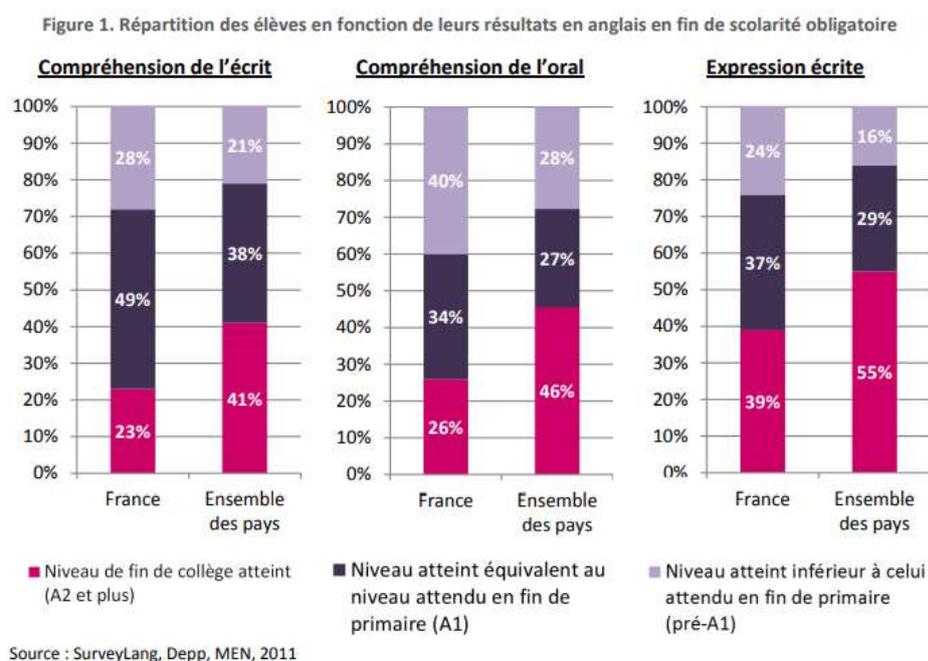


Figure 2 : Comparaison entre les résultats des élèves français et européens en fin de scolarité obligatoire

### 2.1.4 Les causes

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les difficultés persistantes des élèves français en langues vivantes étrangères.

#### 2.1.4.1 Les contextes d'apprentissage

Contrairement aux idées reçues, la recherche a montré qu'apprendre une langue maternelle et une langue étrangère reposent sur les mêmes processus cognitifs. Ce qui diffère est le contexte d'apprentissage. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue maternelle, les enfants bénéficient d'un bain linguistique permanent alors que dans le contexte scolaire le temps d'exposition à la langue est limité. Or, pour qu'une connaissance puisse être stockée dans la mémoire à long terme et réinvestie, la réactivation fréquente est primordiale.

Les chercheurs (Taylor & Manes-bonnisseau, 2018) ont montré qu'une langue étrangère ne s'apprend pas exclusivement à l'école mais que le contexte social a également une influence sur l'apprentissage de la langue. Ainsi, l'environnement culturel a son importance. Dans les pays nordiques, l'anglais est présent dans tous les aspects de la vie quotidienne tant au travail que dans la sphère privée. Les programmes télévisés sont très largement diffusés en version originale sous-titrée. Dans les commerces ou encore dans les études supérieures, l'utilisation de l'anglais est fréquente. Ainsi la population bénéficie d'un temps d'exposition à la langue très important, contrairement aux Français qui ont peu d'occasion d'être exposés à la langue anglaise.

#### *2.1.4.2 Motivation/enjeux de l'apprentissage de l'anglais*

Les jeunes d'aujourd'hui rencontrent chaque jour dans leur quotidien, des mots anglais, que ce soit dans la musique qu'ils écoutent, dans les médias, les jeux vidéo et les applications mobiles ou encore au travers de tous les mots empruntés à l'anglais entrés dans le langage courant. Malgré cela, le rapport du Comité Stratégique des Langues (2012) précise que les résultats moyens des élèves en anglais, tout particulièrement en France et en Espagne, peuvent s'expliquer, entre autres, par le désintérêt des jeunes pour cette discipline. En effet, ces derniers n'ont pas conscience des enjeux de l'apprentissage de l'anglais notamment pour leur vie future contrairement aux élèves des pays nordiques, qui eux, « sont convaincus de la nécessité d'apprendre les langues étrangères » (2012, p15).

#### *2.1.4.3 Une entrée tardive dans l'apprentissage*

La France, très attachée à la langue française, s'est longtemps opposée au développement du plurilinguisme. En effet, il était considéré que l'apprentissage précoce d'une LVE pouvait nuire à celui du français. Les chercheurs s'accordent aujourd'hui à dire que le contraire serait plutôt vrai et que cet apprentissage simultané contribuerait à l'acquisition de savoirs métalinguistiques (Taylor & Manes-bonnisseau, 2018). La recherche montre également que l'apprentissage d'une LVE, pour être efficace, doit débuter très tôt dans la scolarité. Alors que dans de nombreux pays en Europe, l'enseignement précoce d'une LVE est proposé dès les années 1950, la France ne l'a mis en place que depuis 2013. De plus, l'enseignement de l'anglais n'y est pas obligatoire comme c'est le cas dans les pays nordiques depuis les années 1960, pays, qui rappelons-le, sont en tête des classements internationaux (CNESCO, 2019).

#### *2.1.4.4 La formation des enseignants*

A ces différents facteurs, vient s'ajouter le problème de la formation des enseignants, plus particulièrement dans le premier degré. En effet, le rapport de 2019 du CNESCO indique que les enseignants du primaire sont confrontés à plusieurs difficultés. Ils sont tout d'abord très

peu nombreux à avoir suivi des études de langues étrangères, ou bien sont très peu formés lors de leur formation initiale. De plus, la formation continue ne propose pas toujours un réel accompagnement dans cette discipline. Par ailleurs, comme l'indique ce même rapport, ils sont confrontés à « une jungle de ressources pédagogiques » (2019, p 6), entre les éditions de manuels divers et le foisonnement des sites internet, dans laquelle il semble difficile de faire les bons choix. Ainsi, on peut observer des pratiques pédagogiques diverses selon les compétences de chacun.

Enfin, le rapport précise également que les disparités présentes dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire posent problème au moment de l'entrée en sixième, où les différences de niveau sont telles que les enseignants doivent repartir de zéro.

Ces facteurs expliquent en partie les difficultés persistantes et le niveau encore insuffisant aujourd'hui des élèves français en anglais au regard des compétences des autres pays européens. Cependant, un dispositif en pleine expansion semble pouvoir apporter de nouvelles réponses.

## **2.2 L'EMILE**

### **2.2.1 Définitions, et implantation de l'EMILE en Europe**

#### *2.2.1.1 Définition*

L'Etude Eurydice sur *L'Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) en Europe* définit cette approche comme un enseignement où « la langue et la matière non linguistique sont toutes deux objets d'enseignement, sans qu'il n'y ait de préséance de l'une par rapport à l'autre » (2006, p7) .

C'est bien ce double objectif qui représente une approche novatrice de l'enseignement où la langue n'est donc plus qu'un simple objet d'apprentissage, mais bien un vecteur, un **outil**, menant à l'acquisition de connaissances et de compétences dans d'autres disciplines non-linguistiques (DNL). Elle est apprise en même temps que la DNL. Cette vision de la langue comme outil est également au cœur de la méthode actionnelle prônée par le CECRL (cf 2.1.2).

Le concept d'intégration est central aussi bien dans l'acronyme français EMILE que dans son homologue anglais, CLIL (Content and Language Integrated Learning). Comme le précise Guillaume Gravé-Rousseau, l'imbrication complexe qu'il sous-tend, nécessite bien une double réflexion sur les processus d'enseignement/apprentissage afin de ne complexifier ni l'un ni l'autre (Gravé-Rousseau, 2011).

### *2.2.1.2 Apports historiques*

Comme nous l'avons déjà précisé, le plurilinguisme existe depuis l'Antiquité, mais l'enseignement bi/plurilingue était traditionnellement réservé à l'élite (Gravé-Rousseau, 2011). Sa démocratisation au sein de l'Europe est beaucoup plus récente et apparaît à des périodes très diverses en fonction des profils linguistiques des pays. L'enseignement de type EMILE est tout d'abord mis en place dès le XIX<sup>e</sup> siècle dans les pays où plusieurs langues officielles cohabitent, tels que le Luxembourg ou Malte, puis dans les années 1950, c'est au tour des pays comportant plusieurs langues régionales ou minoritaires, dont l'Allemagne, les Pays-Bas, la Pologne et le Royaume-Uni de l'introduire dans leurs systèmes éducatifs. C'est seulement dans les années 1980 et 1990 que l'EMILE se développe dans la plupart des pays européens suite à l'intérêt porté par l'expérience canadienne d'enseignement en immersion (Eurydice, 2006).

La Commission Européenne et le Conseil de l'Europe œuvrent en effet activement depuis le début des années 90 pour la promotion du plurilinguisme et considèrent l'enseignement de type EMILE comme une solution pour atteindre leurs objectifs en matière de politique linguistique. Ils financent de nombreux programmes tels que Socrates et Erasmus, ont commandé et produit de nombreux documents et rapports, dont entre autres le CECRL et développé de nombreux réseaux tels EuroCLIC pour promouvoir l'EMILE.

### *2.2.1.3 Des objectifs et des modalités d'implantations variés*

Hormis le double objectif inhérent à l'EMILE, les pays européens visent des objectifs divers au travers de son implantation. Ainsi, parmi les recommandations officielles que l'on peut trouver, entre autres dans les programmes, l'accent est mis sur les dimensions socio-économiques, socio-culturelles, linguistiques ou pédagogiques de l'EMILE. Les objectifs socio-économiques mettent en avant l'accès au marché du travail dans une société de plus en plus internationalisée. Les objectifs socio-culturels sont dirigés vers la transmission de valeurs de tolérance et de respect au travers de la connaissance des cultures des pays parlant la langue étudiée. D'autres misent sur le fait que l'EMILE, en permettant une utilisation pratique de la langue, peut mener à l'acquisition de compétences linguistiques et communicationnelles supérieures. Enfin, certains pays se concentrent sur des objectifs pédagogiques visant le développement de capacités d'apprentissage et l'acquisition de contenus disciplinaires au travers d'une approche différente. En France, les objectifs affichés sont d'ordre socio-culturels et linguistiques (Eurydice, 2006).

