



**HAL**  
open science

# L'approche plurielle des langues et des cultures : les supports authentiques dans l'approche communicative actionnelle ou comment motiver des élèves de CM2 à apprendre l'anglais

Julie Segala

## ► To cite this version:

Julie Segala. L'approche plurielle des langues et des cultures : les supports authentiques dans l'approche communicative actionnelle ou comment motiver des élèves de CM2 à apprendre l'anglais. Education. 2023. dumas-04326449

**HAL Id: dumas-04326449**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04326449>**

Submitted on 6 Dec 2023

**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 2022-2023**

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

***Mention Premier degré***

# **L'approche plurielle des langues et des cultures**

Les supports authentiques dans l'approche communicative  
actionnelle ou comment motiver des élèves de CM2 à  
apprendre l'anglais

**Présenté par Julie SEGALA**

Première partie rédigée en collaboration avec Amandine ERNANDES

**Mémoire de M2 encadré par Raphaële FOUILLET**

## *Remerciements*

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le concours de plusieurs personnes à qui je voudrais adresser mes plus sincères remerciements.

Je voudrais tout d'abord témoigner toute ma gratitude à ma tutrice de mémoire, Madame Raphaële Fouillet, pour sa patience, sa disponibilité, ses encouragements et surtout ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire également remercier les professeurs de master MEEF PE de l'INSPE de Chambéry et de l'INSPE d'Annecy, qui m'ont fourni les outils nécessaires au développement de certaines parties de ce mémoire et à la réussite de mes deux années universitaires.

Un immense merci également à ma famille et à mes ami(e)s qui m'ont apporté leur soutien moral tout au long de ce travail de recherche et de rédaction.

Enfin, je tiens tout particulièrement à remercier chaleureusement Amandine Ernandes, mon binôme de 1<sup>ère</sup> année sans qui ce mémoire n'aurait pas été le même, et Monsieur Florian Brunel, qui nous a accueillies dans sa classe de CM2, nous permettant de mettre en place notre séquence d'anglais et les expérimentations nécessaires à ce mémoire, qui nous a également guidé en tant que futures professeures des écoles. Sa patience, sa bienveillance, son accompagnement et le partage de son expérience nous ont été d'un grand soutien.

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	5
<b>I. État de l'art</b> .....	
1. L'enseignement des langues vivantes en France à l'école primaire : de l'initiation à une véritable approche didactique d'apprentissage.....	6
1.1. Évolution des méthodes d'apprentissage de la fin du XIXe siècle aux années 2000.....	6
1.1.1. La méthode traditionnelle.....	6
1.1.2. La méthode directe.....	6
1.1.3. La méthode audiovisuelle.....	7
1.1.4. L'approche communicative.....	7
1.2. Les langues étrangères à l'école primaire : émergence d'une véritable discipline.....	7
1.2.1. Les premières expérimentations.....	7
1.2.2. L'enseignement d'initiation aux langues étrangères.....	8
1.2.3. Le plan Initiation aux langues vivantes.....	8
1.3 Le tournant de 2001 et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).....	8
1.3.1. La démarche pédagogique : l'approche communicative-actionnelle.....	9
1.3.2. La notion de tâche.....	9
1.3.3. Les niveaux communs de référence.....	10
1.3.4. La compétence communicative.....	11
1.4. La langue vivante étrangère, une langue-culture.....	11
2. Le rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage.....	12
2.1 Définitions.....	12
2.1.1. Définition du point de vue de la psychologie.....	12
2.1.2. Définition du point de vue de la psychopédagogie.....	12
2.2 Comment susciter la motivation en contexte scolaire.....	13
2.2.1. La motivation intrinsèque et extrinsèque de Deci et Ryan.....	13
2.2.2. La dynamique motivationnelle de Viau.....	13
2.3. La motivation en langues vivantes étrangères.....	14
2.3.1. La motivation instrumentale et la motivation intégrative.....	15
2.3.2. Les obstacles.....	15
2.3.3. Le niveau en langue des élèves Français.....	15
3. Les supports pédagogiques authentiques.....	16
3.1. Le document authentique.....	16
3.2. La littérature jeunesse.....	17
3.3. Les jeux.....	17
3.3.1. Les jeux ritualisés.....	17
3.3.2. Les jeux coopératifs et compétitifs.....	18
<b>II. Problématique et hypothèses</b> .....	18
2.1. Problématique.....	19
2.2. Hypothèses.....	20
2.3. Conditions de l'expérimentation.....	21
<b>III. Mise en place de l'expérimentation</b> .....	21
3.1. Choix méthodologiques.....	21
3.2. Modalités d'évaluation.....	22
3.3. Descriptif de la séquence.....	22
3.3.1. Une séquence interculturelle.....	22
3.3.2. Séquence et tâches.....	23

<b>IV. Résultats</b> .....	23
4.1. Exposition des élèves à la langue dans la sphère privée.....	24
4.2. Rapport des élèves à la langue avant et après la séquence.....	24
4.3. La motivation.....	25
4.4. L'apprentissage de l'anglais avant et après la séquence.....	26
4.4.1. Leur participation et leur compréhension avant et après notre séquence.....	26
4.4.2. Auto-évaluation de leur niveau.....	26
4.5. Résultats du questionnaire n°2.....	27
4.5.1. Ce qu'ils ont aimé faire pendant nos cours d'anglais.....	27
4.5.2. La thématique proposée.....	27
4.6. Le padlet.....	28
4.7. Les supports pédagogiques au cœur de notre problématique.....	28
4.8. Les émojis de fin de séance.....	29
4.8.1. Ce qu'ils ont aimé parmi les 5 propositions: sujet/activité/images/vidéo/vocabulaire.....	29
4.8.2. Ce qu'ils n'ont pas aimé parmi les 5 propositions.....	29
<b>V. Discussion</b> .....	30
5.1. Interprétation des résultats.....	30
5.1.1. La motivation des élèves.....	30
5.1.2. Le rôle du support authentique dans la motivation des élèves.....	31
5.1.3. Le choix des supports authentiques.....	32
5.1.4. Le rôle de l'enseignant dans la mise en place de la séquence.....	33
5.2. Retours réflexifs.....	34
5.2.1. Limites de l'expérimentation.....	34
5.2.2. Les réussites.....	35
5.2.3. Les difficultés.....	36
5.3. Pistes d'amélioration.....	37
<b>Conclusion</b> .....	39
<b>Bibliographie et sitographie</b> .....	41
<b>Annexes</b> .....	43
1) Les niveaux communs de référence du CECRL.....	43
2) La séquence avant la mise en pratique.....	43
3) Questionnaire distribué avant la séquence.....	45
4) Questionnaire distribué après la séquence.....	47
5) Réponse d'un élève au 1 <sup>er</sup> questionnaire.....	49
6) Réponse d'un élève au questionnaire de fin de séquence.....	51
7) Résultats complémentaires aux questionnaires.....	53
a. Ce que les élèves aiment au cours des leçons avant et après la séquence.....	53
b. Leur participation et leur compréhension avant et après la séquence.....	54
c. Leur préférence quant à la méthode de travail.....	55
d. Leur sentiment sur la leçon à la fin de la séance.....	56
8) Exemple de trace écrite + émojis de fin de séance à colorier.....	57
9) Évaluation de fin de séquence.....	59

## **Introduction**

« *Without language, one cannot talk to people and understand them ; one cannot share their hopes and aspirations, grasp their history, appreciate their poetry, or savor their songs.* »<sup>1</sup> Durant les pires heures de l'Apartheid et avant même d'être élu à la tête de l'Afrique du Sud, Nelson Mandela, prix Nobel de la Paix 1993, reconnaissait à la langue, un pouvoir incroyable d'unification des peuples.

Savoir communiquer pour mieux se comprendre et accepter ses différences, c'est aussi le leitmotiv du Conseil Européen, et cela passe par un apprentissage renforcé des langues étrangères dès le plus jeune âge. Si l'enseignement des langues a beaucoup évolué au cours des années en France, le Cadre européen commun de référence pour les langues en fixe les objectifs et les méthodes depuis 2001. Mais parler une langue étrangère n'est pas uniquement faire des phrases et connaître du vocabulaire, cela concerne également les relations sociales, les accents, les modes de vie. Il est donc nécessaire de prendre en considération l'élève en tant qu'être social, ambassadeur de sa propre langue et ouvert à la langue de l'Autre. Mais comment faire ? Comment éveiller la curiosité et l'intérêt des plus jeunes ? Si aujourd'hui, les INSPE dispensent des cours de langue aux étudiants, sur le terrain, nombreux sont les enseignants qui ne se sentent pas à l'aise avec cet enseignement. Or si eux-mêmes ne maîtrisent pas la langue, il leur est difficile de transmettre aux élèves l'envie, la curiosité et la motivation de savoir parler une langue étrangère. En tant que futures professeures des écoles, nous avons entre nos mains la responsabilité de former les futurs citoyens européens. Il nous paraissait donc intéressant de réfléchir à cette problématique à travers la pédagogie de projet et les supports d'enseignement. En quoi l'utilisation et la réalisation de supports authentiques pour enseigner la langue vivante étrangère jouent-elles sur la motivation des élèves ? Est-ce le choix du support ? Sa nature ? (Écrit, audiovisuel, oral) Le choix de la thématique de la séquence et/ou de la séance ?

Dans la première partie de ce mémoire, nous analyserons l'évolution de l'enseignement des langues et le tournant du CECRL dans son approche pédagogique. Nous tenterons ensuite de comprendre l'importance de la motivation dans les apprentissages. Puis nous mettrons en exergue les différents supports pédagogiques et culturels authentiques. Dans la seconde partie, nous aborderons l'expérience menée dans notre classe de CM2 ainsi que les résultats obtenus. Pour terminer, après une analyse approfondie des données collectées ainsi que de notre expérimentation, nous tenterons de répondre à notre questionnement de départ en proposant d'éventuelles pistes de perfectionnement et de réflexions sur la thématique au sens large.

---

<sup>1</sup> Mandela, N. (1997) *Long walk to freedom*. Abacus. Traduction : « Sans langue, il nous est impossible de parler aux gens et de les comprendre ; on ne peut pas partager leurs espoirs, leurs aspirations, saisir leur histoire, apprécier leur poésie ou savourer leurs chansons. »

## I. État de l'art

Avant de développer notre problématique, il était nécessaire de s'informer sur la situation de l'apprentissage des langues étrangères en France à l'école primaire à travers l'étude d'ouvrages didactiques et scientifiques pour mieux en comprendre la portée et les enjeux.

### **1. L'enseignement des langues vivantes en France à l'école primaire = de l'initiation à une véritable approche didactique d'apprentissage**

L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire a souvent été malmené du fait de son absence de statut officiel et de véritable cadrage pédagogique. S'il a été introduit dans le système éducatif français en 1829, son institutionnalisation remonte aux années 50. Il faudra attendre la rentrée de 2002<sup>2</sup> pour que les langues vivantes deviennent une discipline à part entière dans les programmes de l'Éducation Nationale. « Avec l'entrée en vigueur des nouveaux programmes à la rentrée scolaire 2002, les langues vivantes constitueront une discipline à part entière de l'école primaire. »

#### 1.1. Évolution des méthodes d'apprentissage de la fin du XIXe siècle aux années 1990

##### 1.1.1. La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle ou méthode « grammaire-traduction » a été privilégiée dans la seconde moitié du XIXe siècle. Fortement imprégnée de l'enseignement des langues anciennes, elle avait pour objectifs principaux l'apprentissage de longues listes de mots de vocabulaire et de règles de grammaire ainsi que la lecture et la traduction de textes littéraires et l'oral était totalement mis de côté. Dans sa thèse de doctorat, Radia Azzam-Hannachi<sup>3</sup> relève les inconvénients de cette méthode en citant les travaux d'Annick Comblain et Jean-Adolphe Rondal<sup>4</sup> qui insistent sur « le caractère peu motivant de ces apprentissages formels qui se basent sur la grammaire et les exercices de traduction. » Ils expliquent également que la méthode traditionnelle, au travers de ses exercices artificiels, ne répond pas aux besoins de l'enfant d'être exposé à des situations qui lui permettent de communiquer, soit la fonction première du langage.

##### 1.1.2. La méthode directe

Avec la méthode directe, l'apprentissage des règles de grammaire et la traduction de textes littéraires perdent de leur importance au profit de l'oral. Elle est considérée par le didacticien des

---

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2001) Habilitation de personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. *B.O.E.N*, Circulaire n°41, 8 novembre 2001

<sup>3</sup> Azzam-Hannachi, R. (2005) *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. (Thèse de doctorat, Université de Lorraine, Nancy 2) Partie II, chap. 1. Repéré à <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776251/document>

<sup>4</sup> Comblain, A. & Rondal, J-A. (2001) *Apprendre les langues. Où, quand, comment ?* Mardaga. Coll. Psychologie sciences humaines

langues-cultures, Christian Puren<sup>5</sup>, comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères car « l'apprentissage doit se faire directement sans utiliser l'intermédiaire du français [...] parce que l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire, à penser directement en langue étrangère. » La langue est donc conçue en tant qu'instrument de communication pour favoriser les échanges. L'apprentissage est centré sur l'acquisition de l'oral et du vocabulaire courant.

### 1.1.3. La méthodologie audiovisuelle

Dans les années 60/70, la méthodologie audiovisuelle domine l'enseignement des langues vivantes. Construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son, elle s'appuie sur un dialogue conçu pour la présentation du vocabulaire et des structures. L'objectif est de réemployer les éléments du dialogue de départ dans des situations différentes. Une fois de plus, la priorité est donnée à l'oral. L'enseignant s'appuie sur les images tant pour l'enseignement du lexique que celui de la grammaire qui se fait de manière intuitive.

### 1.1.4. L'approche communicative

Avec l'avènement de la psychologie cognitive, le didacticien Claude Germain souligne que « la langue n'est pas uniquement un instrument de communication mais aussi un moyen d'expression de la pensée, un instrument d'interaction sociale »<sup>6</sup>. L'apprentissage devient un processus actif basé sur la participation de l'élève. De fait, celui-ci va maîtriser non seulement le lexique et la grammaire mais aussi les règles sociologiques et culturelles de la langue pour une communication effective. Autre nouveauté, le recours aux documents authentiques comme support d'apprentissage ainsi que la mise en place de jeux de rôle proches de la réalité, adaptés à l'âge et aux besoins des élèves.

## 1.2. Les langues étrangères à l'école primaire : émergence d'une véritable discipline

Après la Seconde Guerre Mondiale, la société subit de profondes mutations, les regards sont portés vers l'international et les échanges se multiplient. C'est dans cette perspective d'ouverture culturelle que l'enseignement des langues prend une nouvelle tournure. Les pédagogies nouvelles placent désormais l'élève au cœur des apprentissages et les premières années d'enseignement révèlent tout leur potentiel.

### 1.2.1. Les premières expérimentations

Des expérimentations d'enseignement des langues sont alors menées dans des écoles maternelles et primaires. En 1965, René Haby, alors directeur adjoint de la pédagogie au Ministère de l'Éducation

---

<sup>5</sup> Puren, C. & Galisson, R. (1998) *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. CLE international

<sup>6</sup> Germain, C. (1995) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.



Nationale, lance une expérimentation encadrée d'enseignement de l'anglais dans des classes de maternelle et d'élémentaire. De cette initiative naît une circulaire en 1972 qui préconise alors une sensibilisation à l'Anglais au niveau préélémentaire, une phase d'approfondissement au CP-CE1 et une phase de structuration du CE2 au CM2. La méthode audio-visuelle, essentiellement basée sur l'oral, est privilégiée.

### 1.2.2. L'enseignement d'initiation aux langues étrangères

Ce n'est qu'en 1989 que l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire est reconnu dans les textes officiels. Lionel Jospin lance alors une expérimentation contrôlée pour une période de 3 ans au cours moyen 1 et 2 (de 9 à 11 ans). Il s'agit « de préparer sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à l'apprentissage d'une langue. » Ce n'est qu'en 1991, qu'un objectif d'apprentissage est défini et que « l'enseignement d'initiation [doit être conçu] comme un véritable apprentissage et non comme une simple initiation. »

### 1.2.3. Le plan Initiation aux langues vivantes

Initialement réservé aux élèves du cours moyen, l'enseignement des langues étrangères fait son entrée dans les programmes de CE1 en 1995 sous l'impulsion de François Bayrou. Trois domaines sont alors développés : parler de soi, des autres et de son environnement. Un matériel didactique spécifique sous forme de cassettes vidéo est fourni aux enseignants et la formation aux langues du corps professoral devient une priorité gouvernementale. L'objectif est de sensibiliser les élèves à une autre langue et à une autre culture de façon ludique en leur apportant à la fois des notions de compréhension et de production linguistiques et quelques éléments de civilisation. En 2000, Jack Lang officialise ses ambitions de généraliser l'enseignement des langues étrangères dès la grande section de maternelle. Deux ans plus tard, les langues vivantes sont promues au rang de « discipline obligatoire à l'école primaire ».

## 1.3. Le tournant de 2001 et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Parallèlement aux mutations du système éducatif français, l'Europe s'agrandit et s'enrichit de nouvelles cultures. En 2001, pour « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres », le Conseil de l'Europe publie un texte : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Conçu pour « fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration des programmes de langues »<sup>7</sup>, il constitue « une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues »<sup>8</sup> en proposant une démarche commune dans le domaine linguistique et culturel. Depuis sa publication, deux volumes

---

<sup>7</sup> Le Conseil de l'Europe. [www.coe.int](http://www.coe.int)

<sup>8</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/>

complémentaires sont venus élargir le champ de l'éducation aux langues, le premier en 2018, le second en 2021. Ils visent ainsi à « protéger la diversité linguistique et culturelle, à promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle [...] et à améliorer le dialogue interculturel, l'inclusion sociale et la démocratie. »

### 1.3.1. La démarche pédagogique : une approche communicative-actionnelle

Concernant la démarche pédagogique, le Cadre commun de référence suggère de privilégier la perspective actionnelle

« en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. »<sup>9</sup>

Cette démarche s'inspire des travaux de John Dewey et William Kilpatrick présentés au début du XXe siècle aux Etats-Unis. Une pédagogie centrée sur les apprenants, leurs buts et leurs besoins : ce qu'ils appellent « Learning by doing » apprendre par et dans l'action. En d'autres termes, il s'agit pour les élèves de communiquer avec une mission à réaliser, très souvent de manière collaborative, ce qui leur permet d'être acteurs de leur apprentissage (cf la pédagogie de Freinet). « En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour faire quelque chose. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève. »

### 1.3.2. La notion de « tâches »

Si le Petit Robert donne une définition très générale de « tâche » comme étant un travail déterminé qu'on doit exécuter, le CECRL lui attribue une définition plus orientée : « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »<sup>10</sup> Pour mener à bien cette tâche, l'élève doit alors mettre en place des stratégies en fonction de ses compétences, tout un ensemble d'étapes qui lui permettront d'atteindre son objectif. Le CECRL différencie les tâches simples des tâches complexes<sup>11</sup>, faisant appel à des habiletés créatives, motrices et langagières qui peuvent être de natures très variées. Autre distinction importante du CECRL, les

<sup>9</sup> Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg. Chap.2 p15.

