

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Premier degré 	M2A

Domaine de recherche Maîtrise langage & langues  Centre Montauban 

MEMOIRE

L'initiation à une LVE en maternelle :
selon quelles modalités et pour quels apports ?

Lucile FERNANDEZ-BOUVERET

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Manuel Pérez Formateur ESPE Académie de Toulouse UT2J	Karine Duvignau Professeure des Universités ESPE Académie de Toulouse UT2J
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - Formateur ESPE Académie de Toulouse UT2J - Karine Duvignau Professeure des Universités ESPE Académie de Toulouse UT2J - - 	
Soutenu le <i>(jj/mm/aaaa)</i> 14 / 06 / 2017	

Année universitaire 2016-2017

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	3
CADRE THÉORIQUE	6
1. LES LANGUES VIVANTES DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS : DE 1954 A 2015	6
2. L'AGE : FACTEUR FONDAMENTAL POUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE	12
3. LA « PERSPECTIVE ACTIONNELLE » : DEFINITION ET INTERETS	17
4. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESE DE TRAVAIL.....	19
PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE.....	20
1. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	21
2. LA SEQUENCE MENEÉ EN CLASSE	26
3. COMPARAISON ENTRE LA METHODE PROPOSEE ET LA PRATIQUE EN CLASSE.....	29
4. LES APPORTS : POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS	32
CONCLUSION	35
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	38
ANNEXES	46
1. ANNEXES DU MANUEL KAY, BLUE AND SPARKLE.....	46
2. ANNEXES DES TRANSCRIPTIONS DES VIDEOS ET LES GRILLES D'OBSERVATIONS	59
3. ENTRETIEN	69
4. QUESTIONNAIRES	71

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement mes encadrants, Mr. Manuel Pérez et Mme. Karine Duvignau pour l'aide et les conseils qu'ils ont pu tous deux me donner pour mener à bien l'écriture de mon mémoire.

Je voudrais aussi remercier l'enseignante qui m'a autorisée à filmer les séquences et qui m'a permis d'avoir un recueil de données pertinent grâce aux séances filmées mais aussi grâce à l'entretien qui m'a apporté beaucoup d'informations.

J'aimerais également remercier les enseignantes de maternelle ayant répondu aux questionnaires me permettant d'obtenir des informations complémentaires pour répondre à la problématique de mon sujet de recherche.

Enfin, je voudrais remercier les étudiantes de mon groupe de recherche, et tout particulièrement Léa Basset qui m'a soutenue tout au long de la rédaction de ce mémoire.

INTRODUCTION

À ce jour, parler une autre langue que sa langue maternelle semble indispensable au vu de la conjoncture actuelle. Nous nous trouvons dans un monde ultra-connecté, avec des communications de plus en plus nombreuses entre les pays du monde entier et des déplacements de personnes toujours plus importants. C'est pour cela que pouvoir communiquer grâce à une langue étrangère, et notamment l'anglais, semble important autant pour la vie professionnelle que personnelle.

Le degré d'expertise en langues étrangères des jeunes Français ne répond pas aux exigences de l'institution scolaire, situation qui pose la question des enseignements-apprentissages. Une étude de 2011 sur le niveau des élèves français en anglais et en espagnol a montré que :

Les niveaux de compétence des élèves français n'atteignent pas les exigences formulées dans les programmes et dans le socle commun. Ils sont globalement plus bas que ceux de leurs homologues étrangers¹.

En effet, on peut observer des difficultés d'apprentissages qui durent jusqu'au collège, voire jusqu'au lycée. Cela est-il dû à un manque d'intérêt ? À une méthode peu ou pas adaptée ?

De plus, de nombreux enfants ne sont confrontés qu'à une seule langue dès la naissance car la langue parlée à l'école est identique à leur langue maternelle, un fait qui ne stimule donc pas l'apprentissage de plusieurs langues.

Ces différents constats m'ont poussée à m'intéresser à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères (LVE) à l'école, et plus précisément à l'intérêt pour les élèves de le commencer dès l'école maternelle. En effet, cela permettrait de les habituer à l'écoute et à la pratique d'une langue différente que celle parlée à l'école ou même à la maison.

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire*. Note d'information, n°12, 12-06-2012, p. 1.

Dans les nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015, un paragraphe est dédié à l'initiation aux langues vivantes étrangères, et plus précisément à « l'éveil à la diversité linguistique »². Il est précisé qu' « à partir de la moyenne section, [les élèves] vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent ».³ C'est pour cela qu'en cycle 1 (cycle des apprentissages premiers) cet enseignement-apprentissage est considéré comme de l'initiation. Le but est de sensibiliser les élèves à l'écoute d'une nouvelle langue et leur faire manipuler des mots et du vocabulaire dans une langue étrangère en utilisant l'oral comme voie de communication. Cette sensibilisation passe par le jeu, les chants, les albums de littérature jeunesse ou tout autre support ludique qui favorisera l'apprentissage, comme on peut aussi l'observer en cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux) ou 3 (cycle de consolidation).

Mais l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante étrangère au cycle 1 nous amène à nous poser différentes questions : à partir de quel âge commencer un tel enseignement-apprentissage ? Quels en seraient les avantages ? Comment est-il mis en œuvre ? Quelles sont les activités proposées à un public de maternelle ? Comment sont utilisés les manuels existants ?

Une étude des caractéristiques et des modalités d'un tel enseignement-apprentissage à un tel niveau de scolarité apportera des éléments de réponses et permettra d'en dégager les bénéfices.

Pour ce faire, j'analyserai une séquence conduite dans une classe de Grande Section/Cours Préparatoire (GSM/CP) à partir d'un manuel et examinerai les apports d'une telle démarche (pour cette analyse, je m'intéresserai seulement aux élèves de GSM).

Dans une première partie, je présenterai le cadre théorique sur lequel je me suis appuyée : la place de l'enseignement d'une LVE dans les programmes, le facteur âge dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et la perspective actionnelle.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Arrêté du 18-22-2015, Bulletin Officiel spécial n°2, 26-03-2015, p. 8.

³ *Ibidem*.

La seconde partie rendra compte de l'observation d'une séquence d'initiation à l'anglais animée par une enseignante en GSM/CP complétée par un entretien avec cette enseignante. Dans cette partie seront abordés les points suivants : l'analyse des séances et les résultats, la préparation de l'enseignante, les conséquences sur les apprentissages et l'intégration de la perspective actionnelle dans cette séquence.

CADRE THÉORIQUE

1. Les langues vivantes dans les programmes officiels : de 1954 à 2015

1.1. Des périodes d'expérimentations

L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est présent dans les établissements depuis 1954, à titre d'expérimentation et reste donc très limité : il « acquiert un statut officiel avec la mise en place de l'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV). »⁴.

En 1965, ces expérimentations s'étendent à l'école maternelle :

Les expériences se multiplient dans les écoles maternelles et primaires, notamment à Bordeaux dans le cadre d'un jumelage avec une école maternelle à Munich. Il s'agissait d'un échange entre institutrices qui faisaient l'enseignement des matières à l'école maternelle en langue étrangère.⁵

La même année, René Haby décide de prendre en charge l'enseignement de l'anglais à l'école primaire pour uniformiser toutes les expériences alors testées dans les écoles. Puis, en 1972 une circulaire va définir les différents aspects de l'enseignement-apprentissage des LVE tout au long de l'école primaire : à l'école maternelle on parlera d'une « sensibilisation »⁶, puis au CP et CE1 (Cours Élémentaire 1^{ère} année) « d'approfondissement »⁷ et enfin au CE2 (Cours Élémentaire 2^{ème} année), CM1 (Cours Moyen 1^{ère} année) et CM2 (Cours Moyen 2^{ème} année) de « structuration »⁸. Cette sensibilisation évolue en 1973 avec une nouvelle circulaire :

⁴ LOPEZ, Marie. *L'enseignement ludique dans l'apprentissage d'une langue étrangère au cycle 3*. Mémoire de master 2 EFE-ESE. Toulouse : IUFM Midi-Pyrénées et Université de Toulouse 2 Le Mirail, 2011, p. 9.

⁵ AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Nancy : Université de Nancy 2 U.F.R. de Sciences du Langage, 2005, p. 99.

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Apprentissage précoce des langues vivantes à l'école maternelle et élémentaire*. Circulaire n°72-1059, Bulletin Officiel n°34, 14-09-1972.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

Aucune expérience ne peut être ouverte hors des écoles où se pratique présentement l'enseignement d'une langue vivante étrangère et que seul le développement « vertical » (de la maternelle au CM2) des expériences en cours est autorisé dans la limite de vos disponibilités.⁹

Cette circulaire met donc en place des restrictions concernant l'enseignement-apprentissage d'une LVE en maternelle : les enseignants pourront y enseigner une langue vivante seulement si elle est enseignée par la suite à l'école élémentaire.

Au fil des années, cette présence évolue et les langues étrangères prennent de plus en plus de place dans les programmes : des circulaires paraissent pour définir la place des LVE à l'école élémentaire, les méthodes d'enseignement sont revues et évoluent. Grâce aux différentes réformes, on enseigne les LVE de plus en plus tôt. Cependant malgré cette évolution, ces dernières mettront plusieurs années à apparaître dans les écoles maternelles.

1.2. Un changement dans les années 2000

Les choses semblent commencer à évoluer en 2000 lorsque Jack Lang, alors Ministre de l'Éducation Nationale, annonce son projet. Dans sa conférence de presse du 20 juin 2000 on peut lire :

À compter de la rentrée 2002, l'apprentissage des langues vivantes devient effectivement précoce et concerne d'année en année des enfants de plus en plus jeunes : ceux du cours élémentaire 2ème année en 2002, du cours élémentaire 1ère année en 2003, du cours préparatoire en 2004 et de la grande section de maternelle en 2005.¹⁰

⁹MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Apprentissage précoce des langues vivantes à l'école maternelle et élémentaire*. Circulaire n°73-228, Bulletin Officiel n°20, 11-05-1973.

¹⁰ LANG, Jack. *Vie publique* [en ligne]. [consulté le 10.03.2017]. Disponible sur le Web : <http://discours.vie-publique.fr/notices/003001674.html>

L'évolution est patente. En effet, comme le fait remarquer Diana-Lee Simon « l'année 2002 marque l'inscription officielle des langues vivantes/régionales dans le cursus des programmes de l'école élémentaire »¹¹.

Comme précisé par Jack Lang, on peut constater l'apparition des LVE dans les programmes puisque que « l'apprentissage d'une langue est commencé dès la dernière année d'école maternelle. »¹² En lien avec les programmes du cycle 2, 3 axes sont présentés : « éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles », « acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés » et « familiarisation avec la diversité des cultures et des langues »¹³. Cependant, cette réforme ne sera pas entièrement mise en place car en 2005 les langues étrangères ne seront pas présentes dans les classes de GSM comme initialement prévu par le ministre. Cette année-là, la généralisation de l'enseignement d'une langue étrangère fait donc son apparition à l'école élémentaire, et cela pour tous les niveaux. Mais, dans la pratique, les élèves de Grande Section sont peu exposés à une LVE malgré les consignes des programmes de 2002.

En 2008, les nouveaux programmes de maternelle¹⁴ ne mentionnent pas la présence des langues vivantes étrangères au cycle 1 : il y a donc un retour en arrière par rapport aux programmes de 2002. « Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral »¹⁵ : il faut donc attendre le CP pour que les élèves soient confrontés à une LVE.

¹¹ SIMON, Diana-Lee. Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistance deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? Recherches et pratiques innovante. *SPIRALE. Revue de Recherches en Éducation*. 2006, n°38, p. 12.

¹² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Arrêté du 25-01-2002, Bulletin Officiel Hors-Série n°1, 14-02-2002, p. 24.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les nouveaux programmes de l'école primaire*. Arrêté du 09-06-2008, Bulletin Officiel Hors-Série n°3, 19-06-2008, p. 4.

¹⁵ *Ibidem*. p. 11.

1.3. Un outil essentiel dans l'évolution des apprentissages : le CECRL

À partir de 2001, un outil essentiel pour l'apprentissage d'une langue apparaît : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Les élèves devront alors acquérir un certain niveau dans la LVE choisie à différentes étapes de leur cursus, étapes régulées par ce nouvel outil.

Grâce au CECRL, les élèves sont amenés à pratiquer cinq activités langagières différentes : compréhension de l'oral et de l'écrit ; expression écrite ; expression orale en continu et en interaction.

Comme le précisent les nouveaux programmes de 2015, les élèves devront donc acquérir, au fur et à mesure des années, des compétences croissantes jusqu'à atteindre « en fin de cycle 3 le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières et le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières. »¹⁶

Ces deux niveaux correspondent au niveau général A qui est « lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2) »¹⁷. Ce niveau s'adresse aux élèves de primaire et collège et a pour objectif de former un utilisateur élémentaire.

Différentes compétences en lien avec les activités langagières seront abordées dans ces deux niveaux communs, comme le présentent les tableaux 1 et 2 ci-dessous¹⁸ :

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel spécial n°11, 26-11-2015.

¹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL, informer et accompagner les professionnels de l'éducation* [en ligne]. [consulté le 04.03.21017]. Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

¹⁸ Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [consulté le 06.05.2017]. p. 26.
Disponible sur le Web : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3a8>

Tableau 1 - Compétences du niveau A1

A1		
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Je peux comprendre des mots familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
ÉCRIRE	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple des vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Tableau 2- Compétences du niveau A2

A2		
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquents relatifs à ce qui me concerne (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces, de messages simples et clairs.
	Lire	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.
ÉCRIRE	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
	Écrire	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.

Cet outil a pour but de favoriser la communication dans la langue choisie : l'apprenant doit être capable de comprendre les propos d'un étranger et de lui répondre.

1.4. Le retour des langues vivantes dans les programmes de maternelle

En connaissant les attendus vis-à-vis des langues vivantes, pourquoi ne pas commencer l'enseignement-apprentissage d'une LVE dès le cycle 1 ?

C'est dans ce sens qu'apparaissent les langues étrangères dans un document officiel de mars 2012. On y fait référence à la présence des LVE en cycle 1 mais sans y définir un programme précis :

Il s'agit d'offrir à tous les élèves un parcours linguistique adapté de l'école maternelle au baccalauréat garantissant la progressivité de leur apprentissage [...]. La sensibilisation des élèves à la diversité des langues vivantes se construit dès l'école maternelle, afin de familiariser les plus jeunes à l'écoute de sonorités liées à d'autres langues.¹⁹

Ce n'est qu'en 2015, que les langues vivantes étrangères font leur entrée dans les programmes officiels de maternelle. En effet, cette sensibilisation est évoquée dans la catégorie d'*Éveil à la diversité linguistique* :

Dans des situations ludiques (jeux, comptines ...) [...] ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français [...]. Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire [...] doivent être conduits avec une certaine rigueur²⁰.

Depuis deux ans, les programmes font donc référence à la présence des langues vivantes étrangères en maternelle. Mais, ils restent vagues sur les contenus à enseigner. Les professeurs des écoles sont donc libres de choisir le contenu de leurs séances.

¹⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012*. Circulaire n° 2012-056, Bulletin Officiel n°13, 27-03-2012.

²⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Arrêté du 18-02-2015, Bulletin Officiel spécial n°2, 26-03-2015, p. 8.

Cependant, dans la pratique on peut observer l'enseignement-apprentissage d'un vocabulaire de base pour enrichir les connaissances lexicales (les couleurs, les animaux, ...), de connaissances grammaticales et de capacités (se saluer, se présenter, ...), enseignement qui s'accompagne de la mémorisation de nouvelles sonorités, de nouveaux mots, de nouvelles formulations. Cette mémorisation n'est pas forcée : elle est favorisée par la répétition des connaissances à acquérir à partir de jeux, de comptines, de chants ou de vidéos. Les programmes insistent donc sur le caractère ludique des supports et des activités qui conduira à de meilleurs apprentissages.

Les nouveaux programmes de 2015 font référence à un éveil aux langues à l'école maternelle. On peut donc se demander si l'âge intervient dans son apprentissage.

2. L'âge : facteur fondamental pour l'apprentissage d'une langue

2.1. Le facteur âge dans l'initiation aux LVE

Comme nous avons pu le voir, l'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères figure depuis quelques années à l'école élémentaire, pourquoi alors, est-il moins présent dans les écoles maternelles ?

Différentes recherches et études ont montré que l'introduction d'une LVE dès le plus jeune âge favorise tout d'abord son apprentissage mais aussi, de manière plus générale, tous les apprentissages de l'enfant.

Dans son article, Françoise Delpy cite Daniel Gaonac'h et nous dit que « beaucoup de stratégies métacognitives sont déjà en place chez le jeune enfant, la LE [langue étrangère] pourrait renforcer les compétences des élèves à l'écrit »²¹. La recherche de Frédéric Bablon, qui consistait à enseigner l'anglais à des enfants de 4 ans pendant une heure par semaine, arrive elle aussi à des conclusions similaires :

²¹ DELPY, Françoise. Les langues étrangères dès l'école maternelle ? *SPIRALE - Revue de recherches en éducation*. 2005, n°36, p.144.

L'apprentissage précoce d'une langue étrangère en milieu institutionnel, même a raison d'une heure par semaine, a un effet positif sur le développement cognitif de l'enfant, celui-ci étant capable de résoudre précocement certaines tâches de type métalinguistique. [...] Les activités métalinguistiques [...] favorisent la prise de conscience de l'arbitrarité du langage et de l'intention du locuteur.²²

Il ne faut pas oublier que le public concerné est jeune et débutant dans les apprentissages scolaires. Il faut donc, dans ceux relatifs à une langue étrangère, faire attention à la quantité d'informations et à la manière de les introduire. C'est en ce sens que Françoise Delpy écrit :

Un démarrage des langues vivantes en maternelle ne peut être envisagé que si certaines conditions sont réunies : des objectifs réalistes, une exposition suffisante à la langue cible, suffisante en qualité et en quantité, une continuité des apprentissages, une méthodologie appropriée.²³

Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut donc prendre en compte le facteur âge comme le fait Dora François-Salsano en précisant :

La période idéale d'apprentissage d'une langue étrangère à l'oral se situe avant 6 ans car ensuite la langue maternelle vient influencer cette possible acquisition car le système de filtre lié à la langue maternelle devient déterminant dans la perception des sons des langues étrangères.²⁴

Pour sa part, Richard Johnston parle de période critique dans le processus d'apprentissage d'une langue.²⁵ En effet, les jeunes apprenants seraient davantage réceptifs au contact avec une seconde langue que les apprenants plus âgés. Il faudrait donc les exposer dès le plus jeune âge à une nouvelle langue, et plus précisément lors de cette période critique, c'est-à-dire avant la puberté.