De plus, les niveaux d'enseignement concernés, la durée consacrée à l'EMILE et les modalités d'apprentissage varient énormément d'un pays à l'autre, voire même au sein d'un

même pays. Mis à part les pays tels que le Luxembourg ou Malte où cet enseignement est généralisé à l'ensemble des établissements scolaires, l'enseignement de type EMILE semble concerner une minorité d'élèves dans un nombre limité d'établissements (entre 3 et moins de 30% selon l'étude Eurydice). Dans de nombreux pays, comme la France, et surtout dans le premier degré, le dispositif est surtout développé à l'état d'expérimentation, ou de projets pilotes. Enfin, l'enseignement EMILE peut aller de la simple passation des consignes en LE, à l'enseignement d'une DNL ou d'un domaine, jusqu'à la parité horaire (MEN, 2020).

### **2.2.2 L'EMILE en France et dans l'académie de Grenoble**

Depuis 2018, les instructions officielles préconisent une exposition supplémentaire aux langues étrangères en dehors des heures de cours de langues vivantes (Taylor & Manes-bonnisseau, 2018). Ainsi, l'EMILE qui a commencé à se développer en Europe et en France à partir des années 1990, prend tout son sens et certaines académies (comme celle de Grenoble) deviennent précurseurs en la matière.

En France, l'EMILE a tout d'abord connu un développement dans le second degré par le biais des sections internationales dès 1981 puis ensuite dans les sections européennes en 1992. Néanmoins, ces dernières ne concernaient que le secondaire, et étaient réservées à de très bons élèves qui étaient triés sur le volet par le biais de sélections sur dossier et/ou d'épreuves d'admission. Encore en 2011, seulement moins de 10 % des établissements proposaient un dispositif d'enseignement d'une autre matière en langue cible.

Certaines disciplines se prêtent particulièrement à l'EMILE comme l'éducation musicale, les mathématiques, l'éducation physique et sportive ou encore les sciences et les volumes horaires alloués à l'EMILE varient de la même manière que dans les autres pays européens.

Dans le premier degré, l'EMILE est dispensé dans quelques académies depuis une dizaine d'années (CNESCO, 2019). Dans celle de Grenoble, c'est à partir de 2011 que le dispositif EMILE commence à se développer selon l'enquête en ligne menée par Henderson et Payreficout en 2018. Les premiers départements concernés sont la Savoie et la Haute-Savoie, puis suivront en 2012 la Drôme et l'Ardèche et enfin l'Isère en 2018. Ainsi, au moment de l'enquête, près de 2000 élèves sont scolarisés selon le dispositif EMILE (dont 1563 dans le premier degré). Les langues concernées sont l'anglais, l'allemand et l'italien.

### **2.2.3 Les objectifs, les bénéfices de l'EMILE et les freins à sa généralisation**

#### *2.2.3.1 Objectifs de l'EMILE, les 4 C*

Dans un article paru en 2002, Do Coyle définit les 4 objectifs clés promus par l'EMILE et repris par la suite par de multiples chercheurs comme les principes fondateurs de l'EMILE sous le terme des 4 C (Coyle, 2002).

**Le Contenu :** Les compétences, connaissances et attitudes inhérentes à la DNL sont au cœur du processus d'apprentissage. En ce qui nous concerne, ce sont donc les connaissances et compétences définies dans le socle commun et dans les programmes qui sont visées par cet objectif. Toutefois, l'enseignement de la DNL se faisant en LE, l'EMILE engendre le besoin de redéfinir et de repenser les méthodes d'enseignement afin de mieux prendre en compte la dimension linguistique de tout apprentissage et de rendre les savoirs accessibles.

**La communication :** Do Coyle rappelle que dans l'EMILE, la langue est par essence un outil, qui ne peut être utile et faire sens, que s'il est employé dans des contextes motivants et authentiques (Coyle, 2002). L'EMILE offre de nombreuses opportunités de pratiquer et de développer des compétences communicationnelles autres que linguistiques qui font en général défaut à l'enseignement classique de LE. En d'autres termes, l'EMILE offre un cadre naturel, où les élèves apprennent à décrire, raconter, expliquer, argumenter au travers des interactions sociales que fournissent les activités d'apprentissage de la DNL de la même manière que ce qui est déployé lors de l'apprentissage de la langue maternelle par de jeunes enfants. De plus, comme le souligne David Marsh, l'EMILE challenge la vision qu'il faut être expert dans une langue pour pouvoir communiquer. Ainsi, il est possible de mettre les élèves en situation de communication dès le début de l'apprentissage d'une langue. Ce postulat développe « l'oser parler » et la confiance en soi (Marsh, 2000). L'EMILE, dans une approche socio-constructiviste accorde une place particulière à l'interaction. Selon Attard Montalto et al., cette approche « reconnaît que l'apprentissage n'est pas un processus purement interne et cognitif, mais résulte des interactions au cours desquelles les connaissances et compétences sont partagées. » (2016, p29).

**La cognition :** Selon Marsh, apprendre à penser dans une autre langue, naviguer d'un système à l'autre, développe également la flexibilité cognitive, ce qui impacte les capacités de réflexion en donnant accès à des ressources de structurations conceptuelles complémentaires (Marsh, 2000). L'apprentissage d'une langue implique automatiquement des processus cognitifs de bas niveau (récupérer un mot connu, des informations directement accessibles), permettant de retenir, et de comprendre une information. Il met également en œuvre des processus de haut niveau qui requièrent une charge cognitive plus importante et interviennent quand les élèves font face à un problème. Au travers de la gestion fréquente de problèmes de communication, des multiples situations d'interaction et des apprentissages dans la DNL, les élèves sont amenés à chercher et à évaluer. Ainsi, l'EMILE permet d'encourager la mise en œuvre de ces processus de haut niveau et les élèves développent des stratégies transférables dans tous les enseignements (Attard Montalto et al., 2016).

**La Culture/Citoyenneté :** Enfin, le langage reflète la culture et la manière de penser des sociétés qui l'utilisent. Selon Coyle, l'EMILE permet donc aux étudiants de rencontrer d'autres cultures, modes de pensée et modes de vie au travers des domaines qu'ils étudient en LE. Ils apprennent ainsi à aborder un sujet au travers de perspectives diverses, ce qui promeut la tolérance et ouvre la voie d'échanges citoyens et professionnels interculturels et internationaux. « Cet élément est fondamental afin de promouvoir une perspective européenne et de faire de la citoyenneté une réalité » (2002, p28).

#### 2.2.3.2 *Bénéfices pour les élèves*

Fort du rapport *Pour une meilleure maîtrise des langues étrangères, oser dire le nouveau monde* publié en septembre 2018, et de l'analyse rétrospective sur les expériences EMILE menées dans des académies préfiguratrices, le MEN a publié le *Guide pour l'enseignement en langues vivantes étrangères* en Mars 2020. Dès la préface, les bénéfices multiples et « avérés » de l'EMILE pour les élèves sont mis en avant du point de vue des compétences disciplinaires, linguistiques et transversales (MEN, 2020).

**Les compétences linguistiques :** Comme le souligne David Marsh, apprendre une langue est une question d'opportunités et d'exposition fréquente à la langue (Marsh, 2000). Le premier bénéfice de l'EMILE, sans doute le plus évident, est **l'augmentation du temps d'exposition** à la LE, sans augmentation du volume horaire d'enseignement. Les préconisations du rapport de 2018, ainsi que celles du *Guide pour l'enseignement des langues vivantes* de 2019 invitent clairement à un enseignement de type EMILE, par ailleurs également mentionné dans les programmes (cf 2.1.2). Ainsi, comme le démontrent Davidson et Williams, **l'apprentissage de la LE est plus rapide et plus efficace** (Davidson, C. and Williams, 2001, cités par MEN, 2020) et les **compétences langagières plus élevées** aussi bien en réception qu'en production. De plus, la LE utilisée en EMILE diffère de celle utilisée dans les cours traditionnels. Ceci contribue à développer à la fois des **compétences sociales interpersonnelles de communication** (BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*) visant à adapter la langue aux objectifs de communication, ainsi que des **compétences linguistiques académiques** (CALP- *Cognitive Academic Language Proficiency*) en lien avec les DNL (MEN, 2020). Les CALP équipent les élèves d'un registre leur permettant de continuer à se former et à s'informer dans leurs vies futures sur les plans académiques, mais aussi professionnels et citoyens. En outre, l'EMILE n'est pas un évitement du français, mais a recours, de manière plus ou moins régulière, à la langue de scolarisation mettant ainsi en pratique **l'alternance codique**. La recherche a montré que cette dernière participe également, contrairement aux idées reçues, au développement de **compétences dans la langue**

**maternelle**, car elle met en exergue les différences et similitudes entre les langues et **favorise ainsi la conscience et le raisonnement métalinguistiques** (Béliard & Gravé-rousseau, 2009). L'utilisation de la **langue comme outil de communication**, nécessaire pour répondre à un besoin authentique, est inhérente au concept de l'EMILE et correspond aux préconisations de toute la littérature sur l'enseignement des LE parue ces dernières années (cf 2.1.2). Finalement, une large étude menée en Grèce (Diamantidou & Kordoni, 2020) a montré que l'EMILE joue aussi sur la dimension affective de **l'apprentissage de la LE qui serait moins stressant** pour les élèves. En effet, l'approche EMILE dédramatise l'erreur, en cela que le but de l'utilisation de la langue est la communication, et non la maîtrise parfaite. Le cadre de l'EMILE permet également aux élèves « d'utiliser la langue dans un cadre naturel de telle manière qu'ils oublient la langue pour se concentrer sur le sujet d'apprentissage » (Marsh, 2000).

**Les compétences disciplinaires : L'approche interculturelle** des DNL permet un enrichissement de leurs contenus, en offrant différents points de vue. De plus, les évaluations nationales en CP/CE1 ont récemment démontré que les résultats en mathématiques sont équivalents voire supérieurs pour les élèves suivant un enseignement EMILE (MEN, 2020). L'utilisation de la LE ne représenterait donc pas un obstacle à l'acquisition de savoirs disciplinaires, mais plutôt un avantage. Cela s'explique d'une part par le fait que l'EMILE favorise le développement de compétences cognitives transversales et de l'autre par le fait que l'approche didactique spécifique à l'EMILE simplifie l'accès aux savoirs.

**Les compétences cognitives transversales :** Les recherches ont montré que l'EMILE contribue à **développer des compétences cognitives et métacognitives** transférables dans toutes les disciplines scolaires (Davidson, C. and Williams, 2001, cités par MEN, 2020). De plus le *Guide pour l'enseignement en langues vivantes* stipule que « les **capacités de concentration, de mémoire, de résolution de problème** [...] sont renforcées » (2020, p37). La plupart des études précitées ont également mis en exergue l'impact positif de l'enseignement EMILE sur **le renforcement de la confiance en soi**. La **construction de la citoyenneté et le développement de compétences interculturelles** sont également des compétences applicables à toutes les disciplines. Enfin, l'EMILE implique une approche didactique spécifique qui engendre le développement d'autres compétences transversales.