<sup>10</sup> Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg. Chap.2 p16

<sup>11</sup> Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg. Chap.7 p121-122

tâches ou activités de nature « pédagogique » et celles de nature « authentique ». Les premières sont « fondées sur la nature sociale et interactive réelle et le caractère immédiat de la situation de classe » à savoir les exercices ou situations proposés dans les manuels, aussi proches que possible de la réalité mais dans un but didactique d'apprentissage, ce que le CECRL appelle le « faire-semblant accepté volontairement ». Les secondes « visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens pour l'apprenant, sont pertinentes, exigeantes mais faisables et ont un résultat identifiable. » Dans ce cas, les supports pédagogiques authentiques sont un outil incontournable de l'enseignant. Qu'elles soient simples ou complexes, authentiques ou pédagogiques, ces tâches sont choisies par l'enseignant en fonction des besoins de l'apprenant ou des objectifs d'apprentissage.

### 1.3.3. Les niveaux communs de référence

L'un des apports majeurs du Cadre est la définition de « niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de son apprentissage » du niveau A1 (introductif et découverte) au niveau C2 (la maîtrise de la langue) avec des objectifs clairement définis. Le but : harmoniser les différentes certifications au sein de l'Europe. De manière plus précise, le CECRL propose un cadre de référence comportant trois niveaux généraux A, B et C chacun divisé en deux sous-niveaux<sup>12</sup> :

- Le niveau introductif ou découverte (A1)
- Le niveau intermédiaire ou de survie (A2)
- Le niveau seuil (B1)
- Le niveau avancé (B2)
- Le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective (C1)
- La maîtrise (C2)

En 2018, le volume complémentaire ajoute un septième niveau, le niveau pré-A1, à mi-chemin entre le niveau 0 et le niveau 1. Il détaille les compétences d'un apprenant ne pouvant pas s'exprimer mais pouvant comprendre et se faire comprendre un minimum grâce à l'utilisation de mots isolés et de quelques expressions.

Ces niveaux de référence ont donc permis aux enseignants de l'école primaire de fixer un cadre et un cap dans leur enseignement et leur évaluation. Ils ont désormais des objectifs à atteindre, clairement définis, et peuvent se baser sur les prescriptions du CECRL. Au terme de leur scolarité, les élèves de cycle 3 doivent au minimum atteindre le niveau A1 à savoir le niveau introductif ou de découverte. Pour les élèves plus à l'aise avec les langues étrangères, il est possible de tendre vers le niveau supérieur : le niveau A2 dit niveau intermédiaire. Dans les repères de progressivité linguistique, le site Éduscol précise que l'élève doit être capable de comprendre et d'utiliser des mots familiers, des phrases simples et des expressions très courantes aussi bien à l'oral qu'à l'écrit qui

---

<sup>12</sup> Voir en annexe le schéma des niveaux communs de référence proposé par le CECRL

visent à satisfaire des besoins concrets. Il doit aussi savoir communiquer avec un interlocuteur de façon simple, se présenter ou présenter quelqu'un.

#### 1.3.4. La compétence communicative

Le CECRL redécoupe également la compétence communicative en activités langagières relevant de la réception (écouter, lire), de la production (s'exprimer oralement en continu à travers des conversations ou des jeux de rôle par exemple, écrire), de l'interaction (prendre part à une conversation) et de la médiation (activités de traduction et d'interprétation). En France, le Ministère de l'Éducation Nationale fixe au niveau A1, le niveau de maîtrise en langues vivantes à la fin du cycle 3. Si le Cadre présente un fil rouge commun, il n'impose aucun contenu prédéfini aux enseignants qui doivent avant tout se référer aux programmes officiels. Ils peuvent également trouver des ressources pédagogiques sur le site du CARAP<sup>13</sup>, une base de données du Conseil de l'Europe qui leur permet de mettre en œuvre des activités relevant des approches plurielles des langues et des cultures préconisées par le CECRL.

#### 1.4. La langue vivante étrangère, une langue-culture

Comme le soulignent très bien Jacques Leylavergne et Andrea Parra, « S'il n'y a pas de culture sans langue, il n'y a pas non plus de langue sans culture »<sup>14</sup>. En enseignant la langue et la culture simultanément, l'apprentissage des langues vivantes n'est alors plus perçu comme une fin en soi mais comme un outil d'interaction avec les autres. Dans les programmes du cycle 3 publiés au Bulletin Officiel en juillet 2020, « les réalités culturelles des pays dont on étudie la langue restent l'entrée privilégiée des apprentissages. » Lors d'une conférence de consensus organisée par le CNESCO et l'Ifé – ENS de Lyon en 2019, Julia Putsche<sup>15</sup>, maître de conférences en didactique des langues, évoque l'approche plurielle des langues et des cultures, notamment établie par le CARAP en donnant des exemples d'activités en classe : les comptines, les chansons, des jeux plurilingues... A propos du volet « culture » de l'éveil aux langues, elle souligne que « le jeune apprenant est confronté à la singularité d'une langue-culture qu'il découvre à l'aide de situation-phénomènes concrètes. » Il ne s'agit donc pas d'enseigner des faits culturels ou la culture de manière indépendante mais bien de respecter un esprit de découverte basé sur l'interculturalité et le concept d'altérité. L'enjeu pour l'enseignant est donc de rendre les situations d'apprentissage attrayantes et motivantes pour tous les élèves.

---

<sup>13</sup> Le CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. <https://carap.ecml.at/>

<sup>14</sup> Leylavergne, J. & Parra, A. (Juillet-Décembre 2010) *La culture dans l'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère*. Zona Proxima. N°13

<sup>15</sup> Putsche, J. (2019) *Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?* Conférence de consensus : De la découverte à l'appropriation des langues étrangères : comment mieux accompagner les élèves ? Cnesco et l'Ifé – ENS Lyon, Courbevoie. Repéré sur [www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/](http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/)

## 2. Le rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage

Les injonctions à la motivation en contexte scolaire ne sont pas rares, mais la motivation ne va pas de soi. Nous allons voir qu'il s'agit d'un phénomène complexe, dynamique et multi-causal, déterminé par de nombreux facteurs inhérents à l'élève lui-même et à son environnement.

### 2.1. Définitions

S'il est aujourd'hui fréquemment utilisé dans le langage courant, le terme « motivation » s'est imposé au cours du XXe siècle. Du verbe latin « *movere* » qui signifie « *s'agiter, se remuer, mettre en mouvement* »<sup>16</sup>, le concept de motivation implique une action volontaire de déplacement, de mise en mouvement. Dans son ouvrage intitulé *La motivation Scolaire*<sup>17</sup>, Pierre Vianin, enseignant spécialisé dans la problématique de la lutte contre l'échec scolaire, souligne que « tout apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit – et en même temps du corps, tout apprentissage est impossible. » Le dictionnaire Trésor de la langue française<sup>18</sup> propose quant à lui plusieurs entrées pour ce substantif féminin.

#### 2.1.1. Définition du point de vue de la psychologie

En psychologie, la motivation est un ensemble de facteurs dynamiques. Ils orientent l'action d'un individu vers un but donné, déterminent sa conduite, provoquent chez lui un comportement ou modifient le schéma de son comportement présent. Si cette définition évoque un processus parfois inconscient, les chercheurs Marion Williams et Robert Burden<sup>19</sup>, spécialistes de la psychologie de l'éducation, décrivent, quant à eux, la motivation comme « un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable. » Chez un élève, cela sous-entendrait alors qu'il choisirait, en toute conscience, de s'engager dans la tâche et de persévérer pour atteindre l'objectif fixé.

#### 2.1.2. Définition du point de vue de la psychopédagogie

La psychopédagogie met au cœur du processus de motivation non pas un individu quelconque mais un élève en situation d'apprentissage. Comme l'écrivait Rousseau en 1762 dans *L'Émile*<sup>20</sup>, « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne ». Ici, l'élève, en tant qu'individu à part entière, capable de faire des choix et d'agir en conséquence, se trouve au centre des

---

<sup>16</sup> Le DicoLatin. [www.dicolatin.com](http://www.dicolatin.com)

<sup>17</sup> Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur, Coll. Pratiques pédagogiques (pp. 18-22)

<sup>18</sup> Trésor de la langue française informatisé. <http://atilf.atilf.fr>

<sup>19</sup> Williams, M. & Burden, R. (1997) Motivation in language learning : a social constructivist approach. In : *Cahiers de l'APLIUT*, volume 16, numéro 3, 1997. Stratégie d'apprentissage (pp. 19-27)

<sup>20</sup> Rousseau, J.-J. (1762) *Émile ou De l'éducation*. Flammarion. Ed. 2009

apprentissages. Éveiller sa curiosité, susciter son envie d'apprendre, capter son attention, voilà sans doute la clé de la motivation chez un élève.

## 2.2. Comment susciter la motivation en contexte scolaire

Comme nous venons de le voir, toute motivation est orientée vers un but. Le « métier » de l'élève est donc de s'engager dans l'apprentissage en faisant tout son possible pour le mener à bien, sans baisser les bras. Mais alors comment expliquer la motivation ou l'absence de motivation chez les élèves ?

### 2.2.1. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque de Deci et Ryan

Au cœur de leur théorie de l'autodétermination, Edouard Deci et Richard Ryan (1975, 1985, 2002) distinguent deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La première se définit par le désir de réaliser une activité uniquement pour le plaisir et la satisfaction personnelle que l'on peut en tirer. Elle est stimulée par l'intérêt ou la curiosité. La seconde se nourrit d'une raison extérieure à l'activité. L'individu agit non pas pour le plaisir mais pour recevoir une récompense. En classe, l'enseignant cherchera donc à stimuler la motivation intrinsèque de ses élèves par le biais d'activités ludiques et signifiantes et d'encouragements positifs et constructifs.

### 2.2.2. La dynamique motivationnelle de Viau

Le socio-cognitiviste Rolland Viau<sup>21</sup>, évoque « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement ». L'élève n'est donc pas en classe pour écouter passivement son professeur, il doit jouer un rôle actif dans l'acquisition des savoirs. Seulement, la matière enseignée ne peut, à elle seule, générer la motivation. La perception qu'un élève a de sa propre intelligence, des buts qu'il donne à l'école, de la valeur qu'il attribue à l'activité entre également en jeu. Il construit sa théorie autour d'une dynamique motivationnelle ayant pour principales sources, trois perceptions de l'élève :

- La perception de la valeur que l'élève accorde à l'activité
- La perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir
- Sa perception de contrôlabilité c'est-à-dire le degré de contrôle qu'il a sur son processus d'apprentissage et sur ses résultats

Ces trois sources motivationnelles influencent alors trois comportements d'apprentissage : l'engagement cognitif soit l'effort mental déployé par l'élève pour exécuter l'activité par l'intermédiaire de stratégies d'apprentissage (implication effective, évitement), la persévérance soit le

---

<sup>21</sup> Viau, R. (2015) *La motivation en contexte scolaire* Ed. De Boeck. 2<sup>e</sup> édition

temps que l'élève consacre aux activités et la performance c'est-à-dire l'ensemble des comportements indiquant le degré de réussite à une activité.

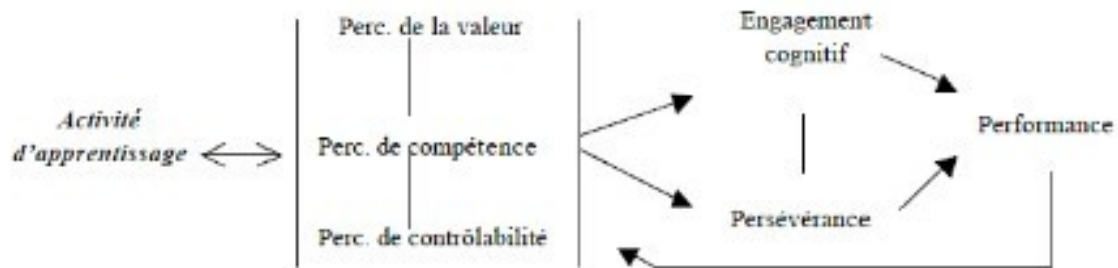


Figure 1. Un modèle de la dynamique motivationnelle.

*Figure 1. Un modèle de la dynamique motivationnelle. Conférence de Rolland Viau à l'Université de Sherbrooke (2002).  
www.sites.estvideo.net*

Rolland Viau précise également que cette dynamique motivationnelle est influencée par de nombreux facteurs externes relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève, à la classe et à l'école. Mais pour que l'élève soit acteur de son apprentissage, Rolland Viau dégage dix conditions indispensables pour susciter la motivation des élèves :

1. Être signifiante aux yeux de l'élève, correspondre à ses centres d'intérêt
2. Être variée et intégrée à d'autres activités, qu'elle s'inscrive dans une séquence ou dans un projet
3. Représenter un défi, ni trop facile ni trop difficile
4. Être authentique, mener à une réalisation
5. Exiger un engagement cognitif, stratégie de réflexion
6. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix
7. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres pour atteindre un but commun
8. Avoir un caractère interdisciplinaire
9. Comporter des consignes claires
10. Se dérouler sur une période de temps suffisante

À l'école primaire, le caractère ludique d'une activité se révèle également un atout important. L'enseignant doit donc créer un climat de classe favorable grâce à une réflexion pertinente quant aux activités mises en place.

### 2.3. La motivation en langue vivante étrangère

Selon le rapport Eurobaromètre « Les Européens et leurs langues » publié en 2012 par la Commission Européenne, l'obstacle le plus souvent mentionné à l'apprentissage d'une langue étrangère est le manque de motivation – un tiers (34%) des Européens affirmant être découragés pour

cette raison. Or, la méthode la plus courante pour apprendre reste l'apprentissage scolaire – 68% des Européens ont appris une langue étrangère à l'école. Il semble donc que l'environnement scolaire soit déterminant dans le processus motivationnel d'apprentissage.

### 2.3.1. La motivation instrumentale et la motivation intégrative

Dans les années 70, Gardner et Lambert (1972) ont distingué, dans leurs études, deux types de motivation : la motivation instrumentale et la motivation intégrative. La première est caractérisée par le désir de l'apprenant d'obtenir quelque chose de concret par l'étude de la langue cible. La seconde se réfère quant à elle au désir de l'apprenant à communiquer avec les membres d'une communauté qu'il admire ou qu'il apprécie. Une fois de plus, si l'objectif de l'apprentissage est clairement expliqué, que les activités sont variées et adaptées à leurs attentes et à leurs capacités, les élèves seront plus enclins à s'engager dans la tâche et donc plus motivés. Les effets positifs seront visibles immédiatement, leur confiance sera renforcée.

### 2.3.2. Les obstacles

Si les langues étrangères ont une place à part entière dans les programmes scolaires, elles n'en restent pas moins une discipline à part, comme l'explique Line Audin, chargée de recherches en didactique des langues, « puisqu'elle ne se fonde pas sur des savoirs mais bien sur une pratique sociale de référence : la langue utilisée par des autochtones en milieu naturel, comme moyen d'expression, véhicule de culture et outil de communication. »<sup>22</sup> Line Audin met aussi en lumière de nombreux obstacles : un temps d'exposition trop faible à la langue, des acquis langagiers limités et approximatifs basés sur la répétition (*What's your name ? My name is... What's the weather like today ?*). Elle déplore également un apprentissage « en bloc » d'expressions ou de mots de vocabulaire regroupés par rubriques (couleur, animaux, nourriture). Aucun lien n'est alors établi entre la langue maternelle et la langue étrangère. Le processus de compréhension est de ce fait réduit au strict minimum, les situations d'énonciation totalement artificielles. Les élèves sont alors incapables de mobiliser leurs connaissances pour produire des énoncés nouveaux en contexte.

### 2.3.3. Le niveau en langue des élèves Français

Suite à la publication d'un rapport du CNETO intitulé « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? », le journal *Libération* dressait un portrait alarmiste du niveau en langue des élèves Français. Le Centre national d'évaluation des politiques scolaires souligne notamment qu'en fin de primaire « seul un élève sur

---

<sup>22</sup> Audin, L. (2004) Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. In : *Repères. Recherches en didactique de français langue maternelle*, n°29, 2004. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? sous la direction de Gilbert Ducancel et Diana-Lee Simon. (pp. 63-80)



deux (54%) maîtrise la syntaxe des questions et des phrases simples » Déjà dans leur rapport<sup>23</sup> remis à Jean-Michel Blanquer en septembre 2018, le journaliste Alex Taylor et l'inspectrice générale de l'Éducation Nationale, Chantal Manes-Bonnisseau expliquaient que « la situation actuelle de l'enseignement des langues vivantes étrangères n'est pas satisfaisante dans la mesure où la formation initiale des professeurs des écoles ne les arme pas efficacement pour assurer cet enseignement pourtant obligatoire dès le CP. » A l'heure actuelle, la plupart des INSPE intègre dans leur maquette plusieurs dizaines d'heures chaque année en langue et en didactique, ce que les auteurs jugent insuffisant « pour des professeurs qui n'ont pas une solide base de départ. »

### 3. Les supports pédagogiques authentiques

L'avènement des nouvelles technologies donne aujourd'hui un accès immédiat à toutes sortes de documents authentiques sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour conduire ses séquences d'apprentissage. Mais tous n'ont pas le même intérêt pédagogique.

#### 3.1. Le document authentique

Le document dit authentique est un document qui n'a pas été modifié dans un but d'enseignement. Il est une image réelle, une représentation de la langue et de la culture étudiées. Photos, affiches, extraits de films, chansons, vidéos, podcast, albums jeunesse, articles de presse, jeux... Porteurs de la spécificité d'une autre culture, ils permettent de faire entrer le locuteur natif dans la classe. Dans les instructions officielles ou le CECRL, la notion de culture se base sur des contours très ouverts offrant un vaste champ de recherche aux enseignants. L'approche culturelle de l'apprentissage d'une langue vivante montre aux élèves que l'anglais n'est pas qu'une notion, c'est une langue qui correspond à une réalité, à une population, à des traditions, à une actualité. Afin de lier les apports linguistiques aux apports culturels en classe de langues vivantes, comme le préconise le Cadre de référence, les enseignants peuvent donc s'appuyer sur les supports authentiques : les vidéos d'office de tourisme, les cartes de métro, les plans de la ville, les photographies de bâtiments, les films en version originale sous-titrée, les dessins animés, les publicités, les livres de recettes, les chansons, les menus de restaurant, les vidéos de youtubeurs... Le numérique fournit également des ressources culturelles pédagogiques extrêmement riches. Cette diversité des supports ouvre enfin à l'interdisciplinarité. Les documents authentiques permettent également de dépasser certains stéréotypes : par ses choix divers et variés, l'enseignant peut offrir à ses élèves une vision plus fine et plus juste des cultures et de la réalité.

---

<sup>23</sup> Taylor, A. & Manes-Bonnisseau, C. (2018) *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes, oser dire le nouveau monde*, remis le 12 septembre 2018 au Ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer. Rapport repéré sur [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)

### 3.2. La littérature jeunesse

La littérature jeunesse fait partie des supports pédagogiques privilégiés en langues vivantes. Un support iconico-textuel construit sur des images accompagnant du texte. L'image permet alors de traduire, de manière explicite, un texte que le lecteur ne pourrait pas forcément comprendre d'emblée. L'album est un support familier des élèves depuis la petite section de maternelle. Comme le soulignent Catherine Choquet et Armelle Thieffry<sup>24</sup>, la littérature jeunesse « offre ainsi une entrée positive et rassurante dans la langue étudiée. [...] et malgré la barrière de la langue, ils peuvent comprendre un texte authentique en anglais en s'aidant de leurs connaissances préalables sur la littérature et les histoires. » Ce qui les met en confiance et leur donne envie d'apprendre.