²² BABLON, Frédéric. *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette, 2004, p. 53

²³ *Ibidem*. p. 142.

²⁴ FRANÇOIS-SALSANO, Dora. Un argumentaire diversifié. In *Découvrir le plurilinguisme à l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan, 2009, p.18.

²⁵ JOHNSTONE, Richard. *À propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques*. Strasbourg : Édition du Conseil de l'Europe, 2002.

Toutefois, l'âge peut aussi être un obstacle pour l'apprentissage dans la mesure où les jeunes apprenants ont une attention limitée dans le temps. Il faut donc mettre en place des stratégies pour capter cette attention : pour ce jeune public, l'apprentissage doit passer avant tout par le jeu. Ainsi selon Richard Johnstone :

À six ans, leurs attitudes positives à l'égard de l'anglais s'expliquaient principalement par l'intérêt qu'ils portaient aux jeux linguistiques proposés en classe. À partir de neuf ans par contre, les activités scolaires leur semblaient davantage de l'ordre de « l'apprentissage » que du « jeu ».²⁶

Le jeu développerait chez l'enfant un certain plaisir vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce sentiment motive l'élève lorsque, une fois en élémentaire, d'autres stratégies d'enseignement-apprentissage s'y ajoutent. Il augmente donc le plaisir d'apprendre une langue.

Les jeunes apprenants auraient donc plus de facilités lors des apprentissages d'une LVE. Quels en seraient alors les bénéfices-?

2.2. Apports et avantages d'une telle exposition à un âge précoce

La précocité de cet enseignement-apprentissage pourrait avoir des conséquences sur la manière future d'apprendre une langue étrangère. Le but serait, selon Dabène, de « rendre l'apprenant conscient de la diversité des langues et d'élargir ainsi son univers cognitif ».²⁷

Cette initiation lui permettrait d'acquérir des réflexes qui lui serviront aux cycles 2 et 3 lors des séances de LVE. De plus, cette exposition aurait une influence sur l'image qu'aura l'enfant sur les langues et le monde : cela lui permet de s'ouvrir culturellement, de comprendre et d'accepter les différences.

Mais, selon Michel Candelier, plusieurs expériences n'ont pas montré un avantage considérable par rapport aux élèves n'ayant pas suivi d'initiation :

²⁶ *Ibidem.* p.12.

²⁷ DABÈNE, Louise. Préface. In CANDELIER, Michel. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne.* Paris : De Boeck Université, 2003, p.15.

Les quelques études qui ont cherché répondre à cette question [...] offrent des réponses relativement variées. Un des traits dominants de ces réponses semble être le caractère passager de l'avantage dont bénéficient les initiés par rapport aux non-initiés, un autre trait étant que ces avantages ont tendance à apparaître plus chez les « bons élèves ».²⁸

Les résultats concernant les apports sur l'apprentissage précoce de la langue sont donc partagés mais grâce à cet enseignement-apprentissage les élèves sont confrontés plus jeunes à l'ouverture sur le monde, au respect des autres cultures et à la diversité.

L'enseignement-apprentissage d'une LVE au cycle 1 doit s'adapter à l'âge des élèves et à ce titre l'utilisation du jeu peut s'avérer particulièrement pertinente.

2.3. L'importance du jeu en maternelle

Le jeu est souvent présent du cycle 1 au cycle 3 lors des séances de langues vivantes mais aussi plus généralement, dans les différentes disciplines. Il ne va pas à l'encontre des apprentissages et du cadre imposé par l'école : bien que « tout enseignement exige de la part des élèves rigueur, concentration, ténacité, rien n'interdit d'avoir recours au jeu quand celui-ci contribue à les faire progresser »²⁹. C'est dans ce sens que l'on peut trouver dans les nouveaux programmes de 2015 pour le cycle 1 un aparté sur « Apprendre en jouant »³⁰ :

[Le jeu] permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés.³¹

²⁸ CANDELIER, Michel. *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire*. ÉDUSCOL. [en ligne], 15-04-2011 [consulté le 06.05.2017]. Disponible sur le site web : <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

²⁹ VAUTHIER, Évelyne. Un mode d'apprentissage efficace. *Cahiers pédagogiques*. N°448, Le jeu en classe, 2006.

³⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Arrêté du 18-22-2015, Bulletin Officiel spécial n°2, 26-03-2015, p. 4.

³¹ *Ibidem*.

Le jeu est divisé en différentes catégories. On peut retenir le classement de Nicole de Grandmont³² qui en propose trois :

- Le jeu ludique est caractérisé par son absence de règle et son aspect spontané. Il « fait appel à l’imaginaire, au merveilleux et favorise la créativité »³³. Le plaisir est l’aspect fondamental de ce type de jeu. Ce sont les élèves qui vont en créer les règles.
- Le jeu éducatif, contrairement au jeu ludique, est plus cadré : les règles apparaissent progressivement. Il a pour but de « motiver certains sujets, faire des synthèses de certains apprentissages, vérifier les appris ou les acquis »³⁴. Ce jeu a pour but l’apprentissage de nouvelles notions. La distraction qu’il procure permet à l’enfant de découvrir de nouvelles choses et d’acquérir de nouvelles compétences.
- Le jeu pédagogique a pour objectif d’apprendre et d’instruire, « en conséquence [il] devient à ce point structuré qu’on y constate une absence, ou une quasi absence, de surprise et d’incertitude »³⁵. Il est plus structuré que le jeu ludique, les règles en constituent l’aspect fondamental. La notion de plaisir y est donc différente des deux premiers types : elle « sera plutôt associée aux formes de réussites telles que les performances du joueur »³⁶.

Lors des séances de LVE, ce sont les jeux éducatifs et pédagogiques qui sont mis en œuvre. Ces deux catégories sont plus structurées grâce à la présence de règles et ont pour objectif l’apprentissage d’une nouvelle notion.

Dans ce même article évoqué précédemment, Évelyne Vauthier énumère plusieurs avantages liés à l’utilisation du jeu lors des apprentissages : par exemple, « le jeu *motive l’élève, facilite sa concentration, son recours à la mémoire »*³⁷. Lorsqu’un enfant joue, il oublie qu’il est en train de travailler et se

³² DE GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Paris : De Boeck Université, 1997.

³³ DE GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. Montréal : Éditions Logiques, 1989, p. 95.

³⁴ *Ibidem*. p. 129.

³⁵ *Ibidem*. p. 143.

³⁶ PRÉZEAU, Nancy. ROBINSON, Isabelle. *La conception d’un jeu neuropédagogique concernant l’apprentissage des accords grammaticaux dans la phrase*. Maîtrise en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 2009, p. 25.

³⁷ VAUTHIER, Évelyne. *op. cit.*

prend au plaisir de jouer. Ce plaisir va lui faire oublier la notion d'erreur : il ne va plus avoir peur de se tromper. L'erreur sera appréhendée de manière différente : il ne sera pas déçu de s'être trompé, mais au contraire, dans la dynamique du jeu, il essaiera de comprendre pourquoi s'est-il trompé et il cherchera une solution afin de ne pas répéter son erreur.

3. La « perspective actionnelle » : définition et intérêts

3.1. Définition

L'apprentissage d'une langue à l'école primaire :

repose sur des situations et des activités qui ont du sens pour les élèves, suscite leur participation active, favorise l'interaction et l'entraide dans le groupe et développent l'écoute mutuelle.³⁸

C'est dans ce sens que veut aller la perspective actionnelle proposée par le CECRL :

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social [...]. 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 des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.³⁹

Dans cette approche, toutes les activités proposées seront en lien avec une tâche finale :

³⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Langues vivantes à l'école primaire cycle 2 (CE1) et 3. Préambule commun*. Arrêté du 25-07-2007, Bulletin Officiel Hors-Série n°8, 30-08-2007.

³⁹ Conseil de l'Europe. *Op. cit.* p. 15.

Une tâche est un fait courant de la vie quotidienne. Son exécution suppose la mise en œuvre stratégique de compétences afin de mener à bien un ensemble d'actions avec un but défini et un produit particulier et observable.⁴⁰

Les élèves devront donc atteindre un objectif où les compétences seront réinvesties. Ils auront toujours ce but en tête, dans chaque activité ils sauront pourquoi ils apprennent telle notion et ils apprendront à l'utiliser.

La perspective actionnelle privilégie donc la communication, le but étant que l'apprenant puisse communiquer en situation réelle, échanger, demander des informations, etc.

3.2. La motivation : un aspect fondamental

Pourquoi donc s'intéresser à une telle approche ? Un des avantages est la motivation :

Faire pratiquer des situations réelles dans le but d'intégrer les capacités langagières, est un déclencheur de motivation et d'intérêt de la part de l'apprenant, qui se sent alors en réelle situation d'apprentissage.⁴¹

R. Viau précise que :

la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.⁴²

On peut mettre en relation cette définition et la « perspective actionnelle » : la tâche que l'élève doit accomplir représente le but, il est donc motivé par cet objectif et rentrera dans l'activité plus facilement.

⁴⁰ LALLEMENT, Brigitte, PIERRET, Nathalie. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Paris : Hachette, 2007, p. 121.

⁴¹ BARRIÉ, Mathilde. *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*. Mémoire de master 2 EFE-ESE. Toulouse : École interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2, 2012, p. 13.

⁴² VIAU, Rolland. Comment susciter le désir d'apprendre ? « Pratiques pédagogiques ». In *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck Université, 1994, p. 7.

Le facteur âge, le jeu, la perspective actionnelle et la motivation sont donc des éléments importants pour l'initiation à une LVE à l'école maternelle. Alors comment intégrer ces différents éléments à l'école maternelle ?

4. Questions de recherche et hypothèse de travail

Dans ce contexte, comment mettre en œuvre une séquence de LVE avec des élèves de cycle 1 ? Quelles activités peuvent être proposées à tel public ? Comment les enseignants s'approprient-ils les manuels existants ? Les enseignants observent-ils de réels apports sur les apprentissages des élèves ? L'étude menée a pour objectif de répondre à ces questions en émettant l'hypothèse que l'introduction des langues vivantes étrangères en maternelle est bénéfique aux apprentissages.

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Pour étudier l'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères en maternelle, je me suis intéressée aux pratiques actuellement en cours dans les écoles. J'ai donc pu avoir un aperçu, à travers une séquence, de ce qu'on peut appeler l'*Initiation aux langues vivantes étrangères*.

En parlant avec plusieurs enseignants de cycle 1, je me suis aperçue que beaucoup s'appuyaient sur un manuel pour mener leurs séquences.

Au-delà de leur manière d'enseigner, je me suis aussi intéressée à l'utilisation qu'ils font du manuel et à leur manière de se l'approprier.

Pour illustrer mes propos, j'ai choisi de filmer une séquence d'initiation à l'anglais menée avec des élèves de GSM et de CP (dans le cadre de ma recherche, je m'intéresserai seulement aux élèves de GSM) en novembre 2016 dans une école primaire rurale. Les séances ont été filmées dans la classe de Madame G, qui a elle-même mené les séances. Cette enseignante commence l'année scolaire en utilisant le manuel *Kay, Blue and Sparkle*.⁴³

Les différents éléments utilisés pour cette recherche (manuel, vidéos, entretien, questionnaires) seront présents en annexes. Afin de faciliter leur repérage, les annexes concernant le manuel sont notées m1, m2, etc. ; celles renvoyant aux vidéos, v1, v2, etc. L'entretien est référencé e1 et enfin les questionnaires le sont par q1, q2, ...

⁴³HILLMAN, Catherine, KERNEIS, Françoise. *Kay, Blue and Sparkle*. Paris : Scérén [CNDP-CRDP], 2013.

1. Méthodologie de la recherche

1.1. Matériel : le manuel Kay, Blue and Sparkle

1.1.1. Présentation du manuel

Ce manuel se dirige à des élèves de Petite et Moyenne Sections mais dans la pratique, l'enseignante l'utilise en Grande et Moyenne Sections. Dans le livre du professeur, 10 séquences sont proposées :

- Les 9 premières comprennent 4 séances.
- La dixième séance comporte 2 séances.

Sur la quatrième de couverture du manuel, on peut lire « écouter, chanter, jouer, accompagner les rituels du quotidien et la vie en classe en anglais favorise le développement de la conscience phonologique de l'élève ». Différents supports sont proposés : un poster par séquence, ainsi que des *flashcards*, pour l'enseignant et pour les élèves, et des chants.

Hormis la dernière séquence, qui a pour objectif une représentation reprenant certains chants étudiés lors des différentes séquences, toutes les séances ont la même organisation :

- **Listen and sing** : un rituel de début avec la chanson *Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay* apprise lors de la première séance de la séquence 1.

- **Listen and respond** : à partir de la séquence 2, un nouveau rituel apparaît : l'enseignant pose une question aux élèves : *How are you ?*

- **Listen and remember your English** : une séquence sonore donnée par l'enseignante la séance précédente doit être mémorisée par les élèves et restituée en début de séance.

- **Listen to the story** : une séquence sonore supplémentaire est écoutée via le poste audio. Elle débute systématiquement par « *Once upon a time, in Happy House lived Blue, Sparkle and Kay* ». Elle est suivie d'une autre séquence sonore en lien avec le thème de la séquence.

- **Phonologie. Listen and say** : la première activité est une activité de phonologie où les élèves doivent répéter des mots en fonction du son étudié.

- **Listen and sing** : l'activité 2 est l'apprentissage d'une nouvelle chanson en rapport avec le thème. Le chant est écouté une première fois puis fait l'objet d'un rituel d'apprentissage par répétition.

- **Listen (say) and do** : selon les séquences l'activité proposée varie : un chant à interpréter ou à mimer, *Simon says*, un jeu théâtral, etc. Ce temps-là peut être effectué en binôme, groupes ou classe entière. Cette activité a pour but de s'approprier la chanson apprise lors de l'activité 2.

- **Let's answer the phone / Let's play Kim's game** : lors de l'activité 4, deux types de jeu sont proposés : un jeu théâtral mimant une conversation téléphonique en binôme ou un jeu de Kim (*What's missing ?*) en groupe classe. L'objectif de ces deux activités est de mémoriser le vocabulaire de la séance.

- **Listen and remember your English** : le rituel de fin débute par l'écoute d'une séquence sonore à mémoriser qui sera répétée plusieurs fois par les élèves.

- **Listen and sing « Goodbye Boys and Girls ! »** : la séance se clôture avec la chanson « *Goodbye Boys and Girls* » apprise lors de la première séance de la séquence 1.

Sur le manuel, au début de chaque séance, une tâche est définie mais elle ne concerne que la séance. À chaque fois, cette tâche fait référence au chant qui va être appris.

Comme on peut le constater, les différentes activités proposées sont récurrentes tout au long du manuel pour habituer l'élève aux activités, aux règles qui les régissent et pouvoir rentrer plus rapidement dans les apprentissages.

1.1.2. Progression

Aucune progression n'est proposée au début de ce manuel mais pour chaque séance un tableau récapitulatif (annexe m1) présente les différentes notions qui seront abordées. Pour chaque séquence un nouveau thème apparaît : les lieux (de l'école en passant par la maison), les transports, les différents moments de la journée, etc. Toutes les notions seront alors en lien avec ce thème.

Dans la première séquence, les élèves apprendront à se présenter et à poser des questions. Ces notions serviront de base pour les séquences suivantes au

cours desquelles les élèves apprendront à poser de nouvelles questions et à y répondre. Ils verront aussi les chiffres, les couleurs, les parties du corps, etc. Dans tous les séquences, plusieurs objectifs sont récurrents : savoir dire un chant, chanter une chanson et la mimer, savoir chanter une comptine et la mimer, etc.

Tout au long du manuel, les différentes notions étudiées seront reprises et réinvesties afin que l'élève puisse remobiliser le vocabulaire appris ou encore les structures grammaticales.

1.1.3. La séquence *On the farm*

La séquence mise en œuvre (annexe m2) dans la classe est la sixième du manuel : *On the farm*.⁴⁴ Elle se compose de 4 séances : les deux premières destinées aux élèves de Petite et Moyenne Sections et les deux dernières seulement aux élèves de Moyenne Section.

Dans cette séquence, différents éléments seront étudiés :

- Vocabulaire : les animaux de la ferme (ainsi que les onomatopées correspondantes à leur cri) ; les couleurs ; revoir les nombres de 1 à 10 (objectif qui aura déjà été abordé lors de la séquence 4 : il s'agit donc là d'un réinvestissement) ; liens de parenté.
- Phonologie : les sons [a:], [æ], [e], [ai]
- Expression orale en continu : présenter une histoire ; exprimer un souhait ; jouer au fermier dans son pré.
- Expression orale en interaction : poser une question et y répondre.

De plus, dans chaque séance une nouvelle chanson sera abordée :

- Séance 1 : Dire le chant « *Cat Goes Miaow, Miaow, Miaow* »
- Séance 2 : Chanter et mimer tous ensemble la chanson « *Old MacDonald Had a Farm* »
- Séance 3 : Chanter et mimer tous ensemble la chanson « *Baa, Baa, Black Sheep* »

⁴⁴ HILLMAN, Catherine, KERNEIS, Françoise. *op. cit.* p. 82.

- Séance 4 : Chanter et mimer tous ensemble dans une ronde la chanson « *The Farmer wants a wife* »

Différentes activités ludiques sont proposées pour faire mémoriser le vocabulaire et les différentes structures : *Kim's game*, jeu d'imitation, *Simon Says*, jeu théâtral. Les élèves connaissent déjà ces jeux et leurs règles car ce sont des jeux récurrents dans ce manuel.

La structure répétitive permet aux élèves de se repérer lors de chaque séance. Cela est bénéfique pour leurs apprentissages. En effet, ils acquièrent des automatismes et peuvent se concentrer sur le vocabulaire ou les structures à retenir. La majorité des activités sont en accord avec les objectifs de la séance (lexique et structure). L'activité de phonologie présente dans toutes les séances peut être intéressante pour les élèves afin de développer leur conscience phonologique mais elle n'est pas répertoriée dans les objectifs. L'enseignant ne voit donc pas quel pourrait être l'objectif par rapport aux différents sons proposés. De plus, selon l'enseignante (voir annexe e1, interaction 30), cette activité est compliquée pour des élèves de cycle 1 car ils sont déjà en plein apprentissage des sons de la langue française.