#### 2.2.3.3 Implications pédagogiques et didactiques - bénéfiques pour les enseignants

**Une approche didactique spécifique :** L'EMILE, du fait que l'on ne peut pas tout dire dans la langue cible, favorise un changement d'axe pédagogique. En effet, l'accent est mis sur des techniques d'étayage ancrées dans les gestes professionnels : explicitation, aides visuelles,

entraide, paraphrase et reformulation des consignes par les élèves (Henderson & Payre-ficout, 2018). Tout apprentissage comprend une **dimension linguistique** et l'EMILE amène les enseignants à une meilleure prise en compte de cette dernière. Cela a pour premier effet de simplifier l'accès aux savoirs disciplinaires. L'enseignant est en quelque sorte forcé à **adapter et simplifier la communication** et à s'assurer, encore plus que dans un enseignement classique de la bonne compréhension des consignes et des contenus (MEN, 2020). De plus, l'EMILE emprunte à la didactique des LVE le recours à **la communication non verbale et à l'utilisation fréquente de supports visuels et kinesthésiques**, ce qui permet de pourvoir aux besoins des apprenants ayant des styles d'apprentissage différents. La compétence linguistique est également automatiquement incluse dans les critères de réussite et d'évaluation, ce qui favorise **le développement de compétences transversales de communication**. Les méthodes de l'EMILE sont centrées sur **l'action des élèves et une approche communicative**, suivant ainsi les recommandations du CECRL. **Un déséquilibre du temps de parole en faveur des élèves** est sciemment instauré augmentant de manière considérable le temps d'expression et d'interaction des élèves. S'éloignant encore plus que l'enseignement traditionnel du cours magistral, l'EMILE contribue ainsi à « **l'acquisition de stratégies de communication (compenser, contourner, illustrer, paraphraser)** » **verbales ainsi que non verbales** comme stipulé dans le *Guide pour l'enseignement en langues vivantes*. (2020, p26). Enfin, dans une démarche socio-constructiviste et une approche actionnelle, **les modalités de travail coopératives (en binôme et en petit groupe), l'entraide et la co-construction des savoirs** sont priorisées contribuant à la construction de compétences interpersonnelles qui préparent les élèves au monde moderne du travail en équipe.

**Bénéfices pour les enseignants :** Un grand nombre des méthodologies didactiques et pédagogiques applicables à l'EMILE le sont également dans d'autres disciplines. Participer à un programme EMILE offre donc aux enseignants une **opportunité de réflexion et d'amélioration de leurs pratiques**. De plus, ce type de parcours demande un **réel travail d'équipe au sein de projets** qui sont stimulants et motivants pour les enseignants. Il est évident que l'EMILE participe également **au développement de compétences linguistiques et interculturelles** chez les professeurs des écoles (PE) au même titre que chez les élèves. Comme l'affirme le *Guide pour l'enseignement en langues vivantes*, « L'enseignement en LVE d'une DNL représente ainsi pour les professeurs une réelle opportunité de **développement professionnel, d'innovation pédagogique et de diversification de leurs pratiques pédagogiques** » (2020, p16).

Enfin, sur le plan institutionnel, le développement de l'EMILE permettrait d'améliorer les résultats encore insuffisants des élèves français en LVE sans engendrer de coûts supplémentaires en cela qu'il n'implique ni un volume horaire d'enseignement plus conséquent, ni une augmentation du nombre de postes. S'agissant de l'application de l'EMILE à parité horaire, le MEN reconnaît que ce parcours « s'avère le plus efficace et le moins coûteux dans son application effective. [...] A long terme, il s'agit de donner des atouts supplémentaires aux élèves dans un parcours scolaire qui a pour finalité l'insertion dans la vie active. » (2020, p36). Fort de ces constats, le ministre de l'éducation, Jean-Michel Blanquer, a récemment décidé d'imposer la création d'au moins une école par département mettant en œuvre un EMILE allant de 3 heures minimum par semaine à la parité horaire.

#### 2.2.3.4 *Obstacles et freins à la généralisation*

Nous avons déjà soulevé le problème de la formation initiale et continue des enseignants du premier degré en LVE. Or, la mise en œuvre d'un dispositif EMILE présuppose un personnel qualifié avec un niveau d'anglais suffisamment solide. Le MEN identifie que « le premier défi à relever [...] réside sans conteste dans la mobilisation des ressources humaines nécessaires » (2020, p13). Bien qu'une fois le dispositif installé, il n'engendre pas de coûts supplémentaires, son implantation implique donc la mise en place d'une formation spécifique coûteuse, aussi bien sur le plan financier qu'organisationnel.

De plus, mettre en place un tel projet exige un engagement personnel en termes de charge de travail, du fait du peu de ressources pédagogiques disponibles et de la nécessité du bouleversement des pratiques pédagogiques. Il s'agit donc également de trouver des professeurs prêts à s'engager dans cette démarche. En outre, la progressivité des apprentissages tout au long de la scolarité des élèves est indispensable à la cohérence de l'EMILE. Il faut donc fournir un travail conséquent et chronophage de concertation, non seulement au niveau de l'école, mais également au niveau territorial dans une logique de continuité entre les écoles, les collèges et les lycées de secteur. Par conséquent, le pilotage d'un tel dispositif n'engage pas uniquement les professeurs mais tous les acteurs du système éducatif des directeurs d'école à l'IA-DASEN et l'équipe départementale. Par ailleurs, le *Guide pour l'enseignement en langues vivantes* préconise la planification d'une extension du dispositif EMILE à toutes les écoles d'un même secteur de recrutement de collège. Cette recommandation ne relève pas uniquement d'un souci de continuité, mais soulève également la question de l'équité territoriale. Ce *Guide* enjoint à « privilégier une école ordinaire », excluant d'emblée toute forme d'élitisme, afin de garantir l'égalité d'accès et la mixité sociale grâce à l'attractivité d'une offre scolaire incluant l'EMILE (2020, p8).

Enfin, un apport de matériel supplémentaire, en particulier concernant les TICE, peut être nécessaire au déploiement de l'EMILE, ce qui est du ressort des communes et représente un coût. Une collaboration est donc de mise avec les élus locaux.

### **3 Problématique**

L'état de l'art sur le sujet dresse un bilan extrêmement positif sur les résultats de l'EMILE qui justifie l'engouement pour ce dispositif et la volonté de notre gouvernement de déployer son implantation sur tout le territoire, malgré l'ampleur du projet et les difficultés qui l'accompagnent. Ce projet ne pourra réussir que si l'accompagnement sur la mise en œuvre pédagogique est suffisamment étayé.

Or, une mise en œuvre pédagogique efficace de l'EMILE nécessite en premier lieu de définir avec précision ce qui fait que l'EMILE fonctionne sur le terrain. Dans cette perspective, la pertinence de notre problématique prend tout son sens : **En quoi, l'EMILE permet-il de faire progresser les élèves à l'oral en anglais tout en leur permettant d'acquérir des contenus dans la DNL étudiée ?**

Nous faisons les hypothèses suivantes :

1/ L'utilisation de l'anglais comme outil, nécessaire pour répondre à un besoin authentique de communication induit par les situations d'apprentissage de la DNL, conduit à une réelle progression dans l'acquisition de compétences orales et de connaissances (lexique et structures syntaxiques).

Afin de valider ou non cette hypothèse, nous analyserons d'une part, l'évolution des compétences orales au sein de la classe tout au long de la séquence et d'autre part, les résultats d'une évaluation sommative orale en anglais sur le lexique et les structures syntaxiques.

2/ L'utilisation d'une LE dans l'enseignement d'une DNL pousse l'enseignant à adapter sa pédagogie ce qui permet de rendre les contenus disciplinaires accessibles à tous les élèves et leur permet de valider les objectifs attendus en sciences.

Afin de valider ou non cette hypothèse, nous étudierons les performances des élèves à la suite d'une évaluation sommative sur les contenus disciplinaires en sciences à la fin de la séquence EMILE.

3/ Les conceptions des élèves sur l'apprentissage de l'anglais à l'école évoluent grâce à l'EMILE.

Pour vérifier cette hypothèse, nous analyserons les réponses des élèves à un questionnaire qui

leur a été proposé avant et après la séquence EMILE.

## **4 Méthode**

### **4.1 Le cadre**

#### **4.1.1 L'école**

L'école élémentaire dans laquelle j'ai une classe en responsabilité est située proche du centre ville de Valence. Il s'agit donc d'une école urbaine. Elle comporte six classes toutes à double niveau avec un total de 139 élèves. On constate une mixité sociale assez importante. Les relations parents-école sont une des priorités de l'équipe pédagogique. L'enseignement des langues vivantes étrangères se fait de manière traditionnelle. Durant cette année, un travail en équipe sur ce thème a été réalisé selon deux objectifs : d'une part, reprendre les dernières préconisations ministérielles ainsi que les dernières avancées de la recherche sur l'enseignement des langues vivantes, et d'autre part, construire une véritable progression sur les deux cycles afin de renforcer la continuité des apprentissages en anglais et d'assurer ainsi une certaine cohérence dans les enseignements. De plus, cela permet aux enseignants de disposer de repères précis pour construire leur programmation.

#### **4.1.2 Les participants**

La classe dans laquelle la recherche a été menée est une classe à double niveau : CP-CE1. Elle est constituée de 14 CP et 10 CE1 avec des niveaux hétérogènes. Les élèves ont très peu pratiqué l'anglais jusqu'à cette année, du fait à la fois, de leur niveau de classe (les CP ont fait très peu d'éveil en langues vivantes étrangères en maternelle) et de part la spécificité de l'année précédente qui a été très particulière à cause du confinement. L'ambiance de la classe est très sereine. Les élèves sont dans l'ensemble plutôt appliqués, motivés et participent activement aux activités en classe. Plus particulièrement, j'ai pu constater que les élèves sont, pour la grande majorité, très enthousiastes lors des séances classiques d'anglais que j'ai pu mener avant la mise en place du protocole de recherche.

### **4.2 Mise en œuvre matérielle**

Durant ma recherche, j'ai construit et utilisé différents supports.

Le protocole d'expérimentation s'appuie sur une séquence en sciences de type EMILE issue du projet *sciences in English 2016, faire des sciences en anglais à l'école primaire* coordonné par Jalila Menasseri-Ronchini et Anne Igual. Différents outils vont me permettre de vérifier les hypothèses que nous avons formulées dans la première partie.

Les pré-tests que j'ai élaborés et mis en place sont les suivants :

- Une évaluation diagnostique à l'oral s'appuyant sur des flashcards m'a permis de constater qu'aucun de mes élèves ne connaît le lexique en anglais qui sera utilisé dans la séquence EMILE.

- En sciences, une évaluation diagnostique a été proposée aux élèves afin de recueillir leurs représentations initiales. Cette évaluation vise à vérifier trois notions :

Connaitre deux états de l'eau : l'état liquide et l'état solide

Savoir ce qu'est un schéma d'expérimentation

Connaitre un changement d'état : la fusion

-Les élèves ont répondu à un questionnaire distribué avant la séquence EMILE dans le but d'analyser leur ressenti sur les séances d'anglais à l'école ainsi que leurs représentations sur les enjeux de l'apprentissage de l'anglais. Etant donné le niveau de classe de mes élèves, ce questionnaire ne comportait que trois questions très simples, les CE1 ont répondu par écrit alors que pour les CP, j'ai dû collecter les réponses oralement.