La nature iconico-textuelle de l'album jeunesse offre de multiples possibilités de travail sur les compétences définies par les programmes et le CECRL. Elle permet aux élèves de rencontrer le langage écrit et oral en contexte mais aussi de développer leur culture littéraire et langagière avec, en appui, les illustrations. Lire des œuvres originales, d'auteurs natifs (Anthony Brown ou Eric Carle par exemple) permet d'aborder certains aspects culturels à travers les références évoquées dans l'histoire. L'écoute de textes en anglais développe leur compréhension et permet aux élèves de se familiariser avec les sonorités, rythmes et accentuations de la langue. Ils sont confrontés à la langue en contexte, via un flux langagier continu. Enfin, l'album est aussi prétexte à l'interaction, la mise en situation, le réinvestissement du vocabulaire, son appropriation et au développement de l'imaginaire.

### 3.3. Les jeux

Selon Claire Tardieu, spécialiste en didactique de l'anglais, « jouer » est un levier efficace de motivation pour les élèves car il les fait entrer dans l'univers de l'imaginaire au travers des histoires. »<sup>25</sup> Les instructions officielles invitent d'ailleurs les enseignants à proposer des jeux, toujours dans une perspective actionnelle, pour créer un climat propice et ludique à l'apprentissage des langues. Dans son ouvrage *Jouer à l'école – Socialisation, culture, apprentissages*, Jean-Pierre Sautot<sup>26</sup> va plus loin en expliquant que « le jeu est très pertinent pour travailler l'oral en classe et entre également dans un objectif social de coopération entre les élèves. » Ici, nous mettrons en exergue deux catégories de jeux applicables en classe d'anglais.

#### 3.3.1. Les jeux ritualisés

Les jeux ritualisés sont simples, pratiques et rapides à mettre en œuvre en classe car ils ne nécessitent pas ou peu de matériel. Ils peuvent lancer la situation d'apprentissage de manière très ludique. Orientés sur la compréhension et la production orale, ils permettent de travailler à la fois le

---

<sup>24</sup> Choquet, C. et Thieffry, A. (2019) *Découvrir l'anglais avec des albums jeunesse*. Réseau Canopé.

<sup>25</sup> Tardieu, C. (2014) *Notions-clés de la didactique de l'anglais*. Presses de la Sorbonne Nouvelle. Coll. Les Fondamentaux.

<sup>26</sup> Sautot, J-P. (2006) *Jouer à l'école – Socialisation, culture, apprentissages*. Ed. CRDP de l'académie de Grenoble.

lexique, la prononciation, l'écoute et l'éveil à la culture. Parmi ces jeux, nous pouvons citer *Simon Says (Jacques a dit)*, *The odd-one-out (L'intrus)*, *Lucky Luke* avec des flashcards en classe entière, *Snip-Snap* (jeux de mémoire), *Kim's game...* Ces activités ont l'avantage d'être adaptables à de nombreuses thématiques (les vêtements, les verbes d'action) et évolutives.

### 3.3.2. Les jeux coopératifs et compétitifs

Ces jeux dits de « société » sont un peu plus longs à mettre en place car ils nécessitent à la fois un rappel des règles et la disposition d'un matériel spécifique. À travers ces jeux, l'enseignant travaille les compétences de communication ainsi que l'expression orale en continu et en interaction. Les jeux de société peuvent être des supports pédagogiques authentiques lorsqu'ils viennent directement du pays de la langue. Nous pouvons citer le *Time's Up*, *What's up*, *Shopping list game*, *Twister*, *Guess Who ?* L'enseignant peut également les créer à partir de supports authentiques tels que des menus de restaurant de Londres ou des cartes du métro de New York.

## II. Problématique et hypothèses

Comme nous venons de le voir, l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire requiert bien plus de choses qu'une simple maîtrise basique de la langue cible. Les élèves doivent appréhender l'essence même de la langue, outil de communication et d'ouverture sur le monde de la même manière qu'ils appréhendent leur langue maternelle. Ils doivent être capables de s'identifier aux natifs pour saisir les ressorts sociologiques, historiques, culturels de la langue-cible. Connaître beaucoup de vocabulaire, élaborer des énoncés syntaxiquement parfaits en anglais, en italien ou même en allemand, tout cela est louable, mais le faire en connaissant l'histoire, la culture, la signification profonde et la portée de son discours est bien plus riche humainement. Une exposition régulière à la langue cible est donc recommandée.

Le Guide<sup>27</sup> proposé aux enseignants par Éduscol souligne d'ailleurs qu'il se doit d'être « régulier, motivant et efficace tout en s'appuyant sur des bases théoriques solides. » Une orientation partagée par le ministère, inscrite dans le programme officiel du cycle 3 publié au Bulletin Officiel de juillet 2020<sup>28</sup> où il est précisé que « c'est l'exposition régulière et quotidienne à la langue qui favorise les progrès des élèves ; son utilisation en contexte donne du sens aux acquisitions. » L'objectif du CECRL est d'utiliser la langue à la fois comme moyen et comme objet d'apprentissage, pour réaliser la tâche. Chaque situation de communication doit avoir un sens pour l'élève, une intention spécifique. Dès lors il se met en action et acquiert des compétences et des connaissances. Et comme le soulignent

---

<sup>27</sup> Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Osez les langues vivantes étrangères à l'école. Cycles 2 et 3*. Repéré sur [eduscol.education.fr](https://eduscol.education.fr)

<sup>28</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Programme du cycle 3, en vigueur à la rentrée 2020*. B.O.E.N, n°31, 30 juillet 2020.

les auteurs du Guide, « c'est bien la préparation en amont (NDA : de la séquence par l'enseignant) qui fait toute la différence, au niveau linguistique comme au niveau culturel. ».

## 2.1. Problématique

Notre questionnement principal se centrera donc sur l'utilisation et la réalisation de supports authentiques d'enseignement, sur le rôle qu'ils jouent ou non quant à la motivation des élèves. Mais alors, comment la perspective actionnelle plébiscitée par le Cadre européen commun de référence peut-elle permettre d'éveiller la curiosité et susciter l'envie de découvrir la langue chez des élèves de primaire ? Est-ce le choix de la thématique ? Du support culturel ? Des deux combinés, qui favorisera la motivation des élèves ?

Au cours de nos différentes observations en classe, et ce dans plusieurs disciplines, nous avons vu des élèves intéressés, démotivés, désorientés, excités, tétanisés face aux supports qui leur étaient proposés. Or, comme nous l'avons lu dans les travaux de Marion Williams et Robert Burden, spécialistes de la psychologie de l'éducation, la motivation est un facteur crucial dans le processus d'apprentissage. Cet état d'éveil cognitif les pousserait, de manière tout à fait consciente, à fournir un effort intellectuel pour s'engager dans la tâche proposée par l'enseignant et atteindre l'objectif demandé. Nous nous sommes alors demandées si ces supports pédagogiques pouvaient influencer sur la motivation de nos élèves à entrer dans la tâche, et si oui : comment ? à quel degré ? et pourquoi ? Nous avons donc décidé de le transposer à l'enseignement des langues vivantes en focalisant notre attention sur les supports pédagogiques authentiques préconisés par le Guide « On favorisera l'exploitation de documents authentiques dès lors qu'ils donnent du sens à la démarche pédagogique retenue. Leur dimension culturelle est aussi importante que leur contribution potentielle au développement des connaissances et compétences travaillées. »

Les travaux des socio-cognitivistes tels Rolland Viau, soulignent également l'importance de la perception que l'élève a de lui-même et de son environnement. La tâche doit être signifiante à ses yeux, doit lui permettre de réfléchir, de faire des choix sans représenter un défi ni trop facile ni trop difficile à relever. Plaisir d'apprendre et confiance en soi deviennent alors des moteurs de l'apprentissage. La tâche doit également correspondre à ses centres d'intérêt, mener à une réalisation concrète et faciliter l'interaction avec ses pairs. Le rôle de l'enseignant est donc crucial quant aux facteurs relatifs à la classe. Le choix de la démarche pédagogique tout comme la prise en compte des besoins et du développement de l'élève sont alors primordiaux pour favoriser les apprentissages. Comme le préconise le Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école, ces apprentissages doivent se faire de manière progressive, co-construite avec l'élève qui apprend ainsi avec l'aide d'une intervention tutoriale adaptée. La diversification des modalités d'apprentissage permet aussi à chacun de s'approprier les nouveautés.

## 2.2. Hypothèses

Nos élèves, issus de ce qu'on appelle la génération Z, n'ont pas connu le monde sans réseau. Ultra-connectés, ils ne vivent pas sans Google, Internet, Snapchat... Plus que des outils, c'est tout leur univers. C'est en partant de cette constatation que nous avons réfléchi à l'usage des supports pédagogiques dans nos séances d'enseignement. S'ils aiment regarder des vidéos, s'ils sont intéressés par des documents iconographiques, s'ils ne jurent que par Internet, pourquoi ne pas s'en servir comme base de travail ? Et pour répondre aux instructions officielles, nous avons ajouté la dimension authentique. Lors de l'élaboration de notre séquence, nous avons émis l'hypothèse qu'en utilisant des vidéos, notamment des vidéos de présentation touristique authentiques, pour lancer nos séances, les élèves seraient plus disposés, plus motivés à s'impliquer dans les tâches de compréhension ou d'activités langagières proposées. Outre les vidéos, les documents iconographiques – dessins, publicités, photographies, caricatures – font également partie de leur quotidien. Nous sommes alors parties du principe qu'utiliser ce genre de document éveillerait leur curiosité engendrant ainsi une certaine implication et donc de la motivation.

Dans une perspective actionnelle recommandée par les programmes et le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues, nous nous sommes aussi lancées dans la pédagogie de projet en proposant des tâches à réaliser en classe. Pour tenter de déclencher une implication sans réserve chez nos élèves (cf John Dewey et William Kilpatrick), nous l'avons liée à l'utilisation d'un outil numérique : le padlet, un mur virtuel collaboratif en ligne qu'ils pourront partager au sein de l'établissement. Nous avions, en théorie, toutes les cartes en main pour mener à bien ce projet : le stage longue durée, les volets « langue » et « culture » totalement imbriqués et la finalité d'une production concrète à savoir le padlet.

Enfin, pour répondre aux objectifs d'ouverture au monde et à l'altérité préconisés par le Cadre, nous avons élaboré une séquence autour de la découverte de 6 pays anglophones. Si la plupart des élèves ne voyagent pas ou très peu – pour des raisons financières bien souvent – ils sont très intéressés par les modes de vie d'ailleurs. Les attendus de fin de cycle 3 en tête, nous nous sommes interrogées sur la façon de mettre en lien cette envie d'ailleurs des élèves et leurs centres d'intérêt avec les thématiques recommandées par les programmes officiels pour, là aussi, susciter leur intérêt et déclencher le processus motivationnel. Le sport, les activités artistiques, les animaux et les monuments ont donc retenu notre attention et nous avons construit plusieurs séances autour de ces thématiques, significantes, selon nous, aux yeux des élèves.

### 2.3. Conditions de l'expérimentation

L'intégralité de cette étude a été menée dans une classe de CM2 de la ville de Seynod en Haute-Savoie. Elle compte 27 élèves d'un niveau très hétérogène évoluant dans une ambiance de classe propice aux apprentissages. Trois élèves bénéficient de l'accompagnement d'une AESH (Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap) pour divers troubles et difficultés d'apprentissages et trois autres suivent une partie de leur scolarité en classe ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire). L'enseignant a mis en place des séquences d'anglais dès le début de l'année en s'appuyant notamment sur le magazine *I Love English for kids*. Malgré un niveau de maîtrise de la langue limité - de son propre aveu - il prenait plaisir à faire découvrir la langue et la culture à ses élèves, qui semblaient vraiment apprécier ces moments d'apprentissage.

### III. Mise en place de l'expérimentation

Nous allons maintenant présenter nos choix méthodologiques, la séquence mise en place lors de notre stage de pratique accompagnée ainsi que les méthodes de recueil de données qui nous ont permis de tester ces hypothèses.

#### 3.1. Choix méthodologiques

La motivation est un concept difficile à appréhender et à mesurer. Nous avons donc choisi de baser notre analyse non seulement sur deux questionnaires<sup>29</sup> mais aussi sur la quantification de la participation globale des élèves au cours des séances. Nous avons aussi fait le pari de mener les séances majoritairement dans la langue cible pour les exposer le plus possible à un environnement anglophone.

Concernant les questionnaires, le premier visait à mesurer leur intérêt et leur ressenti pour les cours d'anglais vécus jusqu'à présent durant leur scolarité. L'une des questions au centre de notre problématique portaient notamment sur leurs impressions quant aux supports et activités pédagogiques proposés (lecture de manuels/vidéos/jeux/leçons de grammaire). Le second questionnaire a été distribué à la fin de notre séquence afin d'observer les éventuelles évolutions. Pour la plupart des questions, nous avons mis en place un système d'échelle quantitative allant de 0 (appréciation la plus négative) à 5 (appréciation la plus positive). Pour les ressentis immédiats après chaque séance, nous avons pris le parti de proposer quatre pictogrammes courants, des émojis. Ils se trouvaient à la fin de la trace écrite (voir Annexes) de chaque séance. Les élèves devaient colorier l'emoji correspondant à leurs impressions et entourer, dans une liste précise, ce qu'ils avaient aimé ou non. Ces quelques tâches ritualisées ont servi à identifier la ou les séances préférée(s) des élèves et nous ont permis d'identifier les facteurs explicatifs : le thème, l'activité, le support.

---

<sup>29</sup> Voir en annexe les questionnaires distribués aux élèves

### 3.2. Modalités d'évaluation

Tout au long de la séquence, nous avons tenté de mener des évaluations formatives pour faire progresser les élèves à leur rythme, surtout au niveau de la compréhension et de la production orales. Chaque début de séance était l'occasion de revenir, à l'oral, sur les points abordés lors de la séance précédente notamment les points de grammaire via des jeux de questions-réponses ainsi que sur les spécificités culturelles du pays visité. Ce type d'évaluation permet à la fois aux enseignants mais aussi aux élèves d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses et d'améliorer leurs compétences d'autorégulation. La dernière séance de notre séquence<sup>30</sup> a, quant à elle, été dédiée à une évaluation sommative, obligatoire dans la scolarité. Nous avons, au préalable, proposé aux élèves une séance de révision/remédiation. Dans la continuité des méthodes appliquées par l'enseignant, nous avons noté l'évaluation sur 20 mais nous avons pris soin d'ajouter une appréciation personnalisée quant à la participation et la motivation globales de chaque élève.

### 3.3. Descriptif de la séquence

Pour notre séquence de travail, nous avons souhaité donner la priorité à la découverte du monde anglophone et de ses diverses cultures. Pour cela, nous avons organisé un « Tour du monde ».

#### 3.3.1. Une séquence interculturelle

Notre séquence<sup>31</sup> « Tour du monde » s'est donc articulée autour de 9 séances :

- Une séance d'introduction à double objectifs : la découverte globale du monde anglophone et la présentation de notre tour du monde
- Six séances de visite<sup>32</sup>:
  - Séance 2 : le Royaume-Uni, Londres et ses monuments touristiques
  - Séance 3 : les Etats-Unis, New York et ses buildings
  - Séance 4 : l'Australie, l'art aborigène
  - Séance 5 : la Nouvelle-Zélande et ses traditions Maori, le haka
  - Séance 6 : Le Canada et sa faune
  - Séance 7 : L'Ecosse et ses jeux traditionnels, les Highland Games
- Une séance récapitulative de nos voyages sur le padlet et préparation de l'évaluation
- Une séance d'évaluation<sup>33</sup>

Tout a été propice à l'approche interculturelle de la langue anglaise. En accord avec la philosophie du CECRL, notre objectif était de développer la curiosité des élèves. Le Cadre insiste aussi sur la

---

<sup>30</sup> Voir en annexe la dernière séance de notre séquence

<sup>31</sup> Voir en annexe la séquence détaillée

<sup>32</sup> Voir en annexe un exemple de séance

<sup>33</sup> Voir en annexe l'évaluation

dimension communicative de l'apprentissage de la langue-culture. Nous avons donc essayé de combiner la compétence linguistique aux usages sociaux de l'anglais pour permettre aux élèves de l'utiliser dans des contextes adéquats. L'idée étant de faire saisir aux élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures. Le côté interdisciplinaire n'a donc pas été oublié : géographie, musique, histoire (monuments de Londres), mathématiques (construction des maquettes de New-York), arts plastiques (création d'un boomerang avec la technique du pointillisme), EPS (les Highland Games) ... Chaque pays a été matérialisé sur la carte du monde affichée dans la classe, par un fil de laine rouge avec la ville de Seynod comme point de départ. Au début de la séance, un billet d'avion était distribué, avec, en fond sonore, une annonce de steward préalablement enregistrée par nos soins « Ladies and Gentlemen, welcome on board... » Une façon très concrète et originale de les « embarquer » dans une acculturation à la langue anglaise.

### 3.3.2. Séquence et tâches

Chaque séance suivait le même schéma pour permettre aux élèves de mieux repérer les tâches et les apprentissages visés. Pour répondre à la dimension communicationnelle de l'apprentissage de la langue, nous avons favorisé les activités langagières, le plus souvent à l'oral. Chaque vidéo de présentation du pays visité était l'occasion d'un jeu de questions-réponses : les élèves travaillaient à la fois l'écoute mais aussi la compréhension – les vidéos étant sous-titrées en VO – et la pratique langagière – nous demandions aux élèves de reprendre les éléments de la question pour formuler une phrase simple mais grammaticalement correcte pour répondre. Les points de grammaire étaient également étudiés à l'oral avec les exercices projetés sur le tableau numérique. L'occasion d'une correction proposée par les élèves en cas d'erreur. Enfin, l'activité du jeu de plateau sur Londres a été l'occasion pour les élèves d'interagir en leur proposant une situation communicationnelle réaliste à savoir demander son chemin à un locuteur natif et comprendre la réponse pour pouvoir se diriger. Tout en travaillant l'écoute, la collaboration et la production d'énoncés, notre objectif était que nos élèves acquièrent des repères culturels, historiques et géographiques propres aux différents pays ou villes visités. Nous leur avons donc concocté des activités en rapport avec un point spécifique de la culture du pays visité (construction de buildings pour New-York ou décoration d'un boomerang pour l'Australie)

## IV. Résultats

Pour le résultat des questionnaires, nous nous sommes basées uniquement sur les élèves ayant répondu aux deux questionnaires, avant la séquence et après la séquence, soit 21 élèves sur 27 au total.



#### 4.1. Exposition des élèves à la langue dans la sphère privée

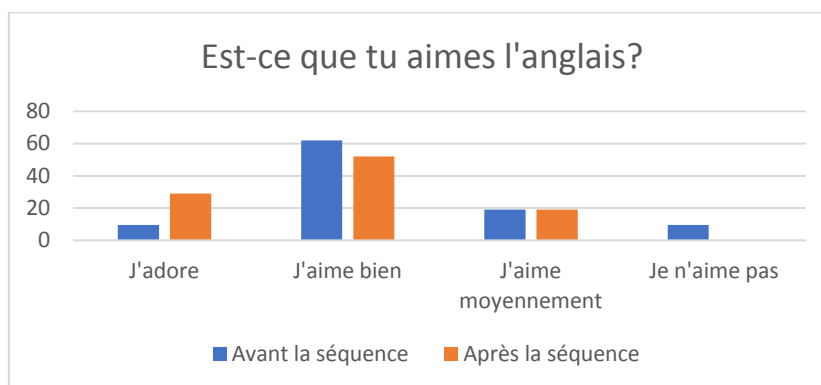
Suite à la distribution du 1<sup>er</sup> questionnaire, nous avons appris que 19% de nos élèves étaient exposés à la langue arabe dans leur famille ou leur entourage proche, 19% à l'espagnol, 14% à l'anglais, 14% à l'italien, 25% à d'autres langues comme le kosovar, le portugais et le turc et 9% à aucune langue à part le français.