1.2. Les participants

1.2.1. L'école, la classe et les élèves

L'école concernée (annexe e1) est une école rurale comptant 88 élèves et qui se compose de 3 classes (1 classe de maternelle et 2 classes d'élémentaire).

L'enseignante a sous sa responsabilité 21 élèves (12 garçons et 9 filles). Lors des séances filmées, il y avait 5 élèves de Grande Section mais actuellement, des élèves de Moyenne Section suivent eux-aussi l'initiation à l'anglais. Lorsque les vidéos ont été filmées, seuls des élèves de GSM et de CP étaient présents mais lors de l'entretien l'enseignante a parlé des élèves de maternelle de manière générale.

La classe est très hétérogène. En ce qui concerne les langues parlées, un seul élève (connu par l'enseignante) parle une autre LVE (le polonais). De plus,

certaines élèves ont des difficultés au niveau du langage : 3 élèves de Moyenne Section de maternelle suivent des séances d'orthophonie pour des difficultés de prononciation ou d'articulation. Pour les GSM, aucun élève n'est actuellement suivi ou diagnostiqué pour des problèmes de langage.

Dans cette école, les élèves ont accès à une initiation aux langues vivantes étrangères dès la Petite Section. Ils sont amenés à pratiquer plusieurs LVE à travers l'apprentissage de comptines dans diverses langues, comme par exemple l'anglais, l'espagnol ou encore le portugais. Cela leur permet, pour une grande majorité, d'avoir un premier contact avec une autre langue. De plus, à partir de la Moyenne Section, une initiation à l'anglais plus spécifique est mise en place de manière quotidienne.

1.2.2. L'enseignante

L'enseignante (annexe e1), Madame G., est dans sa dix-septième année d'enseignement et ce, toujours en école maternelle. Elle est titulaire d'une maîtrise d'anglais et enseigne cette langue vivante à l'école primaire depuis ses premières années d'enseignement. Au début, elle se rendait dans les classes de cycles 2 et 3 (du CP au CM2) pour enseigner l'anglais. Elle proposait aux élèves de maternelle quelques comptines dans diverses langues. Cela ne fait qu'une dizaine d'années qu'elle a commencé l'initiation à l'anglais à l'école maternelle. Hormis l'anglais, elle essaye toujours de faire connaître d'autres LVE aux élèves avec des comptines en espagnol ou en portugais.

Cette professeure des écoles a toujours utilisé un manuel pour enseigner l'anglais en maternelle, contrairement à ses années en cycle 2 et 3 où elle construisait elle-même ses séquences.

Depuis 3 ans, elle débute l'année en utilisant le manuel *Kay, Blue and Sparkle* puis une fois celui-ci terminé, elle commence un autre manuel *Ghostie*⁴⁵.

Elle consacre chaque jour 25 à 30 minutes (sauf le mercredi) pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais.

⁴⁵ HILLMAN, Catherine, KERNEIS, Françoise. *Ghostie*. Paris : Scérén [CNDP-CRDP], 2010.

1.2.3. Les enseignants ayant répondu aux questionnaires

Pour étudier les apports qu'apportent l'enseignement-apprentissage d'une LVE à l'école maternelle, je me suis intéressée à la pratique de plusieurs enseignants pratiquant dans leur classe une initiation. Pour cela, ils ont répondu à un questionnaire (questionnaire inspiré de l'entretien avec Madame G. ; annexes q1 à q5). Dans ce questionnaire plusieurs aspects sont traités : la contextualisation (école, classe, enseignant), la méthode d'enseignement des LVE, les conséquences sur l'apprentissage.

Ces questionnaires me serviront notamment pour la partie 4 dans laquelle seront abordés les apports observés.

2. La séquence menée en classe

2.1. Critères d'analyse

Chaque séance a été observée en suivant plusieurs critères répertoriés dans une grille d'observation (annexes v1, v3, v5 et V7).

Pour chacune des séances, plusieurs points seront mis en évidence :

- L'affichage et les supports utilisés pour observer sur quel matériel s'appuie l'enseignante pour se diriger à des élèves de cycle 1.
- Les modalités d'interaction afin d'étudier l'utilisation de l'anglais dans ces séances.
- Les modalités de travail (en autonomie ou avec l'enseignant, en groupe classe ou en groupes restreints, le nombre d'élève par groupe, etc.) pour observer comment varient les activités d'initiation.
- La place du professeur des écoles et de l'ATSEM seront analysées pour savoir comment agit l'enseignante, le rôle qu'elle tient dans ces séances.
- La présence ou non d'une différenciation est aussi intéressante à observer pour étudier comment elle est mise en place lors d'une séance de LVE.

2.2. Résultats et bilan de l'analyse

Plusieurs points communs apparaissent à toutes les séances :

- Au niveau du matériel (annexes m1 à m4) : le poster (annexe m3) est affiché au tableau dès le début des séances ; l'enseignante utilise les *flashcards* (annexe m4) des animaux à toutes les séances. Elle se réfère au poster notamment pour l'histoire à écouter (« *Once upon a time, in Happy House, lives Blue, Sparkle and Kay. Kay, Blue and Sparkle are on the farm* »). Elle désigne le lieu et les différents personnages sur le poster. Les *flashcards* servent lors des jeux mais aussi pour l'apprentissage des chansons. En effet, lorsqu'une nouvelle chanson est apprise, l'enseignante les utilise pour indiquer le vocabulaire aux élèves (« M montre les *flashcards* posées au sol en fonction des animaux », annexe v2, interaction 46).
- L'organisation spatiale : le groupe classe est réuni au coin regroupement. L'enseignante se trouve au milieu des élèves afin d'être visible de tous. La séance se déroule majoritairement en groupe classe (rituels début et fin de séance, l'histoire à écouter, le jeu *Kim's Game* et les chansons). Lors du jeu *Kim's Game*, l'enseignante se met en retrait derrière les élèves pour que les élèves puissent voir le tableau et les *flashcards*.
- La place de l'anglais : l'enseignante utilise majoritairement l'anglais pour s'exprimer. Les consignes sont dites et expliquées en anglais accompagnée de la gestuelle adaptée (par exemple, « *okay, this is for tomorrow* [M fait un geste pour illustrer « demain] », annexe v2, interaction 100). Elle utilise également l'anglais pour recadrer (« *I need to stop because you are not quiet / so be quiet please* », annexe v7, interaction 46) ou faire une remarque aux élèves (par exemple elle demande à une élève « *have you got your glasses ?* », annexe v2, interaction 6).
- La place du français : les élèves ressentent parfois le besoin d'expliquer à un camarade une consigne en utilisant le français. Cela n'empêche pas l'apprentissage de l'anglais mais permet de faire avancer la séance et l'élève concerné peut apprendre un nouveau vocabulaire avec la traduction donnée par un camarade (« M : *what is it ?* / E6 : QU'EST-CE

QUE C'EST [M fait un geste d'approbation] », annexe v2, interactions 81-82).

- Introduction d'une nouvelle notion : lorsqu'une nouvelle chanson est apprise, l'enseignante utilise la même méthode. Elle commence par une évaluation diagnostique après une première écoute pour identifier le vocabulaire déjà connu des élèves (« est-ce qu'il y a des mots que vous avez reconnus dans cette chanson ? », annexe v4, interaction 21) puis la chanson est écoutée une nouvelle fois et la chanson est apprise par répétition (mot par mot puis phrase par phrase).
- Place du PE : l'enseignante se trouve face à tous les élèves, ainsi tous peuvent la voir. Cela est important car elle illustre souvent ses propos par les gestes associés. Elle donne les consignes et recadre le groupe lorsque cela est nécessaire.
- Place de l'ATSEM : l'ATSEM n'est pas présente lors de cette séance.
- Différenciation : aucune différenciation n'est observée.

On peut formuler quelques remarques concernant certaines séances :

- L'enseignante utilise majoritairement l'anglais mais elle a parfois recours au français, notamment pour expliquer un mot de vocabulaire ou une notion (l'enseignante passe par le français pour expliquer qui est MacDonald pour éviter toute confusion avec les restaurants, annexe v4, interactions 57-83). L'explication prend du temps sur la séance mais cela permettra d'éviter de futures confusions.
- La majorité des élèves est plutôt à l'aise lors de ces séances mais on peut remarquer que l'élève E22 reste en retrait au début de la séance 1 (il parle peu, ne lève pas le doigt pour participer, ne répond à aucune question). Mais, au bout de 20 minutes (annexe v2, interaction 93) il commence à prendre part au jeu *Point to*. Ce jeu le motive peut-être à participer une fois qu'il se sent en confiance. Lors des séances, il participe plus facilement.

L'enseignante s'est approprié le manuel et les différentes activités proposées. L'anglais, comme il est préconisé, est très présent lors de ces séances, cela permet aux élèves de progresser dans les apprentissages.

3. Comparaison entre la méthode proposée et la pratique en classe

De manière générale, l'enseignante essaye de suivre le déroulement proposé dans le manuel en respectant globalement les différentes activités : rituel de début et de fin, apprentissage d'une chanson, jeu de Kim, phrase à mémoriser, etc. Mais en visionnant les 4 vidéos, on peut se rendre compte que l'enseignante effectue quelques modifications par rapport au déroulement proposé notamment sur le contenu des activités et les consignes données.

3.1. Différences récurrentes aux 4 séances

Pour les rituels de début, la professeure ajoute une consigne pour l'activité *Listen and respond* : elle alterne entre la question *How are you ?* (indiquée dans le manuel) et *What's your name ?* Alternner entre ces deux questions permet aux élèves de réinvestir les connaissances de la séquence 1.

De plus, sur les vidéos on peut remarquer l'absence de l'activité de phonologie où l'objectif est de répéter des mots comportant tous le même son. L'enseignante a choisi de ne pas mettre en place cette activité car elle trouve qu'elle contient trop de difficultés pour des élèves de cycle 1 en cours d'apprentissage des phonèmes du français. Si l'on regarde les tableaux récapitulatifs des objectifs de chaque séance, on peut observer qu'aucun objectif n'est dédié à la phonologie. Donc, le fait d'enlever cette activité n'empêchera pas les élèves d'atteindre les différents objectifs de la séquence.

Enfin, pour les jeux *Kim's Game* le manuel donne la consigne suivante :

L'élève qui trouve et nomme la *flashcard* manquante le premier marque un point. Il fait de même avec les autres *flashcards*. Pour terminer l'activité les élèves nomment les *flashcards* dans l'ordre inverse ». (annexe m2)

L'enseignante ne fait pas comptabiliser les points et ne répète pas les mots dans l'ordre inverse.

Elle se détache du manuel pour les consignes qu'elle modifie (par exemple, pour l'activité *Listen and Remember*, la question proposée par le manuel est remplacée par « *What's the magic word ?* ») ou omet (par exemple en ne donnant

plus les consignes du *Listen and sing* puisque les élèves savent comment procéder).

On peut penser qu'en connaissant ses élèves, elle a adapté les séances au fur et à mesure de l'avancée des apprentissages et de l'installation de certains automatismes.

3.2. Différences ponctuelles

On peut observer des différences ponctuelles à certaines séances. Par exemple, pour la séance 1 (ayant pour objectif l'apprentissage du vocabulaire des animaux), l'enseignante fait à l'oral une évaluation diagnostique pour voir les mots déjà connus des élèves. À ce moment-là, ces derniers confondent le nom des animaux et leurs cris. L'enseignante les reprend donc afin de verbaliser le bon vocabulaire en anglais :

E7 : OH je sais
M : XXX ?
E7 : la vache
M : alors la vache c'est du français
E7 : moo moo
M : moo moo / this is the //
E8 : COW (annexe v2, interactions 27-33)

De plus, pour l'activité *Listen, say and do* l'enseignante va accélérer le rythme, indication qui n'est pas précisée dans le manuel. Les élèves connaissent déjà cette activité (proposée dans des séances antérieures) et peuvent donc suivre sans problème malgré un rythme plus rapide.

Pour la séance 2, l'enseignante n'a pas mis en place l'activité *Listen say and do*. Lors de la découverte de la chanson *Old MacDonald had a farm*, la professeure a dû expliquer plusieurs mots de vocabulaire et notamment qui est MacDonald pour que les élèves ne confondent pas avec le restaurant et qu'ils comprennent que l'histoire parle d'un personnage et non d'un lieu.

De plus, pour l'étape *Listen and remember your english*, l'enseignante complète la séquence sonore à mémoriser (celle à apprendre est : « *Old MacDonald had a farm ee-aye-ee-aye-oh !* »). On peut penser qu'elle rajoute cette expression pour faciliter la mémorisation : en effet, celle qu'elle propose se rapproche de celle de la chanson, les élèves la mémoriseront donc plus facilement.

Enfin, lors de la séance 4, une étape est rajoutée à l'activité *Listen and remember* : la phrase à restituer est « *Baa, baa, black sheep, have you any wool ?* ». L'enseignante décide de faire chanter le chant de séance 3 aux élèves en lien avec la séquence sonore à mémoriser (annexe v6, interactions 17-20)

3.3. Le manuel, la pratique observée et la perspective actionnelle

Les tâches finales, élément central de la perspective actionnelle, n'apparaissent dans ce manuel que de façon périphérique. Les auteurs appellent « tâche » ce qu'on pourrait considérer comme un objectif de séance. Dans la séquence filmée, les 4 objectifs de séance ont pour but de faire apprendre aux élèves une nouvelle chanson.

La dixième séquence du manuel pourrait être considérée comme une tâche finale à toutes les séquences proposées. En effet, elle a pour objectif de présenter un spectacle en reprenant différentes chansons apprises. Par exemple, pour les Petite Section, il est proposé d'interpréter la chanson *Old MacDonald had a farm* (séquence 6 - séance 2). Mais plusieurs semaines séparent la première et la dixième séquence. Pour les élèves de cycle 1, il est très difficile, voire impossible, de se projeter aussi loin dans le temps. Toutefois, le fait de réinvestir les connaissances apprises lors des neuf premières séquences est intéressant pour les élèves car ils effectuent alors un travail de mémoire afin de se rappeler le vocabulaire et les structures utilisées.

Ce manuel ne prévoit donc pas de tâche finale à l'issue de chaque séquence mais d'autres manuels destinés aux élèves de cycle 1 disent s'intégrer dans une perspective actionnelle. L'enseignante interviewée ne propose pas de tâche finale lorsqu'elle utilise *Kay, Blue and Sparkle* mais le manuel *Ghostie* propose une « tâche finale » sur fiche : des activités ludiques de dessin sous dictée, d'expression orale sont proposées. Toutefois, ces activités appelées « tâche finale » ne font pas référence à un projet. On ne peut donc pas parler réellement de tâche finale.

Le manuel ne proposant aucune tâche finale, il serait intéressant d'intégrer la séquence *On the farm* dans une perspective actionnelle.

Dans ce manuel, beaucoup de chants sont appris par les élèves. On peut donc imaginer une tâche finale autour des chansons. Une production possible serait l'enregistrement d'un CD avec les chants appris lors de cette séquence. Ce CD pourrait évoluer avec l'enregistrement de chants d'autres séquences ou même de chants et comptines en langue française. De plus, l'enseignante fait connaître et chanter aux élèves d'autres comptines en espagnol et portugais (annexe e1, interaction 18). Il serait donc intéressant de compiler ces différents enregistrements sur un même support. Les enfants participeraient à un projet commun et garderaient une trace de ce travail qu'ils pourraient ramener chez eux.

Cette tâche finale serait intéressante à mettre en place car elle permettrait de tisser des liens entre l'école et la maison. En effet, l'enseignante a eu beaucoup de retours concernant l'anglais dans sa classe. Les élèves en parlent énormément à la maison : ils veulent dialoguer en anglais avec leurs parents, et ainsi réinvestir les différentes questions et mots de vocabulaire étudiés à l'école. L'enseignante a donc eu un retour très positif sur cette initiation. Ainsi, autant avec l'enregistrement audio comme avec la représentation théâtrale, les élèves pourraient illustrer et montrer ce qu'ils apprennent lors des séances d'anglais.

4. Les apports : points de vue des enseignants

Cette initiation présente-t-elle de réels apports pour les élèves ? Pour répondre à cette question, je m'appuierai sur les réponses données dans les questionnaires (annexes q2 à q5) et sur l'entretien avec Madame G. (annexe e1). Dans ces questionnaires, plusieurs points ont été abordés : le passé professionnel des enseignants, l'enseignement-apprentissage d'une LVE dans leur classe et les apports observés. Deux profils d'enseignants apparaissent : ceux utilisant un manuel et ceux n'en n'utilisant pas. Dans tous les cas, la LVE est présente dans la classe à travers des comptines et des chants, des jeux, des albums, etc.

Trois des enseignants questionnés n'ont recours à l'anglais que lors des séances d'initiation. Un d'entre eux se détache. En effet, l'enseignante expérimentée

n'utilisant pas de manuel (annexe q2) utilise la langue anglaise à différents moments de la journée : dans les rituels rythmant une journée de classe, pour donner certaines consignes (consignes répétitives que les élèves peuvent entendre tout au long de l'année), pour interpeller les élèves. Elle intègre également la LVE dans les séances d'E.P.S.

De plus, comme l'enseignante filmée et interviewée pour l'étude, certains ne se limitent pas à une seule langue mais s'intègrent davantage dans un projet d'éveil aux langues dans lequel plusieurs langues sont abordées tout au long de l'année. Par exemple, la professeure stagiaire (annexe q3) intègre l'anglais et l'allemand à ses séances d'initiation.

Malgré des fonctionnements différents, des conséquences sur l'apprentissage ont pu être observées.

4.1. Au niveau de l'apprentissage de l'anglais

En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, tous les enseignants questionnés ont observé des conséquences sur les compétences en anglais des élèves. Tout d'abord, Madame G nous parle d'une évolution impressionnante et rapide (annexe e1, interaction 40). En effet, elle donne l'exemple avec les questions « *How old are you ?* » et « *How are you ?* ». Si jeunes, les élèves confondent souvent ces deux questions. Or, après quelques mois d'initiation ses élèves savent distinguer ces deux interrogations et y répondre correctement.

De plus, cette enseignement-apprentissage a développé chez les élèves des réflexes et des automatismes concernant les séances de langue : « les élèves réagissent aux consignes simples quelle que soit la langue utilisée et utilisent spontanément les formules de politesse » (annexe q2). Les enseignants interrogés ont mis l'accent sur les compétences qu'avaient acquises les élèves suite à cette initiation : ils acquièrent un vocabulaire et un lexique spécifique qu'ils « réinvestissent dans des activités simples au moment des rituels en début de séance » (annexe q4). Enfin, au fil des séances, l'élève est de plus en plus confiant et cela s'observe sur sa participation plus active lors de l'initiation.