A l'issue de la séquence, les post-tests mis en place sont les suivants :

- J'ai observé l'évolution des interactions orales tout au long de la séquence. Pour cela les séances ont été filmées afin de pouvoir procéder à une analyse fine des interactions orales entre les élèves de la classe. De plus, l'évaluation sommative en sciences comporte du vocabulaire en anglais et celle que j'ai proposée à l'oral en anglais à l'aide de flashcards vérifie si les élèves ont acquis des contenus linguistiques en langue vivante étrangère, ceci dans le but de confirmer ou non notre première hypothèse.

- En sciences, une évaluation sommative (présentée dans l'annexe 3) permet de vérifier si les élèves ont acquis ou non des contenus scientifiques et s'ils ont atteint les objectifs visés de la séquence dans la discipline non linguistique. Nous pourrions ainsi valider ou invalider l'hypothèse 2.

- Enfin, le questionnaire est proposé une nouvelle fois après la séquence afin de constater si les conceptions des élèves sur l'apprentissage de l'anglais à l'école ont évolué ou non afin de vérifier l'hypothèse 3.

### **4.3 Déroulement**

J'ai choisi de mener une séquence type EMILE dans la discipline Questionner le monde. Comme le précise le *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, l'enseignement d'une DNL en LE peut se faire dans toutes les matières (MEN, 2019) . Les sciences s'y prêtent particulièrement car elles permettent des activités de manipulation et l'utilisation de

nombreux supports visuels qui facilitent la compréhension des consignes et des contenus disciplinaires.

Cette séquence porte sur les changements d'état de l'eau et plus particulièrement la fusion. Ce sujet permet une continuité des apprentissages en sciences pour mes élèves de CE1 puisque lors du confinement de leur année en CP, ce thème avait été brièvement abordé. Aucune expérience n'avait pu être conduite. Pour les élèves de CP, il s'agit de nouvelles connaissances. Pour toute la classe, il s'agira par ailleurs, de comprendre et de mettre en œuvre une véritable démarche d'investigation. Le choix de ce thème est tout à fait adapté à une séquence EMILE puisque le vocabulaire nécessaire en anglais est assez simple et ne devrait donc pas constituer un obstacle à la construction des apprentissages scientifiques en termes de contenus. Le vocabulaire français nécessaire est lui, maîtrisé par les élèves.

En amont de cette séquence en sciences, un album en anglais *Winnie in winter* est étudié. La couverture de cet album est présentée dans l'annexe 1. L'étude de cet album va permettre de créer un contexte qui permet de justifier l'emploi de l'anglais lors des séances de la DNL. En effet, il apporte une situation d'amorce en anglais qui constituera un prétexte à la séquence en sciences. Ainsi on fera du lien entre la LE et la DNL, et on va donner du sens à l'utilisation de l'anglais : répondre à un besoin de communication. Car pour réaliser leur expérience, les élèves devront récupérer du matériel qui est gardé par Winnie la sorcière, seulement Winnie ne comprend que l'anglais.... Les parents qui vont gérer les différents ateliers lors des expériences, auront la consigne de ne parler qu'en anglais. Ainsi, les élèves devront utiliser l'anglais exclusivement pour communiquer avec eux. De plus, l'album permet de travailler en amont le lexique en anglais qui sera réinvesti pendant la séquence en sciences.

Enfin, à la fin de cette séquence, les élèves vont produire à partir du logiciel Book Creator, un livre audio en anglais à destination des parents qui reprendra le déroulement de la séquence : la présentation de l'album *Winnie in winter*, les différentes expériences menées, ainsi que les connaissances qu'ils auront acquises sur la fusion.

Les préconisations ministérielles indiquent que l'écrit n'est pas une priorité au cycle 2 dans l'enseignement des langues vivantes étrangères : « En anglais, comme dans d'autres langues, l'écrit est pratiquement absent des tableaux proposés pour le cycle 2 » (2012, p2). Les traces écrites distribuées aux élèves sont donc construites à partir de photographies prises lors de la séance d'expérimentation. Les seules phrases écrites le sont en français et toute la leçon en anglais est reprise de manière orale à l'aide de flashcodes que j'ai créés. Ainsi, les élèves gardent une trace orale de tout le lexique et des structures langagières apprises en anglais lors de la séquence.

La séquence qui s'est déroulée sur 5 semaines est composée de huit séances, le plan de séquence est présenté dans l'annexe 2. Le tableau 1 présente brièvement les différentes étapes afin de mieux comprendre le déroulement des activités et les différents temps au cours desquels l'anglais est utilisé.

	Anglais	Français
Séance 1		Evaluation diagnostique Questionnaire
Séance 2	Lecture de l'album <i>Winnie in winter</i>	Problématisation et élaboration des hypothèses
Séance 3	Apprentissage lexique et structures syntaxiques (jeux)	
Séance 4	Apprentissage lexique et structures syntaxiques (jeux)	
Séance 5	Expérimentation (demande de matériel à Winnie, observations des expériences, interactions avec les parents)	
Séance 6	Mise en commun Les élèves décrivent les expériences	Mise en commun Analyse et interprétation des résultats
Séance 7	Mise en commun Elaboration trace écrite Production livre Book Creator	Mise en commun Elaboration trace écrite
Séance 8	Evaluation sommative Questionnaire	Evaluation sommative

Tableau 1. Détail des activités et de la langue utilisée

## 5 Les résultats

### 5.1 Evolution des compétences orales et des acquis langagiers.

Pour observer l'évolution des compétences orales (compréhension, expression et interaction), j'ai choisi d'analyser le groupe classe car il était très difficile de concentrer seulement mon analyse sur un échantillon d'élèves puisque lors des séances, j'essaie de faire en sorte que chacun participe et puisse interagir. L'observation de l'évolution des interactions orales se

fera donc sur des critères qualitatifs et sur mon ressenti (qui est bien entendu basé sur des faits que j'ai pu observer).

### **5.1.1 Evolution des compétences en compréhension**

J'ai pu observer tout au long de la séquence une évolution des compétences de compréhension orale chez les élèves. Au début de la séquence les élèves avaient des difficultés à comprendre le nouveau lexique, puis, de plus en plus d'élèves accédaient à la compréhension au fur et à mesure des séances : les consignes ont de moins en moins besoin d'être répétées, ils répondent de plus en plus rapidement, et de plus en plus d'élèves lèvent la main pour participer.

### **5.1.2 Evolution des compétences en production**

En production, au début de la séquence, j'ai observé que les élèves grands parleurs, étaient ceux les plus à l'aise en anglais. Ils prenaient très souvent la parole. Toutefois, toutes les réponses produites étaient des réponses mot. Tout au long de la séquence, j'ai remarqué que le nombre d'élèves qui tentaient de prendre la parole augmentait, ils semblaient plus à l'aise, ils mémorisaient rapidement le vocabulaire et réinvestissaient les structures lors des séances d'expérimentation et de mise en commun.

De plus, lors de la dernière séance, j'ai réalisé une évaluation sommative à l'oral : lorsque les élèves reconnaissaient leur propre schéma d'expérience, ils devaient produire oralement la phrase qui permettait de la décrire. En voici les résultats : sur les six groupes d'élèves, quatre groupes ont produit correctement leur phrase à l'oral et sans aide du maître. Un groupe a produit une phrase avec une erreur mais sans l'aide du maître (« we put ice and cold water » au lieu de « we put ice in cold water ») et un groupe d'élèves n'est pas arrivé à redire la phrase qui lui a été attribuée sans l'aide du maître. Sur les six groupes d'élèves seulement un groupe n'a pas maîtrisé la structure « we put ice ». Les difficultés proviennent essentiellement de la confusion parmi les prépositions « on », « in », « and »....

### **5.1.3 Evolution des compétences en interactions orales**

En interaction, lors de la séance d'expérimentation, j'observe que certains élèves essaient de communiquer avec les parents accompagnateurs en anglais pour se présenter alors que cela ne leur était pas demandé. Les enfants participent donc volontiers et se prennent au jeu en communiquant en anglais et cela même au-delà des contenus disciplinaires. Je remarque aussi qu'ils répondent en anglais plus spontanément : ainsi, alors que je pose une question concernant l'organisation des groupes à un élève considéré comme petit parleur, il répond spontanément « yes » à ma question, ce qui n'aurait probablement pas été le cas auparavant.

#### **5.1.4 Evolution des connaissances en anglais**

Les élèves ont pu acquérir tout au long de cette séquence du lexique ainsi que des structures syntaxiques. En début de séquence, j'ai procédé à une évaluation diagnostique à l'aide de flashcards, et aucun élève ne connaissait le vocabulaire. Les élèves ont commencé à mémoriser le lexique en début de séquence avec l'album *Winnie in winter* et c'est pendant la séance d'expérimentation qu'ils ont pu le réinvestir en contexte. Lors de cette séance, j'ai pu constater que sur les six groupes d'élèves, tous ont été capables de demander le matériel nécessaire pour leur expérience. Pour la grande majorité, la demande était faite par l'emploi d'un seul mot, alors que trois élèves seulement ont employé la structure syntaxique « can i have... ? ».

Lors de l'observation des résultats d'expérience, au sein de chaque groupe, la majorité des élèves ont su réemployer le bon lexique « ice or liquid water ». La réponse-mot très employée au début de la séquence a très souvent évolué en réponse-phrase : à la question « what is it ? » la réponse mot : « ice » s'est transformée en fin de séquence en « it's ice », ou « ice and liquid water ».

De plus, les élèves au fur et à mesure des séances ont quelquefois utilisé des structures langagières pour se présenter au parent qui dirigeait l'atelier tout à fait naturellement (« my name is... »). Une élève a même tenté de retourner la question au parent en anglais engageant véritablement une discussion.

Enfin, après analyse de la vidéo de l'évaluation sommative mentionnée ci-dessus, il ressort que le vocabulaire est maîtrisé pour 17 élèves sur 23.

#### **5.2 Résultats des évaluations en sciences**

Une évaluation diagnostique a été proposée aux élèves afin de recueillir leurs représentations initiales. Cette même évaluation est proposée de nouveau à la fin de la séquence, afin de vérifier si les élèves ont pu acquérir de nouvelles connaissances dans la DNL. Cette évaluation sommative intègre de plus, du vocabulaire en anglais afin de vérifier si des connaissances linguistiques ont également été construites en langue vivante étrangère.