Voici les résultats concernant leur exposition à la langue dans les loisirs

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	TOTAL
Regardes-tu des vidéos/films sous titrés en anglais ?	0%	5%	38%	57%	100%
Joues-tu à des jeux vidéo en anglais ?	19%	24%	28,5%	28,5%	100%

*Description des résultats* : Au vu des résultats, nous pouvons constater que même si de nombreux élèves ont des origines familiales étrangères et plurielles, ils sont peu nombreux à profiter de cet héritage culturel. Au sein des familles, la langue française reste la langue majoritairement utilisée, sans doute pour un souci d'intégration. Le même constat peut être dressé avec l'anglais dans les loisirs. Nous aurions pu croire que les jeux vidéo non traduits auraient été plébiscités par les élèves mais ils préfèrent finalement jouer dans leur langue maternelle, sans doute pour un souci de compréhension.

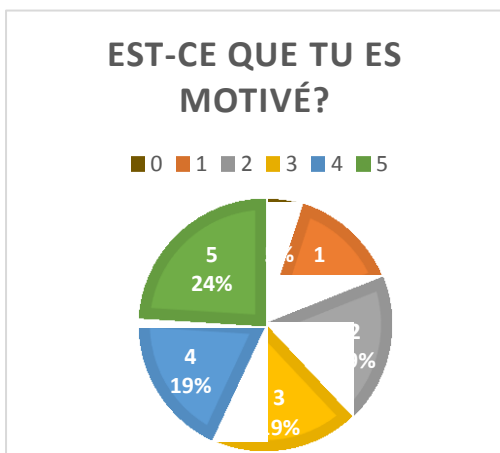
#### 4.2. Rapport des élèves à la langue avant et après la séquence



*Description des résultats* : Il est évident que notre séquence Tour du monde des pays anglophones a remporté un franc succès auprès des élèves. Si avant notre arrivée, ils étaient 62% à bien aimer l'anglais et 9,5% à adorer, au terme de notre intervention, leur intérêt est allé grandissant jusqu'à obtenir 29% de j'adore. Nous avons même convaincu les deux élèves qui n'aimaient pas du tout l'anglais. Le taux de « j'aime moyennement » reste stable quant à lui.

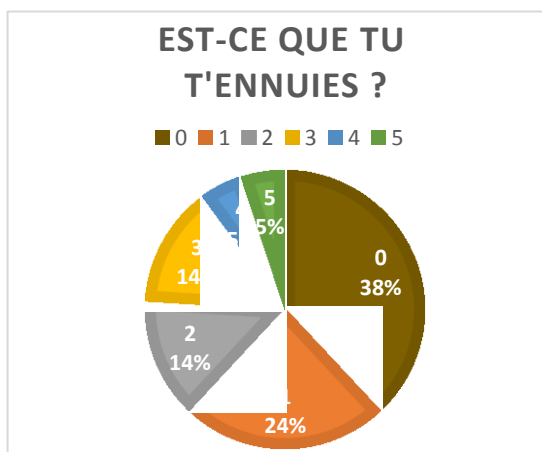
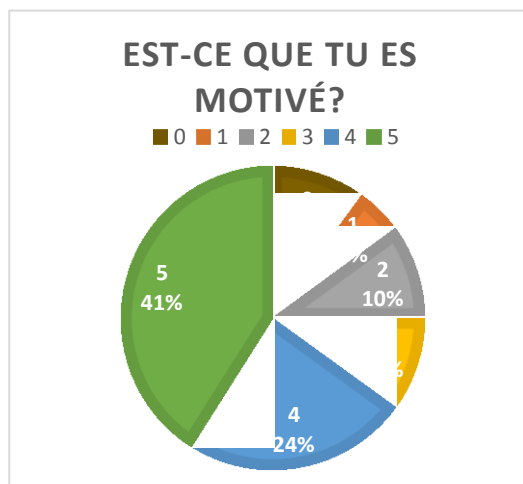
### 4.3. La motivation

Nous avons mis en place un système d'échelle quantitative allant de 0 (l'appréciation la plus négative) à 5 (l'appréciation la plus positive)

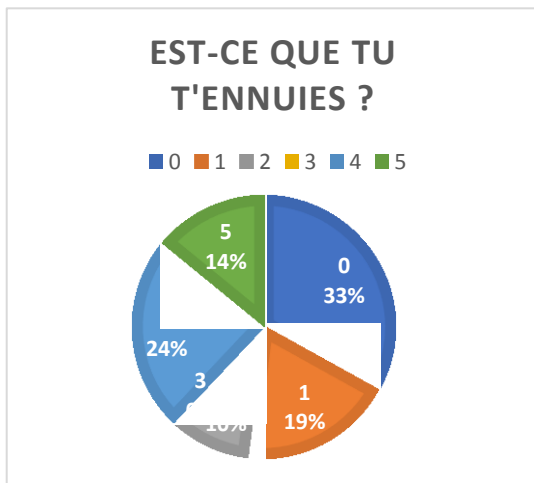


Description des résultats avant la séquence : nous constatons que la motivation des élèves était très hétérogène mais au vu des observations faites au cours de nos premières semaines de stage, cela correspond globalement à leur degré de motivation pour les apprentissages en général quels qu'ils soient.

Description des résultats après la séquence : au terme de notre séquence, nous constatons que la part des élèves n'étant pas motivés du tout a doublé (10%). Mais dans le même temps, nous avons presque doublé le nombre d'élèves très motivés (41%).



Description des résultats avant la séquence : nous remarquons qu'en règle générale, les élèves ne s'ennuyaient pas pendant les cours d'anglais dispensés par leur enseignant.



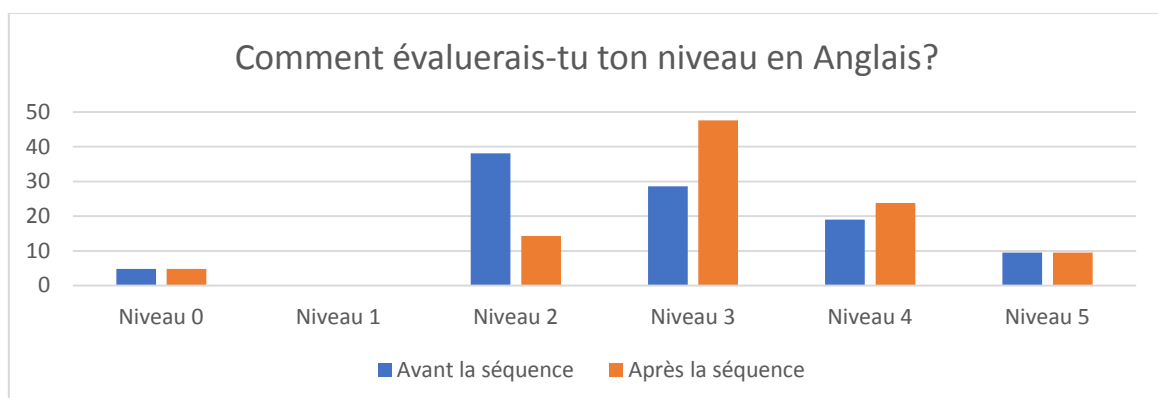
*Description des résultats après la séquence* : ici, la tendance est plus homogène, avec deux groupes distincts dans la classe : ceux qui se sont ennuyés pendant nos séances et ceux qui ne se sont pas du tout ennuyés. Après examen des questionnaires, nous avons remarqué que parmi ceux qui s'étaient ennuyés se trouvaient aussi bien des faibles compreneurs que les élèves ayant une auto-évaluation élevée.

#### 4.4. L'apprentissage de l'anglais avant et après notre séquence

##### 4.4.1. Leur participation et leur compréhension avant et après la séquence <sup>34</sup>

En règle générale, les élèves ont moins parlé durant notre séquence mais nous constatons que le nombre de ceux évaluant leur parole au niveau maximum a été multiplié par 4 passant de 4,8% à 19%. Concernant la participation, celle-ci était très hétérogène avant notre intervention, par contre, après notre séquence, les élèves sont nombreux à avoir évalué leur niveau de participation entre 3 et 5. Le niveau 5 a même doublé, quant au niveau 3, il a été divisé par 3. La différence de résultats entre les courbes « parler » et « participer » nous interroge cependant : les deux tendances ne correspondent pas vraiment. Enfin, pour la compréhension, nous constatons que dans l'ensemble, les élèves semblent avoir compris les leçons que nous avons mises en place malgré le recours quasi systématique à l'Anglais pour la présentation de la thématique, de l'activité et des consignes.

##### 4.4.2. Auto-évaluation de leur niveau



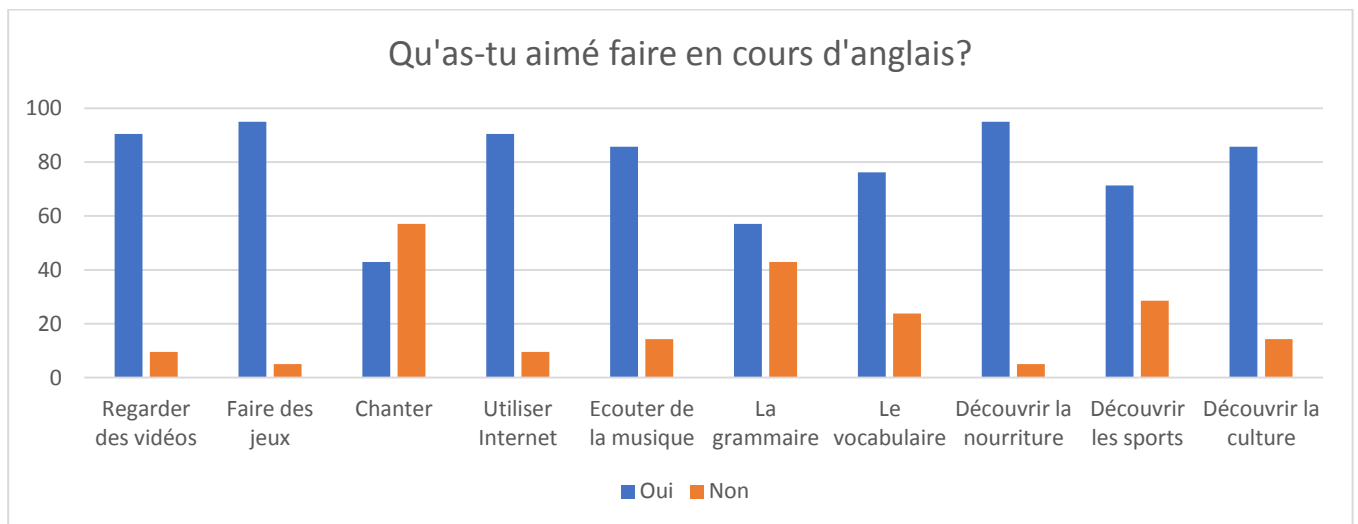
*Description des résultats* : l'élève ayant auto-évalué son niveau d'Anglais comme extrêmement faible n'a pas constaté d'amélioration au terme de notre séance, tout comme, à l'opposé avec un niveau très

<sup>34</sup> Voir en annexe les schémas précis des résultats

avancé, les deux élèves évoluant dans un environnement anglophone au sein de leur famille. Nous pouvons toutefois constater que certains élèves se plaçant à un niveau plutôt faible avant la séquence (niveau 2) ont ressenti une légère amélioration de leurs compétences, s'évaluant au niveau supérieur (niveau 3).

#### 4.5. Résultats du questionnaire n°2

##### 4.5.1. Ce qu'ils ont aimé faire pendant les cours d'Anglais avec nous.



*Description des résultats* : Regarder les vidéos, utiliser Internet et découvrir les spécificités culinaires signent presque un carton plein avec plus de 90% des suffrages pour le « oui ». Le chant ne semble pas être la tasse de thé de nos élèves (57,1% de « non ») alors qu'ils ont apprécié le style de musique que nous leur avons fait découvrir à plus de 85%. Pour la grammaire, les avis sont mitigés avec 57% de « oui » et 43% de « non » alors que l'aspect plus ludique de la découverte et de l'apprentissage du vocabulaire les séduit plus avec 76% de « oui ». Nos élèves apprécient plus généralement la découverte de la culture (86%) à celle du sport (71%)

##### 4.5.2. La thématique proposée

Pour chaque séance, nous avons étudié un aspect spécifique emblématique de chaque pays visité à savoir : les monuments de Londres, les gratte-ciels de New-York, les animaux et l'art aborigène en Australie, le Haka et les traditions Maori en Nouvelle-Zélande, les Highland Games en Ecosse et la faune et la flore du Canada. Nous leur avons demandé de classer ces thématiques par ordre de préférence le n°1 correspondant à leur préféré. Après une étude approfondie des réponses, les trois thématiques préférées des élèves sont la faune et la flore du Canada, les animaux en Australie, et le Haka et les traditions Maori de la Nouvelle-Zélande. Viennent ensuite les Highland Games en Ecosse, les monuments de Londres et enfin les gratte-ciels de New-York.

#### 4.6. Le padlet

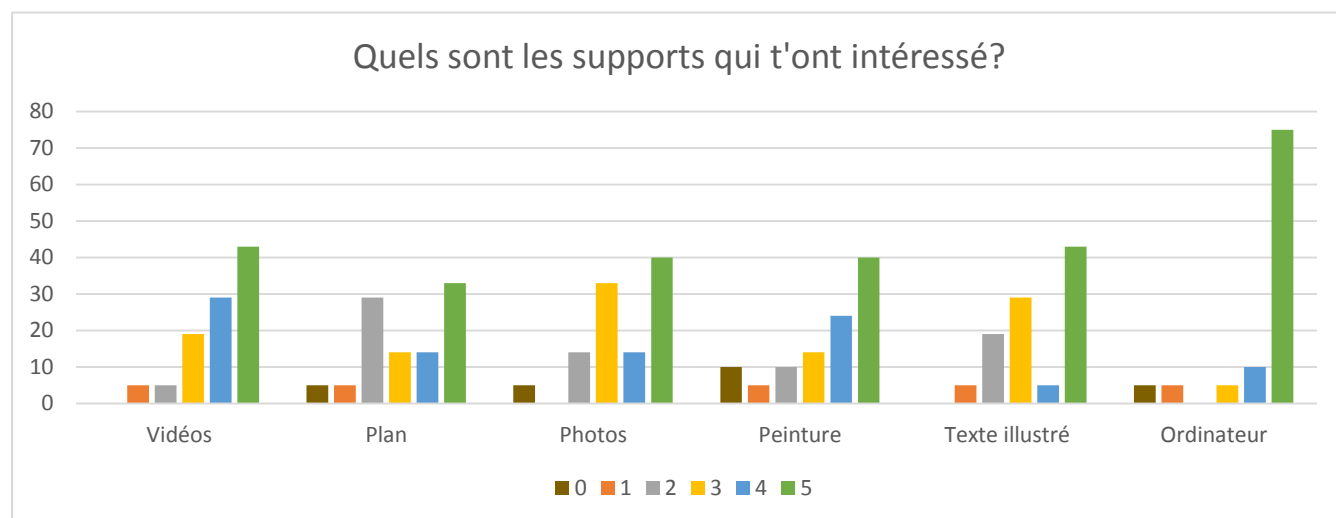
Le padlet, journal de bord interactif – mur virtuel, est la tâche finale de notre projet pédagogique. Nous l’avons souhaité coloré, illustré et très complet. Il contient toute notre progression et l’intégralité des leçons grammaticales et culturelles, afin de plaire aux élèves, d’attirer leur curiosité et leur donner l’envie de le consulter. Voici le lien

<https://fr.padlet.com/amandineernandes73/zbsznr51qbdsw20>

Si nous avons presque entièrement géré sa réalisation concrète sur Internet, les élèves ont suggéré de nombreuses modifications et ajouts d’informations pour que le mur corresponde, au mieux, à leurs attentes et à leurs centres d’intérêts. Administrateur du padlet, l’enseignant de la classe pourra l’enrichir avec ses futurs élèves, s’il le souhaite.

#### 4.7. Les supports pédagogiques au cœur de notre problématique

Si les premières parties de nos deux questionnaires nous ont permis d’étudier le rapport de nos élèves à la langue cible, nous allons à présent aborder le cœur de notre problématique, leur sentiment et leur avis face aux supports pédagogiques proposés lors des séances d’Anglais.

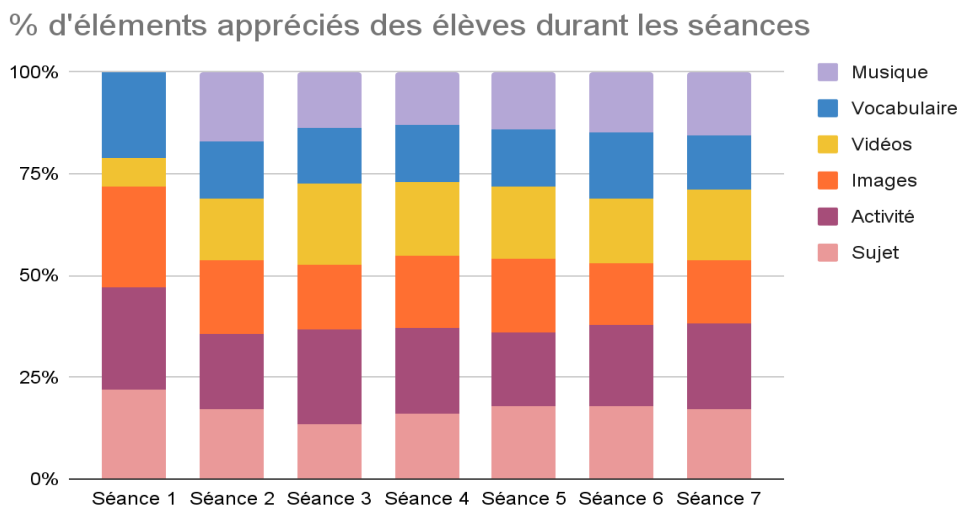


*Description des résultats :* l’un des fils conducteurs de nos séances était la vidéo de présentation de la destination du jour. Le recueil de données montre que l’attrait du numérique chez les élèves est sans appel : 75% de nos élèves ayant adoré la recherche sur ordinateur. Les vidéos authentiques ont également eu du succès, les résultats sont plus mitigés car elles étaient en VOST ce qui a pu être un obstacle pour certains élèves. L’avis est mitigé et assez tranché quant à l’utilisation du plan de la ville de Londres, entre le niveau 2 (29%) et le niveau 5 (33%). Le manque de temps ne leur a sans doute pas permis de prendre possession de la carte, surtout pour les faibles compreneurs. Le recours aux photos est également mitigé mais moins tranché entre le niveau 3 (33%) et le niveau 5 (40%), l’utilisation de peinture authentique semble plutôt appréciée avec une majorité d’avis entre les niveaux 4 (24%) et 5 (40%), quant au texte illustré, la thématique (les animaux) semble aussi jouer un rôle

important dans la perception des élèves mais nous avons observé que les textes ne remportaient généralement pas l'approbation des élèves, jugés trop rébarbatifs et peu attractifs.