De manière générale, on peut donc observer des apports et une évolution rapide quant à l'apprentissage de l'anglais.

4.2. Au niveau des apprentissages au sens large

En sachant que cette initiation a des effets positifs sur l'apprentissage de l'anglais, qu'en est-il sur les apprentissages en général ?

Les apports sur l'apprentissage au sens large sont moins visibles ou moins observés par les enseignants. Deux des enseignants interrogés enseignent l'anglais lors de décloisonnement (annexes q4 et q5). Ils ne voient les élèves que quelques minutes par semaine et ne peuvent donc observer les conséquences en classe.

Cependant, de même que pour l'anglais, certains enseignants ont pu observer certains apports. Par exemple, à l'écoute d'une LVE l'oreille de l'élève est plus affinée (annexe q2) ce qui entraîne une amélioration de leur conscience phonologique (annexe q3).

Comme on peut le voir, les apports sur les apprentissages au sens large sont moins visibles mais aussi moins observés par les enseignants.

CONCLUSION

Ce mémoire de recherche a pour thème l'initiation aux langues vivantes étrangères à l'école maternelle, avec pour objectif, l'étude de sa mise en œuvre au sein d'une classe et les apports que celle-ci procure.

Plusieurs questions ont été mis en évidence : quel est l'âge idéal pour commencer l'apprentissage d'une LVE ? Quels en sont les avantages ? Comment cet enseignement-apprentissage est-il mis en œuvre dans des classes de cycle 1 ? Quelles sont les activités proposées ? Comment l'enseignant s'approprie-t-il le manuel utilisé ?

L'hypothèse dégagée était donc que l'enseignement-apprentissage d'une LVE dès l'école maternelle était bénéfique pour les apprentissages de l'élève.

Pour cela, l'étude d'une séquence mise en œuvre dans une classe a été réalisée : le parallèle entre le manuel et la mise en pratique a ainsi été comparée. Plusieurs entretiens ont permis de visualiser différentes pratiques mais aussi d'avoir une vision générale des apports que peut apporter cet enseignement-apprentissage en LVE et dans les apprentissages au sens large.

Grâce aux différentes lectures et recherches, il s'est avéré que l'âge est un facteur fondamental car le jeune apprenant est davantage réceptif à l'écoute d'une nouvelle langue. Grâce à cette initiation, il va acquérir des automatismes qui lui serviront pour toute sa scolarité, autant en langue vivante que dans les autres disciplines. Certes, le jeune âge paraît être un avantage pour l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante mais quel serait l'âge le plus bénéfique pour le commencer ? Pour répondre à cette question, il serait pertinent de s'intéresser aux apports en fonction de l'âge auquel cette initiation débute.

De plus, les différents questionnaires ont permis de dégager les apports concernant l'apprentissage de l'anglais : les élèves développent une conscience phonologique, retiennent davantage de vocabulaire et réinvestissent plus facilement les notions tout au long de l'année. Cependant, il a été difficile de mettre en évidence les apports au sens large. Il serait donc intéressant de se concentrer sur les pratiques des élèves dans d'autres disciplines pour savoir si cette initiation a des conséquences sur leurs apprentissages de manière générale.

À travers ce travail de recherche, j'ai pu observer de multiples pratiques : certains enseignants ont recours à un manuel alors que d'autres construisent leurs propres séquences. Dans les deux cas, on y retrouve des activités similaires : comptines, chants, jeux, rituels, etc.

Le manuel a l'avantage de proposer une méthode complète clé en main (annexe e1, interaction 34), pourtant l'enseignante interrogée utilisant le manuel *Kay, Blue and Sparkle* (annexe q5) dit modifier « le déroulement des séances ». Elle ajoute des chansons et des comptines provenant d'autres sources et utilise des albums (support absents des méthodes choisies). Il serait donc judicieux de mêler manuel et méthode personnelle pour une meilleure initiation : intégrer les LVE tout au long de la journée dans les autres disciplines, les rituels, les formules de politesse, etc. Les élèves pourraient alors se rendre compte de l'utilité des langues vivantes en dehors des 30 minutes de séances d'anglais proposées.

Ma recherche se basant essentiellement sur la pratique avec un manuel, j'ai pu m'apercevoir que ce support avait l'avantage de proposer une méthode pertinente, avec un caractère répétitif qui permet aux élèves de se repérer lors des séances. Cependant, l'absence de perspective actionnelle dans chaque séquence manque à ce manuel. Il serait donc intéressant de l'intégrer dans ce projet pour que les élèves puissent se projeter dans la séquence et en voir l'objectif.

Dans ce travail, deux manuels ont été mis en évidence : *Ghostie*⁴⁶ et *Kay, Blue and Sparkle*⁴⁷. Pour avoir une vision plus large de l'enseignement-apprentissage d'une LVE avec un manuel, on pourrait mener une recherche comparative à partir de différents manuels afin d'observer les similitudes et les différences dans leur propositions de séquence et de séances. De plus, deux enseignantes interrogées (annexe e1 et q5) utilisent le manuel *Kay, Blue and Sparkle*. Une comparaison de l'utilisation du manuel serait intéressante à mener. Cela permettrait d'observer comment elles se l'approprient.

⁴⁶ HILLMAN, Catherine, KERNEIS, Françoise. *op. cit.*

⁴⁷ HILLMAN, Catherine, KERNEIS, Françoise. *op. cit.*

Un autre questionnement apparaît : dès leur arrivée au Cours Préparatoire, y a-t-il une réelle différence au niveau des apprentissages des LVE entre des élèves ayant suivi une initiation en cycle 1 et ceux débutant l'apprentissage d'une LVE au cycle 2 ?

Il serait donc pertinent de comparer les savoirs des élèves, leurs progrès et leurs difficultés en fonction de leur passé linguistique.

Ce travail a montré l'importance de l'enseignement-apprentissage d'une ou plusieurs langues vivantes étrangères à l'école maternelle mais d'autres ouvertures et prolongements apparaissent. Il serait judicieux d'approfondir ce travail pour apporter des réponses aux différentes questions mise en évidence dans la conclusion pour améliorer et développer l'enseignement-apprentissage des LVE au cycle 1.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

BABLON, Frédéric. *Enseigner une langue étrangère à l'école.* Paris : Hachette, 2004.

DABÈNE, Louise. Préface. In CANDELIER, Michel. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne.* Paris : De Boeck Université, 2003.

DE GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre.* Montréal : Éditions Logiques, 1989.

DE GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre.* Paris : De Boeck Université, 1997.

FRANÇOIS-SALSANO, Dora. Un argumentaire diversifié. In *Découvrir le plurilinguisme à l'école maternelle.* Paris : L'Harmattan, 2009.

JOHNSTONE, Richard. *À propos du « facteur âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques.* Strasbourg : Édition du Conseil de l'Europe, 2002.

LALLEMENT, Brigitte. PIERRET, Nathalie. *L'essentiel du CECR pour les langues.* Paris : Hachette, 2007.

VIAU, Rolland. Comment susciter le désir d'apprendre ? « Pratiques pédagogiques ». In *La motivation en contexte scolaire.* Paris : De Boeck Université, 1994.

ARTICLES

CANDELIER, Michel. *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire.* ÉDUSCOL. [en ligne], 15-04-2011 [consulté le 06.05.2017].

Disponible sur le site web : <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

DELPY, Françoise. Les langues étrangères dès l'école maternelle ? *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation.* 2005, n°36.

SIMON, Diana-Lee. Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistance deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? Recherches et pratiques innovante. *SPIRALE. Revue de Recherches en Éducation.* 2006, n°38.

VAUTHIER, Évelyne. Un mode d'apprentissage efficace. *Cahiers pédagogiques.* 2006. N°448, Le jeu en classe.

MÉMOIRES ET THÈSES

AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré.* Thèse de doctorat. Sciences du langage. Nancy : Université de Nancy 2 U.F.R. de Sciences du Langage, 2005.

BARRIÉ, Mathilde. *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire.* Mémoire de master 2 EFE-ESE. Toulouse : École interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2, 2012.

LOPEZ, Marie. *L'enseignement ludique dans l'apprentissage d'une langue étrangère au cycle 3.* Mémoire de master 2 EFE-ESE. Toulouse : IUFM Midi-Pyrénées et Université de Toulouse 2 Le Mirail, 2011.

PRÉZEAU, Nancy. ROBINSON, Isabelle. *La conception d'un jeu neuropédagogique concernant l'apprentissage des accords grammaticaux dans la phrase.* Maitrise en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 2009.

SITES WEB

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [consulté le 06.05.2017].
Disponible sur le web :

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3a8>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL, informer et accompagner les professionnels de l'éducation* [en ligne]. [consulté le 04.03.21017].

Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

DISCOURS ET TEXTES OFFICIELS

LANG, Jack. *Vie publique* [en ligne]. [consulté le 10.03.2017]. Disponible sur le Web : <http://discours.vie-publique.fr/notices/003001674.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Apprentissage précoce des langues vivantes à l'école maternelle et élémentaire.* Circulaire n° 72-1059, Bulletin Officiel n°34, 14-09-1972.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Apprentissage précoce des langues vivantes à l'école maternelle et élémentaire.* Circulaire n°73-228, Bulletin Officiel n°20, 11-05-1973.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.* Arrêté du 25-01-2002, Bulletin Officiel Hors-Série n°1, 14-02-2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Langues vivantes à l'école primaire cycle 2 (CE1) et 3. Préambule commun.* Arrêté du 25-07-2007, Bulletin Officiel Hors-Série n°8, 30-08-2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les nouveaux programmes de l'école primaire.* Arrêté du 09-06-2008, Bulletin Officiel Hors-Série n°3, 19-06-2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012.* Circulaire n° 2012-056, Bulletin Officiel n°13, 27-03-2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire.* Note d'information, n°12, 12-06-2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle.* Arrêté du 18-02-2015, Bulletin Officiel spécial n°2, 26-03-2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3).* Arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel spécial n°11, 26-11-2015.

MANUELS

HILLMAN, Catherine, KERNEIS, Françoise. *Kay, Blue and Sparkle.* Paris : Scérén [CNDP-CRDP], 2013.

HILLMAN, Catherine, KERNEIS, Françoise. *Ghostie*. Paris : Scérén [CNDP-CRDP], 2010.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
----------------------------	----------

INTRODUCTION	3
---------------------------	----------

CADRE THÉORIQUE	6
------------------------------	----------

1. LES LANGUES VIVANTES DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS : DE 1954 A 2015	6
1.1. DES PERIODES D'EXPERIMENTATIONS.....	6
1.2. UN CHANGEMENT DANS LES ANNEES 2000	7
1.3. UN OUTIL ESSENTIEL DANS L'EVOLUTION DES APPRENTISSAGES : LE CECRL	9
1.4. LE RETOUR DES LANGUES VIVANTES DANS LES PROGRAMMES DE MATERNELLE.....	11
2. L'AGE : FACTEUR FONDAMENTAL POUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE	12
2.1. LE FACTEUR AGE DANS L'INITIATION AUX LVE	12
2.2. APPORTS ET AVANTAGES D'UNE TELLE EXPOSITION A UN AGE PRECOCE	14
2.3. L'IMPORTANCE DU JEU EN MATERNELLE	15
3. LA « PERSPECTIVE ACTIONNELLE » : DEFINITION ET INTERETS	17
3.1. DEFINITION	17
3.2. LA MOTIVATION : UN ASPECT FONDAMENTAL	18
4. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESE DE TRAVAIL.....	19

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE.....	20
-------------------------------------	-----------

1. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	21
1.1. MATERIEL : LE MANUEL KAY, BLUE AND SPARKLE.....	21
1.2. LES PARTICIPANTS	24
2. LA SEQUENCE MENEÉ EN CLASSE	26
2.1. CRITERES D'ANALYSE	26
2.2. RESULTATS ET BILAN DE L'ANALYSE	27
3. COMPARAISON ENTRE LA METHODE PROPOSEE ET LA PRATIQUE EN CLASSE.....	29
3.1. DIFFERENCES RECURRENTES AUX 4 SEANCES	29
3.2. DIFFERENCES PONCTUELLES.....	30
3.3. LE MANUEL, LA PRATIQUE OBSERVEE ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	31
4. LES APPORTS : POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS	32
4.1. AU NIVEAU DE L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS	33
4.2. AU NIVEAU DES APPRENTISSAGES AU SENS LARGE	34

CONCLUSION	35
-------------------------	-----------

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	38
--	-----------

ANNEXES 46

1. ANNEXES DU MANUEL KAY, BLUE AND SPARKLE.....	46
1.1. ANNEXE M1 : PROGRESSION PROPOSEE DANS LE MANUEL <i>KAY, BLUE AND SPARKLE</i>	46
1.2. ANNEXE M2 : SEQUENCE DU MANUEL.....	49
1.3. ANNEXE M3 : POSTER.....	57
1.4. ANNEXE M4 : FLASHCARDS ENSEIGNANT.....	57
2. ANNEXES DES TRANSCRIPTIONS DES VIDEOS ET LES GRILLES D'OBSERVATIONS	59
2.1. ANNEXE V1 : GRILLE D'OBSERVATION VIERGE.....	59
2.2. ANNEXE V2 : TRANSCRIPTION SEANCE 1.....	59
2.3. ANNEXE V3 : GRILLE D'OBSERVATION SEANCE 1.....	62
2.4. ANNEXE V4 : TRANSCRIPTION SEANCE 2.....	63
2.5. ANNEXE V5 : GRILLE D'OBSERVATION SEANCE 2.....	66
2.6. ANNEXE V6 : TRANSCRIPTION SEANCE 4.....	66
2.7. ANNEXE V7 : GRILLE D'OBSERVATION SEANCE 4.....	68
3. ENTRETIEN	69
3.1. ANNEXE E1 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE MADAME G.	69
4. QUESTIONNAIRES	71
4.1. ANNEXE Q1 : QUESTIONNAIRE VIERGE.....	71
4.2. ANNEXE Q2 : ENSEIGNANTE EXPERIMENTEE N'UTILISANT PAS DE MANUEL.....	72
4.3. ANNEXE Q3 : PES N'UTILISANT PAS DE MANUEL.....	73
4.4. ANNEXE Q4 : PEMF N'UTILISANT PAS DE MANUEL.....	74
4.5. ANNEXE Q5 : ENSEIGNANTE UTILISANT LE MANUEL <i>KAY, BLUE AND SPARKLE</i>	75

ANNEXES

ANNEXES

1. Annexes du manuel Kay, Blue and Sparkle

1.1. Annexe m1 : Progression proposée dans le manuel Kay, Blue and Sparkle

Objectifs (linguistique, communicationnel et culturel)	Réussite À la fin de l'étape, l'élève est capable de :	Structures	Lexique
Séquence 1 : Meeting Kay, Blue and Sparkle			
- Savoir dire son nom et demander le sien à quelqu'un. - Savoir dire bonjour, au revoir, oui, merci - Savoir demander à quelqu'un comment il va et lui répondre.	- Dire son nom - Demander à quelqu'un comment il s'appelle - Dire bonjour, au revoir, oui, merci - Demander à quelqu'un comment il va et dire comment on va	- Hello - What's your name ? - My names's... - Goodbye ! - Boys and girls. - How are you ? - I'm fine, thank you. - Come and play !	- Hello - Goodbye - Name - Yes -Boys, girls - Fine, thank you - You, I - Come, play
Séquence 2 : Breakfast at home			
- Savoir dire s'il vous plaît, non merci. - Savoir dire que l'on est d'accord. - Savoir chanter une comptine et la mimer. - Savoir dire que l'on est à la maison. - Connaitre quelques onomatopées. - Savoir dire un chant et le mimer. - Savoir utiliser quelques verbes d'action dans le cadre du petit déjeuner.	- Dire s'il vous plaît, non merci, OK ! - Chanter une comptine en la mimant - Dire que l'on est à la maison - Dire tick tock, tick, tock - Dire un chant en le mimant. - Décrire quelques actions en lien avec le petit déjeuner	- Please ! - No, thank you ! - Kay's at home - Good ! - Breakfast time ! - This is the way - I wash my hands - I drink my milk - I eat my toast	- Please, no - OK - At home, good - Tick tock, tick tock - Breakfast, time - Wash, hands, drink, milk, eat, toast
Séquence 3 : On the bus			
- Savoir dire que l'on est dans le bus. - Savoir chanter une comptine et la mimer. - Savoir dire se taire. - Connaitre quelques onomatopées. - Savoir utiliser quelques verbes d'action (conduite d'un bus)	- Dire que l'on est dans le bus - Chanter une comptine en la mimant - Dire de se taire - Dire beep, beepn beep et ding, dong, ding - Décrire quelques actions en lien avec la conduite d'un bus	- On the bus - Please be quiet ! - Go round and round - Go beep, beep, beep - Go ding, dong, ding - Go to school - Drive the bus - Stop the bus - Start the bus	- Bus -Babies, Mum, teachers, be quiet - Wheel, bell, horn, go, round - Beep, beep, beep -Ding, dong, ding - Drive, stop, start, red, big
Séquence 4 : At school			