Les trois questions de l'évaluation portent sur les notions suivantes :

- La connaissance des états solide et liquide de l'eau
- Les schémas d'expérience
- Le passage de l'état solide à l'état liquide : la fusion

En comparant ces évaluations diagnostique et sommative, nous pourrions vérifier si l'utilisation de l'anglais dans l'enseignement d'une DNL (ici les sciences) est un obstacle ou

non dans l'acquisition des contenus disciplinaires de cette DNL. Les tableaux 2 et 3 ci-dessous reprennent les résultats des élèves.

	Q1 les états de l'eau	Q2 le schéma d'expérience	Q3 la fusion
	Effectifs	Effectifs	Effectifs
Non acquis	6	10	7
En cours d'acquisition	6	10	15
Acquis	11	3	1
Total	23	23	2

Tableau 2. Résultats de l'évaluation diagnostique en sciences

	Q1 les états de l'eau	Q2 le schéma d'expérience	Q3 la fusion
	Effectifs	Effectifs	Effectifs
Non acquis	2	5	5
En cours d'acquisition	7	6	3
Acquis	14	12	15
Total	23	23	23

Tableau 3. Résultats de l'évaluation sommative en sciences

Les résultats de l'évaluation diagnostique montrent que les élèves ne maîtrisent pas les trois notions en jeu dans cette séquence en sciences, ce qui est normal puisque nous n'avons pas encore commencé les apprentissages. Seul un élève connaît la fusion et trois semblent comprendre ce qu'est un schéma d'expérience. Les états de l'eau semblent un peu mieux connus de la part des élèves puisque 11 élèves ont obtenu de bons résultats sur cette question.

Après la séquence, 15 élèves maîtrisent la notion de fusion et les schémas d'expérience sont acquis pour 12 élèves. Alors que désormais, 14 élèves ont obtenu de bons résultats pour les états de l'eau.

De plus, les résultats individuels et par question de l'évaluation sommative présentés dans l'annexe 4 montrent que les élèves ont dans la grande majorité progressé sur tous les items évalués.

### 5.3 Résultats des questionnaires

Le questionnaire a été proposé aux élèves en amont de la séquence ainsi qu'à la fin de celle-ci. L'objectif des questions posées étant de comprendre quelles sont leurs représentations sur l'anglais, son apprentissage à l'école et de vérifier également si ces représentations auront évolué à la suite de la séquence EMILE.

Ayant un double niveau, j'ai dû différencier les modalités de réponse. J'ai demandé aux élèves de CE1 de répondre à l'écrit alors que les CP ont répondu oralement aux questions.

La première question nous permet de comprendre quelles sont les conceptions des élèves sur les enjeux de l'apprentissage de l'anglais à l'école. Le tableau 4 présente les différentes réponses données par les élèves.

Avant l'EMILE		Après l'EMILE	
	Effectifs		Effectifs
Pour aller en Angleterre	5	Pour apprendre la langue anglaise	7
Pour parler une autre langue	3	Pour aller en Angleterre/ dans les pays anglophones	3
Pour parler anglais à la maison	2	Parce que c'est bien l'anglais	2
Pour mieux comprendre l'anglais	1	Pour lire des livres en anglais	1
Pour apprendre quelque chose de nouveau	1	Pour chanter en anglais / écouter de la musique en anglais	1
Pour pouvoir aller dans d'autres pays	1	Pour écrire en anglais	1
Je ne sais pas	1	Pour apprendre des choses très difficiles en anglais	1
Pour parler à d'autres gens	1	Pour comprendre quelqu'un qui parle en anglais	1
Pour qu'on s'amuse	1	Pour faire des sciences en anglais	1

Tableau 4. Réponses obtenues à la question : « Pourquoi apprenons-nous l'anglais à l'école ? »

Avant la séance EMILE, on remarque que la première raison pour laquelle les élèves pensent qu'apprendre l'anglais leur sera utile est « pour aller en Angleterre ». Après la séquence, cette raison passe en deuxième position après « pour apprendre la langue anglaise ».

Puis, d'autres raisons diverses et variées sont données, comme le montre le tableau 4 ci-dessus.

La seconde question est en lien avec le plaisir d'apprendre l'anglais chez les élèves. Un seul élève a répondu qu'il n'aimait pas faire de l'anglais car cela lui semblait trop difficile. Les tableaux 5 et 6 reprennent les différentes raisons évoquées par les élèves respectivement avant et après la séquence EMILE. Beaucoup d'élèves avancent le côté ludique de l'anglais avant la séquence EMILE : « on s'amuse, c'est sympa... », alors qu'après celle-ci, d'autres raisons plus en lien avec la DNL sont données : « les expériences en anglais, parler anglais... »

OUI	NON
Tu nous apprends plein de choses (1 fois)	Parce que c'est trop difficile (1 fois)
On s'amuse / c'est amusant (2 fois)	
C'est très sympa/ C'est très sympa, il y a des chansons (2 fois)	
Parce que j'apprends (3 fois)	
J'aime comment tu fais l'anglais (1 fois)	

Tableau 5. Réponses à la question : « Aimes-tu quand nous faisons de l'anglais en classe ? » avant la séquence EMILE

OUI	NON
parce qu'on apprend des choses (3 fois)	c'est trop difficile (1 fois)
parce que j'aime parler anglais (4 fois)	
Winnie the witch ça m'a fait plaisir (1 fois)	
J'aime bien quand on lit des livres en anglais (1 fois)	
Je ne sais pas (1 fois)	
On fait des expériences en anglais (1 fois)	

Tableau 6. Réponses à la question : « Aimes-tu quand nous faisons de l'anglais en classe ? » après la séquence EMILE

La troisième question de ce questionnaire a pour objectif d'évaluer leur estime d'eux-mêmes quant à leur maîtrise de l'anglais avant la séquence EMILE. La figure 3 ci-dessous en reprend les résultats.

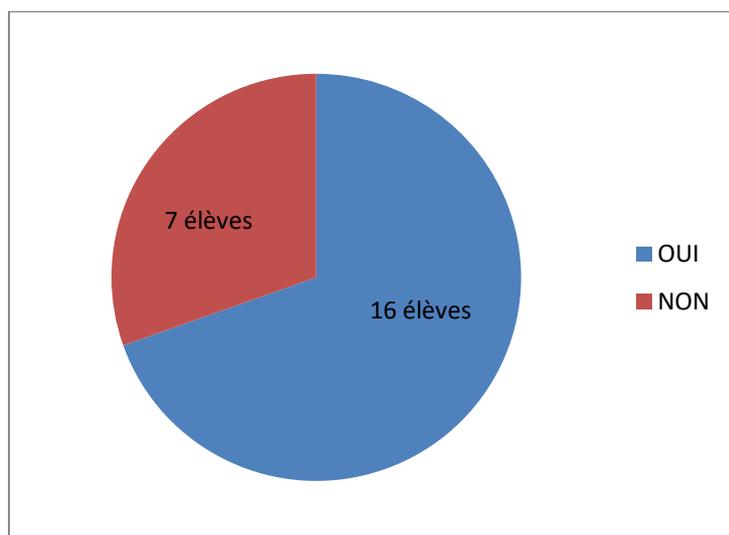


Figure 3. Question : « Penses-tu être capable d'apprendre dans d'autres matières en anglais? »

On constate que seuls 7 élèves de la classe ne se sentent pas capables de faire des sciences en anglais avant la séquence EMILE.

Enfin, après la séquence EMILE, une nouvelle question a été proposée dans le questionnaire afin de mieux comprendre leur ressenti par rapport à cette séquence. Les résultats (repris dans la figure 4 ci-dessous) sont partagés. La moitié des élèves pense qu'ils aimeraient intégrer une classe EMILE alors que l'autre moitié ne le souhaiterait pas.

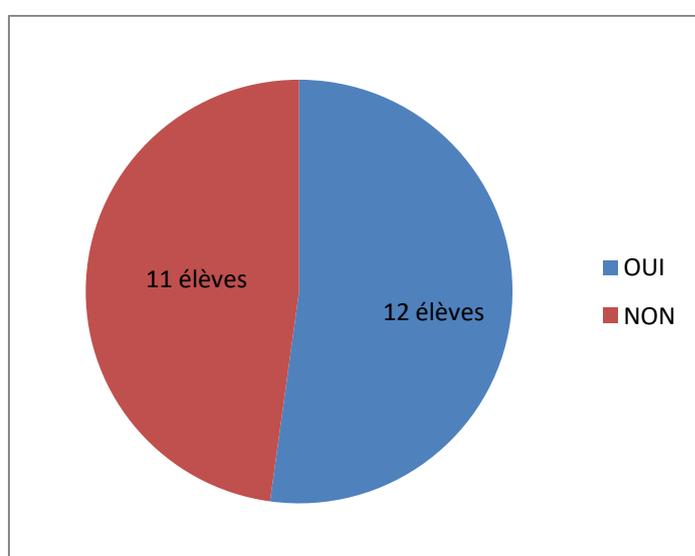


Figure 4. Est-ce que tu aimerais être dans une classe dans laquelle on parle en anglais dans différentes matières?

## 6 Discussion

### 6.1 Re-contextualisation

L'objet de la recherche est de comprendre en quoi l'EMILE permet de faire progresser les élèves à l'oral en anglais tout en leur permettant d'acquérir des contenus dans la DNL étudiée, c'est-à-dire en sciences. Ainsi la mise en place d'une séquence de type EMILE en sciences dans une classe de CP/CE1 nous permet de valider ou non les hypothèses suivantes :

**Hypothèse 1 :** L'utilisation de l'anglais comme outil, nécessaire pour répondre à un besoin authentique de communication induit par les situations d'apprentissage de la DNL, conduit à une réelle progression dans l'acquisition des compétences orales et de connaissances (lexique et structures syntaxiques).

**Hypothèse 2 :** L'utilisation d'une LE dans l'enseignement d'une DNL pousse l'enseignant à adapter sa pédagogie ce qui permet de rendre les contenus disciplinaires accessibles à tous les élèves et leur permettre de valider les objectifs attendus en sciences.

**Hypothèse 3 :** Les conceptions des élèves sur l'apprentissage de l'anglais à l'école évoluent grâce à l'EMILE.

### 6.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

#### 6.2.1 L'anglais utilisé comme outil d'apprentissage permet aux élèves de développer des compétences langagières

L'analyse des interactions orales des élèves en anglais tout au long de la séquence montre une certaine évolution. Les résultats indiquent que les élèves ont d'une part progressé en compréhension orale (car les consignes sont de moins en moins répétées, plus d'élèves lèvent la main pour répondre aux questions), et d'autre part, ils ont également progressé en production orale. En effet, les élèves ont davantage pris la parole spontanément, et cela même pour les élèves petits parleurs. La nécessité de parler anglais (pour demander leur matériel) constituant le seul moyen pour pouvoir commencer leur expérience, ne les a pas bloqués. On a bien ici, **l'utilisation de la langue étrangère comme un outil de communication permettant de répondre à un besoin**. De plus, ils ont également acquis du lexique en anglais puisque aucun mot de vocabulaire n'était connu avant de débiter la séquence et qu'ils ont pourtant su largement s'en emparer pour communiquer tout au long de la séquence. Ainsi les élèves ont pu acquérir **en contexte** des connaissances en anglais tant au niveau du lexique que des structures syntaxiques puisque 17 élèves sur 23 ont su réemployer ces contenus linguistiques lors de l'évaluation sommative en anglais. Cette **situation de communication plus authentique** et plus porteuse de sens, a permis aux élèves de ne plus centrer leur

attention sur la langue elle-même, ainsi, l'anglais n'est plus seulement objet d'apprentissage. Cela permet de rendre l'erreur plus naturelle, et donc de la dédramatiser. Les élèves, que j'ai pu voir plus en confiance, ont ainsi plus osé essayer de parler anglais pour communiquer comme le montrent les observations que j'ai pu relever, puisque lors de la séance d'expérimentation, j'ai pu observer de véritables échanges entre les élèves et les parents qui parlaient exclusivement en anglais.