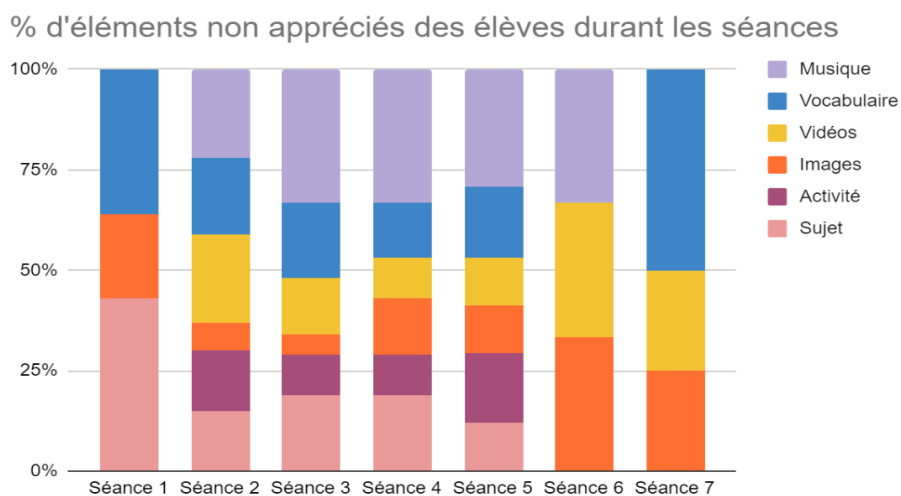
4.8. Les émojis de fin de séance (à considérer avec précaution car tous les élèves n'ont pas rempli avec assiduité cette partie)

4.8.1. Ce qu'ils ont aimé parmi les 5 propositions : le sujet/l'activité/les images/la vidéo/le vocabulaire



Description des résultats : les élèves semblent avoir apprécié les séances de manière générale. Nous pouvons observer que lors des deux premières séances, ils n'ont pas aimé les vidéos en VOST, c'était la première fois que de tels supports étaient proposés, il leur a donc fallu un temps d'adaptation.

4.8.2. Ce qu'ils n'ont pas aimé parmi les 5 propositions



Description des résultats : nous pouvons souligner que nos choix musicaux n'ont pas été appréciés. Les élèves nous ont soumis d'autres idées pour le padlet, plus conformes à leurs goûts musicaux actuels.

## **V. Discussion**

Dans cette partie discussion, j'ai fait le choix de reprendre les axes principaux de notre problématique pour les analyser de manière globale, à savoir la motivation et les supports authentiques.

### **5.1. Interprétation des résultats**

#### *5.1.1. La motivation des élèves*

Au cours de nos recherches, nous avons appris que toute motivation était orientée vers un but, que le « métier » de l'élève était de s'engager dans son apprentissage. Le rôle de l'enseignant était donc de trouver le meilleur moyen de lui donner envie de le faire de manière simple, efficace et ludique. Avant même de commencer notre séquence, nos élèves de CM2 avaient une vision plutôt positive de l'apprentissage de l'anglais. La majorité d'entre eux estimait son degré de motivation entre 3 et 5 et attestait ne pas s'ennuyer. Nous n'avons assisté qu'à une seule séance d'environ 20-25 minutes durant laquelle les élèves étaient motivés et impatients. Un état d'esprit qu'ils ont gardé durant notre séquence, même si leur motivation, leur implication et leur envie ont été fluctuantes.

Nos observations en classe, approfondies par l'analyse des questionnaires, ont mis en lumière une corrélation entre les modalités de travail et la motivation des élèves. Les travaux de groupe et les activités en binôme ont été plébiscités par les élèves. Ils échangeaient, réfléchissaient, se corrigeaient et semblaient plus actifs dans la construction de leurs connaissances. Nous supposons donc que l'interaction sociale pourrait être la clé de la construction de connaissances, comme le soutenait le père du socio-constructivisme, Lev Vygotsky. Le processus de collaboration au sein de la communauté éducative serait alors à privilégier au travers de travaux de groupe, de tâches communes à réaliser en binôme ou encore de la pédagogie de projet en groupe-classe. Ainsi l'apprenant serait actif dans la construction de ses propres connaissances. Selon ces mêmes théories, la culture fournirait aux élèves une grande partie du contenu de sa pensée. En échangeant, communiquant, interagissant avec ses enseignants, ses pairs, sa famille, l'élève développerait ses capacités de réflexion. Un dispositif d'enseignement socio-constructiviste pourrait alors développer la motivation intrinsèque des élèves.

Si au terme de notre intervention, leur intérêt pour l'anglais est allé grandissant, les débuts sur le terrain ne reflétaient pas ce sentiment. Nous avons bousculé leurs habitudes avec notre approche et nos méthodes de travail, ce qui les a quelque peu déstabilisés. Nous avons vu de nombreux élèves fermés, impressionnés d'être plongés dans un environnement majoritairement anglophone : au cours de nos deux premières séances, nous ne nous sommes exprimées qu'en anglais, nous n'avons presque pas eu recours à notre langue maternelle, sauf en dernier ressort. Les données recueillies suite à ces

deux séances reflétaient bien leur sentiment : s'ils avaient aimé le jeu de plateau sur Londres et la thématique de la leçon, ils n'avaient pas aimé la vidéo car ils ne comprenaient pas grand-chose. Leur participation était très fragile – seuls quelques faibles compreneurs extrêmement motivés et les deux élèves évoluant dans un environnement familial anglophone ont pris la parole ; Quant à leur motivation, elle était proche du néant sauf pour les deux activités proposées – une recherche internet et un jeu de plateau.

Leur langage corporel trahissait également leur découragement voire leur renoncement. Pour que leur apprentissage ne pâtisse pas de cette expérimentation, nous avons revu nos exigences à la baisse et avons décidé d'avoir plus fréquemment recours au français. L'objectif premier de cette expérimentation n'était pas de les détourner de l'anglais mais bien de leur faire aimer, de leur donner envie d'apprendre la langue pour communiquer avec les autres. Nous avons donc ajusté notre posture et favorisé un étayage en français. Puis au fur et à mesure, les élèves se sont habitués à ces nouvelles façons de travailler, leur écoute s'est améliorée, leur rapport à la langue a évolué, nous sommes parvenues à éveiller leur curiosité. Ils ont pris confiance en eux, osant plus prendre la parole. Nous avons alors travaillé dans ce que Rolland Viau appelle « une [nouvelle] dynamique motivationnelle ». La plupart des élèves ont compris la valeur et l'importance de l'activité et ont pu constater qu'ils avaient les compétences nécessaires pour comprendre s'ils travaillaient et qu'ils étaient attentifs. Dans ses travaux, Rolland Viau précise que cette dynamique est influencée par des facteurs externes relatifs à la classe. En tant qu'enseignantes stagiaires, c'est là que nous avons un rôle à jouer.

#### 5.1.2. Le rôle du support pédagogique authentique dans la motivation des élèves

Parmi nos hypothèses de recherche, le choix du support pédagogique pouvait, selon nous, influencer sur la motivation des élèves. Au regard des données scientifiques collectées, nous constatons qu'en plus d'être un levier intéressant, couplé à des activités orales, une thématique proche des intérêts des élèves et des activités en lien avec un projet concret, le support pédagogique joue un rôle déterminant dans la motivation et l'implication des élèves. Pour la séance d'introduction, la thématique était basique mais l'activité nécessitait l'ordinateur portable. À la fin de la leçon, le sentiment général varie entre « j'ai bien aimé » (plus de 60%) et « j'ai adoré » (plus de 25%). Le voyage à New York était construit autour des gratte-ciels, ni la thématique ni l'activité (construction de maquettes) n'ont remporté un franc succès. Par contre, les deux séances présentant la faune locale – le Canada et l'Australie – ont été plébiscitées. La participation des élèves s'en est ressentie tout comme leur motivation. Si l'on fait un parallèle avec les travaux du socio-cognitivist Rolland Viau, il apparaît clairement ici que la thématique était signifiante aux yeux des élèves et surtout qu'elle correspondait à leurs centres d'intérêt. Ils sont donc entrés plus facilement dans les apprentissages. En théorie, selon nos résultats, il semblerait donc judicieux de proposer des séances avec une thématique, une activité et



un support pédagogique signifiants aux yeux des élèves. Toutefois, dans la pratique et sur le terrain, nous risquons de rencontrer de nombreux obstacles, les centres d'intérêts des élèves étant très divers, tout comme leur préférence quant aux supports de travail.

### 5.1.3. Le choix des supports authentiques

Tous nos supports sont issus de ressources internet anglophones. Certains sont restés en l'état, d'autres ont été légèrement modifiés pour correspondre à nos objectifs pédagogiques et à notre niveau de classe.

L'un des fils conducteurs de nos séances était la vidéo de présentation de la destination du jour. Notre recueil de données montre que l'usage des ressources numériques, vidéo et utilisation de l'ordinateur, plait aux élèves. L'étude des émojis de fin de séance ne fait toutefois pas apparaître clairement ce sentiment. Les élèves ont sans doute été déstabilisés par le niveau de langue et la rapidité d'élocution des narrateurs. Puis ils se sont adaptés et leur oreille s'est habituée à la langue anglaise des natifs. Nous avons également modifié notre méthode de travail : lors des deux premières séances, nous avons diffusé la vidéo dans son intégralité puis posé les questions à la classe. Or, la compréhension des élèves n'était qu'à très court terme et il était très difficile, voire impossible, pour eux de répondre. Suite aux conseils de l'enseignant, nous avons donc décidé de poser les questions de compréhension au fur et à mesure de la diffusion de la vidéo.

Regardons à présent les supports utilisés pour les activités. L'avis sur le plan de Londres, base de notre jeu de plateau sur les directions, est mitigé : 29% des élèves évaluent leur intérêt au niveau 2 et 33% au niveau 5. Notre plan de séance étant très dense, nous avons manqué de temps pour la mise en pratique du jeu, les élèves n'ont pas réellement eu l'occasion de se familiariser avec le plan, ce qui peut expliquer ce résultat. L'avis concernant les photos d'illustration est également mitigé mais moins tranché, le niveau d'appréciation oscillant entre 3 (33%) et 5 (40%). Les destinations étant parfois très lointaines (New-York, la Nouvelle-Zélande, l'Australie), les élèves ont pu rencontrer des difficultés à se projeter, à s'imaginer la réalité. De plus, la photographie reste un art très personnel, ce qui paraît beau et plaisant à l'un peut paraître dénué d'intérêt et d'attrait à l'autre. Ici, le capital culturel a sans doute aussi joué un rôle prépondérant. Comme l'explique Pierre Bourdieu, chaque individu serait doté de capacités intellectuelles et de connaissances héritées de son environnement social. Les élèves issus des classes favorisées disposeraient donc de ce capital culturel, grâce, notamment, à leurs parents. Fréquenter les musées, avoir accès à une bibliothèque, voyager, contribue à la réussite scolaire. Avec ces photos, nous sommes parties du principe qu'elles feraient écho à tous les élèves. Mais Bernard Lahire l'a souligné dans son ouvrage *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*<sup>35</sup>; « les enfants vivent au même moment dans la même société mais pas dans le même monde. » Ils ne les ont

---

<sup>35</sup> Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.

donc pas appréhendées et donc appréciées de la même manière. Pour la peinture c'est un peu la même chose. Notre séance 4 était consacrée à l'Australie et l'art aborigène du pointillisme, nous avons donc sélectionné quelques photos sur le web. Or, il se trouve que l'enseignant conservait une peinture authentique dans sa classe, cadeau de voyage de son frère. Nous en avons donc profité pour l'exposer aux élèves. Certains s'en sont même fortement inspirés dans la création de leur boomerang. Enfin, comme nous le prévoyions, les textes illustrés n'ont pas été très appréciés des élèves même si la thématique portait sur la faune et la flore. De manière générale, les élèves sont peu enclins à lire, que ce soit des romans, des bandes dessinées et encore moins des manuels scolaires. Leur manque d'attrait pour un support textuel n'était donc pas une surprise. De plus, la lecture d'une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent pas, même avec des étayages et des explications lexicales, reste un temps d'apprentissage compliqué pour les élèves qui voient alors leur intérêt s'amoinrir tout comme leur confiance en eux et donc leur motivation.

#### 5.1.4. Le rôle de l'enseignant dans la mise en place de la séquence

Nos lectures ont fait ressortir le rôle crucial de la démarche pédagogique et de l'enseignant dans la mise en œuvre des séances. Pour que les élèves soient actifs dans leurs apprentissages, l'enseignant, véritable chef d'orchestre, doit leur permettre de réfléchir, chercher, se tromper, faire des hypothèses. Il ne doit pas transmettre son savoir à des élèves passifs mais bien les aider à parfaire eux-mêmes leurs connaissances comme le suggèrent les théories socio-constructivistes. Nous l'avons constaté dans notre classe, au cours de ces six semaines de stage, les leviers pour y parvenir sont nombreux, lorsque nous acceptons de lâcher prise. Les modalités de travail en font partie. Les élèves aiment beaucoup travailler en groupe – par 2 ou 4 principalement. Ce rapport aux pairs crée une certaine émulation et favorise la motivation. Il est très courant de voir les élèves collaborer, s'entraider, se corriger. C'est d'ailleurs l'une des conditions indispensables pour susciter la dynamique motivationnelle soutenue par Rolland Viau : permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres pour atteindre un but commun. Il est parfois plus facile, pour un élève, d'accepter l'aide d'un camarade que celle de l'enseignant. Dans la mise en place de notre séquence d'apprentissage, nous avons donc essayé de varier ces modalités de travail pour voir leurs effets sur la motivation : pour la recherche Internet, les élèves formaient des trinômes, pour le jeu de plateau sur Londres, nous avons constitué des groupes de quatre (deux équipes de deux) ; pour les Highland Games, la classe était divisée en quatre équipes. Leur enthousiasme à travailler ensemble leur a permis d'entrer dans la tâche plus rapidement, avec envie et motivation.

La finalité de notre séquence était la création d'un padlet, mur virtuel accessible en ligne, inspirée par la pédagogie de projet. En théorie, lors de l'élaboration de la séquence, nous avons imaginé une co-construction de ce padlet : Amandine et moi pour la mise en page, la correction des structures

lexicales et grammaticales et la gestion en ligne ; les élèves pour le contenu, les éventuels apports supplémentaires et le style créatif du mur. Les élèves auraient alors été au centre de la réalisation. Si les grandes lignes d'un tel projet doivent, normalement, être décidées avec les élèves, nous avons ici fait le choix de leur amener une idée déjà bien aboutie, pour gagner du temps sur la réalisation. Ce qui est, de fait, très paradoxal puisque selon les principes de base de la pédagogie de projet, prônée, notamment, par John Dewey et Philippe Meirieu, l'apprenant s'engage dans l'action et construit son savoir au fur et à mesure de la réalisation concrète de toutes les tâches du projet. Il travaille en autonomie, se remet en question, se responsabilise, s'informe, s'organise avec le groupe. L'enseignant adopte alors une posture d'animateur, de superviseur sans être trop présent. Dans le cas présent, nous leur avons proposé une idée clé en main. Nous avons très mal évalué, en amont, la durée nécessaire de cet apprentissage par projet dans l'emploi du temps, nos ambitions étaient trop élevées. Mais l'alliance des ressources numériques à la pédagogie de projet comme source de motivation chez les élèves pourrait être une piste de réflexion intéressante à développer.

Une chose est sûre, pour que la séquence fonctionne, le rôle de l'enseignant est primordial. Les réajustements entre la théorie (l'idée de départ) et la pratique sur le terrain sont permanents : la séquence doit être construite de manière cohérente et progressive pour atteindre les objectifs à la fin de chaque séance, des objectifs clairement définis au préalable pour ne pas les perdre de vue. Cependant, les réactions des élèves ou leurs éventuelles difficultés d'apprentissage peuvent bouleverser le plan de séquence, l'enseignant doit alors s'adapter pour que chaque élève progresse sur le bon chemin.

## 5.2. Retour réflexif

Au cours d'une expérimentation, la mise en place sur le terrain et les résultats obtenus sont souvent bien éloignés des attentes théoriques. Nous avons, nous-mêmes, effectué de nombreux ajustements sur notre plan de séquence initial.

### 5.2.1. Les limites de l'expérimentation

Au cours de ces dix semaines de stage dans cette classe de CM2, nous avons appris à connaître les élèves, à évaluer leurs besoins, leurs forces et leurs faiblesses. Nous avons également observé leur comportement, leur implication dans les apprentissages, leur motivation à travailler, leur envie de communiquer, de progresser. Nonobstant ces moments d'observation privilégiés et authentiques, la motivation, l'envie d'apprendre, l'intérêt porté à une tâche plutôt qu'à une autre, sont autant de paramètres difficiles à appréhender et donc à mesurer.

De plus, l'expérimentation n'a été menée que dans une seule classe de CM2 comprenant 27 élèves. Comme dans tous les établissements, nous avons fait face à l'absentéisme et les mesures

sanitaires déployées en raison de la pandémie de Covid-19 ont amplifié le phénomène. L'interprétation des résultats suite aux réponses aux questionnaires ainsi que l'analyse des réussites et des difficultés de notre expérimentation ne peuvent donc pas être généralisées.

Des paramètres cognitifs et sociaux entrent également en jeu lorsqu'on s'intéresse à un objet aussi évolutif que la culture ou un processus multi-causal tel que la motivation. L'estime de soi, la confiance, la foi en ses compétences sont des notions difficilement appréhendables et donc mesurables pour des enfants de 10 et 11 ans. Elles peuvent être biaisées par l'effet-classe ou l'effet-groupe. Pour certains, il est difficile d'avouer des faiblesses, des centres d'intérêts ou des loisirs différents des copains, un bagage limité quant aux autres cultures alors que pour d'autres, il est facile de se surestimer, de vanter ses exploits et ses réussites ou de montrer ses connaissances acquises dans un milieu plus favorisé.

Enfin, le choix du recueil de données présente des limites. La grille d'évaluation des questionnaires n'était sans doute pas assez précise ou n'a pas été assez explicitée. L'échelle de 0 à 5 n'a pas été bien comprise des élèves au regard de certaines réponses déroutantes. Nous aurions dû privilégier des termes plus clairs pour lever toute ambiguïté et faciliter la compréhension des questions. Aux prémices de notre réflexion, nous avons émis l'idée de mener des entretiens ciblés avec des élèves aux profils variés pour recueillir des ressentis plus ouverts, plus qualitatifs sur les séances. Des entretiens que nous n'avons finalement pas mis en place mais qui auraient pu nous donner de meilleures indications quant à la motivation des élèves et leur attrait pour certains supports authentiques. A l'instar de la motivation, la participation est un phénomène difficilement mesurable en temps réel, nous ne pouvions donc nous baser que sur les questionnaires remplis par les élèves. *A posteriori*, les questions sur les supports authentiques utilisés auraient dû être plus précises et plus nombreuses pour nous permettre de tirer des conclusions plus fines et plus argumentées afin de répondre à notre questionnement de départ.