<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre les parties du corps et du visage - Savoir chanter une comptine et la mimer. - Savoir compter jusqu'à dix. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer quelques parties du corps et du visage- Chanter une comptine en la mimant - Compter jusqu'à dix 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Five little fingers on my hand</i> - <i>At school</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Head, shoulders, knees, toes</i> - <i>Eyes, ears, mouth, nose</i> - <i>One, two, three, four, five, little, fingers, hand</i> - <i>Six, seven, eight, nine, ten, school boys, school girls</i>
Séquence 5 : Tea time			
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir demander quelque chose poliment. - Connaitre l'heure du <i>tea time</i> en Grande-Bretagne. - Savoir chanter une chanson et la mimer. - Donner des instructions pour les préparations du <i>tea time</i>. - Connaitre quelques onomatopées et quelques expressions idiomatiques. - Connaitre quelques adjectifs. - Connaitre quelques impératifs - Présenter quelque chose - Chanter une chanson et la mimer. - Connaitre le <i>tea time</i> anglais et sa composition. - Savoir dire un chant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demander une tasse de thé poliment - Dire l'heure du thé - Demander à Polly de mettre la bouilloire sur le feu - Se réjouir de prendre le thé en disant <i>We'll all have tea !</i> - Dire <i>Yum!</i> en se frottant le ventre - Chanter une chanson et la mimer. - Dire <i>little, short, stout, ready</i> - Dire <i>hear, shout, pick up, pour out</i> - Dire <i>here's</i> - Reconnaître quelques aliments en lien avec le <i>tea time</i> - Dire le chant <i>The Tea Time Train</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tea time</i> - <i>Give me a cup of tea</i> - <i>Tea for you and me</i> - <i>Tea time is at five o'clock</i> - <i>Polly, put the kettle on</i> - <i>We'll all have tea</i> - <i>I'm a little teapot</i> - <i>Here's my handle</i> - <i>When the tea is ready pour me out</i> - <i>Hear me shout</i> - <i>It's tea time at home</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Give</i> - <i>Cup of tea, tea</i> - <i>You, me</i> - <i>For</i> - <i>O'clock</i> - <i>Kettle</i> - <i>Put on, have tea</i> - <i>Yum, yum !</i> - <i>Little, short, stout, ready</i> - <i>Here</i> - <i>Handle, spout</i> - <i>When</i> - <i>Hear, shout, pick up, pour out</i> - <i>Chocolate biscuits, cakes, jam, sandwiches, tea</i>
Séquence 6 : On the farm			
<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre quelques animaux de la ferme. - Connaitre quelques onomatopées. - Savoir dire un chant. - Savoir présenter une histoire. - Savoir poser une question et y répondre. - Découvrir quelques couleurs. - Revoir les nombres de 1 à 10. - Savoir chanter une comptine et la mimer. - Connaitre quelques liens de parenté. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer <i>cat, dog, hen, cock, sheep, cow, pig</i>. - Dire <i>miaow, woof, cluck, cock-a-doodle-doo, baa, moo, oink</i> - Dire un chant - Présenter <i>Old Macdonald</i> dans sa ferme - Chanter une comptine en mimant - Demander si l'on a quelque chose et répondre - Connaitre les couleurs <i>brown</i> et <i>red</i> - Compter de 1 à 10 - Dire <i>wife</i> et <i>child</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cat goes miaow, dog goes woof, hen goes cluck, cock goes cock-a-doodle-doo, sheep goes baa, cow goes moo, pig goes oink</i> - <i>Old MacDonald had a farm</i> - <i>On the farm, he had ...</i> - <i>Have you any wool ?</i> - <i>Yes, sir, three bags full.</i> - <i>I've got.</i> - <i>The farmer wants a wife</i> - <i>Who's missing ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cat, dog, hen, cow, pig, miaow, woof, cluck, cock-a-doodle-doo, baa, moo, oink</i> - <i>Farm</i> - <i>Black, Brown, red, have, wool, bags, cups, eggs, full</i> - <i>Wife, child, bone</i>

<ul style="list-style-type: none"> - Savoir exprimer un souhait. - Savoir demander qui est absent. - Savoir jouer au fermier dans son pré. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dire que quelqu'un veut quelque chose - Demander qui manque ou qui est absent - Interpréter le fermier 		
Séquence 7 : In the country			
<ul style="list-style-type: none"> - Revoir les parties du corps. - Découvrir le cri de la chouette. - Savoir dire un poème et le mimer. - Poser une question sur les quantités et répondre. - Savoir dire un chant. - Savoir utiliser quelques verbes du quotidien. - Découvrir une comptine de doigts et la jouer. - Savoir utiliser quelques verbes du quotidien au temps de la narration. - Découvrir le cri du porcelet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer quelques parties du corps - Reproduire le cri de la chouette - Dire un poème en le mimant - Demander combien et répondre - Dire un chant - Décrire quelques actions du quotidien - Chanter une comptine en la mimant - Décrire quelques actions du quotidien au temps de la narration - Dire wee wee - Dire une comptine de doigts et la jouer 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Big owl looks at you</i> - <i>How many ... have you got ?</i> - <i>I've got...</i> - <i>This cow eats grass</i> - <i>This cow sleeps all day</i> - <i>This little pig went to market</i> - <i>This pig stayed at home</i> - <i>All the way home</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Owl, big, look at, toowit-toowooooooo</i> - <i>Madam, chickens, Mrs Hen, Mrs Pig, piglets</i> - <i>Grass, hay, water, sleep, run away, all day</i> - <i>Went to, market, stayed, roast beef, none, wee wee</i>
Séquence 8 : In the town			
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir relater un événement. - Découvrir une comptine traditionnelle. - Parler de la pluie, des moments de la journée. - Savoir dire un chant. - Utiliser des impératifs - Découvrir une comptine de doigts. - Suivre le fil d'une histoire. - Suivre des instructions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Raconter et décrire un événement - Chanter une comptine traditionnelle anglaise - Dire qu'il pleut - Dire <i>in the morning, in the evening, all day long</i> - Dire un chant - Dire <i>fetch the engines ; pour on water</i> - Reconstituer et interpréter une histoire - Dire <i>Knock at the door ; Open the door !</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>London Bridge is falling down</i> - <i>Off the prison</i> - <i>Off you go</i> - <i>It's raining</i> - <i>In the morning / the evening</i> - <i>All day long</i> - <i>London's Burning</i> - <i>Fetch the engines</i> - <i>Pour on water</i> - <i>In the dark town</i> - <i>There's a dark house</i> - <i>Knock at the door</i> - <i>Open the door</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>London, bridge, falling down, my fair lady, prison, off</i> - <i>Raining, evening, all day long</i> - <i>Burning, fetch, engine, fire, pour on</i> - <i>Dark town, dark house, dark door, door, knock, open, surprise</i>
Séquence 9 :			
<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre quelques expressions idiomatiques. - Utiliser des impératifs. - Découvrir une berceuse de Johannes Brahms. - Savoir mettre en scène une chanson. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dire <i>Good night ; slepp tight !</i> - Dire <i>Go to sleep</i> - Dire <i>Go to bed ! ; Please wait !</i> - Mettre en scène une chanson ; une comptine traditionnelle - Décrire un évènement 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Go to sleep</i> - <i>Good night</i> - <i>Sleep tight</i> - <i>Go to bed !</i> - <i>I said</i> - <i>It's very late</i> - <i>Wait !</i> - <i>There were five in the bed</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sleep</i> - <i>Late, very, said, wait</i> - <i>The little one, roll over, fell out.</i> - <i>Look at, Big Ben, again</i>

- Savoir relater un évènement. - Savoir chanter une berceuse.	- Dire <i>Roll over !</i> - Dire <i>Look at Big Ben !</i> - Chanter <i>Westminster Lullaby</i>	- <i>The little one said « Roll over »</i> - <i>They all rolled over</i> - <i>One fell out</i> - <i>Look at Big Ben !</i> - <i>It's late again</i> - <i>It's time for bed</i>	
Séquence 10 :			
→ Présenter un spectacle. <u>Les chansons :</u> <i>Hello Blue, hello Sparkle, hello Kay ; Cup of tea ; Old Macdonald had a farm ; Good bye boys and girls.</i>			

1.2. Annexe m2 : Séquence du manuel

ÉTAPE 1 (PS-MS) – CAT GOES MIAOW, MIAOW, MIAOW

→ **Tâche :** Dire le chant "*Cat Goes Miaow, Miaow, Miaow*"

Objectifs (linguistique, communicationnel et culturel)	Réussite À la fin de l'étape, l'élève est capable de :	Structures	Lexique
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Connaître quelques animaux de la ferme. ▶ Connaître quelques onomatopées. ▶ Savoir dire un chant. 	<ul style="list-style-type: none"> - nommer "cat", "dog", "hen", "cock", "sheep", "cow", "pig"; - dire "miaow", "woof", "cluck", "cock-a-doodle-doo", "baa", "moo", "oink"; - dire un chant. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Cat goes miaow, dog goes woof, hen goes cluck, cock goes cock-a-doodle-doo, sheep goes baa, cow goes moo, pig goes oink.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Cat, dog, hen, cock, sheep, cow, pig, miaow, woof, cluck, cock-a-doodle-doo, baa, moo, oink</i>

Matériel

- le poster 11 : *On the Farm*
- 7 flash cards: *cat, dog, hen, cock, sheep, cow, pig*
- le coloriage: *On the Farm*

Pistes audio CD 2
- 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

RITUEL DE DÉBUT

PISTE 1  *Listen and sing "Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay"*
Listen and respond!
How are you? I'm fine, thank you.
L'enseignant s'adresse à quelques élèves pour leur demander comment ils vont. Ils répondent avec son aide.

PISTE 2  *Listen and remember your English!*
What do you remember?
Les élèves doivent rapporter de la maison (à l'école) la petite phrase mémorisée et la redire en classe.
Polly, put the kettle on! 
Tea time is at five o'clock. 

PISTE 3  *Listen to the story!*
Once upon a time, in Happy House lived Blue, Sparkle and Kay.
Kay, Blue and Sparkle are on the farm.

PISTE 4  **ACTIVITÉ 1**
Phonologie: le son [ɑ]
Listen and say!
L'enseignant fait écouter la piste audio avec une pause après chaque mot pour laisser aux élèves le temps de répéter. Ensuite, il peut demander de dire la phrase en mettant l'intonation.
Sparkle, farm, barn, baa, far.
Sparkle, the farm is far!



ACTIVITÉ 2

Listen and chant!

Cat Goes Miaow, Miaow, Miaow

Cat goes miaow, miaow, miaow,

Dog goes woof, woof, woof,

Hen goes cluck, cluck, cluck,

Cock goes... cock-a-doodle-doo.

Sheep goes baa, baa, baa,

Cow goes moo, moo, moo,

Pig goes oink, oink, oink,

Cock goes... cock-a-doodle-doo.

L'enseignant fait écouter la chanson et la présente à l'aide des *flash cards*. Puis il reprend la chanson, ligne par ligne, en montrant la *flash card* correspondante et les élèves répètent le cri de l'animal. Puis il procède de la même façon que dans les étapes précédentes pour faire apprendre la chanson en entier.



ACTIVITÉ 3

Listen, say and do!

L'enseignant constitue six groupes: les chats, les chiens, les poules, les moutons, les vaches et les cochons. Chaque groupe chante la ligne qui le concerne. À la dernière ligne de chaque couplet, l'enseignant tape dans les mains en disant "Cock goes..." et tous les élèves disent "cock-a-doodle-doo". Pour terminer l'activité les élèves reprennent en chœur la chanson entière.



ACTIVITÉ 4

Let's play Kim's game!

L'enseignant fixe au tableau les sept *flash cards* des animaux et les élèves les nomment. Il fait écouter la piste audio dans laquelle les sept noms sont dits dans le désordre.

Cock, hen, cow, sheep, pig, cat, dog, cow.

Il fait une pause après chaque mot et un élève vient au tableau poser le doigt sur la bonne *flash card* et la nommer.

Puis l'enseignant propose un jeu de Kim. À la consigne "Close your eyes!", les élèves ferment les yeux tandis que l'enseignant retourne une *flash card*. Ils doivent trouver l'animal manquant "Open your eyes, what's missing?". L'élève qui trouve et nomme la *flash card* manquante le premier marque un point. Il fait de même avec les autres *flash cards*. Pour terminer l'activité les élèves nomment les *flash cards* dans l'ordre inverse.

RITUEL DE FIN



Listen and remember your English!

Cock-a-doodle-doo!

Cette petite phrase doit être mémorisée pour être redite à la maison et rapportée à l'école le jour suivant.



Listen and sing "Goodbye Boys and Girls"!

Les élèves chantent en faisant un signe de la main pour se dire au revoir.

ÉTAPE 2 (PS–MS) – OLD MACDONALD HAD A FARM



Tâche : Chanter et mimer tous ensemble la chanson *Old MacDonald Had a Farm*

Objectifs (linguistique, communicationnel et culturel)	Réussite À la fin de l'étape, l'élève est capable de :	Structures	Lexique
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Savoir présenter une histoire. ▶ Savoir chanter une comptine et la mimer. 	<ul style="list-style-type: none"> – présenter <i>Old Macdonald</i> dans sa ferme ; – chanter une comptine en la mimant. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Old MacDonald had a farm.</i> ▶ <i>On that farm, he had...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Farm</i>

Matériel

- le poster 11 : *On the Farm*
- 4 *flash cards*: *cat, dog, sheep, cow*
- des boules de coton blanc, de la peinture verte, des feutres

Pistes audio CD 2

- 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11

RITUEL DE DÉBUT



Listen and sing "Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay"

Listen and respond!



How are you? I'm fine, thank you.

L'enseignant s'adresse à quelques élèves pour leur demander comment ils vont. Ils répondent avec son aide.



Listen and remember your English!

What do you remember?

Les élèves doivent rapporter de la maison (à l'école) la petite phrase mémorisée et la redire en classe.

Cock-a-doodle-doo!



Listen to the story!

Once upon a time, in Happy House lived Blue, Sparkle and Kay.

Kay, Blue and Sparkle are on the farm.



ACTIVITÉ 1

Phonologie : le son [æ]

Listen and say!



L'enseignant fait écouter la piste audio avec une pause après chaque mot pour laisser aux élèves le temps de répéter. Ensuite, il peut demander de dire la phrase en mettant l'intonation.

Cat, mat, sat, bat, that.

That cat sat on the mat!



ACTIVITÉ 2

Listen and sing!



L'enseignant fait écouter la chanson et la présente à l'aide des *flash cards* et de mimes. Puis il procède de la même façon que dans les étapes précédentes pour faire apprendre la chanson.

Old MacDonald Had a Farm

Old MacDonald had a farm,
ee-aye-ee-aye-oh!
And on that farm he had a cat,
ee-aye-ee-aye-oh!
Miaow, miaow, miaow, (x2)
Miaow, miaow,
Miaow, miaow, miaow.

Old MacDonald had a farm,
ee-aye-ee-aye-oh!
And on that farm he had a dog,
ee-aye-ee-aye-oh!
Woof, woof, woof, (x2)
Woof, woof,
Woof, woof, woof.

Old MacDonald had a farm,
ee-aye-ee-aye-oh!
And on that farm he had a sheep,
ee-aye-ee-aye-oh!
Baa, baa, baa, (x2)
Baa, baa,
Baa, baa, baa.

Old MacDonald had a farm,
ee-aye-ee-aye-oh!
And on that farm he had a cow,
ee-aye-ee-aye-oh!
Moo, moo, moo, (x2)
Moo, moo,
Moo, moo, moo.

Old MacDonald had a farm,
ee-aye-ee-aye-oh!



ACTIVITÉ 3



Listen, say and do!

L'enseignant constitue quatre groupes: les chats, les chiens, les moutons et les vaches. Il fait écouter la chanson et les élèves reprennent en chœur *ee-aye-ee-aye-oh!* Puis le groupe de l'animal cité doit en imiter le cri. Progressivement un cinquième groupe se charge de chanter les deux premières lignes de chaque couplet.



ACTIVITÉ 4

Let's play Simon Says!

L'enseignant propose de jouer à *Simon Says*, l'équivalent de notre *Jacques a dit*. Les élèves sont en cercle. L'enseignant dit une consigne, par exemple "*Sheep goes...*" et les élèves n'imitent le cri de l'animal que si l'enseignant a dit "*Simon Says*" avant la consigne "*Simon says, sheep goes...*". Les élèves qui se trompent sont éliminés et quittent le cercle. En fonction de sa classe, l'enseignant peut choisir un élève pour le remplacer et mener la classe. Cette activité se fait durant la séance de motricité.

RITUEL DE FIN



Listen and remember your English!

Old MacDonald had a farm.

Cette petite phrase doit être mémorisée pour être redite à la maison et rapportée à l'école le jour suivant.



Listen and sing "Goodbye Boys and Girls"!

Les élèves chantent en faisant un signe de la main pour se dire au revoir.

Percevoir, sentir, imaginer, créer

L'enseignant fait peindre en vert une feuille A5 à chaque enfant ou bien une frise par toute la classe. L'enfant colle sur sa feuille ou bien à un endroit de la frise, une boule de coton blanc, il dessine les pattes et la tête au marqueur noir et écrit son nom sous le dessin.

ÉTAPE 3 (MS) – BAA, BAA, BLACK SHEEP

→ **Tâche:** Chanter et mimer tous ensemble la chanson *Baa, Baa, Black Sheep*

Objectifs (linguistique, communicationnel et culturel)	Réussite À la fin de l'étape, l'élève est capable de :	Structures	Lexique
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Savoir poser une question et y répondre. ▶ Découvrir quelques couleurs. ▶ Revoir les nombres de 1 à 10. ▶ Savoir chanter une comptine et la mimer. 	<ul style="list-style-type: none"> – demander si l'on a quelque chose et répondre; – connaître les couleurs: "black", "brown" et "red"; – compter de 1 à 10; – chanter une comptine en la mimant. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Have you any wool?</i> ▶ <i>Yes, sir, three bags full.</i> ▶ <i>I've got...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Black, Brown, red, have, wool, bags, cups, eggs, full</i>

Matériel

- le poster 11: *On the Farm*
- 9 flash cards: *black, sheep, wool, Black Sheep, three bags full, cow, six cups full, hen, ten eggs*
- le coloriage: *Black Sheep, Brown Cow and Red Hen*

Pistes audio CD 2

–1, 2, 3, 11, 12, 13, 14

RITUEL DE DÉBUT



Listen and sing "Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay"

Listen and respond!

How are you? I'm fine, thank you.

L'enseignant s'adresse à quelques élèves pour leur demander comment ils vont. Ils répondent avec son aide.



Listen and remember your English!

What do you remember?

Les élèves doivent rapporter de la maison (à l'école) la petite phrase mémorisée et la redire en classe.

Old MacDonald had a farm.



Listen to the story!

*Once upon a time, in Happy House lived Blue, Sparkle and Kay.
Kay, Blue and Sparkle are on the farm.*



ACTIVITÉ 1

Phonologie: le son [e]

Listen and say!

L'enseignant fait écouter la piste audio avec une pause après chaque mot pour laisser aux élèves le temps de répéter. Ensuite, il peut demander de dire la phrase en mettant l'intonation.

Eggs, hen, ten, red, leg.

Ten eggs, Red Hen? Excellent!





ACTIVITÉ 2

Listen and sing!

Baa, Baa, Black Sheep

*Baa, baa, black sheep,
Have you any wool?
Yes, sir, yes, sir,
Three bags full.
One, two, three.*

L'enseignant fait écouter la chanson et la présente à l'aide des *flash cards*. Il les pose au tableau dans l'ordre. Puis il procède de la même façon que dans les étapes précédentes pour faire apprendre la chanson.