### **6.2.2 Une pédagogie adaptée qui permet l'acquisition des contenus disciplinaires en sciences**

Au regard de la deuxième hypothèse posée lors de cette recherche, j'ai pu constater que l'utilisation d'une langue étrangère comme outil d'apprentissage n'est pas un obstacle dans l'acquisition des contenus disciplinaires de la DNL. La comparaison des résultats des évaluations diagnostique et sommative permet de confirmer l'acquisition des contenus disciplinaires en sciences. En effet, concernant la connaissance des états de l'eau, en début de séquence, 11 élèves maîtrisaient cette notion contre 14 élèves en fin de séquence. De même pour les schémas d'expérience, on constate 4 fois plus d'élèves en réussite après la séquence (12 élèves ont réussi l'évaluation contre 3 en début de séquence). Et enfin, alors que seulement un élève connaissait la notion de fusion avant la séquence, 15 élèves sont en réussite sur cette notion lors de l'évaluation sommative. On constate bien une évolution des performances des élèves sur tous les items de l'évaluation.

Mais pour aller plus loin dans l'analyse et confirmer totalement cette hypothèse, il est nécessaire de s'intéresser à la réussite ou non de chaque élève. L'analyse des résultats individuels présentés dans l'annexe 4, montre que ce n'est pas la totalité des élèves qui ont progressé sur tous les items. En effet, cinq élèves sont encore en difficultés après la séquence. Les profils concernés sont les suivants : un élève allophone, un élève faible en anglais et petit parleur, un élève qui se sent peu concerné par les activités de la classe en général, un élève à besoin éducatif particulier, et enfin le seul élève qui a répondu qu'il n'aimait pas l'anglais et n'avait pas apprécié la séquence EMILE. Cette hypothèse n'est donc pas confirmée pour tous les élèves et il serait donc intéressant de conduire d'autres expérimentations afin de vérifier si l'EMILE peut-être profitable à certains profils spécifiques d'élèves.

**La modification de mes pratiques pédagogiques** due à l'utilisation de l'anglais comme outil d'apprentissage, c'est-à-dire **l'étayage** supplémentaire que j'ai apporté tant au niveau des supports visuels, des reformulations en cascade ou de l'attention particulière portée à la bonne compréhension des contenus ou des consignes semble avoir pu **rendre les contenus disciplinaires en sciences plus accessibles** dans l'ensemble de la classe, mais pas

exhaustivement. Bien que les enseignements aient été largement dispensés en anglais, les élèves ont donc pu, pour la grande majorité, construire de nouvelles connaissances en sciences. Nous pouvons donc confirmer que l'utilisation de l'anglais comme outil d'apprentissage n'est pas un frein en général à la construction de nouveaux savoirs dans la DNL, de part l'adaptation de la pratique pédagogique et des gestes professionnels de l'enseignant. Mais ce constat est à relativiser puisque certains élèves de la classe, n'ont pas progressé. Cela pourrait peut-être se justifier par le fait que cette séquence EMILE représente une nouveauté pour les élèves, et que cela a pu déstabiliser certains qui auraient sans doute eu besoin de plus de temps pour entrer dans ce dispositif. Il est pertinent de rappeler que l'un des principes de l'EMILE est la régularité et le temps d'exposition à la langue. Or cette séquence a été menée sur cinq semaines seulement et a été conduite de manière « isolée » sur l'année. On pourrait penser également, que cette séquence est pour certains élèves d'un très haut niveau et donc hors de leur zone proximale de développement. Il serait donc intéressant d'effectuer d'autres expérimentations afin de vérifier ce constat.

### **6.2.3 L'EMILE permet, pour les élèves, une prise de conscience des enjeux de l'apprentissage de l'anglais**

L'analyse des questionnaires proposés avant et après la séquence EMILE montre une évolution dans la représentation qu'ont les élèves sur les enjeux de l'apprentissage de l'anglais à l'école. Tout d'abord, les raisons évoquées par les élèves pour lesquelles on apprend l'anglais ont évolué entre le début et la fin de la séquence EMILE. Les élèves, alors qu'ils ne connaissaient que les apprentissages de l'anglais à travers des séquences traditionnelles, apprenaient l'anglais pour aller en Angleterre ou dans d'autres pays, pour parler une autre langue, ou encore pour s'amuser du fait de la part importante des jeux dans les séquences classiques. Après la séquence EMILE, d'autres raisons ont été données en plus de celles-ci. Ils ont trouvé d'autres enjeux dans l'apprentissage de l'anglais comme lire des livres, chanter ou écrire en anglais ou « apprendre des choses très difficiles » en anglais. Ces résultats traduisent **une prise de conscience de la part des élèves de la dimension communicative de la langue**. Comme le montrent les recherches scientifiques, le contexte de communication proposé par les séquences de type EMILE apporte une **dimension sociale** qui donne plus de sens à l'utilisation de l'anglais à l'école ainsi qu'aux apprentissages des contenus en langue vivante étrangère. Les élèves à travers cette séquence ont compris pourquoi ils ont appris du vocabulaire, puisqu'ils l'ont réinvesti dans une situation concrète lorsqu'ils ont tenté de faire fondre un glaçon le plus rapidement possible avec Winnie the witch. C'est pourquoi on retrouve les différentes activités faites lors de la séquence EMILE

dans leurs réponses : lire des livres en anglais, chanter en anglais, comprendre quelqu'un qui parle en anglais, écrire en anglais... Les élèves ont pu réaliser toutes les activités de la séquence en utilisant leurs connaissances en anglais. Et comme le préconise le CECRL, ils ont ainsi appris en contexte et plus seulement à travers des jeux ou des comptines qui certes, sont ludiques sur le moment et créent de la motivation mais qui sont probablement moins porteuses de sens. Cependant, il apparaît que les élèves n'ont pas mentionné les enjeux professionnels. Cela est probablement dû à leur jeune âge, puisque en effet, il est rare qu'un élève de CP/CE1 (et même en élémentaire) se soucie si tôt de sa carrière professionnelle.

Mes élèves ont toujours apprécié faire de l'anglais en classe. Avant l'EMILE, les raisons données étaient majoritairement en lien avec le côté ludique des séances traditionnelles qui comportent beaucoup de jeux, alors qu'après celle-ci, les élèves rapportent qu'ils ont aimé les activités qui ont été proposées et surtout, on remarque que 4 élèves ont expliqué qu'ils ont aimé parler en anglais. Cette dimension sociale n'apparaît pas dans les raisons évoquées par les élèves en amont de la séquence. Enfin, avant la séquence EMILE, 7 élèves sur 23 ne se sentent pas capables de faire des sciences en anglais. Toutefois, après cette séquence, la quasi totalité dit avoir pris du plaisir. Il semblerait que **l'activité induite par la DNL les a donc motivés pour la pratique de l'anglais**. Seul un élève, bien qu'il se soit intéressé à l'activité, rapporte qu'il n'a pas apprécié faire de l'anglais, et ce, avant comme après la séquence EMILE. Pour lui, l'anglais lui semble trop difficile.

Enfin, bien que presque tous les élèves aient indiqué avoir apprécié cette séquence EMILE, seulement la moitié d'entre eux souhaiterait intégrer une classe EMILE. Le dispositif leur aura peut-être semblé un peu plus lourd cognitivement, et rappelons qu'il s'agit d'une première expérience, qui a pu les déstabiliser au premier abord.

### **6.3 Limites et perspectives**

#### **6.3.1 Limites**

Tout au long de cette recherche, j'ai pu constater quelques limites qu'il convient de prendre en compte.

Tout d'abord, les résultats de cette recherche concernant les interactions orales sont plutôt approximatifs car ils se basent essentiellement sur mes observations et mon ressenti. En effet, il s'agissait d'une première expérience EMILE, lourde à mettre en place, et bien que les sciences semblent être propices à ce dispositif du côté des élèves, celles-ci impliquent de la part de l'enseignant une gestion importante de la logistique, ainsi qu'une surveillance accrue des manipulations lors des séances d'expérimentation. Il est donc très difficile de fournir des données quantitatives car on ne peut pas être présent dans tous les groupes à la fois, observer

chaque élève et mener en même temps la séance plus particulièrement lors de la séance d'expérimentation, riche en termes d'échanges et en communication.

Lors de la mise en commun, constituée par les deux dernières séances de la séquence, j'ai été très surprise par la facilité avec laquelle les élèves réinvestissaient le vocabulaire. Tous étaient plus qu'enthousiastes et voulaient participer. On a ainsi l'impression que tous ont progressé et ont atteint le même niveau en anglais, mais ce débordement d'enthousiasme est produit par l'effet de groupe. Il faut donc être vigilant car même si la séquence semble plutôt réussie, il convient de garder à l'esprit que tous les élèves ne sont pas capables de réutiliser les structures langagières ou le lexique appris lors de cette séquence et que tous n'ont pas progressé de la même façon.

Une autre limite dans cette expérimentation est à prendre en compte. Il s'agit de la durée sur laquelle elle a été conduite. En effet, nous avons des contraintes de temps dues à notre année universitaire. De ce fait, la période d'expérimentation s'est déroulée sur la troisième période de l'année. Or cette année, nous étions dans la première zone du calendrier scolaire, la période 3 a donc été très courte, seulement cinq semaines. Pourtant, comme le montre la recherche, la durée d'exposition à la langue est un des principes d'efficacité de l'EMILE. Plus les élèves sont exposés à la langue, plus les progrès sont visibles. C'est d'ailleurs pour cela que ce dispositif se conduit très souvent sur une année entière voire même sur toute la durée de l'élémentaire. Cinq semaines d'expérimentation représentent donc un temps très court et il serait intéressant de continuer à appliquer ce dispositif sur le reste de l'année scolaire afin d'en vérifier les bénéfices.

Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, l'utilisation d'une langue vivante étrangère comme outil d'enseignement dans une discipline non linguistique implique une adaptation de la pédagogie de l'enseignant et notamment, une simplification des contenus disciplinaires, au moins, pour la mise en place du dispositif. En effet, l'utilisation de la langue étrangère apportant une charge cognitive supplémentaire, il est important de compenser cette charge par une simplification des contenus afin de soulager les élèves et de leur laisser le temps au moins d'entrer dans ce dispositif.

Enfin, bien que les résultats montrent que les élèves ont progressé à la fois dans la DNL et dans les compétences orales en anglais, il aurait été pertinent de procéder à une expérimentation un peu différente. Il s'agirait de comparer une séquence EMILE et une séquence classique d'anglais, le but étant de comparer les performances des élèves sur les mêmes compétences afin d'analyser plus finement les bénéfices de l'EMILE en comparaison

à un enseignement plus classique de l'anglais. Malheureusement, ce dispositif d'expérimentation n'a pas pu être réalisé en raison de contraintes de temps et d'organisation.

### **6.3.2 Perspectives**

Afin de rendre cette expérimentation encore plus constructive, il serait intéressant de proposer des pistes d'amélioration. D'une part, comme précisé précédemment, la durée d'expérimentation a été très courte. Il serait pertinent de continuer à appliquer ce dispositif sur une plus longue période voire même sur toute l'année scolaire et d'observer ainsi les progrès effectués par les élèves en langue vivante étrangère.

D'autre part, il serait également intéressant de mettre en place ce dispositif dans d'autres disciplines comme l'éducation physique et sportive, les mathématiques (en calcul mental) ou encore en musique, afin de vérifier si les progrès sont identiques et si un tel dispositif se conduit de la même manière dans toutes les disciplines.

L'utilisation d'une LVE en tant qu'outil dans l'enseignement d'une discipline non linguistique, implique une pédagogie particulière, avec la mise en place d'un étayage important. De plus, les nombreux renforcements positifs comme le climat de confiance essentiel, la valorisation des réussites et des efforts ou encore la dédramatisation de l'erreur sont des principes essentiels. Il serait donc intéressant d'appliquer cette pédagogie dans d'autres disciplines, en dehors de l'EMILE afin d'en vérifier les bénéfices pour les élèves.

## **7 Conclusion**

Cette expérimentation m'a permis d'approfondir mes connaissances sur un dispositif malheureusement encore trop peu répandu. L'EMILE m'apparaît comme un type d'enseignement efficace permettant aux élèves de progresser dans plusieurs domaines à la fois. Durant la séquence, les élèves ont non seulement progressé en anglais et acquis des connaissances en sciences, mais ils ont également pu tester une approche différente de l'anglais. Cette situation plus concrète pour eux, leur permet de prendre du plaisir en utilisant cette langue. Ainsi, ils parviennent à dépasser plus facilement la peur de l'erreur ou le regard des autres plus présent dans les séances traditionnelles d'anglais au cours desquelles tous les apprentissages sont centrés sur la LVE. Je garde aussi à l'esprit que cette expérimentation fût très courte, et que lorsqu'on amène de nouveaux outils, dans un premier temps, cela peut déstabiliser les élèves et les desservir. C'est pour cela que je souhaiterais réitérer cette expérience dans ma pratique professionnelle future, à travers d'autres disciplines et sur de plus longues durées afin d'en observer plus finement les bénéfices.

## Bibliographie

- Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M. et Chrysanthou, K. (2016). The CLIL guidebook. Repéré à [https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL\\_Book\\_En.pdf](https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL_Book_En.pdf) le 16/11/20
- Béliard, J. et Gravé-rousseau, G. (2009). Les programmes EMILE : principes, objectifs et mise en œuvre. *Commission européenne*, pp. 1-9.
- CNESCO. (2019). *Langues vivantes étrangères: comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves? Dossier de synthèse*. Repéré à <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/> le 18/12/20
- Comité Stratégique des Langues. (2012). *Apprendre les langues, Apprendre le monde —Rapport du Comité stratégique des langues présidé par Suzy Halimi*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-12650> le 23/04/21
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. *CLIL/EMILE. The European dimension: Actions, trends and foresight potential*, pp. 27-28.
- Diamantidou, E. et Kordoni, A. (2020). L'intégration de l'approche EMILE dans l'enseignement primaire grec par le biais de l'anglais langue étrangère - The Integration of the CLIL Approach in the Greek Primary Education through English as a Foreign Language. *Contextes et didactiques*, pp. 1-13.
- Eurydice. (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Repéré à <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b/language-fr/format-PDFX> le 12/10/20
- Gravé-Rousseau, G. (2011). L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère. *Charte Européenne Du Plurilinguisme*, pp. 1-10.

Henderson, A. et Payre-ficout, C. (2018). *L'EMILE dans l'Académie de Grenoble : Résultats d'une enquête en ligne auprès des enseignants impliqués dans le dispositif*. Repéré à [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01940690/file/seminaires\\_LVEs\\_mai2018\\_USMB\\_ah\\_cfp\\_final.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01940690/file/seminaires_LVEs_mai2018_USMB_ah_cfp_final.pdf) le 18/12/20

IPSOS. (2020). Enquête\_Ipsos WallStreetEnglish Publication. Repéré à [https://drive.google.com/file/d/1IPbXJ3f\\_9WzNFl4xy0CgEzwVFeqkiDkH/view](https://drive.google.com/file/d/1IPbXJ3f_9WzNFl4xy0CgEzwVFeqkiDkH/view) le 18/02/21

Legendre, J. (Commission des A. C. S. (2003). *Rapport d'information N°63 FAIT au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France*. Repéré à <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf> le 10/01/21

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun De Référence pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques éducatives. Service de l'éducation.

Manoïlov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères*. CNESCO. Repéré à [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410\\_Manoilov.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Manoilov.pdf) le 21/01/21

Marsh, D. (2000). USING LANGUAGES TO LEARN AND LEARNING TO USE LANGUAGES. *Tie – CLIL*, pp. 1-16.

Menasseri-ronchini, J. et Igual, A. (2016). *Projet "Sciences In English"*

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). *Ressources pour l'école élémentaire éducol Progressions pour le cours élémentaire deuxième année*. Eduscol. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions\\_pedagogiques/79/0/Progression-pedagogique\\_Cycle2\\_Langue\\_vivante\\_203790.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/79/0/Progression-pedagogique_Cycle2_Langue_vivante_203790.pdf) le 18/12/20

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères - Oser les langues vivantes étrangères à l'école*. Eduscol. Repéré à <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangeres> le 29/12/20

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée Oser les langues vivantes étrangères*. Eduscol. Repéré à <https://eduscol.education.fr/366/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee> le 04/04/21

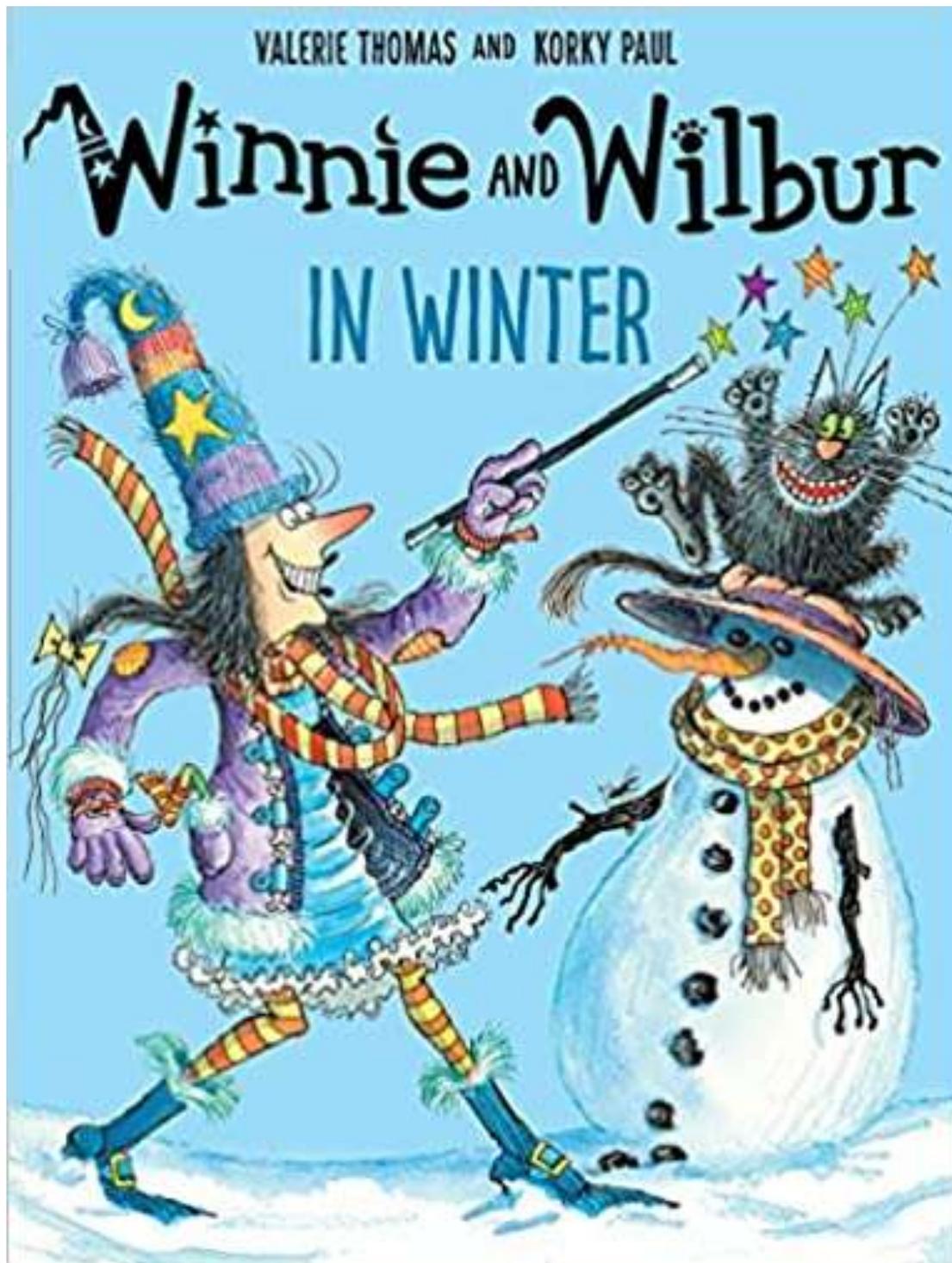
Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. (s. d.). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Eduscol. Repéré à <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl> le 16/01/21

Taylor, A. et Manes-bonnisseau, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052> le 06/10/20

## Sommaire des annexes

Annexe 1: Album <i>Winnie and Wilbur in winter</i> de Valérie Thomas .....	1
Annexe 2 : Plan de séquence .....	2
Annexe 3 : Evaluation sommative en sciences .....	4
Annexe 4 : Tableau récapitulatif des progrès individuels dans la DNL.....	6