### 5.2.2. Les réussites

Avec le recul, nous pouvons affirmer que la séquence fut une réussite, même si tout ne s'est pas passé comme prévu et que certaines situations ont nécessité des ajustements. Lorsque nous avons expliqué l'objet d'étude de notre mémoire et le projet que nous souhaitions mettre en place avec eux, ils ont tout de suite adhéré. A part quelques élèves récalcitrants (une posture adoptée dans la plupart des enseignements), ils ont fait montre d'enthousiasme, d'envie et d'intérêt pour l'apprentissage de la langue. Ils ont participé à chaque activité, même les plus insolites. Ils attendaient avec impatience l'étape suivante de notre tour du monde et s'amusaient même à faire des pronostics quant à la destination. Nous avons également réussi à les surprendre à plusieurs reprises en leur proposant des dégustations de recettes typiques : les pancakes arrosés de sirop d'érable canadien, l'English

Breakfast, le banana bread australien et les donuts américains. Nous avons préféré ne pas inclure leur ressenti dans notre recueil de données, les avis auraient été beaucoup trop biaisés.

Nos résultats montrent également que nous sommes parvenues à changer le regard de certains sur l'apprentissage de la langue mais surtout, nous avons capté l'intérêt des deux élèves qui n'aimaient pas du tout l'anglais. C'est sans doute là notre plus grande réussite. Nous avons également presque doublé le nombre d'élèves très motivés. Nos exigences de départ étaient élevées, le défi proposé difficile à relever. Malgré des débuts difficiles, les élèves n'ont pas baissé les bras, ils ont persévéré, se sont accrochés pour la plupart et dans la seconde moitié de l'expérimentation, ils étaient de plus en plus nombreux à participer, à prendre la parole, à essayer de communiquer à l'oral dans la langue cible, même les plus timides.

Enfin, nous nous sommes senties à l'aise dans notre posture d'enseignante, notre maîtrise de la langue cible étant un atout non négligeable. Nous avons fait en sorte de prendre en compte les besoins des élèves, proposant des étayages personnalisés pour les plus faibles compreneurs, encourageant les prises de parole, sollicitant les plus timides. Nous nous sommes totalement investies dans la tâche, recherchant des supports authentiques faciles d'accès et intéressants pour nos élèves. Nous souhaitons marquer leurs esprits, qu'ils gardent un bon souvenir de leurs leçons d'anglais à l'école primaire. Nous avons misé sur l'originalité et la diversité des thématiques, des activités et des supports de manière à coller au plus près des attentes et des envies de nos élèves et je pense que nous avons fait le bon choix. Certes tout n'était pas parfait, mais pour une première séquence en langue vivante étrangère, le résultat est plutôt positif.

### 5.2.3. Les difficultés

Les supports authentiques culturels étant au cœur de notre problématique, nous nous sommes efforcées de sélectionner les meilleurs, ce qui a nécessité des heures de recherche et de comparaison sur internet. Leur vocation n'étant pas du tout pédagogique, il a fallu les trouver en dehors des sites préconisés par les instances officielles. C'est un travail titanesque et fastidieux que nous ne pourrions pas mener lorsque nous aurons notre propre classe. Nous avons besoin d'une description en voix off, dans un langage compréhensible, prononcé à un rythme normal. Le contenu devait être signifiant aux yeux des élèves, en cohérence avec notre thématique et exploitable en classe. Bref les critères de sélection ne manquaient pas.

Des ajustements ont également été nécessaires au fil des séances. Le contenu de départ était très dense, trop dense pour tenir en 60 minutes en respectant le rythme réel des élèves, il a donc fallu s'adapter et trouver des stratagèmes pour tout mener à bien : nous avons nous-mêmes matérialisé la destination avec du fil rouge sur la carte du monde, nous avons proposé des questions de

compréhension au fur et à mesure de la diffusion de la vidéo pour leur permettre de suivre plus attentivement, nous avons également réduit les temps d'activités. Certains objectifs n'ont pas été atteints. La gestion du temps reste donc à travailler.

Le temps nous a manqué pour mener notre projet pédagogique comme nous l'aurions souhaité. L'idée de la création du padlet reposait sur une co-construction active avec nos élèves. Malheureusement, nous avons réalisé les trois-quarts du mur virtuel nous-mêmes. Les groupes de quatre stewards à la fin de chaque séance n'ont pas été réunis de manière régulière. Nous dépassions les 55 minutes de leçon et ne pouvions pas bousculer le reste de l'emploi du temps. Nous gardons tout de même cette idée de padlet pour nos futures expériences de terrain. Il sera plus facile de le mettre en place dans notre propre classe et ce tout au long de l'année. Nous regrettons de ne pas avoir eu la possibilité de partager ce travail à l'autre classe de cycle 3 et aux parents d'élèves.

Eu égard à la motivation, la principale difficulté a été d'éviter l'effet domino des élèves récalcitrants sur le groupe-classe durant nos séances. Quelques-uns, insensibles à nos propositions pourtant originales et ludiques, avaient tendance à influencer leurs ami(e)s. Il a fallu remettre les choses au clair, leur expliquer la finalité de cette expérimentation ainsi que l'importance de ces apprentissages. L'ambiance de classe en a parfois pâti et cela nous a affecté au vu de notre investissement personnel.

### 5.3. Pistes d'amélioration

Pour tenter de vérifier nos hypothèses, de manière plus précise, nos questionnaires auraient dû être plus orientés sur le sentiment des élèves et leur relation aux supports pédagogiques. Des lectures plus approfondies sur le document authentique, son choix, son utilisation en classe devraient permettre de poser des questions plus pertinentes, les données collectées n'en seraient alors que plus intéressantes à exploiter. L'échelle d'évaluation de 1 à 5 n'était pas non plus le meilleur choix, des termes comme « j'aime », « je n'aime pas », « ça m'intéresse un peu » ou « ça ne m'intéresse pas du tout » sont plus compréhensibles pour les élèves.

De plus, comme le souligne le CECRL, la langue s'appréhende désormais comme une langue-culture : deux domaines indissociables. L'enseignant doit donc travailler sur plusieurs compétences à savoir la compétence linguistique qui englobe la grammaire, le lexique, la phonétique, la sémantique et l'orthographe, la compétence pragmatique, la compétence sociolinguistique et enfin la compétence interculturelle. Tout comme la langue maternelle s'apprend avec ses codes, ses usages, ses règles, il faut envisager l'apprentissage de la langue étrangère de la même manière : développer l'image du monde et la langue en relation l'une à l'autre pour permettre aux élèves de se construire des références. Pour permettre de meilleurs apprentissages, il est nécessaire de bien définir les objectifs de

séance. Dans le chapitre 6 du CECRL, il est d'ailleurs clairement expliqué que « posséder une compétence plurilingue et pluriculturelle développe une conscience linguistique et communicationnelle, voire des stratégies cognitives qui permettent à l'acteur social de mieux prendre connaissance et contrôle de ses propres modes « spontanés » de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière. » Toute approche culturelle est donc bénéfique à l'apprentissage du fonctionnement de la langue. Pour éviter ce sentiment d'avoir privilégié la culture aux compétences linguistiques, il faut réorienter et redéfinir les objectifs linguistiques de séance en favorisant, pourquoi pas, les mises en situation communicationnelles et les activités langagières à travers des jeux de rôle ou des petits dialogues à imaginer.

Si la communication orale doit être la priorité, cela n'empêche en rien les enseignants de travailler en parallèle la production d'écrits. En langue vivante étrangère, cette compétence permet de travailler à la fois l'aspect « Lire et comprendre » à travers la compréhension de textes courts, d'expressions simples et de vocabulaire mais aussi l'aspect « Écrire » en produisant de manière autonome des phrases courtes et même un courrier très simple. Pour allier l'aspect ludique au côté utile, en veillant à ce que les activités de communication soient proches de la réalité des natifs, nous pourrions lancer une relation épistolaire ou un projet avec une classe de la même tranche d'âge d'un établissement anglo-saxon. Développée par le British Council en partenariat avec le Ministère de l'Éducation nationale, la plateforme franco-britannique Schools Online permet, par exemple, aux enseignants des deux pays de nouer des contacts et de trouver des établissements partenaires pour développer des projets pédagogiques. Cela permet d'apporter une dimension supplémentaire et concrète à la démarche d'ouverture culturelle internationale.

Toujours dans cet esprit d'ouverture au monde et à l'altérité, au sein même de la classe, nous pourrions proposer aux élèves venant d'autres horizons de présenter leur culture. Nous avons évoqué l'idée pour notre séquence mais là encore, le temps et la gestion du temps ont joué contre nous. Plusieurs de nos élèves avaient précisé dans leur questionnaire que leurs parents venaient de pays étrangers ou qu'ils avaient des origines diverses – le Kosovo, le Maroc, l'Écosse, le Niger, le Portugal, l'Espagne et l'Italie. L'objectif était de réaliser un petit exposé, sur la base du volontariat, sous n'importe quelle forme (exposition photos, affiches, présentation d'objets) pour présenter le pays, les traditions, la vie quotidienne, et pourquoi pas, partager ce moment avec leurs parents, renforçant ainsi l'intégration et les relations famille-école.

## Conclusion

Aux origines de ce mémoire, la thématique s'axait sur l'application de l'approche communicative-actionnelle dans l'enseignement de la langue étrangère à l'école primaire. Une approche pédagogique promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Nos diplômes respectifs, nous ont naturellement conduites vers l'apprentissage de l'anglais, langue pour laquelle nous avons une certaine maîtrise et appétence. Loin d'omettre la compétence interculturelle de notre réflexion, nous avons orienté notre problématique vers le lien entre supports authentiques et motivation. Nous avons cherché à comprendre si l'usage de ces supports, sans visée pédagogique mais bien à destination des natifs de la langue cible, pouvait éveiller l'intérêt des élèves et leur permettre d'entrer plus facilement dans les apprentissages en les motivant à s'impliquer et à travailler, de manière active, pour atteindre leurs objectifs. Nous nous sommes d'abord demandées si la nature du support proposé était un levier de la dynamique motivationnelle prônée par Rolland Viau. Nous nous sommes ensuite interrogées sur le choix de la thématique de séance, correspondait-elle aux centres d'intérêt des élèves ? Nous avons également questionné l'importance de la démarche pédagogique en tentant de mettre en place une pédagogie de projet, rendant ainsi les élèves acteurs de leur apprentissage comme suggéré par les théories socio-constructivistes.

En dépit des limites de notre expérimentation, nos résultats montrent que tout est lié. Pour qu'une tâche soit signifiante aux yeux de l'élève et qu'elle provoque en lui un désir de se motiver, il faut que la thématique choisie, le support utilisé et l'activité proposée lui plaise et l'intéresse. Facile à dire en théorie mais bien moins facile à faire sur le terrain : chaque élève ayant ses propres goûts et envies. Cependant, tous sont issus de la Génération Z, ils évoluent dans une société ultra-connectée où les vidéos, Internet sont légion. Nos recherches ont prouvé que les activités nécessitant les outils numériques sont plébiscitées par les élèves, leur enthousiasme et leur motivation s'en ressentent. Il serait donc judicieux de les exploiter de manière régulière dans les séquences d'apprentissage. Tout comme il serait intéressant de multiplier les activités de groupe, d'abord sur quelques activités puis, avec l'expérience, en mettant en œuvre la pédagogie de projet. Là encore, nos résultats montrent que les interactions sociales avec les pairs et les modalités de travail influent grandement sur la motivation des apprenants. Un projet de classe, mené en respectant bien les principes de base, serait alors un bel objectif à atteindre. Enfin, proposer des thématiques originales et variées, qui correspondent aux centres d'intérêt de nos élèves reste un levier d'action important dans la dynamique motivationnelle. Alliées à la dimension culturelle et à la démarche communicative-actionnelle prônées par le CECRL, elles nous ont permis d'éveiller la curiosité de nos élèves, de leur offrir une ouverture sur le monde tout en suscitant leur intérêt.



La vision de l'enseignement des langues est aujourd'hui globalisée, nous devons apprendre à nos élèves à penser non pas seulement comme un citoyen français mais aussi comme un citoyen européen. L'objectif politique du Conseil de l'Europe, précisé dans le CECRL, souligne bien l'importance de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres [de l'Europe] »<sup>36</sup>. La diversité linguistique et culturelle de l'Europe doit devenir « une source d'enrichissement et de compréhension réciproques » Pour favoriser cette ouverture au monde et à l'altérité, la langue est aujourd'hui enseignée comme une langue-culture où langue et culture fonctionnent ensemble et non plus de manière distincte, à l'instar de la langue maternelle. Chaque élève apprend à devenir ambassadeur de sa ou ses langue(s) et de sa ou ses culture(s) au contact des étrangers dont il pourra et devra découvrir les habitudes sociales. D'ailleurs, pour aller plus loin dans nos recherches, nous pourrions tenter de voir si l'utilisation de ces supports authentiques a des effets sur l'aspect interculturel, en proposant des supports variés et en analysant leur pertinence ou pas en termes d'apprentissage et d'enseignement.

Cette recherche m'a montré que l'approche interculturelle des langues pouvait rejaillir sur l'enseignement en général et l'ambiance entre les élèves. Une chose est sûre, je prendrai toujours beaucoup de plaisir à enseigner et à partager mon amour de la langue anglaise, et je n'hésiterai pas à mettre mes compétences au service de mes collègues s'ils en éprouvent le besoin.

---

<sup>36</sup> Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Division des politiques linguistiques : Strasbourg. Chapitre 1, p.10.

➤ **Bibliographie**

- Audin, L. (2004) Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. In : *Repères. Recherches en didactique de français langue maternelle*, n°29, 2004. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? sous la direction de Gilbert Ducancel et Diana-Lee Simon. (pp. 63-80).
- Azzam-Hannachi, R. (2005) *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentation des enseignants du premier degré*. (Thèse de doctorat, Université de Lorraine, Nancy 2). Partie II, chap. 1. Repéré à <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776251/document>.
- Boutinet, J.-P. (2005) *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France. Coll. Quadrige.
- Choquet, C. & Thieffry, A. (2019) *Découvrir l'anglais avec des albums jeunesse*. Réseau Canopé.
- Comblain, A. & Rondal, J.-A. (2001) *Apprendre les langues. Où, quand, comment ?* Mardaga. Coll. Psychologie sciences humaines.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg.
- Eurobaromètre. (Rapport spécial 386 - juin 2012). *Les Européens et leurs langues*. Ed. Bruxelles : Commission Européenne. Sondage mené dans les 27 états membres auprès de 27 000 citoyens interviewés en face-à-face à domicile dans leur langue maternelle.
- Germain, C. (1995) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.
- Leylavergne, J. & Parra, A. (Juillet-Décembre 2010) *La culture dans l'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère*. Zona Proxima. N°13.
- Mandela, N. (1997). *Long walk to freedom*. Abacus.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2001). Habilitation de personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. *B.O.E.N*, Circulaire n°41, 8 novembre 2001.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Osez les langues vivantes étrangères à l'école. Cycles 2 et 3*. Repéré sur [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr).
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Programme du cycle 3, en vigueur à la rentrée 2020*. *B.O.E.N*, n°31, 30 juillet 2020.
- Perrenoud, P. (1999) *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré sur [www.unige.ch](http://www.unige.ch).
- Puren, C. & Galisson, R. (1988) *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. CLE international.
- Putsche, J. (2019) *Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?* Conférence de consensus : De la découverte à l'appropriation des langues étrangères : comment mieux

accompagner les élèves ? Cnesco et l'Ifé– ENS Lyon, Courbevoie. Repéré sur [www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/](http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/).

Reverdy, C. (2013) Des projets pour mieux apprendre. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°82, février 2013. Repéré sur [ife.ens-lyon.fr](http://ife.ens-lyon.fr).

Rousseau, J-J. (1762) *Émile ou De l'éducation*. Flammarion. Ed septembre 2009.

Sautot, J-P. (2006) Jouer à l'école – Socialisation, culture, apprentissages. Ed. CRDP de l'académie de Grenoble.

Tardieu, C. (2008) *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Ellipses.

Tardieu, C. (2014) *Notions-clés de la didactique de l'anglais*. Presses de la Sorbonne Nouvelle. Coll. Les Fondamentaux.

Taylor, A. & Manes- Bonnisseau C. (2018) *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes, oser dire le nouveau monde*, remis le 12 septembre 2018 au Ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer. Rapport repéré sur [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr).

Vianin, P. (2007) *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur, Coll. Pratiques pédagogiques. (pp.18-22).

Viau, R. (2015) *La motivation en contexte scolaire*. Ed. De Boeck. 2e édition.

Williams, M. & Burden, R. (1997) Motivation in language learning : a social constructivist approach. In : *Cahiers de l'APLIUT*, volume 16, numéro 3, 1997. Stratégie d'apprentissage. (pp. 19-27).

### ➤ **Sitographie**

La pédagogie de projet : définition, étapes et exemples. (26 septembre 2021). Bienseigner.com. <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>.

Le CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. <https://carap.ecml.at/>.

Le Conseil de l'Europe. [www.coe.int](http://www.coe.int).

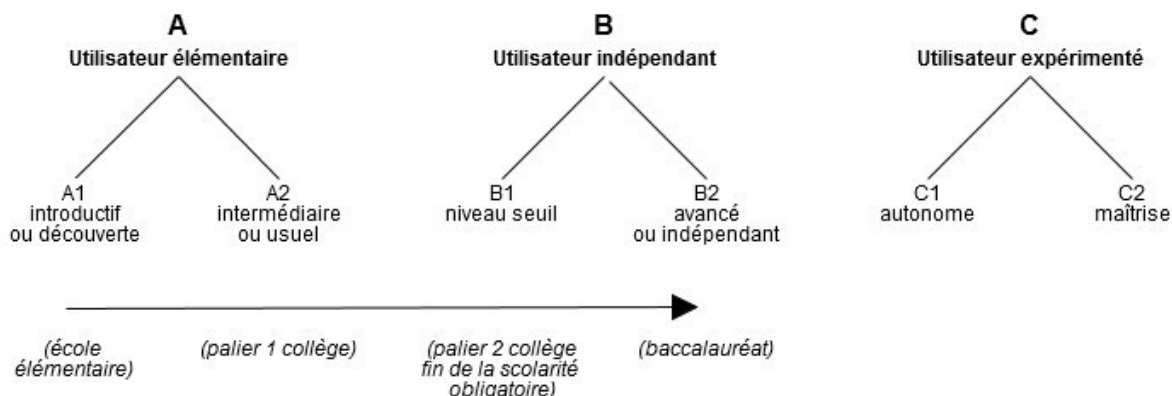
Le DicoLatin. [www.dicolatin.com/](http://www.dicolatin.com/).

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/>.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2001) Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle. 2 novembre 2001. <https://portal.unesco.org/fr>.

Trésor de la langue française informatisé. <http://atilf.atilf.fr/>.

## ❖ Les niveaux communs de référence du CECRL



Source : Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Chapitre 3 : Les niveaux communs de référence. p25.

## ❖ La séquence avant la mise en pratique

Voici la séquence, telle que nous l'avons imaginée et construite avant la mise en pratique dans la classe.

- **Phase 1 = annonce de la destination** : billet d'avion + annonce sonore

Les objectifs pédagogiques : écouter et comprendre un message oral

- **Phase 2 = localisation sur la carte : trouver le lieu sur la carte du monde et le relier avec un fil de laine à la ville de Seynod**

Les objectifs pédagogiques : travailler les repères géographiques

- **Phase 3 = projection d'une vidéo touristique présentant la destination + activités langagières à partir de questions de compréhension + mots/expressions lexicales + informations sur le point grammatical et culturel du jour**

Les objectifs pédagogiques : écouter et comprendre un message oral / utiliser des indices visuels pour comprendre le message / découverte des aspects historiques, géographiques et culturels / s'exprimer à l'oral et s'écouter

- **Phase 4 = Corps de la séance :**

a) Document d'introduction du sujet → observation d'images, vidéos, lecture de textes

Les objectifs pédagogiques : écouter et comprendre un message oral / utiliser des indices visuels pour comprendre le message / découverte des aspects historiques, géographiques et culturels

b) Introduction du point de grammaire du jour → verbes de direction, comparatifs, *like/don't like, there is/there are, can/can't*

Les objectifs pédagogiques : mémoriser et reproduire des énoncés / reconnaissance de quelques structures et formes grammaticales simples

- c) Activité → mise en pratique du point de grammaire et/ou du point culturel

Les objectifs pédagogiques : reproduire des énoncés / réinvestir les notions grammaticales / travailler la collaboration

- d) Focus musical : \_extrait(s) de concert + discussion rapide (vocabulaire instrument, combien de personnes sur la vidéo, apprécié ou non, déjà entendu ou non...)