ACTIVITÉ 3

Listen, say and do!

Les élèves sont en binômes. Un élève demande "*Baa, baa, black sheep, have you any wool?*". L'autre lui répond "*Yes, sir, yes, sir, three bags full*".

S'il le souhaite et en fonction de sa classe, l'enseignant peut exiger que la réponse soit "*Yes, sir*" si c'est un garçon et "*Yes, Ma'am*" si c'est une fille. Puis, les élèves disent ensemble la dernière réplique "*one, two, three*". Ensuite, ils inversent les rôles.



ACTIVITÉ 4

Let's act out!

Sparkle: *Baa, baa, Black Sheep, have you any wool?*

Sheep: *Yes, sir, yes, sir, three bags full.*

Sparkle & Sheep: *One, two, three.*

Sparkle: *Moo, moo, Brown Cow, have you any milk?*

Cow: *Yes, sir, yes, sir, six cups full.*

Sparkle & Cow: *One, two, three, four, five, six.*

Sparkle: *Cluck, cluck, Red Hen, have you any eggs?*

Hen: *Yes, sir, yes, sir, I've got ten.*

Sparkle & Hen: *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.*

L'enseignant fait écouter la saynète et la présente à l'aide des *flash cards*. Il les fixe au tableau : le mouton noir et les trois sacs pleins de laine, la vache et les six tasses pleines de lait et la poule avec les dix œufs. Puis il procède de la même façon que dans les étapes précédentes pour faire apprendre la saynète. En binômes, les élèves choisissent une *flash card* et jouent la partie correspondante de la saynète.

RITUEL DE FIN



Listen and remember your English!

Baa, baa, black sheep, have you any wool?

Cette petite phrase doit être mémorisée pour être redite à la maison et rapportée à l'école le jour suivant.



Listen and sing "Goodbye Boys and Girls"!

Les élèves chantent en faisant un signe de la main pour se dire au revoir.

ÉTAPE 4 (MS) – THE FARMER WANTS A WIFE

➔ **Tâche :** Chanter tous ensemble dans une ronde la chanson
The Farmer Wants a Wife

Objectifs (linguistique, communicationnel et culturel)	Réussite À la fin de l'étape, l'élève est capable de :	Structures	Lexique
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Connaître quelques liens de parenté. ▶ Savoir exprimer un souhait. ▶ Savoir demander qui est absent. ▶ Savoir jouer au fermier dans son pré. 	<ul style="list-style-type: none"> – dire "wife" et "child"; – dire que quelqu'un veut quelque chose; – demander qui manque ou qui est absent; – interpréter le fermier dans son pré. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>The farmer wants a wife.</i> ▶ <i>Who's missing?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Wife, child, bone</i>

Pistes audio CD 2

–1, 2, 3, 15, 16, 17

Matériel

- le poster 12: *The Farmer Wants a Wife*
- 9 flash cards: *The Farmer, The Wife, The Child, The Dog, The Bone, cat, sheep, cow, pig*
- le coloriage: *The Farmer Wants a Wife*

RITUEL DE DÉBUT



Listen and sing "Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay"



Listen and respond!

How are you? I'm fine, thank you.

L'enseignant s'adresse à quelques élèves pour leur demander comment ils vont. Ils répondent avec son aide.



Listen and remember your English!

What do you remember?

Les élèves doivent rapporter de la maison (à l'école) la petite phrase mémorisée et la redire en classe.

Baa, baa, black sheep, have you any wool?



Listen to the story!

*Once upon a time, in Happy House lived Blue, Sparkle and Kay.
Kay, Blue and Sparkle are on the farm.*



ACTIVITÉ 1

Phonologie: le son [aɪ]



Listen and say!

L'enseignant fait écouter la piste audio avec une pause après chaque mot pour laisser aux élèves le temps de répéter. Ensuite, il peut demander de dire la phrase en mettant l'intonation.

My, wife, child, I, white.

My wife, my child and I.



ACTIVITÉ 2

Listen and sing!

The Farmer Wants a Wife

The farmer wants a wife, (x2)

La, la, la, la, la, la,

The farmer wants a wife.

The wife wants a child, (x2)

La, la, la, la, la, la,

The wife wants a child.

The child wants a dog, (x2)

La, la, la, la, la, la,

The child wants a dog.

The dog wants a bone, (x2)

La, la, la, la, la, la,

The dog wants a bone.

L'enseignant fait écouter la chanson et la présente à l'aide des *flash cards*. Puis il procède de la même façon que dans les étapes précédentes pour faire apprendre la chanson.



ACTIVITÉ 3

Listen, say and do!

Les élèves forment une ronde et chantent tous en chœur en suivant la musique. Un élève, le fermier au centre de la ronde, choisit une autre élève, sa femme, qui en choisit un autre, son enfant etc. Sur le dernier couplet, tous les enfants à l'intérieur de la ronde tapotent l'os. Cette activité peut se faire pendant la séance de motricité.



ACTIVITÉ 4

Let's play Kim's game!

L'enseignant fixe les *flash cards* au tableau : le fermier, sa femme, son enfant, son chien, sa vache... et les autres animaux de la ferme. Les élèves les nomment successivement. Il propose alors un jeu de Kim. À la consigne "*Close your eyes!*", les élèves ferment les yeux tandis que l'enseignant retourne une *flash card*. Il leur demande d'ouvrir les yeux et de trouver le personnage manquant "*Open your eyes, who's missing?*". L'élève qui trouve et nomme le personnage manquant va au tableau retourner la *flash card* du bon côté.

RITUEL DE FIN



Listen and remember your English!

The farmer wants a wife.

Cette petite phrase doit être mémorisée pour être redite à la maison et rapportée à l'école le jour suivant.



Listen and sing "Goodbye Boys and Girls"!

Les élèves chantent en faisant un signe de la main pour se dire au revoir.

1.3. Annexe m3 : Poster



1.4. Annexe m4 : Flashcards enseignant





2. Annexes des transcriptions des vidéos et les grilles d'observations

2.1. Annexe v1 : Grille d'observation vierge

Affichage relatif à la séance	
Modalité de travail (groupe, nombre d'élève, autonomie ...)	
Ce qui est dit à l'oral (et comment : gestuelle, support)	
Introduction d'une nouvelle notion	
Place du PE	
Place de l'élève	
Place de l'ATSEM	
Différenciation	
Remarque particulière	

2.2. Annexe v2 : Transcription séance 1

Le groupe classe est réuni au coin regroupement autour de l'enseignante. Le poster de la séquence est affiché au tableau et l'on peut entendre le début de la musique *Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay*.

1. EEE : hello Blue hello Sparkle hello Kay / hello Blue hello Sparkle hello Kay / [répétition des paroles plusieurs fois ; M arrête la musique]
2. M [geste de la main pour désigner l'élève interrogée] : how are you ?
3. E1 : I'm fine thank you
4. M [geste de la main pour désigner l'élève interrogée] : what's your name ?
5. E2 : my name's XXX [M recommence avec 14 élèves]
6. M : okay good / XXX have you got you glasses ? [M fait le geste des lunettes avec ses mains ; XXX se lève et cherche ses lunettes] / where are your glasses ?
7. E1 : où sont tes lunettes ? [mouvement de tête M pour approuver ce que vient de dire l'élève]
8. E3: mes lunettes ?
9. M : mmm // [E3 se lève chercher ses lunettes] So listen to the story [M lance la bande son 1]
10. Bande son 1 : once upon a time / in Happy House / lives Blue Sparkle and Kay / Kay, Blue and Sparkle are on the farm [M montre les différents éléments sur le poster affiché au tableau ; on peut entendre les élèves répéter le nom des personnages]
11. M : okay / what is on the farm ? [EEE lèvent la main] / XXX ?
12. E4 : la ferme
13. M : la ferme okay / on réécoute [M lance à nouveau la bande son 1]
14. M : okay what is the farm ? / XXX? / what is it ? [M montre le poster]
15. E5 : the ferme
16. M : la ferme okay // listen [M porte sa main à son oreille pour illustrer le verbe écouter] and chant / okay ?
17. E4 : voilà on écoute et on chante [M lance la bande son 2]
18. Bande son 2 [EEE essayent de chanter en même temps] : cat goes miaow miaow miaow / dog goes woof woof woof / hen goes cluck cluck cluck / cock goes // cock-a-doodle-doo / sheep goes baa baa baa / cow goes moo moo moo / pig goes oink oink oink / cock goes // cock-a-doodle-doo

19. M : okay so / est-ce qu'il y a des mots que vous avez reconnus ? Que vous connaissiez déjà et que vous avez reconnus [EEE lèvent la main] / XXX ?
20. E1 : miaow miaow
21. M : qu'est-ce que c'est miaow miaow ?
22. E1 : le chat
23. M : le chat / Maelis
24. E2 : oink oink
25. M : oink oink / qu'est-ce que c'est ça ?
26. E2 : le cochon [M recommence avec les autres animaux puis affiche une *flashcard* au tableau]
27. E7 : OH je sais
28. M : XXX ?
29. E7 : la vache
30. M : alors la vache c'est du français
31. E7 : moo moo
32. M : moo moo / this is the //
33. E8 : COW
34. M : cow [EEE répètent le mot] / okay / euh // qui se souvient comment on dit chat ? [EEE lèvent la main] / XXX ?
35. E1 : cat
36. M : very good / et le chien alors ? [EEE lèvent la main] / XXX ?
37. E9 : dog
38. M : dog very good / qui se souvient / ah vous avez oublié un animal
39. E10 : le coq / le cochon [M continue avec les autres animaux de la ferme]
40. M : very good / on réécoute / chuut on écoute / listen [M porte sa main à son oreille pour illustrer le verbe écouter ; M lance la bande son 2 ; EEE essayent de chanter en même temps mais M leur rappelle qu'il faut juste écouter par un signe de la main ; pendant la chanson elle pose les *flashcards* des animaux au sol devant les élèves]
41. M : on va essayer de chanter cette fois-ci / vous êtes prêts ?
42. EEE : oui
43. M : are you ready ? / yes ?
44. EEE : YES
45. M : so let's sing
46. M : [M lance la bande-son 2 et montre les *flashcards* posées au sol en fonction des animaux] / on la refait [M relance la bande son 2]
47. M : okay very good / euh /// on va faire 6 groupes / one two three [M désigne 3 élèves et leur donne la *flashcard* du chat] / you are the cat / okay ? / one two three [M désigne 3 élèves et leur donne la *flashcard* du chien] / you are the dog [M continue de désigner les élèves et leur attribue des animaux] / je donne un exemple / si je dis dog goes //
48. E9 : woof
49. M : est-ce que c'est ton groupe ? [M à E4] / non alors chut / dog goes
50. E12 : woof
51. M : okay pig goes
52. E10, E13 et E14 : oink oink oink
53. M : okay cat goes
54. E1 et E2 : miaow miaow miaow
55. M : euh hen goes
56. E15 et E16 : cluck cluck cluck
57. M : cow goes
58. E9, E17 et E18 : moo moo moo
59. M : sheep goes
60. E11, E19 et E7 : baa baa baa
61. M : coq goes [M porte ses mains à ses oreilles pour montrer qu'elle veut entendre tous les élèves]
62. EEE : cock-a-doodle-doo
63. M : et là ça sera tout le monde / on rejoue ? / prêt ? / are you ready ?
64. EEE : oui [M relance l'activité]
65. M : okay on change les groupes [M change les *flashcards* de place ; bruit d'agitation des élèves] /// are you ready ?
66. EEE : YES [M relance l'activité puis change les groupes deux fois de suite]

67. M : give me the XXX please [EEE rendent les *flashcards* à M] / thank you / thank you / thank you / thank you / let's play Kim's game / alors [M affiche les *flashcards* au tableau] / this is the
68. EEE : DOG
69. M : yes this is the
70. EEE : COW [M revoit de la même manière tous les animaux]
71. M : je vais vous faire écouter le nom de l'animal / chacun votre tour vous vous lèverez pour me montrer l'image qui correspond [M se déplace et s'assoit avec les élèves sur le banc] / let's play Kim's game / so this is six [M lance la bande son 3 ; tout au long de l'activité elle note sur son cahier ce que font les élèves]
72. Bande son 3 : let's play a memory game // listen / point to the right card and sing what it is // cock
73. M : XXX [XXX se lève et désigne une *flashcard*] // show me the card / point it / no no no / point it [M fait le geste de la main] / with your finger point
74. E6 : un point
75. M : no
76. E16 : tu imites le bruit du coq
77. M : no / point to the right card [M fait le geste de la main] / where is the right card ? / point it / point to the right card // cock / where is cock ?
78. E18 : cock-a-doodle doo
79. M : no / where is the cock ? / where is it ?
80. E7 : il est où le coq ? [E7 pointe la *flashcard* du coq]
81. M : Yes point okay / and say the word / what is it ? [M pointe la *flashcard* du coq ; E7 pointe la *flashcard* du coq] // no / what is it ?
82. E6 : QU'EST-CE QUE C'EST [M fait un geste d'approbation]
83. E18 : cock
84. M : cock / okay sit down / chut listen
85. Bande son 3 : hen
86. M : XXX [E2 pointe la *flashcard* de la poule]
87. E2 : hen [M continue de passer la bande son jusqu'à ce qu'elle soit terminée]
88. M : let's play kim's game / close your eyes please [EEE ferment les yeux] // close your eyes / close your eyes please [M enlève la *flashcard* du mouton] / open your eyes what's missing ? / XXX
89. E9 : pig
90. M : okay [Lois prend la *flashcard* et revient s'asseoir] / no no no put the right card on the board please / thank you / close your eyes please [M enlève la *flashcard* du chat ; des élèves ont déjà la main levée] / open your eyes / alors tous ceux qui ont ouvert leurs yeux avant que je donne l'instruction vous ne jouez pas / XXX [E5 hésite] / XXX
91. E9 : cat
92. M : cat [E9 remet la *flashcard* au tableau] / close your eyes please [M enlève la *flashcard* du chien] / open your eyes what's missing ? XXX
93. E22 : dog [M continue l'activité et fait trouver tous les animaux]
94. M : okay now where is my book ?
95. EEE : book book
96. M : This is my book, this one it's my book // hum [on peut entendre une élève chanter] / the magic word for tomorrow is cock-a-doodle-doo
97. EEE : COCK-A-DOODLE-DOO
98. M : cock-a-doodle-doo
99. EEE : COCK-A-DOODLE-DOO
100. M : okay this is for tomorrow [M fait un geste pour illustrer « demain »] / okay for tomorrow / Friday
101. E11 : pour demain
102. M : yes [M cherche une musique ; les élèves s'agitent]
103. EEE : cock-a-doodle-doo
104. Bande son 4, EEE et M [M et EEE font des gestes la main pour dire au revoir] : goodbye goodbye boys and girls / boys and girls / boys and girls [répétition des paroles plusieurs fois]
105. M : okay bye bye
106. EEE : bye bye

2.3. Annexe v3 : Grille d'observation séance 1

Affichage relatif à la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Poster de la ferme avec les différents animaux et personnages affiché aux tableaux - <i>Flashcards</i> des animaux
Modalité de travail (groupe, nombre d'élève, autonomie ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Le groupe classe est réuni au coin regroupement. L'enseignante se trouve au milieu des élèves afin d'être visible de tous. - Travail en groupe classe pour les rituels de début, pour l'histoire, pour le jeu <i>Kim's Game</i>, les chansons. - Travail de groupes : les élèves sont placés en groupe pour l'activité de reconnaissance et d'imitation des animaux (3 élèves / groupe). - Lors du jeu <i>Kim's game</i> l'enseignante se met en retrait derrière les élèves pour que les élèves puissent bien voir le tableau.
Ce qui est dit à l'oral (et comment : gestuelle, support)	<ul style="list-style-type: none"> - Les consignes sont dites en anglais avec la gestuelle adaptée (porter sa main à son oreille pour faire signe d'écouter, ...) - Lorsqu'elle fait une remarque à E12 pour qu'elle prenne ses lunettes (« <i>have you got you glasses ?</i> [M fait le geste des lunettes avec ses mains] », interaction 6). - L'enseignante parfois parle en anglais pour expliquer une consigne qu'un élève n'aurait pas compris (interactions 76-80 : l'élève ne comprend pas « <i>point to</i> ». L'enseignante en anglais avec les gestes lui explique donc la consigne) ou pour introduire une nouvelle notion (après l'écoute d'une nouvelle chanson la PE demande « est-ce qu'il y a des mots que vous avez reconnus ? Que vous connaissiez déjà et que vous avez reconnu [EEE lèvent la main] », interaction 19). - Les élèves aussi parlent en français pour expliquer à un camarade les propos en anglais qu'il n'aurait pas compris (E6 traduit la question de la PE « QU'EST-CE QUE C'EST [M fait un geste d'approbation] », interaction 82)
Introduction d'une nouvelle notion	<ul style="list-style-type: none"> - La PE fait une évaluation diagnostique pour connaître le vocabulaire des animaux déjà connu par les élèves après l'écoute de la chanson. - Une nouvelle chanson est apprise : les élèves écoutent une première fois la chanson ; puis reprise des onomatopées en anglais pour les associer à l'animal (le nom est souvent dit en français, l'enseignante reprend les élèves pour qu'ils le disent en anglais) ; la chanson est écoutée une nouvelle fois puis une troisième où les élèves chantent.
Place du PE	<ul style="list-style-type: none"> - Le PE se trouve face à tous les élèves ainsi tous les élèves peuvent la voir. Cela est important car elle illustre souvent ses propos par les gestes associés. - Elle donne les consignes et recadre le groupe classe lorsque cela est nécessaire.
Place de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est assis devant la PE. Il est parfois sollicité pour parler seul mais il doit parfois aussi écouter ses camarades. - De manière générale, il est actif tout au long de la séance car des activités de chants, de répétition, de travail de groupes s'alternent cela permet à l'élève de ne pas se déconcentrer.
Place de l'ATSEM	L'ATSEM n'est pas présente lors de cette séance.
Différenciation	Aucune différenciation observée mais dans le manuel, pour l'activité <i>Listen and remember</i> une différenciation PS / MS est proposée : les phrases à retenir sont différentes en fonction du niveau.
Remarque particulière	- E22 est très discret au début de l'activité (participe très peu) mais au bout de 20 minutes (interaction 93) il lève la main pour participer au jeu <i>Point to</i> .

2.4. Annexe v4 : Transcription séance 2

Le groupe classe est réuni au coin regroupement autour de l'enseignante. Le poster de la séquence est affiché au tableau ainsi que les *flashcards* des animaux vus en séance 1. On peut entendre le début de la musique *Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay*.