Annexe 1: Album *Winnie and Wilbur in winter* de Valérie Thomas



## Annexe 2 : Plan de séquence

Séances	Durée et modalités	Objectifs en sciences	Objectifs langagiers en anglais
Séance 1 -Evaluation diagnostique -Questionnaire	-Individuel -20 min -français	Recueillir les représentations initiales des élèves	
Séance 2 - Lecture album Winnie in winter -Problématisation et élaboration des hypothèses	-Collectif, puis travail en groupes de 4 élèves -45 min - anglais puis français	- Concevoir une ou des expériences pour transformer de la glace en eau. - Comprendre et savoir dessiner un schéma d'expérience. - Comprendre et mettre en œuvre une démarche d'investigation.	- Ecouter et comprendre une histoire entendue
Séances 3 et 4 Apprentissage du lexique et des structures	-Collectif -45 min -anglais		Acquérir le lexique et les structures nécessaires pour la phase de manipulation. - structures : we put ice.... / can i have... ? -lexique : ice/ hot water/ closet/ hair dryer/ cold water/ stop watch/ liquid water/ heater/ stove/ sun

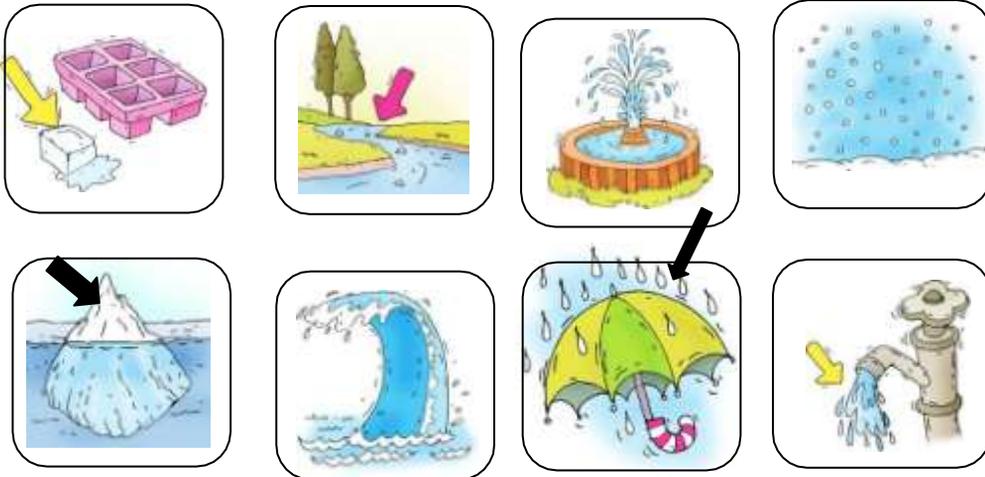
Séances	Durée et modalités	Objectifs en sciences	Objectifs langagiers en anglais
Séance 5 Expérimentation	-Groupes de 4 élèves avec un parent accompagnateur qui ne parle qu'en anglais -45 min -anglais	-Réaliser en groupe une expérience.  - Suivre un protocole de recueil de résultats.  - Noter à quel temps on commence à observer de l'eau.	-Comprendre une phrase qui résume une expérience.  - Demander du matériel en anglais à Winnie the witch  - Interagir, répondre à des questions avec les parents/ Winnie en anglais
Séances 6 et 7 Mise en commun trace écrite et élaboration d'un livre Book Creator	-Collectif -45 min - anglais et français	Analyser les résultats obtenus lors de l'expérimentation et en déduire la vérité scientifique suivante : « Pour transformer de la glace en eau, il faut apporter de la chaleur, plus il y a de chaleur, plus c'est rapide. »	-Produire une phrase qui résume une expérience.  - Comprendre le résumé oral de la trace écrite en anglais.  -Produire un livre audio en anglais à destination des parents.
Séance 8 -Evaluation sommative -questionnaire	-individuel - 30 min -anglais et français		

# Annexe 3 : Evaluation sommative en sciences

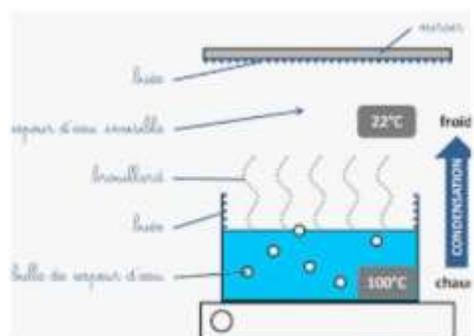
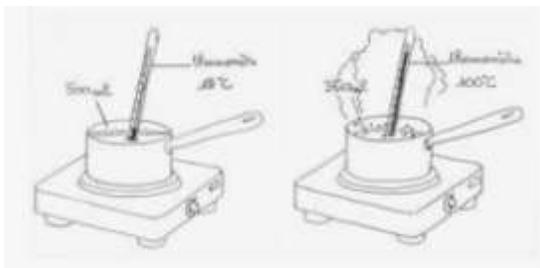
Prénom: .....

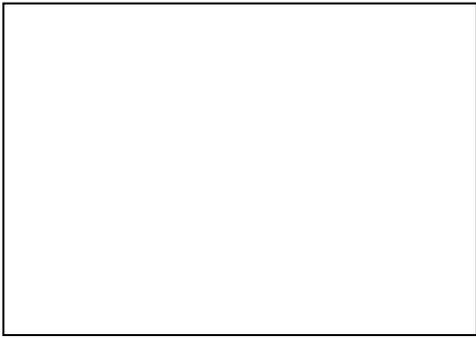
Date: .....

1. Entoure en bleu liquid water et en orange: ice.

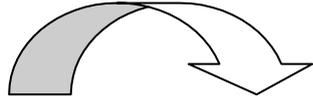


2. Entoure les schémas d'expérience:

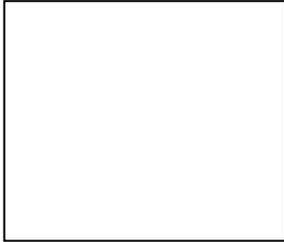
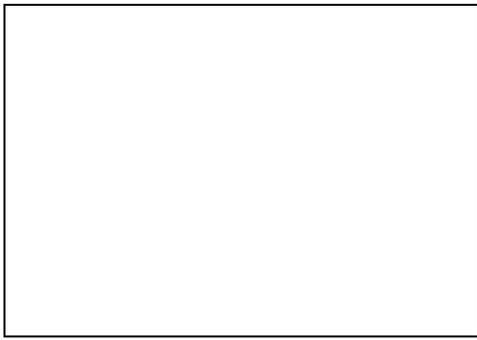




FUSION



MELTING



## Annexe 4 : Tableau récapitulatif des progrès individuels dans la DNL

	PRE TEST			POST TEST		
	Q1 Les états de l'eau	Q2 Schémas d'expérience	Q3 La fusion	Q1 Les états de l'eau	Q2 Schémas d'expérience	Q3 La fusion
élève 1	NA	ECA	ECA	NA	ECA	NA
élève 2	NA	ECA	NA	A	A	ECA
élève 3	A	ECA	NA	A	NA	A
élève 4	ECA	ECA	ECA	A	A	ECA
élève 5	NA	NA	ECA	A	ECA	A
élève 6	NA	NA	ECA	ECA	NA	A
élève 7	A	ECA	NA	A	A	A
élève 8	ECA	NA	ECA	ECA	A	NA
élève 9	NA	NA	NA	ECA	ECA	ECA
élève 10	A	ECA	ECA	A	A	A
élève 11	NA	NA	ECA	ECA	ECA	A
élève 12	ECA	NA	NA	NA	NA	NA
élève 13	A	A	ECA	A	A	A
élève 14	A	ECA	ECA	A	A	A
élève 15	ECA	NA	NA	A	A	NA
élève 16	A	NA	ECA	A	A	A
élève 17	A	A	ECA	A	A	A
élève 18	A	ECA	ECA	A	ECA	A
élève 19	A	ECA	A	A	A	A
élève 20	A	ECA	ECA	A	A	A
élève 21	A	A	ECA	ECA	ECA	A
élève 22	ECA	NA	NA	ECA	NA	A
élève 23	ECA	ECA	ECA	A	A	A
élève 24	NA	ECA	NA	A	A	A

Résultat en baisse
Résultat stagnant
Résultat en progrès

**Année universitaire 2020-2021**

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation  
Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : L'EMILE à l'école primaire : acquisition de compétences orales en anglais au travers d'une discipline non linguistique**

**Auteur : Delphine Engel**

**Auteur :** Les dernières évaluations CEDRE (2016) ont mis en exergue de réelles difficultés à l'oral en anglais chez les élèves français en fin d'école primaire, constat que j'ai moi-même pu faire dans ma classe. A la suite de résultats très encourageants, à l'issue d'une dizaine d'années d'expérimentation de l'EMILE à l'école primaire, le Ministère a récemment demandé qu'il soit généralisé à tous les départements afin de remédier à ces lacunes. J'ai donc choisi d'expérimenter l'EMILE afin de pallier aux difficultés constatées. Au travers de la mise en place d'une séquence de sciences en anglais, j'ai cherché à savoir ce qui, dans l'EMILE, permettait aux élèves de progresser à l'oral en anglais, tout en leur permettant d'acquérir les contenus disciplinaires. A cette fin, j'ai proposé plusieurs tests, ainsi qu'un questionnaire, en début et en fin de séquence. Ce dernier tente de mesurer l'évolution des conceptions des élèves sur l'apprentissage de l'anglais. J'ai également cherché à mesurer l'impact des adaptations pédagogiques sur l'accessibilité des contenus disciplinaires au travers de mes observations. Même si les interactions orales ont été difficilement mesurables, les résultats montrent que les élèves ont progressé en anglais tout en atteignant les objectifs fixés en sciences.

**Mots clés :** cycle 2, CP/CE1, EMILE, sciences, compétences orales de communication en anglais

**Abstract :** French and international studies have recently shown that, at the end of primary education, French students still experience major difficulties concerning oral communication skills in English; shortcomings which I have myself noticed with my students. In France, in primary schools, CLIL has only been trialled for the past 10 years in some precursory parts of the country. The encouraging results have pushed the government to demand the generalisation of its implementation to solve these issues. I have therefore chosen to try CLIL teaching in order to overcome my students' difficulties. I have taught a sciences module in English so as to find out, what exactly about CLIL allowed students to acquire higher communication skills alongside developing content. For this purpose, I have carried out the same tests and survey at the beginning and at the end of the module. The survey seeks to measure the evolution of student's conceptions concerning English learning. I also assessed the impact of pedagogical adaptations on the accessibility of contents. Even if oral interactions were difficult to measure, results showed that children's skills improved in English while at the same time they achieved the science's objectives.

**Keywords :** primary education, Year 2/Year 3, CLIL, sciences, oral communication skills in EFL