Les objectifs pédagogiques : découverte culturelle et musicale

▪ **Phase 5 = Fin de séance, retour à l'école et institutionnalisation des connaissances abordées avec la distribution d'une trace écrite** : fiche structurellement identique à toutes les séances:

- a) Carte du monde à colorier
- b) Trace écrite avec le vocabulaire important en gras à mémoriser + images d'illustration
- c) Encadré avec le point de grammaire et 2 phrases d'exemple.
- d) Encadré sur la musique écoutée et ses caractéristiques.
- e) Emojis à colorier pour évaluer le ressenti + liste des choses aimées et pas aimées

Les objectifs pédagogiques : écrire des mots / découverte de la syntaxe et de l'orthographe

▪ **Phase 6 = Les Stewards du projet pédagogique** : 4 élèves désignés au hasard pour un retour de 10/15 minutes sur la séance (en accord avec l'enseignant) + discussion autour du padlet des éléments d'informations à compléter et à ajouter + retour personnalisé sur le point de grammaire et la prononciation

- ❖ Les objectifs pédagogiques : s'exprimer à l'oral et s'écouter / utiliser des outils numériques / participer et s'investir dans un projet de classe

❖ Questionnaire distribué avant la séquence.

**Enquête sur l'apprentissage de l'Anglais à l'école primaire**

**Parle-moi un peu de toi...**

- 1) Es-tu né en France ? Si non, où es-tu né ?
- 2) Dans ta famille, ou dans ton entourage proche (parents, grands-parents, cousin(es)) parle-t-on une autre langue que le Français ? Si oui laquelle ?
- 3) Et toi, parles-tu une autre langue que le Français ? Si oui, quelle(s) langue(s) parles tu ?
- 4) As-tu déjà voyagé ?
- 5) Si oui, quels pays as-tu visité ?
- 6) Regardes-tu des vidéos/films sous-titrés en Anglais ?  
Toujours          Souvent          Parfois          Jamais
- 7) Joues-tu à des jeux vidéo en Anglais ?  
Toujours          Souvent          Parfois          Jamais

**Quelques questions sur les leçons d'Anglais et l'apprentissage de l'Anglais**

- 8) En cours d'Anglais tu aimes :
  - Écouter ?                      0      1      2      3      4      5
  - Parler / dialoguer            0      1      2      3      4      5
  - Écrire ?                        0      1      2      3      4      5
  - Lire ?
- 9) Comment évaluerais-tu ton niveau d'Anglais ?  
0      1      2      3      4      5
- 10) Lorsque tu fais de l'Anglais en classe, cette année, est-ce que :
  - Tu parles ?                    0      1      2      3      4      5
  - Tu participes ?                0      1      2      3      4      5
  - Tu comprends ?               0      1      2      3      4      5
  - Tu es motivé ?                0      1      2      3      4      5
  - Tu t'ennuies ?                 0      1      2      3      4      5
- 11) Si tu devais choisir le ou les thème(s) de la prochaine leçon d'Anglais, que choisirais-tu ?
- 12) Classes ces méthodes de travail par ordre de préférence (1 correspondant à ton préféré)
  - Seul
  - En binôme
  - En îlot par 4
  - En groupe-classe

13) Que faisais-tu habituellement en cours d'Anglais ?

	OUI	NON
Lire des textes d'un manuel d'Anglais		
Lire des albums jeunesse		
Regarder des vidéos		
Faire des jeux		
Chanter		
Faire des recherches sur les sites Internet		
Écouter de la musique		
Apprendre la grammaire pour construire des phrases correctes		
Apprendre du vocabulaire pour pouvoir communiquer en Anglais		
Découvrir la nourriture des pays où l'on parle Anglais		
Découvrir les sports pratiqués dans les pays où l'on parle Anglais		
Découvrir la culture des pays où l'on parle Anglais		

14) Qu'aimerais-tu faire en cours d'Anglais

	OUI	NON
Lire des textes d'un manuel d'Anglais		
Lire des albums jeunesse		
Regarder des vidéos		
Faire des jeux		
Chanter		
Faire des recherches sur les sites Internet		
Écouter de la musique		
Apprendre la grammaire pour construire des phrases correctes		
Apprendre du vocabulaire pour pouvoir communiquer en Anglais		
Découvrir la nourriture des pays où l'on parle Anglais		
Découvrir les sports pratiqués dans les pays où l'on parle Anglais		
Découvrir la culture des pays où l'on parle Anglais		

15) Depuis que tu apprends l'Anglais, en général, dirais-tu que :

Tu adores    Tu aimes bien    Tu aimes moyennement    Tu n'aimes pas

Pour quelles raisons ?

16) As-tu envie d'apprendre plus de choses sur la culture anglaise et les pays où l'on parle Anglais ?

Oui                      Non

❖ Questionnaire distribué après la séquence.

**Enquête sur l'apprentissage de l'Anglais**  
**Fin de la séquence**

**Quelques questions sur les leçons d'Anglais et l'apprentissage de l'Anglais**

1) Durant nos cours d'Anglais, tu as aimé :

- |                      |   |   |   |   |   |   |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| - Écouter ?          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Parler / dialoguer | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Écrire ?           | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Lire ?             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2) Après nos cours d'Anglais, comment évaluerais-tu ton niveau d'Anglais ?

0    1    2    3    4    5

3) Lorsque nous avons fait les cours d'Anglais ensemble, est-ce que :

- |                        |   |   |   |   |   |   |
|------------------------|---|---|---|---|---|---|
| - Tu as parlé?         | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Tu as participé ?    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Tu as compris ?      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Tu étais motivé(e) ? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Tu t'es ennuyé(e) ?  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4) Si tu devais choisir le ou les thème(s) de la prochaine leçon d'Anglais, que choisirais-tu ?

5) Qu'as-tu aimé faire en cours d'Anglais ?

	OUI	NON
Regarder des vidéos		
Faire des jeux		
Chanter		
Faire des recherches sur les sites Internet		
Ecouter de la musique		
Apprendre la grammaire pour construire des phrases correctes		
Apprendre du vocabulaire pour pouvoir communiquer en Anglais		
Découvrir la nourriture des pays où l'on parle Anglais		
Découvrir les sports pratiqués dans les pays où l'on parle Anglais		
Découvrir la culture des pays où l'on parle Anglais		

6) Parmi les thèmes que nous avons abordé durant nos cours d'Anglais, classes les thèmes par ordre de préférence (le 1 correspondant à ton préféré)

- Les monuments de Londres
- Les gratte-ciels de New York



- Les animaux en Australie
- L'art aborigène
- Les Highland Games d'Écosse
- Le Haka Néo-Zélandais
- La faune, la flore et les paysages du Canada

7) Parmi les supports pédagogiques que nous avons utilisés, quels sont ceux qui t'ont intéressé :

Les différentes vidéos	0	1	2	3	4	5
Le plan de ville pour le jeu sur les monuments	0	1	2	3	4	5
Les photos de gratte-ciel	0	1	2	3	4	5
La peinture aborigène du boomerang	0	1	2	3	4	5
Le texte illustré sur le Canada	0	1	2	3	4	5
L'ordinateur pour les recherches	0	1	2	3	4	5

8) Depuis que nous faisons de l'Anglais ensemble, comment aimes-tu les cours d'Anglais ?

J'adore                      J'aime bien                      J'aime moyennement                      Je n'aime pas

Pour quelles raisons ?

9) Depuis que nous faisons de l'Anglais ensemble, as-tu envie d'apprendre plus de choses sur la culture anglaise et sur les pays où on parle Anglais ?

Oui                      Non

❖ Réponses d'un élève au questionnaire distribué avant la séquence.

Enquête sur l'apprentissage de l'Anglais à l'école primaire

Parle-moi un peu de toi...

1) Es-tu né en France ? Si non, où es-tu né ?  
oui

2) Dans ta famille, ou dans ton entourage proche (parents, grands-parents, cousin(es)) parle-t-on une autre langue que le Français ? Si oui laquelle ?  
le portugais

3) Et toi, parles-tu une autre langue que le Français ? Si oui, quelle(s) langue(s) parles-tu ?  
le portugais

4) As-tu déjà voyagé ?  
oui

5) Si oui, quels pays as-tu visités ?  
le Portugal / l'Espagne / la Suisse

6) Regardes-tu des vidéos/films sous-titrés en Anglais ?  
Toujours Souvent Parfois Jamais

7) Joues-tu à des jeux vidéo en Anglais ?  
Toujours Souvent Parfois Jamais

Quelques questions sur tes leçons d'Anglais et l'apprentissage de l'Anglais

8) En cours d'Anglais tu aimes :

- Écouter ? 0 1 2 3 4 5
- Parler / dialoguer 0 1 2 3 4 5
- Écrire ? 0 1 2 3 4 5
- Lire ? 0 1 2 3 4 5

9) Comment évaluerais-tu ton niveau d'Anglais ?  
0 1 2 3 4 5

10) Lorsque tu fais de l'Anglais en classe, cette année, est-ce que :  
- Tu parles ? 0 1 2 3 4 5  
- Tu participes ? 0 1 2 3 4 5  
- Tu comprends ? 0 1 2 3 4 5  
- Tu es motivé ? 0 1 2 3 4 5  
- Tu t'ennuies ? 0 1 2 3 4 5

11) Si tu devais choisir le ou les thème(s) de la prochaine leçon d'Anglais, que choisirais-tu ?  
des stars

12) Classes ces méthodes de travail par ordre de préférence (1 correspondant à ton préféré)  
- Seul 3  
- En binôme 1  
- En lot par 4 2  
- En groupe-classe 4

13) Que faisais-tu habituellement en cours d'Anglais ?

	OUI	NON
Lire des textes d'un manuel d'Anglais		X
Lire des albums jeunesse		X
Regarder des vidéos	X	
Faire des jeux	X	
Chanter	X	
Faire des recherches sur les sites Internet	X	
Écouter de la musique	X	
Apprendre la grammaire pour construire des phrases correctes		X
Apprendre du vocabulaire pour pouvoir communiquer en Anglais	X	
Découvrir la nourriture des pays où l'on parle Anglais	X	
Découvrir les sports pratiqués dans les pays où l'on parle Anglais		X
Découvrir la culture des pays où l'on parle Anglais	X	

14) Qu'aimerais-tu faire en cours d'Anglais

	OUI	NON
Lire des textes d'un manuel d'Anglais	X	
Lire des albums jeunesse	X	
Regarder des vidéos	X	
Faire des jeux	X	
Chanter	X	
Faire des recherches sur les sites Internet	X	
Ecouter de la musique	X	
Apprendre la grammaire pour construire des phrases correctes	X	
Apprendre du vocabulaire pour pouvoir communiquer en Anglais	X	
Découvrir la nourriture des pays où l'on parle Anglais	X	
Découvrir les sports pratiqués dans les pays où l'on parle Anglais	X	
Découvrir la culture des pays où l'on parle Anglais	X	

ditas

15) Depuis que tu apprends l'Anglais, en général, disais-tu que :  
 Tu adores Tu aimes bien Tu aimes moyennement Tu n'aimes pas

Pour quelles raisons ?

car je ne comprend pas trop

16) As-tu envie d'apprendre plus de choses sur la culture anglaise et les pays où l'on parle Anglais ?

Oui

Non

❖ Réponses d'un élève au questionnaire distribué après la séquence.

Lucas

Enquête sur l'apprentissage de l'Anglais  
Fin de la séquence

Quelques questions sur les leçons d'Anglais et l'apprentissage de l'Anglais

1) Durant nos cours d'Anglais, tu as aimé :

- |                      |   |   |   |   |   |   |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| - Ecouter ?          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Parler / dialoguer | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Ecrire ?           | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Lire ?             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2) Après nos cours d'Anglais, comment évaluerais-tu ton niveau d'Anglais ?

- 0 1 2 3 4 5

3) Lorsque nous avons fait les cours d'Anglais ensemble, est-ce que :

- |                        |   |   |   |   |   |   |
|------------------------|---|---|---|---|---|---|
| - Tu as parlé ?        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Tu as participé ?    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Tu as compris ?      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Tu étais motivé(e) ? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Tu t'es ennuyé(e) ?  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4) Si tu devais choisir le ou les thème(s) de la prochaine leçon d'Anglais, que choisirais-tu ?

thèmes Noël

5) Qu'as-tu aimé faire en cours d'Anglais ?

	OUI	NON
Regarder des vidéos	X	
Faire des jeux	X	
Chanter	X	
Faire des recherches sur les sites Internet	X	
Ecouter de la musique	X	
Apprendre la grammaire pour construire des phrases correctes		X
Apprendre du vocabulaire pour pouvoir communiquer en Anglais		X
Découvrir la nourriture des pays où l'on parle Anglais	X	
Découvrir les sports pratiqués dans les pays où l'on parle Anglais	X	
Découvrir la culture des pays où l'on parle Anglais	X	

6) Parmi les thèmes que nous avons abordé durant nos cours d'Anglais, classes les thèmes par ordre de préférence (le 1 correspondant à ton préféré)

- Les monuments de Londres <sup>5</sup>
- Les gratte-ciels de New York <sup>4</sup>
- Les animaux en Australie <sup>1</sup>
- L'art aborigène
- Les Highland Games d'Ecosse <sup>2</sup>
- Le Haka Néo-Zélandais <sup>3</sup>
- La faune, la flore et les paysages du Canada <sup>6</sup>

7) Parmi les supports pédagogiques que nous avons utilisés, quels sont ceux qui t'ont intéressé :

Les différentes vidéos	0	1	2	3	4	5
Le plan de ville pour le jeu sur les monuments	0	1	2	3	4	5
Les photos de gratte-ciel	0	1	2	3	4	5
La peinture aborigène du boomerang	0	1	2	3	4	5
Le texte illustré sur le Canada	0	1	2	3	4	5
L'ordinateur pour les recherches	0	1	2	3	4	5

8) Depuis que nous faisons de l'Anglais ensemble, comment aimes-tu les cours d'Anglais ?  
 J'adore                      J'aime bien                      J'aime moyennement                      Je n'aime pas

Pour quelles raisons ?

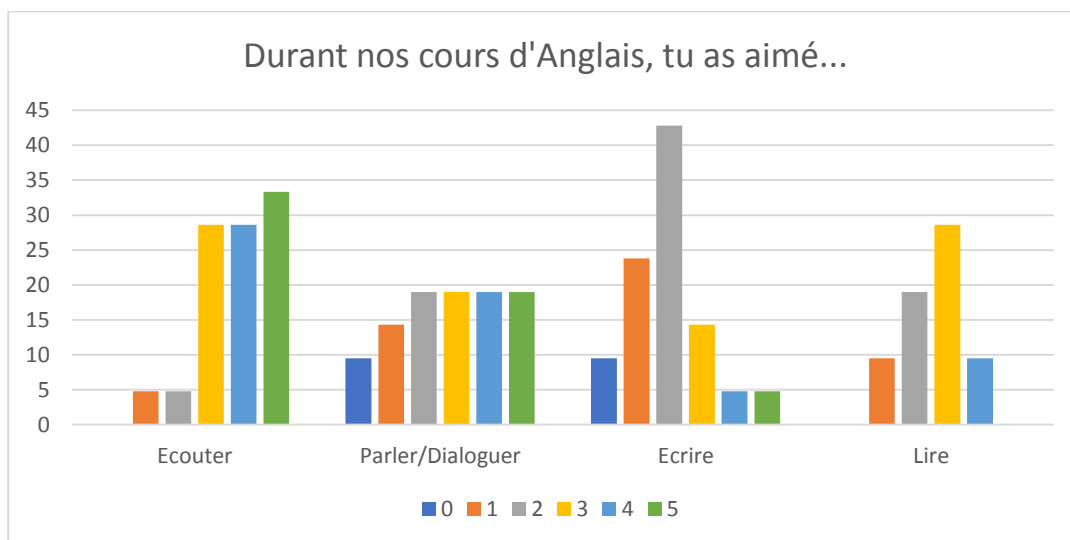
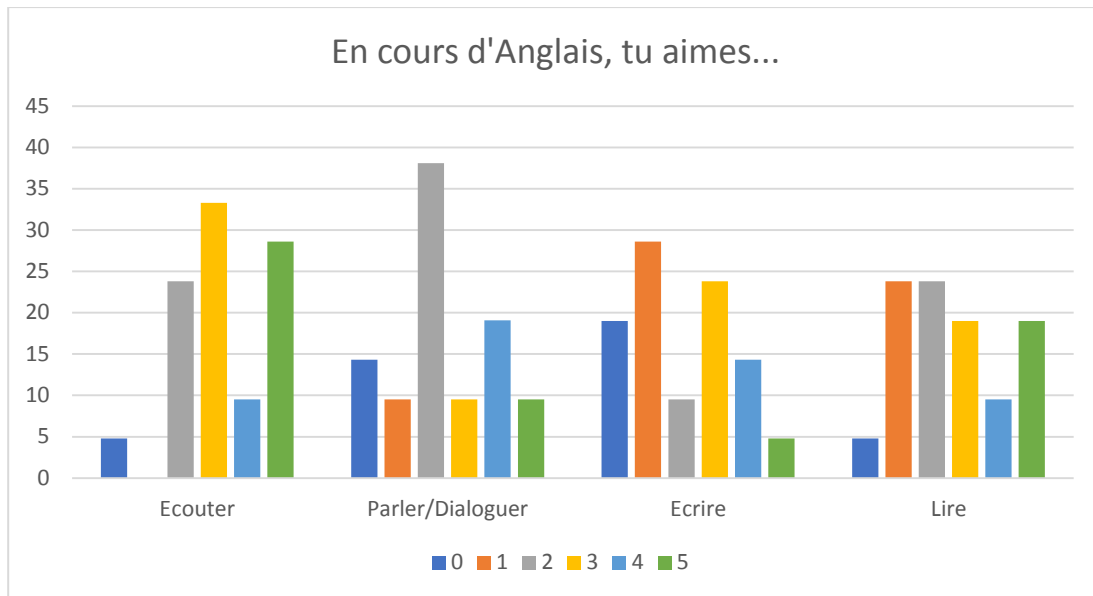
*car j'apprend à parler anglais  
 car nous faisons des jeux*

9) Depuis que nous faisons de l'Anglais ensemble, as-tu envie d'apprendre plus de choses sur la culture anglaise et sur les pays où on parle Anglais ?