1. EEE : hello Blue hello Sparkle hello Kay / [répétition des paroles plusieurs fois ; M arrête la musique]
2. M [geste de la main pour désigner l'élève interrogée] : how are you XXX ?
3. E19 : I'm fine thank you
4. M [geste de la main pour désigner l'élève interrogé] : what's your name ?
5. E10 : my name's XXX [M recommence avec 15 élèves]
6. M : okay / what's the magic world today ? // XXX? [Bruit d'agitation des élèves]
7. E9: [en chuchotant] cock-a-doodle-doo [M porte la main à son oreille pour montrer qu'elle n'entend pas] cock-a-doodle-doo
8. M : is it right ?
9. EEE : Yes
10. M : this is
11. M et EEE : COCK-A-DOODLE-DOO / okay listen to the story [M lance la bande son 1]
12. Bande son 1 : once upon a time / in Happy House / lives Blue Sparkle and Kay / Kay, Blue and Sparkle are on the farm [certains élèves montrent les différents personnages sur le poster affiché au tableau]
13. M : okay / they are / on the farm okay ? / they are not [M montre avec son doigt la négation] on the town
14. E4 : c'est quoi *in the town* ?
15. M : what is *is the town* ?
16. Mathéo : la / la / la campagne
17. M : no [M montre avec son doigt la négation] / the town is not the *campagne*
18. E6 : c'est la ville
19. M : yes / there are not [M montre avec son doigt la négation] in the town / there are in the farm [M montre le poster] / okay ? / listen [M lance à nouveau la bande son 1] // there are on the farm / now listen and sing [M prend les *flashcards* des animaux accrochés au tableau] / so you need the cat / you need a dog / you need a sheep / and you need a cow [M pose les *flashcards* devant les élèves ; à chaque nom d'animal prononcé les élèves répètent le nom] / cat / dog / sheep / cow / listen [M lance la bande son 2]
20. Bande son 2 : old macdonald had a farm / ee-aye-ee-aye-oh ! / and on that farm he had a cat / ee-aye-ee-aye-oh ! / miaow miaow miaow / miaow miaow miaow / miaow miaow / miaow miaow / old macdonald had a farm / ee-aye-ee-aye-oh ! / and on that farm he had a dog / ee-aye-ee-aye-oh ! / woof woof woof / woof woof woof / woof woof / woof woof / old macdonald had a farm / ee-aye-ee-aye-oh ! / and on that farm he had a sheep / ee-aye-ee-aye-oh ! / baa baa baa / baa baa baa / baa baa / baa baa baa / old macdonald had a farm / ee-aye-ee-aye-oh ! / and on that farm he had a cow / ee-aye-ee-aye-oh ! / moo moo moo / moo moo moo / moo moo / moo moo moo / old macdonald had a farm / ee-aye-ee-aye-oh ! [M rappelle à EEE de se taire et d'écouter]
21. M : okay / est-ce qu'il y a des mots que vous avez reconnus dans cette chanson ? [M change E20 et E1 de place] / E2 ?
22. E2: ee-aye-oh
23. M : ee-aye-ee-aye-oh / est-ce que c'est un mot ça ?
24. EEE : NO
25. M : non ce n'est pas un mot / XXX ?
26. E1 : cat
27. M : cat / hat is a cat ? / show me the cat [M désigne les *flashcards posées au sol*] / where is the cat ? [E1 se lève et vient montrer le chat] / yes / this is the cat okay / [E1 veut prendre la *flashcard*] no no no / est-ce qu'il y a d'autres mots que vous avez reconnus ? [M continue l'évaluation diagnostique et les élèves font ressortir les mots *dog, sheep, cow*]
28. M : c'est quoi miaow miaow ?
29. E10 : un bruit
30. M : c'est un bruit / XXX ?
31. E17 : ee-aye-ee-aye-oh

32. M : alors je vais te dire la même chose qu'à XXX / puis qu'elle m'a déjà dit ça
33. E17 : ah bon ?
34. M : oui mais tu n'as pas entendu ou écouter / est-ce que c'est un mot ee-aye-ee-aye-oh ?
35. EEE : NO
36. M : non ce n'est pas un mot c'est un /
37. E11 : bruit
38. M : c'est un bruit aussi / XXX ?
39. E6 : old MacDonald had a fa
40. M : alors qu'est-ce que c'est ça *had a fa* ?
41. E6 : une ferme
42. M : est-ce qu'on dit fa ?
43. EEE : NO
44. E4 : le vieux MacDonald
45. M : est-ce que le mot ferme c'est *fa* ? / est-ce que c'est ce que vous avez entendu quand je vous ai fait écouter *Listen to the story* ? / Kay Blue and Sparkle are on the //
46. EEE : farm
47. M : what ?
48. EEE : FARM
49. M : XXX ?
50. E1 : farm
51. M : okay ? / not fa / farm / ça c'est un mot qu'on connaît / qui veut dire ?
52. EEE : ferme
53. M : okay ? / est-ce qu'il y a d'autres mots dans la chanson que vous avez reconnus ? / XXX ?
54. E18 : old MacDonald had a farm
55. M : alors je ne te demande pas de la chanter / est-ce qu'il y a des mots que tu as reconnus ? / que tu connais déjà et que tu as reconnus ?
56. E19 : MacDonald
57. M : what is MacDonald ? / qu'est-ce que c'est MacDonald ?
58. E21 : MacDo
59. M : comment ça MacDo ?
60. E17 : c'est un restaurant
61. M : c'est un restaurant ? / donc ils parlent du restaurant MacDonald dans la chanson ?
62. E4 : non / le vieux MacDonald
63. M : alors ben qui c'est ? / XXX ?
64. E19 : la ferme
65. E10 : c'est un endroit où on peut manger
66. M : alors tout le monde est allé au MacDonald ?
67. EEE : OUI
68. M : alors est-ce que c'est de ça dont parle la chanson ?
69. EEE : NON
70. M : est-ce que la chanson parle du MacDonald ? / celui où vous allez manger ? / le restaurant ?
71. EEE : NON
72. E4 : Mathis il dit oui
73. M : alors est-ce que c'est le restaurant dont parle la chanson ?
74. EEE : Non
75. M : alors qui est MacDonald dans la chanson ? // XXX ? /// alors ne lève pas ton doigt / qui est MacDonald dans la chanson ? / c'est un restaurant ? Alors c'est quoi ? / c'est qui ?
76. E21 : le nom de la ferme
77. M : c'est le nom de la ferme ?
78. EEE : NO
79. E4 : non le fermier
80. M : oui certainement / c'est le fermier
81. E10 : MacDonald ?
82. M : ben oui / c'est certainement son nom / le clown de MacDonald il s'appelle comment ?
83. E4 : MacDonald

84. M : ben oui / Ronald MacDonald / on chante ? / Listen and sing [M lance la bande son 2, EEE chantent et M montre les *flashcards* des animaux en même temps que la bande son] // je vous la remets c'est vous qui chantez / moi je montre les images et je ne chante plus [M montre les *flashcards* des animaux en même temps que la bande son] // très bien / very good /// alors let's play Simons Says now / chuuuuut / are you ready ?
85. EEE : yes
86. M : so let's play Simon says / Simon say's sheep goes //
87. EEE : baa baa baa baa
88. M : Simon says hen goes //
89. EEE : cluck cluck cluck cluck
90. M : very good / Simon say's cat goes /
91. EEE : miaow miaow miaow
92. M : Simon says dog goes /
93. EEE : woof woof woof woof woof
94. M : Simon says cow goes /
95. EEE : moo moo moo moo
96. M : Simon says cock goes /
97. EEE : COCK-A-DOODLE-DOO
98. M : Simon says cow goes /
99. EEE : moo moo moo
100. M : cock goes
101. EEE : COCK-A-DOODLE-DOO
102. M : you're lost [M montre les élèves concernés du doigt] / Leave [M fait le geste de la main ; les élèves concernés se lèvent et quittent le coin regroupement] / Simon says cat goes
103. EEE : miaow miaow
104. M : Gauthier s'il te plait tu sors you're lost [Gauthier se lève et sort] / dog goes /
105. E19 : woof woof
106. M : you're lost / Simon says dog goes
107. EEE : woof woof woof woof
108. M : Simon says hen goes
109. EEE : cluck cluck cluck cluck
110. M : coq goes //
111. Eden : moo
112. M : no no no this is not the cow [E22 se lève et sort] / Simon says cow goes
113. EEE : moo moo moo moo
114. M : sheep goes // cat goes / very good / come back please [M fait signe aux élèves de revenir] / XXX tu vas t'envoler / chuut / are you ready to play to Simon say san other time ?
115. EEE : yes
116. M : so listen carefully [M recommence l'activité 2 fois]
117. M : the magic word for monday is Old MacDonald had a farm ee-aye-ee-aye-oh / okay ?
118. EEE : Old MacDonald had a farm ee-aye-ee-aye-oh
119. M : and not a fa / a ...
120. EEE : FARM
121. EEE : cock-a-doodle-doo [M lance la bande-son 2, EEE chantent ; M et EEE font des gestes la main pour dire au revoir]
122. M : okay bye bye
123. EEE : bye bye

2.5. Annexe v5 : Grille d'observation séance 2

Affichage relatif à la séance	Idem séance 1.
Modalité de travail (groupe, nombre d'élève, autonomie ...)	Idem séance 1 pour l'organisation spatiale, les rituels, les chansons et le jeu <i>Kim's Game</i> .
Ce qui est dit à l'oral (et comment : gestuelle, support)	- Les consignes sont dites en anglais avec la gestuelle adaptée (portée sa main à son oreille pour faire signe d'écouter, ...) - Pour donner une explication elle utilise l'anglais : « <i>the town is not the campagne</i> » (interaction 17). - L'enseignante utilise le français pour expliquer qui est MacDonald (pour éviter toute confusion avec les restaurants, interactions 57-83).
Introduction d'une nouvelle notion	- La PE fait une évaluation diagnostique M (après l'écoute de la chanson, M demande « okay / est-ce qu'il y a des mots que vous avez reconnus dans cette chanson ? », interaction 21) - Une nouvelle chanson est apprise : les élèves écoutent une première fois la chanson ; explication des éléments inconnus (exemple : ee-aye-ee-aye-oh qui est assimilé à un mot par certains élèves ; personnage MacDonald).
Place du PE	Idem séance 1
Place de l'élève	Idem séance 1
Place de l'ATSEM	Idem séance 1
Différenciation	Aucune différenciation observée.

Remarque : La transcription de la vidéo 3 est absente car il y a eu un problème technique avec la vidéo et les images ne peuvent pas être utilisées.

2.6. Annexe v6 : Transcription séance 4

Le groupe classe est réuni au coin regroupement autour de l'enseignante. Le poster de la séquence est affiché au tableau et l'on peut entendre le début de la musique *Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay*.

1. EEE : hello Blue hello Sparkle hello Kay / hello Blue hello Sparkle hello Kay [répétition des paroles plusieurs fois ; M arrête la musique]
2. M [geste de la main pour désigner l'élève interrogée] : okay / how are you ?
3. E13 : I'm fine thank you
4. M [geste de la main pour désigner l'élève interrogée] : what's your name ?
5. E19 : my name's Emilie [M recommence avec 10 élèves]
6. M : very good / what's the magic word today ? [Bruits d'agitation des élèves ; plusieurs élèves lèvent la main]
7. M : oh sorry / what's the magic word ? Bartec ?
8. E20 : baa baa black sheep / have you any wool ?
9. M : alors ce n'est pas très bien articulé / mais il y a le sens du magic word [Bruits d'agitation des élèves]
10. M : XXX ?
11. E1 : baa baa black sheep / have you any wool ?
12. M : YES / VERY GOOD [Bruits d'agitation des élèves] / on la chante ?
13. EEE : OUI
14. E4 : on l'avait chantée quand on était en bas
15. M : c'est pour ça que vous vous en souveniez ?

16. EEE : OUI
17. M : alors c'est parti / [Bruits d'agitation des élèves] I'm listening to you okay ? [M cherche la chanson] you sing [M montre les élèves du doigt] and I'm listened [La musique commence]
18. E1 : en fait, nous on chante et elle [E6 montre M de la main] / elle écoute
19. M : YES
20. EEE : baa baa black sheep / have you any wool ? / yes sir / yes sir / three bags full / one two three [EEE et M montre les chiffres avec les doigts] baa baa black sheep / have you any wool ? / yes sir / yes sir / three bags full / one two three [EEE et M montre les chiffres avec les doigts ; M arrête la musique]
21. M : very good / now / listen to the story [M lance l'histoire sur le poste et montre le poster aux élèves]
22. Bande son 1 : once upon a time / in Happy House / lives Blue Sparkle and Kay / Kay, Blue and Sparkle are on the farm [Les élèves répètent les noms des personnages en même temps que la bande son]
23. M : you need / now listen / listen to the song / yes this is not baa, baa, black sheep / this is the farmer wants a wife / [Les élèves s'agitent] listen [La M montre son oreille ; la musique commence]
24. Bande son 2 : the farmer wants a wife / the farmer wants a wife / la la la la la / the farmer wants a wife / the wife wants a child / the wife wants a child / la la la la la / the wife wants a child / the child wants a dog / the child wants a dog / la la la la la / the child wants a dog / the dog wants a bone / the dog wants a bone / la la la la la / the dog wants a bone
25. [Les élèves chantent et essaient de reproduire les paroles]
26. M : okay / so / the farmer [M montre la *flashcard* du fermier]
27. EEE : the farmer
28. M : wants
29. EEE : wants
30. M : wife
31. EEE : a wife
32. M : okay he is a farmer [M continue ainsi pour tous les personnages]
33. M : okay / Very good / Listen [M pose les *flashcards* au sol]
34. M : [M lance la bande son 2 ; pendant qu'ils chantent, M montre les *flashcards* posées au sol en fonction du vocabulaire] / on va le faire // vous vous souvenez du jeu ?
35. EEE : OUI
36. M : on l'avait déjà fait en français
37. EEE : OUI
38. M : c'est quoi en français ?
39. EEE : le fermier veut sa femme / le fermier veut sa femme / la la la la la la / le fermier veut sa femme
40. M : so / who wants to be the farmer ? / I need a boy to play the farmer / XXX is the farmer [Mateo se lève et rejoint M] / okay / the farmer want a wife / the farmer wants a wife / la la la la la la / the farmer wants a wife [E10 va chercher E19 pour jouer le rôle de l'épouse] / she is the wife / like this / the farmer [M désigne E10] / The wife [M désigne Emilie] / okay ? the wife wants a child / the wife wants a child / la la la la la la / the wife wants a child / [E19 va chercher E21 pour jouer le rôle de l'enfant] / okay the child / the child wants a dog / the child wants a dog / la la la la la la / the child wants a dog [E21 va chercher E11 pour jouer le rôle du chien] / okay this is the dog / the dog wants a bone / the dog wants a bone / la la la la la la / the dog wants a bone
41. E10 [à E11] : vas-y choisis
42. E10 [à E17]: mais non / il faut qu'elle te choisisse [Lou va chercher Matis pour jouer le rôle de l'os]
43. M [à E17]: you are the bone ?
44. E17 : YES
45. M : okay / so the bone [E17 se place au centre et ses camarades l'entourent et lui tapotent le dos] / softly slowly / okay [les élèves debout reviennent à leur place] / on refait mais cette fois-ci c'est vous qui chantez / who is the farmer ? / who wants to be the farmer ? / [M recommence l'activité 1 fois]
46. M : hum // alors / now next play *Kim's game* // I need to stop because you are not quiet / so be quiet please // now let's play *Kim's game* [M montre la *flashcard* du fermier et

- l'accroche au tableau] he is the farmer [M montre la *flashcard* de l'épouse et l'accroche au tableau] she is the //
47. EEE : WIFE
48. M : very good [M montre la *flashcard* de l'enfant et l'accroche au tableau] / he is the //
49. EEE : CHILD
50. M : [M montre la *flashcard* du chien et l'accroche au tableau] it is the //
51. EEE : DOG
52. M : okay close your eyes please [M illustre ses paroles en posant ses mains sur ses yeux ; les élèves font de même. Elle vérifie que tous les élèves aient les yeux fermés puis enlève la *flashcard* du chien.] / who's missing ? [Bruits d'agitation des élèves qui lèvent la main. M se déplace derrière les bancs des élèves] / who's missing ? XXX ?
53. E9 : the dog [E9 se lève et accroche la *flashcard* du chien au tableau ; M continue l'activité jusqu'à que tout le vocabulaire ait été étudié]
54. M : okay let's sing the song / You sing / I listen M lance la bande son 2 et montre les *flashcards* correspondant au vocabulaire] /// okay the magic word for tomorrow is the farmer wants a wife
55. EEE : the farmer wants a wife [M fait répéter les élèves mots par mots puis lance la bande son 3 ; M porte la main à son oreille pour indiquer qu'elle écoute les élèves chanter] goodbye goodbye boys and girls
56. M : [M arrête la musique] okay bye bye
57. EEE : BYE BYE

2.7. Annexe v7 : Grille d'observation séance 4

Affichage relatif à la séance	Idem séances 1 et 2. <i>Flashcards</i> personnages
Modalité de travail (groupe, nombre d'élève, autonomie ...)	Idem séance 2.
Ce qui est dit à l'oral (et comment : gestuelle, support)	- Idem séances 1 et 2 pour les consignes. - La PE recadre les élèves en anglais : (interaction 46) « I need to stop because you are not quiet / so be quiet please // now let's play <i>Kim's game</i> »
Introduction d'une nouvelle notion	Idem séance 2.
Place du PE	Idem séances 1 et 2.
Place de l'élève	Idem séance 1 et 2.
Place de l'ATSEM	Idem séance 1 et 2.
Différenciation	Aucune différenciation observée.

3. Entretien

3.1. Annexe e1 : Transcription de l'entretien de Madame G.

1. Lucile : je vais te poser des questions concernant l'école et la classe / puis sur toi et enfin sur la séquence / quel est le nombre de classes dans l'école ?
2. M : on est 3 classes
3. Lucile : quel est le nombre d'élèves dans la classe ?
4. M : 21 élèves même si ce ne sont pas les mêmes élèves parce que l'après-midi je récupère les CP et je n'ai plus les moyens qui font la sieste mais j'en garde quelques-uns et je n'ai plus les petites sections
5. Lucile : donc hors CP il y a combien d'élèves en cycle 1 ?
6. M : 21 élèves dont 5 grande section
7. Lucile : est-ce qu'il y a déjà des élèves parlant plusieurs langues
8. M : pas anglais mais polonais
9. Lucile : quelles sont les origines socioculturelles des élèves ?
10. M : oui j'ai un polonais / j'ai un petit d'origine marocaine mais il est français
11. Lucile : quel est le nombre de garçons et de filles ?
12. M : alors 9 filles et le reste des garçons
13. Lucile : est-ce que des élèves ont des difficultés au niveau de langage ?
14. M : oui j'en ai beaucoup / plutôt en petite et moyenne section / chez les grands pas du tout / chez les moyens je vais en avoir 3 qui ont été orientés orthophonie / et chez les petits / non tout va bien finalement
15. Lucile : pour les moyens quelles sont les difficultés ?
16. M : prononciation et articulation
17. Lucile : y a-t-il eu des initiations aux langues à l'anglais les années précédentes ?
18. M : oui pas forcément l'anglais on fait aussi de l'espagnol ou du portugais / c'est moi qui change et chaque année je fais au moins une comptine espagnol et portugaise et plusieurs anglaises / on essaye toujours de trouver un moment dans l'année pour faire des langues étrangères
19. Lucile : maintenant je vais te poser des questions sur ton parcours professionnel / depuis quand enseignes-tu ?
20. M : c'est ma 17ème année
21. Lucile : et en maternelle ?
22. M : 17 ans aussi
23. Lucile : et l'anglais ou des langues vivantes
24. M : j'en ai toujours fait mais pas forcément en maternelle / en maternelle ça fait une dizaine d'année que je le fais / au début on faisait des décroissements et donc je partais dans les autres classes et je me consacrais plutôt au cycle 2 et au cycle 3 / c'est après quand on nous a dit que plus on commençait tôt c'était évident / je faisais toujours quelques comptines mais des cours comme ça spécifiques anglais ça fait une dizaine d'année
25. Lucile : quel est ton niveau d'anglais ou dans une autre langue étrangère ?
26. M : j'ai une maîtrise d'anglais
27. Lucile : maintenant les questions par rapport au manuel / depuis quand utilises-tu le manuel *Kay, Blue and Sparkle* ?
28. M : ça va faire 3 ans
29. Lucile : comment tu l'utilises ?
30. M : je suis le manuel celui-là [*Kay, Blue and Sparkle*] plus à la lettre que l'autre [*Ghostie*] / *Ghostie* je m'arrange plus sur les séquences / il y a des exercices que je ne fais pas notamment la phonologie / je trouve cette partie trop compliquée pour des élèves de cet âge car ils sont déjà en train d'apprendre la phonologie de la langue française // les chansons il y en a certaines que je trouve un peu bê-bêtes donc si c'est pour qu'ils rigolent pendant toute la séance je laisse tomber / j'adapte plus celui-là [*Ghostie*] que celui-là [*Kay, Blue and Sparkle*] / celui-là [*Kay, Blue and Sparkle*] j'ai essayé de le suivre plus à la lettre
31. Lucile : et *Ghostie* depuis quand tu l'utilises ?
32. M : depuis les vacances de février
33. Lucile : pourquoi as-tu choisi d'utiliser un manuel ?

34. M : je ne peux pas te dire pourquoi / autant quand je suis allée en cycle 2 et 3 je n'ai jamais pris de méthode / je me suis toujours fait mes séquences / par thème je faisais l'alimentation les vêtements l'école / je me les fabriquais je me sortais des albums j'allais en acheter / autant ici peut-être parce que je les ai trouvées très intéressantes / très complètes
35. Lucile : et comment as-tu connu ces méthodes ?
36. M : Tess Impérial la conseillère pédagogique
37. Lucile : on parle beaucoup de tâche finale j'ai vu que dans le manuel il n'y en avait pas / est-ce que toi tu mets en place de temps en temps ?
38. M : alors y en a eu quelques-unes mais je ne l'ai pas fait faire aux grande section mais sur la séquence *On the farm* non je n'en ai pas fait / les tâches finales je les ai prises dans *Ghostie* / à la fin de chaque séquence il y a une tâche finale qui se fait sur fiche / ça reste très ludique tu dessines ça reste une dictée / par exemple tu dessines un fruit comme la banane est jaune / tu le dis en anglais tu fais une dictée et eux ils retranscrivent / la dernière sur les menus c'était à l'oral et il fallait qu'ils fassent leur menu en anglais / qu'ils me disent ce qu'ils avaient choisi pour manger // pour chaque thème tu commences la séquence en leur montrant une vidéo à l'ordinateur et là ils sont captivés. C'est des dessins animés c'est rigolo / il y a toujours *Ghostie* le personnage récurrent qui fait des bêtises / et il y a une chanson qu'il répète en boucle comme avec *Boys and Girls*
39. Lucile : avec cette initiation est-ce que tu as pu observer des impacts sur l'apprentissage de l'anglais tout au long de l'année ?
40. M : oui je trouve pour l'anglais c'est impressionnant / là Tess quand elle est venue elle m'a dit qu'elle n'avait jamais vu de toute sa carrière des enfants pouvoir répondre à la question *How old are you ?* sans se tromper avec *How are you ?* / elle m'a dit si petits à chaque fois ils se trompaient
41. Lucile : et l'évolution elle est rapide ?
42. M : je trouve qu'elle est d'autant plus rapide qu'ils sont jeunes parce que les moyens que j'ai intégrés qui faisaient la sieste au début de l'année et que j'ai intégrés en cours d'année / qui n'ont pas suivi l'anglais du début d'année / se sont intégrés très très très facilement et suivent ce qu'on est en train de faire en ce moment aussi facilement / avec autant de facilité que ceux qui ont commencé au début d'année / alors peut-être ce sont des enfants qui sont particulièrement doués / je pense que ce seront de très bons élèves
43. Lucile : as-tu pu observer des conséquences sur l'apprentissage sur tout ce qui est lié au langage ?
44. M : pas ce que j'ai pu observer mais ce qu'on a pu me dire c'est que ça ressort après à la maison / il y a beaucoup d'anglais qui ressort à la maison / ils ont beaucoup envie d'en parler avec leurs parents / de leur montrer ce qu'ils ont vu ce qu'ils ont appris de parler et dialoguer en posant des questions aux parents et que les parents répondent / j'ai beaucoup de parents qui m'ont donné ce genre de retour / après en classe non / mais peut-être que je ne lie pas assez / je ne fais pas assez de choses transversales / il faudrait que je fasse une séance de sport par exemple en leur parlant anglais
45. Lucile : d'accord / merci beaucoup

4. Questionnaires

4.1. Annexe q1 : Questionnaire vierge

Contextualisation école et classe

1. Quel est le nombre de classes dans l'école ?

2. Quel est le nombre d'élèves dans la classe ?

3. Combien y a-t-il de filles ?

Combien y a-t-il de garçons ?

4. Dans votre classe, il y a-t-il des élèves parlant plusieurs langues ? Oui Non
Si oui, quelles langues ?

5. Y a-t-il des élèves en difficultés au niveau du langage ? Oui Non
Si oui, lesquelles ?

6. Les élèves ont-ils eu accès à une initiation aux LVE les années précédentes ?
Oui Non
Si oui, quelle-s LVE ?

Expérience professionnelle

1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

2. Depuis combien de temps enseignez-vous en maternelle ?

3. Depuis combien de temps enseignez-vous une LVE en maternelle ?

4. Quel est votre niveau dans la LVE enseignée ? (Licence, Master, diplôme, certification)

Méthode d'enseignement

1. Utilisez-vous un manuel ou une méthode pour enseigner la LVE ? Oui Non

→ Si non : Sur quel-s support-s vous appuyez-vous pour enseigner la LVE ?

→ Si oui :

- Pourquoi avoir choisi d'utiliser un manuel ou une méthode ?

- Quel est le manuel ou la méthode utilisée ?

- Comment l'utilisez-vous ?

- Suivez-vous exactement la méthode proposée dans le manuel / méthode ? Oui Non

→ Si non :

- Que gardez-vous ? (progression, supports, trame, thème, activités...)

- Que modifiez-vous ? (progression, supports, trame, thème, activités...)

Conséquences sur l'apprentissage

1. Avez-vous observé une évolution sur l'apprentissage de l'anglais ? Oui Non

→ Si oui, quelle évolution avez-vous pu observer ?

.....

2. Avez-vous observé des conséquences sur l'apprentissage des élèves de manière générale ? (en langue, phonologie, etc.) Oui Non

→ Si oui, quelle évolution avez-vous pu observer ?

.....

4.2. Annexe q2 : Enseignante expérimentée n'utilisant pas de manuel

Contextualisation école et classe PS-GS	
1. Quel est le nombre de classes dans l'école ?	4
2. Quel est le nombre d'élèves dans la classe ?	23
3. Combien y a-t-il de filles ?	11
Combien y a-t-il de garçons ?	12
4. Dans votre classe, y a-t-il des élèves parlant plusieurs langues ?	OUI
Si oui, quelles langues ?	Arabe, Ukrainien, Hongrois
5. Y a-t-il des élèves en difficultés au niveau du langage ?	OUI
Si oui, lesquelles ?	Défauts de prononciation, enfant non parleur (trouble pas encore identifié)
6. Les élèves ont-ils eu accès à une initiation aux LVE les années précédentes ?	OUI
Si oui, quelle LVE ?	Une partie des GS a pratiqué l'anglais en MS
Expérience professionnelle	
1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?	26 ans
2. Depuis combien de temps enseignez-vous en maternelle ?	6 ans
3. Depuis combien de temps, enseignez-vous une LVE en maternelle ?	4 ans
4. Quel est votre niveau dans la LVE enseignée ?	Habilitation Education Nationale
Méthode d'enseignement	
1. Utilisez-vous un manuel ou une méthode pour enseigner la LVE ?	NON
Sur quel-s support-s vous appuyez-vous pour enseigner la LVE ?	<i>Nursery rhymes</i> , dessins animés, fonctionnement type classe bilingue (routines, consignes, interpellations dans les 2 langues indifféremment), jeux sportifs
Conséquences sur l'apprentissage	
1. Avez-vous observé une évolution sur l'apprentissage de l'anglais ?	OUI
Quelle-s évolution-s avez-vous pu observer ?	Les élèves réagissent aux consignes simples quelle que soit la langue utilisée.

	<p>Ils s'essaient plus facilement à prendre la parole.</p> <p>Ils utilisent spontanément les formules de politesse.</p> <p>Selon les enseignants du primaire, ils développent un meilleur accent</p>
2. Avez-vous observé des conséquences sur l'apprentissage des élèves de manière générale ? (en langue, phonologie,)	OUI
Quelle-s évolution-s avez-vous pu observer ?	L'oreille est plus affinée.

4.3. Annexe q3 : PES n'utilisant pas de manuel

Contextualisation école et classe GSM	
1. Quel est le nombre de classes dans l'école ?	5
2. Quel est le nombre d'élèves dans la classe ?	26
3. Combien y a-t-il de filles ?	11
Combien y a-t-il de garçons ?	15
4. Dans votre classe, y a-t-il des élèves parlant plusieurs langues ?	OUI
Si oui, quelles langues ?	Arabe
5. Y a-t-il des élèves en difficultés au niveau du langage ?	OUI
Si oui, lesquelles ?	Retard de langage, problème phonologique, confusion des sons, élocution par mot plutôt qu'une phase construite
6. Les élèves ont-ils eu accès à une initiation aux LVE les années précédentes ?	Une partie des élèves seulement
Si oui, quelle LVE ?	Une partie des GS a pratiqué l'anglais en MS
Expérience professionnelle	
1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?	1 an
2. Depuis combien de temps enseignez-vous en maternelle ?	1 an
3. Depuis combien de temps, enseignez-vous une LVE en maternelle ?	1 an
4. Quel est votre niveau dans la LVE enseignée ?	Certification ESPE obtenue en 2016, CLES et TOEIC (anglais)
Méthode d'enseignement	
1. Utilisez-vous un manuel ou une méthode pour enseigner la LVE ?	NON
Sur quel-s support-s vous appuyez-vous pour enseigner la LVE ?	Comptine, chanson, jeux de doigts (anglais et allemand)
Conséquences sur l'apprentissage	
1. Avez-vous observé une évolution sur l'apprentissage de l'anglais ?	OUI
Quelle-s évolution-s avez-vous pu observer ?	Acquisition d'un lexique et vocabulaire

2. Avez-vous observé des conséquences sur l'apprentissage des élèves de manière générale ? (en langue, phonologie, etc.)	OUI
Quelle-s évolution-s avez-vous pu observer ?	Amélioration de la conscience phonologique

4.4. Annexe q4 : PEMF n'utilisant pas de manuel

Contextualisation école et classe GSM	
1. Quel est le nombre de classes dans l'école ?	3
2. Quel est le nombre d'élèves dans la classe ?	31
3. Combien y a-t-il de filles ?	12
Combien y a-t-il de garçons ?	19
4. Dans votre classe, y a-t-il des élèves parlant plusieurs langues ?	OUI
Si oui, quelles langues ?	Portugais, Algérien
5. Y a-t-il des élèves en difficultés au niveau du langage ?	OUI
Si oui, lesquelles ?	Problème de prononciation (suivi orthophonique), syntaxe, pauvreté lexicale
6. Les élèves ont-ils eu accès à une initiation aux LVE les années précédentes ?	OUI
Si oui, quelle LVE ?	Initiation occitan, poursuivie en GS
Expérience professionnelle	
1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?	15 ans
2. Depuis combien de temps enseignez-vous en maternelle ?	6 ans
3. Depuis combien de temps, enseignez-vous une LVE en maternelle ?	4 ans (discontinus)
4. Quel est votre niveau dans la LVE enseignée ?	Licence et maîtrise
Méthode d'enseignement	
1. Utilisez-vous un manuel ou une méthode pour enseigner la LVE ?	NON
Sur quel-s support-s vous appuyez-vous pour enseigner la LVE ?	Chants, albums en langue anglaise, supports internet pour les aspects culturels
Conséquences sur l'apprentissage	
1. Avez-vous observé une évolution sur l'apprentissage de l'anglais ?	OUI
Quelle-s évolution-s avez-vous pu observer ?	Les élèves retiennent le vocabulaire et le réinvestissent dans des activités simples au moment des rituels en début de séance. Ils osent de plus en plus s'exprimer.
2. Avez-vous observé des conséquences sur l'apprentissage des élèves de manière générale ? (en langue, phonologie, etc.)	

Quelle-s évolution-s avez-vous pu observer ?	J'enseigne l'anglais lors des décloisonnement. Je ne suis donc pas leur enseignante principale et je n'ai donc jamais pu observer d'évolution dans les apprentissages. Ceux-ci auraient été difficilement rattachables à mon action qui est très limitée (30 minutes par semaine)
--	---

4.5. Annexe q5 : Enseignante utilisant le manuel *Kay, Blue and Sparkle*

Contextualisation école et classe GSM	
1. Quel est le nombre de classes dans l'école ?	5
2. Quel est le nombre d'élèves dans la classe ?	40 élèves GSM répartis en 7 groupes de 5/6 élèves avec la maîtresse de TPS/PS l'après-midi en décloisonnement
3. Combien y a-t-il de filles ?	15
Combien y a-t-il de garçons ?	25
4. Dans votre classe, y a-t-il des élèves parlant plusieurs langues ?	OUI
Si oui, quelles langues ?	Portugais, Arabe, Espagnol, Bulgare
5. Y a-t-il des élèves en difficultés au niveau du langage ?	OUI
Si oui, lesquelles ?	Problème de prononciation, confusion des sons, bégaiement
6. Les élèves ont-ils eu accès à une initiation aux LVE les années précédentes ?	NON
Expérience professionnelle	
1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?	15 ans
2. Depuis combien de temps enseignez-vous en maternelle ?	4 ans
3. Depuis combien de temps, enseignez-vous une LVE en maternelle ?	3 ans
4. Quel est votre niveau dans la LVE enseignée ?	Licence d'anglais
Méthode d'enseignement	
1. Utilisez-vous un manuel ou une méthode pour enseigner la LVE ?	OUI
Pourquoi avoir choisi d'utiliser un manuel ?	Moins de temps de préparation ; méthode clé en main.
Quel est le manuel ou la méthode utilisée ?	Manuel <i>Kay, Blue and Sparkle</i> (utilisé en 2015/2016 et 2016/2017) J'ai aussi utilisé <i>Ghostie</i> en 2013 / 2014 + « Les plus belles comptines anglaises », Didier jeunesse (utilisé aussi en PS dans ma classe)
Comment l'utilisez-vous ?	J'adapte les séances selon les besoins (contenu et longueur des séances)

Suivez-vous exactement la méthode proposée dans le manuel ?	NON
Que gardez-vous ?	Trame de séance, supports (<i>flashcards</i> , jeux proposée, chansons), certaines activités. Je trouve les activités de communication intéressantes (<i>let's answer the phone</i>)
Que modifiez-vous ?	<p>Je modifie parfois le déroulement des séances. J'ajoute des chansons ou comptines provenant d'autres sources et parfois des lectures d'albums authentiques (absents des méthodes choisies).</p> <p>J'ajoute 5/10 min d'écoute des chants et enregistrements du CD de la méthode à la fin de chaque séance. Les élèves ont un petit coloriage à faire pendant ce moment d'écoute. Certains chantent ou répètent.</p> <p>20 min de séance d'initiation à l'anglais (suffisant) + ces 5/10 min car je les prends 30 min. Pour plus d'efficacité il faudrait des séances plus rapprochées car certains groupes attendent 2 semaines ou + entre deux séances le temps que les 7 groupes tournent. Nous avons fait le choix de petits groupes de 6 élèves pour favoriser les prises de paroles mais lorsqu'il y a des absents c'est trop peu. Donc nous ferons probablement des groupes plus grands l'année prochaine (8 élèves) pour une rotation plus rapide.</p>
Conséquences sur l'apprentissage	
1. Avez-vous observé une évolution sur l'apprentissage de l'anglais ?	NON
2. Avez-vous observé des conséquences sur l'apprentissage des élèves de manière générale ? (en langue, phonologie, etc.)	OUI
Quelle-s évolution-s avez-vous pu observer ?	Je ne les ai pas en classe le reste de la journée mais ils viennent avec plaisir. Bonne motivation. Les enseignantes de GS me disent que les GS de 2015/2016 réinvestissaient davantage en classe ce qu'ils avaient appris, s'adressaient en anglais à leur maîtresse. Cette année moins malgré même méthode et même organisation.