Oui                      Non

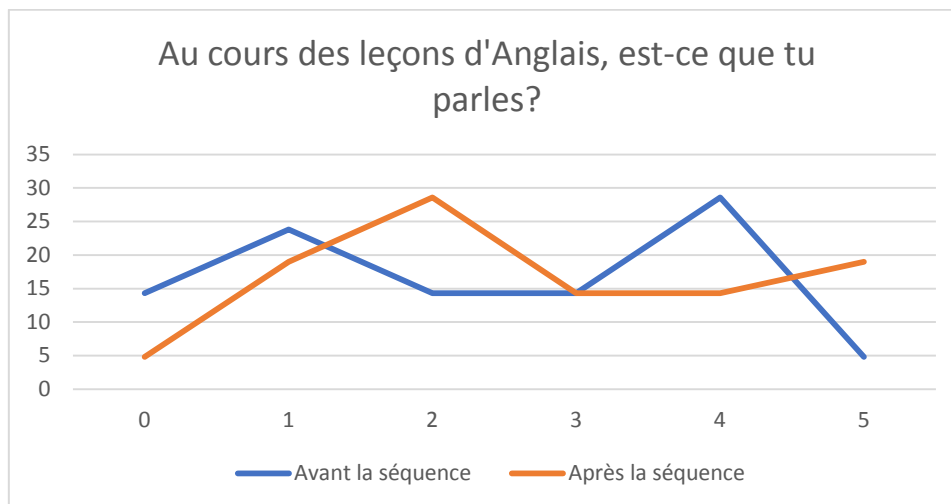
## ❖ Résultats complémentaires aux questionnaires

### 1) Ce que les élèves aiment au cours des leçons avant et après la séquence

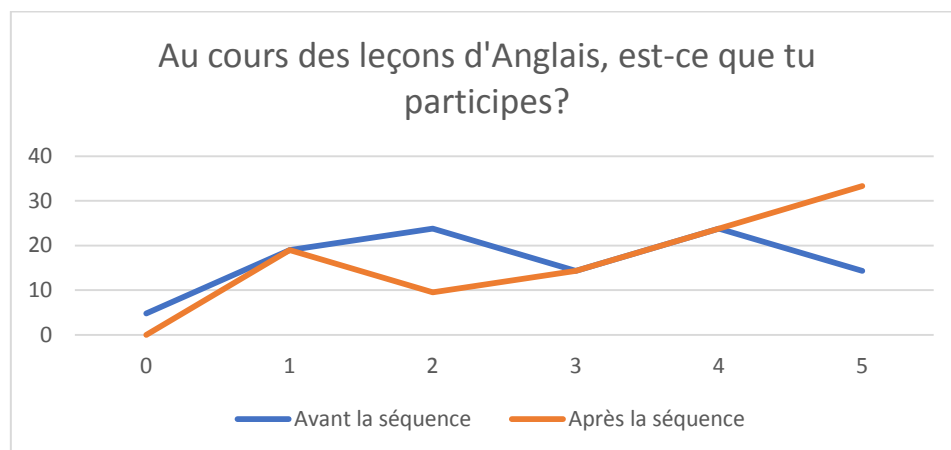


*Description des résultats* : concernant l'écoute, l'intérêt des élèves semble plus homogène au cours de notre intervention qu'avant ce qui laisse à penser que nous sommes relativement parvenues à capter leur attention. Concernant la partie Dialogue, les avis sont plus homogènes à l'issue de notre séquence, les niveaux 2 à 5 atteignant chacun 19% soit 4 élèves à chaque fois. Pour la partie écriture, nous leur avons demandé de recopier les mots manquants des traces écrites à trous en même temps que nous les écrivions au tableau, ce qui semble avoir été compliqué pour de nombreux élèves, seuls 5 situant leur intérêt entre les niveaux 3 et 5. Enfin, la lecture semble appréciée des élèves, 15 d'entre eux évaluent leur degré d'intérêt entre les niveaux 3 et 5.

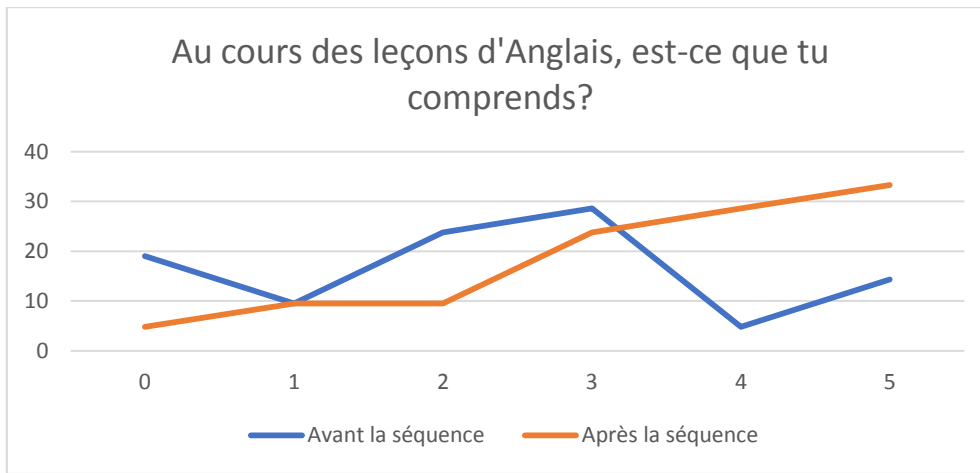
## 2) Leur participation et leur compréhension avant et après la séquence



*Description des résultats* : en règle générale, les élèves ont moins parlé durant notre séquence mais nous constatons que le nombre de ceux évaluant leur parole au niveau maximum a été multiplié par 4 passant de 4,8% à 19%.

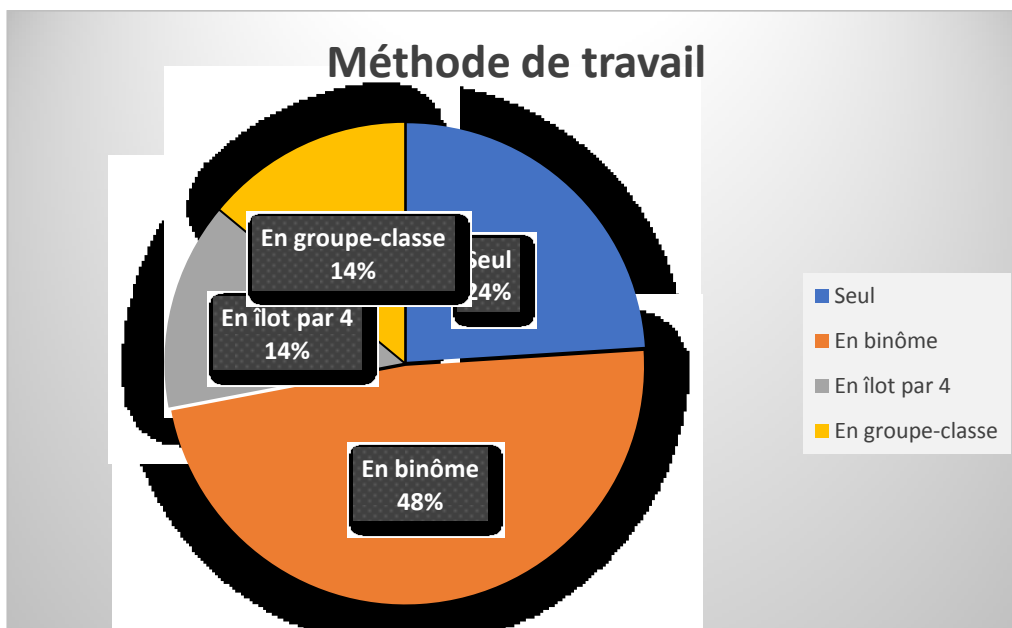


*Description des résultats* : la participation était très hétérogène avant notre intervention, par contre, après notre séquence, les élèves sont nombreux à avoir évalué leur niveau de participation entre 3 et 5. Le niveau 5 a même doublé quant au niveau 3, il a été divisé par 3. La différence de résultats entre les courbes « parler » et « participer » nous interroge cependant : les deux tendances ne correspondent pas vraiment.



*Description des résultats :* pour la compréhension, nous constatons que dans l'ensemble, les élèves semblent avoir compris les leçons que nous avons mises en place malgré le recours quasi systématique à l'Anglais pour la présentation de la thématique, de l'activité et des consignes.

### 3) Leur préférence quant à la méthode de travail

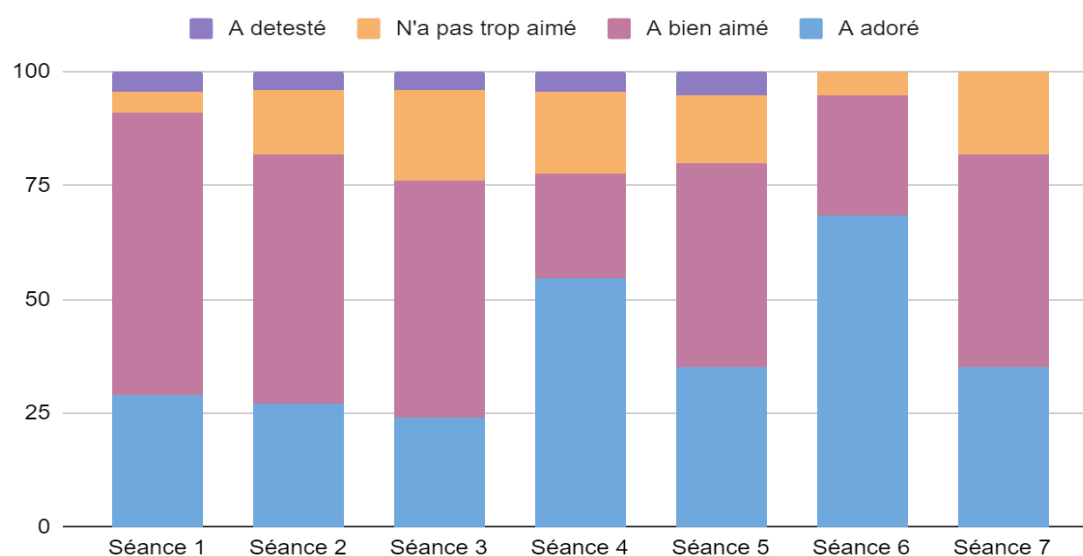


*Description des résultats :* ici le résultat est sans équivoque, les élèves préfèrent, de loin, travailler en binôme (48%) puis seul (24%). Étant souvent assis à côté de leurs amis, ils se sentent sans doute moins « ridicules » à s'exprimer en anglais devant une personne qu'ils apprécient particulièrement plutôt que devant toute la classe.



#### 4) Leur sentiment sur la leçon en général à la fin de la séance

% D'appréciation des séances par les élèves



*Description des résultats* : nous constatons que les ressentis des élèves sont très hétérogènes selon les séances. Nous attribuons cela à la thématique de la séance, celle sur les animaux du Canada ayant énormément plu aux élèves.

❖ Exemple de trace écrite + émojis de fin de séance à colorier.



# English Lesson

## Session 4: Australia, Darwin

1) What is the name of the country we have visited today? \_\_\_\_\_

2) What city in particular ? \_\_\_\_\_



3) Color the country on the map, and put a point on the city's place:



**AUSTRALIA** is a country, an island and a continent.

In Australia there are a lot of **ANIMALS** like kangaroos, dangerous spiders, snakes and sharks.

In the north of Australia live the **ABORIGINES**. The north capital is Darwin. The aboriginal culture is very important for the country, we talk about "**TRADITIONAL ABORIGINAL ART**". The representations are spirituals and mystics.

We can find **PAINTING**, sculpture, engraving, dance and **MUSIC** with the **DIDGERIDOO**.

Some Aboriginal cave paintings date back to more than 40,000 years before our era. It is therefore the oldest art known to date.

Aboriginal art is a particular art, the **DECORATION** of objects, canvas, didgeridoo is done through a set of paint points called **POINTILLISM**.

**BOOMERANGS** are an important support for aboriginal art.





# English Lesson

## Session 4 : Australia, Darwin



### Music point:

We've listened : Didgeridoo  
A traditional version and a modern electro version.

The didgeridoo is a traditional instrument of the Aborigines, it is a wind instrument.

He has 30,000 years old!

Nature created the first didgeridoo with trees branches, (eucalyptus), perforated by termites, thus forming long tubes of 1m50.



GRAMMAR:  
I like - I don't like



### Grammar : Example sentence

I LIKE the painting art on the didgeridoo, but  
I DON'T LIKE the musical sound of the didgeridoo.  
I LIKE the kangaroo but I DON'T LIKE the shark.

Did you like the session ? Color one emoji:



Circle what you liked and what you didn't like ?

**I liked**  
the subject  
the activity  
the pictures  
videos  
the vocabulary  
the music

**I didn't like**  
the subject  
the activity  
the pictures  
videos  
the vocabulary  
the music



# Let's Travel!



❖ Evaluation de fin de séquence.



NOM PRENOM \_\_\_\_\_



# English Test

## Le monde anglophone

1) Link the flag with the correct country - Relie le drapeau au bon pays: 1,5 points



Canada

Australia

UK

Scotland

New Zeland

USA

United Kingdom

United States of America

2) Giving directions 2 points



a) Fill the gaps with the right directions.  
*Remplis les trous avec les bonnes directions.*

How do you get to the Toy shop?

Go .....  
then turn ..... and turn .....  
Go past the Post Office. Keep going to the Hospital and turn .....  
The Toy shop is on the .....

b) Follow the directions and find the right place.  
*Suis les directions et trouve le bon endroit.*

Go straight on. Turn right and then turn left.  
Keep going on Green Street. Go past the Cinema and turn left. Go past the Shopping Center and the Pet Shop. The .....  
is opposite to the Toy shop.

**3) Complete the sentences with "can" or "can't" - Complète les phrases avec "can" ou "can't" en fonction de ce que peut faire ou non l'animal.** 1,5 points

- a) The racoon ..... climb on trees .  
 b) The butterfly ..... swim.  
 c) The black bear ..... run at 55km/h.  
 d) The cariboo ..... fly but the butterfly ..... fly.  
 e) The beaver ..... live in water.



**4) a) Tell me / Dis moi que tu aimes les requins.** 0,5 point

**b) Tell me / Dis moi que tu n'aimes pas les araignées.** 0,5 point

a) .....

b) .....

**5) Link the sentences with "there is" or "there are" - Relie les phrases avec "There is" ou "There are"** 1 point

- |             |                                    |
|-------------|------------------------------------|
| THERE IS *  | * five rugby players on the field. |
|             | * a cariboo in the forest.         |
| THERE ARE * | * a computer in my bedroom.        |
|             | * flowers in my garden.            |

**6) Complete the sentences with "smaller than" / "taller than" / "further than" / "harder than"- Complète les phrases avec "smaller than" / "taller than" / "further than" / "harder than"** 2 points

- 1) Amandine is ..... Mister Brunel.  
 2) I win the game. I throw the ball ..... my opponent.  
 3) The Empire State Building is ..... the Muraillon School.  
 4) The French team loses the game. The American team pulls ..... the French team.

**7) Translate these words - Traduis ces mots** 1 point

- |                   |                      |
|-------------------|----------------------|
| a) Country: ..... | c) Plane: .....      |
| b) City: .....    | d) Skyscraper: ..... |

**10) What is the name of the river that crosses London - Quel est le nom du fleuve qui traverse Londres:** 0,5 point

The Danube - The Seine - The Thames

**12) In which country is New York City ? - Dans quelle pays se trouve la ville de New York ?** 1 point

.....

**13) What is the New York's nickname ? - Quel est le surnom de la ville de New York ?** 0,5 point

The Big Apple - The Big Pear - The Big Potatoes

**14) In which country leave the aborigines ? - Dans quel pays vivent les aborigènes ?** 1 point

.....

**15) What is the name of the traditional music instrument of the aborigines ? - Comment est appelé l'instrument de musique traditionnel des aborigènes ?** 1 point

.....

**16) What is the national sport in New Zealand ? - Quel est le sport national de la Nouvelle Zélande ?** 0,5 point

The football - The rugby - The cricket

**17) What is the nickname of the New Zealand inhabitants ? - Quel est le surnom des habitants néozélandais ?** 0,5 point

The Kiwis - The Maories - The All Blacks

**18) What languages do we speak in Canada ? - Quelles langue parle-t-on au Canada ?** 1 point

a) .....

b) .....

**19) Link the words with the great picture - Relie les mots avec la bonne image** 2 points

The Kilt \*

\*



The Loch Ness Monster \*

\*



The Bagpipe \*

\*



The Northern lights \*

\*



The Highland Games \*

\*



**20) Match the city with the right country - Associe les villes avec le bon pays** 2 points

London \*

\* Scotland

Darwin \*

\* England

Ottawa \*

\* Australia

Edinburgh \*

\* Canada

**Question BONUS : Give 2 names of places, monuments or museums in London - Donne le nom de 2 lieux, monuments ou musées à Londres:** 1 point

a).....

b).....



THANKYOU



## Année universitaire 2022-2023

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

**Titre du mémoire : Les supports authentiques dans l'approche communicative actionnelle ou comment motiver des élèves de CM2 à apprendre l'anglais.**

**Auteur : Julie SEGALA**

**Résumé :** L'enseignement des langues a longtemps été relégué au second plan à l'école primaire. Mais à l'heure de la mondialisation et de l'émergence d'une citoyenneté européenne, les instances politiques se sont emparées du sujet. En 2001, le Conseil de l'Europe publie le Cadre européen de référence pour les langues. L'objectif : créer une démarche commune dans le domaine linguistique et culturel en repensant les objectifs et les méthodes d'enseignement. Chaque élève devient ambassadeur de sa propre langue, ouvert à l'Autre. La langue passe du statut de moyen de communication à celui d'outil d'interaction, de langue-culture. Mais comment faire pour éveiller la curiosité des élèves ? L'approche communicative actionnelle plébiscitée par le CECRL, nous a amenées à nous interroger sur la corrélation entre motivation et choix des supports pédagogiques. Vidéos, photos, publicités. Issus de la génération Z, nos élèves de CM2 sont ultra-connectés. Nous avons donc utilisé ces ressources authentiques comme base de travail pour faire entrer la culture anglo-saxonne et le locuteur natif dans la classe. Au terme de l'expérimentation, cette hypothèse semble déterminante dans l'implication des élèves dans la tâche. La clé d'un apprentissage motivant serait ainsi l'alliance d'une thématique proche de leurs centres d'intérêt, d'une activité orale et ludique et d'un document authentique signifiant à leurs yeux.

**Mots clés :** langues vivantes, enseignement, CM2, anglais, citoyenneté européenne, CECRL, culture, méthode d'enseignement, interculturelle, motivation en contexte scolaire, support pédagogique authentique, approche communicative actionnelle, tâche



**Abstract :** Language teaching has long been relegated to the background in primary schools. But at a time of globalization and the emergence of European citizenship, political authorities have taken up the subject. In 2001, the Council of Europe published the European Framework of Reference for Languages. The aim was to create a common approach in the linguistic and cultural field by rethinking the objectives and teaching methods. Each pupil becomes an ambassador of his or her own language, open to the Other. Language is transformed from a means of communication to a tool for interaction, a language-culture. But what can be done to arouse pupils' curiosity? The action-based communicative approach favored by the EFRL has led us to question the correlation between motivation and the choice of teaching materials. Videos, photos, advertisements. Coming from the Z generation, our fifth graders are ultra-connected. We therefore used these authentic resources as a basis for bringing Anglo-Saxon culture and the native speaker into the classroom. At the end of the experiment, this hypothesis seems to be decisive in the involvement of the pupils in the task. The key to motivating learning would thus be the combination of a theme close to their interests, an oral and playful activity and an authentic document that is meaningful to them.

**Keywords :** modern languages, teaching, fifth grade, english, European citizenship, EFRL, culture, teaching method, intercultural, motivation in a school context authentic teaching material, action-based communicative approach, task